

Универзитет у Београду  
Филозофски факултет

Александра С. Максимовић

**КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КРОЗ  
НАСТАВНИ ПРОГРАМ И ПРОЦЕС**

докторска дисертација

Београд, 2013.

**University of Belgrade  
Faculty of Philosophy**

**Aleksandra S. Maksimović**

**THE OPERATIONALIZATION OF  
EDUCATIONAL AIMS THROUGH  
EDUCATIONAL CURRICULUM AND  
PROCESS**

**Doctoral Dissertation**

**Belgrade, 2013.**

**Ментор:**

ванредни професор, др Наташа Вујисић Живковић, Универзитет у Београду,  
Филозофски факултет

Чланови комисије:

1. ванредни професор, др Радован Антонијевић, Универзитет у Београду,  
Филозофски факултет
2. доцент, др Наташа Матовић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
3. ванредни професор, др Јована Милутиновић, Универзитет у Новом Саду,  
Филозофски факултет

Датум одбране: \_\_\_\_\_

# КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КРОЗ НАСТАВНИ ПРОГРАМ И ПРОЦЕС

## РЕЗИМЕ

У овом истраживању бавимо се анализом концепција конкретизације циљева васпитања и образовања и начинима њихове конкретизације у васпитно-образовном процесу. Пошли смо од претпоставке да је успешна конкретизација један од најзначајнијих предуслова остваривања постављеног циља васпитно-образовног процеса.

Теоријски оквир истраживања које смо реализовали организован је у неколико целина. У првој целини бавили смо се питањем целисходности коју смо анализирали као кључну карактеристику васпитања и образовања. Потом смо представили приступе конкретизацији циљева васпитања и образовања који су развијани у протеклих неколико деценија. Прво смо анализирали приступ конкретизацији кроз задатке и таксономије, потом приступ који се заснива на исходима образовања, након тога пратили смо приступ конкретизацији у концепцији образовања заснованог на компетенцијама, и на крају, анализирали смо приступ образовању заснованом на стандардима. У трећој целини анализирали смо актуелне моделе вредновања постигнућа ученика, и то PISA истраживање, стандардизовано национално тестирање и завршни испит као модел вредновања образовних постигнућа ученика. У четвртој целини приказали смо методолошке оквире и резултате истраживања у области конкретизације циљева васпитања и образовања.

Следећи део рада односи се на методолошки оквир истраживања које смо реализовали. Предмет овог истраживања јесте конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес. Циљ истраживања јесте да анализирамо на који начин су развијани различити приступи конкретизацији у протеклих неколико деценија, које концепције конкретизације су присутне у наставним програмима у Србији, какви су ставови и мишљења учитеља и наставника о процесу

конкретизације, као и на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час.

Истраживање које смо реализовали је теоријско-емпиријско и дескриптивног је карактера. У истраживању смо користили дескриптивну методу. Од техника истраживања користили смо анализу садржаја, анкетирање, скалирање и интервјуисање.

У оквиру емпиријског дела истраживања најпре смо анализирали приступе конкретизацији у наставним програмима у Србији у протеклих 30 година. Потом смо испитали на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час, као и ставове и мишљења учитеља и наставника о конкретизацији циљева васпитања и образовања. Анкетирањем је обухваћено 290 учитеља и наставника, интервјуисано је 57 учитеља и наставника и анализирана је 51 писана припрема за наставни час.

Анализа различитих концепција васпитања и образовања показала је да можемо да издвојимо три доминантна приступа конкретизацији: 1) конкретизација на нивоу одређивања задатака васпитања и образовања, 2) одређивање исхода и компетенција које ученици треба да развију током васпитно-образовног процеса и 3) дефинисање стандарда постигнућа ученика на националном нивоу. Конкретизација на нивоу задатака била је дуго доминантан приступ у Србији. У уџбеницима за учитеље и наставнике је од шездесетих година XX века промовисано одређивање задатака као образовних (материјалних), васпитних и функционалних, а ова подела се још увек задржала у домаћој педагошкој теорији и пракси. У земљама западне Европе, САД, Аустралији, Јужној Африци концепт конкретизације који се заснива на исходима заживео је током осамдесетих и даље се ширио деведесетих година XX века. Са друге стране, исходи образовања у Србији одређени су 2003. године, али већ 2004. године престали су да буду део званичне образовне политике и поново је постао актуелан приступ конкретизацији циљева кроз задатке. Истовремено, у свету се крајем деведесетих година XX века на концепцију образовања заснованог на исходима надовезала концепција образовања заснованог на стандардима. У Србији су 2009. године први пут дефинисани стандарди за крај обавезног образовања, а потом

су 2011. године одређени и стандарди за крај првог циклуса образовања на националном нивоу.

Емпиријским делом истраживања дошли смо до налаза о ставовима и мишљењима учитеља и наставника о процесу конкретизације, као и о поступцима конкретизације које примењују на нивоу писане припреме за наставни час. Налази добијени у овом истраживању показују да око половина учитеља и наставника пише припреме за сваки или за већину наставних часова, али да само трећина учитеља и наставника сматра да је веома значајно писати припрему за наставни час. Овај резултат указује на то да учитељи и наставници припреме за наставни час најчешће пишу из административних и формалних разлога, и да мали број учесника истраживања сматра да добро написана припрема значајно доприноси квалитетној реализацији наставног часа. На основу резултата овог истраживања установили смо да око половина анкетираних и око две трећине интервјуисаних учитеља и наставника сматра да је веома значајно одредити циљ наставног часа. Са друге стране, налази добијени на основу анализе писаних припрема за наставни час показују да циљеве дефинише око три четвртине учитеља и наставника.

На основу резултата добијених на овом узорку може да се констатује да се учитељи и наставници приликом конкретизације циљева наставног часа доминантно руководе способностима, интересовањима и предзнањима ученика, потом садржајима наставне јединице, и на крају властитим професионалним знањима и компетенцијама. У овом истраживању је око половина учитеља и наставника навела да се консултује са колегама, трећина учитеља и наставника истакли су да све раде самостално, док се са стручним сарадницима приликом конкретизације консултује око петина учитеља и наставника из узорка. На основу налаза добијених у овом истраживању можемо да констатујемо да више од две трећине учитеља и наставника процењује да су довољно компетентни у области конкретизације, док око петина њих сматра да су делимично компетентни за успешну конкретизацију циљева наставног часа.

Када је реч о тешкоћама које прате процес конкретизације, учитељи и наставници истакли су да им наставни план и програм, недостатак наставних

средстава, начин формулисања циља наставног часа, и предзнања и радне навике ученика представљају највеће проблеме током конкретизације циља наставног часа. Овакав резултат води до питања на који начин и колико успешно учитељи и наставници могу да превазиђу тешкоће са којима се суочавају у процесу конкретизације – учитељи и наставници не могу у великој мери да утичу на наставни план и програм, као и на опремљености школе наставним средствима, начин формулисања циља наставног часа углавном представља очекивања стручног сарадника, док су предзнања и радне навике ученика специфичан изазов са којим се наставници суочавају и који се рефлектује и на конкретизацију циља часа.

Како се актуелан приступ конкретизацији заснива на стандардима постигнућа ученика дефинисаних на националном нивоу, испитали смо информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима. Више од половине учитеља и наставника из узорка навели су да су у потпуности информисани о образовним стандардима. Као најчесталији начин информисања о стандардима учитељи и наставници истакли су наставничка и одељенска већа и стручне активе. Подаци добијени на овом узорку указују на то да више од половине учитеља и наставника сматра да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно. Описујући у чему се огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика учитељи и наставници нагласили су да је то уједначено оцењивање ученика на нивоу школе, као и на националном нивоу.

Кључне речи: конкретизација, наставни програм и процес, циљеви, задаци, исходи, компетенције, стандарди

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Општа педагогија

УДК број: 37.017:371.214.14

# **THE OPERATIONALIZATION OF EDUCATIONAL AIMS THROUGH EDUCATIONAL CURRICULUM AND PROCESS**

## **ABSTRACT**

This research analyzes concept of the operationalization of educational aims as well as the ways of operationalization in educational process. We began this research with the assumption that a successful operationalization is one of the most important prerequisites for attaining the aims of the educational process.

The theoretical framework of the research is organized into several parts. In the first chapter we explored the issue of appropriateness that has been analyzed as the key characteristic of the process of education. Afterwards, we presented the approaches to the operationalization of educational aims which have been developed in the last few decades. First, we analyzed the approach of operationalization through objectives and taxonomies, then the approach based on the outcomes of education, after that we followed the way of operationalization in educational approach based on competencies, and in the end, we analyzed operationalization in standards-based-education approach. In the third chapter the current evaluation models of student achievement have been explored, with emphasis on the following models: PISA survey, a nationally standardized test and the final exam. In the fourth unit we showed methodological framework and the results of different research in the field of operationalization of educational goals.

The next unit of the Thesis deals with the methodological framework of the research that we have implemented. The subject of this research is the operationalization of educational aims through educational curriculum and process. The goal of the study is to analyze in which way different approaches of operationalization were developed in the past few decades, which concepts of operationalization are present in curriculum in Serbia, teachers' attitudes and opinions in relation to the process of operationalization and how teachers perform operationalization of the aims of education in their lesson plans.



The research that we carried out has a theoretical-empirical and descriptive character. In the study we used a descriptive method. Research techniques that we used are content analysis, questionnaires, scaling and interviews.

In the empirical part of the research, first we analyzed the approaches of operationalization in curriculum in Serbia over the past 30 years. Afterwards, we examined how teachers perform operationalization of aims of education in their lesson plans, what are teachers' views and opinions about the operationalization of the goals of education. The questionnaire was filled in by 290 teachers, 57 teachers were interviewed and 51 lessons' plans were analyzed.

The research indicated that it is possible to single out three dominant approaches to operationalization: 1) operationalization based on defining educational objectives, 2) setting the outcomes and competencies that students should achieve during their education and 3) creating national standards of students' achievement. Operationalization based on defining educational objectives was predominant approach in Serbia for decades. Defining objectives as educational, pedagogical and functional has been promoted in textbook for teachers since 60's and this is still present in current pedagogical theory and practice. However, in EU countries, USA, Australia and South Africa the outcomes based education approach has been adopted during 80's and has been developed in 90's. On the other hand, outcomes in education were defined in Serbia in 2003, but, already in 2004 outcomes ceased to be part of the official educational policy. Approach of operationalization based on objectives became adopted once again. At the same time, in the late 90's, the outcomes-based-education was followed by standards-based-education worldwide. In Serbia, standards for the end of compulsory education were defined for the first time in 2009, and in 2011 were defined standards for the first stage of primary education at national level.

In the empirical part of the research we found out teachers' attitudes and opinions about operationalization, as well as their practice associated with operationalization in lesson plans. The findings show that about half of teachers wrote plans for all or for most of classes – still only about third of them think that it is very important to write the lesson plan. This result indicates that teachers write their lesson plans only because of administrative and formal reasons. At the same time low number of participants believe that

well written lesson plan contribute to the quality of the class. We found out that about one half of the teachers who filled in questionnaire and about two thirds of interviewed teachers suppose that it is very important to define the goal of the class. On the other hand, data derived by analysis of the lesson plans indicate that about three quarters of teachers define the aim of the class.

The obtained results lead to the conclusion that teachers during the operationalization mostly manage by students' abilities, interest and knowledge, on the second place is relevant school subject curricula and at the end, teacher's own professional knowledge and competencies. About half of the participants in this research pointed out that they consult with their colleagues, third of them do everything on their own, and about every fifth teacher said that they collaborate with school pedagogue or psychologist. More than two thirds of teachers in this research estimate themselves as competent enough, while about fifth of them assume they are partially competent for operationalization of the educational aims.

When it comes to the difficulties related with operationalization, teachers emphasized that the main problems for them are curriculum, lack of teaching tools, the way of defining aims and also students' previous knowledge and working habits. This relates to the question: on which way and how successfully teachers can overcome above mentioned problems – they don't have great influence on the curriculum and teaching tools, the way of aim formulation usually present the expectations of school pedagogue, while students' previous knowledge and working habits are specific challenge for teachers.

Considering the fact that current approach to operationalization is based on standards of students' achievements, we investigated to which extent are teachers informed about standards in education. More than half teachers stated out they are completely informed about standards. As the most common way of informing teachers indicated teachers councils, class councils and councils of teachers teaching the same group of subjects. Data derived on this sample point that more than a half of teachers believe that creating the standards is very important. While describing what the main function of standards, teachers underlined uniformly assessment on the school and national level.

Key words: operationalization, curriculum, aims, objectives, outcomes, competencies, standards

Field of study: Pedagogy

Specific field of study: General Pedagogy

UDK: 37.017:371.214.14

## САДРЖАЈ

### I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА ..... 1

#### 1. ЦЕЛИСХОДНОСТ КАО КЉУЧНА КАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ..... 2

#### 2. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ..... 17

2.1. Таксономије циљева васпитања и образовања ..... 18

2.2. Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз задатке ..... 35

2.3. Концепција образовања заснованог на исходима као основа за  
конкретизацију циљева васпитања и образовања ..... 42

2.3.1. Развој концепције образовања заснованог на исходима ..... 42

2.3.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на  
исходима ..... 51

2.3.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог  
на исходима ..... 60

2.3.4. Однос између циљева, задатака и исхода васпитања и образовања ..... 67

2.4. Концепција образовања заснованог на компетенцијама као основа за  
конкретизацију циљева васпитања и образовања ..... 70

2.4.1. Развој концепције образовања заснованог на компетенцијама ..... 70

2.4.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на  
компетенцијама ..... 73

2.4.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог  
на компетенцијама ..... 78

2.4.4. Однос између васпитно-образовних циљева, исхода и компетенција ..... 81

2.5. Концепција образовања заснованог на стандардима као основа за  
конкретизацију циљева васпитања и образовања ..... 83

2.5.1. Развој концепције образовања заснованог на стандардима ..... 84

2.5.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на  
стандардима ..... 94

2.5.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог на стандардима.....	99
2.5.4. Однос између образовних исхода и стандарда.....	108
<b>3. МОДЕЛИ ВРЕДНОВАЊА ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА...</b>	<b>111</b>
3.1 PISA истраживање као модел вредновања образовних постигнућа ученика	112
3.2. Стандардизовано национално тестирање као модел вредновања образовних постигнућа ученика.....	115
3.3. Завршни испит као модел вредновања образовних постигнућа ученика.....	120
<b>4. ОСВРТ НА СРОДНА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>125</b>
<b>II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>136</b>
<b>1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>137</b>
<b>2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА У ИСТРАЖИВАЊУ.....</b>	<b>138</b>
<b>3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>140</b>
<b>4. ХИПОТЕЗЕ У ИСТРАЖИВАЊУ.....</b>	<b>141</b>
<b>5. ВАРИЈАБЛЕ У ИСТРАЖИВАЊУ.....</b>	<b>141</b>
<b>6. КАРАКТЕР ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>142</b>
<b>7. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>142</b>
7.1. Узорак школа.....	142
7.2. Узорак учитеља и наставника обухваћених анкетом.....	143
7.3. Узорак учитеља и наставника обухваћених интервјуом.....	147
7.4. Узорак писаних припрема за наставни час.....	147
<b>8. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>149</b>
<b>9. НИВО И НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА.....</b>	<b>152</b>
<b>10. ТОК И ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>153</b>
<b>III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА.....</b>	<b>154</b>

**1. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ У ПЕРИОДУ 1990-2010. ГОДИНЕ..... 155**

1.1. Конкретизација у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду 1990-2000. године..... 156

1.2. Конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду 2001-2009. године..... 159

1.3. Конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду након 2009. године ..... 162

**2. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА НИВОУ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА НАСТАВНИ ЧАС ..... 170**

2.1. Учесталост дефинисања и карактеристике циљева наставног часа у писаним припремама за наставни час..... 170

2.2. Учесталост дефинисања и карактеристике задатака и исхода наставног часа и стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час ..... 176

2.3. Одређење садржаја наставног часа, наставних метода, облика наставног рада, наставних средстава и временска артикулација часа у писаним припремама за наставни час ..... 183

**3. СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА О КОНКРЕТИЗАЦИЈИ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И ПОСТУПЦИ КОЈЕ У ОВОМ ПРОЦЕСУ КОРИСТЕ ..... 193**

3.1. Ставови и мишљења учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час ..... 193

3.1.1. Учесталост писања припрема за наставни час ..... 193

3.1.2. Мишљење учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час..... 199

3.1.3. Мишљење учитеља и наставника о значају одређивања циља наставног часа ..... 209

3.1.4. Учесталост одређивања задатака и исхода наставног часа у писаној припреми за наставни час ..... 218

3.1.5. Ставови учитеља и наставника о улози и значају циљева наставног часа у писаној припреми за наставни час .....	223
3.2. Поступци које учитељи и наставници користе у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања .....	257
3.2.1. Чиме се учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа?.....	257
3.2.2. Извори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа .....	267
3.2.3. Сарадња између учитеља, наставника и стручних сарадника у процесу конкретизације циљева наставног часа .....	292
3.3. Процена компетенција које су учитељима и наставницима потребне да би на адекватан начин конкретизовали циљеве васпитања и образовања .....	302
3.4. Мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља васпитања и образовања .....	308
3.5. Информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика и њихово мишљење о улози и значају стандарда постигнућа ученика .....	318
3.5.1. Процена информисаности учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика .....	318
3.5.2. Начин на који су учитељи и наставници информисани о образовним стандардима .....	326
3.5.3. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика .....	351
3.5.4. Мишљење учитеља и наставника о улози и функцији стандарда постигнућа ученика .....	357
<b>IV ЗАКЉУЧАК .....</b>	<b>363</b>
<b>V ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>384</b>
<b>VI ПРИЛОЗИ.....</b>	<b>400</b>
<b>VII БИОГРАФИЈА .....</b>	<b>450</b>

## **I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА**



## 1. ЦЕЛИСХОДНОСТ КАО КЉУЧНА КАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

У овом истраживању бавићемо се питањем *циљева васпитања и образовања и њихове конкретизације на нивоу наставног програма и наставног процеса*. Као једна од најзначајнијих одлика васпитања и образовања, с обзиром на тему нашег рада, издваја се целисходност која се огледа у избору и формулисању циљева васпитно-образовног рада.

Референтни оквир пружила су нам питања која су предмет проучавања педагошке телеологије. Педагошка телеологија је педагошка дисциплина која се бави проблематиком циљева васпитања и образовања и то питањима као што су: да ли су нам циљеви васпитања и образовања потребни, која је њихова функција, ко одређује циљеве, какав је однос између циљева, садржаја и метода васпитно-образовног рада.

Прво питање које отварамо у овом раду јесте *да ли су нам циљеви васпитања и образовања уопште потребни*. У домаћој педагошкој литератури налазимо углавном позитиван одговор на ово питање. У том смислу, доминантно одређење циља васпитања и образовања јесте да он представља мање или више идеално замишљен и генерализован лик човека, личност одређених својстава и способности које су пожељне и тежи се да се васпитањем формирају код сваког члана одређеног друштва (Ђорђевић, 1993; Поткоњак, 1971; Трнавац, 1993). Никола Поткоњак (1971, 3) циљ васпитања види као „(...) готово идеално замишљену личност коју би васпитањем требало што потпуније формирати, односно циљ васпитања садржи скуп одређених својстава (особина, карактеристика) које се желе код личности развити“; док Јован Ђорђевић (1993, 9) истиче да циљ означава тачку, границу до које се жели доћи, непрестану тежњу ка одређеном стању које треба остварити и истиче да циљ васпитања и образовања обично исказује уопштене наде, очекивања, која указују на одређену утопију: највише аспирације означене у најширем временском року (на пример: успостављање одређеног друштвеног система, обезбеђивање истинске

демократије, једнакост за све грађане...). Недељко Трнавац (2010; 46) наглашава да циљ представља смер, пут и „црвену нит васпитања“, да циљу усаглашавамо организацију, садржаје, методе и средства васпитно-образовног рада институција, колектива и појединаца.

У релевантној страниј литератури такође је указано на значај дефинисања циља васпитања и образовања. Амерички педагог Џејмс Вејкс (Waks, 1969; 620) је шездесетих година XX века истицао да циљеви образовања припадају домену филозофије, и да су филозофске анализе и технике аналитичке филозофије веома значајне за дефинисање циља васпитања. По Вејксовом мишљењу задатак филозофа образовања јесте непрестано промишљање циљева образовања и он наглашава да проблемима васпитања и образовања треба приступити интердисциплинарно.

Са друге стране, Џон Вајт (White, 2010), професор на лондонском Институту за образовање, и поред акцентовања значаја дефинисања циља, примећује да је после Вајтхедове монографије *Циљеви васпитања и образовања*<sup>1</sup> која је објављена 1929. године прва књига на енглеском језику која има сличан назив управо његова *Преправљени циљеви образовања*<sup>2</sup> чије је прво издање објављено 1982. године. Изузимање израза циљеви васпитања и образовања из наслова научних монографија овај аутор објашњава чињеницом да је у другој половини XX века у педагошкој литератури превагнула употреба термина *курукулум*, мада се већина аутора који проучавају питања курикулума управо бави проблемом циљева васпитања и образовања. Такође, он наглашава да су приоритети у васпитању и образовању и очекивања од васпитно-образовног процеса некада одређени конкретно, као срећа, аутономија, развој личности, па и књиге које се баве овим проблемима чешће у наслову имају неку од ових конкретних одредница, уместо израза *циљ васпитања и образовања*.

Томас Мур (Moog, 2010), професор на Институту за образовање Универзитета у Лондону, питање циљева васпитања и образовања види као најзначајније поље истраживања опште педагогије (опште теорије образовања). Претпоставку о

---

<sup>1</sup> Whitehead, A.N. (1929): *The Aims of Education*. Williams & Norgate.

<sup>2</sup> White, J. (2010): *The aims of education restated*. London-New York: Routledge

могућности да се достигне циљ васпитно-образовног рада Мур истиче као најважнију идеју у педагошкој науци. Овај аутор полази од става да свака практична делатност, а васпитање и образовање су форме практичне делатности, мора отпочети дефинисањем циља који желимо да остваримо и наглашава да васпитно-образовни процес није могућ уколико немамо дефинисан циљ пре почетка активности. Такође, поставља питање да ли можемо да поистовећујемо *циљ* и *сврху* образовања, да ли је образовање циљ сам по себи, или се сврха образовања може и другачије видети? На ово питање Мур (Ibid., 13) одговара на следећи начин: образовање је добро по себи, а сврха образовања може бити различита – повећање писмености становништва, образовање одређеног број лекара и инжењера и слично. Ипак, не сме се занемарити да образован човек треба да буде и одговоран грађанин, савестан радник, добар колега, и успешан члан шире друштвене заједнице, и Мур (Ibid., 14) зато инсистира на томе да је сврха образовања једнако важна као и циљ. У том контексту истиче да педагошка пракса има један циљ, а то је развој одређеног типа особе, и то образоване особе. Сличан став заступа и Робин Баров (Barrow, 2002), професор Сајмон Фрејзер Универзитета у Ванкуверу, који пише да се, када покушавамо да дефинишемо шта подразумевамо под образованом особом, заправо трудимо да артикулишемо идеју о савршено образованој особи. Проблем који се овде јавља везан је за одређивање критеријума на основу којих можемо да разликујемо образовану од необразоване особе. Баров (Ibid., 17) у вези са истим поставља питање да ли образовану особу видимо као неког са богатим животним искуствима или као особу која има стручно образовање, да ли је то неко ко поседује нормативно дефинисана знања и вештине или је то неко ко је стално у процесу интелектуалног, емоционалног, естетског и етичког развоја.

Нагласимо да и Нел Ноддинг (Noddings, 2003), професорка Станфорд Универзитета, у монографији *Срећа и образовање*<sup>3</sup> пише да анализа циља васпитања представља једно од најкомплекснијих питања у педагогији. Она на примеру из

---

<sup>3</sup> Noddings, N. (2003): *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

школске праксе приказује потенцијална питања у вези циљева васпитања и образовања у настави математике, као што су: „Шта покушавамо да постигнемо наставом алгебре, ко ће имати користи од тога, да ли напори учитеља треба да се крећу у правцу испуњења очекивања друштва или треба да буду усмерени на развој појединца, шта у случају када постоји сукоб између циљева друштва и појединца...“ (Ibid., 71). Ипак, и поред бројних питања која се отварају у вези циљева образовања, Нодинг наглашава да многи теоретичари и практичари сматрају да је одређивање циљева „губљење времена“. Њихови аргументи су да се „прича“ о циљевима протеже од античког доба до данас, и да та вишевековна дискусија о циљевима није допринела значајним променама у школској пракси. Стога критичари дефинисања циљева предлажу да се избегну „бескорисне анализе циљева“ и да се време и енергија уложе у нешто конкретно, као што је, на пример, подучавање деце. По мишљењу Нодинг, наставници посебно немају стрпљења за дискусије о циљевима и предност дају расправама које могу да доведу до решења васпитно-образовних проблема која су примењива у наставном раду. Али, Нодинг (Ibid., 74), са друге стране, сматра да је школа институција која треба пре свега да допринесе остварењу васпитно-образовних циљева, а да је доминантни циљ васпитања и образовања којем треба тежити срећа.

Бројни су, међутим, аутори који сматрају да циљеве васпитања и образовања не треба дефинисати. Тако Пол Стандиш (Standish, 2002), професор филозофије образовања на Институту за образовање Универзитета у Лондону, поставља провокативну тезу о образовању без циљева. Сумњу у неопходност постојања циљева васпитања и образовања образлаже проценом да циљеве одређују ауторитети који се руководе оним што је најзначајније за заједницу у одређеном тренутку, а наставници морају овако дефинисане циљеве да реализују, чиме се смањује слобода и аутономија и наставника и ученика.

За наш рад битно је схватање васпитно-образовног процеса као свесне, целисходне, систематичне и организоване делатности. Као једна од најзначајнијих одлика васпитања, с обзиром на тему нашег рада, издваја се целисходност. У својој магистарској тези Желимир Попов наводи да је „васпитање целисходна или циљем

усмеравана делатност“ (Попов, 1995; 9). Целисходност се огледа у избору и формулисању циљева васпитања. Неопходност утврђивања циљева и задатака васпитања и образовања акцентује Ђорђевић (1997, 13) и то пре свега у смислу остваривања систематичности и рационалности у васпитању и образовању. Како васпитно-образовни процес подразумева свесност и целисходност, нужно је да дефинисани циљеви и задаци обједине потребе, намере и жеље времена и друштва у којем су актуелни (Ibid., 13). Јована Милутиновић (2008, 8) истиче да је васпитање телеолошка делатност. Под целисходношћу васпитно-образовне делатности подразумева да је „(..) оно повезано са обликовањем одређених врста појединаца, са приближавањем идеалу образоване особе и/или са развојем просперитетног и праведног друштва“ (Ibid., 8).

Повезујући васпитање са постојањем намере да се одређена активност реализује, Радован Антонијевић и Желимир Попов (2010; 411) наглашавају да је целокупни васпитни процес усмерен ка остваривању дефинисаног циља васпитања. Такође, Антонијевић (2012, 73) истиче да свесност и намерност у постављању циљева васпитања представљају његове доминантне карактеристике, да је васпитање целисходна делатност, да су сви елементи процеса васпитања усмерени ка реализацији постављених циљева.

Трнавац (1993; 74) истиче да је циљ васпитања водила и „освешћеност сврхе“ целокупног тока и процеса васпитања. Циљеви су процесне категорије, односно постизању циља претходи реализација одређеног мање или више сложеног процеса. Процесуалност као одлика циљева васпитања и образовања у средиште делатности ставља дете, са претпоставком да ће се таквом праксом на најпотпунији начин остварити општа и специфична својства индивидуе. Савремени приступ васпитању и образовању, који истиче целоживотност тог процеса, такође је једна од смерница за формулисање образовних циљева у облику који садржи континуираност, процесуалност и целоживотну променљивост (Ibid., 77).

Питање формулисања циљева васпитања и образовања важно је и са становишта вредновања резултата васпитно-образовног процеса. Уколико школски систем почива на циљевима који су формулисани као коначни, тада се процена

остварености циљева врши на крају образовног циклуса. Са друге стране, када су циљеви васпитања и образовања формулисани процесуално, тада праћење остварености циљева прожима целокупни процес васпитања и образовања (Ibid., 80).

Процесуално формулисање циља не говори само о томе шта се жели постићи васпитањем и образовањем, већ и како се и на који начин улази у суштину и природу васпитања и образовања, а то је процес формирања личности у целини. Процесуалност тако повезује све учеснике образовања. Трнавац (2010; 51) објашњава да се током васпитно-образовног процеса постављени циљ постепено остварује. Циљ васпитања је динамична категорија, циљ је непрестано у процесу настајања, развоја и усавршавања. Универзални, трајни и непроменљиви типови и модели личности не постоје и не могу се утврдити, те се циљеви васпитања морају стално редефинисати и мењати у складу са општим друштвеним променама и потребама људи. И Антонијевић и Попов (2010, 413) акцентују да васпитање одсликава континуиране утицаје на дете, стално прогресивно мењање и преласке на више нивое развоја. Ови аутори закључују да васпитање представља динамичан процес и да су наизглед статични тренуци само једна од фаза у васпитно-образовном процесу (Ibid., 413).

Једно од важних питања циљева васпитања и образовања односи се на начин на који их дефинишемо, односно на проблем њихове општости – при формулисању циљева обично се користе апстрактни, а самим тим и вишезначни појмови. Ненад Хавелка (1993, 44) указује на то да ако циљ као педагошку категорију схватимо као пројектовање нечега што у одређеном времену треба постићи, а истовремено и као категорију општију у односу на друге, онда он треба да буде исказан јасно, кратко и обухватно, из два разлога: да би исказани циљ омогућио непосредан увид у предвиђени исход гледано у целини и да би начини реализације циља били схваћени као логичка и доследна разрада општег циља. У складу са тим, треба очекивати да циљ искаже целовитост намере и прецизност исказа веома обухватно значењски, а сажето са формалне стране.

Са друге стране, Поткоњак (1993; 67) отвара питање да ли термин циљ треба да се користи у једнини или множини. Његов став је да термин циљ треба користити у једнини када жели да се означи правац „укупног васпитног деловања“, када се о

циљу говори начелно и глобално, тада нема потребе додавати атрибут „општи“ или „основни“. Са друге стране, када се говори о употреби термина циљ у ужем значењу тада је потребно рећи сасвим одређено „циљ интелектуалног васпитања“, „циљ моралног васпитања“ и слично.

Питање садржаја циљева васпитања и образовања је следеће важно питање педагошке телеологије. Уважени професор Џером Брунер (1976) указује на то да је најопштији циљ васпитања и образовања настојање да однегује квалитет, и то не само школовањем што већег броја ученика, него и обезбеђивањем подршке коју треба пружити сваком ученику у васпитно-образовном процесу, да би што више остварио своје развојне потенцијале. Брунер објашњава да у идеалним условима школе постоје управо зато да би омогућиле ученицима да у оквиру сваког предмета напредују брзином примереном њиховим способностима. Квалитетан процес образовања у оптималним условима омогућава ученику да научи како се учи. Ипак, као циљ образовања, осим задовољства које произлази из сазнања, Брунер (Ibid., 287) истиче и нужност да научено градиво послужи у будућности, а тада се морамо бавити самом структуром наставних предмета, јер је у средишту проблема трансфера знања разумевање структуре, а не само памћење чињеница и стицање вештина. Зато је битно ставити нагласак на разумевање ширих начела градива, чак и када се испитује познавање појединости, наставник увек треба да захтева разумевање природе веза које обједињују такве појединости.

Неколико деценија након Брунера Ричард Принг (Pring, 2002), директор Одељења за студије педагогије на Оксфорд Универзитету, на сличан начин одређује циљ васпитања и образовања. Наиме, по његовом мишљењу, образовати значи научити некога како да учи. Овај проблем Принг (Ibid., 160) посматра из перспективе наставника, и пише да они нису терапеути нити социјални радници, иако могу бити у ситуацији да обављају и такве улоге, већ да је њихова основна професионална улога да науче друге, пре свега, и посебно децу, како да уче. Своју идеју уопштава и наглашава да је сваки систем образовања у својој основи систем који промовише учење (Ibid., 163).

Значајан пољски теоретичар образовања, Богдан Суходолски (1974), полазећи од различитих одређења циљева васпитања и образовања, прави разлику између две педагогије, „педагогије егзистенције“ и „педагогије есенције“. Када је основно питање васпитања и образовања „шта треба да радим“, тада је циљ припрема за живот и ово је становиште доминантно у педагошким школама и правцима „педагогије егзистенције“. Са друге стране, уколико је основно питање „какав треба да будем“, циљ васпитања и образовања односи се на формирање личности, на уобличавање унутрашњег живота личности, а овај циљ карактеристичан је за „педагогију есенције“. Ова дилема у одређивању циљева васпитања и образовања – припремање за свет рада или за свеобухватни људски живот – присутна је и данас.

Још један пример који одсликава значај бављења проблемом циља васпитања и образовања налазимо у делу Лоренца Колберга и Рошел Мајера (Kohlberg & Mayer, 1972). Ови аутори наглашавају да кроз историју педагошке теорије и праксе можемо да реконструирамо три различита приступа циљевима васпитања и образовања и то: „романтичарску“ педагошку концепцију, концепцију „трансмисије културе“ и прогресивистичку педагошку концепцију. „Психолошки оптимизам“, односно „психолошки песимизам“ означава виђење природе човека, у смислу да ли је људска природа „добра“ или „лоша“. Васпитно-образовни процес је одређен управо одговором на питање *каква је људска природа*. Аутори који природу човека виде као позитивну и пуну врлина предлагаће другачије садржаје и методе васпитања у односу на оне који природу човека одређују као лошу. „Романтичарска“ педагошка концепција, коју је промовисао један од кључних педагошких класика, Жан Жак Русо (1989; 14), наглашава да добро већ постоји у човеку, а да све оно што је зло настаје под утицајем друштвених услова. Зато средина треба да буде довољно блага и попустљива да би се „унутрашње добро“ развило.

Са друге стране, педагошка концепција „трансмисије културе“, која има корене у педагошком концепту Џон Лока, наглашава да дете у развоју треба да научи дисциплину социјалног поретка, односно да је интернализује. Као зачетник теорије емпиризма он верује у изузетан значај искуства, утицај средине који одлучујуће делује на развој људске природе. Лок као циљ васпитања истиче самоконтролу,



поступке засноване на рационалним, промишљеним одлукама, уместо исхитрених емоционалних реакција. Лок (1967; 43) процењује да је најважнији циљ васпитања да се појединац оспособи да се одриче својих жеља, да се бори против својих склоности и да се једино руководи оним што разум каже да је најбоље, чак и када га „срце вуче на другу страну“.

Трећи приступ налазимо у прогресивистичкој педагошкој концепцији која се ослања на педагошко дело Џон Дјуија и у чијој основи је интеракционистичка теорија по којој развој личности, као циљ образовања, зависи и од деловања појединца и од утицаја средине. Присталице овог приступа заступају идеју да циљеви васпитања и образовања нису унапред дати, они се постављају у контексту делатности која води развоју личних потенцијала конкретног васпитаника и стално су подложни ревизији и провери. Дјуијево мишљење о циљу васпитања можда најбоље илуструје његова следећа мисао: „Циљ васпитања одређује само то да је нека радња постала разумна радња“ (Дјуи, 1970; 75).

У домаћој савременој литератури Надежда Шарановић Божановић и Слободанка Милановић Наход (2002) општи циљ васпитања и образовања одређују као развој сазнања. На основу анализе одређеног броја истраживања ове ауторке извеле су закључак да се развој способности сазнавања најчешће наводи као циљ васпитања и образовања: „Реч је о способности ученика да разумеју свет, да успешно решавају проблеме и да усвоје разноврсна значења из те интеракције“ (Ibid., 66).

Значај истраживања циља васпитања и образовања произлази из његових вишеструких функција. Препознајући место и улогу циљева у систему васпитања и образовања стварамо основу за дубље проучавање и разумевање утицаја које циљеви имају на васпитно-образовни процес Ђорђевић (1997; 14) истиче да се функције циља у васпитању и образовању огледају у рационалној организацији васпитно-образовне делатности, избору и остваривању задатака, координацији задатака и средстава... Наводећи функције циљева васпитања и образовања, желимо да истакнемо оправданост истраживања ове области педагошке науке. Циљеви васпитања и образовања представљају референтни оквир у односу на који се све васпитно-образовне активности усклађују, упоређују и процењују. Циљеви васпитања и

образовања детерминишу избор садржаја васпитања и образовања, планирање и дидактичко-методичко уобличавање васпитно-образовног процеса, његову реализацију и евалуацију. Хавелка (1993; 49) процењује да оријентацију за свој рад наставници и ученици треба да нађу у дефинисаним циљевима, али и писци програма, уџбеника, државни органи који се баве питањима школства, факултети на којима се школују будући наставници, такође треба да узму у обзир дефинисане циљеве васпитања и образовања.

Јована Милутиновић (2008; 10) истиче значај питања циљева образовања и учења и указује на њихове бројне функције. За наш рад је од велике важности чињеница да Милутиновић повезује значај циљева образовања са проценом ефеката образовне делатности. Ова ауторка пише да циљеви образовања представљају референтне оквире у односу на које се разне васпитно-образовне активности пореде, евалуирају и процењују (Ibid., 10). Истиче да ефикасност система образовања знатно зависи од оптимално дефинисаних циљева чија се реализација непрестано процењује. Како Милутиновић даље наглашава циљеви имају и регулаторну функцију. Избор циља утиче на средства којима се остварује, јер није свако средство адекватно за изабрани циљ. Такође, циљеви имају и организациону функцију. Циљеви образовања обезбеђују рационалну организацију различитих елемената васпитно-образовног система: образовања наставника, дизајнирања програма, избора метода и наставних средстава... Уз то, Милутиновић процењује да циљеви имају и функцију да координирају различите аспекте васпитања и образовања. Ову функцију ауторка објашњава на следећи начин: „Циљеви представљају врх пирамиде према којем треба да буду усмерене све активности васпитања и образовања“ (Ibid., 11). На тај начин циљеви обезбеђују координацију деловања свих укључених у васпитно-образовни процес. Како Милутиновић акцентује, тиме циљеви доприносе и економичности у коришћењу „енергије“ за њихово постизање. Повезано са тим, циљеви имају и функцију интеграције и мобилизације. Циљеви васпитања и образовања су проспективне природе. Милутиновић објашњава да то значи да човек идентификује околности у којима се налази, али их и сагледава у будућности, придајући активностима смисао, пројектујући ток и резултат свог деловања. На тај начин

видимо и да циљеви инспиришу деловање у садашњости и стимулишу грађење будућности. Уз то, циљеви указују на основна вредносна одређења друштва и осигуравају континуитет вредности. Они превазилазе временска ограничења и повезују прошlost, садашњost и будућност (Ibid., 11).

Питање ко поставља циљеве васпитања и образовања и каква је улога и значај педагога у овом процесу такође се често поставља. Вајт (White, 2010; 14) наглашава да је питање *шта треба да буду циљеви образовања* повезано са питањем *ко треба да донесе те циљеве*. Он пише да питања садржаја и такозване „контроле циљева“ не могу бити разматрана независно једно од другог, јер одговор на прво имплицира одговор на наредно. Морамо нагласити да је данас присутан став да циљеве васпитања и образовања дефинишу особе из високих академских кругова, пре свега стручњаци из области образовања. Вајт (Ibid., 44) поставља питање да ли заиста не постоји ништа значајније приликом одређивања циља од „академске потраге“ за циљевима васпитања и образовања, као и да ли заиста „академици“ најбоље знају каква треба да буду настојања у образовном процесу и истиче да је нужно да се у процес дефинисања циљева укључе представници различитих професионалних група, а не само професионалне заједнице педагога и психолога. Такав приступ одређивању циљева Вајт образлаже идејом да се циљеви образовања морају односити на добро ученика, али и друштва, па зато у одређење циљева треба да буде укључена и шира заједница. Са друге стране, Морвена Грифит (Griffiths, 2002), професорка универзитета у Единбургу, пита се да ли предност у дефинисању циљева васпитања и образовања треба дати „практичарима“ или „теоретичарима“. Како она процењује, „теоретичари“ су више заинтересовани за „прављење мапе“, а „практичари“ за „стизање на одредиште“. Ипак, повезујући сазнања заснована на истраживањима и практичном раду у школи, Грифит (Ibid., 151) истиче да ће истраживач који покуша да користи „мапу“ достизања циљева, истовремено и направити бољу „мапу“, као и да ће „путовање“ кроз васпитни процес бити успешније уз употребу добре „мапе“. Грифит (Ibid., 154) закључује да је тежња ка усаглашавању циљева васпитања из перспективе истраживача и наставника нужна за њихово успешно остваривање, али

упозорава да је тешко бавити се истовремено и филозофијом и праксом васпитања и образовања.

Кевин Харис (Harris, 2002), професор педагогије на Маквари Универзитету у Аустралији, акцентује да је основно питање у дискусији о васпитно-образовним циљевима *чији су то циљеви*. Суштина васпитања и образовања јесте у промени која се конструише како у историјском и политичком контексту, тако и на личном, индивидуалном плану. У било ком тренутку и на било ком месту бројни појединци и институције прокламују различите циљеве васпитања и образовања који су често међусобно конкурентни. Значајно је у таквим околностима препознати ко има одлучујућу улогу, „чија је реч пресудна“ у формулисању циљева васпитања и образовања, чија се одредишта узимају као пожељна, чији су циљеви основа за формирање образовне политике, и још важније, зашто баш ти циљеви, баш тих појединаца и институција. Улога педагога је управо да испитају те почетне тачке, да анализирају перспективе из којих се дефинишу циљеви, да осветле значења циљева конструисаних кроз однос теоријског и емпиријског...

Декер Вокер, професор Станфорд Универзитета, и Солитс Цон, професор Колумбија Универзитета (Walker & Soltis, 1997), проширују круг особа које треба укључити у дефинисање циљева васпитања и образовања и наводе да и ученици и родитељи, као и шира друштвена заједница имају право да одлучују о циљевима васпитно-образовног процеса. Свој став образлажу на следећи начин: „Родитељи имају очекивања и захтеве који се односе на резултате школовања њихове деце, универзитети и послодавци дефинишу своја очекивања – шта треба да знају и умеју млади који настављају академско усавршавање или почињу да раде, ученици сами врше извесну контролу садржаја образовања у случајевима када имају могућност да бирају наставне предмете“ (Ibid., 57).

Вредносни и идеолошки оквир циљева васпитања и образовања предмет је анализе бројних аутора. Говорити о циљевима васпитања и образовања значи обавезно и размишљати о класно-историјској условљености ових процеса. Традиција, историја, национални системи, вредносни судови развијани вековима у одређеном

друштву, неумитно дефинишу начин размишљања о перспективама у образовању (Ђорђевић, 2002).

Такође, једна од важних дилема јесте и да ли циљеви васпитања и образовања треба да се односе доминантно на напредак и развој појединца или друштва. Пол Хирст (Hirst, 2002; 124), професор емеритус Кембриџ Универзитета, наводи да је основни циљ васпитања „оспособити појединца да живи испуњен живот“. Он истиче да васпитно-образовни процес треба да води ка развоју и постизању у целини испуњеног живота. Слично пише и Роџер Марплес (Marples, 2002), професор Рохемптон института у Лондону, који наводи да се као циљ васпитања и образовања може одредити тежња ка благостању (*well-being*). Усмереност ка благостању Марплес одређује као *prima facie* процеса васпитања.

Са друге стране, Марија Левинсон (Levinson, 1999), професорка Оксфорд Универзитета, истиче да у савременим педагошким концепцијама долази до промене либералног васпитног идеала. Левинсон (Ibid., 57) сматра да се уколико као циљ образовања дефинишемо *аутономију*, јавља контрадикторна ситуација, да ће, уколико држава стандардизује образовање за аутономију доћи до губитка грађанског плуралитета, који је управо основа за доношење слободних одлука, избора и различитости. Левинсон (Ibid., 110) упозорава да је плурализам неопходна карактеристика заједнице која настоји да развија аутономију својих чланова, а стандардизацијом образовања, угрожава се разноврсност у друштву и могућност аутентичног и слободног развоја појединаца.

И други истраживачи критички приступају одређењу циљева васпитања и образовања који су, пре свега, усмерени на формирање појединца као корисног члана друштва. Кенет Страјк (Strike, 2002), професор Корнел Универзитета, изражава критички став према доминантном циљу образовања у модерном западном свету, а то је „одговоран и задовољан грађанин“. Страјк (Ibid., 51) тврди да такав захтев мора бити усклађен са другим потребама које треба да буду задовољене у процесу васпитања, као што је потреба за слободом и савесним деловањем појединца и истиче да васпитањем и образовањем треба да буде остварен склад и баланс између „јавних и приватних интереса“. У сличном духу и Вајт (White, 2010; 18) износи идеју да се

циљеви образовања морају односити на добро ученика (појединца), али и друштва. Основни циљеви који се остварују у процесу васпитања и образовања треба да допринесу томе да деца буду срећна, да се осећају пријатно у школи и да проналазе испуњење у школским активностима, да се развијају до својих пуних потенцијала, да усвоје моралне вредности и понашају се у складу са њима, да науче да поштују својину и усвоје навике пристојног понашања. Али, Вајт (Ibid., 44) отвара питање комплементарности циљева васпитања и образовања дефинисаних из перспективе тржишне економије и циља васпитања и образовања центрираног на дете. Јер, упркос тежњи за што већим развојем личности детета, посао којим ће се оно касније бавити можда не буде „у врху послова“ који се нуде у индустријски напредном друштву – на пример чистач улица, радник на ауто-путу, продавац у супер-маркету и сл. Тада се из економске перспективе поставља питање адекватности образовања које је усмерено на развој пуних потенцијала детета и онима који су укључени у васпитно-образовни процес сугерише да новац уложен у образовање треба да задовољи потребе друштва.

\*\*\*

Нагласимо да је у релевантној литератури доминантно схватање процеса васпитања и образовања као целисходне делатности. Васпитно-образовни процес је, са становишта аутора чије смо радове анализирали, усмерен ка циљу и подразумева постојање жеље да се реализује одређена активност, тежње да се достигне одређени резултат. Стога се као основне одлике процеса васпитања и образовања најчешће истичу *свесност* и *намерност*.

Потреба за дефинисањем циља васпитно-образовне делатности јесте идеја са којом је сагласан највећи број истраживача. Са друге стране, до одступања у њиховим мишљењима долази када су у питању неке од карактеристика циља васпитања и образовања: да ли треба да постоји један или више циљева, шта треба да је циљ, које вредности треба да буду обухваћене циљем, ко треба да одреди циљ васпитања и образовања, на који начин треба доћи до циља, ко је одговоран за достизање циља... Ова питања чине окосницу многих студија, и трагање за

одговорима на њих представља значајну активност у истакнутим центрима за студије педагогије и педагошка истраживања као што су Институт за образовање Универзитета у Лондону, Оксфорд Универзитет, Корнел Универзитет, Кембриџ Универзитет и други.

## 2. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Наше основно истраживачко питање односи се на улогу и значај *конкретизације циљева васпитања и образовања*. У том контексту, приступ у ком се полази од става да постићи један општи циљ увек садржи идеју о хијерархијској или вертикалној структури васпитно-образовних циљева и задатака. У начелу полази се од става да формулација општег циља изражава суштину васпитања и образовања и да је из ње могуће извести тзв. посебне циљеве и задатке. Хавелка (1993; 44) наглашава да се свеобухватност општег циља постиже тако што се формулише у терминима веома широког значења, те је општи циљ отворен за различите интерпретације. Као такав има две важне функције: показује основна вредносна одређења друштва и служи као исходиште за све конкретизације које су нужне да би се конституисао одговарајући васпитно-образовни систем.

Конкретизација циља васпитања и образовања јесте једна од битних претпоставки његовог остваривања. По свом карактеру, циљеви представљају увек уопштене тежње друштва, синтезу жеља и веровања о знању и вредностима које су потребне друштву и младима који се у њему развијају. Управо због те уопштености и недостатка сугестија за свакодневну школску праксу, циљ мора бити конкретизован на начин који омогућава његово потпуно разумевање и реализацију у васпитно-образовном раду. Циљ васпитања и образовања, дакле, мора бити „разложен“ на елементе који су у њему садржани, како би био остварив и достижан. У том духу, Ђорђевић (1993; 17) наглашава да у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања најопштији циљеви морају бити замењени хијерархијом конкретних, блиских и остваривих циљева и међуциљева, и да мера у којој се општи циљ реализује зависи од структуре посебних, етапних циљева и међуциљева, који се остварују у реалним условима васпитно-образовне делатности. На основу разраде таквих циљева може се доћи до остваривања постављених општих циљева образовања.



Бора Кузмановић (1993) указује на то да се оно што се подразумева под општим циљем, као и то да ли постоји озбиљна намера да се он оствари, види тек када се општи циљ конкретизује у наставним програмима, уџбеницима, и коначно, у самој настави. У вези конкретизације циља васпитања и образовања, Кузмановић (Ibid., 60) пише о четири групе ових циљева: 1) циљеви који се односе на развој појединца (индивидуални ниво); 2) циљеви и вредности који се тичу односа појединца са другим (интерперсонални ниво); 3) вредности које се односе на друштвену и државну заједницу (друштвени ниво); 4) вредности које су важне за опстанак човечанства (општељудски ниво). Вредности које су постављене као циљеви представљају опште начине понашања, за које постоје уверења да су пожељни и значајни. Од овог општег нивоа важнија је конкретизација и операционализација циљева васпитања и образовања, јер неки општи циљеви, управо зато што су уопштено формулисани, могу представљати лепе, али и „необавезне декларације“.

## **2.1. Таксономије циљева васпитања и образовања**

Један од приступа конкретизацији циљева васпитања и образовања јесу *таксономије*. Таксономија је теорија, а по схватању неких истраживача и наука, која се бави основама реда и систематизовања у некој области на основу једног или више јасних, изричитих критеријума. Таксономије у друштвеним наукама теже што потпунијем схватању и класификовању задатака образовања, јер полазе од претпоставке да поједине таксономске позиције могу постати предмет мерења. У таксономијама образовних циљева задаци су на такав начин организовани да је свака следећа категорија заснована на онима које јој претходе (Ђорђевић, 1993; 12). Снежана Мирков (1996; 162) наглашава да постоји разлика између класификације и таксономије, јер једна класификациона схема може имати и арбитрарне елементе, док у таксономској схеми то није случај. Таксономија мора бити састављена тако да

поредак њених термина одговара неком реалном поретку одговарајућих феномена. Вредност класификационе схеме може се утврдити према критеријуму корисности, док се вредност таксономије утврђује према њеној доследности у односу на теоријска схватања у подручју на које се односи.

Постоји више различитих приступа таксономском одређивању циљева васпитања и образовања: SOLO таксономија – *Structure of Observed Learning Outcomes Taxonomy* Бигса и Колиса, PISA таксономија... Ипак, најпознатија и најчешће примењивана на свим нивоима образовања јесте таксономија Бенцамина Блума и сарадника (Бјекић и сар, 2006; 78).

Др Бенцамин Блум (1913-1999) је током своје педесетогодишње академске каријере највише времена провео радећи као професор на Универзитету у Чикагу. Године 1940. запослио се у овој научној институцији, прво као члан Одбора за испите (Board of Examinations at the University of Chicago), а 1943. године постао је и предавач на Универзитету у Чикагу. Таксономија циљева образовања, за коју се најчешће везује Блумово име, настајала је неколико година и резултат је заједничког рада 34 стручњака из области педагогије и психологије. Они су сарадњу на изради таксономије започели неформалним разговорима на конференцији Америчког друштва психолога (American Psychological Association Conference) у Бостону 1948. године. Основна намера креатора таксономије била је да пружи обухватан систем класификације питања за тестове којима се проверава постигнуће ученика који би били усклађени са циљевима образовања. Три домена класификације које су Блум и сарадници желели да развију били су когнитивно, афективно и психомоторно подручје. Сарадња започета 1948. резултирала је првом таксономијом 1956. године, и ова таксономија односи се на когнитивно подручје.<sup>4</sup> Блум је непосредно учествовао у писању таксономије за когнитивно подручје, док је у креирању таксономије из

---

<sup>4</sup> Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay. (у преводу на српски ова књига објављена је 1981. године и њен наслов гласи *Таксономија или класификација образовних и васпитних циљева: Књига I, когнитивно подручје*)

афективног домена<sup>5</sup>, која је завршена и објављена 1964. године, био само делимично укључен. Са друге стране, таксономију психомоторног подручја у потпуности су развијали Блумови сарадници и следбеници.

Блум (1981; 22) дефинише основна начела таксономије на следећи начин: 1) разлике између таксономских категорија одсликавају разлике које наставници виде у понашању ученика, 2) неопходна је логичност и доследност унутрашње структуре таксономије; 3) потребна је усклађеност са савременим схватањем психолошких појава; 4) сваки васпитни циљ мора бити приказан на релативно неутралан начин; 5) класификују се само они облици понашања који се желе постићи у васпитно-образовном процесу.

Когнитивно подручје у Блумовој таксономији обухвата знања и развој интелектуалних вештина. Ова таксономија заснива се на идеји да когнитивне операције могу да се представе у шест хијерархијски организованих нивоа, од најједноставнијих ка најсложенијим. Све категорије, осим примене, садрже и поткатогије. У хијерархијској организацији когнитивног подручја нижи нивои су знање, схватање и примена, а хијерархијски виши су анализа, синтеза и евалуација<sup>6</sup>:

- 1) *Знање* – категорија која одсликава способност ученика да се сети и искаже појединачне чињенице као и опште појмове, да опише методе и процесе, тенденције, моделе, структуре. Од ученика се тражи препознавање и репродукција градива. Образовни циљ „стицање знања“ наглашава претежно психички процес памћења. Категорија *знање* обухвата поткатогије – а) знање појединости, и то знање терминологије и специфичних чињеница, б) знање путева и начина третирања појединости – знање конвенција, понављање смерова и низова, познавање класификација и категорија, познавање критеријума, познавање методологије и в) знање општих појмова у неком подручју – знање принципа и генерализација, знање теорија и структура.

---

<sup>5</sup> Bloom, B., B. Masia & D. Krathwohl (1964): *Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain*. New York: David McKay & Co.

<sup>6</sup> Оригинални називи ових категорија на енглеском језику су: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation.

- 2) *Схватање* – категорија која обухвата интелектуалне способности и вештине које се у школи највише наглашавају. Ова категорија односи се на понашања ученика која се састоје у мање или више доследном разумевању градива које ученик изражава на другачији начин, у облику који за њега има више смисла. Ниво схватања обухвата поднивое – а) превођење, б) тумачење и в) екстраполацију. Превођење значи способност ученика да одређеном садржају да другачији језички облик, да се изрази другим речима или у различитој форми. Тумачење представља реорганизацију, другачије одређење информација. У понашању ученика овај циљ се испољава кроз генерализације, сажимања и закључивање. Екстраполација се односи на процене или предвиђања која се заснивају на разумевању тенденција, токова догађаја или услова описаних у комуникацији.
- 3) *Примена* – ова категорија односи се на употребу апстракција у одређеним ситуацијама. Апстракције могу бити у виду општих идеја, правила, поступака, метода, принципа, идеја или теорија које ученик мора да запамти и да је у стању да их примени.
- 4) *Анализа* – когнитивни ниво који се односи на поделу градива на елементе и утврђивање хијерархије и односа између тих елемената. Анализа као циљ обухвата – а) анализу елемената, б) анализу односа и в) анализу начела. Циљ анализе је да ученик детаљно анализира садржај и начин организације градива које учи.
- 5) *Синтеза* – укључује састављање елемената делова у целину, комбиновање делова ради стварања модела, структуре која пре тога није постојала. У овој категорији когнитивног подручја највише долази до изражаја стваралаштво ученика. То може бити а) израда оригиналног и самосталног саопштења, б) стварање плана или избор смера операције и в) израда система апстрактних односа.
- б) *Евалуација* – је највиши ниво знања у таксономији. Евалуација се заснива на употреби критеријума којима се процењује колико су појаве које су предмет евалуације тачне, ефикасне, економичне, задовољавајуће. Евалуација обухвата

а) евалуацију према унутрашњим критеријумима и б) евалуацију према спољашњим критеријумима. Критеријуме може одређивати сам ученик или му могу бити задати (Блум, 1981).

У књизи *Таксономија образовних циљева: Књига II, афективно подручје* (1964) представљене су таксономске категорије које се односе на афективни домен и то: 1) примање – отвореност за нова искуства, спремност да се саслуша други; 2) реаговање – активна реакција и учешће у дискусији; 3) вредновање – прихватање вредности и изражавање властитог суда о њима; 4) организација или стварање система вредности – ученик развија систем вредности, решава унутрашње конфликти и 5) интернализација вредности – прихватање система вредности који контролише и усмерава понашање.

Таксономију у психомоторном домену развијали су Симсон (Simpson, 1972), Харов (Harow, 1972) и Дејв (Dave, 1975), али Дејвова верзија је од стране професионалне заједнице прихваћена као најрелевантнија и најкориснија. Стога ћемо представити таксономске категорије у психомоторном подручју које је дао Дејв, а то су: 1) имитација – ученик копира активности других, 2) манипулација – ученик репродукује активности на основу инструкције или по сећању, 3) прецизност – ученик самостално извршава задатак, 4) артикулација – ученик може да прилагоди и интегрише своје способности да би испунио нестандартни циљ и 5) интернализација и оригиналност – несвесна примена активности и вештина.

Иако није задобила много пажње у тренутку када је промовисана<sup>7</sup>, Блумова *Таксономија образовних и васпитних циљева* у когнитивном подручју постала је једна од најзначајних књига у области образовања. Милиони продатих примерака, чињеница да је преведена на преко двадесет језика, примена и цитираност широм света о томе сведоче. Блум (1981; 7) је нагласио да таксономија помаже да се

---

<sup>7</sup> Сам термин *таксономија* ретко је довођен у везу са образовањем, па потенцијални корисници, пре свега наставници, у почетку нису препознали њен значај и улогу. Стога нису поклањали много пажње на тек објављену *Таксономију*. Али, када су читаоци увидели могућу корист од *Таксономије*, ово дело постало је изузетно познато, цитирано и превођено (Krathwohl, 2002; 213).

прецизније одреде циљеви васпитања и образовања у настави и лакше планирају активности учења и припреме средства евалуације. Чињеница да таксономија садржи основне категорије и поткатогије омогућава ономе ко се њоме служи да одабере ниво класификације који ће највише бити у складу са основним васпитно-образовним циљем. Блум је сугерисао да наставници и креатори наставних програма таксономију треба да схвате као релативно концизан модел за анализу резултата у когнитивном подручју – памћења, мишљења и решавања проблема. Како Блум наглашава, корист таксономије огледа се пре свега у формулисању хипотезе о процесу учења и о променама које у ученику тај процес узрокује, које наставницима и истраживачима треба да буду основни извор за израду наставних програма, припремање наставних материјала и израду тестова знања. У домаћој литератури Ђорђевић (1993, 17) је истакао да је примена Блумове таксономије помогла наставницима да побољшају реализацију постављених циљева кроз неколико аспеката наставног процеса: структурисање наставних садржаја, идентификовање и формулисање циљева васпитања и образовања и циљева евалуације, и за одређивање поступака оцењивања.

Блумови сарадници наводе да је таксономија широм света коришћена за израду свеобухватне листе циљева за поједине предмете или читаве програме. Наглашавају да су у основи применљивости и корисности таксономије схеме за организовање наставних програма и самог наставног процеса (Furst, 1981). Иако се првобитно утицај оригиналне Блумове таксономије углавном везивао за подучавање и оцењивање, од тренутка њеног појављивања указивано је и на везу таксономије и наставних садржаја. Андерсон (Anderson & Sosniak 1994; 56), који је био Блумов студент, а потом и аутор ревидиране верзије таксономије, наглашава да је категоризација учења и мишљења у више и ниже нивое последица Блумове таксономије, и да представља реакцију на дотадашње инсистирање пре свега на меморисању чињеница у васпитно-образовном процесу. Елиот Ајзнер (Eisner, 2000; 58) бивши Блумов студент, истакнути стручњак у области образовања, професор емеритус на Станфорд Универзитету, види Блумову таксономију као референтни модел за све оне који су укључени у наставу и учење. Наглашава да сврха категоризације когнитивних нивоа у таксономији није да они само служе као водич

за евалуацију, већ и да обезбеде оквир за формулацију циљева и задатака. По Ајзнеровом мишљењу, наставници на основу таксономије могу да планирају, реализују и вреднују свој рад. Употребом таксономије у настави отварају се могућности за различите начине учења и подучавања и повећава могућност употребе разноврсних наставних метода. Нагласимо да заговорници употребе таксономије у васпитно-образовном процесу указују на то да таксономија представља корисну структуру за одређивање критеријума остварености резултата образовања, планирање наставе, одређивање облика, метода и средстава наставног рада, као и за одређивање начина проверавања и оцењивања постигнућа, за осмишљавање и избор питања и задатака у тестовима знања и сл. (Бјекић и сар., 2006; 84).

Бројни аутори, Блумови следбеници и сарадници, проверавали су таксономију емпиријски и разматрали принципе на којима је обликована. Кроп и Стокер (Kropp & Stoker, 1966, према Бјекић и сар., 2006; 80) проучавали су ваљаност хијерархијских структура у таксономији која се односи на когнитивно подручје. Они су утврдили скоро исти редослед структура које су наведене у првој верзији таксономије, осим када су у питању природне науке: у области природних наука дошли су до налаза да је евалуација хијерархијски нижа структура од синтезе. И Мадс, Вудс и Натал (Madaus, Woods & Nutall, 1976, према Бјекић и сар., 2006; 80) анализирали су међусобне односе категорија у таксономији когнитивног подручја. Закључили су да постоји хијерархијска повезаност нижих менталних процеса у прва три нивоа, а да се виши процеси гранају. По њиховом мишљењу, анализа није хијерархијски подређена синтези и евалуацији, већ је независна, а синтеза и евалуација представљају посебне видове сазнавања.

Ипак, осим наведених позитивних аспеката, постоје бројне дилеме у вези примене таксономије у образовању. Једно од првих питања јесте да ли се образовни циљеви уопште могу хијерархијски класификовати. Са тим у вези је и питање вредносне неутралности у таксономији образовних циљева. Едвард Фурст (Furst, 1981) бавио се проблемом филозофског и етичког аспекта Блумове таксономије. Тежиште његовог рада било је на испитивању вредносне неутралности, свеобухватности, кумулативне хијерархијске структуре, као и употребљивости и

корисности таксономије образовних циљева. Иако је једна од основних намера састављача ове таксономије била да она буде пре свега описна схема у којој ће сваки циљ бити представљен на вредносно неутралан начин, самим избором одређених циљева доводи се у питање вредносна неутралност таксономије. Бројни критичари сматрају да таксономија није неутрална у односу на теорије знања. По њиховом мишљењу Блумова таксономија отвара питања природе и структуре образовних циљева, док би са друге стране, по мишљењу ових аутора, таксономија требала да нуди одговоре на та питања (Pring, 1971; Hirts, 1974, 1981; Scandura, 1977; Sockett, 1971, према Furst, 1981; 441).

Постоји и дилема да ли су Блумовом таксономијом класификовани сви когнитивни циљеви које треба остварити. Иако се не може говорити о савршеној обухватности, већина критичара истиче да су у Блумовој таксономији когнитивно подручја заступљени сви значајни циљеви (De Landsheere, 1977; Gall, 1970; Mills et al., 1980; Riegle, 1976, према Furst, 1981; 443). Уз то, иако је кумулативна хијерархијска структура таксономије врло високо вреднована међу стручњацима и емпиријски проверена, ипак се јавила дилема да ли заиста виши когнитивни нивои укључују све ниже нивое који им претходе. Осим тога, предмет разматрања је и редослед таксономских категорија у односу на њихову комплексност (нарочито се анализа, синтеза и евалуација доводе у питање). Као једну од критика таксономије Фурст наводи идеју да стварно схватање принципа ученицима већ омогућава примену знања у новим околностима; затим да схватање мора бити у блиској вези са анализом или му она мора претходити. Такође, неки аутори истакли су да анализа мора да претходи примени, а отворено је и питање да ли евалуација треба да претходи синтези или да анализа и синтеза треба барем да се одвијају паралелно (Foley, 1971; McGuire, 1963; Orlandi, 1971; Ormell, 1974; Pring, 1971; Purves, 1971; Wilson, 1971, према Furst, 1981; 447). Осим тога, јавила се и бојазан да постоји могућност да употреба таксономија смањи мотивацију и ангажовање наставника у планирању наставних програма, нарочито ако би они само „бирани“ из таксономске листе оне образовне циљеве које сматрају пожељним. Са друге стране, многи наставници истицали су да наилазе на тешкоће приликом усклађивања структура



знања које подразумева таксономија и оних знања која се односе на посебне наставне дисциплине (Furst, 1981; 449).

Једна од критика таксономије односи се на сувише детаљан аналитички приступ настави и усмереност на „ситније“ јединице у васпитно-образовном процесу, док се, са друге стране, за учење претпоставља да је холистички процес (Chiung & Stepich, 2003, према Näsström, 2008). Таксономија је критикована и због инсистирања на хијерархијски вишим процесима у настави и смањеним захтевима везаним за учење чињеница. Уместо сталне тежње за достизањем највиших нивоа таксономије, критичари истичу значај учења чињеница које представљају важну основу за учење на вишем, наредном нивоу мишљења (Booker, 2007, према Näsström, 2008). Најпроблематичнија категорија у оригиналној Блумовој таксономији, по мишљењу неких аутора, јесте „знање“, јер су у њој дате различите врсте знања (Kropp, Stoker, 1966; Kreitzer, Madaus, 1994, према Näsström, 2008).

Ипак, уз све дилеме и преиспитивања, чак су и двојица највећих критичара Блумове таксономије, Хирст и Ормел (Hirts, 1974, Ormell, 1974, према Furst, 1981; 450), изнели позитивно мишљење о класификацији у таксономији, и нагласили да велика разноврсност циљева помаже наставницима да превазиђу ограничене изборе понуђених наставних садржаја и употребе уобичајених наставних метода. Хијерархијска схема може се састојати од категорија менталних операција, али на крају наставници морају да се усмере на когнитивне задатке и резултате васпитно-образовног процеса. Стога, ако се прихвати претпоставка да процес учења и садржај наставног предмета не могу бити потпуно раздвојени од когнитивних категорија представљених у таксономији, могу се ускладити циљеви предмета и категорије таксономије (Hirts, 1974, Ormell, 1974, према Furst, 1981; 450).

Нагласимо да се након оригиналне Блумове таксономије, 2001. године појавила и њена ревизија – *Таксономија за учење, подучавање и оцењивање*<sup>8</sup> коју су

---

<sup>8</sup> Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.

написали Лорин Андерсон и Дејвид Кратвол (Anderson & Krathwhol, 2001). Ревидирана верзија таксономије требала је да превазиђе неке од слабости које су уочили и аутори таксономије из 1956. године. Наиме, Кратвол је био Блумов сарадник у процесу креирања таксономије у когнитивном и афективном подручју, док је Андерсон био Блумов студент. Нова сазнања из области педагогије и психологије, промена положаја ученика у васпитно-образовном процесу и све доминантнији приступ образовању заснованом на стандардима, утицали су на то да се унесу неке промене у оригиналну Блумову таксономију у когнитивном подручју. Основна промена у новој верзији таксономије је увођење дводимензионалног модела таксономије. Осим тога, промењени су називи категорија, а замењена су и места последње две категорије из првобитне таксономије.

Ревидирана верзија таксономије има две димензије – а) димензију знања и б) димензију когнитивних процеса. Кратвол (Krathwohl, 2002; 213) објашњава зашто је било потребно увести дводимензионални модел таксономије. Он наглашава да се у оригиналној Блумовој таксономији категорија „знања“ разликовала од осталих категорија својом дуалном природом: од ученика се очекивало да знање покаже препознавањем и репродуковањем. Тиме се, по Кратволом мишљењу, нарушавала једнодимензионалност у оригиналној таксономији, која је била одлика осталих категорија. Овај недостатак превазиђен је увођењем две димензије сазнавања у савременој верзији таксономије. Стога, иако је задржана категорија „знања“, она у новој верзији таксономије представља једну димензију сазнавања, а не почетну категорију у хијерархијској структури когнитивних процеса.

Димензија „знања“ се у новој, као и у оригиналној таксономији, фокусира на знање садржаја. Ипак, у ревидираној верзији, „знање“ обухвата четири (у оригиналној три) поткатегорије и то:

- 1) Фактографско знање, представља основе које ученици морају да знају из одређеног предмета, и обухвата поткатегорије – а) знање терминологије и б) знање специфичних детаља и елемената;
- 2) Концептуално знање, односи се на повезивање елемената унутар шире структуре који функционишу заједно и садржи поткатегорије – а) знање класа

и категорија, б) знање принципа и генерализације, в) знање теорија, модела и структура;

- 3) Процедурално знање, односи се на одређење критеријума за избор метода, техника и инструмента, а поткатегије у оквиру процедуралног знања су – а) знање специфичних вештина и алгоритама, б) знање специфичних техника и метода и в) знање критеријума на основу којих се бира начин деловања;
- 4) Метакогнитивно знање, ова категорија односи се на свест о сазнајним процесима и обухвата поткатегије – а) знање стратегија, б) знање когнитивних процеса и в) самопознавање (Krathwohl, 2002; 213).

Друга димензија у новој таксономији је димензија когнитивних процеса и односи се на „употребу“ знања. У овој димензији се као и у оригиналној налази шест таксономских категорија, али су оне значајно измењене. Пре свега, Андерсон и Кратвол су увели нове називе категорија – док су категорије у Блумовој таксономије дефинисане именицама, аутори ревидиране верзије таксономије користе глаголе при одређивању назива таксономских категорија, и то: „сећати се“, „разумети“, „применити“, „анализирати“, „евалуирати“ и „креирати“<sup>9</sup>. Осим промена назива категорија, постоји још измена: у Блумовој класификацији синтеза је на петом, а евалуација на шестом месту у хијерархијској класификацији; у ревизији се уместо оригиналне категорије „синтеза“, уводи категорија „креирати“, која заузима највише место у хијерархији когнитивних процеса. Структура нивоа когнитивних процеса у ревидираној таксономији је следећа:

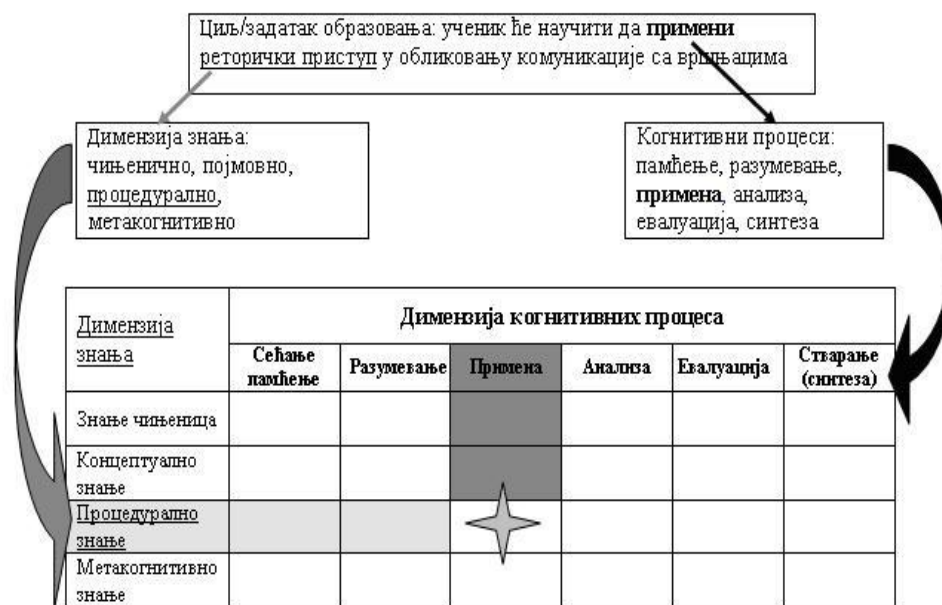
- 1) *Сећати се* – коришћење релевантних знања на основу дугорочног памћења. Ова категорија садржи две поткатегије, и то а) препознати и б) присетити се;
- 2) *Разумети* – одређивање значења наставног садржаја који може бити представљен усмено, писмено или у виду графичких порука. Поткатегије су

---

<sup>9</sup> У ревидираној верзији таксономије, нови називи категорија су: remember, understand, apply, analyze, evaluate, create.

- а) интерпретација, б) превођење, в) класификација, г) сумирање, д) извођење, ђ) упоређивање, е) објашњавање.
- 3) *Применити* – односи се на извођење, извршавање, реализацију одређеног поступка у конкретној ситуацији и обухвата поткатегије а) извршавање и б) имплементацију;
- 4) *Анализирати* – јесте категорија која се односи на растављање материјала и/или концепата у делове, утврђивање односа између делова и целине, проналажење места, улоге, сврхе делова у целини. Поткатегије анализе су а) разликовање, б) организовање и в) описивање елеманата. Анализа може да се у понашању види кроз конструкције табела, дијаграма, графикона;
- 5) *Евалуирати* – доносити процене засноване на утврђеним критеријумима или стандардима, а поткатегије су а) провера и б) критика;
- б) *Креирати* – довести елементе у везу са циљем креирања кохерентног и оригиналног резултата когнитивног процеса (новеле, предмета, неке логичке целине). Ова категорија садржи следеће поткатегије а) генерисање, б) планирање и в) стварање (Anderson & Krathwohl, 2001; 28).

Прелазак са једнодимензионалне на дводимензионалну таксономију довео је до промена у структури таксономије. Чињеница да сваки задатак може бити представљен на основу две димензије довела је до идеје о креирању дводимензионалне таксономске табеле (The Taxonomy Table). У овој табели редови представљају четири категорије димензије знања, а колоне шест категорија димензија когнитивних процеса. Стандард о томе шта ученик треба да зна и буде у стању да уради одређен је у односу на две димензије таксономије и може бити графички представљен у једној од ћелија таксономске табеле.



Слика 1: Пример коришћења ревидираног модела таксономије (Anderson & Krathwohl, 2001, 32; према Савовић и др. 2007; 17)

Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001; XXII) наглашавају да ревизија Блумове таксономије има пре свега сврху да пружи наставницима оквир који ће им помоћи да боље разумеју и остваре циљеве васпитања и образовања. Основа коју наставницима нуди нова таксономија треба да им помогне да планирају и реализују наставу, креирају одговарајуће стратегије учења и задатке за процену знања и вештина ученика, и да их увек ускладе са циљевима.

Једна од новина у ревизији таксономије јесте да помоћу ње наставници могу лакше да документују и прате поједине задатке васпитно-образовног процеса. Истовремено, наставницима је олакшано оцењивање, јер су јасније описани модели когнитивних циљева. Коришћењем таксономије коју предлажу Андерсон и Кратвол наставници могу лакше да дефинишу циљеве и задатке који се односе на поједине наставне предмете.

Таксономска табела се, како наводе Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001), може користити и за класификовање различитих активности у настави и учењу, као и за процену наставника колико су успешно ученици достигли постављене циљеве. Кратвол (Krathwohl, 2002; 215) истиче да коришћење таксономске табеле, између осталог, омогућава и анализу циљева наставне једнице или наставног предмета, показујући да ли су и у којој мери у циљ укључени комплекснији нивои знања и когнитивних процеса. Он наглашава да употребом таксономске табеле за класификовање циљева, активности и процене напретка ученика, наставник може да на јасан и концизан начин визуелно прикаже свој рад у оквиру једног предмета или наставне једнице. Правилно осмишљена таксономска табела може да служи и за процену активности и циљева на којима се највише инсистирало и да подстакне на изналажење нових циљева у образовању. На основу анализе таксономске табеле наставници могу лакше да уоче у којим областима и наставним јединицама треба да унапреде планирање и реализацију наставе.

Андерсон (Anderson, 2002; 258) наглашава да нова верзија таксономије може да се користи као оквир за процену ваљаности наставног плана и програма. Уколико се процена програма базира на две димензије – димензији знања и когнитивних процеса, она је свакако успешнија у односу на друге начине процене. Други аспект употребе таксономије односи се на очекивања наставника од ученика и на усклађеност наставних активности са тим очекивањима. Наставник треба себи да постави питање шта је то што ученик треба да научи током одређене активности, као и које когнитивне процесе је требао да активира. Одговори на ова питања воде правилном класификовању задатака у таксономској табели.

Дводимензионалност ревидиране таксономије истакнута је као одлика која може допринети јаснијим критеријумима оцењивања, као и бољој повезаности између дефинисаних циљева васпитања и образовања и оцењивања ученика. Професори са бостонског универзитета Ајрасан и Миранда (Airasian & Miranda, 2002; 259) истичу да таксономска табела пружа изврстан оквир за повезивање циљева васпитања и образовања и различитих форми процене знања ученика (било да је у питању квиз у учионици, стандардизовани тест или тестирање на националном

нивоу). У погледу оцењивања дводимензионална таксономска табела омогућава јасно и прецизно одређивање очекиваног знања и когнитивних процеса. Ревизијом је још више истакнута идеја изражена у оригиналној таксономији да различити наставни циљеви и задаци захтевају и другачије начине оцењивања.

И други истраживачи који су анализирали ревизију Блумове таксономије наводе значај коришћења таксономске табеле као средства за евалуацију рада наставника. Нилај Бумен (Bumen 2007; 440), професор на универзитету у Измиру, који је упоређивао сличности и разлике између оригиналне и ревидиране верзије таксономије наводи да таксономска табела може да се користи за а) анализу циљева наставних предмета, б) као помоћ наставницима да ускладе активности и задатке у настави, да лакше успоставе везу између оцењивања и наставе и учења и в) за испитивање ваљаности наставног програма.

Које су основне новине у ревидираној таксономији у односу на оригиналну? Андерсон и Кратвол су својом ревизијом таксономију више прилагодили наставницима. У литератури се наглашава да се Блумова таксономија првобитно односила на универзитетски ниво образовања, а да је то временом заборављено. Тиме се објашњавају и „заблуде“ до којих је дошло доследном применом таксономије на нивоу основног образовања – занемаривање познавања и памћења чињеница које је нужен предуслов за развој каснијих функција мишљења (Booker, 2007; 352-354). Промењена је и сврха таксономије – она постаје средство за категоризацију и даљи равој образовних стандарда, као и инструмент за успостављање везе између стандарда и васпитно-образовног процеса. Структура таксономије је промењена: једнодимензионални модел Блумове таксономије замењен је дводимензионалним моделом и укључује димензију знања и димензију когнитивних процеса. Категорија знања је осим чињеничког, концептуалног и процедуралног знања, обogaћена и метакогнитивним процесима. Промена у педагошкој концепцији која се односи на формулисање образовних стандарда довела је до другачијег именовања и позиција категорија у таксономији. У новој верзији таксономије категорије когнитивних процеса одређене су у тзв. процесуалној форми. За две категорије промењени су и називи: уместо „схватање“ нова категорија названа је „разумети“, а уместо „синтеза“

назив у ревидираној таксономији је „креирати“. У ревизији таксономије више се не инсистира на кумулативности, већ се уважава хијерархијски распоред категорија, али у смислу повећане сложености.

\* \* \*

Најпознатија таксономија васпитно-образовних циљева је таксономија Бенцамина Блума и сарадника у области когнитивног подручја која је објављена 1956. Когнитивно подручје у овој таксономији обухвата знања и развој интелектуалних вештина. Основна идеја Блумове таксономије јесте да когнитивне операције могу да се представе у шест хијерархијски организованих нивоа, од најједноставнијих ка најсложенијим. Когнитивне категорије приказане у овој таксономији јесу: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација. У хијерархијској структури таксономије когнитивног домена нижи нивои су знање, схватање и примена, а хијерархијски виши су анализа, синтеза и евалуација.

Блум је нагласио да је употреба таксономије значајна за израду наставних програма, избор наставних садржаја и средстава, креирање тестова знања и анализу резултата васпитно-образовног процеса. Ова таксономија је у многим земљама коришћена за одређивање општих циљева васпитно-образовног процеса и циљева појединачних наставних предмета. Заговорници таксономије акцентују да наставници употребом таксономије успешније реализују постављене васпитно-образовне циљеве. Ајзнер истиче да наставници могу на основу таксономије да планирају, реализују и вреднују свој рад. Осим тога, у литератури је наглашено и да таксономија представља полазиште за одређивање критеријума остварености резултата васпитно-образовног процеса, планирање наставног процеса, избор облика, метода и средстава наставног рада, осмишљавање начина проверавања и оцењивања постигнућа, креирање питања и задатака у тестовима знања...

Са друге стране, критичари отварају питање да ли се васпитно-образовни циљеви могу хијерархијски класификовати, а са тим у вези је и проблем вредносне неутралности таксономије. Осим тога постоје и дилеме да ли су у таксономији



одређени сви циљеви које треба достићи, колико су таксономске категорије кумулативне, да ли је добар приказани редослед таксономских категорија, колико су знања дефинисана у таксономији усклађена са знањима која су одређена као циљеви различитих наставних предмета.

Ове дилеме биле су један од разлога зашто су Андресон и Кратвол 2001. године креирали ревизију Блумове таксономије. За разлику од оригиналне, ревидирана верзија таксономије има две димензије – димензију знања и димензију когнитивних процеса. Осим ове промене, одређени су и другачији називи когнитивних категорија: сећати се, разумети, применити, анализирати, евалуирати и креирати. Укрштањем димензије знања и димензије когнитивних процеса креирана је таксономска табела у којој графички може бити представљен сваки задатак у васпитно-образовном процесу. Андерсон и Кратвол наглашавају да употребом таксономске табеле наставници могу лакше да одреде циљеве и задатке наставних предмета. Они полазе од тога да наставник треба прво себи да постави питање шта је то што ученик треба да научи током наставне активности и које когнитивне процесе треба да активира. Одговори на ова питања воде успешном класификовању задатака у таксономској табели.

Ревидирана верзија таксономије у складу је са променама у педагошкој концепцији и усаглашена је са приступом образовања заснованог на стандардима. Таксономија постаје средство за даљи развој и класификацију образовних стандарда и инструмент за повезивање постављених стандарда и васпитно-образовног процеса.

## 2.2. Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз задатке

У најужој вези са конкретизацијом циљева васпитања и образовања јесте питање *одређивања задатака васпитања и образовања*. Блум (Bloom, 1956; 21) истиче да се задацима конкретизују промене у когнитивном, емоционалном и физичком домену у току васпитно-образовног процеса. Под задацима Блум подразумева експлицитне формулације начина на који се ученици „мењају“ у току формалног образовања. Иако су бројне потенцијалне промене које се могу јавити код ученика као резултат наставе и учења, важно је јасно идентификовати задатке који воде ка очекиваним резултатима, јер су и средства и време у школи ограничени те се треба усредсредити на постизање планираних резултата. Формулација задатака, је како Блум истиче, питање избора наставника, заснива се на претходном искуству и релевантним сазнањима из области педагогије и психологије. Блумовом таксономијом у когнитивном подручју јасно су и експлицитно, у свакој таксономској категорији и поткатегорији, дати задаци којима се провера ниво знања ученика.

Ђорђевић (1977; 15) је истакао да се задаци у васпитању и образовању не одређују само као дедукције из општих принципа једне науке, већ и као дедукције из друштвене функције школе и конкретног наставног предмета. Приликом одређења задатака, како Ђорђевић акцентује, потребно је уважити карактеристике и законитости развоја ученика, уместо доследног преузимања задатака васпитања и образовања из закона и резолуција.

Поткоњак (1993; 64) наглашава да термин задатак има уже значење од термина циљ, као и да се задаци изводе из циља и да представљају облик конкретизације циља. Задатак тако означава поступке који воде ка постављеном циљу. У оквиру једног циља увек постоји више задатака који су повезани вертикално, хоризонтално, хијерархијски, хронолошки... Поткоњак истиче да, када су класификовани и сређени, они чине сасвим одређени систем задатака, који заправо представља таксономије задатака васпитања и образовања. По његовом мишљењу, добар и јасан систем задатака представља основу успешног рада наставника,

критеријум којим се утврђује да ли је постављени циљ остварен делимично или у потпуности. Истовремено, Поткоњак доводи у везу дефинисање задатака и израду одговарајућих инструмената евалуације – наглашава да је током конструисања адекватног система задатака неопходно предвидети објективне инструменте за утврђивање и мерење постигнутих резултата.

У педагошкој литератури наилазимо на различите категоризације задатака васпитања и образовања. Ђорђевић (1993; 18) разликује три нивоа општости задатака:

- 1) *опште задатке* – који непосредно произлазе из циљева васпитања и образовања и којима се детаљније представља оно што је уопштено одређено у циљевима; ови задаци су заједнички за све наставне предмете и имају велику могућност трансфера;
- 2) *специфичне задатке* – који су исказани као општи али се односе на посебне садржаје појединих предмета; дати су у наставним плановима и програмима и њима се утврђује шта се жели постићи изучавањем одређеног предмета на нивоу одређеног разреда или циклуса образовања,
- 3) *оперативне задатке* – који су најконкретнији и најнепосреднији, дефинисани су у оквирима педагошких активности на нивоу секвенци учења и обезбеђују конкретно остваривање општих задатака и праћење школског успеха.

У домаћој педагошкој литератури задаци се често одређују и као 1) функционални, 2) материјални и 3) васпитни. Ова подела актуелна је од шездесетих и седамдесетих година XX века када је у бројним уџбеницима дидактике промовисан овакав приступ задацима. Парадигматичан пример су два уџбеника из овог периода намењена учитељима и наставницима. Тихомир Продановић у књизи *Основе дидактике* која је објављена 1966. године, наглашава да се на основу формулације циља наставне јединице изводе детаљније разрађени оперативни задаци. При томе сугерише да свака наставна јединица има особене оперативне задатке, и да треба бити свестан да се посебно разликују оперативни задаци наставне јединице у којој се упознаје и проучава ново градиво, од задатака у наставној јединици у којој се срећу

елементи раније познатог и елементи онога што ученик тек треба да упозна (Продановић, 1966; 264). У сличном духу Владимир Пољак (1970) у уџбенику за студенте педагошке академије, *Дидактика*, истиче да је основна сврха васпитно-образовног процеса остваривање одређених задатака. Наставни задаци су тако блиско повезани са резултатима васпитања и образовања и дефинисани као материјални, функционални и васпитни. Материјални задаци наставе односе се на стицање знања о објективној стварности која је „предмет рада“ у настави конкретних предмета. Очекује се да ученици усвајају одређени садржај, пре свега чињенице и генерализације. Функционални задатак наставе односи се на развијање способности ученика, односно психо-физичких функција – интелектуалних, емоционалних... Васпитни задатак наставе повезан је, како Пољак (1970; 14) истиче, са чињеницом да је усвајање вредности важан аспект школовања. Стога се очекује да се код ученика развијају моралне, естетске, радне вредности, и овај захтев конкретизован је васпитним задацима.

Иако је овакав приступ конкретизацији дуго био актуелан, дошло је до преиспитивања неких његових аспеката. Једна од основних дилема везаних за класификацију васпитно-образовних циљева односила се на могућност и оправданост дефинисања задатака образовања у форми манифестног понашања. Један од заговорника овог приступа, Јован Ђорђевић (1993; 12), акцентује да се задаци у васпитно-образовном процесу најчешће односе на понашање, на активности које се могу посматрати и процењивати. Задацима се одређује оно што ученици треба да знају на крају одређеног курса учења или временског интервала. Стога овај аутор наглашава да задаци треба да обухвате најзначајније аспекте понашања ученика, да спецификују врсте одговора ученика који се могу прихватити као вид очекиваних резултата васпитно-образовног процеса и да се постављањем задатака истовремено упућује на активности којима се могу остварити одређени циљеви.

Пракса формулисања задатака у форми очекиваног понашања ученика је и предмет многих критика које су усмерене на формулације задатака којима се може ограничити васпитно-образовни процес само на тежњу ка постизању унапред одређених облика понашања ученика, док се са друге стране, губи могућност

деловања на бројне друге аспекте личности и понашања која нису унапред дефинисана (Klausmeier 1985, према Мирков, 1996). Задатке формулисане у облику очекиваног понашања ученика Ајзнер (Eisner, 1969) назива „инструкционални задаци“ и описује их као захтеве које наставници постављају ученицима као упутства за постизање високих когнитивних постигнућа. Уместо на такав начин схваћених задатака Ајзнер (Eisner, 1969; 2) се залаже за хеуристички приступ, којим се задаци одређују тако да њихово испуњење води до последица које се одражавају на целокупан васпитно-образовни процес и развој свих аспеката личности ученика. Он сматра да задатке васпитања и образовања треба дефинисати из три разлога: 1) тиме се обезбеђује остваривање циљева програма, 2) када су задаци јасно дефинисани, они помажу процес селекције садржаја, 3) када се задаци дефинисани у терминима понашања и знања, они омогућавају евалуацију исхода васпитно-образовног процеса. Али, Ајзнер упозорава да колико год васпитно-образовни задаци омогућавају рационализацију васпитно-образовног процеса, они лако могу и да постану догма која може ометати процес васпитања и образовања, уместо да га олакша. Јер, иако су многи истраживачи уложили време и труд да идентификују методе и смернице за формулисање васпитно-образовних циљева и задатака, Ајзнер примећује да наставници изгледа не схватају озбиљно васпитно-образовне задатке. Када планирају наставни процес напор наставника требао би да буде усмерен на идентификовање општих васпитно-образовних задатака, а затим задатака за одређени предмет и наставну јединицу, али то изгледа више остаје у домену вежбања. Наставници, наиме, не улажу озбиљан напор, јер у поступку конкретизације циљева не виде непосредну „корист“ и задатке не препознају као „алат“ за квалитетнију реализацију наставног процеса. Зато Ајзнер отвара следеће питање: да су наставни задаци заиста корисни (као „алатке“) у реализацији наставног програма, тада би их наставници сигурно масовније и озбиљније користили, али ако их не користе, можда то није зато што „нешто није у реду“ са наставницима, већ је могуће да „нешто није у реду“ са теоријом која сугерише постављање конкретних задатака. Ајзнер (Eisner, 2005; 19) објашњава да до јаза између теорије и праксе долази јер су задаци изведени из теорије која тврди да је могуће предвидети тачан резултат образовања који ћемо

остварити. Али, он истиче да су ефекти образовног процеса сложенији и да при њиховом одређивању треба узети у обзир сваку појединачну учионицу, промене у начину, времену, темпу рада... Прво ограничење задатака схваћених као „корака“ који воде унапред дефинисаном резултату, по Ајзнеровом мишљењу, јесте у томе што не узимају у обзир чињеницу да је образовање динамичан и комплексан процес, те одређивање очекиваних резултата у терминима понашања значајно ограничава рад наставника. Друго ограничење задатака је да не узимају у обзир специфичности конкретних наставних предмета. Можда је могуће у области језика и математике дефинисати мерљиве резултате, али Ајзнер отвара питање шта да радимо у области предмета из области уметности, у којима је немогуће у потпуности предвидети коначне облике понашања ученика, стога резултат образовања може бити потпуно изненађујући и за ученика и за наставника. Треће ограничење које Ајзнер истиче везано за уобичајено дефинисање задатака јесте то што васпитно-образовни задаци треба да буду мерљиви. У таквом приступу евалуацијом се успоставља хијерархија у односу на степен испуњености задатка, а Ајзнер наглашава да се „хуманистичка и праведна“ процена резултата васпитно-образовног процеса не уклапа у ову схему, и са тим у вези поставља питање: ако можемо да измеримо да ли ученик зна корен из одређеног броја, како да измеримо критичку процену ученика о вредности неке песме или неког другог уметничког дела (Ibid., 21). Као илустрацију овог става, када пише о функцији задатака у образовању, Ајзнер (Ibid., 23) наводи метафору о одређивању одредишта пре поласка на путовање. То је на први поглед потпуно логично, али док је поступак дефинисања циљева образовања пре него што се одреде даље активности нужан, није нужно да се и сви каснији елементи и активности разраде „до танчина“. Задаци се могу одредити тек накнадно, када наставник процени шта би било логично и корисно да ради у свом одељењу. Са тим у вези Ајзнер (Ibid., 32) истиче да се прави задаци виде тек по завршетку васпитно-образовног процеса.

\*\*\*

Конкретизација циљева васпитања и образовања на основу задатака дуго је била доминантни приступ у домаћој педагошкој науци. Задаци се одређују полазећи од циљева и термин задатак има уже значење од термина циљ. Заговорници конкретизације циљева васпитања и образовања кроз задатке наглашавају да добро дефинисани задаци представљају основу успешног рада наставника: основа за креирање инструмената за мерење постигнутих резултата ученика, они су кораци у остваривању дефинисаног циља наставног часа и критеријум за процену остварености циља наставног часа.

У домаћој педагошкој литератури задаци се најчешће одређују као функционални, материјални и васпитни. Функционални задаци односе се на развијање психо-физичких способности ученика – интелектуалних, емоционалних и физичких. Материјални задаци односе се на стицање специфичних знања из различитих наставних предмета, односно на усвајање наставних садржаја. Васпитни задаци односе се на усвајање доминантног система вредности (Продановић, 1966; Пољак, 1970). Осим ове поделе, постоји и категоризација задатака на опште, специфичне и оперативне (Ђорђевић, 1993). Општи задаци непосредно произлазе из општих циљева васпитања и образовања и заједнички су за све предмете. Специфични задаци односе се на садржаје појединачних наставних предмета и представљени су у наставним плановима и програмима. Оперативни задаци су најконкретнији и одређени су на нивоу секвенци учења.

Дилема да ли и на који начин треба дефинисати задатке у образовању присутна је у иностраној и домаћој педагошкој литератури. Критике су усмерене на одређивање задатака у форми очекиваног понашања ученика, чиме се васпитно-образовни процес може свести пре свега на постизање унапред одређених облика понашања ученика. Тиме се занемарује развој аспеката личности и понашања која нису унапред дефинисана у облику задатака које треба остварити васпитно-образовним процесом.

Ајзнер предлаже да се уместо такозваних „инструкционалних задатака“, који су формулисани у облику очекиваног понашања ученика, задаци дефинишу на „хеуристички начин“ – задаци треба да се односе на развој свих аспеката личности ученика и на читав васпитно-образовни процес. Он наводи да су задаци значајни јер олакшавају достизање постигнутих циљева, избор наставних садржаја и евалуацију васпитно-образовног процеса. У исто време, Ајзнер отвара питање зашто наставници не сматрају да је дефинисање задатака важан поступак у васпитно-образовном процесу и предлаже преиспитивање идеје да је могуће предвидети тачан резултат васпитно-образовног процеса у свакој његовој етапи. Наиме, многи наставници не сматрају да је дефинисање задатака корисно, јер не могу за сваку етапу наставног процеса да предвиде тачне ефекте и жељено понашање ученика. Образовање је динамичан процес и свођењем наставе на достизање унапред одређених облика понашања ученика ограничавају се потенцијални вишесмерени утицаји наставног процеса на ученике. Осим тога, између наставних предмета постоје разлике у погледу могућности дефинисања очекиваних понашања ученика. Један од често спомињаних проблема односи се на одређивање јасно мерљивих резултата у предметима из области уметности, у којима је немогуће унапред предвидети коначне ефекте и у којима је веома тешко „измерити“ колико је успешно ученик критички проценио једно уметничко дело.



## 2.3. Концепција образовања заснованог на исходима као основа за конкретизацију циљева васпитања и образовања

### 2.3.1. Развој концепције образовања заснованог на исходима

За другу половину XX века карактеристичне су бројне промене у образовању, од којих је једна од најзначајнијих везана за дефинисање исхода образовања који се желе остварити. Концепција образовања заснованог на исходима развија се и улази у политику образовања шездесетих година, а доминацију остварује крајем осамдесетих и деведесетих година XX века. У овом делу рада наша пажња усмерена је на анализу развоја концепције образовања заснованог на исходима, на кључне одлике и принципе ове концепције, на најзначајније представнике, и на имплементацију и прихваћеност овог приступа у образовним системима различитих европских земаља и САД, као и на критику овог приступа у научној и просветној јавности.

Основе концепције образовања заснованог на исходима (*outcomes-based education*) развили су Џон Керол (John Carroll), Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) и Џејмс Блок (James Block), док је Вилијем Спади (William Spady) највише допринео постављању и ширењу овог концепта. Развој приступа образовања заснованог на исходима започиње Кероловим *моделом школског учења*, Блумовом *концепцијом тзв. овладавајућег учења (mastery learning)* и разрадом Блумовог концепта од стране његовог сарадника Блока. Ипак, референтни оквир овог дела рада чине дела Вилијема Спадија (Spady, G. W, 1973, 1983, 1988; 1994a; 1994b; 1998; 2008), родоначелника концепције образовања заснованог на исходима.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Осим самосталних Спадијевих радова анализирали смо и коауторске, написане са Дејвидом Мичелом, професором Универзитета Колумбија у Њујорку (Mitchell, D. & Spady, W. 1978) и Китом Маршалом, Спадијевим сарадником у Мрежи школа усмерених на исходе (Spady, G. W. & Marshall, J. K. 1991), као и интервју који је са Спадијем водио Роналд Брант (Brandt, R. 1991), директор Друштва за развој курикулума у САД (Association for Supervision and Curriculum Development - ASCD), а који је објављен у реномираном часопису *Educational Leadership* 1991. године.

Деведесетих година XX века приступ образовању заснованом на исходима прихваћен је у САД (Илиноис, Колорадо, Ајова, Охајо, Мичиген, Калифорнија, Северна Каролина, Њујорк, Мејн, Аризона, Јута, Оклахома), у Канади (Алберта, Онтарио), у неким европским земљама (Финска, Велика Британија), у Аустралији и у Јужној Африци. Образовни исходи постали су или део званичне образовне политике на националном нивоу, или су прихваћени на регионалном или покрајинском нивоу (у државама у којима је образовни систем децентрализован).

За развој концепције образовања заснованог на исходима посебно је битан друштвени контекст шездесетих и седамдесетих година XX века, када је јак социјални и политички притисак (такозвани „Спутњик комплекс“) подстакао тежњу да се успостави технолошка и економска надмоћ САД. Једно од решења тражило се и у образовном систему који је требао да припреми америчке ученике да преузму лидерску улогу у јачању позиција САД на међународној сцени. Образовна политика тада се усмерава на следеће циљеве: 1) повећање улоге државе у школама у смислу појачане централизације и контроле рада школа, 2) смањење броја ученика који напуштају школу, 3) образовање наставника за организацију наставе на основу праћења постигнућа ученика и 4) повећање одговорности наставника у остварењу очекивања друштва од образовања (Spady, 1988; 4).

За почетно промовисање образовних исхода шездесетих година заслужни су Џон Керол, Бенџамин Блум и Џејмс Блок, а током деведесетих Вилијам Спади је овај приступ популаризовао у САД и на интернационалном нивоу. Керол (Carroll, 1961; 1964; 1997) је нагласио да се *модел школског учења* заснива на чињеници да је ученицима потребно различито време за учење, и од наставника је захтевао да ове разлике узму у обзир. Добро планирање часа је, по Кероловом мишљењу, кључни чинилац успешног рада наставника. *Модел школског учења* представљен је као функција времена посвећеног учењу и времена потребног за учење одређеног садржаја ( $School Learning = f(time spent/time needed)$ ). Време посвећено учењу ( $time spent$ ) дефинисано је као однос способности и истрајности ученика. Време потребно за учење ( $time needed$ ) одређено је као функција способности ученика и квалитета наставе (Carroll, 1961). Керол се конкретно бавио истраживањем у области учења

страног језика. Његова истраживања ове тематике представљала су основу на којој је развијен познати тест енглеског као страног језика TOEFL (Test of English as a Foreign Language). На основу резултата реализованих истраживања Керол је дошао до закључка да је таленат најзначајнији фактор успеха учења страног језика, али да је веза између талента и успеха код неких ученика јача него код других. Пратећи ове налазе утврдио је четири варијабле преко којих је објаснио однос талента и постигнућа ученика и то: 1) способност ученика да разуме наставу, 2) истрајност у учењу, 3) квалитет наставе и 4) способност за учење (Carroll, 1964; 197).

Након Кероловог *модела школског учења* Блум (Bloom, 1968) је развио концепт *овладавајућег учења*. Блумов концепт *овладавајућег учења* (*mastery learning*) представља једну од основа образовања заснованог на исходима. Истраживања наставе и учења која је Блум са сарадницима реализовао током шездесетих година XX века довела су до отварања нових питања. У првој обимнијој студији о овом концепту која је изашла 1968. године под називом *Овладавајуће учење*<sup>11</sup> Блум је представио резултате истраживања варијација у постигнућу ученика која су показала да бројни ваншколски фактори имају утицај на постигнуће ученика, али да би, у измењеним околностима, наставници могли допринети већем постигнућу ученика. Блум (Ibid., 37) је проблематизовао чињеницу да су све дотадашње реформе образовног система почињале питањима „који је најбољи наставник за овај разред“, „које су најбоље наставне методе у овом одељењу“, „који је најбољи наставни материјал за ову групу ученика“. Уместо ових, Блум је актуелизовао питање како у процесу учења уважити разлике између ученика у погледу способности и стила учења у ситуацијама групног, школског учења. Блумов концепт *овладавајућег учења* заснива се на идеји да наставни програм треба да је конципиран на такав начин да сваки ученик може њиме да овлада. Наставник се у овом приступу појављује пре свега као ментор ученику у процесу овладавања градивом. Миомир Деспотовић (2010; 195) истиче да су у Блумовој концепцији, осим идеје о менторској улози

---

<sup>11</sup> Bloom, B. S. (1968): *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum*. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints.

наставника, значајне и сугестије о томе у ком правцу и на који начин треба реформисати програм, као и начин оцењивања постигнућа ученика. Наиме, Блум је тражио да се настава спецификује дефинисањем јединица учења и њихове временске организације, док је оцењивање у његовој концепцији инструмент учења, јер се провера постигнућа ученика врши након обраде сваке наставне једнице, а наставник повратном информацијом ученику помаже да заједнички утврде тешкоће у учењу и начине њиховог превазилажења. Нагласимо да је током осамдесетих година XX века концепција *овладавајућег учења* постала доминантна у САД и да она представља једну од значајних основа за развој приступа образовања заснованог на исходима.

Блумову концепцију *овладавајућег учења* наставио је да развија Џејмс Блок<sup>12</sup> (Block, 1977; 1979; 1980). У својим радовима настојао је да истакне значај овог приступа за образовање што већег броја компетентних појединаца. Указује на то да је у основи концепта *овладавајућег учења* „оптимистичност“, односно вера у могућност успешног подучавања и учења свих ученика. Блок (Block, 1977; 115) је посебно промовисао индивидуализацију у процесу наставе и учења. Наиме, Блок је пошао од чињенице да је утврђено да иако су концептом *овладавајућег учења* приказане бројне варијације начина на који може да се учи, ипак постоји одређени број деце која доживљавају неуспех и наглашава да овај проблем може да се реши организовањем индивидуалног рада са ученицима (*individual based/student paced method*), што представља значајну промену у односу на традиционални, тзв. фронтални начин рада. Такође, Блок је сматрао да индивидуализованим начином рада наставник може брже и тачније да сагледа узроке проблема у учењу и да се овим начином рада обезбеђује континуитет у постизању високих резултата у учењу.

У основи теорије *овладавајућег учења* јесте идеја да наставник може да помогне сваком ученику да оствари висок ниво постигнућа. Једна од кључних претпоставки овог приступа јесте промена начина рада наставника који морају, наглашава Блок, ученицима дати систематичније инструкције (Block, 1979; 114). Инструкције наставника представљају везу између очекиваних исхода и бројних

---

<sup>12</sup> Блок је био Блумов студент на Универзитету у Чикагу.

начина њиховог постизања од стране сваког појединачног ученика. Процес управљања учењем у учионици заузима значајно место у овом приступу: наставник усмерава учење на тај начин што ученицима објашњава шта ће се учити и сугерише различите начине учења. Будући да начин и дужина учења одређене области значајно варирају, и оцењивање је индивидуализовано и усмерено на постигнуће ученика с обзиром на њихове способности, за разлику од традиционално „такмичарског“ приступа у коме се знање ученика вреднује у односу на постигнуће групе. У оквиру овог приступа од наставника се очекује да доста труда и времена уложи у планирање и припрему за наставне часове, које треба да организује тако да сваки ученик оствари висока постигнућа (Block, 1980; 70).

Концепт *овладавајућег учења* временом је даље развијан, да би Вилијам Спади (Spady, 1973; 1983; 1988; 1991; 1994a; 1994b; 1998; 2008) дао завршну и релативно целовиту концепцију образовања заснованог на исходима.<sup>13</sup> Имали смо изузетну привилегију да током писања овог рада ступимо у контакт са Вилијемом Спадијем, који нам је послао важан материјал о развоју и прихваћености концепта образовања заснованог на исходима у САД. Спади је у педагошкој литератури истакнут као „пионир нове парадигме“ и „водећи заговорник концепције образовања заснованог на исходима“ (Killen, 2009; Adedoyin & Shangodoyin, 2010).

На који начин се Спади укључио у реформске процесе у образовању седамдесетих година прошлог века? Године 1973. један од најближих Блумових сарадника, Блок, замолио је Спадија да учествује на годишњој конференцији Америчког друштва за истраживања у образовању (American Educational Research Association – AERA). На овој конференцији Спади је представио свој рад

---

<sup>13</sup> Интересантна је дугогодишња повезаност Блока, Блума и Спадија. Наиме, Блок и Спади завршили су исту средњу школу у Орегону и Спади је имао највећи утицај на Блоков одлазак на студије у Чикаго. У тренутку када је, 1967. године Спади завршавао докторску дисертацију, Блок је стекао бечлер диплому. Знајући за велико Блоково интересовање за односе између истраживања у области математике и образовања, Спади га је упознао са Блумом. Блок је постао један од водећих истраживача и заговорника концепције *овладавајућег учења*. Године 1968. Блок је представио Спадију истраживања која је реализовао на основу Кероловог модела учења, а идеја о повезаности способности ученика и времена које проводе учећи променила је заувек Спадијева схватања о образовању (наведени подаци добијени су у личној кореспонденцији са др Вилијемом Спадијем, 19. 07. 2011).

„Социолошке импликације овладавајућег учења“<sup>14</sup>. Исте године Спади је у часопису *Educational Research* објавио чланак „Утицај школских ресурса на постигнуће ученика“.<sup>15</sup> Ова два рада промовисала су Спадија као родоначелника покрета који ће он 1978. године, у коауторском раду са Мичелом Даглас, назвати *образовање засновано на исходима* (Mitchell & Spady, 1978).

Иако доводи у везу исходе образовања и приступ *овладавајућег учења* Спади сматра да је Блумова концепција више усмерена на успех (*success-based*) него на исходе. Осим тога, концепција *овладавајућег учења* била је усмерена на менторски рад наставника, за разлику од образовања заснованог на исходима у коме је у центру дефинисање знања и вештина којима ученик треба да овлада. Спади и Маршал (Spady & Marshall, 1991; 76) наводе да се концепт образовања заснованог на исходима заснива на следеће три премисе: 1) сви ученици могу да уче и да буду успешни (али не у истом дану и на исти начин), 2) успех подстиче даљи успех, 3) школе треба да обезбеђују и да контролишу услове успеха.

Спади је био дугогодишњи директор Националног центра за реконструкцију образовања (National Center for the Improvement of Learning – NCIL, даље у тексту Центар) који је основало Америчко друштво начелника школских округа (The American Association of School Administrator) 1975. године и Мреже школа усмерених на исходе (The Network for Outcome-based Schools) основане 1980. године. Основна сврха Центра била је да на регионалном нивоу, у појединачним школским окрузима, унапреди васпитно-образовни систем и управљање њиме. У јануару 1979. Спади је постао директор Центра и добио је могућност да промовише приступ образовања заснованог на исходима на националном нивоу (више од 17 000 наставника било је укључено у рад ове институције). Као директор Спади је организовао радионице, конференције, предавања и објавио је бројне публикације фокусирајући се на промовисање исхода образовања. Истовремено, остварио је и значајне контакте са бројним организацијама које су се бавиле реформом курикулума. Врло блиску

---

<sup>14</sup> Spady, W. G. (1974). Mastery learning: Its sociological implications. In J. H. Block (Ed.): *Schools, society, and mastery learning* (pp. 91-116). New York: Holt.

<sup>15</sup> Spady, W. (1973): The impact of school resources on students, *Educational leadership*, Vol. 49, No. 6, pp. 135-177.

сарадњу имао је са Роналдом Брантом (Ronald S. Brandt), директором Друштва за развој курикулума у САД (Association for Supervision and Curriculum Development – ASCD), који је у издањима у оквиру ове институције промовисао концепт образовања заснованог на исходима. У магазину *Educational Leadership*, чији је уредник био Брант, изашао је велики број чланака о образовним исходима. До 1982. године, када је Спади напустио место директора Националног центра за реконструкцију образовања, покрет образовања заснованог на исходима остварио је значајан утицај у америчким школама. Спади је истакао да су Америчко друштво начелника школских округа и Друштво за развој курикулума у САД дали концепцији образовања заснованог на исходима огромну популарност и кредибилитет на националном, државном и регионалном нивоу. Убрзо пошто је Спади постао руководилац Националног центра за реконструкцију образовања, 1980. године, формирана је Мрежа школа усмерених на исходе (The Network for Outcome-based Schools). У рад Мреже били су укључени заговорници концепције *овладавајућег учења*, и било им је значајно Спадијево учешће у овој организацији, пре свега јер је он већ био признат на националном нивоу као директор Центра за реконструкцију образовања. Спади се укључио у рад Мреже школа усмерених на исходе непосредно по њеном оснивању и одмах је изабран за директора. Чланови ове институције били су углавном наставници. У оквиру Мреже публиковани су тромесечни билтени под насловом *Исходи (Outcomes)*, и њени чланови давали су све од себе да промовишу изузетни напредак у постигнућима ученика у оквиру својих школских округа. У рад ове организације првенствено су се укључивали наставници из школа које су похађала деца из породица нижег социо-економског статуса, којима енглески није био матерњи језик. Наставници су желели да помогну својим ученицима да остваре виши ниво постигнућа. Почели су да воде детаљну документацију о ученицима и да прате постигнуће сваког појединачног ученика. Све ово био је део операционализације приступа образовања заснованог на исходима. Почетком осамдесетих година број наставника укључених у рад Мреже школа усмерених на исходе био је 1500, а крајем осамдесетих око 3200.

Године 1988. дошло је до великог раскола унутар Мреже између присталица *овладавајућег учења* и заговорника концепта *образовања усмереног на исходе у целини*. Иако су до тада концепције овладавајућег учења и образовања заснованог на исходима често изједначаване, Спади је инсистирао на препознавању образовања заснованог на исходима као знатно шире и обухватније концепције. До тада, скоро све што је ученик урадио или научио сматрано је исходом. Наставници као да су преименовали све што су до тада радили, и све су одређивали као исходе. Истовремено, Спади је инсистирао на увиду да иако се реформа образовања заснована на исходима брзо ширила, заправо није постојало заједничко одређење исхода – односно на начелном нивоу још увек није било дефинисано шта јесу, а шта нису исходи. Спади је захтевао да се одмах одреди тачно шта су исходи. У том тренутку дошло је до разлаза између Спадија и заговорника концепта *овладавајућег учења* који су се фокусирали на мале сегменте градива, на постигнуће које ученици остварују из недеље у недељу, на основу прописаних наставних садржаја. Спади је такво схватање назвао *курикулум усмерен на задатке* (*Curriculum Based Objectives – CBO*), наглашавајући да овај приступ промовише овладавање садржајем учења као показатељем успеха, и то под именом „образовање засновано на исходима“. Спади се дубоко противио таквом приступу, инсистирао је на схватању исхода као много обимнијих и комплекснијих компетенција које се односе на улоге и задатке у свакодневном животу по завршетку школовања. Међутим, у оквиру Мреже школа усмерених на исходе присталице концепта *овладавајућег учења* биле су бројније у односу на оне који су подржавали Спадијево схватање. Спади је убрзо напустио место директора Мреже, да би се 1989. године потпуно повукао из ове организације, која се већ наредне године угасила. Ипак, Спадијев концепт образовних исхода заживео је у неким државама САД (Илиноис, Колорадо, Ајова, Охајо, Мичиген, Калифорнија, Северна Каролина, Њујорк, Мејн, Аризона, Јута, Оклахома), али овај приступ није прихваћен на нивоу званичне образовне политике владе САД. Иницијатива за укључивање у рад организација које су промовисале концепт образовања заснованог на исходима потицала је или од наставника или од начелника школских округа и никада није имала подршку најутицајнијих политичких и



државних центара. Овај приступ заживео је у школама ослањајући се на управу појединачних школских округа, школских одбора и просветних начелника (Spady, 1998; 28).

Спади је наставио да развија концепт образовања заснованог на исходима током деведесетих година. Објашњавајући појачано интересовање за образовање засновано на исходима почетком деведесетих година XX века Спади (Spady, 1994a; 33) је указао на три фактора: 1) промене које је технолошка револуција изазвала у свету рада и економије; 2) демографске промене у друштву и 3) бројност и интензитет промена које утичу на све друштвене и политичке институције. Спади и Маршал<sup>16</sup> (Spady & Marshall, 1991; 76), наглашавају да је на заинтересованост за концепцију образовања заснованог на исходима утицала и потреба за другачијим теоријским и оперативним приступом образовању у Америци. Почетком деведесетих година XX века, америчка влада је јасно истакла да у образовању више није питање да ли нешто треба да се побољша, него на који начин. Спади (Spady, 1994a; 28) је понудио решење овог проблема – дефинисати шта тачно ученици треба да науче и реорганизовати васпитно-образовни систем на начин који пружа ученицима највише могућности да остваре очекивана постигнућа. Спадијева књига *Образовни исходи: кључна питања и одговори*,<sup>17</sup> која је изашла 1994. године, означила је прекретницу у приступу образовању заснованом на исходима. Спади је у овој студији евалуирао двадесетогодишња истраживања у оквиру концепта образовања заснованог на исходима. Ово дело пратиле су бројне критике стручњака из области образовања, на које је Спади одговорио у књизи *Изгубљена парадигма: враћање будућности америчком образовању*<sup>18</sup> која је изашла 1998. године.

---

<sup>16</sup> Маршал је био Спадијев заменик у Националном центру за реконструкцију образовања заснованог на исходима.

<sup>17</sup> Spady, W. (1994a): *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

<sup>18</sup> Spady, W. (1998): *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

### 2.3.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на исходима

На који начин Спади дефинише исходе у образовању? На првом месту он акцентује да је један од најзначајнијих разлога за развој и примену образовања заснованог на исходима одређивање исхода као *завршних демонстрација наученог (culminating demonstration)*. Овакав приступ има две значајне импликације: а) комплекснији приступ демонстрирању наученог (садржај, процес и резултати обједињују се понашањем којим се демонстрира научено) и б) лака примена концепта образовања заснованог на исходима у школској пракси (Spady & Marshall, 1991; 76). Даље, Спади наглашава да су исходи јасне и видљиве демонстрације наученог. При томе, исходи нису вредности, ставови, осећања или веровања. Исходи у себи садрже знање ученика, примену знања у реалним околностима и самопоуздање и мотивацију ученика при демонстрацији наученог (Ibid., 76). Такође, Спади указује на то да се исходи односе на понашање ученика, а не на садржај учења. У интервјуу који је дао Бранту, Спади објашњава да из угла исхода није битно шта је ученик учио, којим садржајима се бавио, које предмете је имао – битно је оно шта зна да уради када заврши одређени ниво образовања (Brandt, 1991; 67). Спади истиче да образовање засновано на исходима значи јасно фокусирање и организовање наставног програма око очекиваних постигнућа ученика. Треба одредити шта је од кључног значаја за све ученике, шта ученици треба да буду у стању да успешно ураде на крају одређеног циклуса образовања, а потом следи организовање програма, наставе и процена постигнућа ученика, односно треба се уверити да ли се учење заиста десило (Spady, 1994a;1).

Осим самог термина *исходи*, Спади (Spady, 2008; 54) је детаљно објаснио шта значи дефиниција којом исходе одређује као *завршну демонстрацију наученог (culminating demonstration)*. Прво ћемо навести значење друге кључне речи у овој дефиницији. *Демонстрација* значи да ће ученик заиста бити у стању да нешто уради „опипљиво“, „видљиво и приметно“, на пример, да „опише, објасни, пројектује или произведе“. При том, демонстрирање захтева вештину и компетенције, а не само

знање и разумевање. *Завршно* се односи на највише и/или финалне демонстрације наученог на одређеном нивоу образовања. Спади очекује да ученици могу да финалном демонстрацијом наученог прикажу целокупно искуство учења које је претходило завршној провери знања. Такође преиспитује које су то финалне или завршне демонстрације наученог, на који тренутак образовања се односе – на један наставни час, на крај седмице, на полугодиште или на школску годину. Наглашава да је тешко дати одговор на ово питање и да је ситуација далеко лакша када се посматрају мали сегменти учења и микро вештине везане за њих, али да све постаје комплексније ширим приступом исходима када се усложњавају и очекивања.

Поред инсистирања на јасном одређењу исхода, Спади је објаснио и значење синтагме *образовање засновано на исходима* (Outcomes-Based Education). Појам *засновано* (based) у овој концепцији означава пет међусобно повезаних одређења: 1) „дефинисано од стране“, 2) „дизајнирано од“, 3) „изграђено на“, 4) „фокусирано на“ и 5) „организовано око“. Ова комбинација пет одређења подразумева много дубљи приступ, уместо једноставне дефиниције „оријентисан ка“ или „усмерен на“. Термин *засновано* чини исходе базом, темељем, а истовремено и покретачем целокупне концепције. Коначно, појам *образовање* у овој дефиницији обухвата све системске, структурне и културне елементе, а не само званични школски курикулум. *Образовање* се у овој концепцији односи на промовисање успешног учења, у смислу креирања услова за учење које води постизању исхода (организација простора и времена, усавршавање наставника, начин организовања наставе, обезбеђивање наставних средстава...) (Ibid.,55).

У домаћој литератури Деспотовић (2010) је анализирао концепцију образовања заснованог на исходима. У овој анализи Деспотовић наглашава једну од суштинских одлика приступа образовања заснованог на исходима – „дизајнирање курикулума уназад“. Ова карактеристика подразумева постављање исхода као почетне тачке у развијању курикулума, као и структурирање свих осталих компоненти наставе на начин који омогућава постизање исхода. У овој концепцији образовања развијање курикулума почиње јасном спецификацијом онога што ће ученик знати и моћи да уради по завршетку васпитно-образовног процеса. На основу

очекиваних резултата одређује се и обим и структура наставног садржаја, наставне методе и средства, као и праћење, провера и оцењивање научног. Деспотовић (Ibid., 210) указује да општа структура формулисања исхода обухвата: а) уводну фразу – „по завршетку курса, наставне јединице, школске године ...“; б) субјекат – ученик, група, разред; в) глагол – субјект ће после учења бити у стању да разуме; г) објекат – на шта се делује; д) критеријуме или стандарде – опис услова у којима се активност дешава. Иако је уобичајена форма уводне фразе формулисања исхода „ученик ће по завршетку бити у стању да“ неки аутори упозоравају на специфичан контекст у којем се одвија савремено образовање, односно на чињеницу да живимо у времену интензивних и великих промена. Како наставник нема контролу над сваком сегментом учења, препоручује се и мање обавезујућа формулација исхода образовања у којој су кључне речи „очекује се да“ (Moon, 2002; према Деспотовић, 2010; 210). Како се исходи манифестују као радње, у њиховом формулисању суштинску улогу имају глаголи. Апстрактни и глаголи са сувише широким и нејасним значењем отварају простор за различите интерпретације, па је евалуација тако формулисаних исхода доста отежана. Глаголи чија се употреба не препоручује јесу: зна, разуме, схвата, примењује, анализира... Мун (Moon, 2002; према Деспотовић, 2010; 210) наглашава да је за разлику од изражавања исхода апстрактним глаголима, исходе потребно формулисати глаголима који имају што ужа и прецизнија значења. Такође, Деспотовић истиче да исходе треба формулисати и као „репрезентације научног“ (приказ, опис, демонстрација, манифестација). Тако, уместо формулације „у стању је да разуме“, треба да се користи формулација „ученик је у стању је да покаже разумевање“ (Moon, 2002; према Деспотовић, 2010; 211).

У литератури налазимо различите класификације исхода образовања. Спади и Маршал (Spady & Marshall, 1991; 78) представљају неколико врста исхода: 1) традиционалне исходе, 2) ниске транзиционе исходе, 3) високе транзиционе исходе и 4) трансформационе исходе.

Традиционални исходи били су карактеристични за почетно дефинисање исхода у скоро свим америчким и канадским школским окрузима укљученим у Мрежу школа усмерених на исходе. Спади и Маршал (Ibid., 80), међутим,

наглашавају да то нису у потпуности били исходи и да је заправо дошло до преусмеравања наставника са садржаја предмета на ефекте учења, док се задржала традиционална фокусираност на појединачне наставне предмете (математика, природне науке, матерњи језик...), а исходи су били само додати овим традиционалним поделама. Помак ка исходима, како их Спади види, начињен је тек са јасним дефинисањем шта је најважније да ученици знају и на ком нивоу образовања.

Транзициони (прелазни) исходи, као што њихов назив говори, налазе се „на пола пута“ између традиционалних, почетно дефинисаних и трансформационих, суштинских, исхода. Транзициони исходи деле се на ниске и високе. Ниске транзиционе исходе карактерише академски приступ курикулуму, усмереност на појединачне наставне предмете. Уз то, наставници су фокусирани на групни рад и на процену постигнућа ученика на основу тестова знања. Високе транзиционе исходе карактеришу центрираност наставника на процес учења и развој компетенција ученика, уз организовање наставе и учења кроз симулације реалних животних ситуација. Наставници процењују постигнуће ученика на основу њиховог индивидуалног напредовања, кроз различите пројекте и уз вођење документације о сваком појединачном ученику. Истовремено, програм постаје интердисциплинаран, организован према темама и интегрише традиционално подељене наставне предмете око истраживачких питања.

Трансформациони исходи представљају највиши ниво развоја и примене концепта образовања заснованог на исходима. У овом случају, суштина образовања огледа се у успешном функционисању у различитим животним улогама. Они се базирају на идеји да сви ученици могу бити успешни (*Success for All*) и на питању „шта је улога школе данас?“. Одговор је да је улога школе да развије код свих ученика знања и вештине потребне за живот након школе, односно компетентног грађанина. Из ове перспективе, школски успех је непотпун и недовољан уколико ученик не може да начини трансфер онога што је учио у школи на реалне и свакодневне животне ситуације. Трансформациони исходи усмерени су на

изваншколске ситуације, концентришу се на исходе у даљој будућности, након завршетка школовања и заснивају на кумулативном постигнућу ученика.

Осим наведене поделе Спадија и Маршала у литератури налазимо да се исходи могу класификовати и у односу на ниво обавезности на: а) очекиване (expected) и намераване (intended) и б) пожељне (desirable/anticipated). Очекивани и намеравани исходи представљају минимум неопходних захтева и обавезујући су. Пожељни исходи одређени су као могући додатак на минимум постављених захтева, указују на могућности у учењу, и при томе нису обавезујући (Cohen et al, 2004; Moon, 2002; према Деспотовић, 2010; 209).

Деспотовић (2010; 209) наводи поделу исхода према садржају на: 1) предметно специфична знања, 2) предметно специфичне вештине, 3) когнитивне (академске) вештине – анализа, синтеза, евалуација и 4) кључне/трансферабилне вештине. Ову поделу доводи у везу са Спадијевом класификацијом традиционалних, транзиционих и трансформационих исхода, уз указивање на повезаност поменутих врста исхода. Деспотовић (Ibid., 208) представља и поделу исхода у односу на функцију коју имају у курикулуму и настави. У том смислу постоје завршни (culminating outcomes), омогућујући (enabling outcomes) и посебни, специфични исходи (discrete outcomes). Завршни исходи представљају синтезу целокупног процеса учења. Омогућујући исходи су „есенцијална“ знања и вештине на којима се заснивају завршни исходи, док су посебни исходи активности и садржаји који нису директно повезани са завршним исходима.

Љиљана Левков (2010; 72) истиче да се као модел коначног исхода може одредити на пример, овладавање таблицом множења, а кумулативних, који се остварују постепено у дужем временском року, на пример, уважавање различитости међу народима. Истовремено акцентује да док неки исходи могу да се планирају само у оквирима једног предмета, велика већина ипак захтева интердисциплинарни приступ, повезивање различитих садржаја у наставном програму и превазилажење усмерености на појединачне наставне предмете у процесу учења.

На којим принципима се темељи концепција образовања заснованог на исходима? Као најзначајније принципе Спади (Spady, 2008; 50) наводи:

- 1) јасна усмереност – имати јасан фокус на крајњи резултат учења, подршка ученицима систематичним вођењем ка постизању дефинисаних исхода; оцењивање које није везано за крај наставне недеље, полугодишта или разреда, већ за крај школовања;
- 2) „дизајнирање курикулума уназад“ – курикулум треба да је дизајниран у односу на оно што ученици треба да знају по завршетку васпитно-образовног процеса; указује се на то да израда програма, наставни процес, средина за учење, треба да буду организовани у односу на очекивани крајњи резултат васпитно-образовног процеса;
- 3) велика очекивања – уверење да су сви ученици способни да на квалитетан начин остваре очекиване образовне резултате, уз инсистирање да не постоје ученици који не могу успешно да уче;
- 4) „проширене могућности“ – повећање броја, врста и опсега услова и начина на које ученици могу да уче и да демонстрирају научено; тиме се поставља и захтев да се време користи као флексибилни ресурс, а не круто и ригидно.

Ове принципе Спади (Ibid., 52) назива „снагом“ образовања заснованог на исходима и „водиљама“ за обликовање школске праксе у складу са исходима, истичући да наставници и директори треба да примењују ова четири принципа доследно, систематски и креативно, јер ће тиме бити ближи имплементацији правог приступа образовању заснованом на исходима.

Целокупну концепцију образовања заснованог на исходима Спади (Ibid., 52) одређује као организовање свих аспеката васпитно-образовног система око сазнања од трајног значаја, које ће ученик бити у стању да успешно демонстрира као резултат учења. Овакав приступ представља, по Спадијевом мишљењу, изазов који традиционални образовни систем често није у стању у потпуности да испуни. Разлоге за непотпуну примену концепта образовања заснованог на исходима Спади налази у доминацији разредно-предметно-часовног система, фиксном времену трајања школског часа, организовању наставних програма полазећи од садржаја а не од исхода који се желе остварити.

Савремени осврт на концепцију образовања заснованог на исходима дали су Еми Дрискол и Сваруп Вуд (Driscoll & Wood 2007), уважени истраживачи у области образовања, професори Калифорнија Универзитета, у књизи *Развој постигнућа заснованог на исходима и образовање усмерено на ученика*<sup>19</sup>. Ови аутори анализирали су развој и имплементацију приступа образовања заснованог на исходима, схватања заговорника, али и критике које се односе на овај концепт. Указали су на различита одређења исхода образовања: 1) исходима учења држава описује шта ученици треба да буду у стању да ураде, репрезентују или креирају, с обзиром на њихово дотадашње образовање (learning histories) (Maki, 2004, 60; према Driscoll & Wood, 2007; 19); 2) исходи образовања описују очекивања о томе шта ученици треба да знају, разумеју и да буду у стању да раде са својим знањем када заврше одређени ниво образовања (Huba & Freed, 2000, 9–10; према Driscoll & Wood, 2007; 19); 3) исходима образовања дефинише се сврха процеса образовања (Brown & Glaser, 1999, 7; према Driscoll & Wood, 2007; 65); 4) исходи образовања су описи очекиваних резултата образовања и 5) на основу исхода утврђујемо шта тачно треба поправити у образовном систему (Palomba & Banta 1999, 16; према Driscoll & Wood, 2007; 65). Дрискол и Вуд (Driscoll & Wood, 2007; 66) дефинишу исходе као очекивања друштва – исходи у образовању јесу очекивања друштва у односу на оног ко учи, а последично се исходима образовања промовише ефикасније учење. Указују на то да је концепција образовања заснованог на исходима померила фокус са подучавања на учење. Ови аутори наглашавају следеће елементе исхода образовања и васпитања: 1) знање – когнитивни садржаји, заједничке концепције, принципи и проблеми; 2) вештине – основне вештине и њихова примена, вештине грађења знања, вештине за рад; 3) ставови и вредности – афективни исходи, етички принципи, личне/социјалне/професионалне вредности; 4) понашање – манифестација вештина, знања и ставова. Као упоришта на којима се заснива концепција образовања заснована на исходима Дрискол и Вуд (Ibid., 70) истичу:

---

<sup>19</sup> Driscoll, A. & Wood, S. (2007): *Developing Outcomes-based Assessment for Learner-centered Education*. Virginia: Stylus Publishing.



а) *циљеве васпитања и образовања и њихово превођење у исходе* – превођење циљева у исходе схвата се као први корак у развоју концепције образовања заснованог на исходима. Циљеви су одређени као основа за развој исхода. „Превођење циљева у исходе“ значи поћи од апстрактних циљева и конкретизовати их наводећи очекивања од образовног процеса. У процесу „превођења циљева у исходе“ одређени сет вредности и очекивања од образовања, који постоји у циљевима, преноси се у исходе;

б) *очекивања струковних и научних удружења* – исходе углавном дефинише група стручњака из одређене области, а очекује се да ће исходи довести до боље примене стечених знања у пракси;

в) *ставови научника и истраживача* – запослени на факултетима најчешће су лидери у одређивању исхода образовања, јер имају знање из одређених научних дисциплина и могу да дају адекватну процену која су знања ученицима потребна из одређеног научног поља;

г) *извори из локалне заједнице* – очекивања заједнице у којој деца уче, шта се сматра битним као резултат образовања.

Сагледавањем исхода образовања из различитих перспектива може се постићи бољи квалитет образовања. Потребно је да се наведена упоришта уваже у процесу дефинисања исхода, јер је свако од њих релевантно за одређену врсту исхода. На пример, исходи учења математике били би безначајни без консултација и коришћења националних исхода који су дефинисани од стране Националног савета наставника математике. Осим инсистирања на уважавању различитих основа за развој исхода, Дрискол и Вуд наглашавају потребу да исходи буду јасно дефинисани, јер уколико исходи нису јасни, они неће користити ни наставнику, ни ученику. Наставник треба да се запита „шта желим да ученици буду у стању да ураде након похађања мог предмета, овог разреда или школе“ и тек након задовољавајућег одговора на ово питање може да размишља о елементима наставног програма. Исходи образовања представљају основу развоја курикулума, подучавања, учења и оцењивања, они су у центру програмирања, планирања и вредновања васпитно-образовног процеса (Ibid., 80).

Ана Алдерсон и Мари Мартин (Alderson & Martin, 2007) професорке универзитета у Перту, анализирале су основе и процес развоја концепције засноване на исходима образовања у Аустралији. Ауторке (Ibid., 164) теоријске оквире овог приступа виде у бихејвиоризму, због инсистирања на јасном постављању уочљивих и мерљивих образовних задатака и у овладавајућем учењу, којим се повећава успех ученика кроз менторску подршку наставника. Закључују да се концепција образовања заснована на исходима не може одбацити као идеолошки обојен приступ образовању или као „пролазни хир“, већ да треба из другачијег угла сагледати учење и очекивања друштва XXI века. Наиме, концепција образовања заснованог на исходима јесте суштински изазов за наставнике да преиспитају сопствене активности, садржаје, облике и методе наставног рада, и да размишљају о резултатима свог рада на основу оспособљавања ученика да решавају одређене проблеме (Ibid., 179).

На значај формулисања и остваривања исхода образовања указано је у студији *Разумевање друштвених исхода учења*<sup>20</sup>. Истоимени пројекат започет је 2005. године у сарадњи земаља чланица ОЕCD-а и Центра за образовна истраживања и иновације (CERI). У студији *Разумевање друштвених исхода учења* (Social Outcomes of Learning – SOL) актуелизован је проблем односа између образовања и личног, друштвеног и економског развоја. Један од налаза наведеног пројекта јесте да владе различитих држава и јавност желе да виде шта су ученици научили, односно шта су резултати васпитно-образовног процеса. Студија *Разумевање друштвених исхода учења* бави се утицајем који резултати учења имају на живот појединца и као будућег радника, грађанина и породичног човека. Основна претпоставка јесте да је циљ образовања омогућити свима да живе „испуњеним животом“, као и да имају активну улогу у друштвеном животу (ОЕCD, 2010; 50).

Левков (2010; 74) наглашава да се у расположивој литератури о искуствима примене исхода у образовању могу препознати бројни успешни резултати, као што

---

<sup>20</sup> ОЕCD (2010): *Разумевање друштвених исхода учења*. Београд: Министарство просвете.

су: повећање самодисциплине и мотивисаности и код наставника и код ученика; усмерен рад и учење; креирање критеријума мерења квалитета наставе, подучавања, учења и образовног програма; повезивање градива са оним што се већ зна; осећање успостављања контроле над процесом учења; развијање радозналости и вештина примене стечених знања у новим ситуацијама; развој уверења да учење има лични значај и да је смислено. Ипак, ауторка истиче да за „ваљано просуђивање о стварним и трајним, начелним и системским предностима заснивања образовног процеса на исходима још нема довољно репрезентативног истраживачког материјала“ (Левков, 2010; 74).

### 2.3.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог на исходима

Иако су исходи постали део званичне образовне политике и даље су бројни отпори према концепцији образовања заснованог на исходима, и то пре свега, од стране академске заједнице. Који су аргументи критичара одређивања образовних исхода? Најчешће истичу да су исходи нефлексибилни, механицистички и редукционистички, да се њима даје предност унапред одређеним групама знања и вештина, да су неспојиви са савременим теоријама мултипле интелигенције и разноврсних стилова учења, да не могу да се уклопе у приступ ситуационог, колаборативног, кумулативног, конструктивистичког учења.

Роберт Кларк (Clarke, 1994; 33) професор педагогије на Универзитету Пенсилванија бавио се питањем односа образовања и тржишта рада у монографији *Образовање засновано на исходима – импликације и иновације*<sup>21</sup> које је изашло 1994. У овом делу доминира критичка анализа концепта образовања заснованог на исходима, јер се оно заснива на априорној претпоставци да је јавно образовање у

---

<sup>21</sup> Clarke, R. (1994): *Outcomes Based Education - Implications and Innovations*. Plus Postage.

САД лоше и да ће новим приступом бити знатно унапређено. Кларково становиште јесте да концепт образовања заснованог на исходима управо због овог, по његовом мишљењу, погрешног полазишта, није успео да заживи и да буде шире прихваћен. Истраживање које је Кларк спровео у Пенсилванији, бавећи се наставничком перцепцијом образовања заснованог на исходима, показало је да осим кооперативног учења које промовише, овај концепт није имао значајнији утицај на наставне методе и организацију рада наставника: наставници су сматрали да су им у раду кориснији тестови које самостално израђују, у односу на готова средства и технике вредновања постигнућа које промовише концепт образовања заснованог на исходима.

Повезујући исходе и „техницистичку“ праксу у образовању Гречен Шварц (Schwarz, 1994; 85) отворила је питање употребе термина који се користе у концепцији образовања заснованог на исходима. Она процењује да је језик који се употребљава у овом концепту „лимитиран“, „дехуманизујући“ и „индустријски“. Управо овај механистички, инструментални приступ који се одсликава кроз терминологију, Шварц истиче као један од значајних разлога зашто је образовање засновано на исходима имало само ограничену улогу у школским реформама. Њена критика односи се и на одређивање исхода од стране експерата, који прописују наставницима и ученицима шта је најбоље за њих. Језик који се користи, пише Шварц, је „линеаран“, „рационалистички“, заснива се на листи дефиниција и не позива на креативну и унапређујућу дебату. Њиме се уважавају вредности бихејвиорално-позитивистичког приступа, али се отвара дилема да ли се учење (и научено) може сврстати у прецизно дефинисане категорије, као и да ли је најзначајније само оно постигнуће ученика које се мери на крају школовања. Стога закључује да наставници и ученици заслужују више него што концепт образовања заснованог на исходима може да понуди (Ibid., 88).

Осим језика који се користи у образовању заснованом на исходима, овај концепт критикован је да носи са собом „представу фабричке производње, у којој је много важнији производ од процеса развоја и настајања“ (Braskamp, 1994; 8). Многе истраживаче и наставнике термин *исходи* подсећа на строго контролисани курикулум и редукционистичко мерење.

Додајмо и чињеницу да је концепција васпитања и образовања заснованог на исходима послужила као основа за развијање тзв. менаџерског приступа образовању.<sup>22</sup> Британски професор Џејмс Авис (Avis, 2000), који је до скоро био руководилац Одељења за науке о образовању на Универзитету Оксфорд, а сада се бави развојем последипломских студија педагогије и истраживањем односа политичке економије и образовања, отворио је питање односа исхода образовања и менаџерског приступа образовању. Актуелизовао је проблем односа између исхода образовања, менаџмента у образовању и истраживања учења и подучавања. Приказом негативних аспеката менаџерског приступа образовању омогућено је разматрање услова којима би се олакшао развој и оснаживање школске праксе. Авис је приказао „најгори могући сценарио“ који се може догодити уколико менаџерски приступ образовању постане доминантан у схватању и имплементацији образовања заснованог на исходима. Објашњавајући овај сценарио наглашава да се упливом и утицајем *техницистике праксе* у васпитању и образовању ризикује нестанак креативности и критичког ангажмана наставника у имплементацији курикулума. У основи менаџерског приступа васпитању и образовању лежи став да постоји повезаност између образовних потреба ученика и потреба економије и да се социјално укључивање и кохезија постижу тако што се ученици образују за занимања која су потребна за економски развој и формирање динамичне и конкурентне привреде. Друга претпоставка везана је за финансијски императив да се смање трошкови и повећа ефикасност образовних институција. Држава тако делом повећава управљање образовањем, преко дефинисања различитих резултата које треба остварити. Потребно је, сматра Авис, уважити чињеницу да постоји велика разлика између образовних и економских процеса. Логика ова два система функционише у различитим „ритмовима“. Образовање по себи не може генерисати економске вишкове. Истина, постоје и схватања да је однос између привреде и развоја

---

<sup>22</sup> Менаџерски приступ образовању, који се повезује са доминантном глобализацијом, окарактерисан је и као усмереност на такмичење у успешности између различитих образовних система, коришћење тржишно оријентисаних принципа функционисања у образовању; демонстрирање највиших могућих постигнућа у односу на почетно уложена средства; наглашавање економске сврхе образовања и сл. (Kin-Keung Chan & Ka-ho Mok, 2002; 243).

образовања заправо обрнут, да се са економским успехом омогућава улагање у образовање које заузврат доводи до подизања стандарда (Eston & Green, 1996; према Avis, 2000; 43). Авис (Avis, 2000; 51) наглашава да не постоји директна веза којом се одређеним образовним системом остварује сигурни економски напредак, нити да постоји листа знања и вештина које ће сигурно бити потребне за економски развој у тренутку када ученици заврше школовање. Зато овај аутор истиче потребу за приступом образовању у коме би се неговали флексибилност, прилагођавање и креирање нових компетенција, трансформацијом постојећих вештина у складу са захтевима радног места. Авис је позвао на унапређење личног учешћа свих укључених у васпитно-образовни процес, дијалог и разматрања различитих опција у наставној пракси.

За разлику од Ависове студије усмерене на однос концепта образовања заснованог на исходима и економије, Енди Харгривс (Hargreaves et al, 2001) бавио се односом образовне политике и школске праксе. Он је истраживао разумевање исхода од стране наставника. Дошао је до закључка да наставницима представља тешкоћу планирање и реализација програма заснованог на исходима. Када су релевантни документи нејасни, недовољно одређени, исувише сложени, или неоправдано амбициозни, задатак планирања исхода је захтевнији. Харгривс сматра да дефинисани исходи захтевају много времена и труда од наставника да би их интерпретирали, те их наставници ретко формулишу у својим наставним припремама. Наставници са којима је Харгривс сарађивао процењивали су исходе као сувише нејасне, превише бројне и гломазне. Наставници су такође имали потешкоћа приликом прилагођавања исхода ученицима са тешкоћама у учењу. Превођење вишеслојних и апстрактних исхода у конкретан наставни план и програм је веома захтеван задатак. Посебан проблем имају наставници почетници који знају шта су исходи, али имају потешкоћа да их дефинишу, посебно исходе за децу млађег узраста. Истовремено, за наставнике представља прави изазов проналажење времена за читање и разумевање званичних докумената и концепција образовне политике, да би били успешнији у интегрисању исхода у своје наставне планове.

Харгривс (Ibid., 19) отвара и питање укључености наставника у дефинисање образовних исхода. Он сугерише да је имплементација образовања заснованог на исходима успешнија када наставници успеју да исходе повежу са реалним животом својих ученика. То од наставника захтева критичко размишљање и интелектуални рад док настоје да ускладе исходе и ваншколска искуства ученика. Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 28) процењује да у најбољем случају исходи помажу наставницима да разјасне сопствени процес рада и да подстакну наставнике да пре наставе размишљају не о томе шта ће предавати, већ шта ће ученици научити. Такође, исходи могу да помогну наставницима да процене постигнуће ученика и да ефикасније изаберу одређени наставни садржај, методе, технике. Ипак, у пракси се наставници често суочавају са великим проблемима при интерпретацији и имплементацији исхода. Један од проблема примене овог концепта јесте у томе што у званичним документима није наведено шта се очекује од наставника, како да они доследно прате и мере реализацију исхода.

Резултати истраживања које је спровео Харгривс са сарадницима (Ibid., 45) показали су да наставници ретко доследно прате и примењују линеарни процес планирања који је представљен у званичним документима заснованим на исходима васпитно-образовног процеса. Уместо тога, наставници су склони да планирају интегрисане наставне јединице на основу знања о својим ученицима, о њиховом претходном искуству и способностима. Уместо да им исходи представљају полазиште у планирању, наставницима исходи служе за проверу сопственог рада. Истраживање је показало да у планирању наставници полазе од интуитивних процена о потребама ученика, а да исходи нису толико интегрисани у њихов рад да би их користили спонтано. Наставници се осећају преоптерећено због кумулативне примене и тумачења исхода и стандарда, праћења да ли сваки ученик испуњава одређене захтеве и постиже дефинисане исходе. Такође, наставници су и уплашени, јер су добили званичну поруку, да ће, уколико не могу да наведу јасне исходе, имати велике тешкоће да измере резултате образовања својих ученика. Поред тога, наставници имају дилему шта ће са ученицима који не задовољавају дефинисане исходе, како њих да оцене.

Осим као део образовне политике и школске праксе, исходи у образовању анализирани су и у ширем контексту. Едвард Вебер (Weber, 2007; 281), редовни професор универзитета у Преторији, који се бави односом феномена глобализације и наставничког позива, отвара питање контекста развоја образовања заснованог на исходима. Вебер тврди да је у последњих двадесет година доминантно схватање човека као *homo economicus* и да се такав приступ одражава и на образовање. У периоду рецесије и негативног раста привреде током седамдесетих и осамдесетих година XX века у САД, познати документ *Нација у ризику* представљао је, како Вебер процењује, пример комерцијализације образовања. Вебер (Ibid., 285) је у свом раду указао на то да су исходи образовања и постигнуће ученика у концепцији образовања заснованог на исходима уско везани за комерцијализовани приступ образовању. По његовом мишљењу, образовање је, у том контексту, требало да припрема ученике да функционишу у модерном свету, да моделује „добре грађане“ и промовише будуће лидере друштва. Формално образовање имало је за циљ да обезбеди одређене вештине и ставове којима се могу реализовати ова друштвена очекивања. Вебер пише да образовање засновано на исходима репрезентује парадигму образовања, приступ учењу и подучавању који се заснива на резултатима. Ефекти образовања су у фокусу овог приступа, који има јако упориште у бихејвиоралној психологији. Педагогија је у овој концепцији центрирана на учење, често тестирање и на континуирано оцењивање ученика. Вебер (Ibid., 289) указује на то да из базичне дефиниције исхода – „исход је резултат процеса учења“ следи да ученици морају бити у стању да покажу да разумеју и да могу да примене знања и вештине које су одређене исходима. Осим тога, концепт образовања заснованог на исходима допринео је и креирању нове визије доброг наставника. Уз сасвим другачије друштвене и политичке улоге које су добили наставници, дошло је и до промене идентитета наставника. Тако је као слика „идеалног наставника“ представљен наставник који у пракси успешно примењује приступ образовања заснованог на исходима – његови ученици постижу предвиђене исходе образовања.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> У нашој педагошкој литератури сличан став заступају Радуловић и сар. (2010; 161). У студији *Професионалне компетенције наставника (Стандарди професионалних компетенција наставника: да*



Ипак, Вебер (Ibid., 307) констатује да су наставници људи и да се често дешава да се оно што званична политика од њих тражи не поклапа са оним што они раде у учионици. Истовремено, наставници, који су заправо ти који треба да спроводе званичне реформе, наглашавају да се осећају као да су маргинализовани и отуђени од званичне образовне политике. Како Вебер истиче, обуком за примену образовања заснованог на исходима наставницима је био понуђен одређени сет стратегија, који им често нуди техницистичку перспективу образовања, у смислу „како-да“.

И сам Спади (Spady, 2008; 55) је на питање где се може видети најуспешнија примена концепта образовања заснованог на исходима, одговорио да она не може нигде да се види. Разлоге непотпуне и/или неуспешне имплементације концепта образовања заснованог на исходима Спади је нашао у немогућности потпуне промене начина функционисања васпитно-образовног система. По његовој процени наставници су, у најбољем случају, унели исходе у планове и активности са ученицима, али то није била у потпуности примењена концепција образовања заснованог на исходима. Разлози за то су, по Спадијевом мишљењу, недовољне промене организационих и структурних карактеристика школа.

У домаћој литератури Левков (2010; 74) отвара питање отпора и резерве који постоје према концепцији образовања заснованој на исходима. Као један од разлога због којих се критикује концепција образовања заснованог на исходима наводи елитистички приступ образовању. Други извор одбацивања овог приступа, по мишљењу Левков, јесте страх да вредности и ставови одређени као исходи васпитно-образовног процеса не дођу у колизију са вредностима породице и уже друштвене средине. Такође, издвајање јасно дефинисаних група знања, умења, ставова и вредности као исхода образовања представљено је од стране њихових критичара као опасност да се на тај начин аутоматски потискују друга знања, умења, ставови и вредности, чиме се значајно нарушава концепт целовитог развоја личности. Уз то, постоје и упозорења да се инсистирањем на исходима занемарује брига о садржају и

---

*ли су нам потребне и како да до њих дођемо)* упозоравају да су у таквом контексту „добри“ и „бољи“ наставници они који, пре свега, доследно спроводе захтеве прописане документима образовне политике.

о процесу образовања, уз фокусирање само на његове резултате. Ипак, не треба заборавити да образовна политика „баштини многе педагошке митове, али и битне педагошке и цивилизацијске домете“ (Вујисић Живковић, 2006; 284) и да је отварање питања, критичко разматрање, дебата, најсигурнији, а можда и једини пут, којим можемо да кренемо са свешћу о томе да су наши одговори „пролазни“, а да су питања заправо „вечита“.

#### 2.3.4. Однос између циљева, задатака и исхода васпитања и образовања

Како се основно питање нашег истраживања односи на конкретизацију циљева васпитања и образовања, незаобилазна је анализа односа између циљева, задатака и исхода. Овај однос може се анализирати из перспективе различитих приступа – од схватања да су циљеви оквир у којем се развијају исходи, до идеје да је реч о изразима који имају исто или веома слично значење. Термини који се у различитим контекстима користе у различитим значењима јесу: циљеви, задаци, основни задаци, наставни задаци, стандарди, стандарди извођења, исходи... Постоје и сугестије да се као основни користе термини циљеви, задаци, исходи и стандарди (Левков, 2010; 76).

Пре него се упустимо у анализу везе између циљева, задатака и исхода васпитања и образовања, нагласићемо да су у литератури присутни бројни термини који се односе на различите нивое конкретизације. При том, дистинкција између ових термина није увек прецизна и доследна. Неки аутори користе различите термине у сличном значењу, док други користе исте термине којима придају различита значења. Карактеристичан пример јесте термин *objective* који у одређеним контекстима означава задатак наставе, некада циљ учења, а некада се поистовећује са исходима (Деспотовић, 2010; 212; Левков, 2010; 76).

Различити аутори на другачије начине приступају анализи односа између циљева и исхода, али у литератури је, процењујемо, најзаступљенији став да су циљеви шири и општији од исхода и да они чине основу за одређење исхода.

Анализирајући радове домаћих аутора, видимо различите приступе овом питању. Деспотовић (2010; 212) указује на то да се циљеви најчешће препознају као полазна тачка у развијању концепције образовања, будући да рефлектују филозофију образовања друштва, образовних институција и/или наставника, док се исходи одређују из перспективе ученика – описују активности ученика, учење и његове резултате. Са друге стране, термин „задачи“ се често користи као синоним за циљеве, као и за исходе, у зависности од тога да ли се дефинишу из угла интенција наставника (циљева) или очекиваних резултата образовања (исходи). Ипак, иако могу бити одређени на основу бихејвиоралних аспеката, задачи најчешће указују на наставу и на активности наставника.

Деспотовић (Ibid., 213) је разлике између циљева и исхода објаснио приказујући их „као у огледалу“. Једна од почетних разлика односи се на формулисање – циљеви се формулишу у облику глаголске именице, а исходи у облику глагола; циљеви омогућују конципирање и планирање, док исходи омогућују праћење, вредновање и оцењивање; док циљеви описују активности наставника, исходи описују резултат учења и активности ученика; циљеви су под контролом наставника, а исходи под контролом ученика; циљеви су усмерени на учење, а исходи на употребу наученог; циљеви су тешко мерљиви, за разлику од исхода које можемо да меримо и проверимо да ли смо их остварили.

Левков (2010; 79) истиче да се циљеви и исходи међусобно не искључују. Напротив, уколико се приликом дефинисања исхода полази од постављених циљева, наставни програм се кохерентније структурира и ефикасније реализује. Левков акцентује да се циљеви односе пре свега на процес наставе, а да је доминантна одлика исхода да се односе на ученика и учење. Као и Деспотовић и Левков наглашава да су циљеви најчешће уопштени, широки, а исходи конкретни, што их чини погодним за праћење, мерење и вредновање.

Какав је однос између задатака и исхода? Левков (Ibid., 76) указује на то да као исходе треба прихватити само оне исказе којима се јасно и конкретно наводи „шта ће ученик знати, бити у стању да уради или како ће поступати након одређеног периода подучавања и учења“, док се као задаци разумеју искази који одсликавају идеал којем се тежи и изражени су конструкцијама „треба да“, или као „разумевање“, „познавање, „уважавање“ и сл. У енглеском језику, у дефинисању исхода у смислу *objective* већ деценијама значајан ослонац пружа широко позната Блумова таксономија образовних циљева и њена ревидирана и, по многим, унапређена верзија, на којој су радили Блумови ученици и следбеници Андерсон и Кратвол. Иако није једина, Блумова таксономија имала је најјачи одјек међу наставницима и креаторима курикулума. Савремени приступ дефинисања исхода образовања подразумева неколико различитих облика. Основни облик везује се за исходе који представљају знања, умења, ставове и вредности које ученик треба да развије на крају одређеног периода образовања. Осим овог приступа, присутно је и дефинисање исхода путем образовних компетенција и стандарда постигнућа. У наредном делу рада бавићемо се управо овим приступима конкретизацији циљева васпитања и образовања.

## **2.4. Концепција образовања заснованог на компетенцијама као основа за конкретизацију циљева васпитања и образовања**

### 2.4.1. Развој концепције образовања заснованог на компетенцијама

У вези са приступом образовању заснованом на исходима јесте и дефинисање образовних *компетенција*. Ури Петер Триер (Ugi Peter Trier; 2003; 12), начелник Школске управе у циришком кантону, у извештају OECD-а нагласио је да су реформе образовних система које су популаризовале увођење компетенција у образовању најчешће биле мотивисане потребом за одржањем или побољшањем конкурентности у глобалној економији. У међувремену су компетенције постале значајне у наставним програмима земаља OECD-а. Пре неколико година биле су понегде уткане у општу образовну концепцију, временом су почеле да буду дефинисане јасно и експлицитно као очекивани резултати васпитно-образовног процеса, док је данас дискусија о врстама и нивоима компетенција веома динамична и у наставним програмима одређене су бројне очекиване компетенције ученика.

У домаћој литератури Деспотовић (2010; 107), бавећи се развојем концепције образовања усмереног на компетенције, акцентује да су основе на којима се заснива овај приступ: индустријска револуција и потреба за организацијом индустријске обуке, неолиберална економија и теорија људског капитала и бихејвиористички покрет. Деспотовић указује на то да је образовање усмерено на развој компетенција у непосредној вези са индустријском револуцијом, тј. да је усмереност образовања на компетенције везана за потребу за повећањем радног учинка и нивоа продуктивности. Основе овог приступа налазе се, по мишљењу Деспотовића, у теорији научног менаџмента Ф. В. Тејлора, у којој је основни појам радна ефикасност и продуктивност, која се остварује поделом радних задатака у мање јединице, до нивоа прецизно дефинисаног извршења партикуларних активности. У складу са Тејлоровим обрасцем научног менаџмента, образовање се усмерава на

идентификацију и спецификацију компетенција у форми бихејвиоралних задатака (Taylor, 1911; према Деспотовић, 2010; 108).

Неолиберална економија такође се узима као један од извора концепције образовања заснованог на компетенцијама, јер је једна од кључних основа неолиберализма претпоставка о снажној међузависности усвајања одређених вештина и економског раста (Деспотовић, 2010; 110).

Трећи извор приступа образовању заснованом на компетенцијама јесте теорија људског капитала. У овој теорији образовање се сматра инвестицијом која унапређује вештине и способности појединца, а тиме и продуктивност и економски развој друштва у целини. Таквим приступом је, уз истицање инструменталне вредности знања и вештина стечених кроз процес формалног образовања, пре свега средње стручно образовање усмерено ка формирању компетенција потребних за рад. Тиме се дошло до постепеног обликовања концепта образовања заснованог на развијању компетенција као крајњој сврси образовања (Ibid., 111).

Паралелно са утицајем индустријске револуције, неолибералне економије и теорије људског капитала, деловао је и бихејвиористички покрет који је такође био подстицај развоју образовања усмереног на компетенције. Дошло је до преусмеравања са садржаја (такозвана *input* оријентација) на постигнућа (такозвана *output* оријентација). Левков (2010; 137) указује на то да ова промена нагласка није доминантно инспирисана променама у самом образовању, него да је пре свега везана за оспособљавање младих за „захтеве стварног света“ у који ће се укључити по завршетку школовања. Деспотовић (2010; 116) наглашава да је прожимање концепта образовања заснованог на исходима и образовања заснованог на компетенцијама покушај спајања света рада и процеса образовања. Путем концепта образовања заснованог на компетенцијама, свет рада поставио је своје потребе и захтеве у односу на процес образовања, док је концепција образовања усмереног на компетенције заправо један од одговора система образовања на ове захтеве тржишта.

Вилијам Спади (Spady, 1979; 16), родоначелник концепције образовања заснованог на исходима, писао је касних седамдесетих година XX века и о концепцији образовања заснованог на компетенцијама. Он доводи у везу приступ

образовању заснованом на исходима и приступ образовању заснованом на компетенцијима и указује на сличности и разлике које постоје између њих. Спади је истакао да је у процесу образовања потребно усредсредити се на компетенције које се захтевају у „стварном“ животу. Очекивало се да ће адекватним образовањем ученици постати компетентнији у својим животним улогама. Спади износи дилему да ли је и колико је могуће бити доследан овом приступу, уколико знамо да се ниједна улога коју имамо у животу не зове математика, страни језик или ликовна култура, а све су ово интегрални делови васпитно-образовног процеса. Други проблем Спади види у томе што су околности у којима ће млади живети изузетно променљиве, и да успех у улогама које их чекају зависи од њихове способности адаптације и прилагођавања, а то су способности које се не могу мерити у процесу образовања. Следеће питање које је отворио је да ли су знања и вештине, когнитивне и мануелне, које се развијају у процесу образовања заиста довољне за успех у животним задацима и улогама. За „успех у животу“, уз знање и вештине, једнако су потребни и ставови, вредности, осећања, очекивања, мотивација и интуиција. Стога је нужно посветити пажњу афективним компетенцијама. Спади је зато поставио питање да ли је могуће остварити све то у формалном систему васпитања и образовања. Као још једну дилему истакао је проблем мерења да ли су компетенције развијене. По његовом мишљењу мерења развијености компетенција неминовно захтевају реалну ситуацију у којој ће се показати њихово (не)постојање, те се резултати програма који се базирају на компетенцијама не могу процењивати задацима који захтевају примену наученог изван реалних животних ситуација (Ibid., 16).

#### 2.4.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на компетенцијама

О различитим значењима и употреби термина *компетенције* сведочи податак да се претрагом електронских база података преко речи *competence, competency, competencies* у периоду 1985-2010. године добија 27. 578, 00 радова (Hartig & Klieme, 2007; 10). Растуће интересовање за овај концепт и његово ширење препознато је као последица инсистирања на продуктивности образовања, које је постало кључно питање последње три деценије. Али, и поред ове чињенице, компетенције су тек од скоро доспеле у жижу интересовања и дискусије педагога и психолога, пре свега отварањем питања – „компетенције за шта?“.

Анализирајући различите одговоре на ово питање као аутентичан приступ издвајају се два модела одређења компетенција од стране немачких истраживача. Први модел односи се на ниво, а други на структуру компетенција. Модел који се односи на нивое компетенција (*Kompetenzniveaumodelle*) одговара на питање шта различите особе могу да ураде, које конкретне захтеве су у стању да изврше. Са друге стране, модел везан за структуру компетенција (*Kompetenzstrukturmodelle*) одговара на питање како међусобно уклопити различите захтеве и колико различитих димензија има одређена компетенција. Модел компетенција који се односи на ниво, представља пре свега квантитативну димензију, димензију мерења постојања дефинисане компетенције, и доводи се у везу са међународним тестирањем постигнућа ученика – PISA (Jude, 2003; Kröhne, 2003; Fufman, 2004; према Hartig & Klieme, 2007; 10).

У даљем тексту бавићемо се питањем како је концепт образовања заснованог на компетенцијама операционализован на нивоу образовних политика у различитим европским земљама и САД. Иако су компетенције првобитно дефинисане на нивоу средњег стручног образовања, овај приступ је последњих деценија све више прихваћен у програмима различитих профила и нивоа образовања. Овај концепт образовања присутан је у многим земљама још од шездесетих година XX века



(образовање одраслих у Сједињеним Америчким Државама), потом је осамдесетих година у Великој Британији успостављен облик стицања стручних квалификација (*National Vocational Qualifications*), али је ипак било потребно одређено време да образовне компетенције постану саставни део програма обавезног образовања. Током периода промовисања овог концепта, компетенције су одређене као „снага“ којом се може обезбедити већа контрола резултата образовног процеса. У последњих тридесет година многе међународне организације (Светска банка, OECD, UNESCO) промовишу приступ образовања усмереног на компетенције и све је већи број земаља које овај концепт прихватају.

Као један од приступа образовању заснованом на компетенцијама, настао је пројекат OECD-а „Дефиниције и селекције компетенција: теоријски и концептуални оквири“<sup>24</sup>. Овај пројекат трајао је седам година, од 1997. до 2005. године. Обухватио је 12 земаља: Аустрију, Белгију (Фландрија), Данску, Финску, Француску, Холандију, Немачку, Норвешку, Нови Зеланд, Сједињене Америчке Државе, Шведску и Швајцарску. У оквиру пројекта формиране су радне групе стручњака из различитих области (економије, политике, образовања, екологије, индустрије...) који су формулисали предлоге кључних образовних компетенција. Компетенције су у овом приступу одређене као способност да се успешно задовоље сложени захтеви друштва, уважавањем психосоцијалних предуслова (укључујући когнитивне и некогнитивне аспекте). Кључне компетенције треба да допринесу успешном животу и добром функционисању друштва. Ово је функционални приступ дефинисању компетенција који је оријентисан на резултате индивидуалних постигнућа кроз акцију, изборе, начин понашања у вези са захтевима који се односе на одређени професионални положај, друштвену улогу или лични развој. На основу истраживања реализованог у земљама чланицама OECD-а направљена је листа кључних компетенција: 1) управљање собом, 2) језичке компетенције; 3) социјалне компетенције; 4) компетенције за учење и целоживотно учење; 5) комуникационе

---

<sup>24</sup> OECD (2005): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations-DeSeCo*.

компетенције; 6) развој вредности – интегритет, одговорност, брижност, искреност; самоконтрола и самоуправљање; 7) социјалне компетенције за грађанско друштво и 8) развој еколошке свести и понашања. Жељени резултати који се очекују развојем кључних компетенција јесу успешан живот појединца и добро функционисање друштва (OECD, 2005; 12).

У оквиру документа *Дефиниције и селекције компетенција: теоријски и концептуални оквири* наглашено је да усмереност на захтеве тржишта и питање „какве су нам компетенције потребне за рад“, треба да буду допуњени концепцијом компетенција као унутрашњих менталних структура, у смислу ресурса, способности или диспозиција. Овакав приступ, сматра се, одсликава холистичко схватање компетенција, јер су њихове компоненте бројне: интелектуалне способности (аналитичко, критичко мишљење, способност доношења одлука, решавање проблема), социјалне и бихејвиоралне (мотивација, емоције, вредности). Основна претпоставка овог модела компетенција јесте да је веза између друштва и индивидуе дијалектичка и динамичка, и да су компетенције неодвојиве од контекста у којем се развијају: ментални ресурси индивидуе нису „у мозгу“ појединца, већ у окружењу, и интеракција са окружењем производи одговарајућу способност, а као циљ образовања истакнуто је интелигентно и компетентно понашање појединца (Ibid., 14).

За концепт OECD-а карактеристично је да комбинује психосоцијалне предуслове (когнитивне, вољне, етичке, мотивационе, социјалне компоненте) и услове у којима се одвија образовање, у комплексан систем који омогућава развој компетенција. Кључне компетенције значајне су управо зато што доприносе високим резултатима на индивидуалном и друштвеном плану, односно одражавају се на успешан лични живот појединца и на функционисање заједнице (Ibid., 17).

Осим приступа који је промовисан од стране OECD-а, актуелно је и идентификовање кључних компетенција на нивоу Европске уније. На нивоу Европске уније кључне компетенције представљене су у студији *Кључне компетенције: развојни концепт у обавезном образовању*<sup>25</sup> из 2002. године. У овој

---

<sup>25</sup> Eurydice European Unit (2002): *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*. European Commission (Directorate-General for Education and Culture).

студији приказани су извештаји из Белгије, Данске, Немачке, Грчке, Шпаније, Француске, Ирске, Италије, Луксембурга, Холандије, Аустрије, Португалије, Финске, Шведске и Велике Британије. У неким од ових земаља термин кључне компетенције прихваћен је у наставним програмима и користи се уз извесне варијације: Белгија (француско говорно подручје) – трансверзалне и предметне компетенције; Португалија – есенцијалне компетенције, опште и предметно специфичне компетенције; Велика Британија – Енглеска и Велс – кључне вештине, а Шкотска – базичне вештине. У другим земљама термин компетенције користи се у области образовања али још увек није део званичног националног програма: Белгија (немачко и холандско говорно подручје) – кључне компетенције; Немачка – кључне компетенције, кључне квалификације, базичне компетенције; Лихтенштајн – базичне компетенције; Аустрија – основне компетенције; Северна Ирска – кључне трансферабилне вештине. У студији *Кључне компетенције: развојни концепт у обавезном образовању* наглашено је да не постоји једно опште прихваћено одређење кључних компетенција. Најопштије одређење било би да кључне компетенције треба да буду дефинисане тако да упућују на непрестано употпуњавање знања и вештина, са циљем континуираног развоја (Eurydice European Unit, 2002; 15). Прихвата се да је знање „3Р“ (читање, писање, рачун)<sup>26</sup> нужан, али недовољан услов за успешан живот у савременом друштву; да је школа један од извора подршке у стицању и развоју кључних компетенција, али да сама не може да обезбеди развој свих кључних компетенција, и да је информално учење у породичном и вршњачком окружењу, затим учење преко медија, путем верских институција, политичких организација, веома значајно за развој когнитивних, социјалних и персоналних компетенција (Ibid., 30).

Још један приступ компетенцијама представљен је у документу Европске комисије *Образовање и обучавање 2010*<sup>27</sup>, у коме су дефинисане тзв. кључне

---

<sup>26</sup> енгл. reading, writing and arithmetic

<sup>27</sup> European commission: Directorate-General for Education and Culture. Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group B "key competencies". Progress Report November 2004.

компетенције за целоживотно учење. Радна група Европске комисије почела је 2001. да се бави задатком да идентификује и дефинише које су нове вештине потребне за живот у савременом друштву и како да оне буду интегрисане у курикулум и да се одрже током целоживотног учења (European Commission, 2004; 3). Принципи на којима су развијане ове компетенције су следећи: 1) кључне компетенције треба да обезбеде развој индивидуалности, социјалну кохезију и запосленост у друштву заснованом на знању; 2) компетенције су комбинација вештина, знања, ставова и способности; 3) компетенције су трансферзалне, флексибилне и генеричке (Ibid., 7). Уз уважавање ових принципа радна група Европске комисије дефинисала је кључне компетенције као јединице које репрезентују трансферабилна, мултифункционална знања, вештине и ставове, који су потребни појединцу за лично остварење и развој, социјалну укљученост и запосленост. Оне треба да буду развијене на крају обавезног образовања и представљају основу за целоживотно учење (Ibid., 8). Осам домена кључних компетенција који су дефинисани у документу *Образовање и обучавање 2010* јесу: 1) комуникација на матерњем језику; 2) комуникација на страном језику; 3) математичка писменост и основна технолошка знања; 4) дигиталне компетенције; 5) компетенције за успешно учење; 6) интерперсоналне компетенције потребне за живот у грађанском друштву; 7) предузетништво и 8) свест о различитим културама и начинима њиховог изражавања (Ibid., 10).

#### 2.4.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог на компетенцијама

Сандра Керка (Kerka, 1998; 38), професорка теорије образовања на педагошком факултету у Охају, у студији *Образовање засновано на компетенцијама: мит и реалност*<sup>28</sup> анализира је концепт образовања заснованог на компетенцијама са различитих аспеката. Наглашава да је по мишљењу неких аутора образовање засновано на компетенцијама питање, по мишљењу других оно је одговор, док постоје и аутори који сматрају да је овај приступ заправо погрешан одговор на дилеме које се отварају настојањем да се образовање унапреди и усклади са све комплекснијом друштвеном средином. Керка повезује концепт образовања заснованог на компетенцијама и строге политичке императиве да се ученици што боље припреме за учешће у такмичарској глобалној економији. Истовремено, овај концепт критикован је и као неадекватан за потребе „друштва које учи“, својом усмереношћу на компетенције за посао. За оне који га критикују, приступ образовању заснованом на компетенцијама јесте редукционистички и узак. Ово посебно долази до изражаја у ситуацијама дефинисања компетенција на основу бихејвиористичког концепта, када се компетенције свODE само на радне задатке. Посебно је критикована општа употреба чек листа за проверу остварености одређених компетенција. Наглашава се да овај приступ знатно поједностављује процес и резултате образовања, јер тежи постизању неопходног минимума у учењу, уместо да подстиче што више нивое развоја ученика. Преиспитује се и један од најзначајнијих аргумената присталица образовања заснованог на компетенцијама, да оно омогућава ученицима да остваре квалификације које су битне за њихов будући посао и да последично испуњавају захтеве послодавца, односно отвара се питање да ли је заиста нека компетенција делотворнија за обављање неког посла од друге

---

<sup>28</sup> Kerka, S. (1998): *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Ohio: The Ohio State University.

компетенције, а осим тога разматра се питање да ли баш све компетенције за посао могу и треба да буду укључене у званичне образовне програме. Даље, отворена је и дилема у ком степену је овај приступ аутохтон. Критичари су нагласили пресудно учешће економских фактора на одлуке које се доносе у сфери образовне политике, као и на тумачење резултата образовног процеса. Одређивање званичних образовних компетенција у Великој Британији, Сједињеним Америчким Државама, Аустралији и на Новом Зеланду доводе у директну везу са политичким иницијативама за глобалним такмичењем и зарадом. Анализа приступа образовању заснованом на компетенцијама отворила је још једно важно питање – питање ко дефинише наставне програме, да ли то чини влада, послодавци или стручњаци из области образовања. Са тим у вези су компетенције представљене и као одрази онога што је потребно послодавцу, уз занемаривање холистичког развоја личности ученика (Velde & Hopkins, 1994; Hodkinson & Issit, 1995; Mulcahy 1996; Eccelstone 1997; према Kerka, 1998; 42). У том контексту Вујисић Живковић (2007; 333) пише да је кључна промена та да више не образујемо идеале већ компетенције.

Ипак, присталице образовања заснованог на компетенцијама бројним аргументима настојали су да образложе примену и ширење овог приступа. Мариана Гфроерер (Gfroerer, 2000; 135), професорка на универзитету у Њу Хемпширу, бави се питањем промене курикулума и развојем образовања заснованог на компетенцијама. Савремени модел образовања заснованог на исходима и компетенцијама разликује се од традиционалног у погледу начина на који се до њих долази. Гфроерер наглашава да су за разлику од традиционално дефинисаних циљева од стране влада и стручњака са универзитета који се баве сфером образовања и васпитања, у процес одређивања компетенција у савременом приступу образовању укључени наставници, родитељи, школски саветници, економски и локални лидери. У савременом приступу оцењивање постигнућа ученика заснива се на непосредном посматрању активности ученика, вештина, на анализи пројеката које ученик осмишљава и реализује... Применом концепције образовања заснованог на компетенцијама у школској пракси, по мишљењу Гфроерер, код ученика се пре свега развијају компетентност за доношење одлука и решавање проблема, комуникацијске вештине, компетенције за

рад са другима и компетентна употреба података (у информационам технологијама, различитим истраживањима и анализи).

Концепција образовања заснованог на компетенцијама предмет је анализе истраживача из различитих земаља. Загвоздкин Владимир Константинович (Загвоздкин, 2008; 270,) руски професор психологије образовања и научни сарадник Института за педагошку теорију и историју, отвара питања везана за трансформацију начина и облика рада у школи прихватањем модела образовања заснованог на компетенцијама. Коментаришући ОЕСД модел компетенција Загвоздкин је указао на то да примена знања и компетенција у пракси значи не само имати одређени корпус знања, него и способност прилагођавања захтевима конкретних ситуација у којима се очекује њихова примена. Да би васпитно-образовни процес адекватно припремио ученике за ове захтеве, нужно је да учење буде везано за бројне примере, уз обавезно вежбање које ће ситуације школског учења учинити што ближим пракси. Овакав контекст учења често карактеришу нестандартна питања, отворено постављени проблеми, потреба за интеракцијом са другима уз висок степен личне аутономије, деловање које у себи носи могућност прављења грешке. Најефикаснији вид учења за развој ових компетенција по мишљењу Загвоздкина је ситуационо учење – комбинација директне инструкције наставника и различитих самосталних и групних активности ученика. У духу који видимо код Грофер и Загвоздкин истиче да се последице савремених друштвених захтева огледају и у тежњи да се дође до мерљивих резултата васпитања и образовања. Осим тога, наглашено је да модерна теорија образовања треба да постане реалнија у постављању образовних циљева и начина и могућности њихове реализације. Инсистира се и на томе да захтеви који се односе на постигнућа ученика, процес наставе и окружење у којем се одвија васпитно-образовни процес, морају бити међусобно усклађени.

У домаћој литератури Левков (2010; 131-132) истиче да је у основи концепције образовања заснованог на компетенцијама усмереност на ефикаснију реализацију, евалуацију и контролу резултата васпитно-образовног процеса. Левков указује на то да је у основи концепта образовања заснованог на компетенцијама тежња за квалитетнијим образовањем (у домену процеса и резултата) и за

превазилажењем великих разлика у постигнућима ученика. Са друге стране, промене у друштвеном амбијенту – процес глобализације, брз технолошки напредак, висока очекивања у погледу радне ефикасности, рефлектују се на васпитно-образовни процес захтевом да ученици буду у стању да успешно примене стечена знања и вештине. Резултат ових промена јесте преиспитивање широких циљева образовања и њихово формулисање у терминима компетенција. Левков као једну од предности образовања заснованог на компетенцијама наводи већу мотивацију за учење, јер је овај приступ усмерен на развој способности да се стечена знања и вештине примењују, захваљујући чему учење постаје корисније и за појединца и за друштво.

#### 2.4.4. Однос између васпитно-образовних циљева, исхода и компетенција

У последњих тридесет година дошло је до промена у наставним програмима, који су све више окренути исходима, а потом и трансверзалним, трансферабилним, крос-културалним компетенцијама. Екхард Климе (Eckhard Klieme, 2004; 12), директор Центра за истраживање квалитета образовања и евалуацију (*Center for Research on Educational Quality and Evaluation*) у Франкфурту, који је учествовао у изради и развоју образовних стандарда у Немачкој, указао је на општи приступ промена у образовним системима које се огледају у померању нагласка са садржаја на компетенције. Раније је полазиште васпитно-образовног процеса представљао циљ образовања, који је често био уопштен и генерализован, без проверљивих критеријума његове остварености. Са друге стране, одређењем образовних компетенција уважава се реалан контекст у којем ученици треба да покажу резултате школовања, те се компетенције везују за свет рада и специфичних улога – запосленог, члана породице, грађанина, у којима ће се ученик остваривати током живота. Концепт образовања заснованог на компетенцијама не одбацује значај садржаја, већ инсистира на обједињењу и усклађености садржаја и ситуационог



учења, уз претпоставку да ће се на тај начин ученици најбоље оспособити за високе захтеве савременог друштва.

Зачетник приступа образовању заснованог на исходима, Вилијем Спади (Spady; 2008; 54) промовисао је и концепт развоја компетенција ученика. Ипак, као разлику између компетенција и исхода Спади наводи да се компетенције обично састоје од више изолованих способности и капацитета. У таквим околностима нужно је добро познавати способности сваког појединачног детета и интегрисати различите способности ученика у наставном процесу.

У домаћој литератури Левков наглашава да су концепције образовања усмереног на исходе и компетенције повезане, и да се промена која погодује дефинисању компетенција као очекиваних исхода учења огледа у мењању оријентације образовног процеса. Наиме, овом променом нагласак је померен са наставних предмета, као основне структуралне компоненте васпитно-образовног процеса, ка писмености (читалачка, математичка и природно-научна писменост), која се сматра главном функционалном јединицом. Како Левков истиче, промена која је одредила артикулисање компетенција као исхода учења, значајно је утицала на реформе образовних система. У васпитно-образовном процесу ова промена огледа се у томе да се смањује преношење наставних садржаја, а да се све више тежи изградњи употребљивих знања, која осим интелектуалне и сазнајне, имају и социјалну, емоционалну, вредносну и бихејвиоралну компоненту. Овај приступ одразио се на школску праксу у смислу да су прегруписана очекивања, промењене улоге у учионици, као и схватања о васпитању и образовању, које се све више усмерава ка разноврсности, иницијативи и активности ученика (Левков, 2010; 137).

Видимо да дефинисање исхода и компетенција као почетне тачке васпитно-образовног процеса тражи темељно преиспитивање свих елемената наставног садржаја у циљу организовања функционалних структурних јединица с обзиром на дефинисане исходе и компетенције. Наиме, за разлику од усмерености на предметне садржаје и њихову трансмисију, исходи и компетенције усмерени су на развој знања и вештина потребних за успешан живот у модерном друштву и односе се на функционисање ученика као будућег запосленог, грађанина, родитеља и партнера.

Нагласак се помера на трансфер знања у изваншколске ситуације, образовни процес усмерен је на будућност. Суштина овог приступа огледа се у питању „које је компетенције ученик развио“, уместо питања „шта треба да се предаје, колико дуго и на који начин“.

## **2.5. Концепција образовања заснованог на стандардима као основа за конкретизацију циљева васпитања и образовања**

Стандарди у васпитању и образовању могу бити дефинисани у области знања, вештина, ставова ученика; знања, вештина и вредносних ставова за професију наставника и васпитача; компетенција директора, просветних саветника и инспектора; квалитета уџбеника и наставних средстава, квалитета рада васпитно-образовних установа... У овом делу рада бавимо се образовним стандардима који се односе на резултате васпитно-образовног процеса, односно на постигнуће ученика.

Аутори чији радови представљају референтни оквир за нашу анализу концепта образовања заснованог на стандардима јесу Енди Харгривс (Hargreaves), еминентни истраживач у области васпитања и образовања који је до скоро био професор на Универзитету у Оксфорду, а сада је директор Интернационалног института за истраживање промена у образовању (*International Centre for Educational Change*) у Торонту, Екхард Климе (Klieme) који је био руководилац тима за креирање стандарда постигнућа ученика у Немачкој, Роберт Марзано (Marzano), Џон Кендал (Kendall) и Марк Хајстед (Haisted), водећи истраживачи у области развоја и примене стандарда постигнућа ученика у САД и Диана Равич (Ravitch), професорка на Универзитету у Њујорку која је учествовала у креирању стандарда постигнућа ученика у САД. За разумевање и приказ концепције образовања заснованог на стандардима значајни су нам и званични документи америчке владе *Нација у ризику*:

нужност образовне реформе<sup>29</sup> из 1983, закон *Ниједно дете не сме да заостаје*<sup>30</sup> из 2001. године и студија *Развоја образовних стандарда у Немачкој*<sup>31</sup> објављена 2003.

### 2.5.1. Развој концепције образовања заснованог на стандардима

Енди Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 16), универзитетски професор педагогије и директор Интернационалног института за истраживање промена у образовању у Торонту, објашњава да се током касних деведесетих година прошлог века на реформу образовања заснованог на исходима надовезала, а негде је и заменила концепција образовања заснованог на стандардима (*standards based education*). Концепт образовања заснованог на стандардима заживео је у САД, а потом се проширио на европске земље, Аустралију, Канаду...

Крајем деведесетих година XX века приступ образовању заснованом на стандардима постао је широко прихваћен, али томе је претходио дуг процес развоја ове концепције. Почети концепта образовања заснованог на стандардима везују се за осамдесете године XX века и за извештај америчке Националне комисије за образовање *Нација у ризику: нужност образовне реформе*, који је довео до жустре дебате о потреби за коренитим променама у образовању (Marzano & Kendall, 1998; 10). Наиме, америчка влада формирала је 1981. године Националну комисију за унапређење образовања (The National Commission on Excellence in Education) која је требало да до 1983. састави извештај о квалитету образовања у Америци. Сврха

---

<sup>29</sup> *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). ERIC: Document Reproduction Service. Retrieved from [www.ode.state.or.us](http://www.ode.state.or.us) at 15<sup>th</sup> June 2010.

<sup>30</sup> *No child left behind* (2002). A Desktop reference. Office of the Under Secretary. Retrieved from [www.ode.state.or.us](http://www.ode.state.or.us) at 15<sup>th</sup> June 2010.

<sup>31</sup> Klieme, E, Avenarius, H, Blum, W, Döbrich, P, Gruber, H, Prenzel, M, Reiss, K, Riquarts, K, Rost, J, Tenorth, H. E. & Vollmer H. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal Ministry of Education and Research (BMBF) Publications and Website Division D-11055 Berlin. Retrieved from [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) at 10<sup>th</sup> May 2010.

оснивања и делатност Комисије била је анализа проблема у америчком образовном систему и осмишљавање могућих решења. Резултат рада Комисије био је извештај *Нација у ризику: нужност образовне реформе* који је објављен 1983. Посебна пажња у овом документу посвећена је: 1) процени квалитета наставе у државним и приватним школама на свим нивоима образовања, 2) поређењу америчких школа са школама у другим развијеним државама, 3) идентификовању образовних програма у земљама широм света у којима ученици имају виши ниво постигнућа у односу на ученике у САД, 4) анализи друштвених и образовних промена од шездесетих до осамдесетих година XX века које су утицале на ниво постигнућа ученика и 5) указивању на проблеме са којима се морају суочити и које треба да превазиђу сви укључени у васпитно-образовни процес да би се у образовању у САД постигли високи резултати. У току рада Комисија се ослањала на неколико различитих извора информација: на научне студије истраживача из области педагогије, анализе образовних програма у различитим државама у којима ученици остварују високе резултате на међународним тестирањима на сазнања и увиде до којих се дошло током јавних расправа у којима су учествовали наставници, учитељи, ученици, родитељи, представници струковних удружења, послодавци, представници локалне заједнице и на постојеће анализе проблема у васпитању и образовању (уважене су процене учитеља и наставника, просветних саветника и инспектора о проблемима у америчком васпитно-образовном систему и могућностима њиховог превазилажења).

Документ *Нација у ризику* (A Nation at Risk, 1983; 9) заснива се на идеји да сва деца, без обзира на пол, национално порекло, социоекономски статус, имају право на образовање и на целовит развој. Такав приступ значи да сва деца, на основу свог рада и подршке наставника, могу да се надају да ће успешно матурирати и запослити се и заснован је на идеји да образовни систем треба организовати на такав начин да сви ученици по завршетку формалног образовања треба да су оспособљени да „управљају својим животима“, односно да задовоље како личне, тако и друштвене интересе. Аутори овог документа објашњавају да је америчка нација у ризику, јер је њена, до тада неприкосновена позиција у економији, индустрији, науци и технолошким иновацијама угрожена. Оно што је раније било незамисливо, да друге

државе достигну или престигну САД, постало је реалност. Као индикатори ризика истакнути су подаци да су амерички ученици на међународним образовним тестовима у периоду 1970-1980. године у поређењу са ученицима других развијених земаља били последњи седам пута, а никада први, да је око 23 милиона одраслих у САД функционално неписмено, да се око 13% средњошколаца у САД може сматрати функционално неписмено, да функционална неписменост међу ученицима мањинских група достиже и 40%, да су просечни резултати студената такође нижи у односу на постигнућа њихових вршњака из других земаља (Ibid., 10).

Образовање је у документу *Нација у ризику* (Ibid., 11) представљено као један од чинилаца од којег зависи напредак или губљење лидерске улоге САД у свету. Пошло се од става да осредњи резултати у образовању не смеју да се прихвате као довољно добри. Овим извештајем наглашено је да изгледа као да је америчко друштво заборавило основни циљ школовања – остварити највише могуће постигнуће деце и подстицати дисциплину потребну да се високо постигнуће оствари. Алармантни подаци на које је упозорено у извештају *Нација у ризику* односе се на чињеницу да осамдесетих година XX века по први пут у историји деца у САД неће бити боље (а чак можда ни једнако добро) образована у поређењу са њиховим родитељима. Сви ти забрињавајући налази указивали су на неопходност озбиљне реформе америчког образовног система. Овим документом истакнут је значај дефинисања високих стандарда постигнућа ученика. Стандарде у образовању аутори ивештаја *Нација у ризику* (Ibid., 16) промовисали су као начин остваривања бољих резултата америчких ученика и подизања нивоа постигнућа на међународним евалуацијама. Пре свега су, као образовни стандарди, истакнути највиши могући донети сваког ученика, такозвана „изузетност у образовању“ (*excellence in education*). Не само школе, наставници и учитељи, већ је читаво друштво позвано да помогне у постизању ових стандарда. Препоруке су се пре свега односиле на повећање улагања у образовање, препознавање значаја бољег школског успеха ученика за будућност друштва. Као један од начина остваривања изузетних успеха у образовању предложено је постављење високих стандарда постигнућа ученика, пре него минималних и неопходних знања и вештина. Родитељи су такође позвани да подрже

и подстакну децу да остваре своје таленте и предиспозиције. Тражење решења за побољшање положаја америчког образовања односило се и на обавезу целоживотног учења. Континуирано образовање и потребне преквалификације радника промовисане су као нужне уколико америчко друштво жели да напредује и да се развија. „Друштво које учи“ постало је мото нове политике образовања у чијој основи лежи идеја да је образовање најважније, како за остваривање личних циљева, тако и за економску конкурентност нације на светском тржишту.

Тежња за променама и унапређивањем образовања у САД настављена је током осамдесетих година XX века. Инсистирање на реформи резултирало је извештајем америчке владе *Национални образовни циљеви: стварање нације знања*<sup>32</sup> 1989. године. У овом извештају дефинисано је шест образовних циљева, за које се очекивало да ће бити испуњени до 2000. године, и то:

- 1) до 2000. године сва деца у САД у тренутку поласка у школу знаће да читају;
- 2) до 2000. године средњу школу завршаваће најмање 90% америчких ученика;
- 3) до 2000. године сваки ученик четвртог, осмог и дванаестог разреда развиће кључне компетенције из најзначајнијих предмета (енглески језик, математика, природне науке, географија и историја); свака школа у САД мора осигурати услове за успешан когнитивни развој ученика и примену наученог; током школовања ученици треба да се припреме за одговорно учешће у грађанском друштву, за континуирано учење и продуктиван рад у модерној економији;
- 4) до 2000. године сви наставници имаће приступ програмима стручног усавршавања, сталног развоја професионалних знања и вештина и биће оспособљени да припреме америчке ученике за друштвене и економске захтеве XXI века;
- 5) до 2000. године САД ће бити прва земља света у постигнућу ученика из математике и природних наука;
- 6) до 2000. године сваки одрастао грађанин САД биће писмен и поседоваће знања и вештине неопходне за учешће у глобалној привреди и економији и за

---

<sup>32</sup> National Education Goals Panel (1989): *The National Education Goals report: Building a Nation of Learners*. Washington D.C.: U.S.

активно учешће у грађанском друштву (National Education Goals Report: Building a Nation of Learners, 1989; 10).

Прва два од шест дефинисаних циљева везана су за стандарде постигнућа ученика, трећи циљ, односи се на компетенције ученика на крају 4, 8. и 12. разреда, на знања које треба да имају амерички ученици на одређеном нивоу образовања, као и на постигнуће америчких ученика у односу на ученике других земаља, четврти циљ одсликава подршку наставницима да што успешније реализују ове циљеве у пракси, петим циљем наглашено је очекивање заузимања лидерске улоге америчких ученика из области математике и природних наука на светском нивоу, а шести циљ односи се на развој кључних компетенција потребних за живот у савременом грађанском друштву. Тадашњи амерички председник, Џорџ Х. В. Буш промовисао је извештај *Национални образовни циљеви: стварање нације знања* на конференцији у Вирџинији 1989. године. Закључци са те конференције инспирисали су неколико струковних наставничких удружења да за своје наставне области детаљно развијају стандарде постигнућа ученика. Национални савет наставника математике (National Council of Teacher of Mathematic – NCTM ) први је 1989. године донео сет образовних стандарда за постигнућа у математици – *Курикулум и евалуација стандарда за математичко образовање*<sup>33</sup>. Овим је Национални савет наставника математике поставио смернице наставницима свих осталих предмета како да развијају образовне стандарде у својим областима. Документ *Курикулум и евалуација стандарда за математичко образовање* представља прекретницу у развоју концепције засноване на стандардима образовања.

Екхард Климе (Klieme et al, 2003; 58) истиче да је у САД термин стандарди традиционално коришћен као синоним за стандарде извођења (*performance standards*). Осим тога, при евалуацији остварених стандарда била је доминантна усредсређеност на мерење резултата, у смислу основних вештина које ученици треба

---

<sup>33</sup> *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (1989). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

да развију. Све се променило публикацијом Националног савета наставника математике из 1989. године – и то не само у области математике, јер су тада промовисани стандарди постали модел за развој стандарда и у осталим наставним предметима. Аутори публикације *Курикулум и евалуација стандарда за математичко образовање* донели су свесну одлуку да напусте приступ усмерен на основне вештине и усмере се на учење математике као процес, а истраживање и разумевање веза и односа у математици требало је да олакша увид у процес учења. NCTM стандарди не укључују тестирање (NCTM није објавио ниједан стандардизован тест у традиционалном смислу), уместо тога они истичу визију о томе шта добар наставник математике треба да ради. Ови стандарди обједињују садржај предмета и професионалну активност наставника математике.

Климе (Ibid., 75) наглашава да је образовање у САД до осамдесетих година XX века било мање повезано са националним смерницама и државним регулативама, и да је било знатно више под утицајем политике школских округа и локалних заједница. Школски окрузи имали су велику аутономију и одлучујућу улогу у креирању и имплементацији курикулума. Са друге стране, NCTM стандарди промовисали су побољшање квалитета образовања истицањем јединствених норми за избор наставног садржаја, наставних метода и евалуације рада ученика. Ови стандарди убрзо су постали општеприхваћени, делимично и стога што су се појавили у контексту друштвених околности у којима се сматрало да су реформе засноване на стандардима неопходне у свим областима образовања. У САД фокус је усмерен на превазилажење разлика између наставних програма у веома децентрализованом систему, чији ефекти нису били међу најбољима на међународним истраживањима.

Развој концепције образовања заснованог на стандардима настављен је у САД и током деведесетих година XX века. Диана Равич (Ravitch), професорка педагогије на њујоршком универзитету, такође је учествовала у развијању националних стандарда у образовању. Она је од 1991. до 1993. била помоћник и саветник државног секретара за образовање у влади Џорџа Буша. Била је одговорна и за Канцеларију за педагошка истраживања и унапређење Министарства просвете Владе САД. Сарађивала је са државним секретаром за образовање и за време владе Била



Клинтон, од 1997. до 2001. године, када је учествовала у изради значајних докумената америчке образовне политике. У периоду од 1997. до 2004. године професорка Равич била је члан Управног одбора за национално тестирање (National Assessment Governing Board). На овим функцијама она се трудила да на савезном нивоу промовише дефинисање и развој националних стандарда у области образовања.

Равич (Ravitch, 1992; 2) уважава историјски приступ развоју и променама у друштвеним наукама, па тако и питању дефинисања образовних стандарда прилази из историјске перспективе. По њеном мишљењу, развој образовних стандарда представља историјску промену с обзиром на начин функционисања америчког, високо децентрализованог образовног система. Циљ коме се тежило увођењем ових новина односио се пре свега на унапређење ефеката образовања. У том духу Равич (Ibid., 8) процењује да је развој националних стандарда у образовању везан за разочарење резултатима постигнућа америчких ученика на интернационалом нивоу, за повећање заинтересованости политичких лидера за област образовања и за реформе образовног система и пионирски рад Националног савета наставника математике у САД, који су први успешно дефинисали образовне стандарде. Све ове околности утицале су на повећање свести о потреби и важности дефинисања образовних стандарда.

Тежња за стандардизацијом у америчком образовању кулминирала је 2001. године када је донет закон *Ниједно дете не сме да заостаје*. Овај закон представљао је највећу и најобухватнију промену још од времена чувеног *Закона о основном и средњем образовању* из 1965. године. Циљ овог закона јесте да се побољшају академска постигнућа свих америчких ученика, тако да њихово образовање до 2014. године задовољи потребе друштва. Закон се фокусира на смањење јаза у постигнућу ученика, које је посебно ниско код ученика из социјално депривираних средина, ученика којима енглески није матерњи језик и код ученика припадника расних и етничких мањина. Овај закон добио је велику подршку, али је изазвао и оштру дискусију у САД (Constante, 2006). По овом закону (No child left behind, 2001; 17) све америчке државе дужне су да усвоје образовне стандарде, да развију системе процене

постигнућа, да прате резултате школа и да помогну школама у којима ученици не остварују висока достигнућа. Такође, истакнуто је да је важно да школе воде евиденцију о успеху сваког ученика, са посебним нагласком на децу из тзв. ризичних група. Број стандардизованих тестирања повећан је са три на седам пута годишње. Дефинисањем временског рока, до 2014. године, повећана је одговорност школа за постизање дефинисаних стандарда. Осим тога, по овом закону школа, свим ученицима, без изузетка, мора да пружи услове да постигну дефинисане стандарде. На питање шта ће се десити са школама које не испуне дефинисане стандарде дата су два одговора. У почетку, очекује се већа помоћ локалне заједнице школе, а потом, уколико не дође до побољшања, предвиђа се да ће родитељи пребацивати своју децу у школе у којима ученици остварују више достигнуће. Овим законом прописано је да до 2006. године морају бити одређене и компетенције наставника. Закон се заснива на повећању одговорности за резултате наставног рада, на већој слободи школа да на основу самосталних процена користе новац из државних фондова за области у којима треба да унапреде свој рад, на промовисању наставних програма и наставне праксе која се показала ефикасном на основу научних истраживања, на пружању подршке родитељима деце из депривираних средина кроз додатне образовне услуге.

Тадашњи председник САД Џорџ В. Буш истакао је да је суштина закона *Ниједно дете не сме да заостаје* да осигура да сва америчка деца имају приступ високом образовању. У овај подухват уложена су највећа државна средства за образовање у историји САД – преко 10,4 милијарди долара. Закон је осмишљен тако да се у САД омогући свим ученицима да постигну високе академске стандарде. Истовремено, уведена је новина да се достигнуће ученика мери стандардизованим тестовима који омогућавају наставницима, родитељима, креаторима образовне политике и целокупној јавности да прате резултате рада сваке школе у земљи. Ови подаци приказују се заједно са подацима о социјалном статусу ученика, етничким пореклом ученика, информацијама о томе да ли ученици имају додатне образовне потребе, и сматра се да се тиме јавности показује да ниједно дете „није изузето“. Школе су обавезне да на годишњем нивоу детаљно извештавају о остварености стандарда, те су тако родитељи, локална заједница и шира јавност редовно

информисани о нивоу постигнућа ученика. Законом се од школа очекује да унапреде курикулуме, дефинишу годишње акционе планове и подстичу професионални развој запослених, са циљем да се стандарди на најбољи начин имплементирају у школску праксу.

Развој образовних стандарда у Европској унији имао је сличну основу као у САД. Резултати међународних студија TIMSS и PISA подстакли су развој стандардизованих тестова провере знања у Немачкој. Ова истраживања иницирала су фундаменталне промене у образовној политици у Немачкој. Суочени са просечним постигнућем ученика и са ниским учешћем ученика у активностима на часу, као и са великим разликама у постигнућу ученика у различитим покрајинама, креатори образовне политике у Немачкој подстакли су реформу образовног система. Увођење националних васпитно-образовних стандарда имало је за циљ повећање ефикасности образовања и уједначавање образовних система у различитим немачким савезним покрајинама.

Основу за усвајање и развој стандарда образовања у Немачкој представљао је и документ *Стандардизовани матурски испит*<sup>34</sup> из 2002. године који су прихватиле све немачке покрајине. Овај документ односи се на јединствени завршни испит који треба да положи сви ученици на крају обавезног образовања уколико желе да упишу гимназију, и представља корак ка изградњи јединствених образовних стандарда.

На Конференцији министара културе (Kultusministerkonferenz – КМК) 2002. године истакнуто је да све немачке покрајине морају донети заједничке образовне стандарде. Одлучено је да ће прво бити дефинисани образовни стандарди за крај обавезног образовања и то из предмета немачки језик, математика и први страни језик (енглески или француски), а након тога били би дефинисани образовни стандарди за ниже разреде и друге предмете (*Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2002; 13*).

---

<sup>34</sup> КМК (2002): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. retrieved from [www.kmk.org/schule](http://www.kmk.org/schule) at 21st June 2010.

*Немачки национални стандарди* објављени су 2003. године и њима су дефинисани различити нивои знања и способности које ученици треба да достигну из одређеног предмета на крају обавезног образовања. Ови стандарди намењени су ученицима, наставницима, школама и осталим институцијама које се баве анализом и унапређењем васпитно-образовног процеса. Овакав приступ васпитању и образовању захтева од школа да пруже могућност ученицима да науче све што је дефинисано стандардима. Надлежне институције баве се потом успехом у достизању стандарда и испитују разлоге који су довели до неуспеха.

Климе (Klieme et al, 2003; 66), један од аутора документа *Немачки национални стандарди*, указује на то да је образовни систем у Немачкој до увођења стандарда био преваходно усмерен на оно од чега се у образовању полази (input), а потом почиње да се све више усмерава ка образовним ефектима (output). Као кључни резултати васпитно-образовног процеса које треба остварити у Немачкој истакнути су развој компетенција, вештина, знања, ставова и вредности. Највећа очекивања од образовања усмерена су на развој личности ученика и на оспособљавање за целоживотно учење. Наглашено је да такав приступ образовању омогућава даљи напредак појединца на личном плану и његово активно учешће у друштвеном животу. Резултати образовања постају полазишта у евалуацији образовних система. Ова усмереност на резултате повезана је са променама у улози државе у контроли образовања – дефинисањем стандарда и праћењем њиховог остваривања држава успоставља јачу контролу над школама.

## 2.5.2. Различити приступи везани за концепцију образовања заснованог на стандардима

Гунила Нестром (Näsström, 2008; 58), професорка педагогије на Умеа универзитету у Шведској која се бави истраживањима у области мерења постигнућа ученика, наглашава да су најчешћа три значења стандарда у образовању: 1) стандарди су нормативни и они су показатељ квалитета образовања; 2) стандарди су дескриптивни и описују шта се очекује да ученици знају и да су у стању да ураде; 3) стандарди су дати у виду очекиваног понашања.

Нормативни стандарди, који представљају квалитет образовног система у некој земљи, имају највише место и улогу у образовном систему. Смисао одређивања нормативних стандарда је да се свим ученицима обезбеди могућност да достигну минимум знања и да ученици, као и школе, и читав образовни систем, пре свега буду продуктивни. Један од најчешће коришћених индикатора квалитета јесте успех ученика на различитим мерењима постигнућа, са циљем упоређивања и рангирања. Синтагме као што су „високи стандарди“, „највиши стандарди у свету“ и „подизање стандарда“ најчешће су везане за стандарде као показатеље квалитета образовања.

Друго значење стандарда, односи се на стандарде који представљају опис онога што се очекује да ученици знају и да буду у стању да ураде. Овај приступ стандардима је у педагошкој теорији и пракси присутан у последњих 30 година, и резултат је реформе образовања која је започела у САД осамдесетих година прошлог века. Национални савет наставника математике био је прва организација у САД која је формулисала стандарде ове врсте.

На крају, треће значење стандарда, као описа очекиваног понашања, настало је, како Нестром (Ibid., 59) наглашава у оквиру концепције васпитања и образовања заснованог на исходима. Овакви стандарди често се називају стандардима извођења (*performance standards*).

У закону којим су стандарди постали обавезујући за све америчке школе, *Ниједно дете не сме да заостаје* (No child left behind, 2002; 33), стандарди су

дефинисани на два нивоа – као стандарди садржаја и као стандарди постигнућа. Академски стандарди који се односе на садржај одређују шта се очекује да ученици знају и да буду у стању да ураде, садрже кохерентне и јасне садржаје које ученици треба да науче и вештине којима треба да овладају. Стандарди постигнућа ученика усклађени су са стандардима наставног садржаја и описују најмање три нивоа постигнућа – основни, средњи и напредни. Као и стандарде који се односе на наставни садржај, свака држава у САД самостално одређује и стандарде постигнућа.

Питање зашто су стандарди битни јесте полазна тачка у свакој дискусији о образовним стандардима. Током деведесетих година у САД бројни аутори укључени у развој и примену образовних стандарда настојали су да нагласе значај овог приступа образовању. Тако Равич (Ravitch, 1992; 12) истиче да су образовни стандарди битни за: 1) креирање кохерентног образовног система; 2) промовисање корисних и конструктивних промена; 3) постављање јасних циљева учења; 4) подизање општег квалитета образовања. Равич акцентује да је сврха постављања стандарда промовисање једнакости у образовању и подизање академских постигнућа. Први, и најкритичнији корак јесте успостављање националног концензуса о томе шта ученици треба да знају и да буду у стању да ураде. Следећи корак јесте имплементација. Национални стандарди не захтевају потпуну униформност у раду, али се инсистира на јасним и мерљивим резултатима васпитно-образовног процеса, при чему велику одговорност за остварење образовних стандарда имају образовна политика и педагошка истраживања (Ibid., 13).

У сличном духу Кендал и Марзано (Kendall & Marzano, 1997; 24) наводе три принципијелна разлога зашто стандарде у образовању треба уважити и даље развијати: 1) стандарди служе за јасно дефинисање очекивања од образовања, 2) стандардима се могу подићи очекивања од образовања и 3) стандарди обезбеђују заједнички, општи сет очекивања од образовног процеса или система. За многе предмете дефинисани су стандарди од стране експерата у датој области. Ипак, иако се стандарди дефинишу на државном нивоу, школе имају право да у извесном степену одступе од званичних стандарда, да их прилагоде уважавајући специфичности социјалног контекста или неке особености заједнице у којој се школа

налази. И Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 38) велику предност стандарда препознаје у томе што унапред дефинисани нивои постигнућа омогућавају наставницима да упоређују и прате да ли је сваки појединачни ученик остварио одређене стандарде.

Један од заговорника приступа образовању заснованом на стандардима, Џон Куб (Chubb & Ravitch, 2009; 49), наглашава да су постигнућа ученика далеко виша од када се реализује закон *Ниједно дете не сме да заостаје* и да посебне погодности школовања у таквом систему имају ученици из мањинских и социјално депривираних средина. Куб сматра да су предности стандарда у томе што јавност зна које школе остварују најбоља и најслабија постигнућа у математици и језику, али истовремено он упозорава да су остали наставни предмети занемарени фокусирањем наставника на математику и језик. Ипак, Куб процењује да је улога закона *Ниједно дете не сме да заостаје* у развоју образовних стандарда изузетно велика, и да ће на основу резултата примене овог закона бити знатно унапређено даље дефинисање образовних стандарда.

У земљама Европске уније, у којима је нешто касније у односу на САД постало актуелно питање стандардизације у образовању, немачки педагози систематично су образложили потребу за овим концептом. Климе (Klieme et al, 2003; 59) објашњава да национални образовни стандарди изражавају суштинске циљеве васпитања и образовања у прецизним, упоредивим и јасним терминима, као жељене резултате учења за све ученике. Они на тај начин конкретно повезују општа очекивања од образовања и делатност школе. Стандарди, истиче Климе, имају основу у општим васпитно-образовним циљевима. Полазећи од општих циљева, стандарди конкретизују минимум компетенција које ученици треба да развију на одређеном нивоу образовања. Ове компетенције изражене су специфичним терминима, и могуће је њихово превођење у конкретне задатке, а самим тим и провера да ли су остварени.

Немачки педагози акцентују да је прва функција образовних стандарда да обезбеде школама јасне смернице у процесу остваривања васпитно-образовних циљева. Стандарди могу да послуже као „мапа пута“, као водичи наставницима, родитељима и ученицима у њиховом заједничком настојању да побољшају квалитет учења и наставе. Ипак, при примени стандарда у школској пракси изузетно је

значајна адекватна обука наставника да школски рад ускладе са дефинисаним стандардима. Друга функција стандарда јесте да омогући процену и евалуацију резултата васпитно-образовног процеса, и да се на тај начин утврди да ли су ученици заправо остварили очекивана постигнућа. Овим се омогућава увид у ефикасност образовног система (*educational monitoring*), као и евалуација рада појединачних школа (*school evaluation*). Стандарди, уз то, могу да пруже и основу за утврђивање индивидуалних тешкоћа у учењу (педагошка дијагностика) и за осмишљавање мера подршке. Образовни стандарди треба, по мишљењу немачких стручњака, да буду дизајнирани тако да рефлектују визију васпитно-образовног процеса, да инкорпорирају савремену филозофију образовања у школске предмете и помогну стварање услова за максималан развој свих ученика. На тај начин, стандарди постају покретачка снага у развоју школа (Ibid., 75).

Климе (Ibid., 85) акцентује да развој образовних стандарда укључује:

а) друштвено одређене циљеве – образовни стандарди заснивају се на васпитно-образовним циљевима који се преводе у специфичне захтеве; наставни програм заснован на образовним стандардима представља медијум помоћу којег се повезују шира очекивања од образовања и наставни процес;

б) научни рад и резултате, пре свега у области дидактике и психологије – образовним стандардима се циљеви доводе до нивоа компетенција ученика, идентификују се елементи васпитно-образовног процеса који воде до развоја очекиваних компетенција ученика у одређеним наставним предметима; развојем образовних стандарда утврђује се ниво очекиваних знања, вештина, умења која се реално могу очекивати од ученика на одређеном нивоу образовања;

в) концепт развоја стандардизованих тестова и других метода процене постигнућа – стандардима се олакшава и уједначава начин оцењивања ученика; прецизније се мере достигнућа ученика, на основу урађеног процењују се компетенције ученика.

Немачки креатори националних образовних стандарда су, уз истицање бројних начина дефинисања и имплементације, ипак нагласили да постоје одређене карактеристике добрих стандарда:



- 1) уважити специфичност наставног предмета – образовни стандарди односе се на специфичан садржај предмета, дефинисани су јасно, терминима који су усклађени са базичним принципима научне дисциплине и наставног предмета;
- 2) фокус – стандарди се не односе на читав обим садржаја научне области или наставног предмета, већ су усмерени на „језгро“ области или предмета;
- 3) кумулативност – образовни стандарди односе се на компетенције које ученик стиче током школовања, при томе виши нивои постигнућа интегришу знања и вештине са претходних нивоа;
- 4) обавезност за све – стандарди промовишу минимум захтева који су обавезујући за све ученике;
- 5) диференцијација – стандарди се не односе само на скуп очекиваних компетенција; уместо тога, у односу на степен остварености постоје разлике између основног нивоа стандарда и спецификације виших нивоа (диференцијација захтева);
- б) разумљивост – образовни стандарди формулисани су на јасан, концизан и разумљив начин;
- 7) изводљивост – захтеви представљају изазов за ученике и наставнике, али могу бити испуњени улагањем разумног напора (Ibid., 22).

Стручњаци који су се бавили дефинисањем и развојем образовних стандарда у Немачкој истакли су да стандарди артикулишу обавезујуће захтеве за школе, који се односе на наставу и учење. Стандарди на тај начин представљају кључан механизам којим се настоји побољшати квалитет рада у школама (Ibid., 35). Ипак, уз истицање позитивних доприноса стандарда у васпитно-образовном систему, могу се чути и критични коментари. Наиме, Климе и сарадници (Klieme et al, 2007; 37) наглашавају да су, осим националних тестирања којима се проверава ниво остварености образовних стандарда, резултати евалуативних истраживања (TIMSS и PISA) показали да наставници, стручњаци за развој курикулума и експерти у области за коју се дефинишу стандарди често прецењују могућности да се испуне образовни стандарди. Заправо указују на проблем постављања нереалних захтева, чак и у

ситуацији када су стандардима дефинисана минимална очекивања. Док би образовни стандарди требало да подстичу и наставнике и ученике, нереално висока очекивања доводе до демотивације у раду и угрожавају прихватање стандарда у школској пракси.

### 2.5.3. Отворена питања и дилеме везане за концепцију образовања заснованог на стандардима

Док су током деведесетих година школе у САД одлучивале да ли ће рад организовати на основу образовних стандарда, појавиле су се одређене дилеме и несугласице у вези форме стандарда и њихове примене. Кендал и Марзано (Kendall & Marzano, 1995) тада су анализирали различите документе о стандардима и објединили их у *Извештају о примени концепта образовања заснованог на стандардима постигнућа ученика*<sup>35</sup>. Они су покушали овим *Извештајем* да укажу школама на неке последице примене стандарда у образовању, и на дилеме и питања као што су: 1) да ли се одлучити за модел дефинисања стандарда на основу постигнућа у области читалачке, математичке и природно-научне писмености или за модел дефинисања стандарда од стране стручњака за одређену област; 2) да ли утврђивање нивоа мишљења и разумевања може бити описано независно од садржаја; 3) да ли стандарди треба да буду формулисани кроз садржаје или кроз очекивано понашање; 4) да ли стандарди треба да се односе на појединачне предмете или на курикулум у целини; 5) који су показатељи реализације стандарда и 6) на ком нивоу општости су постављени стандарди и показатељи њихове остварености (Ibid., 15). Приликом анализе примене стандарда постигнућа ученика у наставном раду отворена су следећа питања: 1) у којој форми ће бити изражена постигнућа ученика (листом декларативних, контекстуалних и процедуралних знања, или као способност

---

<sup>35</sup> Kendall, J. S; Marzano, R. J. (1995): *A Report of the Findings of Phase I: The Identification and Articulation of the Content of Standards and Benchmarks*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

ученика да реши конкретан задатак); 2) колико стандарда и показатеља постигнућа треба дефинисати (у *Извештају* који су написали Марзано и Кендал дефинисано је 194 стандарда и 2787 показатеља остварености за ниво општег образовања у САД); 3) да ли се сви означени показатељи морају реализовати у пракси, да би се могло рећи да су стандарди остварени; 4) да ли постигнуће ученика процењивати оценом или навођењем достигнутог нивоа стандарда; 5) да ли су сви стандарди неопходни свим ученицима... Сва ова питања изазивала су оштре дебате, а заговорници приступа образовању заснованом на стандардима временом су почели да преиспитују основна полазишта и ефекте тог концепта.

Енди Харгривс наглашава да су стандарди, уз исходе и резултате учења, постали средиште образовних политика у многим земљама. Овим концептом наставници се усмеревају пре свега на оно што ученици треба да науче, а не на садржаје и наставне методе. У књизи *Учење за промену*<sup>36</sup> Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 28) отвора проблем савремених промена у образовном систему. Харгривс и сарадници (Ibid., XII) баве се питањем како су последњих година актуелне реформе, којима треба „поправити“ образовање, довеле до ситуације да се учење заснива на унапред дефинисаним стандардима (пре свега из области писмености, математике и природних наука) које сваки ученик треба да достигне. Контрадикторност која се јавља у реформи заснованој на стандардима образовања односи се на тежњу да се достигну што бољи образовни резултати, док са друге стране, постоји забринутост због све већег броја младих који напуштају школу, као и због опасности са којима се млади суочавају у свакодневном животу, као што су алкохолизам, дрога, одбацивање и занемаривање од стране породице, насиље, отуђење, самоубиство. У таквим околностима Харгривс наглашава улогу наставника. Они раде важан посао, активности којима се баве су од суштинског значаја за промену и унапређење образовног система. Наставници морају да одговоре на савремене захтеве реформе школе и образовања заснованог на стандардима, а у исто време морају у свом

---

<sup>36</sup> Hargreaves, A, Earl, L, Moore, S. & Manning, S. (2001): *Learning to change: teaching beyond education and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

свакодневном раду да прилагоде наставни програм контексту у којем раде, да начин рада организују тако да буде смислен за ученике, да их охрабре да уче.

Проблеме који се јављају у вези са образовним стандардима Харгривс (Ibid., XIII) класификује на следећи начин: 1) детаљан и централизован захтев којим се описују стандарди може негативно утицати на потребу за флексибилним приступом у образовању; 2) стандарди настоје да нагласе специфичности предмета, а потребе ученика више су везане за интегрисана и применљива знања; 3) стандарди се намећу „одозго“ што може негативно да утиче на аутономију наставника и ученика који имају потребу да буду више укључени у дефинисање и тумачење наставног садржаја и самостално постављање и достизање високих стандарда у процесу учења.

Харгривс (Ibid., 38) изражено критички приступа образовању заснованом на стандардима, које назива „новом образовном догмом“ (*the new educational orthodoxy*). Овај став објаснио је и засновао на следећим чињеницама: а) образовање засновано на стандардима прво је почело да се примењује у англо-саксонским земљама, али глобализација и пројекти Светске банке који су подржали такав приступ образовању „извезли“ су овај концепт и у друге, мање развијене, земље; б) постављени су високи стандарди учења и очекује се да ће их сви ученици, чак и они са сметњама у развоју, достићи; в) промовише се учење које се заснива на решавању проблема и у складу је са захтевима економије; г) курикулум поново постаје централизован, и верује се да се тиме обезбеђује заједничка и доследна посвећеност на реализацији стандарда неопходних за живот у савременом друштву; д) језик и математика, као и у нешто мањој мери природне науке, јесу окосница реформе образовања заснованог на стандардима, стога су ти стандарди највиши и најзначајнији; њ) одређени су индикатори постигнућа ученика на основу којих се проверава да ли су стандарди остварени; е) одговорност школе за реализацију стандарда огледа се и у томе што ће се подаци о остварености дефинисаних стандарда узимати у обзир приликом инспекције, евалуације и акредитације школа.

Осим тога, Харгривс (Ibid., 6) наглашава да се без обзира на то колико може бити добар нови сет дефинисаних стандарда, поставља питање аутономије наставника. Налази Харгривсовог истраживања у Великој Британији о односу

наставника према образовању заснованом на стандардима показали су да се наставници не осећају корисним, да осећају да немају удела у развијању стандарда, и да сматрају да су стандарди тако чврсто прописани да наставнику не остављају простор да се прилагоди предзнању и способностима ученика у свом разреду. Наставници се углавном осећају збуњено и разочарано јер не учествују у дефинисању стандарда и јер се њихова основна улога своди на то да спроводе стандарде које су поставили креатори образовне политике.<sup>37</sup>

И Марзано (Marzano, 2001) је у студији *Нова ера школских реформи: идемо тамо где нас истраживачи воде*<sup>38</sup> акцендовао да су наставници на зачелу лествице доносиоца одлука у реформи образовног система у духу стандарда образовања. Од наставника се очекује да у непосредном раду са ученицима реализују реформе које треба да допринесу побољшању образовног система. Штавише, при процени постигнућа ученика, наставници су ти којима се додељује, на декларативном нивоу, најзначајнија улога за (не)успех ученика. Стога се сугестије које даје Марзано (Ibid., 34) тичу пре свега већег учешћа наставника у одлучивању о програму: наставницима треба омогућити да више учествују у организовању програма, они треба да дефинишу циљеве и постигнуће својих ученика и да прате реализацију постављених циљева. Ипак, најзначајније је да наставници својим поступцима одају став да је високо академско постигнуће примарни циљ школовања. У све ове активности значајно је укључити и родитеље, као и локалну заједницу.

Томас Попкевич (Popkewitz, 2004; 248), амерички истраживач и професор на Универзитету у Висконсину, истакао је да у најрадикалнијем виду стандарди пружају визију о школовању као о фабричкој производњи људи који треба да испуне одређене друштвене улоге и задатке. Такође, још једна негативна страна

---

<sup>37</sup> О значају укључивања наставника у процес промишљања и креирања стандарда у домаћој литератури пишу Радуловић и сар. (2010) и Пешикан (2012). Радуловић и сар. (2010) наглашавају да је нужно укључивање наставника у процес израде стандарда, јер у супротном може доћи до отпора према стандардима. Пешикан (2012, 16) истиче да „није довољно да се наставницима *сервирају* стандарди“, већ да они морају добити прилику да дискутују о стандардима и да је нужно сагледати специфичне услове у којима наставници раде у процесу постављања стандарда.

<sup>38</sup> Marzano, R. J. (2001): *A New Era of School Reform: Going where Researchers take Us*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

стандардизације у образовању јесте посматрање стандарда само кроз постизање резултата на основу којег се прави разлика између доброг и лошег школовања.

Неки стручњаци претерану стандардизацију и усмереност на ефекте, а не на процес образовања, називају „стампедо стандарда“ којим се занемарује „животност“ образовања. Серђовани (Sergiovanni, 2004; 92) сугерише одступање од једносмерне усмерености на мерење, оцењивање, веровање у једно стандардима најбоље дефинисано решење – уместо централизованих, униформно дефинисаних стандарда, боље је да стандарде образовања доносе наставници, родитељи и ученици, у зависности од њихових потреба, вредности, уверења.

Такође, једна од критика образовања заснованог на стандардима јесте да реализација ове концепције у пракси, у најрадикалнијем виду, може довести до потпуне усмерености само на постигнућа ученика, а да се занемари процес стицања и размене знања. Уз то, као један од највећих проблема са стандардима истакнуто је да, иако су стандарди врло специфични за сваки појединачни предмет, заједно могу постати збуњујући. За сваки предмет развија се детаљан (некада и ригорозан) скуп стандарда, а ипак креатори стандарда ретко преузимају одговорност за испитивање њиховог кумулативног утицаја и за њихову конзистентност (Hargreaves, 2005; 21).

Проблем који наставници имају у вези са применом концепта образовања заснованог на стандардима јесте, са једне стране, сувише амбициозно дефинисање стандарда док им, са друге стране, стандарди често нису у потпуности јасни. Као карактеристичан пример нереалних очекивања од образовних стандарда Климе и Хартиг (Klieme & Hartig, 2005; 13) наводе амерички закон *Ниједно дете не сме да заостаје*. Идеја да ће све школе и ученици бити успешни у остваривању дефинисаних стандарда довела је до бројних нејасноћа. Једна од њих јесте и дилема да ли наставници треба да се труде да сви ученици достигну унапред одређен ниво стандарда (осим ученика са дисхармоничним развојем) или треба да модификују стандарде тако да сви ученици могу да их достигну (чиме би се разорила идеја стандарда и обесмислио резултат).

Сви ови проблеми отворили су у САД почетком XXI века питање да ли је реформа образовања заснованог на стандардима донела задовољавајуће резултате. Уз

бројне предности уочени су и одређени недостаци приступа образовању који је промовисан у документу *Ниједно дете не сме да заостаје*: неке од законских одредби не препознају и не уважавају све комплексне чиниоце који утичу на постигнуће ученика, дошло је до својеврсног редуковања наставног плана и програма који је концентрисан на неколико кључних области (језик, математика, природне науке), уведено је сувише поједностављено стандардизовано тестирање, дошло је до потпуног фокусирања на припремање за тестове којима се мери постигнуће, а не до унапређења процеса учења и стицања општих академских знања (Constante, 2006; 149).

Иако су све америчке државе развиле образовне стандарде, резултати нису били на нивоу очекиваних. Стандарди су дефинисани са намером да побољшају свакодневну праксу општег образовања, али њихова примена у школама показала се сасвим другачијом. Марзано (Marzano, 2006; 112) истиче да велика очекивања од образовних стандарда нису уродила плодом, и да није утврђено да су стандарди унапредили школску праксу. Напротив, у одређеним случајевима образовни стандарди можда су и смањили могућност наставника да ефикасно подучавају. Марзано је навео два разлога за неуспех – а) у стандарде је укључено превише садржаја и б) стандардима недостаје јединствен приступ (они углавном представљају спој различитих димензија и приступа оцењивању и процени ученичких постигнућа). Стога су саветоване промене у приступу стандардима: окрузи и школе треба да „преведу“ знање које је дефинисано стандардима у лако мерљиве категорије. Да би се то урадило потребно је: 1) „распакивање“ стандарда, 2) идентификовање димензија које су од суштинског значаја за све ученике и 3) организовање димензија стандарда у форми знања и вештина. Један од предлога које је Марзано изнео јесте и поновно дефинисање стандарда на државном нивоу, у облику нових докумената образовне политике којима ће се наставницима пружити могућност да могу ефикасно да користе стандарде као основ за формативно оцењивање ученика.

Десетак година након доношења закона *Ниједно дете не сме да заостаје*, јављају се бројне дилеме чак и код самих креатора овог приступа. Диана Равич (Chubb & Ravitch, 2009; 48) која је била укључена у стварање закона *Ниједно дете не*

*сме да заостаје*, крајем 2009. године преиспитује његову будућност и болно истиче освешћење о личној промени у односу према реформи образовања чији је била носилац. Иако је почетком деведесетих била пуна наде и ентузијазма о могућностима и думетима образовања заснованог на стандардима, временом су се код ове ауторке јавиле сумње које су утицале на промену њеног става. Од заговорнице концепта образовања заснованог на стандардима, постала је критичарка овог приступа. Равич сада истиче да се приступ на коме се заснива закон *Ниједно дете не сме да заостаје* није показао успешним у пракси, и да се то неће ни у будућности догодити и да неуспех једног од најамбициознијих и најобимнијих програма треба да подстакне на промишљање о улози и месту државе у образовању. Критикујући закон *Ниједно дете не сме да заостаје* Равич указује на забринутост наставника и јавности – од бројних мерења школских постигнућа они добијају само делимичне, ретке и ограничене резултате. Као основне слабости оваквог приступа образовању Равич наводи потпуну усмереност и ученика и наставника на резултате на стандардизованим тестовима, а који захтевају развој само најосновнијих вештина. У тој чињеници Равич види и узроке нижих резултата америчких ученика у интернационалним компаративним истраживањима, у односу на земље које имају разноврстан курикулум и које промовишу развој различитих вештина потребних за живот у XXI веку.

У складу са новим запажањима и ставовима, осам година од почетка образовне реформе засноване на стандардима, Равич (Ravitch, 2009; 6) је изнела смелу идеју да је време да се овај закон укине. Као разлоге за напуштање приступа васпитању и образовању заснованом на стандардима износи, између осталог, следеће тврдње: 1) постигнуће ученика у САД мерено у периоду 2004-2008. године је на нижем нивоу у односу на постигнуће из периода 1999-2004. године; 2) амерички председник Барак Обама обећао је да наставници неће више морати да проводе читаву школску годину тако што ће припремати ученике које одговоре да заокруже на националном стандардизованом тестирању, а управо се то догодило; 3) предмети као што су историја и уметност запостављени су и занемарени у односу на математику и природне науке; 4) предвиђене су оштре санкције за школе које не испуне предвиђене стандарде, што је довело до затварања многих школа; 5)



процењено је да велики број школа има потребу за унапређењем, чак и школе са високим буџетом и постигнућем, што сведочи да стандарди нису „свемогући“; 6) најнереалнији јесте циљ да ће до 2014. сви ученици достићи дефинисане стандарде – последично преко 35% државних школа идентификовано је као неуспешно; 7) у жељи да повећају ефикасност, многе школе снижавале су критеријуме успеха, па се тако догађало да неке школе процене успешност својих ученика у читању са 90%, да би на националом тестирању из те области оствариле 25% успешности; 8) стављањем базичних вештина у први план ученици нису постали компетентнији у поређењу са вршњацима из других земаља, нити их школе припремају за све комплексније улоге које их чекају у савременом свету.

Истовремено, Равич и Кортезе (Ravitch & Cortese; 2009; 4) отварају питање зашто су постигнућа америчких ученика нижа од постигнућа њихових вршњака у другим земљама. При томе истичу да образовање значајно одређује економски положај земље. Проблем којим се баве јесте низак ниво знања америчких ученика који се испитује тестовима у односу на постигнућа ученика из Финске, Канаде и Јапана. Разлоге за овакаво стање Равич и Кортезе виде у „бесомучном“ припремању америчких ученика за стандардизоване тестове којима се проверава оствареност образовних стандарда, док у земљама у којима ученици имају висока постигнућа, образовни систем подржава свестраност: ученици читају песме и романи, врше експерименте из хемије, компоњују, баве се проучавањем значајних историјских догађаја. Побољшање система је много шири и озбиљнији задатак од припреме ученика за тестове знања. Равич (Ravitch, 2010a; 20) данас промовише потребу за променом, коју назива „ренесанса образовања“, и истиче значај унапређивања рада у свакој појединачној школи, уз подршку локалне заједнице, и уз мањи утицај и контролу државе. Истовремено, акцентује да фокус у образовању треба да се помери са „опсесивног“ мерења резултата на богати, кохерентни образовни програм, пре свега из области књижевности и историје. Као основу унапређења васпитно-образовног процеса истиче усмереност на тзв. есенцијална знања. Курикулум треба да се заснива и на науци и на уметности, уз пружање широког спектра могућности ученицима да учествују у пројектима и активностима које омогућавају активно

учење. Равич сматра да је нужно да се ученици током школовања припреме за одговорно учење у друштвеном животу. Истовремено, наставници треба да буду добро образовани, а не само добро „обучени“. Школе треба да имају слободу да постављају стандарде знања. Образовање неће бити успешно ако оспособљава ученике да изаберу прави одговор на завршном тесту, али не и да воде испуњен и садржајан живот. По мишљењу Равич циљ образовања не би требало да буде постизање високих академских резултата, већ развој одговорних и разумних личности. Истовремено, неопходно је ослободити се заблуде да је лако креирати успешну школу. Школски напредак, ако је реалан, дешава се постепено, као резултат дугогодишњег труда. Такође, Равич (Ravitch, 2010b; 113) указује на то да сврха евалуације рада школа не би требало да буде идентификовање неуспешних школа. Применом закона *Ниједно дете не сме да заостаје* догодило се да су бројне школе које су процењене као оне које не остварују постављене стандарде затворене, а политичари су то представљали као велики успех – решили су проблем ниског ученичког постигнућа елиминишући школе које лоше раде. Напротив, Равич наглашава да је одговорност политичких ауторитета да помогну овим школама да реше своје проблеме, уместо да их стављају на „црну листу“. Циљ одговорних за креирање и спровођење образовне политике треба да буде унапређивање рада школа, а не уништавање угледа појединаца, институција и заједница. Промена становишта Равичове упућује истраживаче у области образовања да, како је Торстон Хјусен још осамдесетих година истицао, прихвате „скромнију“ улогу у друштву: у решавању проблема у области образовања увек су укључени вредносни судови и политичке идеологије, очекивања политичара образовања да ће научна истраживања решити ове друштвене проблеме, па и проблеме у образовању, нису реална (Husen, 1983; према Вујисић Живковић, 2010; 394).

#### 2.5.4. Однос између образовних исхода и стандарда

Концепције образовања заснованог на исходима и образовања заснованог на стандардима динамично су се развијале у протеклих неколико деценија. У релевантној литератури истиче се да између ове две оријентације у образовању постоје бројне сличности, али и разлике. Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 16) је нагласио да концепција образовања заснованог на стандардима, али и концепција образовања заснованог на исходима, померају фокус у настави са циљева образовања на промене у понашању ученика, и то на промене које су мерљиве. Највећа сличност између ова два приступа јесте у томе што се у оба дефинише шта ученик треба да зна не само на крају школске године, већ и на крају целокупног циклуса образовања.

Са друге стране, постоје и значајне разлике између исхода и стандарда. Приступ заснован на исходима је шири и оставља наставницима слободу избора метода рада, док је концепција образовања заснованог на стандардима углавном праћена детаљним упутствима и захтевима за наставнике. Спади и Маршал истакли су у интервјуу са Брантом (Brandt, 1991; 67) следећу разлику између образовања заснованог на исходима и образовања заснованог на стандардима: приступ образовања заснованог на исходима не дефинише специфичне садржаје које ученици треба да знају по завршетку школовања, већ се овим приступом настоје развити применљива знања и вештине које одговарају захтевима друштвеног живота у XXI веку, за разлику од стандарда којима се дефинишу конкретна и специфична знања из одређених наставних предмета.

Харгривс (Hargreaves et al, 2001; 28) је указао на то да се исходи и стандарди разликују на три начина:

- 1) врста очекиваног резултата – програми засновани на стандардима су специфичнији, базирају се на ефектима учења везаним за садржај, док су исходи често кроскурикуларни, и више су усмерени на интелектуалне и социјалне ефекте образовања;

- 2) исходи су шири и остављају наставницима могућност да их самостално интерпретирају, док су стандарди у већем степену спецификовани и детаљнији, и често више усмерени на (пр)оцењивање ученичког знања;
- 3) исходи и стандарди разликују се у степену дискреционог права наставника да учествују у припреми, планирању и евалуацији наставног плана и програма.

На крају, нагласимо да када је у питању образовна политика, стандарди су дефинисани на централном нивоу и имају обавезујући статус за све на које се односе, за разлику од исхода који имају знатно флексибилнији карактер и често нису обавезујући, мада у неким земљама образовни исходи имају обавезујући карактер, нпр. у Финској, у Сингапуру, у Холандији и у Канади (Левков, 2010; 79).

\*\*\*

Покрет за подизање стандарда у образовању привукао је велику пажњу научне јавности у протеклој деценији. Међутим, углавном због значајних методолошких изазова, емпиријска истраживања о структури и функционисању васпитања и образовања заснованог на стандардима дају противуречне резултате. Кристофер Свансон (Swanson), директор Центра за педагошка истраживања из Вашингтона (Education Research Center – Editorial Projects in Education) и Дејвид Стивенсон (Stevenson), професор Станфорд Универзитета, указали су на два аспекта примене образовних стандарда: први се односи на повезаност између структуре националних стандарда и званичне политике образовања, а други на повезаност између политике образовања и школске праксе. Ови аутори (Swanson & Stevenson, 2002; 20) нагласили су да постоји веза између државне политике и постављања образовних стандарда која се огледа у званичним документима. Са друге стране, утицај образовне политике на школску праксу везан је пре свега за пријемчивост наставника за образовне реформе и спремност на промене и изазове са којима се сусрећу у раду.

Неколико деценија након почетне идеје о увођењу образовних стандарда, анализа развоја и примене овог приступа остварила је многе дилеме везане за њихово

креирање и имплементацију. Харгривс (Hargreaves, 2010; 138) наглашава да треба испитати односе између стандарда и оцењивања у образовању и уверити се да су они јасно повезани. Коначно, треба се заштити од искључивости и бити спреман за промену и побољшање стандарда. Постоји стална обавеза праћења и мењања стандарда и начина њихове примене у васпитно-образовном процесу. Нови изазови стално се јављују, стога мора постојати спремност за даље модификације образовних стандарда.

Заговорници приступа образовања заснованог на стандардима наглашавају да је потребно, да би се постигла успешна реформа образовања и примена стандарда постигнућа у школској пракси, да у креирање образовне политике буду укључене све заинтересоване стране у локалној средини. Наставници, родитељи, лидери у локалној заједници, морају понудити континуирани низ реформских иницијатива у отвореном систему образовне политике. Улога креатора образовне политике би у овом случају била да дефинишу јасније и реалистичније начине на које се могу остварити предвиђени стандарди (Klieme, 2010; Hargreaves, 2010).

### 3. МОДЕЛИ ВРЕДНОВАЊА ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

Актуелни контекст евалуације васпитања и образовања обухвата процену наставника о знању и напредовању ученика, национална тестирања образовних постигнућа ученика, систем оцењивања који се заснива на националним стандардима образовних постигнућа, завршни испит и матуру на крају одређеног циклуса образовања, као и међународна испитивања образовних постигнућа (TIMSS, PISA).

Ми ћемо прво представити актуелна PISA и TIMSS истраживања као један од модела вредновања васпитно-образовних система. Ова истраживања обухватају велики број земаља – у PISA истраживању 2009. године учествовале су 74 земље, у TIMSS 2011. биле су укључене 64 земље. На основу резултата интернационалних испитивања у многим земљама дешавају се промене у образовној политици, долази до редефинисања циљева васпитања и образовања или начина њиховог остваривања.

Међународни програм процене ученичких постигнућа PISA (Programme for International Student Assessment) истраживање реализује се у организацији OECD-а од 1997. године. Тестирања ученика организују се сваке треће године (2000, 2003, 2006, 2009). Србија је учествовала у PISA пројекту 2003, 2006, 2009. године, а у току су припреме за PISA 2012. Руководиоци истраживања у Србији, Александар Бауцал и Драгица Павловић Бабић (2010; 6-8), наглашавају да је у овом тренутку PISA највеће међународно истраживање у области образовања. Овим истраживањем утврђује се да ли су ученици који завршавају основну школу, узраста од 15 година, усвојили знања и вештине неопходне за наставак школовања, професионални развој и одговорно учешће у друштву. Постигнуће се процењује у области читалачке, математичке и природно-научне писмености. Подаци до којих се долази овим истраживањем представљају индикаторе којима може да се утврди квалитет, праведност и ефикасност образовног система, да се прати да ли се и у којој мери промене у образовању и друштвеном контексту у којем се одвија образовни процес одражавају

на квалитет остварених исхода, као и да се планирају и доносе одлуке о даљим правцима развоја образовања.

Истраживање TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) представља међународно испитивање образовних постигнућа ученика четвртог и осмог разреда у области математике, физике, хемије, биологије и географије. Главни реализатори овог испитивања су Међународно удружење за евалуацију образовних постигнућа (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) са седиштем у Амстердаму и Међународни центар за TIMSS и PIRLS истраживања при Бостонском колеџу (TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of education, Boston College). Истраживање се спроводи широм света сваке четврте године. До сада је реализовано пет циклуса TIMSS истраживања: 1995, 1999, 2003, 2007 и 2011 године. Република Србија учествовала је у TIMSS истраживању 2003, 2007. и 2011. године.

### **3.1. PISA истраживање као модел вредновања образовних постигнућа ученика**

Резултати PISA и TIMSS истраживања имају утицај на образовну политику. Налази ових интернационалних тестирања одражавају се на промене у образовним системима земаља учесница. Најпознатији је пример Немачке, у којој су резултати PISA тестирања 2000. године иницирали реформу у образовању. Утицај PISA истраживања на немачки образовни систем је био толико велики, да се доводи у директну везу са дефинисањем националних стандарда постигнућа ученика. Ертл Хубер (Huber, 2006; 620), професор на Оксфорд Универзитету, последице PISA на образовање у Немачкој пореди са „Спутњик шоком“, а у најекстремнијем виду чак и са Француском револуцијом, и наглашава да је PISA имала већи утицај на немачко образовање него закон *Нација у ризику* на образовање у САД. Посветићемо посебну пажњу анализи контекста и последицама међународног истраживања које је подстакло радикалну реформу образовања у Немачкој. Поређење образовних

постигнућа ученика нема дугу традицију у Немачкој. Утицај PISA 2000 у Немачкој делимично се може објаснити чињеницом да ова земља није учествовала у међународним истраживањима из области образовања од шездесетих година XX века. Једини изузетак био је TIMSS 1995, али тада су и креатори образовне политике и медији игнорисали добијене резултате. Стога су реакције стручњака из образовања и владе након резултата са PISA тестирања 2000. године биле тако наглашене. Ни у једној другој земљи резултати студије нису били толико детаљно и подробно анализирани као у Немачкој. Након овог истраживања, међународна тестирања постала су један од најважнијих приоритета немачке образовне политике.

Професори Универзитета у Килу, Нојман, Фишер и Кауерц (Neumann, Fischer & Kauertz, 2010; 550), наглашавају да је након PISA 2000 дошло до великог преокрета у очекивању од образовања у Немачкој. Управо у том контексту десио се и чувени „PISA 2000 шок“: постигнућа немачких ученика била су у најбољем случају просечна, а при томе је изузетно велики проценат ученика био на најнижем нивоу читалачке писмености. Након овако неочекивано ниских резултата немачка влада предузела је мере унапређења образовног система. Курикулум је централизован, успостављена је већа контрола образовања учитеља и наставника и финансирања школа. Најзначајнија промена била је увођење националних стандарда постигнућа ученика. Дефинисани стандарди укинули су разлике у образовним програмима које су постојале у 16 немачких покрајина. По први пут од педесетих година XX века основана је институција за координацију образовне политике у свим немачким покрајинама – Институт за развој квалитета образовања (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen— IQB). Стандарди су одређени као нормативи у немачком образовном систему.

Налази PISE подстакли су снажне реакције и у економском сектору у Немачкој. Веза између образовања и економије доспела је у центар пажње. Унија послодаваца (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände) издала је саопштење да образовне реформе треба да допринесу бољем квалитету, праведнијем систему образовања и подстицању развоја талентоване деце. Предлози реформе односе се и на подршку деци миграната, већа улагања у сектор предшколског васпитања и



образовања, већу могућност избора школа од стране родитеља и јачу везу између образовања и света рада (Neumann et al, 2010; 550).

Најпознатији стручњаци у области образовања у Немачкој Ерхард Климе, Кордула Артелт, Јоханес Хартиг, Нина Јуде, Олаф Кулер, Манфред Пренцел, Волфганг Снајдер и Перта Штанат (Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat), објавили су 2010. године студију *PISA 2009: Bilanz nach einer* деценије<sup>39</sup>. У овој студији представљене су промене које су се догодиле у немачком образовном систему и нивоу постигнућа ученика од PISA тестирања 2000. до PISA 2009. Процењују да је Немачка, од почетних просечних, а у неким областима и исподпросечних резултата, значајно поправила своју позицију на овом међународном испитивању. Нагласимо да је Немачка остварила највећи напредак од свих земаља укључених у PISA истраживање. Осим општег вишег нивоа постигнућа ученика, посебно је велика промена (значајно изнад позитивног напретка осталих земаља учесница) у области школске климе и управљања. Ови налази узимају се као потврда да је немачки образовни систем темељно реформисан под утицајима PISA тестирања. Промене се нису односиле само на виша постигнућа ученика у тестираним областима, већ је измењен целокупни приступ образовању – од званичне политике и дефинисања националних стандарда постигнућа ученика, до нивоа руковођења школом и приступа настави и учењу.

Случај Немачке наведен је као карактеристичан, због интензитета и обима промена у образовном систему које су изазване резултатима PISA испитивања. Ипак, ово није усамљени пример. У контексту глобалне економије велики број земаља настоји да оствари што конкурентнију позицију. Стога је честа ситуација да без обзира на добра постигнућа ученика на међународним тестовима експерти за образовање и креатори образовне политике настоје да пронађу нове начине којима ће још више унапредити образовни систем и додатно повећати постигнућа ученика.

---

<sup>39</sup> Klieme, E. et al. (2010): *PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

### 3.2. Стандардизовано национално тестирање као модел вредновања образовних постигнућа ученика

Стандардизовани тестови такође су један од начина евалуације постигнућа ученика на одређеном нивоу образовања (на крају разреда, циклуса образовања, преласка из основне у средњу школу и сл.). Енглеска је једна од европских земаља у којој стандардизовано тестирање има традицију дугу више од двадесет година, и земља у којој су честе дебате о сврсисходности оваквог начина евалуације постигнућа ученика. У току рада на тези, била сам у прилици да испитам теоријске приступе и мишљење наставника основних школа о мерењу постигнућа ученика стандардизованим тестовима у Енглеској.<sup>40</sup>

Основе стандардизације образовања у Енглеској постављене су крајем осамдесетих година XX века. До тада је енглески образовни систем био децентрализован. Године 1988. донет је Закон о реформи образовања (*Education Reform Act, 1988*), а као његов најзначајнији део представљен је обавезујући *Национални курикулум (National Curriculum, 1988)* за све енглеске државне школе. Овим законом одређено је да ће се знање ученика мерити стандардизованим тестовима (Standard Assessment Task – SAT). Предмети из којих се процењују постигнућа ученика су енглески језик и математика, који су одређени као кључни предмети у курикулуму (*National Core Subjects*). Године 1990. основана је Агенција за стандардизацију у образовању (OFSTED – Office for standards in education) која је одговорна за креирање тестова, обављање тестирања и саопштавање резултата. Истовремено, истакнуте су такозване „кључне фазе“ у образовању, у којима се постигнуће ученика мери стандардизованим тестовима: прва фаза тестирања обавља се на крају другог разреда основне школе (узраст ученика је 7 година), друга фаза је

---

<sup>40</sup> Захваљујући позиву професора Дејвида Фроста (David Frost) и стипендији Британског фонда (British Scholarship Trust) провела сам један семестар на Кембриџ Универзитету. Током тог периода обавила сам низ интервјуа са наставницима о примени стандарда постигнућа ученика у енглеском систему образовања.

на крају основне школе, у шестом разреду обавезног образовања (ученици тада имају 11 година), трећа фаза је након девог разреда (узраст ученика је 14 година), а четврто национално тестирање обавља се на крају обавезног образовања, на крају 11. разреда када ученици имају 16 година. Тестирање ученика обавља се истог дана у свим државним школама у Енглеској.

Неколико година након увођења овог система процене ефеката образовања дошло је до кулминације стандардизованих тестирања у Енглеској. Иако се овим тестовима мери знање ученика из енглеског и математике, последице добијених резултата су много шире. Резултати које ученици постижу индиректно се одражавају на процене школа и наставника као „добрих“ или „лоших“, у зависности од скорга ученика на тестовима. Агенција за стандардизацију у образовању временом је на основу постигнућа која су ученици остваривали формирала такозвану „Лигу школа“ (School League Tables). Резултати ученика сваке школе објављују се у медијима као ранг листа, чиме се јавност информише о мање или више успешним школама. Родитељи се приликом избора школа за своју децу руководе овим извештајима. Истовремено, јавио се проблем финансирања и опстанка школа чији ученици постижу ниске резултате. Први корак у случају ниских постигнућа је деловање просветне инспекције, која треба да утврди конкретне слабости у школама и да са директором и наставницима направи стратегију унапређења рада и резултата. Ипак, уколико би након неколико година ученици школе која је укључена у програм подршке и даље имали низак ниво постигнућа на стандардизованим тестовима, следећи корак је затварање школе и премештање ученика у школе у којима ученици остварују боље резултате.

Овакав приступ има бројне негативне последице, на које упозоравају наставници и универзитетски професори који се баве стандардизацијом у образовању (Alexander 2011; Galton, 2008; Isaacs 2010; Reay & William, 1999; Swaffield 2010). Пре свега, доминантна усмереност на математику и енглески језик довела је до запостављања других предмета у васпитно-образовном процесу. Највише су занемарени предмети из области уметности – ликовно, музичко, плес. Таквим приступом деца са израженим способностима у овим областима завршавају школу са

осећањем мање вредности – њихови успеси у креативним сферама не узимају се у обзир, и једино што се вреднује јесте резултат на тестовима из математике и енглеског. Наставници и стручњаци за област образовања упозоравају да је неоправдано о раду наставника и напредовању ученика закључивати само на основу резултата на стандардизованим тестовима из два предмета. Наглашава се да се прави увид може постићи тек узимањем у обзир почетних позиција, нивоа знања и развоја ученика у тренутку поласка у школу. Истовремено, приликом објављивања резултата постигнућа ученика и рангирања школа никада се не представља контекст у којем се одвија васпитно-образовни процес у школи, на пример колики је проценат ученика са инвалидитетом, какав је социјални статус ученика, колико има ученика којима енглески није матерњи језик... Наставници основних школа које сам интервјуисала истакли су велике разлике у почетној позицији ученика – од ученика који су већ пре поласка у школу, са пет година, научили да читају и пишу, до деце која изузетно тешко подносе одвајање од родитеља и на крају завршеног првог разреда. Такође, наставници више цене напредак у раду са децом у чијем окружењу постоје бројни ометајући фактори (сиромаштво, непотпуна породица) и чији је развој дисхармоничан. Наставници сматрају да је у таквим околностима успех када деца науче да читају и пишу, чак и када је то испод дефинисаних стандарда за њихов узраст – напредак је већи у поређењу са напретком ученика који су у тренутку поласка у школу знали да читају и пишу, а који су на стандардизованом тестирању на крају основне школе показали просечно постигнуће. Такође, наставници акцентују да ученици који постижу изнадпросечна постигнућа, или им је потребно мало подршке за такав успех, нису у центру пажње када се интерпретирају резултати. Када се саопштавају и објављују резултати сва пажња просветних инспектора, министарства и јавности усредсређена је на проценат ученика који постижу очекиване просечне резултате.

Морис Галтон (Galton, 2008), стручњак за област основног образовања, професор емеритус на Кембриџ Универзитету, истиче да су наставници у Енглеској под невероватним притиском да остваре дефинисане стандарде постигнућа. Креатори образовне политике и Агенција за стандардизацију у образовању највећу одговорност

за постигнућа ученика на националним тестирањима приписују наставницима. Галтон (Ibid., 65) наглашава да је притисак на наставнике толико велики да многи од њих одустају од бављења овим позивом, јер не могу да издрже сталне контроле и непрестане нове захтеве који се пред њих постављају. Због знатног повећања административног посла након увођења стандарда и праћења њихове реализације у пракси, наставници истичу да имају све мање времена за неформалне разговоре и размену идеја са колегама о могућностима како да унапреде свој рад. Истовремено, на наставним часовима не постоји могућност усклађивања наставног садржаја са интересовањима ученика, јер би се тиме удаљили од садржаја који се оцењују стандардизованим тестовима.

Осим наставника, и ученици придају велики значај резултатима оствареним на националним тестовима. Ученици развијају слику о себи и антиципирају успех у животу и послу, на основу скорга који постижу из енглеског и математике. Као пример често се наводи реченица једне девојчице од 11 година, која се плашила ниских резултата на тесту и која је за себе рекла: „Бићу нико и ништа“ (Reay & William, 1999). Наиме, због значаја који се придаје резултатима стандардизованих тестова, наставници су наглашавали деци да ће само они који постигну високе резултате бити у могућности да упишу школе које ће им осигурати даљи напредак у животу. Таква представа о тестовима изазивала је велику забринутост деце да ли ће успети да испуне очекивања и себи омогуће упис у жељене средње школе.

И Сју Свофилд (Swaffield, 2010; 81), професорка Факултета за образовање на Кембриџ Универзитету, која се бави испитивањем проблема оцењивања, наглашава да национални стандардизовани тестови репрезентују начин оцењивања и провере постигнућа ученика који није усклађен са начином стицања знања ученика. Наиме, у свакодневном раду са ученицима, наставници сматрају да је важно да подстичу креативан приступ темама којима се баве, и групни начин рада, за разлику од тестирања типа „папир-оловка“, када ученици раде без подршке групе и наставника и морају да се концентришу на избор само једног тачног одговора на питање у тесту. Свофилд (Ibid., 65) се у том контексту пита да ли национални стандардизовани тестови треба да буду „слуга или господар“ васпитно-образовног процеса. Дилема

која се отвара јесте да ли се оваквим начином процене постигнућа ученика целокупни процес образовања усмерава само ка завршном резултату који се изражава процентом тачних одговора на тесту, или евалуација треба да омогући и увид у развој различитих аспеката личности да би се на основу тих сазнања пружила даља подршка ученицима.

Тина Ајзек (Isaacs, 2010; 18), професорка на Институту за образовање Универзитета у Лондону, која је током деведесетих година XX века била укључена у рад Агенције за стандардизацију у образовању, неколико година након иступања из те организације отвара проблем да ли се систем процене ефеката васпитно-образовног процеса развијао или је постао спутан непрестаним захтевима владе за вишим стандардима постигнућа ученика. Стално инсистирање на постизању високих резултата у образовању довело је до усмерености свих укључених у креирање и имплементацију стандарда пре свега на лако мерљиве и упоредиве ефекте. Тиме се занемарује холистички приступ развоју личности ученика, а за највећи успех ученика и вредност читавог васпитно-образовног система узет је ранг на скали стандардизованих постигнућа.

Робин Александер (Alexander, 2011), професор Кембриџ Универзитета и директор часописа *Cambridge Primary Review*, попут Ајзек, истиче опасност од непрестане тежње да се постављају и достижу високи стандарди у основном образовању. Наглашава да не постоји дилема да су за образовање у XXI веку потребни високи стандарди. Али, проблеми настају при одређивању стандарда и у начину њихове имплементације. Наиме, Александер упозорава да се истицањем чињенице да су стандарди у образовању све виши, занемарује податак да се повећава број ученика који не могу успешно да достигну те стандарде. Уз то, акцентује да се потпуном усмереношћу на стандардизовано тестирање у области писмености и рачуна (*literacy and numeracy*) сужава представа о улози и функцији основног образовања. Тврдње политичара да се на основу резултата стандардизованих тестова из ових области може закључивати о квалитету целокупног основног образовања су, како Александер истиче, нетачне. Истовремено, он доводи у питање сврху националних стандардизованих тестова: креатори образовне политике очекују да се

овим тестовима истовремено процени успех ученика, евалуирају школе и прате национални стандарди постигнућа, док овај аутор наглашава да овакви захтеви доприносе томе да национални стандардизовани тестови ниједну од ових карактеристика на крају не мере добро. Он наводи пример другачијег приступа процењивању постигнућа ученика – треба обухватити све области националног курикулума и завршно тестирање на крају основне школе треба да буде кулминација процеса учења и напредовања ученика који се развијао из године у годину. Истовремено, Александер истиче да треба напустити неке „митове у образовању“ који су повезани са националним стандардизованим тестирањем. Наставници, а не тестови, доводе до постизања одређеног нивоа стандарда постигнућа ученика, а тестови су само један од многих начина процене остварености постављених стандарда.

### **3.3. Завршни испит као модел вредновања образовних постигнућа ученика**

У нашој земљи присутан је модел мерења постигнућа ученика који се заснива на полагању завршног испита. *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2003. године, као и *Законом* из 2009. предвиђено је полагање завршног испита, не само на нивоу средњег образовања, него и на нивоу основног образовања и васпитања (ЗОСОВ, 2003; 39; ЗОСОВ, 2009; 47). Ипак, завршни испити у основном образовању постали су реалност у школама тек на крају школске 2010/11. године. Основне функције завршног испита су сертификација, селекција и евалуација (Попов, 2011)<sup>41</sup>. Према закону, овим испитом процењује се степен савладаности прописаних циљева, задатака и општих и посебних стандарда знања основног образовања и васпитања. На основу положеног испита ученик стиче сертификат о

---

<sup>41</sup> Попов, Ж. (2011): *Завршни испит у основном образовању*. презентација доступна на <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/page.php?page=312> retrieved at 12<sup>nd</sup> April 2012

завршеном обавезном образовању. Истовремено, на основу резултата овог испита врши се селекција за прелазак на следећи ниво образовања. Осим тога, завршним испитом евалуира се квалитет обавезног образовања. Задаци на завршном испиту треба да буду усклађени са националним стандардима постигнућа ученика, и да се њима испитује оствареност стандарда на различитим нивоима. Тестови су организовани тако да обухватају све нивое знања и садржаје који су процењени као суштински и важни за даље образовање ученика.

Концепција завршног испита заснива се на моделу постепене трансформације. Елементи испита мењају се у периоду од четири године према тачно утврђеним фазама и начину промена. Наиме, замислио је да се обим и структура испита мења од школске 2010/11, када је започео процес увођења завршног испита у систем основног образовања и васпитања, до 2013/14. године када ће ученици који тада буду осми разред полагати такозвану „финалну верзију“ овог испита. Прва верзија завршног испита обухвата тестове из матерњег језика и математике са 50% познатих задатака, 25% задатака са измењеним подацима и 25% непознатих задатака. У прелазној фази завршни испит се односи, такође, на два предмета (матерњи језик и математика), али долази до постепеног смањивања броја познатих задатака у односу на непознате. Финални модел састоји се из три теста и то из два теста којима се проверава знање ученика из предмета математика и матерњи језик и трећег теста који садржи задатке из различитих наука (биологија, хемија, физика, историја и географија) у пропорцији према броју часова, а сви задаци су непознати (Попов, 2011).

Прва генерација ученика полагала је завршни испит у јуну 2011. године. Излазност ученика била је висока, преко 98%. За ученике који нису у јуну полагали испит организовано је полагање у септембру. Завршни испит из српског језика полагало је 72243 ученика. На основу анализе резултата испита уочено је да су постигнућа уједначена у три области: вештина читања и разумевања прочитаног, писано изражавање и књижевност. Са друге стране, ученици су били најмање успешни у области граматика, лексика, народни и књижевни језик. Завршни испит из математике полагало је 72259 ученика. Њихова постигнућа била су највећа у области



обрада података, а ученици су били најмање успешни у области алгебра и функције (Попов, 2011).

Иако је примена завршног испита у основном васпитању и образовању почела недавно, већ се појављују критички коментари. Наиме, део стручне јавности инсистира на промени законске одредбе, јер по садашњим одредбама завршни испит се полаже, али не мора да се положи (*Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020*, 2011; 68). Идеја је да полагањем завршног испита ученици потврђују да су достигли стандарде постигнућа за основно образовање, а не само за завршни разред. Тиме се захтева, да уместо обавезе формалног завршавања осам разреда основне школе, ученици остваре дефинисане стандарде знања и вештина за крај обавезног образовања. Завршни испит је у том контексту процењен и као значајан инструмент који може имати повратан утицај на целокупан наставни процес.

\*\*\*

Реакције на интернационална TIMSS и PISA истраживања бројне су и различите. Заговорници овог приступа истичу предности међународних испитивања. Радован Антонијевић (2007; 386), руководилац TIMSS 2007 у Србији, као разлог актуелности ових истраживања наглашава бројне могућности примене и увођење одговарајућих промена у васпитно-образовним системима земаља које учествују у истраживању. Наглашава да TIMSS и PISA истраживања испитују однос који постоји између постигнућа ученика и услова наставе и учења. Значај се придаје и утврђивању односа између постигнућа у оквиру различитих домена садржаја и различитих когнитивних домена.

Са друге стране, у домаћој литератури налазимо и критику пре свега такмичарског аспекта интернационалних тестирања. Дејан Станковић (2010; 86), истраживач на Институту за педагошка истраживања у Београду, наглашава да се изазови из економске сфере одражавају на образовање. У том смислу снажан подстицај за унапређење образовања повезује се са страхом да друштво неће бити у

стању да прати брзе информационе и технолошке промене, што би се негативно одразило на место и улогу једне земље у глобалној екомонији. Доминантну улогу у усаглашавању различитих држава и заједница, имају OECD, UNESCO и Светска банка. PISA истраживање је пример утицаја Организације за економску сарадњу и развој (OECD) на образовање. Оваквим приступом тежи се хармонизацији и стандардизацији образовних политика различитих земаља, усаглашавањем васпитно-образовних циљева и начина да се они остваре.

У сличном духу, чују се и гласови упозорења против „модерне опсесије“ остваривања високих скорова постигнућа на интернационалним тестирањима. Наглашавајући овај феномен чланови Националног просветног савета Републике Србије у документу *Образовање у Србији: како до бољих резултата* (2011, 18) наводе да због чињенице да се на међународним испитивањима оцењују само нека знања (математика, природне науке, језик) земље почињу то да схватају као неку врсту „олимпијских игара“ и усмеравају образовање ка тим областима уз занемаривање других домена знања.

Када су у питању национална тестирања заснована на стандардима постигнућа ученика, као позитивне стране овог приступа истичу се објективност у процени постигнућа и могућност упоређивања добијених резултата. Са друге стране, стручњаци упозоравају на неке опасности уколико стандардизовани тестови постану доминантни вид процене постигнућа. За успешно остваривање постављених стандарда постигнућа ученика, а тиме и постизање високих резултата на националним тестирањима, значајан је заједнички рад свих укључених у васпитно-образовни процес. Велика је одговорност стручно-научних институција и креатора образовне политике који морају јасно дефинисати стандарде постигнућа. Ипак, како се у релевантној литератури често истиче, наставници су ти који усмеравају ученике ка достизању одређених стандарда. Стога је потребно пружити подршку наставницима да разумеју концепцију образовања заснованог на стандардима постигнућа ученика, а потом им помоћи да примене овај концепт. При томе, неопходно је нагласити да се стандарди не свде само на тестирања, него да њихова правилна примена треба да омогући целовити развој личности ученика. Таквим приступом може се допринети

превазилажењу јаза између подршке развоју личности ученика и инсистирања на процени остварености дефинисаних стандарда постигнућа.

#### 4. ОСВРТ НА СРОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Сумирајући за наш рад релевантна истраживања груписали смо их на основу два критеријума. Први критеријум јесте предмет истраживања, а други се односи на то да ли су истраживања из ове области реализована на националном или међународном нивоу.

Када је у питању предмет истраживања процењујемо да су за наш рад најзначајнија испитивања из две области. Са једне стране, у неким истраживањима је предмет анализа наставног програма, са друге, чест предмет истраживања су ефекти основношколског образовања, постигнућа која ученици остварују на одређеном нивоу образовања или на одређеном узрасту. Како је у средишту нашег емпиријског истраживања конкретизација циљева васпитања и образовања у образовном систему у Србији указаћемо на резултате истраживања домаћих аутора који су се бавили проучавањем наставног плана и програма и ефеката образовања.

Као парадигматична издвојили смо три истраживања која се односе на наставни план и програм. Реч је о две докторске тезе одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Прва је дисертација Сретена Макевића *Педагошко-дидактичке основе наставних планова и програма за основну школу* одбрањена 1996, а друга дисертација Љиљане Левков *Развојно психолошки аспекти савремених програма за основну школу* одбрањена 2010. године. Осим ових радова представићемо и истраживање Србиславе Павлов (2012) које се односи на ставове наставника основне школе о неким аспектима наставног плана и програма.

Макевић (1996) је анализирао педагошко-дидактичке основе планова и програма за основну школу у Републици Србији из 1959, 1984. и 1990. године. Он наглашава да је први принцип, од којег треба полазити приликом дизајнирања наставног плана и програма, „(...) успостављање узајамног односа између циљева и задатака наставних предмета и њихових програмских садржаја“ (Макевић, 1996; 22). Сматра да између општег циља васпитања, циља и карактера задатака основне школе и педагошко-дидактичких основа наставног плана и програма треба да постоји висок

степен повезаности и усаглашености, и да општи циљ и задаци имају значајну улогу у процесу конкретизације у програмским документима (Ibid, 57). Осим детаљне анализе докумената, Макевић је испитао мишљење 500 учитеља и наставника о одређеним карактеристикама наставног плана и програма из 1990. године. Овим истраживањем обухваћено је 200 учитеља, који су процењивали неке од карактеристика програма за наставни предмет природа и друштво, као и 200 наставника српског језика и 100 наставника биологије који су дали своје мишљење о карактеристикама програма наставних предмета које предају. За наш рад најрелевантније питање којим се аутор бавио јесте однос између циљева и задатака наставних предмета и програмских садржаја. Макевић је пратио усклађеност циља наставног предмета, задатака васпитно-образовног рада, оперативних задатака и садржаја предмета. Резултати истраживања показали су да наставници и учитељи имају негативну процену о односу између циља и садржаја наставних предмета природа и друштво, српски језик и биологија. Испитаници су изнели бројне примедбе које су се односиле на садржај наставног програма. Предмет критике био је обим и усклађеност наставног садржаја са психо-физичким способностима ученика, као и трансферна вредност садржаја, и у вези са тим, недовољно оспособљавање ученика основне школе за даље образовање.

Основно питање које Љиљана Левков (2010) отвара у својој докторској дисертацији јесте да ли су образовни програми засновани на савременим развојно-психолошким знањима, односно да ли су програми усклађени са развојним, узрастним и индивидуалним карактеристикама деце основношколског узраста. Уважавање развојно-психолошких аспеката у образовним програмима означено је као основа за постизање високих постигнућа ученика. У овом истраживању анализирани су фински *Национали курикулум за основно образовање*<sup>42</sup> и *Наставни план и програм основног образовања и васпитања* у Републици Србији. Четири процењивача, експерти у области образовања, независно су анализирали одређене концептуалне одлике ова два програма образовања. Основно питање којим су се процењивачи бавили било је

---

<sup>42</sup> *National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education)* (2004). Finish National Board of Education.

да ли се у анализираним програмима рефлектују значајна развојно-психолошка сазнања и да ли су та знања укључена у различите елементе програма. Инструмент којим су процењивани програми израђен је за потребе овог истраживања и садржи 95 критеријума у односу на које се процењују на петостепеној скали. Процењивачи су дали и коментаре о програмима, њиховим најзначајнијим карактеристикама, предностима и недостацима. Главни налаз, заснован на високосагласним оценама процењивача, је да наставни план и програм има карактер скупа међусобно независних докумената и да не представља кохерентан систем. Један од основних недостатака програма, који су истакли и испитаници у Макевићевом истраживању обављеном 15 година раније, јесте непостојање повезаности између циљева и садржаја. Домаћи наставни програми процењени су као усмерени на наставу, а не на учење и исходе образовног процеса. Као изразито негативне карактеристике наставних програма у Србији у истраживању Левков наведене су: униформност, несистематичност, недовољна целовитост и недискриминативност – одређени су исти циљеви и задаци за различите узрасте, а при томе наставни предмети често доследно подражавају структуру академске науке. Слика која се, на основу процена експерата у овом истраживању добија о наставном програму у Србији јесте да је он пре свега усмерен на академска постигнућа и да се наставним предметима приступа из угла научне дисциплине, да је наставник у улози извршиоца унапред одређених задатака, а да је ученик пасивни прималац наставних садржаја унапред дефинисаних од стране креатора образовне политике.

Истраживање Левков било је основа за даље анализе питања која се односе на наставни план и програм. Тако Србислава Павлов (2012) анализира ставове наставника основне школе о наставном плану и програму. Овим истраживањем обухваћено је 130 учитеља и наставника који су запослени у основним школама на подручју северног Баната. Инструмент истраживања је скала ставова, која је делимично преузета из дисертације Левков и прилагођена потребама овог истраживања. Испитаници су процењивали наставни план и програм на основу питања распоређених у шест група: структура и организација програма, оријентација програма, приступ настави, приступ градиву, приступ ученику, приступ учитељу и

школи, приступ оцењивању и стручно usavršavanje učitelja (Ibid, 104). Za naše istraživanje su najrelevantniji podaci koji se odnose na strukturu programa. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem ukazuju na to da nastavnici procenjuju ciljeve date u programu kao krute i rigidne. Sa druge strane, Pavlov (Ibid, 110) naglašava da ciljevi vaspitana i obrazovana treba da budu usmereni na učenje učenja, razvijanje ljubavi prema učenju, podsticanje tolerancije prema različitosti kod učenika...

Kada je reč o prikazu istraživanja čiji su predmet efekti vaspitno-obrazovnog procesa, naglašavamo da ova istraživanja možemo pratiti u odnosu na to da li su nacionalnog ili međunarodnog karaktera. Kako je u središtu našeg rada istraživanje koje se odnosi na ciljeve vaspitana i obrazovana i njihovu konkretizaciju u osnovnim školama u Srbiji, posebnu pažnju posvetićemo prikazu istraživanja vaspitnih i obrazovnih efekata osnovne škole u našoj zemlji.

Profesor Nenad Xavelka bio je rukovodilac projekta „Praćenje efekata vaspitno-obrazovnih aktivnosti u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ koji je organizovan uz podršku Republičke zajednice nauke i Republičke zajednice osnovnog obrazovana Srbije u periodu od 1989. do 1992. Na osnovu rezultata projekta 1990. godine objavljena je monografija *Efekti osnovnog školovana (obrazovna i razvojna postignuša na kraju osnovnog školovana)*. Ovo delo je često citirano u naučnim radovima koji se bave sličnim problemima. Projekat „Praćenje efekata vaspitno-obrazovnih aktivnosti u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ predstavlja prvo obimno istraživanje postignuša učenika na kraju osnovne škole u Srbiji. Osnovni cilj istraživanja bio je da odgovori na pitanje koliko su učenici na kraju osnovne škole razvili kompetencije koje imaju visoku transfernu vrednost za dalje školovanje, rad i uključivanje u društveni život. Uzorak istraživanja činili su učenici osmog razreda iz deset gradova širom Srbije. Istraživanjem je obuhvaćeno 2800 učenika. Za ispitivanje njihovih kompetencija korišćeni su kriterijumski testovi znanja za pet predmeta: srpsko-hrvatski jezik, matematiku, hemiju, biologiju, fiziku, istoriju, geografiju i tehničko obrazovanje. Postignuša učenika na testovima upoređivana su sa njihovim školskim ocenama.

У овом истраживању Хавелка (1990; 14) полази од чињенице да сваки васпитно-образовни систем има циљеве и задатке који одсликавају „(...) намеравани или планирани утицај на индивидуални и социјални развој ученика“. Али, он упозорава да без обзира на то колико је та слика пожељна, она је само одраз постојећих тежњи, али се не може изједначити са реалним, оствареним утицајем васпитања и образовања. Хавелка (Ibid, 15) истиче да између планираних и реализованих ефеката основног образовања постоје значајне разлике, и да је задатак креатора и руководиоца система образовања да те разлике постану што мање и да се контролишу. Полазећи од начела да одлуке које се односе на васпитно-образовни рад морају бити утемељене на реалној ситуацији у пракси, Хавелка наглашава да је то посебно случај када су у питању одлуке које се односе на основно школовање, које је једини обавезни и најобухватнији ниво образовања у нашој земљи. Ипак, указује на то да се не може очекивати да се сва званична, у документима дефинисана очекивања, која се приписују васпитно-образовним утицајима основне школе могу утврдити, а још мање да се сви наведени ефекти могу егзактно испитати.

Резултати овог истраживања показали су да су ефекти основног образовања незадовољавајући у погледу њихове трансферне вредности. Посебно су велике разлике између два анализирана приступа процени постигнућа ученика – званичних школских оцена са једне, и резултата на критеријумским тестовима осмишљеним за потребе истраживања, са друге стране. Налази истраживања показали су да су око две трећине испитиваних ученика били у групи са *врло добрим* и *одличним* школским успехом, док је на основу резултата критеријумских тестова исти број ученика сврстан у групу оних који нису овладали општим и нужним знањима потребним за касније школовање и рад. Добијене резултате аутори истраживања интерпретирали су на следећи начин: они не тврде да ученици који заврше основну школу немају довољно знања, нити да су њихове високе школске оцене неосновано високе, већ указују на то да велики број ученика завршава основну школу, а да имају велике „празнине у основним, елементарним знањима“ (Ibid, 342).

Десет година након овог истраживања, 2000. године, реализовано је друго испитивање постигнућа ученика основне школе на националном нивоу у оквиру



пројекта „Свеобухватна анализа система основног образовања у СР Југославији“. Ово истраживање организовано је од стране Београдске канцеларије UNICEF-а, Министарства просвете Србије и Министарства просвјете Црне Горе у сарадњи са UNESCO-м. Руководиоци пројекта били су Иван Ивић, Светлана Маројевић (UNICEF) и Vinayagum Chinapah (UNESCO). Основни циљ овог истраживања био је да се испита квалитет основног образовања, а као кључни индикатор квалитета изабран је ниво базичне писмености ученика. Као базична писменост одређена су, у овом истраживању, постигнућа ученика која имају велику трансферну вредност у каснијем школовању и различитим друштвеним захтевима. Образовна постигнућа ученика испитивана су тестом знања из српског језика, математике и природних наука. Резултати из сваке од ових области приказани су на седмостепеној линеарној скали, на којој оцене 1, 2 и 3 представљају *екстремно слабе* резултате, ниво 4 одређен је као *минимум* знања, а оцене 5, 6 и 7 указују на *добра, врло добра* и *одлична постигнућа*. Узорак истраживања чинило је 1300 ученика из 18 школа у Србији и Црној Гори.

Општи налази овог истраживања одсликавају ситуацију сличну оној до које је 1990. дошао Хавелка са сарадницима. У студији *Основно образовање у СР Југославији: анализа и препоруке*<sup>43</sup> приказани су процес и резултати истраживања. Ученици показују низак ниво постигнућа, а посебно су забрињавајући лоши резултати у области природних наука. Наиме, око 60% ученика осмог разреда у Србији постигли су скор између 1 и 3 из природних наука, што значи да нису овладали ни половином базичних знања из ове области. У групи ученика са највишим постигнућем у овој области (између 5 и 7) у Србији је било 11% испитаника, а у Црној Гори 5,9%. И у овом истраживању наглашене су значајне разлике које постоје између школских оцена ученика и њиховог постигнућа на тестовима дизајнираним за потребе испитивања.

Проучавање постигнућа ученика нижих разреда било је предмет истраживања у оквиру пројекта Министарства просвете и спорта Републике Србије „Развој

---

<sup>43</sup> *Primary education in FR Yugoslavia: analysis and recommendations*. (2001) UNICEF.

школства у Републици Србији“ које је реализовано у периоду од 2004. до 2006. године. Маја 2004. године испитан је репрезентативни узорак од 4887 ученика трећег разреда. У мају 2006. године 5120 ученика четвртог разреда представљало је репрезентативни узорак истраживања. У оквиру истраживања ученици су радили тест знања из српског језика и математике са циљем утврђивања нивоа на којем су усвојили кључна знања и вештине из ових предмета. Осим тестова знања коришћени су и упитници којима су добијени подаци о индикаторима на основу којих су могли да се објасне нивои постигнућа ученика. Упитнике су попуњавали ученици, учитељи и директори школа. Упитник који су попуњавали ученици обухватио је питања којима се процењује утицај следећих фактора на постигнуће: припремљеност за полазак у школу, социо-економски статус породице, начин провођења слободног времена, подршку родитеља при испуњавању школских задатака, реакције родитеља на школске оцене... Упитником за учитеље прикупљени су подаци о школској спреми, радном искуству и социо-економском статусу учитеља, нивоу знања читања и писања ученика у тренутку поласка у школу, квалитету и учесталости контакта учитеља и родитеља, односу између учитеља и ученика, стручном усавршавању учитеља, условима рада у школи и односима који постоје у школском колективу. Директори су попуњавали упитник којим су добијене информације о условима у којима школа ради: подаци о карактеристикама и опремљености школе, стручној спреми и радном искуству директора, начину доношења одлука, сарадњи између школе и локалне заједнице...

Резултати су показали да 11% ученика трећег разреда није овладало знањима и вештинама са најнижег нивоа постигнућа из математике, док у српском језику најнижи дефинисани ниво није постигло 14% ученика. Налази овог истраживања указали су на то да је најсложенијим знањима и вештинама из математике овладало 7%, а из српског језика 9% ученика. Осим тога, у извештају о истраживању наглашено је да постоје велике разлике у образовним постигнућима између ученика у различитим школским окрузима у Србији. Као најдрастичнији пример наводимо податак да разлика између округа са најбољим (Моравички) и најслабијим нивоом постигнућа (Пчињски) ученика трећег разреда износи око 100 поена, а та разлика

одговара дужини школовања од 1,5 школске године (*Образовна постигнућа ученика трећег разреда*, 2006; 65).

Национално испитивање ученика четвртог разреда 2006. године показало је да њихово просечно постигнуће износи 67,2% из српског језика и 59,5% из математике (приказано као проценат решених од укупног броја задатака у тесту) (*Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе*, 2007). Поново је уочено да постоје значајне разлике у нивоу постигнућа ученика у зависности од територије на којој се налази школа. У овом испитивању резултати су приказани пратећи територијалне разлике између Београда, Војводине и централне Србије. Као просечно постигнуће ученика одређена је мера од 500 поена на оба теста. Налази показују да су најуспешнији ученици били са територије Београда (540 поена из српског језика и 520 поена из математике), потом ученици из централне Србије (499 поена из српског језика и 501 из математике), док је код ученика из Војводине забележен нижи ниво постигнућа из оба предмета у односу на национални просек (495 поена из српског језика и 485 из математике).

Када су у питању међународна испитивања која се односе на процену постигнућа ученика нагласимо да је Република Србија укључена у PISA и TIMSS истраживања. PISA тестирање у Србији реализовано је 2003, 2006 и 2009. године. Резултати које на овом тестирању постижу ученици из Србије су испод међународног просека у све три тестиране области писмености (читалачка, математичка и природно-научна). Ипак, руководиоци PISA истраживања у Србији, Бауцал и Павловић Бабић у монографији *Научи ме да мислим, научи ме да учим*, у којој представљају резултате испитивања PISA 2009, наглашавају да су ученици у Србији остварили значајан напредак у односу на постигнуће из 2003. и 2006. године. Посебно је на вишем нивоу постигнуће ученика из области читалачке писмености и представља једно од највећих побољшања резултата у целокупном PISA истраживању до сада. Осим тога, резултати истраживања PISA 2009 показали су да је у Србији дошло до битног смањења процента ученика који нису достигли ниво функционалне писмености – 2006. било је 52% ученика са тако ниским нивоом постигнућа, а 2009. године 33%. Овакво смањење процента функционално

неписмених ученика између два тестирања такође представља редак напредак који је забележен у PISA истраживањима широм света (Бауцал и Павловић Бабић, 2010; 6).

Србија је учествовала у TIMSS истраживању 2003, 2007. и 2011. Налази TIMSS из 2003. и 2007. године показују да су постигнућа ученика у Србији нешто испод међународног просека, али да је дошло до побољшања резултата 2007. у односу на резултате остварене 2003. године. Најизраженије побољшање огледа се у просечном постигнућу из математике које је са 477 из 2003. повећано на 486 поена 2007. године (међународни просек је 500 поена). У целини, резултати TIMSS 2007 указују на то да је проценат ученика из Србије који нису остварили минимум знања 17% из математике, односно 19% из природних наука. Ова студија показала је и да нема статистички значајних разлика у постигнућу из математике и природних наука између девојчица и дечака.

Овај приказ завршићемо кратким освртом на истраживање о ставовима учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика. Истраживање је реализовано у оквиру пројекта РАНОН („Разговори наставника са наставницима“) који је организован од стране Центра за образовне политике у сарадњи са Савезом учитеља Републике Србије, Образовањем плус и Педагошким друштвом Србије. Истраживање је извршено у периоду новембар – децембар 2011. године и њиме је обухваћен 61 испитаник. У току истраживања одржано је шест фокус-групних интервјуа са учитељима, наставницима и стручним сарадницима у основним школама у Лесковцу, Јагодини, Смедереву, Старој Пазови и Кикинди. Циљ истраживања био је да се дође до одговора на питања: како учитељи и наставници схватају стандарде постигнућа ученика, како учитељи и наставници процењују лично учешће у дефинисању стандарда, какве су могућности за примену стандарда у школској пракси и како учитељи и наставници процењују компетенције потребне за примену стандарда постигнућа ученика и коју врсту помоћи и подршке процењују као битну за развој тих компетенција (Максимовић и Марковић, 2012; 26). Резултати овог истраживања указују на то да међу испитаницима постоје два доминантна и међусобно значајно различита схватања сврхе и улоге стандарда постигнућа ученика. Наиме, налази показују да је око 50% учитеља и наставника укључених у

истраживање стандарде постигнућа ученика проценило као још једну административну обавезу. Ови испитаници нагласили су да их стандарди постигнућа ученика дефинисани на националном нивоу нису подстакли да уведу веће промене у свој рад, као и да су стандарди, по њиховом мишљењу, само преименовани образовни задаци. Истовремено, друга половина испитаника сматра да ће им стандарди постигнућа ученика бити значајна помоћ приликом оцењивања. Овај део испитаника акцендовао је да ће применом стандарда постигнућа ученика у школској пракси доћи до усаглашавања образовних резултата између одељења, школа и градова (Ibid, 29).

Можемо да закључимо да се истраживања која се односе на циљеве васпитања и образовања најчешће баве проблемом њиховог дефинисања у званичним документима и потом, њиховом реализацијом. Методологија која се користи у истраживањима чији је предмет анализе адекватност дефинисаних циљева и њихова усаглашеност са осталим компонентама програма ослања се на анализу садржаја. Када је у питању процена успешности остварености дефинисаних циљева у истраживањима се најчешће користе тестови знања. Доминантне области из којих се процењује достигнути ниво постигнућа јесу математика, природне науке и матерњи језик.

Резултати различитих истраживања наставног програма у Србији указују на то да не постоји усаглашеност између дефинисаног циља и осталих компоненти програма, а као најзначајније одступање наводи се неусклађеност циља и садржаја наставних предмета. Налази истраживања чији су предмет ефекти образовања показују да постоји висок проценат ученика који не развијају базична знања и вештине. Ови подаци добијени су како у националним, тако и у међународним тестирањима. Ови резултати представљају основу за креирање образовне политике и унапређење квалитета образовања са посебним акцентом на подизање нивоа постигнућа ученика. Са друге стране, резултати истраживања о ставовима наставника о националним стандардима постигнућа ученика указују на то да око 50% испитаника мисли да стандарди нису новина за просвету и да их поистовећују са задацима, док је преосталих 50% наставника укључених у истраживање истакло да

националне стандарде постигнућа види као велику помоћ за уједначавање критеријума оцењивања ученика на нивоу читаве државе.

## **II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања јесте *конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес*. У истраживању отварамо проблеме који се односе на одређење циљева и задатака на различитим нивоима васпитно-образовног процеса: пре свега кретање од циљева и задатака програма наставних предмета до циљева и задатака наставног часа. У том смислу, конкретизацију циљева васпитања и образовања видимо као нужну претпоставку његове реализације. У истраживању се задржавамо на нивоу планирања наставног часа које посматрамо као саставни део наставног процеса.

Питање које данас све више добија на значају јесте евалуација квалитета васпитања и образовања. Однос између очекиваног и постигнутог у васпитању и образовању предмет је интересовања истраживача из области педагогије, економије, политике, индустрије... Током последњих неколико деценија бројна међународна компаративна истраживања постигнућа ученика иницирала су потребу за јасним дефинисањем ефеката васпитно-образовног система у мерљивим категоријама. Спроведене су многе реформе образовања, у Србији и земљама Европске уније, чији је циљ био да се унапреди квалитет образовања. У овим реформама отворено је и питање конкретизације циљева васпитања и образовања.

Конкретизација циљева и задатака у којој су се дедуктивним путем из циљева изводили задаци васпитања и образовања доживела је промену. Тежње за ефикаснијим системом васпитања и образовања довеле су до нових приступа конкретизацији циљева васпитања и образовања. Тако су развијени приступи који се заснивају на исходима васпитања и образовања и кључним компетенцијама. Такође, развијен је и приступ васпитању и образовању заснован на стандардима. И у Србији су 2009. године дефинисани и усвојени стандарди за крај обавезног образовања и даље се ради на примени концепције образовања заснованог на стандардима. Проблем конкретизације циљева васпитања и образовања тиме је још једном актуализован као значајна истраживачка тема.



## 2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА У ИСТРАЖИВАЊУ

Основни појмови у овом истраживању јесу *циљ васпитања и образовања* и *конкретизација циља васпитања и образовања*.

Први кључни појам у овом истраживању је појам *циљ васпитања и образовања*. Да бисмо дефинисали појам *циљ васпитања и образовања* пошли смо од становишта домаћих аутора који су се бавили овом проблематиком (Антонијевић, 2010, 2012; Ђорђевић, 1993, 2010; Милутиновић, 2008; Попов, 1995, 1996, 2010; Поткоњак, 1971; Трнавац 1993, 2010; Хавелка, 1993), и од схватања једног броја релевантних страних аутора (Barrow, 2002; Moor, 2010; Noddings, 2003; White, 2010). Анализа наведених извора упућује на то да циљ васпитања и образовања означава идеал до кога се жели доћи, приближавање одређеном стању или односима које треба остварити, дomet који се тежи достићи у васпитно-образовном процесу. Циљ изражава идеално замишљену личност коју би васпитно-образовним процесом требало формирати и односи се на одређена својства (особине, карактеристике) које се желе развити код ученика. Циљ васпитања и образовања представља синтезу свега онога што се у одређеном друштву и времену сматра најпожељнијим, најбољим, нужним за човека као индивидуу и као члана заједнице. Званично одређени циљеви представљају рефлексију потреба и намера друштва у којем су дефинисани. Циљем се најчешће изражавају очекивања друштва која треба да буду остварена у одређеном временском периоду. Идеја о „савршено образованој особи“ јесте водила процеса васпитања и образовања. Циљ је полазна тачка у васпитно-образовној делатности, васпитање и образовање морају бити започети одређивањем циља којем се тежи. За образовни систем циљ васпитања и образовања представља основно усмерење, критеријум са којим се усаглашавају садржаји, методе и облици рада. Сви елементи васпитно-образовног процеса треба да буду усклађени са постављеним циљевима и усмерени ка њиховом остваривању.

Други кључни појам у овом истраживању је појам *конкретизација циља васпитања и образовања*. У домаћој педагошкој литератури проблематиком конкретизације циља васпитања и образовања, између осталих, систематски су се

бавили Ђорђевић (1977; 1978; 1993), Кузмановић (1993), Хавелка (1993), Бјекић и сар. (2006). Они истичу, пре свега, значај и улогу конкретизације за реализацију постављених циљева васпитања и образовања. Ови аутори указују на то да циљеве васпитања и образовања карактеришу уопштене формулације и да је потребно да буду конкретизовани да би били остварени. Конкретизација циља васпитања и образовања процењена је као полазиште остваривања одређеног циља. Са једне стране, наглашено је да најопштији циљеви морају бити замењени хијерахијом конкретних, блиских и остваривих циљева и међуциљева. Са друге стране, конкретизација циљева васпитања и образовања најчешће се дефинише као превођење општег циља у специфична, конкретна питања, на која се може дати конкретан одговор – континуираним процесом сваки општи циљ преводи се на специфичније циљеве и конститутивне елементе, све док не буду одређена понашања, операције и активности које се могу мерити.

Један од најчешћих начина конкретизације циља васпитања и образовања јесте одређивање таксономије циљева. У педагошкој науци најпознатија је таксономија циљева Бенџамина Блума и сарадника из 1956. године. Ова таксономија односи се на когнитивно подручје и одсликава схватање да когнитивне операције могу да се представе у шест хијерархијски организованих нивоа, од најједноставнијих ка најсложенијим. Нивои су организовани тако да је свака следећа категорија заснована на онима које јој претходе. У хијерехијској организацији когнитивног подручја нивои су: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Неколико деценија након Блумове таксономије, 2001. године, Лорин Анерсон и Дејвид Крафтовол (Anderson & Krathwohl, 2001) објавили су ревизију таксономије. За разлику од оригиналне, ревидирана верзија таксономије садржи две димензије – знање и когнитивне процесе. Осим тога, промењени су називи и редослед таксономских категорија. Називи и редослед категорија у ревидираној верзији Блумове таксономије нешто су другачији у односу на оригиналну таксономију и гласе: сећати се, разумети, применити, анализирати, евалуирати и креирати (Anderson & Krathwohl, 2001; 28).

У последњих педесет година у Србији су развијани различити приступи конкретизације циљева васпитања и образовања: приступ који подржава дефинисање наставних задатака као образовних, васпитних и функционалних (друга половина XX века), приступ у коме је акценат на образовним исходима и компетенцијама (2003. године) и приступ у коме се полази од стандарда постигнућа ученика (од 2009. године). У савременој педагошкој науци и пракси не постоји јединствени оквир конкретизације циљева васпитања и образовања. У овом тренутку доминантан је приступ који полази од стандарда али су присутни и приступи конкретизацији засновани на дефинисању задатака, исхода и компетенција.

### **3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА**

Циљ овог истраживања јесте да испитамо на који начин је извршена конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима за основну школу и да испитамо на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час као и њихове ставове и мишљења о процесу конкретизације.

Полазећи од формулисаног циља поставили смо следеће задатке истраживања:

1. Утврдити концепцијски оквир на коме се заснива конкретизација циљева васпитања и образовања на нивоу наставних програма за основну школу у Србији у периоду 1990-2010.
2. Испитати учесталост дефинисања и карактер циља, задатака и исхода наставног часа и стандарда постигнућа ученика на нивоу писане припреме за наставни час.
3. Испитати одређивање садржаја, активности, наставних метода, облика наставног рада и наставних средстава на нивоу писане припреме за наставни час.
4. Испитати ставове, мишљења и поступке учитеља и наставника у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час.

5. Испитати ставове, мишљења и поступке учитеља и наставника у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час пратећи разлике с обзиром на године радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и наставни предмет који наставници предају.

#### **4. ХИПОТЕЗЕ У ИСТРАЖИВАЊУ**

У истраживању смо пошли од следећих хипотеза:

- 1) На нивоу писане припреме за наставни час рефлектују се различити приступи конкретизацији циљева васпитања и образовања.
- 2) Постоје разлике у ставовима и мишљењима и у приступу и начину на који учитељи и наставници врше конкретизацију циљева наставног часа.
- 3) Постоје разлике у ставовима и мишљењима и у приступу и начину на који учитељи и наставници врше конкретизацију циљева наставног часа с обзиром на године радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који наставници предају.

#### **5. ВАРИЈАБЛЕ У ИСТРАЖИВАЊУ**

*Зависне варијабле:*

- ставови и мишљења учитеља и наставника о процесу конкретизације циљева васпитања и образовања
- карактер и учесталост поступака који учитељи и наставници користе у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања.

*Независне варијабле:*

- године радног стажа учитеља и наставника

- учешће учитеља и наставника у програмима стручног усавршавања
- предмет који наставници предају<sup>44</sup>.

## **6. КАРАКТЕР ИСТРАЖИВАЊА**

Истраживање је из области опште педагогије. С обзиром на начин прикупљања података истраживање је емпиријског карактера. Емпиријским истраживањем пратили смо приступе конкретизацији циљева на нивоу наставног програма за основну школу у Србији у периоду 1990-2010, на нивоу писане припреме за наставни час и испитали смо ставове и мишљења учитеља и наставника о процесу конкретизације циљева васпитања и образовања.

## **7. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА**

### ***7.1. Узорак школа***

Узорак школа у којима је обављено истраживање обухвата девет основних школа са територије града Београда. Узорак школа чине четири основне школе које су на територији централних градских општина Стари Град (две школе), Врачар (једна школа) и Звездара (једна школа) и пет школа из ширег подручја Београда (две школе са Палилуле, две из Земунa и једна школа са Новог Београда).

За истраживање смо изабрали општине које се налазе у различитим деловима града. Направили смо попис основних школа у овим општинама, контактирали смо стручне сараднике и истраживање реализовали у школама у којима су стручни сарадници изразили спремност и сагласност да нам омогуће да се у истраживање укључе учитељи и наставници из школа у којима раде.

---

<sup>44</sup> Било је планирано да испитамо и ставове и мишљења учитеља и наставника и с обзиром на стручну спремност, али су разлике у величинама подузорака биле толико велике да нисмо могли да извршимо адекватне анализе.

## 7.2. Узорак учитеља и наставника обухваћених анкетом

У школама у којима је обављено истраживање запослено је 193 учитеља и 324 наставника, а од тог броја истраживањем је обухваћено 143 учитеља и 147 наставника (Табела 1).

Табела 1. Узорак учитеља или наставника

испитаници	f	%
учитељи	143	49,3
наставници	147	50,7
$\Sigma$	290	100,0

У истраживању је учествовало 81,0% учитељица и наставница и 19,0% учитеља и наставника, односно 95,8% учитељица и 4,2% учитеља, 66,7% наставница и 33,3% наставника (Табела 2).

Табела 2. Узорак учитеља и наставника с обзиром на пол

пол испитаника	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
женски	137	95,8	98	66,7	235	81,0
мушки	6	4,2	49	33,3	55	19,0
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

С обзиром на године радног стажа, у истраживању је учествовало 20,0% учитеља и наставника који имају до 5 година радног стажа (16,1% учитеља и 23,8% наставника), 19,0% учитеља и наставника има између 6 и 10 година радног стажа (9,8% учитеља и 27,9% наставника), 10,7% учитеља и наставника има између 11 и 15 година радног стажа (11,9% учитеља и 9,5% наставника), 16,2% учитеља и наставника има између 16 и 20 година радног стажа (21,7% учитеља и 10,9% наставника), 11,7% учитеља и наставника има између 21 и 25 година радног стажа (14,7% учитеља и 8,8% наставника) и 22,4% учитеља и наставника има преко 26 година радног стажа (25,9% учитеља и 19,0% наставника) (Табела 3).

Табела 3. Узорак учитеља и наставника с обзиром на године радног стажа

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

Када је у питању стручна спрема, од укупног броја учитеља и наставника који су учествовали у истраживању, највећи број је факултетски образован 82,8% (72,0% учитеља и 93,2% наставника), вишу стручну спрему има 16,9% анкетираних учитеља и наставника (27,3% учитеља и 6,8% наставника), а средњу стручну спрему има 0,3% анкетираних, односно један учитељ (Табела 4).

Табела 4. Узорак учитеља и наставника с обзиром на стручну спрему

стручна спрема испитаника	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
средња стручна спрема	1	0,7	/	/	1	0,3
виша стручна спрема	39	27,3	10	6,8	49	16,9
висока стручна спрема	103	72,0	137	93,2	240	82,8
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Када је у питању факултет који су наставници завршили, дошли смо до налаза да је број наставника завршио је филолошки (39,4%) и природно-математички факултет (30,6%) (Табела 5).

Табела 5. Узорак наставника с обзиром на факултет који су завршили

факултет који су наставници завршили	наставници	
	f	%
филолошки факултет	54	39,4
природно-математички факултет (физички факултет, биолошки факултет, математички факултет, географски факултет, хемијски факултет)	42	30,6
филозофски факултет	10	7,5
технички факултет	8	5,8
факултет спорта и физичког васпитања	7	5,1
ликовна академија	7	5,1
музичка академија	5	3,6
Православни богословски факултет	3	2,2
Сингидунум – пословна информатика	1	0,7
$\Sigma$	137	100,0

С обзиром на предмет који наставници предају у истраживању је учествовало 49,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 39,7% наставника који предају предмете из области природних наука и 10,7% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 6).

Табела 6. Узорак наставника с обзиром на предмет који предају (груписано по областима)

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

С обзиром на педагошко, психолошко и методичко образовање у истраживању су учествовали наставници који су током студија слушали следеће предмете: Методика наставног предмета (92,5%), Психологија (84,4%), Дидактика (36,8%), Педагогија (24,5%) и Методологија педагошких истраживања (8,8%) (Табела 7).



Табела 7. Узорак наставника с обзиром на предмете које су имали током свог професионалног образовања

предмети које су наставници имали на студијама	да		не	
	f	%	f	%
методика наставног предмета	136	92,5	11	7,5
психологија	124	84,4	23	15,6
дидактика	54	36,8	93	63,2
педагогија	111	24,5	36	75,5
методологија педагошких истраживања	13	8,8	134	91,2

У истраживању смо испитали и да ли су анкетирани учитељи и наставници учествовали у програмима стручног усавршавања из области конкретизације циљева васпитања и образовања. Налази истраживања показују да је 59,3% анкетираних учитеља и наставника (56,6% учитеља и 61,9% наставника) учествовало у тим програмима (Табела 8).

Табела 8. Узорак учитеља и наставника с обзиром на то да ли учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева

учешће у програмима који се односе на конкретизацију циљева	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
да	81	56,6	91	61,9	172	59,3
не	62	43,4	56	39,1	118	40,7
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Од укупног броја анкетираних учитеља и наставника у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања учествовало је 172 учитеља и наставника. Међу њима је 43,1% учитеља и наставника (44,4% учитеља и 41,7% наставника) који су учествовали у неком од програма који се односе на циљеве, задатке или исходе образовања. У програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика учествовало је 36,0% анкетираних учитеља и наставника (41,9% учитеља и 30,7% наставника). Од 172 учитеља и наставника који су били укључени у програме који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања 20,9% учитеља и наставника (13,7% учитеља и 27,6% наставника) усавршавали су се и у програмима који се односе на циљеве, задатке и исходе, као и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика (Табела 9).

Табела 9. Узорак учитеља и наставника с обзиром на то у којим су програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева учествовали

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

### **7.3. Узорак учитеља и наставника обухваћених интервјуом**

У овом истраживању интервјуисали смо 57 испитаника, од тога 32 наставника и 25 учитеља. Већина испитаника обухваћених интервјуом је женског пола, њих 44, док је 13 испитаника мушког пола. Један учитељ који је учествовао у интервјуу има средњу стручну спрему, четири интервјуисана учитеља и три наставника имају вишу стручну спрему, док 49 интервјуисаних, 20 учитеља и 29 наставника, имају високу стручну спрему.

### **7.4. Узорак писаних припрема за наставни час**

Узорак писаних припрема за наставни час чини 51 припрема за наставни час учитеља и наставника који су интервјуисани. Од 57 испитаника који су учествовали у интервјуу, једна учитељица, са 32 године радног искуства, није дозволила истраживачу да понесе са собом њену припрему за наставни час и да је анализира, јер како је рекла: „Свеска у којој пишем припреме је мој лични дневник, можемо да причамо о томе како се ја спремам за час, али Вам не дам да Ви то сами гледате“. Од преосталих 56 припрема пет нису биле предмет анализе јер су нам учитељи и наставници предали припреме за наставни час које су осмишљене и написане од стране издавачких кућа (Завода за уџбенике и наставна средства и Клета).

Анализирали смо 51 припрему за наставни час и то 22 припреме учитеља и 29 припрема наставника: 14 припрема из наставног предмета српски језик (10 припрема учитеља и четири припреме наставника), 11 припрема из наставног предмета математика (седам припрема учитеља и четири припреме наставника), четири припреме из наставног предмета физичко васпитање (једна припрема учитеља и три припреме наставника), четири припреме наставника енглеског језика, три припреме учитеља из предмета природа и друштво, три припреме из наставног предмета ликовна култура (једна припрема учитеља и две припреме наставника), две припреме наставника географије, две припреме наставника историје, две припреме наставника физике, две припреме наставника музичке културе, једну припрему наставника техничког и информатичког образовања, једну припрему наставника хемије, једну припрему наставника немачког језика и једну припрему наставника верске наставе, (Табела 10).

Табела 10. Узорак писаних припрема за наставни час у односу на наставни предмет

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

## 8. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању смо користили дескриптивну методу. Од техника истраживања користили смо анализу садржаја, анкетирање, скалирање и интервјуисање.

I) За прикупљање податка о конкретизацији циљева васпитања и образовања кроз наставни процес, на нивоу писане припреме за наставни час, користили смо технику анализе садржаја. Циљ анализе био је да се испита на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час.

Протокол за анализу писане припреме за наставни час конструисан је за потребе овог истраживања. Јединице анализе јесу циљеви, задаци и исходи наставног часа, стандарди постигнућа ученика, садржај наставног часа, наставне методе, облици наставног рада, наставна средства, временска артикулација часа. Категорије за анализу писаних припрема за наставни час конструисали смо индуктивним поступком:

### A) Када су у питању циљеви наставног часа пратили смо:

- да ли писана припрема за наставни час садржи дефинисан циљ наставног часа (1);
- да ли су циљеви дефинисани уопштено или су спецификовани (2);
- основне одлике циља наставног часа (3а, 3б, 3в),
- да ли су циљеви оријентисани на активности ученика, учитеља/наставника, ученика и учитеља/наставника (4).

### Б) Када је у питању приступ конкретизацији пратили смо:

- да ли су у писаној припреми за наставни час одређени задаци и/или исходи наставног часа или стандарди постигнућа ученика (5).

### В) Када су у питању задаци наставног часа пратили смо:

- која врста задатака наставног часа је наведена (6);
- које су основне одлике задатака наставног часа (7а, 8а, 8в),

- да ли су задаци оријентисани на активности ученика, учитеља/наставника, ученика и учитеља/наставника (9).

В) Када су у питању исходи наставног часа пратили смо:

- које су основне одлике исхода наставног часа (7б, 8б, 8г).

Г) Када су у питању садржај наставног часа, облици наставног рада, наставне методе, наставна средства, временска артикулација часа пратили смо:

- да ли је у писаној припреми за наставни час одређен садржај наставног часа (10);

- да ли су у писаној припреми за наставни час одређене наставне методе и које (11);

- да ли су у писаној припреми за наставни час одређени облици наставног рада и који (12);

- да ли су у писаној припреми за наставни час одређена наставна средства и која (13),

- да ли је у писаној припреми за наставни час одређена временска артикулација часа и који тип временске артикулације (14).

II) Други инструмент који смо користили у истраживању представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга.

Првим делом инструмента прикупили смо податке о општим карактеристикама узорка и то:

А) Учитељи:

- пол (1);
- године радног стажа у настави (2);
- стручна спрема (3),
- учешће у програмима стручног усавршавања (4).

Б) Наставници:

- пол (1);
- године радног стажа у настави (2);
- предмет који предају (3);
- стручна спрема (4);

- факултет који су завршили (5);
- педагошко, психолошко и методичко образовање које су стекли током иницијалног професионалног образовања (6),
- учешће у програмима стручног усавршавања (7).

Другим делом инструмента прикупили смо податке о:

- ставовима и мишљењу учитеља и наставника о целисходности и потреби за конкретизацијом циљева васпитања и образовања (1, 2, 3, 4, 5);
- поступцима које учитељи и наставници користе у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања (6, 7, 8);
- процени знања, искустава и професионалних компетенција које су учитељима и наставницима потребне у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања (9);
- мишљењу учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља васпитања и образовања (10),
- информисаности учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика и њиховом мишљењу о улози и значају одређивања стандарда постигнућа ученика (11, 12, 13, 14).

III) Технику интервјуисања користили смо да бисмо продубили сазнања о ставовима учитеља и наставника о сврсисходности, потреби и начинима конкретизације циљева васпитања и образовања на нивоу наставног часа и тешкоћама на које у овом процесу наилазе. Протокол интервјуа обухвата пет питања:

- 1) прво питање односи се на процену сврсисходности писања припреме за наставни час;
- 2) друго питање односи се на процену сврсисходности одређивања циљева наставног часа;
- 3) треће питање односи се на факторе којима се учитељи и наставници доминантно руководе приликом конкретизације циљева наставног часа;
- 4) четврто питање односи се на усклађивање садржаја наставног часа, наставних метода, облика наставног рада, активности ученика, активности учитеља и

наставника и временске организације наставног часа са постављеним циљевима, задацима и исходима,

- 5) пето питање односи се на тешкоћама са којима се учитељи и наставници суочавају приликом конкретизације циљева наставног часа.

## **9. НИВО И НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА**

Извршили смо квантитативну и квалитативну анализу писаних припрема за наставни час. Категорије анализе садржаја конструисали смо индуктивним путем полазећи од садржаја анализираних припрема за наставни час.

Обрада података добијених инструментом који представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга извршена је уз помоћ корисничког програма SPSS 18. Користили смо статистичке показатеље и поступке:

- за дескриптивни опис варијабли регистроване су фреквенције (f) и израчунати проценати (%);
- за тестирање хипотезе о значајности разлика између статистичких мера т-тест, анализу варијансе,  $\chi^2$  тест, Ман-Витнијев тест, Фридманов тест и Крускал-Валисов тест .

Приликом обраде података добијених интервјуом пратећи учесталост одговора учитеља и наставника конструисали смо категорије и поткатегорије. Анализом резултата добијених интервјуом настојали смо да дођемо до дубљих увида у налазе добијене анкетом и анализом припрема за наставни час. Извршена је квантитативна и квалитативна анализа података добијених интервјуом. Одговоре смо груписали у категорије до којих смо дошли индуктивним путем, полазећи од учесталости одговора учитеља и наставника на питања у интервјуу. Добијене податке приказали смо табеларно и графички.

## 10. ТОК И ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано од фебруара до јуна 2012. у неколико фаза. Прво смо у свакој школи анкетирали учитеље и наставнике. Потом смо интервјуисали учитеље и наставнике који су прихватили да учествују у овој фази истраживања. Интервјуи су обављени најчешће у учионицама у којима учитељи и наставници држе наставне часове, пре или по завршетку наставе. У неким случајевима стручни сарадници су нам уступили њихове канцеларије да обавимо интервју. Сви интервјуи снимани су диктафоном и након преслушавања снимака направљени су транскрипти. Интервјуисани испитаници доставили су нам писане припреме за наставни час које су биле предмет анализе.



### **III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА**

# **1. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ У ПЕРИОДУ 1990-2010. ГОДИНЕ**

Који су приступи конкретизацији циљева васпитања и образовања на нивоу наставних планова и програма за основну школу били доминантни у Србији у протеклих двадесет година? Анализирали смо специфичности ових приступа у односу на то да ли се у програмима одређују задаци, исходи и/или стандарди васпитања и образовања.

У последњих неколико деценија присутни су различити приступи у креирању образовних програма. Конкретизација циљева васпитања и образовања јесте један од елемената наставног програма. У овом делу рада бавићемо се променама у наставним програмима у Србији од деведесетих година XX века до данас које се односе на приступе конкретизацији циљева васпитања и образовања. Промене у наставним програмима, које се односе на другачија одређења циљева и различите приступе конкретизацији део су ширих друштвених околности и реформе система образовања. Зато ћемо се делом бавити и друштвеним контекстом у којем су се ове промене дешавале.

Промене у приступима конкретизацији у наставним програмима у Србији у протеклих двадесет година можемо да пратимо кроз следеће фазе:

- 1) конкретизација у наставним програмима током деведесетих година XX века – дефинисани су задаци,
- 2) конкретизација у периоду од 2001. до 2009. године – почетком 2000. одређени су исходи образовања, али је тај приступ конкретизацији убрзо напуштен и образовна политика поново је подржала приступ конкретизације који се заснива на задацима,
- 3) конкретизација циљева актуелна након 2009. године – по први пут дефинисани су образовни стандарди постигнућа ученика.

## **1.1. Конкретизација у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду 1990-2000. године**

Документа у којима смо пратили приступе конкретизацији у периоду 1990-2000. јесу: *Физика (VI-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1991), *Географија (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1995), *Историја (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1991) и *Биологија (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1995). Наведени програми изабрани су као парадигматични, односно као примери начина конкретизације циљева васпитања и образовања за основну школу у Србији крајем XX века. Ова документа садрже: наставни план, дефинисани недељни и годишњи фонд часова од почетка до краја основног образовања, прописане обавезне ваннаставне активности и изборне предмете, облике васпитно-образовног рада којима се остварују план и програм, као и циљеви основног образовања и васпитања. Наведени елементи заједнички су за све програме, независно од разреда и наставног предмета.

Како се првенствено бавимо анализом различитих приступа конкретизације, представљамо модел конкретизације у наставном програму из 1990. У уводном делу програма одређени су циљеви и задаци. Циљеви се дефинишу уопштено за сваки наставни предмет, а даље се конкретизују задацима наставних предмета (који су заједнички за све разреде) и оперативним задацима (који се дефинишу за сваки разред посебно). Најопштији су циљеви који се одређују за наставни предмет. На пример, циљ наставног предмета физика јесте да „ученици упознају природне појаве и основне природне законе, оформе основу научног метода и да се усмере према применама физике у животу и раду“ (*Физика*, VI-VII, 1991; 7). Задаци наставног предмета представљају први корак у процесу конкретизације циља, али и они задржавају висок ниво општости. Тако су као задаци наставе физике наведени: „развијање мишљења и расуђивања ученика“, „развијање радних навика ученика и њихове заинтересованости за физику“, „развијање заинтересованости ученика за

природне науке“ (*Физика*, VI-VII, 1991; 7). Након одређења општих циљева и задатака наставних предмета, на нивоу сваког разреда дефинисани су оперативни задаци. Оперативним задацима утврђена су очекивања која су везана за овладавање одређеним наставним садржајима. Оперативни задаци су мањег нивоа општости, у односу на циљеве и задатке, али је и за њих карактеристично да задржавају одређени степен општости. Тако су, на пример, оперативни задаци у настави биологије за седми разред одређени на следећи начин: „ученици треба да развију свест о екологији и еколошку културу и да схвате значај еколошке равнотеже за одржавање екосистема“ (*Биологија* VI-VII, 1995; 18).

Заједничко за анализираних наставних програма из деведесетих година XX века јесте да у њима постоји врло детаљна разрада наставних садржаја. Изузетно опсежно наведени су за сваки предмет садржаји за које се очекује да ће бити у средишту рада наставника. Број наставних часова прецизиран је на недељном и годишњем нивоу. Садржаји програма подељени су на наставне теме и за сваку тему прецизно је дат фонд часова за обнављање, утврђивање, систематизацију и проверавање и вредновање постигнућа ученика. У свим програмима налазе се и упутства за наставнике. У упутству за остваривање програма наведен је за сваки предмет број часова потребан за обраду одређене теме. Такође, у програмима су дефинисане и основне етапе наставног процеса и то: „припремање/увођење ученика у наставни рад, обрада нових наставних садржаја, вежбање, понављање и проверавање и оцењивање“ (*Географија*, V-VIII, 1995; 29). Наведени су облици рада, наставне методе и средства која се препоручују као најадекватнији за одређени предмет. На пример, да се „(...) савремена настава географије не може реализовати без коришћења различитих наставних средстава: вербална, текстуална, визуелна, аудитивна, аудиовизуелна, електронско-аутоматска, мануелна, експериментална и помоћна техничка“ (*Ibid.*, 30).

Анализирајући наставне програме који датирају са краја XX века примећујемо одређене правилности. У уводним напоменама програма најпре се истиче ко доноси програме. Заједничко за све анализираних програме јесте да у њиховој изради учествују универзитетски професори, запослени у научно-истраживачким институцијама и стручна удружења наставника, чија мишљења су уважена и

уграђена у програме. Дефинитивну редакцију врши комисија Просветног савета за одређене предмете, истакнути чланови Српске академије наука и уметности и саветници Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања.

Иако је образовна политика подржавала овакав приступ, наставни програми који су били актуелни деведесетих година XX века у Србији често су били предмет критике због изразите униформности, инсистирања на обимним садржајима и због недовољне конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања. Како су наставни планови и програми дефинисани на нивоу Министарства просвете, они су и обавезујући. Критика овог приступа иде у правцу да се њима ограничава аутономија школе и наставника и смањује могућност прилагођавања програма околностима и контексту у којем се одвија васпитно-образовни процес (Хебиб и Спасеновић, 2011; 375). Осим тога, планови и програми критиковани су да су нефлексибилни и обимни, да су обавезујући у градским школама са великим бројем ученика у разреду и у сеоским школама у комбинованим одељењима, да се не уважавају специфичности средине у којој се реализује васпитно-образовни процес (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012; 57). Иван Ивић (1996) наглашава да је овакав наставни програм сведен на листу садржаја, да су у њему предмети слабо повезани и да то онемогућава интегрисање обимних наставних садржаја у логичну целину. Такође, указује на то да су ови програми дати у виду спискова наставних тема и да садрже опште смернице које се односе на наставу, али које нису довољне да олакшају наставницима конкретизацију циљева до нивоа наставног часа. У масовном истраживању реализованом у школама широм Србије 2002. године ови програми су и из угла истраживача и из угла наставника процењени као нефункционални и ригидни (Ковач Церовић и Левков, 2002; 28).

## **1.2. Конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду 2001-2009. године**

Током 2001. године, с променом друштвено-политичких услова у Србији, дошло је и до реформе образовања. Опште смернице промена у образовној политици представљене су у документу *Квалитетно образовање за све*, који је изашао 2002. године у издању Министарства просвете и спорта. Током наредне две године спроведени су бројни пројекти чији је циљ био да се унапреде резултати васпитно-образовног процеса и школског система (Станковић, 2011; 44; Левков, 2011; 174). У том периоду мења се и приступ регулисања васпитно-образовног рада. У јуну 2003. године донет је *Закон о основама система образовања и васпитања*. Овај документ представљао је јединствени законски пропис о предшколском, основном и средњем васпитању и образовању.

У овом периоду дошло је и до великог заокрета у области концепције наставних планова и програма. За разлику од до тада доминантне усмерености на садржаје, почетком 2000. пажња креатора програма усмерава се све више ка ефектима васпитно-образовног процеса. Истовремено, дефинисани су и исходи образовања. На националном нивоу усвојене су опште основе школског програма, а школе су на основу ових оквира дефинисале свој школски програм. Школама је дата већа аутономија у процесу креирања програма: учитељи и наставници добили су могућност да самостално одређују школски програм у делу до 10%, прилагођавајући званични програм условима у којима раде, специфичностима локалне средине и способностима и предзнањима ученика.

Нагласимо да је осим ових законских промена Министарство просвете и спорта 2003. године објавило *Опште основе школског програма и Посебне основе школског програма за I разред основног образовања и васпитања*. Овим документима дефинисани су садржаји, процеси и активности усмерени на остваривање циљева и исхода образовања. У образовном процесу нагласак се премешта на исходе наставе и учења, истакнуто је да образовање треба да буде више

усмерено на исходе наставе, него на наставне садржаје (*Опште основе школског програма*, 2003; 13).

*Школски програм* из 2003. године садржи циљеве и исходе, одређене на општем и специфичном нивоу. У документу је наглашено да циљеви указују на главна вредносна одређења у образовању и да су они полазишта за одређивање исхода образовања. Исходи образовања представљени су као резултати, остварени ефекти у васпитно-образовном процесу. Исходима се одређује која знања, умења, ставове и вредности сваки ученик треба да развије у васпитно-образовном процесу. Исходи омогућавају праћење и вредновање процеса, повратну информацију о постигнутим резултатима и њиховој усаглашености са почетним намерама и очекивањима од васпитно-образовног процеса (*Ibid.*, 21).

У документима из 2003. године конкретизација циљева преко исхода заснива се на идеји да исходи представљају основу за конципирање наставног рада: на основу исхода бирају се садржаји, методе и облици рада, наставна средства, дефинишу се активности ученика и наставника... Истовремено, исходи омогућавају систематско праћење и вредновање остварености циљева образовања. Неке специфичности исхода образовања у школском програму јесу да се исходи односе на ученике, да омогућавају проверљивост дефинисаних постигнућа, да могу бити завршни (карактеристични за одређени ниво образовања) или развојни (исти исходи на различитим нивоима образовања добијају нове аспекте) (*Ibid.*, 22).

Уз то, у *Општим основама школског програма* (*Ibid.*, 25) промовише се, уместо усмерености на наставне предмете, тематски приступ настави и одређене су образовне области: 1) друштвене науке и филозофија, 2) језик, књижевност и комуникација, 3) математика, природне науке и технологија, 4) уметност и 5) физичко и здравствено васпитање. Овако дефинисане образовне области биле су основа за груписање наставних садржаја у теме. Теме се образују према дефинисаним циљевима и исходима образовања и таквим приступом настави повезују се садржаји различитих наставних предмета. За сваку од наведених области одређени су општи циљеви и општи исходи образовне области. Истовремено, у овом документу

представљени су исходи који треба да се постигну у свим образовним областима, у две или више области или само у једној од њих.

Конкретизација циљева образовања кроз исходе промовисана је и истицањем идеје да прецизни исходи олакшавају процес праћења и вредновања постигнућа ученика. Управо су исходи представљени као најадекватнији начин повезивања процеса учења и наставе и начина оцењивања постигнућа ученика (Ibid., 24).

Међутим, овај нови приступ конкретизацији није заживео у пракси. Године 2004. одустало се од образовне политике промовисане у периоду 2001-2003. године. Током 2004. и 2005. усвојени су многи амандмани на *Закон о основама система образовања и васпитања*, којима је значајно измењен приступ образовању који се развијао од 2000. године. Ова дешавања одразила су се на наставне програме повратком на концепцију из деведесетих година XX века. Програми су поново садржали циљеве и задатке наставних предмета, као и оперативне задатке у другом циклусу образовања. Исходи образовања нису више били део наставних програма, напуштена је концепција конкретизације циљева заснована на дефинисању постигнућа ученика. Истовремено школама је одузета аутономија да саме одређују 10% програма.

Овакви заокрети у образовној политици довели су до тога да приступ конкретизацији заснован на исходима није стигао ни да буде примењен у основним школама у Србији. Закон из 2003. био је на снази нешто више од једног школског полугодишта, што није било довољно да се виде резултати реформе образовања заснованог на исходима постигнућа ученика.



### **1.3. Конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима за основну школу у Србији у периоду након 2009. године**

Трећа фаза промене у приступу конкретизацији циљева у наставним програмима започиње 2009. године. *Законом о основама система образовања из 2009.* истакнути су, уз циљеве, и општи исходи и стандарди васпитања и образовања. У овом документу наводи се да стандарди образовања и васпитања обухватају: опште и посебне стандарде знања, вештина и вредносних ставова ученика и одраслих (општи и посебни стандарди постигнућа); стандарде знања, вештина и вредносних ставова (компетенције) за професију наставника и васпитача и њиховог професионалног развоја; стандарде компетенција директора, просветног инспектора и просветног саветника; стандарде квалитета уџбеника и наставних средстава и стандарде квалитета рада установе (*ЗОСОВ*, 2009, члан 4-6).

За конкретизацију циљева васпитања и образовања посебно су значајни стандарди постигнућа ученика. Нагласимо да су стандарди постигнућа ученика развијани неколико година. Године 2005. започето је истраживање под називом „Предлог образовних стандарда на крају обавезног образовања“ које је реализовао тим стручњака испред Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања у оквиру пројекта „Развој школства у Републици Србији – пројектна компонента Развој стандарда и вредновање“. Истраживачки тим састојао се од десет радних група (по једна за сваки предмет у основној школи), а у раду група учествовали су наставници основних и средњих школа и универзитетски професори (Радуновић, 2007; 79). Рад на изради стандарда обухватио је неколико фаза. У првој фази дефинисани су индикатори за мерење стандарда у различитим наставним предметима и на различитим нивоима постигнућа ученика. Потом су индикатори преведени у конкретне задатке. Након тога дефинисани стандарди проверени су емпиријски, и то први пут кроз пробно истраживање током 2005. и почетком 2006. године. Финално тестирање реализовано је у мају 2006. године на узорку од 10860 ученика. Истовремено, 161 наставник чији су ученици учествовали у истраживању дао је своје

мишљење о стандардима – шта они мисле о знањима, умењима и вештинама дефинисаним стандардима, како би подучавали ученике на основу стандарда и како би пратили напредак у односу на одређени стандард. Циљ овог емпиријског истраживања био је да се дође до података о томе да ли су дефинисани стандарди довољно прецизни и колико су изабрани задаци адекватни. Након анализе добијених резултата предложена је коначна формулација стандарда и приступило се изради финалне верзије *Предлога стандарда*.

Стандарди постигнућа ученика постали су званични део образовне политике у Србији 2009. године. Национални просветни савет је у мају 2009. године усвојио *Образовне стандарде за крај обавезног образовања*<sup>45</sup>. Ови стандарди односе се на 10 наставних предмета: српски језик, математику, историју, географију, биологију, физику, хемију, музичку културу, ликовну културу и физичко васпитање. За сваки наставни предмет формулисана су очекивана постигнућа ученика на три нивоа – основном, средњем и напредном. Нешто касније, 2011. године, усвојени су и стандарди за крај првог циклуса основног образовања<sup>46</sup> који обухватају наставне предмете српски језик, математику и природу и друштво, и као и стандарди за крај другог циклуса, дефинисани су на три нивоа постигнућа.

У документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009; 6) стандарди постигнућа дефинисани су као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања“. Стандарди представљају најважније захтеве школског учења и наставе, како је истакнуто у овом документу, и изражени су као „видљиви ефекти“ у понашању и расуђивању ученика. Наглашено је да се стандардима образовни циљеви и задаци преводе на конкретнији ниво који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Основна карактеристика образовних стандарда је то да су дефинисани у терминима мерљивог

---

<sup>45</sup> *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

<sup>46</sup> *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса образовања* (2011). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

понашања ученика. Као велика предност стандарда у односу на оперативне задатке истакнуто је да су стандарди постигнућа засновани на емпиријским подацима, а степен њихове остварености може се, из године у годину, емпиријски проверавати.

Нивои постигнућа, једна од специфичности стандарда, дефинишу колико успешно ученик треба да зна, разуме и уме нешто да уради. Основни ниво постигнућа чине вештине, знања, способности којима је овладало 80% ученика. То су најчешће базична знања и принципи из наставне области. Осим чињеничног, на овом нивоу налазе се и важна концептуална, процедурална и кондиционална знања. Овај ниво описује шта ученици треба да знају, које појмове се очекује да усвоје до краја основне школе. Средњи ниво чине знања којима је овладало око 50% ученика. То су знања којима су овладали сви просечно успешни ученици. Напредни ниво односи се на око 20% ученика. То су сложенија знања која подразумевају ангажовање виших сазнајних способности (анализа, синтеза, евалуација...). Осим ових знања, напредни ниво обухвата и једноставнија знања која су показатељ дубљег познавања научне области, као што је познавање специфичне стручне терминологије. Уз јасно дефинисане нивое постигнућа, стандарди су организовани кумулативно, односно, виши нивои знања подразумевају овладаност садржајима са претходног нивоа. Очекује се да ће ученик, чије је постигнуће процењено на напредном нивоу, знати да реши задатке и са основног и са средњег нивоа (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет српски језик, 2010, 10; Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет историја, 2010, 13*). Као илустрацију кумулативности наводимо пример образовног стандарда за крај обавезног образовања из предмета српски језик којим се описује шта ученик треба да зна на основном нивоу у области вештина читања и разумевања прочитаног: „Разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи“. На средњем нивоу, очекује се да ученик: „Чита текст користећи различите стратегије читања: „летимично“ читање (ради брзог налажења одређених информација), читање „са оловком у руци“ (ради учења, ради извршавања различитих задатака, ради решавања проблема, читање ради уживања“, а на напредном нивоу очекује се да: „Ученик проналази, издваја и упоређује информације из два дужа текста сложеније структуре

или више њих (према датим критеријумима)<sup>47</sup> (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет српски језик*, 2010; 23).

Нагласимо да је, у вези са стандардима постигнућа, још један пример конкретизације циљева дефинисање кључних знања и појмова из наставног предмета природа и друштво и свет око нас<sup>47</sup>, за први циклус образовања, односно за наставни предмет историја<sup>48</sup>, за други циклус образовања. У питању је резултат настао радом тима стручњака окупљених око два пројекта. Са једне стране, Савез учитеља Републике Србије иницирао је истраживање „Проблеми и могућа решења у планирању и реализацији наставе предмета свет око нас и природа и друштво“, са друге стране, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања покренуо је пројекат „Вредновање резултата учења друштвених наука – историја у основној школи“. Оба пројекта започела су 2007. године и радне групе чинили су универзитетски професори, стручњаци из Министарства просвете, Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања и учитељи и наставници историје. Приручници који су настали као резултат рада ових тимова имају за циљ да помогну учитељима и наставницима одабир и поступно развијање кључних знања за које се очекује да ће их ученици усвојити до краја одређеног циклуса образовања. Намера састављача приручника јесте да помогну учитељима и наставницима да планирају и реализују наставни процес учења који је усмерен на резултате (*Кључна знања из прошлости у наставним предметима свет око нас и природа и друштво као основа за учење историје*, 2010; 28).

Осим објављивања докумената у којима су представљени образовни стандарди, институције које се баве унапређењем квалитета образовања пружиле су подршку школама за увођење стандарда у свакодневни васпитно-образовни процес. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања организовао је од марта до маја 2011. године 111 семинара за наставнике старијих разреда основне школе, директоре и стручне сараднике. Ови семинари представљали су практичну обуку за

---

<sup>47</sup> *Кључна знања из прошлости у наставним предметима свет око нас и природа и друштво као основа за учење историје* (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

<sup>48</sup> *Кључни појмови за крај обавезног образовања за наставни предмет историја* (2008). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

примену образовних стандарда за крај обавезног образовања. Организовани су у 69 основних школа у Србији и њима је било обухваћено 11350 учесника. Осим семинара, додатни вид подршке наставницима за примену образовних стандарда пружили су запослени у школским управама Министарства просвете и науке. Просветни саветници из Школске управе Београд су током јула 2011. године детаљно информисали директоре и стручне сараднике београдских основних школа о примени образовних стандарда. У августу 2011. године саветници осталих школских управа упознати су са начинима подршке школама. Током септембра они су сарађивали са директорима и стручним сарадницима свих основних школа у Србији са циљем да примена концепта образовања заснованог на стандардима буде усаглашена у нашем образовном систему. Завод за вредновање квалитета у образовању планирао је обуку за учитеље током 2012. године. Осим организованих семинара, предвиђено је да учитељима и наставницима на сајту Завода буде доступан материјал који ће обухватити приручнике, тестове, примере задатака који могу олакшати увођење стандарда у свакодневни школски рад. Уз то, покренут је и портал за наставнике који је посвећен образовним стандардима (Најдановић Томић, 2011).

Осим тога, наглашено је да наставници треба да уврсте образовне стандарде, стандарде постигнућа ученика, у своје годишње и месечне планове рада, односно да посебно акцентују које стандарде ће тежити да достигну у одређеном разреду. Истакнуто је да навођење стандарда у овим плановима не треба да буде једнообразно, него да наставници приликом одређивања стандарда које желе да остваре у одређеном периоду треба да уваже специфичности наставних предмета и ученика са којима раде (Најдановић Томић, 2011).

Када су у питању наставни програми, од тренутка усвајања образовних стандарда – стандарда постигнућа ученика на националном нивоу до данас, дошло је до одређених промена проузрокованих новим приступом конкретизације. Наиме, у уводном делу наставног програма наглашено је да је циљ васпитно-образовног процеса да ученици остваре дефинисане стандарде постигнућа. Тако је у програму за седми разред за наставни предмет српски језик наведено да је циљ наставе да сви ученици стекну „базичну писменост и да напредују ка реализацији одговарајућих

стандарда образовних постигнућа“ (*Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, 2009; 2). Такође, у делу програма који се односи на начине његовог остваривања истакнуто је да се у том процесу морају уважавати *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* и њима дефинисани нивои знања.

Ипак, и поред захтева да се васпитно-образовни процес усмерава ка остварењу стандарда постигнућа ученика, наставни програми нису усаглашени са постављеним стандардима. Структуру програма и даље чине циљеви, задаци, оперативни задаци и детаљно разрађени садржаји. То је и један од разлога зашто идеја о примени стандарда постигнућа ученика у конкретизацији циљева образовања још увек није препозната као значајна од стране наставника, јер се они у припреми за наставни час и реализацији наставе доминантно руководе наставним програмима. Осим тога, наставници још увек нису довољно обучени за организовање наставе и учења на основу стандарда постигнућа ученика. Ова два проблема успоравају примену новог модела, у којем се циљеви васпитања и образовања конкретизују стандардима постигнућа (Левков, 2011; 177).

Иако вероватно предстоји реорганизација наставних програма и њихово усклађивање са дефинисаним стандардима постигнућа ученика, чују се гласови упозорења да је нужно пажљиво приступити тим реформама. Аутори документа *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020* (2011; 44) наглашавају да је однос између програма образовања и стандарда постигнућа веома сложен. Сматра се да постоји реална опасност да се кључни проблеми образовања сведу само на постизање и непрестано подизање стандарда. Сужавање проблема образовања само на остваривање што бољих резултата на тестовима за испитивање остварености стандарда доводи до нових проблема у области образовања. Такав приступ може да се одрази на креирање програма образовања у смислу да се они сведу на упутства како да се остваре што виши стандарди, и то превасходно из предмета који се највише вреднују у одређеном систему образовања, а то су најчешће језик, математика, природне науке и сл.

\*\*\*

У документу *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020* (2011; 44) наглашено је да су програми образовања основни „културни механизам“ за подстицање развоја и социјализације ученика. У савременим наставним програмима циљеви образовања конкретизују се кроз тзв. основне писмености (математичка писменост, научна писменост, читалачка писменост). Осим тога, настоје се развити успешни модели комуникативне писмености, као и основе писмености у уметности.

У Србији је у последњих двадесет година конкретизацији у наставним програмима приступано на различите начине. Иако је данас у САД и земљама Европске уније доминантна концепција образовања заснованог на стандардима постигнућа ученика, овај приступ конкретизацији циљева васпитања и образовања није још увек у потпуности примењен у Србији. Чињеница је да су на националном нивоу усвојени стандарди постигнућа ученика у основном образовању. И поред тога, програми су задржали структуру карактеристичну за деведесете године XX века, и циљеви се у њима конкретизују задацима наставних предмета и оперативним задацима. Стога не изненађује процена да за неопходну реинтерпретацију постојећих програма полазиште треба да буду дефинисани стандарди постигнућа ученика, јер су њима одређена знања, умења и компетенције које чине суштину програма. Истовремено, стандарди постигнућа ученика представљени су и као инструмент за проверу онога што је стварно научено, те тако могу служити и за корекцију наставног програма и процеса (*Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020*, 2011; 65).

Табела бр. 1. Конкретизација циљева васпитања и образовања у наставним програмима у Србији у периоду 1990-2010. година

<b>1990-2000</b>	<b>2000-2004</b>	<b>након 2009</b>
циљ	општи циљ	циљ
задаци	специфични циљеви	образовни стандарди за крај обавезног образовања
задаци предмета	општи исходи	образовни стандарди за крај првог циклуса образовања
оперативни задаци	специфични исходи	задаци
садржаји програма	образовне области	оперативни задаци
упутства за остваривања програма	/	садржаји програма
/	/	кључни појмови (наставни предмет историја)



## 2. КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА НИВОУ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА НАСТАВНИ ЧАС

Циљ овог дела истраживања био је да испитамо на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања у писаним припремама за наставни час, да ли дефинишу циљеве, задатке, исходе наставног часа и/или стандарде постигнућа ученика, ког су карактера одређени циљеви, задаци и исходи, да ли учитељи и наставници у припремама одређују (и које су најчешће) наставне методе, средства, активности и садржаји. Пошли смо од идеје да је значајно анализирати писане припреме за наставни час учитеља и наставника јер планирање препознајемо као саставни део наставног процеса.

### 2.1. Учесталост дефинисања и карактеристике циљева наставног часа у писаним припремама за наставни час

Испитали смо да ли припрема за наставни час садржи дефинисан циљ наставног часа. Од 51 анализираних припреми циљ наставног часа одређен је у 41 припреми за наставни час: у 17 припрема учитеља и 24 припреме наставника (Табела 12).

Табела 12. Учесталост дефинисања циља наставног часа у писаној припреми за наставни час

дефинисање циља	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	17	24	41
не	5	5	10
$\Sigma$	22	29	51

Даље смо пратили да ли су циљеви у припремама за наставни час дефинисани уопштено или су спецификовани. Уопштени циљеви регистровани су у 17 припрема

(девет припрема учитеља и осам припрема наставника). Спецификовани циљеви дефинисани су у 24 припреме за наставни час (осам припрема учитеља и 16 припрема наставника) (Табела 13).

Табела 13. Начин дефинисања циљева у писаној припреми за наставни час

начин дефинисања циљева	учитељи	наставници	$\Sigma$
уопштени циљеви	9	8	17
спецификовани циљеви	8	16	24
$\Sigma$	17	24	41

Парадигматичне су следеће формулације циљева које смо сврстали у категорију *уопштених циљева*:

„Развијање љубави према књижевном стваралаштву, развијање маште и креативности“. (наставница српског језика, 35 година, 10 година радног стажа)

„Доживљавање, разумевање и тумачење песме“. (учитељица, 25 година, 1 година радног стажа)

Неки од примера *спецификованих циљева* наставног часа јесу:

„Учење поступка одузимања збира или разлике од броја“. (учитељица, 56 година, 26 година радног стажа)

„Научити ученике основни национални корак фолклора“. (наставник физичког васпитања, 54 године, 25 година радног стажа)

Циљеве у анализираним припремама за наставни час разврстали смо, осим на основу критеријума уопштено/спецификовано, и у односу на то да ли се односе на развој ученика, садржај наставног предмета или на општа питања васпитања и образовања. До ових категорија дошли смо индуктивним путем, на основу циљева који су дефинисани у писаним припремама за наставни час које су биле предмет анализе. Наша анализа показала је да су циљеви који се односе на развој ученика одређени у 19 припрема за наставни час (пет припрема учитеља и 14 припрема наставника) од 51 анализираних припреме. На садржај наставног предмета односи се 28 циљева у анализираним припремама (12 припрема учитеља и 16 припрема наставника). Општа питања васпитања и образовања као циљ наставног часа

одређена су у 10 припрема за наставни час (седам припрема учитеља и три припреме наставника) (Табела 14).

Табела 14. Усмереност циљева у писаној припреми за наставни час

усмереност циљева	учитељи	наставници	$\Sigma$
развој личности ученика	5	14	19
садржај наставног предмета	12	16	28
општа питања васпитања и образовања	7	3	10
			N=51 <sup>49</sup>

Парадигматични примери циља наставног часа усмереног на *општа питања васпитања* и образовања јесу следећи:

„Подстицање самосталности ученика“. (учитељица, 52 године, 26 године радног стажа)

„Чување од заборава непроцењивих вредности које чине лепоту и богатство духа нашег народа.“ (учитељица, 43 године, 17 година радног стажа)

Циљеве које смо категоризовали у групу циљева усмерених на развој ученика даље смо анализирали у односу на то да ли се односе на когнитивни, емоционални, социјални или физички развој. Циљ наставног часа који се односи на когнитивни развој одређен је у 13 припрема (четири припреме учитеља и девет припрема наставника). Социјални развој као циљ наставног часа наведен је у пет наставних припрема (једна припрема учитеља и четири припреме наставника). У четири припреме (једна припрема учитеља и три припреме наставника) циљ наставног часа усмерен је на физички развој ученика. Ни у једној анализираној припреми циљ наставног часа није усмерен на емоционални развој ученика (Табела 15).

<sup>49</sup> Наглашавамо да у једној припреми могу да буду одређени циљеви који се односе и на развој ученика и на садржај наставног предмета, на развој ученика и на општа питања васпитања и образовања или на садржај наставног предмета и на општа питања васпитања и образовања.

Табела 15. Доминантни аспект развоја личности изражен као циљ наставног часа у писаној припреми за наставни час

аспект развоја личности	учитељи	наставници	$\Sigma$
когнитивни развој	4	9	13
емоционални развој	/	/	/
социјални развој	1	4	5
физички развој	1	3	4
			N=19

Парадигматични су следећи примери за циљеве у којима је акценат на *когнитивном развоју ученика*:

„Развијање способности разликовања, упоређивања, класификовања и закључивања.“ (учитељица, 40 година, 15 година радног стажа)

„Проширити вокабулар употребом глагола који се односе на свакодневне радње.“ (наставник енглеског језика, 43 године, 20 година радног стажа)

У неким припремама наглашен је *социјални развој* ученика, на пример:

„Неговање другарских односа и сарадње међу ученицима“. (наставница енглеског језика, 29 година, 2 године радног стажа)

Представићемо и пример из писане припреме за наставни час у којој је акценат циља наставног часа на *физичком развоју ученика*:

„Циљ наставног часа је да ученици науче основне технике бадмитона.“ (наставник физичког васпитања, 40 година, 14 година радног стажа)

Када су у питању циљеви који се доминантно односе на садржај наставног предмета испитали смо да ли је у њима акценат на чињеницама или на појмовима и теоријама. На чињенице су усмерени циљеви у 17 (осам припрема учитеља и девет припрема наставника) од 28 анализираних наставних припрема у којима је регистровано да се циљ наставног часа односи на садржај предмета. Оријентација циља наставног часа на развој појмова и теорија присутна је у 13 припрема за наставни час (шест припреме учитеља и седам припрема наставника) (Табела 16).

Табела 16. Оријентација која доминира када се циљ односи на садржај наставног предмета

садржај наставног предмета	учитељи	наставници	$\Sigma$
чињенице	8	9	17
појмови и теорије	6	7	13
			N=28

Као примере циљева који се односе на *чињенице наставног предмета* наводимо следеће формулације циљева:

„Познавање основних делова биљке и њихове улоге“. (учитељица, 34 године, 8 година радног стажа)

„Упознавање основних својстава квадрата и коцке“. (учитељица, 56 година, 30 година радног стажа)

Оријентацију циља наставног часа усмереног на *појмове и теорије* препознајемо у следећем примеру:

„Упознати ученике са историјским контекстом настанка Символа вере“. (наставник верске наставе, 33 године, 5 година радног стажа)

Један од задатака анализе припрема за наставни час био је и да утврдимо да ли су дефинисани циљеви оријентисани на активности учитеља, односно наставника, на активности ученика или истовремено одражавају и активности учитеља, односно наставника, и активности ученика. Девет од 41 припреме у којима су наведени циљеви наставног часа садрже циљеве који су усмерени на активности учитеља, односно наставника (четири припреме учитеља и пет припрема наставника). У 25 припрема за наставни час (11 припрема учитеља и 14 припрема наставника) циљеви су оријентисани на активности ученика. Циљеви оријентисани на активности учитеља присутни су у четири, а на активности наставника у пет анализираних припрема. Циљеви који су оријентисани на активности ученика и на активности учитеља, односно наставника, одређени су у седам припрема (две припреме учитеља и пет припрема наставника) (Табела 17).

Табела 17. Оријентација циљева часа с обзиром на активности учитеља/наставника и ученика

оријентација циљева часа с обзиром на активности	учитељи	наставници	$\Sigma$
циљevi су оријентисани на активности учитеља/наставника	4	5	9
циљevi су оријентисани на активности ученика	11	14	25
циљevi су оријентисани и на активности учитеља/наставника и на активности ученика	2	5	7
$\Sigma$	17	24	41

Као примере циљева оријентисаних на *активности ученика* наводимо следеће:

„Да ученици уоче разлику између два облика садашњег времена у енглеском језику. Побољшати читање подражавањем саслушаног дијалога.“ (наставник енглеског језика, 43 године, 20 година радног стажа)

„Сви ученици треба да знају да нацртају правилну тространу пирамиду и да обележе њене елементе.“ (наставник математике, 56 година, 32 године радног стажа)

Са друге стране, када је у питању категорија циљева усмерених на *активности учитеља и наставника* у том случају циљ наставног часа изражен је језичким формулацијама као што су: „Упознавање ученика са ...“, „Увођење ученика у...“. На пример:

„Упознати ученике са основним одликама Земљине коре“. (наставница географије, 34 године, 4 године радног стажа)

„Упознавање ученика са улогом апозиције“. (наставник српског језика, 40 година, 13 година радног стажа)

Парадигматичан пример за циљ наставног часа који је усмерен и на *активности ученика и на активности наставника* је следећи:

„Наставник мотивише ученике на рад, проверава контролише рад ученика на часу; ученици обнављају знање о падежима.“ (наставница српског језика, 42 године, 11 година радног стажа)

## 2.2. Учесталост дефинисања и карактеристике задатака и исхода наставног часа и стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час

Следеће питање којим смо се бавили јесте да ли анализирани припреме за наставни час садрже дефинисане задатке и/или исходе наставног часа или стандарде постигнућа ученика и какав је карактер регистрованих задатака и исхода.

У 21 од 51 анализираних припрема за наставни час нису одређени ни задаци ни исходи наставног часа (12 припрема учитеља и 11 припрема наставника). Анализа начина на који учитељи и наставници врше конкретизацију циља наставног часа показује да је најчешћи приступ конкретизацији кроз дефинисање задатака наставног часа: 17 учитеља и наставника (шест учитеља и 11 наставника) одређује задатке наставног часа. Са друге стране, од 51 анализираних припрема за наставни час исходи су дефинисани у 10 припрема (три припреме учитеља и шест припрема наставника). У две анализираних припреме (једна припрема учитеља и једна припрема наставника) наведени су стандарди постигнућа ученика. Само једна наставница је у писаној припреми за наставни час одредила и задатке и исходе, а у припремама учитеља ни у једном случају није присутна комбинација задатака и исхода као начин конкретизације циља наставног часа (Табела 18).

Табела 18. Учесталост дефинисања задатака и/или исхода наставног часа и стандарда у писаној припреми за наставни час

дефинисање задатака, исхода и стандарда	учитељи	наставници	$\Sigma$
задаци	6	11	17
исходи	4	6	10
стандарди постигнућа ученика	1	1	2
комбинација задатака и исхода	/	1	1
$\Sigma$	11	19	30

Анализа писаних припрема за наставни час показала је да су у три припреме за наставни час наведени задаци имали одлике исхода – дефинисани су из перспективе ученика и јасно су наведена знања, умења, вештине које ће бити развијене код ученика. Зато смо ова три задатка који имају одлике исхода сврстали у

групу наставних припрема у којима су одређени исходи наставног часа. У ове три припреме задаци су одређени на следећи начин:

„Ученици знају да разликују силу трења и силу отпора средине.“ (наставник физике, 43 године, 14 година радног стажа)

„Ученици треба да буду у стању да нацртају правоугли троугао када знају дужину катета.“ (наставник математике, 50 година, 22 године радног стажа)

„Ученици умеју да изаберу оптималан начин за упоређивање разломака у зависности од односа њихових бројилоца и имениоца и знају правило упоређивања разломака са истим именицима, односно бројилоцима.“ (наставница математике, 44 године, 16 година радног стажа)

Навешћемо пример из писане припреме за наставни час наставнице која је једина одредила и задатке и исходе:

„Задатак часа: Усвајање знања о настанку средњовековних градова. Исходи: Ученици ће знати и разумети значај настанка средњовековних градова.“ (наставница историје, 36 година, 10 година радног стажа)

Стандарди постигнућа ученика наведени су у две од 51 анализираних припреми. Једна учитељица је у писаној припреми за наставни час из предмета српски језик навела као стандарде постигнућа шифре 1 сј.1.2.5; 1 сј. 2.2.2; 1 сј.3.2.7, док је наставница хемије навела неколико стандарда постигнућа на сва три нивоа које ученици треба да остваре из наставне јединице *Смеше*. На пример:

„Ученик/ученица зна да прави разлику између елемената, једињења и смеша из свакодневног живота, на основу њихове сложености“ (наставница хемије, 41 година, 18 година радног стажа).

Које су карактеристике дефинисаних задатака и исхода? Прво питање у вези са задацима које смо пратили јесте на који начин су они одређени. Наиме, пошли смо од оријентације која је дуго била доминантна у домаћој дидактичкој литератури да се задаци класификују као образовни, васпитни, функционални или оперативни. Даља анализа показала је да између функционалних и оперативних задатака не постоји разлика па смо их објединили у једну категорију. У узорку од 17 анализираних припрема у којима су одређени задаци наставног часа 14 припрема (4 припреме учитеља и 10 припрема наставника) садрже дефинисане образовне задатке, у 12



припрема (три припреме учитеља и девет припрема наставника) наведени су васпитни задаци, а функционални, односно оперативни задаци одређени су у 10 припрема (четири припреме учитеља и шест припрема наставника) (Табела 19).

Табела 19. Врста задатака наставног часа наведена у писаној припреми за наставни час

врста задатака наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
образовни задаци	4	10	14
васпитни задаци	3	9	12
функционални задаци (оперативни задаци)	4	6	10
			N=17

Задаци се у припремама често одређују у групама као: образовни, функционални и васпитни. Девет анализираних припрема (две припреме учитеља и седам припрема наставника) садрже наведене образовне, функционалне и васпитне задатаке. У три припреме (једна припрема учитеља и две припреме наставника) наведени су образовни и васпитни задаци, док функционални задаци нису наведени (Табела 20).

Табела 20. Задаци наставног часа наведени групама у писаној припреми за наставни час

групе задатака	учитељи	наставници	$\Sigma$
образовни, васпитни и функционални задаци	2	7	9
образовни и васпитни задаци	1	2	3

Као примере одређења задатака у припремама за наставни час на основу класификације *образовни, васпитни и функционални* задаци наводимо следеће:

„Васпитни задаци: Подстицати радозналост; неговати другарство и сарадњу међу ученицима; развијати машту и креативност.

Образовни задаци: Развијати правила писменог и усменог изражавања; активирати сопствена знања и искуства; развијати пажњу и оспособљавати ученике на пажљиво слушање другог; навикавати ученика на примену знања у новим ситуацијама.

Функционални задаци: Применити усвојена знања – рима, стих, строфа, песма као књижевна врста; применити граматичка и правописна правила.“ (учитељица, 45 година, 14 година радног стажа)

„Образовни задаци: Разумевање, анализа и тумачење песме. Увођење у интуитивно препознавање стилске фигуре персонификације.

Функционални задаци: Развијање способности ученика за анализу и тумачење песме,

оспособљавање ученика за тихо усмерено читање. Развијање аналитичког и синтетичког мишљења у току тумачења текста. Богаћење ученичког речника. Васпитни задаци: Развијање љубави према поезији. Развијање толеранције и поштовања радом у групи.“ (учитељица, 25 година, 1 година радног стажа)

„Образовни задаци: Обрада термина линија и ивица. Стицање знања из историје уметности повезаних са темом.

Васпитни задаци: Развијање креативности и способности повезивања различитих знања.

Функционални задаци: Примена стачених знања кроз ликовни израз.“ (наставница ликовне културе, 28 година, 3 године радног стажа)

У три анализираних припреме одређени су образовни и васпитни задаци, а функционални нису дефинисани. На пример:

„Образовни задаци: учење моторних вештина и знања.

Васпитни задаци: развијање такмичарског духа код ученика.“ (наставник физичког васпитања, 30 година, 4 године радног стажа)

*Оперативни и функционални задаци* имају исте одлике и навешћемо парадигматичан пример како су формулисани:

„Ученици описују ванземаљце одговарајући на питања које им наставник поставља.“ (наставник енглеског језика, 39 година, 11 година радног стажа)

Даље смо испитали да ли се задаци односе на аспекте развоја ученика или на садржај наставног предмета. Категорије анализе одређене су индуктивним путем. Анализирајући припреме за наставни час уочили смо да се највећи број дефинисаних задатака односи на садржаје наставног предмета, а потом на различите аспекте развоја ученика. У задацима у анализираним припремама акценат је на аспектима развоја ученика у 10 припрема (четири припреме учитеља и шест припрема наставника) од укупно 17 припрема које садрже задатке наставног часа. Садржај наставног предмета као задатак наставног часа наглашен је у 13 припрема (пет припрема учитеља и осам припрема наставника) (Табела 21).

Табела 21. Усмереност задатака наставног часа у писаној припреми за наставни час

усмереност задатака наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
аспекти развоја ученика	4	6	10
садржај наставног предмета	5	8	13
			N=17

Даља анализа ишла је у правцу утврђивања на које аспекте развоја се односе дефинисани задаци – да ли је у питању когнитивни, емоционални, социјални или физички развој. Когнитивни развој ученика наведен је као задатак наставног часа у седам припрема (две припреме учитеља и пет припрема наставника), социјални развој у две припреме (једна припрема учитеља и једна припрема наставника), физички развој у три припреме (једна припрема учитеља и две припреме наставника), а оријентација на емоционални развој није уочена ни у једном задатку од 17 анализираних припрема у којима су наведени задаци за наставни час (Табела 22).

Табела 22. Доминантни аспект развоја личности ученика изражен као задатак часа у писаној припреми за наставни час

аспект развоја ученика	учитељи	наставници	$\Sigma$
когнитивни развој	2	5	7
емоционални развој	/	/	/
социјални развој	1	1	2
физички развој	1	2	3
			N=10

Навешћемо и формулације задатака у анализираним припремама, пратећи њихову доминанту оријентацију. Пример задатка који је оријентисан на *когнитивни развој ученика*:

„Постепено и систематично упознавање граматике српског књижевног језика.“ (наставница српског језика, 42 године, 11 година радног стажа)

Пример задатка наставног часа у коме је наглашен *социјални развој ученика*:

„Формирање ставова и развијање радних способности.“ (наставник ликовне културе, 58 година, 32 године радног стажа)

Следећи пример је задатак у којем је акценат на *физичком развоју ученика*:

„Додавање и хватање лопте у различитим ситуацијама и гађање.“ (учитељица, 54 године, 24 године радног стажа)

Испитали смо и оријентацију задатака у случају када се они односе на наставни садржај: уочили смо да су задаци у анализираним припремама за наставни час усмерени на истицање најзначајнијих чињеница садржаја предмета у девет припрема (три припреме учитеља и шест припрема наставника), а задаци се односе

на појмове и теорије у пет припрема (две припреме учитеља и три припреме наставника) (Табела 23).

Табела 23. Оријентација која доминира када се задаци односи на садржај наставног предмета

садржај наставног предмета	учитељи	наставници	$\Sigma$
чињенице	3	6	9
појмови и теорије	2	3	5
			N=13

Пример задатка који је усмерен на *чињенице*:

„Усвајање знања о стицању независности Црне Горе“. (наставник историје, 28 година, 2 године радног стажа)

Пример задатка који се односи на *појмове и теорије* су:

„Ученици треба да науче Питагорину теорему“ (наставник математике, 56 година, 32 године радног стажа).

Једно од питања анализе јесте и да ли су задаци оријентисани на активности учитеља, односно наставника, на активности ученика ученика или и на активности учитеља (наставника) и на активности ученика. Задаци су у анализираном узорку од 51 припреме присутни у 17 припрема за наставни час, а у шест припрема оријентисани су на активности учитеља, односно наставника (две припреме учитеља и четири припреме наставника), на активности ученика у осам припрема (две припреме учитеља и шест припрема наставника), а три припреме садрже задатке који су усмерени и на активности ученика и на активности учитеља односно наставника (две припреме учитеља и једна припрема наставника) (Табела 24).

Табела 24. Оријентација задатака часа с обзиром на активности учитеља/наставника и ученика

оријентација задатака часа с обзиром на активности	учитељи	наставници	$\Sigma$
задаци су оријентисани на активности учитеља/наставника	2	4	6
задаци су оријентисани на активности ученика	2	6	8
задаци су оријентисани и на активности учитеља/наставника и на активности ученика	2	1	3
$\Sigma$	6	11	17

Пример задатка који су оријентисани на *активности ученика*:

„Примена стечених знања у решавању текстуалних и практичних задатака.“ (учитељица, 29 година, 1 година радног стажа)

Задаци који су оријентисани на *активности учитеља и наставника* садрже синтагме као што су: „Подстицање ученика“, „Оспособљавање ученика“...

„Подстицати радозналост ученика и примену језичких правила у пракси.“ (наставница српског језика, 32 године, 1 година радног стажа)

Три анализирани припреме за наставни час садрже и задатке који су усмерени *и на активности ученика и на активности наставника/учитеља*. На пример:

„Објаснити и показати правилно хватање и додавање лопте. Ученици вежбају хватање и додавање лопте у месту у пару.“ (наставник физичког васпитања, 30 година, 4 године радног стажа)

Када су у питању дефинисани исходи часа, утврдили смо да су они у узорку од 51 припреме одређени у десет припрема за наставни час (три припреме учитеља и седам припрема наставника). И дефинисане исходе анализирали смо с обзиром на то да ли је у њима акценат на садржају наставног предмета или аспектима развоја ученика. Утврдили смо да је у припремама које су садржале исходе у четири припреме био акценат на аспектима развоја (једна припрема учитеља и три припреме наставника), а у шест припреме акценат је био на садржају наставног предмета (три припреме учитеља и три припрема наставника) (Табела 25).

Табела 25. Усмереност исхода наставног часа у писаној припреми за наставни час

усмереност исхода	учитељи	наставници	$\Sigma$
аспекти развоја ученика	1	3	4
садржај наставног предмета	3	3	6
			N=10

Исходи који се односе на аспекте развоја ученика усмерени су у три анализирани припреме за наставни час наставника на когнитивни развој, а у једној припреми учитеља на физички аспект развоја (Табела 26).

Табела 26. Доминантни аспект развоја личности изражен као исход часа у писаној припреми за наставни час

аспект развоја	учитељи	наставници	$\Sigma$
когнитивни развој	/	3	3
емоционални развој	/	/	/
социјални развој	/	/	/
физички развој	1	/	1
			N=4

Следећи пример илуструје исход који се односи на *когнитивни развој*:

„Ученици правилно користе изразе *ever* и *never*.“ (наставница енглеског језика, 29 година, 2 године радног стажа)

У припреми за наставни час учитељица трећег разреда одредила је исход часа наставног предмета *физичко васпитање* на следећи начин:

„Напредак ученика у брзини и реаговању у условима које намеће игра.“ (учитељица, 54 године, 28 године радног стажа)

Уколико се исходи односе на садржај наставног предмета они су оријентисани на *чињенице* у шест припрема за наставни час (три припреме учитеља и три припрема наставника) и парадигматичан је следећи пример:

„Ученик уме да наведе својства живе и неживе природе.“ (учитељица, 34 године, 8 година радног стажа)

### **2.3. Одређење садржаја наставног часа, наставних метода, облика наставног рада, наставних средстава и временска артикулација часа у писаним припремама за наставни час**

Протоколом за анализу припрема за наставни час прикупили смо и податке о томе да ли је, и на који начин, у писаним припремама за наставни час одређен садржај наставног часа. Садржај наставног часа наведен је у 49 од 51 анализираних припрема (21 припрема учитеља и 28 припрема наставника) (Табела 27).

Табела 27. Учесталост навођења садржаја наставног часа у писаној припреми за наставни час

навођење садржаја наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	21	28	49
не	1	1	2
$\Sigma$	22	29	51

Анализирали смо и да ли су у припремама за наставни час одређене наставне методе, и уколико јесу, које методе су најчешће дефинисане. Од 51 анализираних припрема наставне методе одређене су у 40 припрема (18 припрема учитеља и 22 припрема наставника) (Табела 28).

Табела 28. Учесталост одређивања наставних метода у писаној припреми за наставни час

одређивања наставних метода	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	18	22	40
не	4	7	11
$\Sigma$	22	29	51

Које су методе најчешће наведене у анализираним припремама? Приликом одговора на ово питање испитали смо учесталост јављања свих метода наведених у анализираним припремама (у већини анализираних припрема наведено је неколико наставних метода). У 31 припреми за наставни час наведена је дијалогска метода (15 припрема учитеља и 16 припрема наставника), у 17 припрема метода демонстрације (девет припрема учитеља и осам припрема наставника), у 14 припрема текст метода (девет припрема учитеља и пет припрема наставника) и у 12 припрема монолошка (две припреме учитеља и 10 припрема наставника). У знатно мањем броју наведене су методе као што су: учење путем открића (једна припрема наставника), истраживачки рад (једна припрема наставника) и експериментална метода (једна припрема наставника) (Табела 29).

Табела 29. Методе одређене у писаној припреми за наставни час

методе	учитељи	наставници	$\Sigma$
дијалошка метода	15	16	31
метода демонстрације	9	8	17
текст метода	9	5	14
монолошка метода	2	10	12
учење путем открића	/	1	1
истраживачки рад	/	1	1
експериментална метода	/	1	1
			N=40

Даље смо утврдили да ли су припремом за наставни час одређени облици наставног рада. Облици наставног рада наведени су у 39 од 51 анализираних припрема (17 припрема учитеља и 22 припреме наставника) (Табела 30).

Табела 30. Учесталост одређивања облика рада у писаној припреми за наставни час

облици рада	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	17	22	39
не	5	7	12
$\Sigma$	22	29	51

Када су у питању облици рада у припремама за наставни час регистровани смо учесталост њиховог јављања. Најзаступљенији су фронтални (38 припрема, 18 учитеља и 20 наставника) и индивидуални облик наставног рада (25 припрема, 13 учитеља и 12 наставника), док су знатно ређи групни рад (10 припрема, пет учитеља и пет наставника) и рад у паровима (три припреме, једна припрема учитеља и две припреме наставника) (Табела 31).

Табела 31. Облици рада одређени у писаној припреми за наставни час

облици рада	учитељи	наставници	$\Sigma$
фронтални рад	18	20	38
индивидуални рад	13	12	25
групни рад	5	5	10
рад у паровима	1	2	3
			N=39



Испитали смо и да ли су припремама за наставни час наведена наставна средства која ће бити коришћена на наставном часу. У 43 од 51 анализираних припрема наведена су наставна средства (17 припрема учитеља и 26 припрема наставника) (Табела 32).

Табела 32. Учесталост одређивања наставних средстава у писаној припреми за наставни час

одређивање наставних средстава	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	17	26	43
не	5	3	8
$\Sigma$	22	29	51

Осим податка да ли су у припремама одређена наставна средства, интересовало нас је и која средства су најчешће наведена. Када је у питању наставни предмет српски језик доминирају уџбеници, који су учитељи и наставници навели као наставна средства, и то: Буквар, Читанка, радни листови, граматика, енциклопедија, текстови и материјали које је учитељ или наставник припремио за тај час. У писаним припремама за предмет физичко васпитање учитељи и наставници наводили су да ће као наставна средства користити лопте, рекете за бадминтон, музику са ЦД-а за учење народних игара. У настави географије као средства истакнути су атласи, карте и глобус. Анализираних припрема за предмет ликовна култура садрже наставна средства као што су: кора дрвета, лишће, ренде, лепак, хамер-папир, народна ношња, лутке, кухињске крпе...

У три припреме за наставни час, и то у припреми учитељице за наставни предмет природа и друштво, припреми наставника историје и наставника енглеског, наведено је да планирају да током часа користе Power Point презентацију коју су истакли као наставно средство. Само у једној припреми, наставник историје планирао је да као средство користи филма о Стаљину којим би ученицима боље представио историјски период и тему којом се баве на часу. Такође, само једна наставница навела је као наставна средства супстанце и прибор потребан за експеримент: „Супстанце: шећер, уље, вода; Прибор: 6 лабораторијских чаша“. У

питању је наставница хемије, а овај налаз у складу је да подацима приказаним у табели број 18/33 да је само у једној припреми наведен експериментални метод рада.

Анализу припрема за наставни час завршићемо приказом налаза везаних за питање да ли припрема за наставни час садржи временску артикулацију часа. Налази показују да је у 44 припреме (18 припрема учитеља и 26 припрема наставника), од 51 анализираних припреме, одређена временска артикулација часа (Табела 33).

Табела 33. Учесталост одређења временске артикулације часа у писаној припреми за наставни час

временска артикулација часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
да	18	26	44
не	4	3	7
$\Sigma$	22	29	51

Категорије анализе начина на који је час организован одређене су индуктивним путем, пратили смо учесталост јављања различитих начина временске артикулације часа у анализираним припремама. Наставни час у највећем броју припрема подељен је на уводни, централни и завршни део (32 припреме, 13 учитеља и 19 наставника), изражено у минутима (девет припрема, четири учитеља и пет наставника) или на основу „корака“ часа које су учитељи и наставници наводили у припреми, а који представљају уже фазе часа и описују активности учитеља/наставника и ученика (три припреме, један учитељ и два наставника) (Табела 34).

Табела 34. Начин на који је час временски организован

начин на који је час временски организован	учитељи	наставници	$\Sigma$
фазе часа (уводни, централни, завршни део)	13	19	32
час је подељен по минутима	4	5	9
„кораци“ часа	1	2	3
$\Sigma$	18	26	44

Наставни час је у највећем броју анализираних припрема подељен на уводни, централни и завршни део. Припрема садржи опис активности и садржаја за сваки од наведених делова. Представићемо карактеристичан начин одређења садржаја на

примеру припреме наставника физичког васпитања који има 30 година и 4 године радног стажа:

*У уводном делу часа планирано је трчање око рукометног игралишта са променом правца кретања и задатим вежбама у кретању и комплекс вежби обликовања са рукометном лоптом као реквизитом. У главном делу часа наставник планира да објасни и покаже правилно хватање и додавање лопте. Потом ученици вежбају хватање и додавање лопте у месту у пару и то: хватање и додавање лопте у висини груди, хватање и додавање лопте изнад и испод висине груди, хватање и додавање лопте из скока и хватање и додавање лопте са искоракком. Након тога у писаној припреми за наставни час планирана је: „Примена елемената у рукометној игри уз поштовање правила игре“. У завршном делу часа у припреми је представљено да ће ученици радити вежбе истезања и опуштања мишића и објашњење ученицима значаја рукомета за развој младог организма.*

\*\*\*

Зашто смо у истраживању пошли од анализе писаних припрема за наставни час? Планирање наставног часа видимо као саставни део васпитно-образовног процеса, процес који претходи реализацији и евалуацији наставног часа. Писана припрема за наставни час јесте документ који репрезентује процес планирања и идеју о томе како како час треба да буде реализован.

У истраживању смо анализирали 51 писану припрему за наставни час. Анализа припрема показала је да је у 41, од 51 припреме које су чиниле узорак, наведен циљ наставног часа. Резултати добијени на овом узорку показују да су циљеви наведени уопштено у 17 припрема, а спецификовано у 24 анализираних припрема за наставни час. У 19 припрема у анализораном узорку за наставни час циљеви су усмерени на развој ученика, у 28 припрема на садржај наставног предмета,

а у 10 припрема на општа питања васпитања и образовања. Уопштено дефинисање циљева наставног часа и усмереност циљева наставног часа на општа питања васпитања и образовања, добијено као налаз у овом истраживању, указује на то да учитељи и наставници који на овај начин одређују циљеве наставног часа нису овладали конкретизацијом циљева васпитања и образовања и нису у могућности да успешно примене конкретизацију на нивоу писане припреме за наставни час.

Када је у питању аспект развоја личности који је изражен као циљ наставног часа у највећем броју припрема из узорка присутна је оријентација на когнитивни развој личности ученика (13 припрема), потом на социјални развој (пет припрема) и физички развој (четири припреме), док ниједна од 41 анализиране припреме у којој је наведен циљ наставног часа не садржи емоционални развој ученика одређен као циљ наставног часа. Доминантна усмереност циљева на когнитивни аспект развоја личности ученика у припремама у овом узорку показује да учитељи и наставници не узимају у обзир довољно остале аспекте развоја личности у процесу планирања наставног часа, на шта посебно указује налаз да ни у једној припреми нисмо уочили циљ наставног часа усмерен на емоционални аспект развоја.

Са друге стране, када се циљ наставног часа односи на садржај наставног предмета на основу узорка овог истраживања дошли смо до резултата да је присутна оријентација на чињенице у 17 припрема и на појмове и теорије у 13 припрема. Ова оријентација у складу је са истраживањима у којима се упозорава на доминацију садржаја у наставним плановима и програмима (Ивић, 1996; Ковач Церовић и Левков, 2002) који се потом рефлектују и на припреме за наставни час у којима учитељи и наставници пре свега инсистирају на познавању чињеница као циљу наставног часа.

У истраживању смо испитали и оријентацију циљева с обзиром на активности ученика и на активности учитеља, односно наставника. Анализом смо утврдили да се у 25 припрема од 51 припреме у овом истраживању циљеви односе на активности ученика, у девет припрема циљеви се односе на активности учитеља, односно наставника, а у седам анализираних припрема циљеви су оријентисани и на активности ученика и на активности учитеља, односно наставника. Налаз добијен на

овом узорку указује на тенденцију да већи број учитеља и наставника наставни час осмишљава полазећи од ученика.

Када је у питању учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час нашли смо да су од 51 анализираних припрема задаци одређени у 17, исходи у десет припрема, комбинација задатака и исхода у једној припреми, а стандарди постигнућа ученика у две писане припреме за наставни час. Приступ конкретизацији циљева наставног часа, као и класификација задатака од које се полази у складу су са оријентацијом која је дуго била доминатна у домаћој дидактичкој литератури – поделом задатака на образовне, васпитне и функционалне (образовни задаци наведени су у 14, васпитни у 12, функционални/оперативни у 10 припрема за наставни час).

У задацима у анализираним припремама за наставни час акценат је на аспектима развоја ученика у 10 припрема, а на садржају наставног предмета у 13 припрема. Када су у питању аспекти развоја ученика когнитивни развој наведен је као задатак наставног часа у седам припрема, социјални развој у две припреме и физички развој у три припреме за наставни час, док емоционални развој ученика није наведен као задатак ни у једној писаној припреми за наставни час. Пратећи која оријентација доминира када се задаци односе на садржај наставног предмета у овом истраживању уочили смо да су у девет припрема задаци усмерени на истицање најзначајнијих чињеница, а у пет припрема задаци се односе на појмове и теорије. На узорку овог истраживања показало се да и приликом одређивања задатака наставног часа постоји тенденција уочена током анализе циљева наставног часа одређених у припремама – претежна усмереност на садржаје наставног предмета, и то доминантно на чињенице, а у случајевима када се задаци односе на развој ученика доминантна је усмереност на когнитивни развој.

Осим тога, регистровани смо и активности на које су оријентисани задаци и дошли смо до налаза да су у овом истраживању у осам припрема за наставни час задаци оријентисани на активности ученика, у шест припрема на активности учитеља, односно наставника, а у три припреме задаци су оријентисани и на активности ученика и на активности учитеља, односно наставника.

Када су у питању исходи, у четири припреме из узорка акценат је на развоју ученика, а у шест припрема на садржају наставног предмета. Исходи који се односе на аспекте развоја ученика су у три анализираних припреме за наставни час усмерени на когнитивни развој, а у једној припреми на физички аспект развоја, док су исходи који се односе на чињенице наведени у шест анализираних припрема за наставни час. Ова тенденција указује на то да и код учитеља и наставника који настоје да циљ наставног часа конкретизацију одређујући исходе још увек постоји доминантно полазиште од садржаја наставног предмета, а не од аспеката развоја изражених кроз компетенције ученика, које су блиско повезане са концептом образовања заснованог на исходима.

Једно од питања анализе било је и да ли је у писаним припремама за наставни час наведен садржај наставног часа. Садржај наставног часа наведен је у 49 од 51 анализираних припреме. Учители и наставници наводили су у припремама најчешће кратак наставни садржај којим ће се бавити на часу. Садржај је у припремама анализираним у овом истраживању организован тако да је у припремама наведено који ће се садржај обрађивати у уводном, централном и завршном делу наставног часа.

У истраживању смо испитали да ли су у у припремама за наставни час одређене наставне методе, и уколико јесу, које методе су наведене. Наставне методе одређене су у 40 припрема, од 51 припреме које чине узорка овог истраживања. Припреме из узорка најчешће садрже више од једне наведене наставне методе. У 31 припреми наведена је дијалогска метода, у 17 припрема метода демонстрације, у 14 текст метода, у 12 монолошка. У по једној наставној припреми наведне су наставне методе учење путем открића, експериментала метода и истраживачки рад. Доминацију дијалогске методе у анализираним писаним припремама за наставни час доводимо у везу са усмереношћу циљева и задатака пре свега на садржаје наставног предмета, а ова метода је најпогоднија за остварење таквог приступа образовању.

Анализирали смо и да ли су припремама у узорку одређена наставна средства која ће бити коришћена на наставном часу. У 43 од 51 анализираних припреме наведена су средства за наставни час.

Временска артикулација часа одређена је у 44 од 51 анализиране припреме. Пратећи начин временског организовања часа уочили смо да је у 32 припреме час подељен на делове, уводни, централни и завршни, у девет припрема час је подељен „по минутима“, а у три припреме по „корацима часа“.

### 3. СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА О КОНКРЕТИЗАЦИЈИ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И ПОСТУПЦИ КОЈЕ У ОВОМ ПРОЦЕСУ КОРИСТЕ

#### 3.1. Ставови и мишљења учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час

##### 3.1.1. Учесталост писања припрема за наставни час

Анализа добијених података показује да припреме за сваки наставни час пише 47,6% анкетираних учитеља и наставника (47,6% учитеља и 47,7% наставника), припреме за већину наставних часова пише 45,9% анкетираних учитеља и наставника (44,7 учитеља и 46,8% наставника), да 6,2% анкетираних учитеља и наставника (7,0% учитеља и 5,5% наставника) ретко пише припреме за наставни час, а само један учитељ одговорио је да не пише припреме за наставни час (Табела 35).

Табела 35. Учесталост писања припреме за наставни час учитеља и наставника

учесталост писања припреме за наставни час	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	68	47,6	70	47,7	138	47,6
пишем припреме за већину наставних часова	64	44,7	69	46,8	133	45,9
ретко пишем припреме за наставни час	10	7,0	8	5,5	18	6,2
не пишем припреме за наставни час	1	0,7	/	/	1	0,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Не постоји статистички значајна разлика ( $t(288)=.412$ ,  $p=.681$ ) између одговора учитеља и наставника о учесталости писања припреме за наставни час.

Анализа резултата с обзиром на дужину радног стажа анкетираних учитеља и наставника показује да припреме за сваки наставни час пише 63,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 49,1% испитаника који имају између шест и 10



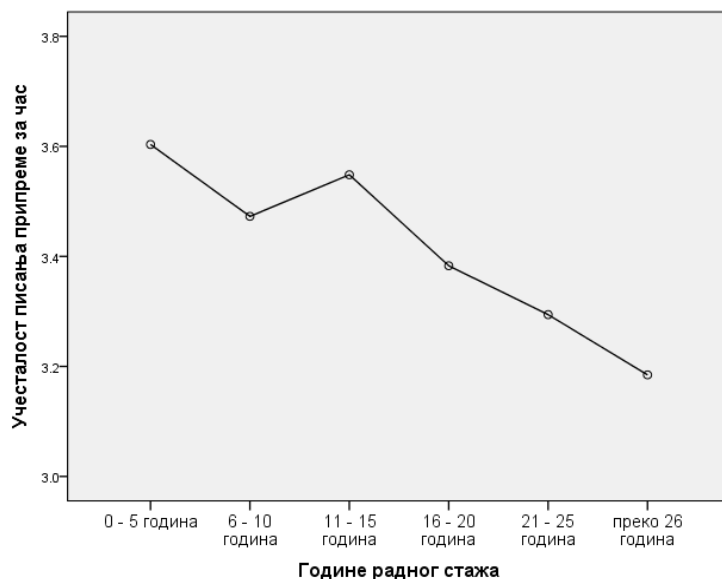
година радног стажа, 58,1% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 51,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 41,2% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 27,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; припреме за већину наставних часова пише 32,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 49,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 38,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 38,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 47,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 63,1% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; припреме за наставни час ретко пише 3,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 3,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,7% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 9,2 % испитаника који имају преко 26 година радног стажа, док 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа уопште не пише припреме за наставни час (Табела 36).

Табела 36. Учесталост писања припреме за наставни час с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

учесталост писања припреме за наставни час с обзиром на дужину радног стажа	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	37	63,8	27	49,1	18	58,1	24	51,1	14	41,2	18	27,7	138	47,6
пишем припреме за већину наставних часова	19	32,8	27	49,1	12	38,7	18	38,3	16	47,1	41	63,1	133	45,9
ретко пишем припреме за наставни час	2	3,4	1	1,8	1	3,2	4	8,5	4	11,7	6	9,2	18	6,2
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	1	2,1	/	/	/	/	1	0,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Применом једносмерне анализе варијансе поређени су одговори учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа у погледу учесталости писања припреме за наставни час. Утврђено је да постоји статистички значајна разлика ( $F(5,284)=3,655$ ,  $p<.01$ ). Пост хок поређења група Sheffe-овим тестом показала су да се значајно разликују одговори учитеља и наставника са најкраћим радним стажом (од 0 до 5 година) и одговори учитеља и наставника са најдужим радним стажом (преко 26 година) ( $p<0,05$ ), при чему учитељи и наставници са најдужим радним стажом извештавају да значајно ређе пишу припреме него њихове мање искусне колеге (Графикон 1).

Графикон 1. Учесталост писања припреме за наставни час учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа



\* већи скор на ординати указује на већу учесталост

Испитали смо и учесталост писања припрема за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања: припреме за сваки наставни час пише 48,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 40,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 52,8% испитаника који нису учествовали у

програмима који се односе на конкретизацију циљева, припреме за већину наставних часова пише 47,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 53,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 52,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 39,0% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева; припреме за наставни час ретко пише 4,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 6,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 7,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, док један испитаник који није учествовао у програмима који се односе на конкретизацију циљева не пише припреме за наставни час (Табела 37).

Табела 37. Учесталост писања припреме за наставни час учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

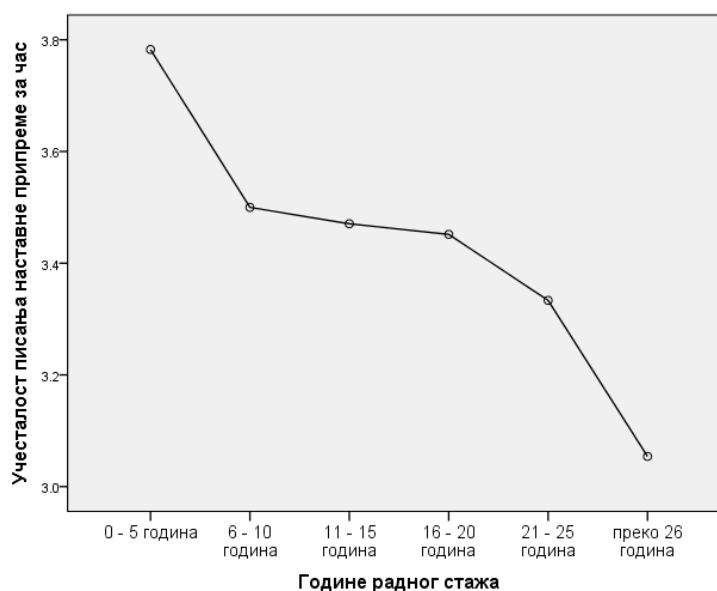
учесталост писања припреме за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	36	48,6	25	40,3	15	41,7	62	52,8	138	47,6
пишем припреме за већину наставних часова	35	47,3	33	53,2	19	52,8	46	39,0	133	45,9
ретко пишем припреме за наставни час	3	4,1	4	6,5	2	5,6	9	7,6	18	6,2
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	1	0,8	1	0,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Да ли постоји разлика у учесталости писања припреме за наставни час између учитеља и наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања (они који су похађали програме који се односе на циљеве, задатке и исходе наставе, који су похађали програме који се односе на стандарде, обе врсте програма или ниједну од ове две врсте програма)? Анализа варијансе сугерише да разлика између одговора ових група учитеља и наставника није статистички значајна ( $F(3,286)=,472$ ,  $p=.702$ ): показало се да похађање различитих врста програма за стручно усавршавање није повезано са учесталошћу писања припрема за наставни час.

Један од задатака овог истраживања био је и да се испитају разлике у учесталости писања припреме за наставни час у односу на радни стаж и учешће у различитим програмима стручног усавршавања засебно у подзорцима учитеља и наставника.

Између одговора учитеља са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табела 1) добијена је статистички значајна разлика у погледу одговора на питање о учесталости писања припреме за наставни час ( $F(5,137)=4,323$ ,  $p=.001$ ). Пост хок поређења Sheffe-овим тестом дала су исте резултате као и на целокупном узорку: значајно се разликују једино одговори учитеља са најкраћим радним стажом и учитеља са најдужим радним стажом ( $p<,01$ ). Мање искусни учитељи чешће пишу припрему за наставни час него веома искусни учитељи (Графикон 2).

Графикон 2. Учесталост писања припреме за наставни час  
учитеља с обзиром на дужину радног стажа



\* већи скор на ординати указује на већу учесталост

Анализа варијансе показала је да се одговори учитеља који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања не разликују значајно у погледу учесталости припреме за наставни час ( $F(3,139)=1,575$ ,  $p=,198$ ) (Прилог Б, Табела 2).

Унутар подузорка наставника применом једносмерне анализе варијансе тестирано је да ли се разликују одговори наставника са различитом дужином радног стажа на питање о учесталости писања припреме за наставни час (Прилог Б, Табела 3). За разлику од целокупног узорка и узорка учитеља, овде нису добијене статистички значајне разлике ( $F(5,141)=1,109$ ,  $p=,358$ ): без обзира на дужину радног стажа наставника, међу њима нема значајних разлика у учесталости писања припрема за наставне часове.

Анализом варијансе поређени су и одговори наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања о томе колико често пишу припреме за наставни час, али није добијена статистички значајна разлика ( $F(3,143)=,201$ ,  $p=,895$ ) (Прилог Б, Табела 4).

Унутар подузорка наставника, упоредили смо и одговоре наставника који предају различите групе предмета (природне науке, друштвене науке или уметничке

предмете): припрему за сваки наставни час пише 46,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 50,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, припреме за већину наставних часова пише 46,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 45,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 50,0% наставника који предају предмете из области уметности, а ретко пише припреме за наставни час 6,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 38).

Табела 38. Учесталост писања припреме за наставни час наставника с обзиром на предмет који предају

учесталост писања припреме за наставни час наставника с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	34	46,6	29	50,9	7	43,8	70	47,9
пишем припреме за већину наставних часова	34	46,6	26	45,6	8	50,0	68	46,6
ретко пишем припреме за наставни час	5	6,8	2	3,5	1	6,3	8	5,5
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Једносмерном анализом варијансе утврђено је да се одговори наставника који предају различите групе наставних предмета статистички значајно не разликују када је у питању учесталост писања припреме за наставни час ( $F(2,143)=,321$ ,  $p=.726$ ).

### 3.1.2. Мишљење учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час

Даље смо испитали мишљење учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час. Наиме, иако је 93,5% учитеља и наставника одговорило да редовно пишу припрему за наставни час, њих 29,3% сматра да је веома значајно писати припрему (30,8% учитеља и 27,9% наставника), 50,9% сматра да је значајно

писати припрему за наставни час (52,4% учитеља и 50,3% наставника), неодлучно у процени да ли је значајно писати припрему за наставни час је 4,5% (3,5% учитеља и 5,4% наставника), а да је делимично значајно писати припрему за наставни час сматра 13,8% анкетираних учитеља и наставника (12,6% учитеља и 15,0% наставника). Само три испитаника, од тога један учитељ и два наставника, одговорили су да уопште није значајно писати припреме за наставни час (Табела 39).

Табела 39. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час

значај писања припреме за наставни час	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	44	30,8	41	27,9	85	29,3
значајно је	75	52,4	74	50,3	149	51,4
неодлучан/а сам	5	3,5	8	5,4	13	4,5
делимично је значајно	18	12,6	22	15,0	40	13,8
уопште није значајно	1	0,7	2	1,4	3	1,0
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Одговори наставника и учитеља затим су поређени т тестом за независне узорке и утврђено је да не постоји статистички значајна разлика ( $t(288)=-,993$  ,  $p=,321$ ).

Анализа резултата с обзиром на дужину радног стажа анкетираних учитеља и наставника показује да је веома значајно писати припрему за наставни час по мишењу 41,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 40,0% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 19,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 20,6% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 20,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; да је значајно писати припреме за наставни час сматра 48,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 50,9% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 48,4% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 57,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 55,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 49,2% испитаника који имају преко 26 година радног

стажа; неодлучни у процеди колко је значајно писати припрему за наставни час су 3,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 5,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 7,7 % испитаника који имају преко 26 година радног стажа; да је делимично значајно писати припрему за наставни час сматра 6,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 12,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 19,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 14,7% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 23,1% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а да уопште није значајно писати припрему за наставни час сматра 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа и 2,9% који имају између 21 и 25 година радног стажа (Табела 40).

Табела 40. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на дужину радног стажа

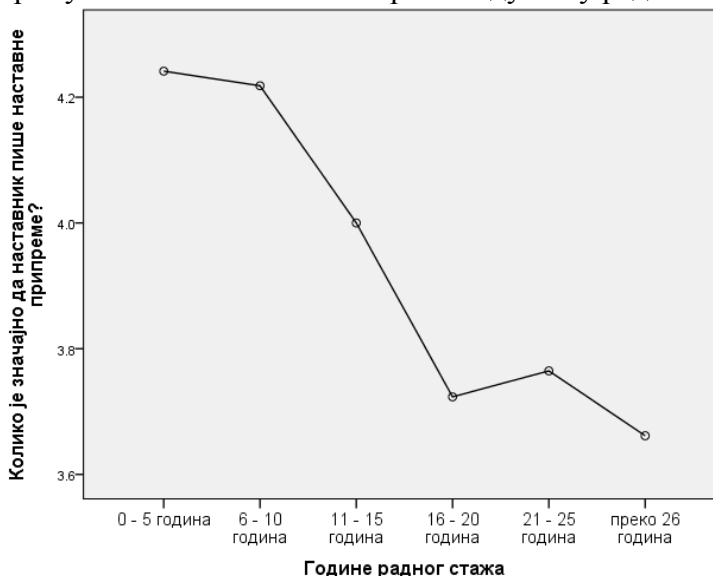
значај писања припреме за наставни час с обзиром на дужину радног стажа	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	24	41,4	22	40,0	10	32,3	9	19,1	7	20,6	13	20,0	85	29,3
значајно је	28	48,3	28	50,9	15	48,4	27	57,4	19	55,9	32	49,2	149	51,4
неодлучан/а сам	2	3,4	1	1,8	2	6,5	1	2,1	2	5,9	5	7,7	13	4,5
делимично је значајно	4	6,9	3	5,5	4	12,9	9	19,1	5	14,7	15	23,1	40	13,8
уопште није значајно	/	/	1	1,8	/	/	1	2,1	1	2,9	/	/	3	1,0
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа о томе колико је значајно писати припрему за наставни час ( $F(5,284)=3,827$ ,  $p<,01$ ). Накнадна поређења подузорака уз помоћ Sheffeoвог теста показала су да разлике између њих ипак нису статистички значајне. Иако



пост хок тестирања нису потврдила значајности разлика, уочљив је образац који показује да што учитељи и наставници имају више искуства, они писање припреме за наставни час процењују као мање значајно (Графикон 3).

Графикон 3. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на дужину радног стажа



На нивоу целокупног узорка вршено је још и поређење учитеља и наставника који су похађали различите програме стручног усавршавања у погледу процене значаја писања припреме за наставни час и нашли смо да је писање припрема за наставни час веома значајно по мишљењу 27,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 32,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 30,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, писање припрема за наставни час значајно је по мишљењу 51,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 54,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 52,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 49,2% испитаника који нису учествовали у

програмима који се односе на конкретизацију циљева, неодлучни у процени значаја писања припреме за наставни час су 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 3,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 6,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, да је писање припрема делимично значајно сматра 18,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 9,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 13,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 12,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, док неки учитељи и наставници мисле да писање припрема за наставни час уопште није значајно и то 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 2,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 0,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 41).

Табела 41. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

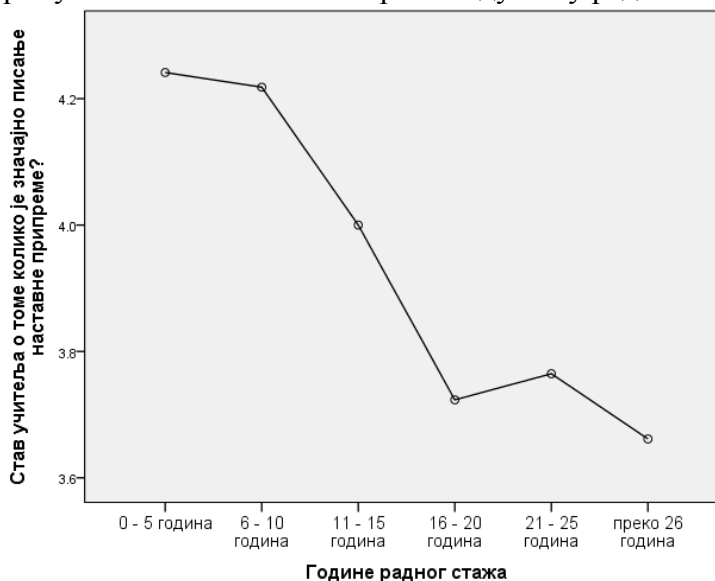
значај писања припреме за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	20	27,0	20	32,3	9	25,0	36	30,5	85	29,3
значајно је	38	51,4	34	54,8	19	52,8	58	49,2	149	51,4
неодлучан/а сам	1	1,4	2	3,2	2	5,6	8	6,8	13	4,5
делимично је значајно	14	18,9	6	9,7	5	13,9	15	12,7	40	13,8
уопште није значајно	1	1,4	/	/	1	2,8	1	0,8	3	1,0
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Једносмерна анализа варијансе сугерише да разлике између одговора испитаника који су учествовали у програмима који се односе на конкретизацију нису статистички значајне ( $F(3,286)=,929$ ,  $p=,427$ ): похађање различитих програма стручног усавршавања није повезано са различитом перцепцијом значаја писања припрема за наставни час.

Даље смо истражили да ли постоји разлика у процени значаја писања припреме за наставни час у зависности од дужине радног стажа и учешћа у програмима стручног усавршавања на подзорку учитеља и на подзорку наставника.

Одговори учитеља се међусобно разликују у процени значаја писања припреме за наставни часи у зависности од дужине радног стажа ( $F(5,137)=5,95$ ,  $p<,001$ ) (Прилог Б, Табела 5). Sheffe-ов тест је потврдио да се значајне разлике добијају и то између одговора учитеља са најкраћим радним стажом, са једне стране, и оних са радним стажом између 16 и 20 година ( $p<,01$ ) и оних са радним стажом преко 26 година ( $p=,001$ ). Мање искусни учитељи сматрају да је писање припрема за наставни час значајније од њихових искуснијих колега (Графикон 4).

Графикон 4. Мишљење учитеља о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на дужину радног стажа



\* виша вредност на ординати говори о већем значају који се приписује наставним припремама

Поређење одговора учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања (Прилог Б, Табела 6) показало је да добијена разлика између

одговора о томе колико је значајно писати припрему за наставни час није статистички значајна ( $F(3,139)=1,638$ ,  $p=,183$ ). Овакав резултат у складу је са резултатима који су добијени и на целокупном узорку.

Када је у питању подузорок наставника, прво смо упоредили мишљења наставника са различитом дужином радног стажа о важности писања припреме за наставни час (Прилог Б, Табела 7). Применом једносмерне анализе варијансе није добијена статистички значајна разлика ( $F(5,141)=1,788$ ,  $p=,119$ ). Дакле, наставници са различитом дужином радног стажа слично процењују важност писања припрема за наставне часове.

Мишљење наставника који су учествовали у различитим програмима стручног усавршавања (Прилог Б, Табела 8) поређено је анализом варијансе. Међутим, добијени F тест статистик није статистички значајан ( $F(3,143)=2,223$ ,  $p=,088$ ), што значи да без обзира на учешће у програмима стручног усавршавања, наставници слично процењују значај писања припрема за наставни час.

На подузорку наставника, извршено је и поређење одговора испитаника који предају различите групе предмета: из области природних наука, друштвених наука и уметничке предмете. Показало се да сматра да је веома значајно писати наставну припрему 31,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 29,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, да је значајно писати припрему за наставни час сматра 46,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 56,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, неодлучно је процени колико је значајно писати припрему за наставни час је 6,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, делимично је значајно писати наставну припрему по мишљењу 15,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 7,0% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, док 3,5% наставника који предају

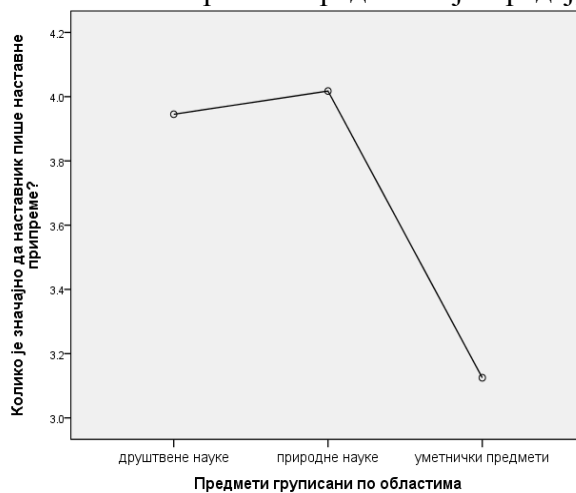
предмете из области уметности сматра да уопште није значајно писати припрему за наставни час (Табела 42).

Табела 42. Мишљење наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на предмет који предају

значај писања припреме за наставни час с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	23	31,5	17	29,8	1	6,3	41	28,1
значајно је	34	46,6	32	56,1	7	43,8	73	50,0
неодлучан/а сам	5	6,8	2	3,5	1	6,3	8	5,5
делимично је значајно	11	15,1	4	7,0	7	43,8	22	15,1
уопште није значајно	/	/	2	3,5	/	/	2	1,4
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Добијена је статистички значајна разлика између одговора наставника који предају различите предмете ( $F(2,143)=5,272$ ,  $p<,01$ ). Пост хок поређење Sheffe-овим тестом показало је да се међусобно једино разликују мишљење наставника који предају природне науке и мишљење наставника који предају уметничке предмете ( $p<,05$ ): наставници који предају предмете из области природних наука сматрају да је писање припрема за наставни час значајније од наставника који предају предмете из области уметности (Графикон 5).

Графикон 5. Мишљење наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на предмет који предају



Нагласимо да анализа одговора интервјуисаних учитеља и наставника на питање о значају писања припреме за наставни час показује да од 57 интервјуисаних у овом истраживању њих 12 (три учитеља и девет наставника) сматра да не треба писати припрему, 35 (18 учитеља и 17 наставника) указали су на то да пишу припрему само из формалних разлога, а 10 (четири учитеља и шест наставника) истиче да је веома значајно писати припрему за наставни час (Табела 43). Ови подаци разликују се од резултата добијених анкетом у којој је 29,3% учитеља и наставника навело да је веома значајно писати припрему за наставни час, 51,4% да је значајно, 13,8% да је делимично значајно, 4,5% учитеља и наставника били су неодлучни у процени значаја писања припреме за наставни час, а само 1,0% анкетираних учитеља и наставника истакли су да није значајно писати припрему за наставни час.

Табела 43. Мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час

мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час	учитељи f	наставници f	$\Sigma$ f
не треба писати припрему за наставни час	3	9	12
доминантни формални разлози за писање припрема за наставни час	18	17	35
значајно је писати припрему за наставни час	4	6	10
$\Sigma$	25	32	57

Навешћемо неке од одговора 12 учитеља и наставника (три учитеља и девет наставника) који сматрају да писање припрема за наставни час уопште није значајно:

„Писање припрема и инсистирање на некој форми је апсолутно небитно за успех у раду, а за нас је веома оптерећујуће.“ (учитељица, 44 године, 22 године радног стажа)

„Писање припреме је потпуно бесмислено са искуством од преко 30 година рада у школи. Ако човек не зна да одржи час, онда не знам да ли уопште треба да ради у настави.“ (наставник математике, 56 година, 32 године радног стажа)

„Мени ништа не значи та писана припрема. Само ме замара. Можда бих имала више времена да обратим пажњу на неке битније ствари и да прочитам нешто ново, него што проведем слеподне тако што пишем ове припреме.“ (наставница географије, 34 године, 4 године радног стажа)

„Прави професор нема потребу за писањем припрема. Тај човек мора у пола ноћи да зна шта треба на том часу да ради, јер би било срамота да не зна шта да ради. То је

моје виђење. То је права способност професора.“ (наставник физике, 55 година, 25 година радног стажа)

У групи интервјуисаних учитеља и наставника њих 35 (18 учитеља и 17 наставника) од 57, нагласили су да иако пишу припреме за наставни час то раде „за друге“ – директора школе, школског педагога, психолога, просветну инспекцију. Парадигматични су следећи одговори учитеља и наставника:

„Ово писање припрема, то радим због тога што нам прете надзором.“ (учитељица, 37 година, 14 година радног стажа)

„Па ја не пишем припрему за сваки наставни час. Пре сам то радио, чак смо писали и она питања наставника и очекиване одговоре ученика. Сада пишем краћу припрему, али је опет више пишем за друге него за себе.“ (наставник српског језика, 40 година, 13 година радног стажа)

„Мислим да већина учитеља пише ту припрему због просветне инспекције. А са друге стране, и када долази просветна инспекција, моје мишљење је да не могу они на основу припреме учитеља знати да ли је и колико је он радио, да ли је поштовао ту припрему уопште у свом раду. Онда, на основу чега се закључује колико је учитељ радио са ученицима?“ (учитељица, 38 година, 15 година радног стажа)

Са друге стране, од 57 интервјуисаних њих 10, четири учитеља и шест наставника, сматра да је писање припреме за наставни час веома важно, да квалитетна припрема утиче на то да часа буде успешан и да припреме пишу првенствено „због себе“. Образлажући зашто је важно писати припрему за наставни час они наводе следеће:

„Писање припрема је веома потребно. У супротном, може да се уради час, али се пропусти много детаља. Када напишем припрему и час осмислим како треба ја га лакше и успешније реализујем. Уз припрему мени је рад доста конкретнији и не изоставим нешто, што бих вероватно пропустила да нисам тако детаљно припремљена. Ова припрема је мени значајна, детаљно се спремим и урадим више ствари него да сам само дошла и радила било шта 45 минута.“ (учитељица, 25 година, 1 година радног стажа)

„Мени много значи припрема за успешан час. Ја се боље припремим, осмислим материјале боље, припремим разне задатке, имам идеје како да више и боље укључим децу у рад када напишем добру припрему.“ (учитељица, 45 година, 20 година радног стажа)

„Мени је много значило писање припреме, посебно када сам тек почела да радим. Нисам знала колико је то 45 минута часа, шта ја ту могу да урадим. Ја сам нагомилавала садржај у припреме, припрема за један час ми је садржала оно што реално треба да се ради три часа. Онда сам временом смањивала, и сада сам дошла до неког реалног односа, сада осећам то време. Мени је припрема помогла у томе да осетим време, да могу да испланирам и добро временски организујем час. Јер, сада знам колики је тај минут часа. Управо у припремама можеш и да видиш колико си једноличан или ниси. Ја се бар трудим да те припреме пишем другачије, и да радим другачије, и када су ми сличне теме и анставне једнице. Тада мењам начин рада и волим ту слободу, а највише тих варијација је очигледно у припреми.“ (наставница енглеског језика, 38 година, 11 година радног стажа)

„Припрему пишем највише због себе, да би час протекао у најбољем реду и да би имао неки свој ток.“ (наставник математике, 29 година, 5 година радног стажа)

### 3.1.3. Мишљење учитеља и наставника о значају одређивања циља наставног часа

Како је основно питање нашег рада конкретизација циљева васпитања и образовања испитали смо ставове учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа. Да је веома значајно одредити циљ наставног часа сматра 56,9% анкетираних учитеља и наставника (62,2% учитеља и 51,7% наставника), 36,6% (31,5% учитеља и 41,5% наставника) сматра да је значајно одредити циљ часа, неодлучно је 3,8% (4,2% учитеља и 3,4% наставника), а 2,7% анкетираних учитеља и наставника (2,1% учитеља и 3,4% наставника) сматра да је одређивање циља наставног часа делимично значајно. Ниједан испитаник укључен у истраживање не сматра да одређивање циља наставног часа није уопште значајно (Табела 44).

Табела 44. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа

значај одређивања циља наставног часа	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	89	62,2	76	51,7	165	56,9
значајно је	45	31,5	61	41,5	106	36,6
неодлучан/а сам	6	4,2	5	3,4	11	3,8
делимично је значајно	3	2,1	5	3,4	8	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0



Поређење одговора наставника и учитеља т тестом показало је да не постоји статистички значајна разлика између њих ( $t(288)=1,501$ ,  $p=,134$ ).

Затим нас је интересовало да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у процени значаја одређивања циља наставног часа између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа: да је веома значајно одредити циљ наставног часа наводи 65,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 65,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 61,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 55,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 52,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 43,1% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; да је значајно одредити циљ наставног часа сматра 29,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 29,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 42,6% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 41,2% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 44,6% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; неодлучно у процени колико је значајно одредити циљ наставног часа је 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 3,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 5,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; да је делимично значајно одредити циљ наставног часа сматра 3,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 3,1% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 45).

Табела 45. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

значај одређивања циља часа с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	38	65,5	36	65,5	19	61,3	26	55,3	18	52,9	28	43,1	165	56,9
значајно је	17	29,3	16	29,1	10	32,3	20	42,6	14	41,2	29	44,6	106	36,6
неодлучан/а сам	1	1,7	2	3,6	/	/	/	/	2	5,9	6	9,2	11	3,8
делимично је значајно	2	3,4	1	1,8	2	6,5	1	2,1	/	/	2	3,1	8	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Поређењем одговора испитаника са различитом дужином радног стажа добијен је F статистик који није статистички значајан ( $F(5,284)=1,538$ ,  $p=,178$ ): односно показало се да дужина радног стажа није повезана са проценом важности одређивања циља наставног часа.

Анализирали смо и мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања и добили следеће резултате: да је веома значајно одредити циљ наставног часа сматра 52,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 66,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 59,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, да је значајно одредити циљ наставног часа сматра 44,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 29,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 32,2% испитаника

који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, неодлучно у процени колико је значајно одредити циљ наставног часа је 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 3,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 5,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, да је делимично значајно одредити циљ наставног часа сматра 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 1,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 3,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 46).

Табела 46. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

значај одређивања циља наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	39	52,7	41	66,1	15	41,7	70	59,3	165	56,9
значајно је	33	44,6	18	29,0	17	47,2	38	32,2	106	36,6
неодлучан/а сам	1	1,4	2	3,2	2	5,6	6	5,1	11	3,8
делимично је значајно	1	1,4	1	1,6	2	5,6	4	3,4	8	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Није добијена статистички значајна разлика ни између одговора учитеља и наставника који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања (семинаре који се односе на циљеве, задатке и исходе, који се односе на стандарде, на обе теме или ниједну) ( $F(3,286)=1,879$ ,  $p=,133$ ). Дакле, иако је одређени број учитеља

и наставника похађао семинаре који се тичу одређивања циљева, задатака и исхода наставе, они нису процењивали значајнијим одређивање циљева наставног часа у односу на преостале испитанике.

Одговори учитеља са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табела 9) не разликују се статистички значајно у погледу процене важности одређивања циља наставног часа ( $F(5,137)=2,012$ ,  $p=,081$ ), а није добијена значајна разлика ни између одговора учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања ( $F(3,139)=,995$ ,  $p=,397$ ) (Прилог Б, Табела 10).

Регистровали смо и разлике унутар подузорка наставника у погледу процене значаја одређивања циља наставног часа. Упоредивали смо одговоре наставника са различитом дужином радног стажа о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа и није добијена статистички значајна  $F$  вредност ( $F(5,141)=,537$ ,  $p=,748$ ) (Прилог Б, Табела 11).

Поред тога, није добијена статистички значајна разлика у процени значаја одређивања циља наставног часа ни између одговора наставника који су похађали различите врсте семинара професионалног усавршавања ( $F(3,143)=,989$ ,  $p=,400$ ) (Прилог Б, Табела 12).

Анализирајући одговоре наставника на питање о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа с обзиром на предмет који предају показало се да је веома значајно одредити циљ наставног часа по мишљењу 53,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 50,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, да је значајно одредити циљ наставног часа сматра 38,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 45,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, неодлучно у процени колико је значајно одредити циљ наставног часа је 2,7% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, да је делимично значајно одредити циљ наставног часа сматра 5,5% наставника који предају предмете из

области друштвених наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 47).

Табела 47. Мишљење наставника о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа с обзиром на предмет који предају

значај одређивања циља наставног часа с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	39	53,4	29	50,9	7	43,8	75	51,4
значајно је	28	38,4	26	45,6	7	43,8	61	41,8
неодлучан/а сам	2	2,7	2	3,5	1	6,3	5	3,4
делимично је значајно	4	5,5	/	/	1	6,3	5	3,4
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Ни између одговора наставника који предају предмете из различитих области (природне науке, друштвене науке или уметнички предмети) није добијена статистички значајна разлика ( $F(2,143)=,625$ ,  $p=,537$ ).

У интервјуу смо учитеље и наставнике питали колико је, по њиховом мишљењу, значајно да у писаној припреми за наставни час одреде циљ наставног часа. Од 57 интервјуисаних учитеља и наставника њих 42 (19 учитеља и 23 наставника) сматра да је веома значајно одредити циљ наставног часа у писаној припреми за наставни час, осам (четири учитеља и четири наставника) сматра да је важно одредити циљ наставног часа, али да није неопходно да циљ буде записан у припреми (објаснили су да је важно да они „циљ имају у глави“), а седам (два учитеља и пет наставника) сматра да уопште није значајно одредити циљ наставног часа (Табела 48). Подаци добијени интервјуом нису у потпуности усаглашени са подацим добијеним анкетом: 59,6% анкетираних учитеља и наставника сматра да је веома значајно одредити циљ часа, 36,6% сматра да је значајно а ниједан од анкетираних учитеља и наставника није навео да одређивање циља наставног часа уопште није значајно.

Табела 48. Мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о значају одређивања циљева наставног часа у писаној припреми за наставни час

мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о значају одређивања циљева наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
	f	f	f
веома је значајно одредити циљ	19	23	42
важно је одредити, али не и записати циљ	4	4	8
није значајно одредити циљ	2	5	7
$\Sigma$	25	32	57

Од 57 интервјуисаних учитеља и наставника њих 42, 19 учитеља и 23 наставника, истакло да је значајно одредити циљ наставног часа. Одговоре интервјуисаних учитеља и наставника организовали смо у следеће категорије: постављањем циља наставног часа час добија сврху (25, 11 учитеља и 14 наставника), одређивање циља омогућава усмеравање ученика према најважнијим садржајима наставне теме (12, шест учитеља и шест наставника), одређивање циља наставног часа омогућава успешну евалуацију наставног часа (пет, два учитеља и три наставника) (Табела 49).

Табела 49. Мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о томе зашто је значајно одредити циљ наставног часа

мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о томе зашто је значајно одредити циљева наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
	f	f	f
одређивањем циља наставни час добија сврху	11	14	25
одређивање циља омогућава усмеравање ученика према најважнијим садржајима наставне теме	6	6	12
одређивање циља наставног часа омогућава успешну евалуацију часа	2	3	5
$\Sigma$	19	23	42

Учитељи и наставници који сматрају да наставни час дефинисањем циља добија сврху наводили су следећа објашњења:

„Смислено је одредити циљ. Па да, наравно, пошто, ако на пример не одредим циљ, који је смисао тог часа уопште, онда може лако да се деси да се током часа наставник потпуно *изгуби* у настави и да одлута на сасвим другу страну.“ (наставник историје, 28 година, 2 године радног стажа)

„Дефинисање циља је број један. То је као животу. Велика слабост нашег васпитања, јесте што нас не уче да постављамо циљеве. Ја не могу да замислим час да нисам поставила циљ, јер би час био стихија и ученицима на крају не би било јасно шта смо радили.“ (наставница хемије, 41 година, 18 година радног стажа)

„То је врло значајно, јер ја од циља полазим. Увек треба имати циљ пред собом, тада тачно знам шта треба да радим.“ (учитељица, 45 година, 20 година радног стажа)

Интервјуисани учитељи и наставници наводили су и да дефинисање циља омогућава усмеравање ученика према најважнијим садржајима наставне теме. Парадигматични су следећи одговори:

„Има смисла одредити циљ, јер ако немам јасан циљ како ћу знати како да радим са децом. Ја ученицима на почетку часа дефинишем шта морају да знају из те наставне једнице. За техничко нису одређени стандарди тако да не могу њима да се руководим, али ученици увек знају шта морају да ураде за оцену 5. Одредим шта очекујем за петицу а шта за тројку. Тако они могу и сами да знају шта треба да ураде.“ (наставник техничког и информатичког образовања, 45 година, 10 година радног стажа)

„Циљеви су битни јер тако знамо шта је битно, шта је кључно, на чему треба да инсистирам да запамте ученици.“ (наставница географије, 43 године, 16 година радног стажа)

„Па то је најбитније, шта је циљ часа, а задаци су оно што радимо да остваримо тај циљ. Ја ученицима саопштавам циљ часа, мислим да је важно да они знају шта ће учити и шта очекујемо да ће научити тог часа.“ (учитељица, 38 година, 14 година радног стажа)

Дефинисање циља часа је пет интервјуисаних учитеља и наставника навело као основу за евалуацију наставног часа. Парадигматични су следећи одговори:

„Јако је важно дефинисати циљ часа, јер без тога не можете ни да процењујете успешност часа.“ (учитељица, 52 године, 30 година радног стажа)

„Увек треба имати циљ пред собом, тада тачно знам шта треба да радим и да проценим колико је час био успешан.“ (учитељица, 41 година, 14 година радног стажа)

Са друге стране, осам интервјуисаних, четири учитеља и четири наставника, нагласили су да не виде смисао у записивању циља часа. По њиховом мишљењу, најважније је да учитељ, односно наставник, зна шта жели да постигне на часу, али

није потребно да то и запише. Ови испитаници су потребу писања циља наставног часа оценили као сувишну обавезу:

„Не одређујем циљеве увек. Увек их имам у глави, али не и на папиру. Није то најважније на часу. Са својим искуством видим да ми више није толико потребно да пишем циљ часа. Када сам била почетник било ми је важно да дефинишем циљ, да морам да зацртам циљ наставног часа који ме води...“ (учитељица, 60 година, 34 године радног стажа)

„Ја сам одредила циљ, а не морам да га напишем. Ја ћу изаћи срећна из учионице када на крају часа преко повратне информације ученика видим да сам остварила тај циљ. А да ли је и како он написан, то ми није важно.“ (учитељица, 56 година, 26 година радног стажа)

„Ја циљ знам и пре него што напишем припрему, не треба мени припрема да бих ја знала који је циљ часа. То ми је повезано са свим што сам до тада радила, знам шта смо прешли, шта следи, повежем градиво и одредим циљ у својој глави.“ (наставница музичке културе, 36 година, 8 година радног стажа)

Нагласимо да су седам интервјуисаних, два учитеља и пет наставника, истакли да, по њиховом мишљењу, уопште није значајно дефинисати циљ часа. Занимљиво је да су резултати добијени анкетом о овом питању другачији. Ниједан од анкетираних учитеља и наставника није одговорио да није значајно дефинисати циљ часа. Учитељи и наставници који су у интервјуу навели да, по њиховом мишљењу, није значајно дефинисати циљ наставног часа нагласили су да је час „жив процес“, који се може одвијати на „безброј начина“, па да зато не виде потребу за тиме да се унапред одреди један циљ:

„Ја не видим претерано велики значај у свему томе. Прво, час је жива материја, он врло често измакне планираном, зависно од одељења, од ученика – они скрену на оно што их више интересује, што им више треба и самим тим дефинисање циљева постаје апсолутно бесмислено.“ (наставница српског језика, 42 године, 11 година радног стажа)



### 3.1.4. Учесталост одређивања задатака и исхода наставног часа у писаној припреми за наставни час

Поступак конкретизације циља наставног часа на нивоу писане припреме за наставни час пратили смо анализирајући одговор на питање да ли учитељи и наставници одређују задатке и исходе наставног часа. У анкети је 30,0% учитеља и наставника (34,4% учитеља и 25,9% наставника) одговорило да одређују задатке наставног часа у писаним припремама за наставни час, исходе у припремама одређује 4,2% анкетираних учитеља и наставника (6,3% учитеља и 2,1% наставника), 58,9% анкетираних учитеља и наставника (51,0% учитеља и 66,6% наставника) одговорило је да одређује и задатке и исходе наставног часа, док 6,9% анкетираних учитеља и наставника (8,3% учитеља и 5,4% наставника) не одређује ни задатке ни исходе наставног часа у припремама за наставни час (Табела 50).

Нагласимо да се ови налази разликују од података добијених анализом писаних припрема за наставни час која показује да су задаци дефинисани у 20, а исходи у у седам од 51 анализираних припреме, а да су само у једној припреми наведени и задаци и исходи. Осим тога, 23 од 51 припреме у узорку не садрже ни задатке ни исходе. Приликом интерпретације добијених налаза, свесни смо да између величине узорака анкетираних учитеља и наставника и анализираних припрема за наставни час учитеља и наставника постоји разлика, и да доследно упређивање и закључивање на основу података добијених различитим истраживачким техникама није у потпуности могуће.

Табела 50. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час учитеља и наставника

учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	49	34,4	38	25,9	87	30,0
исходе наставног часа	9	6,3	3	2,1	12	4,2
одређујем и задатке и исходе наставног часа	73	51,0	98	66,6	171	58,9
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	12	8,3	8	5,4	20	6,9
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Анализа добијених одговора на питање о одређивању задатака и исхода у писаним припремама за наставни час с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника показује да задатке наставног часа одређује 37,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 25,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 29,0% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 36,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 21,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; исходе наставног часа одређује 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 2,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 7,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; и исходе и задатке одређује 55,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 65,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 64,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 53,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 52,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 61,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; ни задатке ни исходе не одређује 6,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 3,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 51).

Табела 51. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

одређивање задатака и исхода с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	22	37,9	14	25,5	9	29,0	17	36,2	11	32,4	14	21,5	87	30,0
исходе наставног часа	/	/	3	5,5	/	/	3	6,4	1	2,9	5	7,7	12	4,2
одређујем и задатке и исходе наставног часа	32	55,2	36	65,5	20	64,5	25	53,2	18	52,9	40	61,5	171	58,9
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	4	6,9	2	3,6	2	6,5	2	4,3	4	11,8	6	9,2	20	6,9
Σ	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Анализирали смо и да ли постоје разлике у одређивању задатака и исхода у писаним припремама за наставни час између учитеља и наставника који су учествовали у различитим програмима стручног усавршавања: задатке наставног часа одређује 23,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 40,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 30,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, исходе наставног часа одређује 4,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 4,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 3,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, и задатке и исходе одређује 70,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 61,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у

програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 55,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а ни задатке ни исходе не одређује 2,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 4,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 10,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 52).

Табела 52. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

одређивање задатака и исхода с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	17	23,0	25	40,3	9	25,0	36	30,5	87	30,0
исходе наставног часа	3	4,1	3	4,8	2	5,6	4	3,4	12	4,2
одређујем и задатке и исходе наставног часа	52	70,3	31	50,0	22	61,1	66	55,9	171	58,9
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	2	2,7	3	4,8	3	8,3	12	10,2	20	6,9
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Регистровали смо и учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час с обзиром на предмет који наставници предају: задатке наставног часа одређује 30,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 19,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 31,3% наставника који предају предмете из области уметности, исходе наставног часа одређује 2,7% наставника који предају предмете из области друштвених наука и 1,7% наставника који предају предмете из области природних наука, и задатке и исходе одређује 65,8% наставника који предају предмете из

области друштвених наука, 73,7%% наставника који предају предмете из области природних наука и 56,3% наставника који предају предмете из области уметности, а ни задатке нити исходе не одређује 1,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 5,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 53).

Табела 53. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час с обзиром на предмет који наставници предају

одређивање задатака и исхода с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	22	30,1	11	19,3	5	31,3	38	26,0
исходе наставног часа	2	2,7	1	1,7	/	/	3	2,1
одређујем и задатке и исходе наставног часа	46	65,8	42	73,7	9	56,3	97	66,4
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	3	1,4	3	5,3	2	12,5	8	5,4
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Одговоре учитеља и наставника о томе да ли одређују задатке и исходе наставног часа приликом писања припреме, није било могуће поредити ни међусобно, нити с обзиром на дужину радног стажа и врсту семинара коју су похађали, као ни у односу на групу предмета коју наставник предаје. Разлог за то је што су се у контингенцијским табелама које су добијене укрштањем одговора испитаника на ово питање са свим набројаним независним варијаблама добијале ћелије са фреквенцијама мањим од пет, што онемогућава примену хи квадрат теста (Прилог Б, Табеле 13-16).

### 3.1.5. Ставови учитеља и наставника о улози и значају циљева наставног часа у писаној припреми за наставни час

Ставовае учитеља и наставника о процесу конкретизације испитали смо и скалом процене којом смо желели да дођемо до податка о њиховим ставовима о улози и значају конкретизације циљева наставног часа. Прва од понуђених тврдњи односила се на однос између конкретизације и избора садржаја. Питали смо учитеље и наставнике да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор наставног садржаја на часу. Са овом тврдњом у потпуности се слаже 56,6% анкетираних учитеља и наставника (62,2% учитеља и 51,6% наставника), слаже се 35,5% (30,8% учитеља и 39,5% наставника), делимично се слаже 7,6% (7,0% учитеља и 8,2% наставника), а само један наставник одговорио је да се уопште не слаже са наведеном тврдњом (Табела 54).

Табела 54. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор садржаја	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	89	62,2	75	51,6	164	56,6
слажем се	44	30,8	59	39,5	103	35,5
делимично се слажем	10	7,0	12	8,2	22	7,6
не слажем се	/	/	1	0,7	1	0,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада у потпуности се слаже 56,8% анкетираних учитеља и наставника (52,3% учитеља и 44,9% наставника), слаже се 35,6% (39,2% учитеља и 48,3% наставника), делимично се слаже 7,6% анкетираних учитеља и наставника (8,5% учитеља и 6,8% наставника) (Табела 55).

Табела 55. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	75	52,3	66	44,9	141	56,8
слажем се	56	39,2	71	48,3	127	35,6
делимично се слажем	12	8,5	10	6,8	22	7,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Испитали смо и ставове учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља, односно наставника, на часу. Са овом тврдњом се у потпуности слаже је 42,8% анкетираних учитеља и наставника (44,1% учитеља и наставника 41,5%), слаже се 48,6% (48,2% учитеља и 49,0% наставника), а делимично се слаже 8,6% анкетираних учитеља и наставника (7,7% учитеља и 9,5% наставника) (Табела 56).

Табела 56. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	63	44,1	61	41,5	124	42,8
слажем се	69	48,2	72	49,0	141	48,6
делимично се слажем	11	7,7	14	9,5	25	8,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Такође, испитали смо и ставове учитеља и наставника о томе колико конкретизација циља часа на нивоу писане припреме за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика: 42,1% анкетираних учитеља и наставника (47,6% учитеља и 36,7% наставника) се у потпуности слаже са тиме да конкретизација циљева у писаној припреми омогућава адекватан избор активности ученика. Са овом тврдњом слаже се 46,6% анкетираних учитеља и наставника (42,0% учитеља и 51,0% наставника), а делимично се слаже 11,3% (10,4% учитеља и 12,3% наставника) (Табела 57).

Табела 57. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности ученика	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	68	47,6	54	36,7	122	42,1
слажем се	60	42,0	75	51,0	135	46,6
делимично се слажем	15	10,4	18	12,3	33	11,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Осим односа постављених циљева и одабраних садржаја, метода и облика наставног рада, активности учитеља, наставника и ученика испитали и став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика и наставног часа. Прво ћемо приказати добијене резултате везане за ставове учитеља и наставника о односу између конкретизације циља наставног часа и евалуације постигнућа ученика. Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика у потпуности се слаже 41,8% анкетираних учитеља и наставника (43,3% учитеља и 40,1% наставника), слаже се 47,2% (49,9% учитеља и 47,6% наставника), делимично се слаже 10,7% (9,7% учитеља и 11,6% наставника), а само један наставник навео је да се не слаже са тим да конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика (Табела 58).

Табела 58. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика

став о томе да конкретизација циљева омогућава евалуацију постигнућа ученика	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	62	43,4	59	40,1	121	41,8
слажем се	67	46,9	70	47,6	137	47,2
делимично се слажем	14	9,7	17	11,6	31	10,7
не слажем се	/	/	1	0,7	1	0,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Поред односа конкретизације и евалуације постигнућа ученика, испитали смо и став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа. Са овом тврдњом у потпуности се слаже 40,4% анкетираних учитеља и наставника (43,4% учитеља и



37,4% наставника), слаже се 46,9% (44,1% учитеља и 49,7% наставника), 11,7% (11,8% учитеља и 11,5% наставника) се делимично слаже са овом тврдњом, а један учитељ и два наставника не слажу са тиме да конкретизација циљева у писаној припреми омогућава успешну евалуацију наставног часа (Табела 59).

Табела 59. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа

став о томе да конкретизација циљева омогућава евалуацију наставног часа	учитељи		наставници		Σ	
	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	62	43,4	55	37,4	117	40,4
слажем се	63	44,1	73	49,7	136	46,9
делимично се слажем	17	11,8	17	11,5	34	11,7
не слажем се	1	0,7	2	1,4	3	1,0
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Даље смо испитали да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника о улози и значају конкретизације циљева наставног часа у наставној припреми. Као што се може видети из Табеле 60, ни на једној од шест тестираних варијабли које говоре о конкретизацији циљева наставног часа није добијена статистички значајна разлика између ставова учитеља и наставника.

Табела 60. Разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа

разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа	t тест (уједначене варијансе)	df	p	ac <sub>учитељи</sub>	ac <sub>наставници</sub>
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	1,805	288	.072	3,55	3,41
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	,807	288	.420	3,44	3,38
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника	,591	288	.555	3,36	3,32
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	1,615	288	.107	3,37	3,24
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	,808	288	.419	3,34	3,27
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију	,841	288	.401	3,30	3,23

Затим смо регистровали разлике у ставовима испитаника на понуђене тврдње с обзиром на дужину радног стажа. Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор садржаја у потпуности се слаже 50,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 56,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 61,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 66,0% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 61,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 50,8% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 39,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 40,0% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 25,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 26,5% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 41,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 8,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 3,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа, 7,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а не слаже се 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа (Табела 61).

Табела 61. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	29	50,0	31	56,4	19	61,3	31	66,0	21	61,8	33	50,8	164	56,6
слажем се	23	39,7	22	40,0	10	32,3	12	25,5	9	26,5	27	41,5	103	35,5
делимично се слажем	5	8,6	2	3,6	2	6,5	2	8,5	4	11,8	5	7,7	22	7,6
не слажем се	1	1,7	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада у потпуности се слаже 39,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 41,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 64,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 57,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 61,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 52,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 51,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 50,9% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 36,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 38,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 44,6% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 8,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 3,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 6,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 8,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 62).

Табела 62. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	23	39,7	23	41,8	20	64,5	27	57,4	18	52,9	30	46,2	141	48,6
слажем се	30	51,7	28	50,9	10	32,3	17	36,2	13	38,2	29	44,6	127	43,8
делимично се слажем	5	8,6	4	7,3	1	3,2	3	6,4	3	8,8	6	9,2	22	7,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника у потпуности се слаже 32,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 50,9% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 54,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 46,8% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 35,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 55,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 43,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 38,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 44,7% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 56,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 12,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,8%

испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 7,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 63).

Табела 63. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	19	32,8	28	50,9	17	54,8	22	46,8	15	44,1	23	35,4	124	42,8
слажем се	32	55,2	24	43,6	12	38,7	21	44,7	15	44,1	37	56,9	141	48,6
делимично се слажем	7	12,1	3	5,5	2	6,5	4	8,5	4	11,8	5	7,7	25	8,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности ученика у потпуности се слаже 32,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 40,0% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 61,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 44,7% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 50,0% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 36,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 48,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 52,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 48,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 29,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 53,8% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 19,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 6,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 20,6% испитаника који имају између

21 и 25 година радног стажа и 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 64).

Табела 64. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	19	32,8	22	40,0	19	61,3	21	44,7	17	50,0	24	36,9	122	42,1
слажем се	28	48,3	29	52,7	10	32,3	23	48,9	10	29,4	35	53,8	135	46,6
делимично се слажем	11	19,0	4	7,3	2	6,5	3	6,4	7	20,6	6	9,2	33	11,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика у потпуности се слаже 37,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 30,9% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 61,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 46,8% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 40,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 44,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 61,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 32,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 48,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 38,2% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 47,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 15,5% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 17,6% испитаника који имају између

21 и 25 година радног стажа и 12,3% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а са овом тврдњом се уопште не слаже 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа (Табела 65).

Табела 65. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евалуацију постигнућа с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	22	37,9	17	30,9	19	61,3	22	46,8	15	44,1	26	40,0	121	41,8
слажем се	26	44,8	34	61,8	10	32,3	23	48,9	13	38,2	31	47,7	137	47,2
делимично се слажем	9	15,5	4	7,3	2	6,5	2	4,3	6	17,6	8	12,3	31	10,7
не слажем се	1	1,7	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа у потпуности се слаже 31,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 34,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 54,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 44,7% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 41,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, слаже се 43,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 52,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 48,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 38,2% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 49,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се слаже 15,5% испитаника који имају до пет година радног стажа, 12,7% испитаника који имају између шест и 10

година радног стажа, 9,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 6,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 17,6% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а са овом тврдњом се уопште не слаже 5,2% испитаника који имају до пет година радног стажа (Табела 66).

Табела 66. Став о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	18	31,0	19	34,5	17	54,8	21	44,7	15	44,1	27	41,5	117	40,4
слажем се	28	43,8	29	52,7	11	35,5	23	48,9	13	38,2	32	49,2	136	46,9
делимично се слажем	9	15,5	7	12,7	3	9,7	3	6,4	6	17,6	6	9,2	34	11,7
не слажем се	3	5,2	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	3	1,0
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Једносмерном анализом варијансе тестиране су разлике између испитаника са различитом дужином радног стажа у погледу њихових ставова према могућностима које пружа конкретизација циљева наставног часа. Одговори испитаника са различитом дужином радног стажа везани за улогу и функцију конкретизације статистички се значајно не разликују (Табела 67).



Табела 67. Разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа	f	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	,678	5	284	,640
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	1,375	5	284	,234
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника	1,386	5	284	,229
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	1,753	5	284	,123
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	1,653	5	284	,146
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	1,942	5	284	,088

Испитали смо и да ли се у својим ставовима о конкретизацији циљева наставног часа разликују учитељи и наставници који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања. Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја у потпуности се слаже 52,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 56,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 66,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 55,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 39,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 37,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 30,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 33,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 6,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 6,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде

постигнућа ученика, 2,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 10,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а не слаже се 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе (Табела 68).

Табела 68. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	39	52,7	35	56,5	24	66,7	66	55,9	164	56,6
слажем се	29	39,2	23	37,1	11	30,6	40	33,9	103	35,5
делимично се слажем	5	6,8	4	6,5	1	2,7	12	10,2	22	7,6
не слажем се	1	1,4	/	/	/	/	/	/	1	0,3
Σ	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада у потпуности се слаже 47,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 41,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 55,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 50,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 48,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 51,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 36,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде

постигнућа ученика и 39,0% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 4,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 6,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 10,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 69).

Табела 69. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	35	47,3	26	41,9	20	55,6	60	50,8	141	48,6
слажем се	36	48,6	32	51,6	13	36,1	46	39,0	127	43,8
делимично се слажем	3	4,1	4	6,5	3	8,3	12	10,2	22	7,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника у потпуности се слаже 47,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 35,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 42,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 48,6% испитаника

који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 59,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 42,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 4,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 4,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 2,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 15,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 70).

Табела 70. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	35	47,3	22	35,5	17	47,2	50	42,4	124	42,8
слажем се	36	48,6	37	59,7	18	50,0	50	42,4	141	48,6
делимично се слажем	3	4,1	3	4,8	1	2,8	18	15,2	25	8,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика у потпуности се слаже 45,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 33,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима

који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 42,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 48,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 54,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 44,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 41,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 5,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 11,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 16,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 71).

Табела 71. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	34	45,9	21	33,9	17	47,2	50	42,2	122	42,1
слажем се	36	48,6	34	54,8	16	44,4	49	41,5	135	46,6
делимично се слажем	4	5,4	7	11,3	3	8,3	19	16,1	33	11,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика у потпуности се слаже 45,9%

испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 43,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 36,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 39,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 45,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 55,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 44,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 8,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 6,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 15,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 72).

Табела 72. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	34	45,9	27	43,5	13	36,1	47	39,8	121	41,8
слажем се	34	45,9	31	50,0	20	55,6	52	44,1	137	47,2
делимично се слажем	6	8,1	4	6,5	3	8,3	18	15,3	31	10,7
не слажем се	/	/	/	/	/	/	1	0,8	1	0,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа у потпуности се слаже 43,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 37,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 39,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, слаже се 45,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 58,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 38,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 44,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично се слаже 9,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 4,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 13,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 16,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе не слаже се са овом тврдњом (Табела 73).

Табела 73. Став учитеља и наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	32	43,2	23	37,1	17	47,2	45	38,1	117	40,4
слажем се	34	45,9	36	58,1	14	38,9	52	44,1	136	46,9
делимично се слажем	7	9,5	3	4,8	5	13,9	19	16,1	34	11,7
не слажем се	1	1,4	/	/	/	/	2	1,7	3	1,0
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Анализирали смо и да ли се у својим ставовима о конкретизацији циљева наставног часа разликују испитаници који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања. За свих шест зависних варијабли примењена је једносмерна анализа варијансе и утврђено је да ни за једну од њих не постоји статистички значајна разлика између учитеља и наставника који су похађали различите семинаре (Табела 74).

Табела 74. Разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике у ставовима учитеља и наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	f	df <sub>pg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	,910	3	286	,436
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	,307	3	286	,820
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља/наставника	1,388	3	286	,247
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	1,208	3	286	,307
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	1,028	3	286	,381
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	,849	3	286	,469



Уколико се посматрају само одговори учитељи, налази указују на то да се њихови ставови према конкретизацији циљева наставног часа не разликују статистички значајно у зависности од дужине радног стажа (Прилог Б, Табеле 17-22). Ниједан од шест F статистика за шест аспеката њиховог става није статистички значајан (Табела 75).

Табела 75. Разлике у ставовима учитеља према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

разлике у ставовима учитеља према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа	f	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	,643	5	137	,668
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	,849	5	137	,517
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља	,596	5	137	,703
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	1,144	5	137	,340
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	1,555	5	137	,177
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	,490	5	137	,784

На подзорку учитеља испитали смо и разлике у ставовима према конкретизацији циљева наставног часа у зависности од тога које су семинаре професионалног усавршавања они похађали (Прилог Б, Табеле 23-28). Ни између одговора ових група учитеља није добијена статистички значајна разлика (Табела 76), што указује на то да похађање одређених врста семинара није повезано са разликом у мишљењима о улози и значају конкретизације.

Табела 76. Разлике у ставовима учитеља према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике у ставовима учитеља према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	<b>f</b>	<b>df<sub>bg</sub></b>	<b>df<sub>wg</sub></b>	<b>p</b>
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	.863	3	139	,462
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	.308	3	139	,820
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља	.659	3	139	,579
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	1.493	3	139	,219
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	.429	3	139	,732
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	.816	3	139	,487

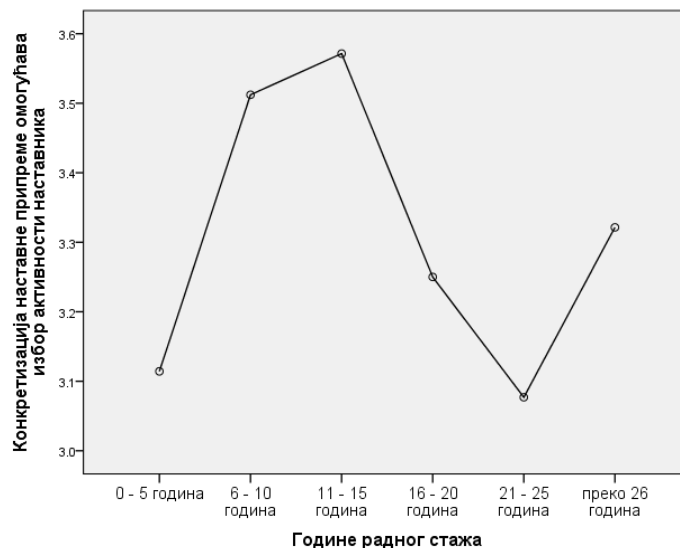
На поузорку наставника једносмерном анализом варијансе тестиране су разлике између ставова наставника са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табеле 29-34). За разлику од резултата добијених на подузорку учитеља, на подузорку наставника утврђене су неке статистички значајне разлика (Табела 77). Ставови наставника са различитом дужином радног стажа о томе да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника и да ли омогућава успешну евалуацију наставног часа разликују се статистички значајно.

Табела 77. Разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа наставника

разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа наставника	<b>f</b>	<b>df<sub>bg</sub></b>	<b>df<sub>wg</sub></b>	<b>p</b>
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	1,293	5	141	,270
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	1,282	5	141	,275
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника	<b>2,413</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,039</b>
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	2,162	5	141	,062
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	1,496	5	141	,195
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	<b>3,283</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,008</b>

Међутим, пост хок поређења Sheffe-овим тестом показала су да разлике у ставовима наставника са различитом дужином радног стажа о томе да конкретизација циља наставног часа у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника ипак нису статистички значајне ( $p > ,05$ ). Тренд који је утврђен показује да наставници са средњом дужином радног стажа (од 11 до 15 година) сматрају да конкретизација наставних припрема омогућава адекватан избор наставникових активности у највећој мери, док је овакав став најмање изражен код испитаника са радним стажом од 21 до 25 година и код оних са најкраћим радним стажом (од 0 до 5 година) (Графикон 6).

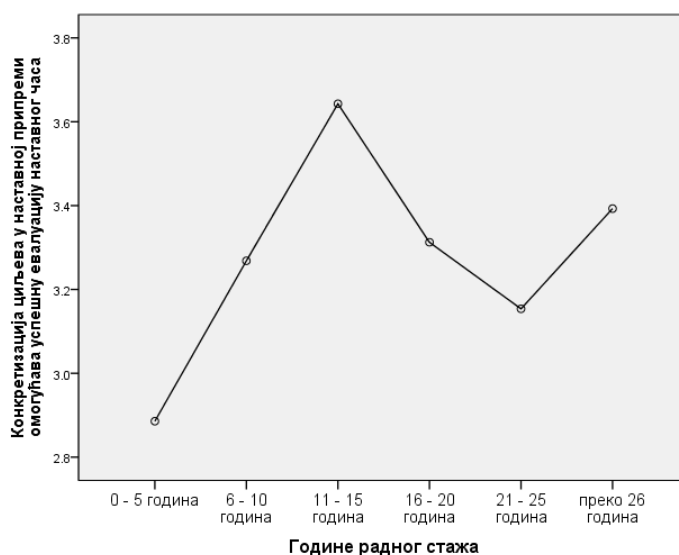
Графикон 6. Ставови наставника о улози и значају конкретизације циљева наставног часа за одређивање адекватног избора активности наставника с обзиром на дужину радног стажа



\* већи скор на ординати означава већи степен слагања са тврдњом

Кад је у питању значај конкретизације циљева у писаној припреми за наставни час за успешну евалуацију наставног часа, Sheffe-ов тест је потврдио да се највише разликују одговори наставника са најкраћим радним стажом, који се уопште не слажу са овом тврдњом, од оних са 11 до 15 година радног стажа, који се у потпуности слажу са овом тврдњом (Графикон 7).

Графикон 7. Ставови наставника о улози и значају конкретизације циљева наставног часа за евалуацију наставног часа с обзиром на радни стаж



\* већи скор на ординати означава већи степен слагања са тврдњом

Даље смо поредили ставове наставника који су похађали различите семинаре професионалног усавршавања о конкретизацији циљева наставног часа (Прилог Б, Табеле 35-40). Примењена је једносмерна анализа варијансе и утврђено је да ни на једној од шест зависних варијабли није добијена статистички значајна разлика између одговора ових група наставника (Табела 78).

Табела 78. Разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	<b>f</b>	<b>df<sub>bg</sub></b>	<b>df<sub>wg</sub></b>	<b>p</b>
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	,545	3	143	,652
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	,175	3	143	,913
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника	,839	3	143	,475
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	,397	3	143	,755
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	1,090	3	143	,356
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	,913	3	143	,436

Испитали смо и ставове наставника према улози и значају конкретизације циљева наставног с обзиром на предмет који наставници предају часа дошли смо до резултата да се са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја у потпуности слаже 52,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 52,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, слаже се 37,0% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 42,1 % наставника који предају предмете из области природних наука и 50,0% наставника који предају предмете из области уметности, делимично се слаже 9,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 5,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности, а 1,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука не слажу се са овом тврдњом (Табела 79).

Табела 79. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	38	52,1	30	52,6	6	37,5	74	50,7
слажем се	27	37,0	24	42,1	8	50,0	59	40,4
делимично се слажем	7	9,6	3	5,3	2	12,5	12	8,2
не слажем се	1	1,4	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада у потпуности слаже 45,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 45,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају

предмете из области уметности, слаже се 49,3% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 45,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 56,3% наставника који предају предмете из области уметности, а делимично се слаже 4,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 8,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 80).

Табела 80. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	33	45,2	26	45,6	6	37,5	65	44,5
слажем се	36	49,3	26	45,6	9	56,3	71	48,6
делимично се слажем	4	4,4	5	8,8	1	6,3	10	6,8
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности наставника у потпуности слаже 43,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 38,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, слаже се 47,9% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 52,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, а делимично се слаже 8,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 8,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 18,8% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 81).

Табела 81. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	32	43,8	22	38,6	6	37,5	60	41,1
слажем се	35	47,9	30	52,6	7	43,8	72	49,3
делимично се слажем	6	8,2	5	8,8	3	18,8	14	9,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности ученика у потпуности слаже 38,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 36,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 31,3% наставника који предају предмете из области уметности, слаже се 47,9% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 54,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 50,0% наставника који предају предмете из области уметности, а делимично се слаже 13,7% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 8,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 18,8% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 82).



Табела 82. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	28	38,4	21	36,8	5	31,3	54	37,0
слажем се	35	47,9	31	54,4	8	50,0	74	50,7
делимично се слажем	10	13,7	5	8,8	3	18,8	18	12,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика у потпуности слаже 41,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 40,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, слаже се 46,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 50,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично се слаже 12,3% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 7,0% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности, а 1,8% наставника који предају предмете из области природних наука не слажу се са овом тврдњом (Табела 83).

Табела 83. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евакуацију постигнућа ученика с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	30	41,1	23	40,4	6	37,5	59	40,4
слажем се	34	46,6	29	50,9	6	37,5	69	47,3
делимично се слажем	9	12,3	4	7,0	4	25,0	17	11,6
не слажем се	/	/	1	1,8	/	/	1	0,7
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Са тврдњом да конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију наставног часа у потпуности слаже 41,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 31,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности, слаже се 45,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 57,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично се слаже 6,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 3,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 2,1% наставника који предају предмете из области уметности, а 1,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука и 1,8% који предају предмете из области природних наука не слажу се са овом тврдњом (Табела 84).

Табела 84. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у наставној припреми омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на предмет који предају

став о томе да конкретизација циљева омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	30	41,1	18	31,6	7	43,8	55	37,7
слажем се	33	45,2	33	57,9	6	37,5	72	49,3
делимично се слажем	9	6,2	5	3,4	3	2,1	17	11,6
не слажем се	1	1,4	1	1,8	/	/	2	1,4
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

На крају, испитали смо и да ли се разликују ставови наставника који предају различите групе предмета (из области друштвених наука, природних наука или уметничке предмете) о конкретизацији циљева наставних часова. Анализом варијансе није утврђена статистички значајна разлика ни на једном аспекту става према конкретизацији циљева наставног часа (Табела 85).

Табела 85. Разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на предмет који наставници предају

разлике у ставовима наставника према конкретизацији циљева наставног часа с обзиром на предмет који наставници предају	f	df <sub>pg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја	,721	2	143	,488
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада	,133	2	143	,876
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника	,484	2	143	,618
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика	,345	2	143	,709
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика	,419	2	143	,658
конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа	,149	2	143	,861

Нагласимо да смо и интервјуом испитивали мишљења учитеља и наставника о односу између конкретизације циљева у писаној припреми за наставни час и садржаја, метода и облика рада, њихових активности и активности ученика, етапама часа. Одговоре интервјуисаних учитеља и наставника сврстали смо у три категорије: од 57 интервјуисаних њих 31 (13 учитеља и 18 наставника) прво дефинишу циљ наставног часа, а потом усклађују садржај, методе и облика рада и активности са одређеним циљем, седам интервјуисаних (четири учитеља и три наставника) рекли су да у процесу писања припреме за наставни час прво одреде садржаје, методе, активности а циљ дефинишу након тога, а 19 интервјуисаних (осам учитеља и 11 наставника) нагласили су да не повезују циљ наставног часа и наставне садржаје, методе, облике рада... (Табела 86).

Табела 86. Мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о односу између циљева наставног часа и садржаја, наставних метода, облика наставног рада и активности на часу

мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о односу између циљева и осталих елемената наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
	f	f	f
прво одређују циљ, па потом остале елементе усклађују са циљем	13	18	31
прво одреде све остале елементе наставног часа, а циљ дефинишу на крају писања припреме	4	3	7
не повезују циљ и остале елементе наставног часа	8	11	19
$\Sigma$	25	32	57

Учитељи (13) и наставници (18) који се у осмишљавању садржаја, метода, облика рада и активности руководе циљевима које су одредили у припреми за наставни час нагласили су да им добро дефинисан циљ наставног часа олакшава избор метода и садржаја рада, као и осмишљавање активности на часу. На пример:

„Када говоримо о циљу часа, мислим да што је циљ конкретнији, јаснији, онда је извеснији пут до њега. Ми морамо прво да дефинишемо конкретно шта би требало остварити на часу. Потом је лакше одредити методе.“ (наставник математике, 56 година, 32 године радног стажа)

„Циљеви и задаци су најважнији, а сви ови елементи их само допуњују. Сви ти елементи воде ка постизању циља. Избор облика и средстава рада може значајно да утиче на то да ли ћемо остварити постављени циљ. И све то мора бити повезано. Када

одредим циљеве и задатке, већ створим слику да ли ће то бити групни рад, рад у пару или фронтални. Након дефинисања облика планирам која ћу наставна средства користити, а из тога произилазе и методе. Све је то повезано.“(учитељица 53 године, 27 година радног стажа)

„Најбитније ми је да поставим циљеве и задатке, а након тога одређујем облике, методе, средства, која ћу користити. За мене су сви ти елементи као кораци у мојој припреми који ме воде ка циљу. У зависности од тога шта желим да остварим, какав циљ, планирам да ли ће деца радити индивидуално, у пару или у групи. Задаци су активности којима деца долазе до циља.“(учитељица, 38 година, 14 година радног стажа)

Са друге стране, седам интервјуисаних, три учитеља и четири наставника, истакли су да у процесу писања припреме за наставни час прво осмисле садржаје, методе и облике рада, па да тек потом дефинишу шта је циљ часа:

„То највише зависи од типа часа, наставне једнице, и од средстава која имам у школи. Ја не полазим од циља. Код мене то иде обрнуто. Размишљајем како ћу радити на часу, које ћу методе користити, које ће бити активности, па тек када то све осмислим, ја знам и напишем који је и циљ часа.“(учитељица, 60 година, 34 године радног стажа)

„Некада се деси да прво напишем припрему, па тек на основу тога додатно напишем циљ часа. Некада ми је тако једноставније, прво осмислим шта ћу да радим, а циљ се потом сам наметне.“(учитељица, 29 година, 1 година радног стажа)

Деветнаест интервјуисаних, осам учитеља и 11 наставника, одговорили су да не доводе намерно у везу циљеве, задатке, средстава и методе, већ да њихов процес писања припреме за наставни час карактерише спонтаност:

„Код мене је све то спонтано. Код мене све полази од познавања дечије душе. Узалуд је дидактика и методика ако не упознамо децу са којом радимо. Ја сам против форме, ја сам за рад, а не за испуњавање форме.“(учитељица, 52 године, 30 година радног стажа)

„Ја то уопште не доводим свесно у везу. Тек на крају часа, када анализирам шта смо ми како урадили, видим да ту постоје неке повезаности. Али, ја немам свест о томе како бих ја намерно могла довести у везу методе са постављеним циљевима.“  
(наставница српског језика, 32 године, 1 година радног стажа)

\*\*\*

Писање припреме за наставни час је саставни део наставног процеса и истовремено једна од обавеза учитеља и наставника. У овом истраживању отворили смо питање учесталости писања припреме за наставни час, мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно писати припреме за наставни час, колико је значајно у припреми одредити циљ наставног часа и да ли конкретизација циљева наставног часа омогућава адекватан избор садржаја, метода и облика наставног рада, избор активности учитеља/наставника, избор активности ученика, успешну евалуацију постигнућа ученика и успешну евалуацију наставног часа. Пошли смо од претпоставке да је важно испитати мишљење учитеља и наставника о значају писања припреме за наставни час и о улози и функцији конкретизације циљева наставног часа, јер мишљење учитеља и наставника о овим питањима утиче и на њихове поступке у области конкретизације циљева наставног часа.

Показало се да смо на нека слична питања у анкети и интервјуу добили различите одговоре. Занимљиво је да је у анкети око половина (47,6%) учитеља и наставника изјавило да пишу припрему за сваки наставни час или да пишу припрему за већину наставних часова (45,9%). Осим тога, око трећина, (29,3%) анкетираних учитеља и наставника сматра да је веома значајно писати припрему за наставни час, око половина (51,4%) сматра да је значајно писати припрему за наставни час. Са друге стране, више од половине интервјуисаних учитеља и наставника наводе да су доминантни формални разлози за писање припреме за наставни час, око петине интервјуисаних у овом истраживању навели су да уопште не треба писати припрему за наставни час, док најмање интервјуисаних сматра да је значајно писати припрему за наставни час. Нагласимо да су подаци добијени интервјуом у складу са налазима Станковића и сарадника (2012б, 10) да се из перспективе наставника брига за квалитет у образовању често „испољава преко сувишне папирологије“.

На нивоу целокупног узорка није уочена статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника о учесталости писања припреме за наставни час. Између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа

добијена је статистички значајна разлика у погледу одговора на питање о учесталости писања припреме за наставни час: мање искусни учитељи и наставници чешће пишу припреме од њихових колега са дужим радним стажом. Показало се и да наставници различитих предмета другачије процењују значај писања припреме за наставни час: наставници који предају предмете из области природних наука сматрају да је писање припрема за наставни час значајније у односу на наставнике који предају предмете из области уметности. Овај налаз је у складу са Ајзнеровим (Eisner, 2005) упозорењем на тешкоће у детљаном планирању наставе из области уметности, где се начин рада и мерење постигнућа ученика доста разликује у односу на наставне часове из „егзактнијих области.“

Ипак, и поред критичне процене праксе писања припрема за наставни час, више од половине (56,9%) анкетираних учитеља и наставника сматра да је веома значајно, а више од трећине (36,6%) да је значајно одредити циљ наставног часа. Сличан резултат добијен је и анализом одговора учитеља и наставника интервјуисаних у овом истраживању – више од две трећине сматра да је веома значајно одредити циљ наставног часа, а око петина интервјуисаних из узорка сматра да је важно одредити, али да није неопходно и записати циљ наставног часа (учитељи и наставници који су изнели тај став наводили су да је важно „имати циљ у глави“). Ови налази указују на то да учитељи и наставници препознају значај одређивања циља наставног часа, чак и када се не слажу са свим формалним захтевима који прате процес планирања наставног часа и писања припреме за наставни час.

На нивоу анализе одговора учитеља уочено је да се статистички значајно разликују одговори учитеља са најкраћим радним стажом и учитеља са најдужим радним стажом, али да не постоје разлике с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања.

Између одговора наставника не постоје статистички значајне разлике с обзиром на радни стаж, као ни с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања.

### 3.2. Поступци које учитељи и наставници користе у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања

3.2.1. Чиме се учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа?

Анкетирани учитељи и наставници рангирани су следеће факторе од 1 до 3 (ранг 1 означава фактор којим се доминантно руководе, а ранг 3 онај којим се најмање руководе): способности, интересовања и предзнања ученика; садржаји наставне јединице и властита професионална знања и компетенције. И учитељи и наставници сматрају да су способности, интересовања и предзнања ученика најзначајнији фактор приликом конкретизације. На другом месту по значају приликом конкретизације су, по њиховом мишљењу, садржаји наставне јединице. Властита професионална знања и компетенције су и учитељи и наставници у највећем броју рангирани као трећи фактор. Као фактор којим се доминантно руководе приликом конкретизације циљева наставног часа 48,4% анкетираних учитеља и наставника (52,4% учитеља и 43,8% наставника) истакло је способности, интересовања и предзнања ученика, садржаје наставне јединице истакло је 38,4% анкетираних учитеља и наставника (39,2% учитеља и 37,9% наставника), а властита професионална знања и компетенције истакло је 13,2% анкетираних учитеља и наставника (8,4% учитеља и 18,3% наставника) (Табела 87).

Табела 87. Фактори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа

фактори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	75	52,4	66	43,8	141	48,4
садржаји наставне јединице	56	39,2	56	37,9	112	38,4
властита професионална знања и компетенције	12	8,4	27	18,3	39	13,2
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0



Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између рангова које су испитаници додељивали сваком од фактора (способности, интересовања и предзнања ученика, садржаји наставне јединице и властита професионална знања и компетенције) примењен је Фридманов тест којим се тестирају значајности разлика између рангова. Добијен је статистички значајан  $\chi^2$  тест којим је потврђено да се при конкретизацији циљева наставног часа учитељи и наставници не ослањају у једнакој мери на сваки од ова три фактора ( $\chi^2(2)=130,720$ ,  $p<,001$ ). Пост хок тестирање разлика између парова ових опција извршено је тестом предзнака и добијено је да се све три опције међусобно статистички значајно разликују ( $ps<,001$ ). Дакле, учитељи и наставници се приликом конкретизације циљева наставног часа највише ослањају на способности, интересовања и предзнања ученика, затим значајно мање на садржаје наставне јединице и најмање на професионална знања и компетенције (Табела 88).

Табела 88. Просечни рангови одговора на питање о томе којим факторима се учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа

фактор којим се учитељи и наставници руководе	просечан ранг
способности, интересовања, предзнања ученика	1.61
садржаји наставне јединице	1.86
властита професионална знања и компетенције	2.53

\* мања вредност ранга говори да се датом одговору приписује већа важност

Ман-Витнијевим тестом је испитивано да ли се учитељи и наставници значајно разликују у ранговима које су доделили сваком од понуђених одговора на претходно питање. Утврђено је да су учитељи и наставници на исти начин рангирани одговоре "способности, интересовања и предзнања ученика" и "садржаји наставне јединице", док је добијена статистички значајна разлика када је у питању одговор "властита професионална знања и компетенције". Просечна вредност ранга који су овом фактору дали наставници (просечан ранг = 2,41) указује да се они више ослањају на личне компетенције и знања од учитеља (просечан ранг = 2,64) (Табела 89).

Табела 89. Разлике између одговора учитеља и наставника у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа

разлике између одговора учитеља и наставника	Mann-Whitney U	p
способности, интересовања, предзнања ученика	9693,00	,203
садржаји наставне јединице	9802,00	,289
властита професионална знања и компетенције	<b>9046,00</b>	<b>,014</b>

Наредни задатак био је да се упореде ставови учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа. Способностима, интересовањима и предзнањима руководи се 44,8% испитаника испитаника који имају до пет година радног стажа, 49,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 45,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 55,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 52,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 46,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; садржајима наставне јединице доминантно се руководи 36,2% испитаника испитаника који имају до пет година радног стажа, 36,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 48,4% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 40,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 35,3% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 38,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; док се властитим професионалним знањима и компетенцијама доминантно руководи 19,0% испитаника испитаника који имају до пет година радног стажа, 14,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,4% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 18,3% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 90).

Табела 90. Фактори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

фактори од којих испитаници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	26	44,8	27	49,1	14	45,2	26	55,3	18	52,9	30	46,2	141	48,4
садржаји наставне јединице	21	36,2	20	36,4	15	48,4	19	40,4	12	35,3	25	38,5	112	38,4
властитим професионалним знањима и компетенцијама	11	19,0	8	14,5	2	6,4	2	4,3	4	11,8	12	18,3	39	13,2
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

С обзиром да се приликом анализе одговора испитаника о факторима којима се руководе с обзиром на радни стаж пореди шест подузорака испитаника груписаних према дужини радног стажа, примењен је Крускал-Валисов тест за сваки од понуђених одговора. Статистички значајна разлика добијена је само у погледу одговора о ослањању на властита професионална знања и компетенције (Табела 91).

Табела 91. Разлике између одговора учитеља и наставника у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

разлике између одговора учитеља и наставника с обзиром на радни стаж	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	1,986	5	,851
садржаји наставне јединице	4,590	5	,468
властита професионална знања и компетенције	<b>15,082</b>	<b>5</b>	<b>,010</b>

Потом су извршена пост хок поређења парова подузорака уз помоћ Ман-Витнијевог теста. Утврђено је да се одговори анкетираних учитеља и наставника са радним стажом од преко 25 година значајно разликују од свих осталих група, тј. од одговора учитеља и наставника са радним стажом до 5 година ( $U=1489,5$ ,  $p<,05$ ), са радним стажом од 6 до 10 година ( $U=1339,0$ ,  $p<,01$ ), са радним стажом од 11 до 15 година ( $U=697,5$ ,  $p<,01$ ), са радним стажом од 16 до 20 година ( $U=1062,0$ ,  $p<,01$ ) и са радним стажом од 21 до 25 година ( $U=830,0$ ,  $p<,05$ ). У свим поређеним паровима учитељи и наставници са најдужим радним стажом давали су виши ранг, тј. одговарали су да се више ослањају на властита професионална знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа.

Анализирали смо и факторе којима се учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Од способности, интересовања и предзнања ученика полази 41,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 51,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 61,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, од садржаја наставне једнице приликом конкретизације циљева наставног часа полази 43,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 35,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 38,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 37,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а од властитих професионалних знања и компетенција у процесу конкретизације циљева наставног часа полази 14,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 12,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима

који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 15,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 92).

Табела 92. Фактори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

фактори од којих испитаници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	31	41,9	32	51,6	22	61,1	56	47,5	141	48,4
садржаји наставне јединице	32	43,2	22	35,5	14	38,9	44	37,3	112	38,4
властитим професионалним знањима и компетенцијама	11	14,9	8	12,9	2	5,6	18	15,3	39	13,2
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Крускал-Валисовим тестом испитане су разлике између одговора учитеља и наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања у погледу тога како су рангирани сваки од понуђених фактора којима се доминантно руководе приликом конкретизације циљева наставног часа. Ни за један од понуђених одговора није добијена статистички значајна разлика између четири групе испитаника (Табела 93).

Табела 93. Разлике између одговора учитеља и наставника у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се доминантно руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике између одговора учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	3,808	2	,149
садржаји наставне јединице	2,49	2	,290
власита професионална знања и компетенције	,912	2	,634

Следећи задатак био је да се упореде одговори учитеља са различитом дужином радног стажа и оних који су похађали различите програме стручног усавршавања у погледу тога на шта се највише ослањају (способности, интересовања и предзнања ученика, садржаје наставне јединице или власита професионална знања и компетенције) приликом конкретизације циљева наставног часа.

Разлике између одговора учитеља са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табела 41) утврђиване су Крускал-Валисовим тестом. И на овом подзорку добијена је статистички значајна разлика у рангирању одговора "власита професионална знања и компетенције", док на преостала два одговора није утврђена значајна разлика између одговора група са различитим радним стажом (Табела 94). Пост хок поређења одговора показала су да се учитељи са радним стажом од преко 25 година у већој мери ослањају на власита професионална знања и компетенције приликом конкретизације циљева наставног часа од учитеља који имају до 5 година радног стажа ( $U=263,5$ ,  $p<,01$ ), учитеља са од 16 до 20 година радног стажа ( $U=381,5$ ,  $p<,01$ ) и 21 до 25 година радног стажа ( $U=276,0$ ,  $p<,05$ ).

Табела 94. Разлике између одговора учитеља у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

разлике између одговора учитеља с обзиром на радни стаж	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	5,600	5	,347
садржаји наставне јединице	6,060	5	,300
власита професионална знања и компетенције	<b>14,218</b>	<b>5</b>	<b>,014</b>

Поређење одговора учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања (Прилог Б, Табела 42) уз помоћ Крускал-Валис теста показало је да између њих нема статистички значајне разлике (Табела 95).

Табела 95. Разлике између одговора учитеља у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике између одговора учитеља с обзиром на стручно усавршавање	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	2,214	2	,529
садржаји наставне јединице	4,850	2	,183
власита професионална знања и компетенције	1,059	2	,787

Када је у питању подузорок наставника, нагласимо да одговоре наставнике на ова питања није било могуће поредити с обзиром на радни стаж због изразито малих фреквенција испитаника које су добијане у контингенцијским табелама (Прилог Б, Табела 43).

Није добијена статистички значајна разлика између одговора наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања (Прилог Б, Табела 44). Ипак, статистичка значајност Крускал-Валисовог теста за одговор о способностима,

интересовањима и предзнањима ученика налази се на самој граници статистичке значајности. Због тога смо извршили пост хок тестирања разлика између подузорака. Добијено је да се одговори наставника који су похађали семинаре стручног усавршавања који се односе и на циљеве, задатке и исходе, и на стандарде постигнућа ученика статистички значајно разликују од све три преостале групе, тј. од одговора наставника који нису похађали ниједан од тих семинара ( $U=466,5$ ,  $p<,01$ ), од одговора наставника који су похађали само семинаре који се односе на циљеве, задатке и исходе наставног часа ( $U=342,0$ ,  $p<,05$ ) и одговора наставника који су похађали семинаре који се односе само на стандарде постигнућа ( $U=250,0$ ,  $p<,05$ ). У поређењу са све три групе, наставници који су похађали обе врсте семинара процењују да се у конкретизацији циљева наставног часа више ослањају на способности, интересовања и предзнања ученика (Табела 96).

Табела 96. Разлике између одговора наставника у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

разлике између одговора наставника с обзиром на стручно усавршавање	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	<b>7,782</b>	<b>3</b>	<b>,051</b>
садржаји наставне јединице	2,425	3	,489
властита професионална знања и компетенције	5,565	3	,135

На крају, испитали смо да ли се наставници који предају предмете из различитих области (друштвене науке, природне науке и уметнички предмети) разликују у процени на које факторе се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа. Способностима, интересовањима и предзнањима ученика руководи се 43,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 40,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 68,8% наставника који предају предмете из области уметности, садржајима наставне јединице руководи



се 37,0% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 43,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности, а властитим професионалним знањима и компетенцијама руководи се 21,9% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 15,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 97).

Табела 97. Фактори од којих наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет који предају

фактори од којих наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	32	43,8	23	40,4	11	68,8	65	45,2
садржаји наставне јединице	27	37,0	25	43,9	4	25,0	56	38,4
властитим професионалним знањима и компетенцијама	16	21,9	9	15,8	1	6,3	26	17,8
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Ни за једну од три зависне варијабле (три одговора на постављено питање) није добијена статистички значајна разлика између ове одговора наставника који предају различите групе наставних предмета (Табела 98).

Табела 98. Разлике између одговора наставника у ранговима који су додељивали одговорима о томе којим факторима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет који предају

разлике између одговора наставника с обзиром на предмет	$\chi^2$	df	p
способности, интересовања, предзнања ученика	3,808	2	,149
садржаји наставне јединице	2,479	2	,290
властита професионална знања и компетенције	,912	2	,634

3.2.2. Извори од којих учитељи и наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа

Осим мишљења анкетираних испитаника о различитим факторима којима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа, анализирали смо и колико често они приликом конкретизације узимају у обзир следеће изворе: наставни план и програм, педагошко-психолошку литературу, припреме за наставни час колега и сопствено знање и искуство стечено кроз праксу.

Подаци дати у табели број 121 указују на то да наставни план и програм приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 62,1% анкетираних учитеља и наставника (58,7% учитеља и 65,3% наставника), наставни план и програм често користи 32,1% (35,7% учитеља и 28,6% наставника), програм понекад користи 4,5% (3,5% учитеља и 5,4% наставника), а 1,3% анкетираних учитеља и наставника (3,5% учитеља и 0,7% наставника) одговорило је да се веома ретко руководи наставним планом и програмом приликом конкретизације. Ове резултате можемо објаснити чињеницом да су у наставном плану и програму истакнути циљеви и задаци предмета, као и оперативни задаци за сваки предмет по разредима. Учитељи и наставници приликом писања припреме за наставни час полазе од циљева и задатка наставне једнице који су одређени у наставном плану и програму (Табела 99).

Табела 99. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника

коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома често	84	58,7	96	65,3	180	62,1
често	51	35,7	42	28,6	93	32,1
понекад	5	3,5	8	5,4	13	4,5
веома ретко	3	2,1	1	0,7	4	1,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

У истраживању смо се бавили и питањем колико учитељи и наставници користе педагошко-психолошку литературу приликом конкретизације циљева

наставног часа. Од педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа веома често полази 12,1% учитеља и наставника (14,7% учитеља и 9,5% наставника), често 34,1% (36,4% учитеља и 32,0% наставника), понекад 43,1% (39,8% учитеља и 46,3% наставника), а 10,7% учитеља и наставника (9,1% учитеља и 12,2% наставника) веома ретко полази од педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа (Табела 100).

Табела 100. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника

коришћење педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома често	21	14,7	14	9,5	35	12,1
често	52	36,4	47	32,0	99	34,1
понекад	57	39,8	68	46,3	125	43,1
веома ретко	13	9,1	18	12,2	31	10,7
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

На питање колико често приликом конкретизације узимају у обзир писане припреме за наставни час својих колега 41,1% анкетираних учитеља и наставника (43,4% учитеља и 39,5% наставника) одговорили су да веома ретко полазе од овог извора. Понекад се на припреме колега приликом конкретизације ослања 35,2% учитеља и наставника (35,6% учитеља и 34,6% наставника), често користе писанеприпреме за наставни час колега 20,0% учитеља и наставника (18,2% учитеља и 21,8% наставника), а 3,4% (2,8% учитеља и 4,1% наставника) веома често користи наведени извор као полазиште за конкретизацију циљева наставног часа (Табела 101). Ови подаци у складу су са налазима ранијих истраживања која су се бавила питањем сарадње између наставника. Приказујући анализу дневника праксе студента Учитељског факултета Универзитета у Београду Наташа Вујисић Живковић (2005, 17) пише да је слика учитеља која постоји у овим дневницима слика усамљеног професионалца који делује иза затворених врата учионице. Истовремено, приступ наставнику као индивидуалцу, занемарује социјални контекст, па тако и наставници своје проблеме виде као личне, које немају други наставници и који су неповезани са структуром школе (Zeichner, 1993, 11; према Вујисић Живковић, 2005; 18).

Табела 101. Учесталост коришћења писаних припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника

коришћење писаних припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома често	4	2,8	6	4,1	10	3,4
често	26	18,2	32	21,8	58	20,0
понекад	51	35,6	51	34,6	102	35,2
веома ретко	62	43,4	58	39,5	120	41,4
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Знање и искуство стечено кроз праксу изабрано је као најчешће полазиште учитеља и наставника приликом конкретизације циљева наставног часа. Да сопствено знање и искуство стечено кроз праксу узима у обзир веома често приликом конкретизације одговорило је 64,8% учитеља и наставника (57,3%, учитеља и 72,1% наставника). Сазнања стечена кроз наставну праксу приликом конкретизације циљева често користи 30,1% учитеља и наставника (35,7% учитеља и 24,5% наставника), 3,4% учитеља и наставника (4,2% учитеља и 2,7% наставника) се понекад ослања на своје знање и искуство, а 1,7% учитеља и наставника (2,8% учитеља и 0,7% наставника) веома ретко полази од сопственог знања при конкретизацији (Табела 102).

Табела 102. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника

коришћење сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
веома често	82	57,3	106	72,1	188	64,8
често	51	35,7	36	24,5	87	30,1
понекад	6	4,2	4	2,7	10	3,4
веома ретко	4	2,8	1	0,7	5	1,7
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Након дескрипције заступљености одговора учитеља и наставника испитали смо да да ли се њихови одговори на питања о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева часа међусобно статистички значајно разликују. У те сврхе примењен је т тест за независне узорке (Табела 103).

Табела 103. Разлике између одговора учитеља и наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	<b>Т тест</b> (уједначене варијансе)	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>АС<sub>учитељи</sub></b>	<b>АС<sub>наставници</sub></b>
наставни план и програм	-,977	288	,329	3,51	3,59
педагошко-психолошку литературу	1,816	288	,070	2,57	2,39
припреме за наставни час колега	-1,000	288	,318	1,80	1,90
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	<b>-2,728</b>	<b>288</b>	<b>,007</b>	<b>3,48</b>	<b>3,68</b>

Одговори учитеља и наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа разликују се само када је у питању сопствено знање и искуство стечено кроз праксу. Наставници извештавају да се више ослањају на сопствено искуство од учитеља.

Испитали смо и учесталост коришћења наставног плана и програма, педагошко-психолошке литературе, припрема за наставни час колега и сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа испитаника. Дошли смо до налаза да наставни план и програм као извор од кога полазе приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 60,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 60,0% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 80,6% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 78,7% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 50,0% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 50,8% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; често користи 31,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 32,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 16,1% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 19,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 47,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 41,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; понекад користи 6,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 2,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа

и 6,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; а наставни план и програм веома ретко користи 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 3,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа и 1,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 104).

Табела 104. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

коришћење наставног плана и програма приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	35	60,3	33	60,0	25	80,6	37	78,7	17	50,0	33	50,8	180	62,1
често	18	31,0	18	32,7	5	16,1	9	19,1	16	47,1	27	41,5	93	32,1
понекад	4	6,9	3	5,5	/	/	1	2,1	1	2,9	4	6,2	13	4,5
веома ретко	1	1,7	1	1,8	1	3,3	/	/	/	/	1	1,5	4	1,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Педагошко-психолошку литературу приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 13,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 12,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 14,7% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 15,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; често користи 29,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 29,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 38,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 40,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; понекад користи 43,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 49,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 38,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног

стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 40,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; веома ретко користи 13,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 14,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 16,1% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 10,6% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 5,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 4,6% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 105).

Табела 105. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

коришћење педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	8	13,8	4	7,3	4	12,9	4	8,5	5	14,7	10	15,4	35	12,1
често	17	29,3	16	29,1	11	35,5	18	38,3	11	32,4	26	40,0	99	34,1
понекад	25	43,1	27	49,1	11	35,5	20	42,6	16	47,1	26	40,0	125	43,1
веома ретко	8	13,8	8	14,5	5	16,1	5	10,6	2	5,9	3	4,6	31	10,7
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Дошли смо и до резултата да наставне припреме колега приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 3,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа и 4,6% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; често користи 31,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 21,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 16,1% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 12,8% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 8,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 21,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; понекад користи 29,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 34,5% испитаника који имају

између шест и 10 година радног стажа, 41,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 40,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 35,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; веома ретко користи 36,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 38,2% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 41,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 42,6% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 58,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 38,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 106).

Табела 106. Учесталост коришћења наставних припрема колега приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

коришћење наставних припрема колега приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	2	3,4	3	5,5	/	/	2	4,3	/	/	3	4,6	10	3,4
често	18	31,0	12	21,8	5	16,1	6	12,8	3	8,8	14	21,5	58	20,0
понекад	17	29,3	19	34,5	13	41,9	19	40,4	11	32,4	23	35,4	102	35,2
веома ретко	21	36,2	21	38,2	13	41,9	20	42,6	20	58,8	25	38,5	120	41,4
Σ	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Сопствено знање и искуство стечено кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 58,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 61,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 74,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 70,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 61,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 66,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; често користи 31,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 32,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 25,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 27,7% испитаника



који имају између 16 и 20 година радног стажа, 35,3% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 27,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; понекад користи 8,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 3,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 2,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 2,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 1,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа; веома ретко користи 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа и 4,6% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 107).

Табела 107. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

коришћење сопственог знања и искуства приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	34	58,6	34	61,8	23	74,2	33	70,2	21	61,8	43	66,2	188	64,8
често	18	31,0	18	32,7	8	25,8	13	27,7	12	35,3	18	27,7	87	30,1
понекад	5	8,6	2	3,6	/	/	1	2,1	1	2,9	1	1,5	10	3,4
веома ретко	1	1,7	1	1,8	/	/	/	/	/	/	3	4,6	5	1,7
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

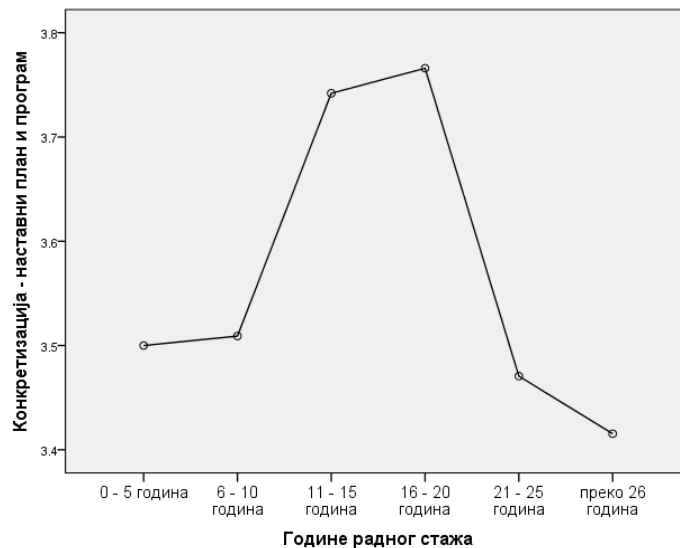
Једносмерном анализом варијансе упоређивани су одговори испитаника са различитом дужином радног стажа о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа. Утврђено је да статистички значајна разлика постоји једино у процени ослањања на наставни план и програм (Табела 108).

Табела 108. Разлике између одговора учитеља и наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	<b>2,412</b>	<b>5</b>	<b>284</b>	<b>,037</b>
педагошко-психолошку литературу	1,288	5	284	,269
припреме за наставни час колега	1,990	5	284	,080
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	1,037	5	284	,396

Међутим, пост хок поређења парова подузорака Sheffe-овим тестом нису потврдила постојање статистички значајних разлика ( $p > ,05$ ). Ипак, ако се погледа графички приказ просечних вредности одговора на ово питање на подузorcима различите дужине радног стажа, уочљиво је да учитељи и наставници са средњом дужином радног стажа (од 11 до 20 година) у већој мери тврде да се ослањају на наставни план и програм од учитеља и наставника са најдужим (сви преко 21 године радног стажа), али и од оних са најкраћим радним стажом (од 0 до 10 година) (Графикон 8).

Графикон 8. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа



Упоредили смо одговоре учитеља и наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања о изворима на које се ослањају приликом

конкретизације наставног часа. Наставни план и програм приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 67,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 66,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 63,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, често користи 28,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 41,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 31,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, понекад користи 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 8,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 3,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а веома ретко користи 2,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и 1,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 109).

Табела 109. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење наставног плана и програма приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	50	67,6	31	50,0	24	66,7	75	63,6	180	62,1
често	21	28,3	26	41,9	9	25,0	37	31,4	93	32,1
понекад	1	1,4	5	8,1	3	8,3	4	3,4	13	4,5
веома ретко	2	2,7	/	/	/	/	2	1,7	4	1,3
Σ	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Педагошко-психолошку литературу као извор приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 14,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 6,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 13,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 12,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, често користи 31,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 37,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 32,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, понекад користи 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 45,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 33,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и

40,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а веома ретко користи 4,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 11,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 11,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 14,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 110).

Табела 110. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	11	14,9	4	6,5	5	13,9	15	12,7	35	12,1
често	23	31,1	23	37,1	15	41,7	38	32,2	99	34,1
понекад	37	50,0	28	45,2	12	33,3	48	40,7	125	43,1
веома ретко	3	4,1	7	11,3	4	11,1	17	14,4	31	10,7
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Припреме за наставни час својих колега веома често користи 5,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 1,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 2,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 3,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, често користи 12,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 25,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 16,7% испитаника који су учествовали у програмима који се

односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 22,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, понекад користи 35,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 30,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 35,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а веома ретко користи 47,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 41,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 38,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 38,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 111).

Табела 111. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење припрема за наставни час колега приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	4	5,4	1	1,6	1	2,8	4	3,4	10	3,4
често	9	12,2	16	25,8	6	16,7	27	22,9	58	20,0
понекад	26	35,1	19	30,6	15	41,7	42	35,6	102	35,2
веома ретко	35	47,3	26	41,9	14	38,9	45	38,1	120	41,4
Σ	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Сопствено знање и искуство стечено кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 70,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 64,5% испитаника који

су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 77,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 57,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, често користи 27,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 32,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 22,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 33,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, понекад користи 3,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 6,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а веома ретко користи 2,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и 2,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 112).

Табела 112. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење сопственог знања и искуства приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	52	70,3	40	64,5	28	77,8	68	57,6	188	64,8
често	20	27,0	20	32,3	8	22,2	39	33,1	87	30,1
понекад	/	/	2	3,2	/	/	8	6,8	10	3,4
веома ретко	2	2,7	/	/	/	/	3	2,5	5	1,7
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Анализом одговора анкетираних испитаника о учесталости коришћења различитих извора приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на

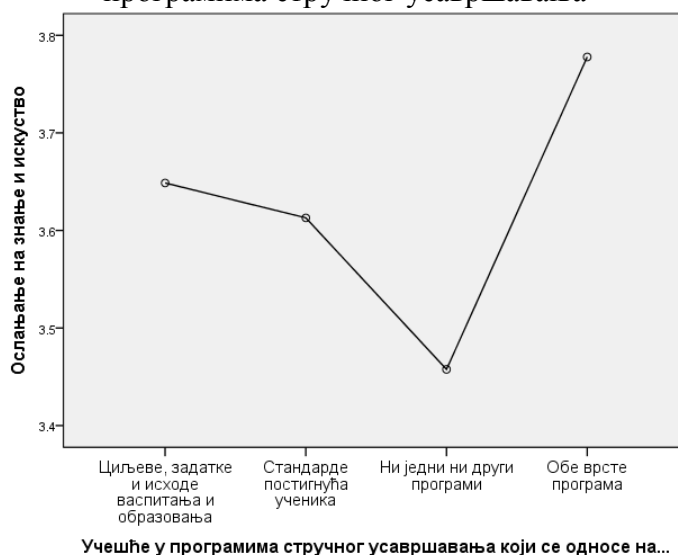
учешће у програмима стручног усавршавања добијена је статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника једино када је у питању ослањање на сопствено знање и искуство из праксе (Табела 113). Међутим, пост хок поређења група Sheffe-овим тестом нису потврдила значајност тестираних разлика ( $p > ,05$ ).

Табела 113. Разлике између одговора учитеља и наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>pg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	1,096	3	286	,351
педагошко-психолошку литературу	,824	3	286	,481
припреме за наставни час колега	,532	3	286	,661
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	<b>2,924</b>	<b>3</b>	<b>286</b>	<b>,034</b>

Уочљиво је да су испитаници који су похађали и програме у вези циљева, задатака и исхода васпитања и образовања и програме у вези стандарда школског постигнућа у већој мери тврдили да се ослањају на сопствено знање и искуство од испитаника који нису похађали ниједну од ове две врсте програма стручног усавршавања (Графикон 9).

Графикон 9. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања





На подзорку учитеља прво су тестиране разлике у одговорима учитеља са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табеле 45-48) и при томе се не добија статистички значајна разлика ни на једној од четири зависне варијабле – извора на које се учитељи ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа (Табела 114).

Табела 114. Разлике између одговора учитеља о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	2,132	5	137	,065
педагошко-психолошку литературу	,264	5	137	,932
припреме за наставни час колега	1,409	5	137	,225
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	,795	5	137	,555

На крају су поређени одговори учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања о изворима на које се ослањају приликом конкретизације наставног часа (Прилог Б, Табеле 49-52). Ни на једној од четири зависне варијабле није добијена статистички значајна разлика између четири поређене групе одговора учитеља (Табела 115).

Табела 115. Разлике између одговора учитеља о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	1,207	3	139	,309
педагошко-психолошку литературу	,720	3	139	,542
припреме за наставни час колега	1,711	3	139	,168
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	1,398	3	139	,246

Поређење одговора наставника са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табеле 53-56) извршено је једносмерном анализом варијансе за сваку од четири варијабле засебно. Добијена је статистички значајна разлика између одговора наставника са различитом дужином радног стажа на питање о томе колико се

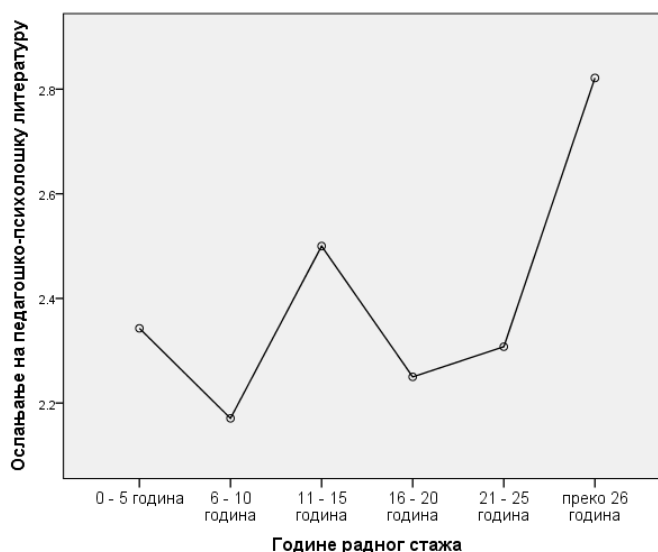
наставници ослањају на педагошко-психолошку литературу, на припреме за наставни час колега и на сопствено знање и искуство стечено кроз праксу (Табела 116).

Табела 116. Разлике између одговора наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	1,015	5	141	,411
педагошко-психолошку литературу	<b>2,425</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,038</b>
припреме за наставни час колега	<b>2,825</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,018</b>
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	<b>2,324</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,046</b>

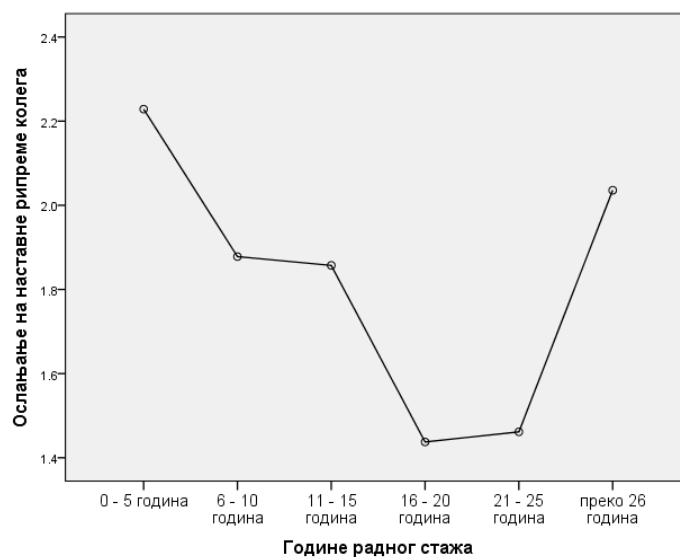
Пост хок поређења Sheffe-овим тестом за све три варијабле нису потврдила значајност разлика, али је анализиран њихов смер на графичким приказима резултата (Графикони 10-12). Када је у питању ослањање на педагошко-психолошку литературу приликом конкретизације циљева наставног часа може се уочити да се највише разликују одговори наставника са најдужим радним стажом и оних са радним стажом од 6 од 10 година, при чему се искуснији наставници у већој мери ослањају на овај извор (Графикон 10).

Графикон 10. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе наставника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа



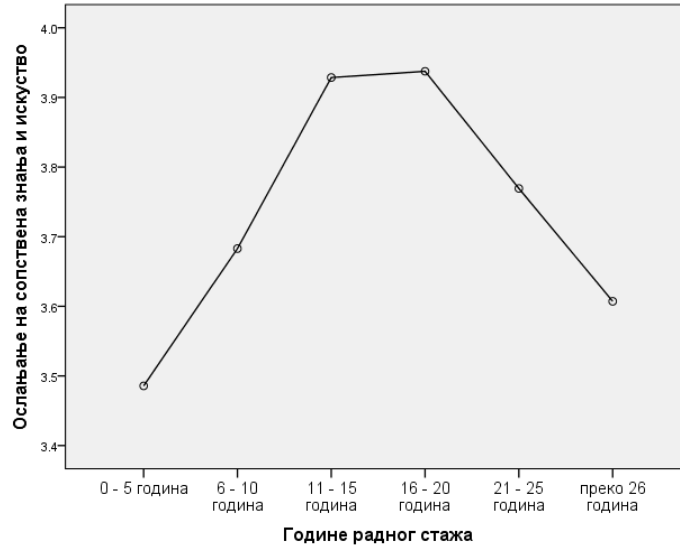
Када је у питању ослањање на припреме за наставни час колега, уочљиво је да се најмање искусни наставници веома често користе тај извор приликом конкретизације циљева наставног часа, за разлику од наставника са радним стажом од 16 до 25 година који веома ретко користе припреме за наставни час својих колега (Графикон 11).

Графикон 11. Учесталост коришћења наставних припрема колега наставника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа



На сопствено знање и искуство највише се ослањају наставници који имају од 11 до 20 година искуства, док се најмање ослањају наставници који имају до 5 година радног стажа (Графикон 12).

Графикон 12. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа



Једносмерном анализом варијансе поређени су одговори наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа (Прилог Б, Табеле 57-60). Као ни на подзорку учитеља, ни на подзорку наставника нису добијене статистички значајне разлике ни на једној зависној варијабли (Табела 117).

Табела 117. Разлике између одговора наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>pg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	,339	3	143	,798
педагошко-психолошку литературу	1,175	3	143	,322
припреме за наставни час колега	,407	3	143	748
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	1,208	3	143	,309

Коначно, на узорку наставника било је могуће поредити одговоре оних који предају различите групе наставних предмета – предмете из области друштвених наука, природних наука или уметничке предмете. Наставни план и програм приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 61,6% наставника који

предају предмете из области друштвених наука, 70,2% наставника који предају предмете из области природних наука и 68,8% наставника који предају предмете из области уметности, често користи 31,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 24,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности, понекад користи 5,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 5,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, а веома ретко користи 1,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука (Табела 118).

Табела 118. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

коришћење наставног плана и програма приликом конкретизације с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	45	61,6	40	70,2	11	68,8	96	65,8
често	23	31,5	14	24,6	4	25,0	41	28,1
понекад	4	5,5	3	5,3	1	6,3	8	5,5
веома ретко	1	1,4	/	/	/	/	1	0,7
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Педагошко-психолошку литературу као извор приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 11,0% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 7,0% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности, често користи 32,9% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 33,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности, понекад користи 41,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 47,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 62,5% наставника који предају предмете из области уметности, а веома ретко користи 15,1% наставника који предају

предмете из области друштвених наука и 12,3% наставника који предају предмете из области природних наука (Табела 119).

Табела 119. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

коришћење педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	8	11,0	4	7,0	2	12,5	14	9,6
често	24	32,9	19	33,3	4	25,0	47	32,2
понекад	30	41,1	27	47,4	10	62,5	67	45,9
веома ретко	11	15,1	7	12,3	/	/	18	12,3
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Припреме за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 4,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, често користи 27,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 15,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 18,8% наставника који предају предмете из области уметности, понекад користи 31,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 38,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 35,7% наставника који предају предмете из области уметности, а веома ретко користи 37,0% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 42,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 120).

Табела 120. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

коришћење припрема колега приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	3	4,1	2	3,5	1	6,3	6	4,1
често	20	27,4	9	15,8	3	18,8	32	21,9
понекад	23	31,5	22	38,6	6	37,5	51	34,9
веома ретко	27	37,0	24	42,1	6	37,5	57	39,0
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Сопствено знање и искуство стечено кроз праксу као извор приликом конкретизације циљева наставног часа веома често користи 68,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 75,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 75,0% наставника који предају предмете из области уметности, често користи 27,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 21,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности, понекад користи 4,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука и 1,8% наставника који предају предмете из области природних наука, а веома ретко користи 1,8% наставника који предају предмете из области природних наука (Табела 121).

Табела 121. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

коришћење знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	50	68,5	43	75,4	12	75,0	105	71,9
често	20	27,4	12	21,1	4	25,0	36	24,7
понекад	3	4,1	1	1,8	/	/	4	2,7
веома ретко	/	/	1	1,8	/	/	1	0,7
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Резултати показују да се одговори наставника који предају различите групе предмета не разликују статистички значајно у томе на које се изворе ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа (Табела 122).

Табела 122. Разлике између одговора наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет који предају

извор на који се испитаник ослања приликом конкретизације циљева наставног часа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
наставни план и програм	,560	2	143	,572
педагошко-психолошку литературу	,207	2	143	,813
припреме за наставни час колега	,672	2	143	,512
сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	,314	2	143	,731

Са друге стране, од 57 интервјуисаних учитеља и наставника, њих 45 нагласили су да се доминантно руководе наставним планом и програмом приликом конкретизације циљева наставног часа (19 учитеља и 26 наставника), уџбеницима се руководи 34 интервјуисаних (16 учитеља и 18 наставника), ученицима 32 (15 учитеља и 17 наставника) и сопственим знањем и искуством 10 (4 учитеља и 6 наставника) (Табела 123).



Табела 123. Извори којима се интервјуисани учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа

извори којима се интервјуисани учитељи и наставници руководе приликом конкретизације циљева наставног часа	учитељи	наставници	$\Sigma$
	f	f	f
наставни план и програм	19	16	45
уџбеници	16	18	34
ученици	15	17	32
сопствено знање и искуство	4	6	10
			N=57

У овом истраживању дошли смо до резултата да приликом конкретизације циља наставног часа више од три четвртине интервјуисаних учитеља и наставника полазе, пре свега, од наставног плана и програма. Свој приступ образлагали су на следећи начин:

„Држим се плана и програма који је дефинисан у Службеном гласнику, према томе бирам циљ наставног часа и задатке, садржај на коме ћу радити и методе којима ћу радити.“(учитељица, 52 године, 30 година радног стажа)

„Полазим од наставне теме која је предвиђена наставним планом и програмом, које је прописало Министарство просвете и ретко када одступам од тог плана.“  
(наставница ликовне културе, 28 година, 3 године радног стажа)

Уџбеник је као извор конкретизације навело 34 од 57 интервјуисаних учитеља и наставника:

„Ја се пре свега руководим уџбеницима који су из Енглеске. У тим уџбеницима већ имам све елементе који ми требају за припрему. Свака наставна јединица има циљ наставног часа и подељено је, шта је вокабулар, шта је граматика. У том уџбенику имам и инструкције шта треба да радим на часу.“(наставник енглеског језика, 43 године, 20 година радног стажа)

„Када пишем наставну припрему мени највише помаже уџбеник. У уџбенику су поред сваке наставне теме написани комуникативни, граматички циљеви који треба да се остваре, и тиме се највише руководим. У оквиру сваке наставне јединице ми је у уџбенику дефинисано у тезама који је то комуникациони или циљ у вези граматике који треба да се оствари, и то мо ми је отприлике костур припреме. То ми је иницијална идеја од које почињем.“(наставница немачког језика, 30 година, 4 године радног стажа)

Занимљиво је да су резултати анкете показали да се 48,4% испитаника доминатно руководи способностима, интересовањима и предзнањима ученика, а око две трећине испитаника интервјуисаних у овом истраживању истакли су ученике као основно полазиште за конкретизацију циља наставног часа:

„Полазим од својих ученика. Најважније ми је да циљеви и задаци буду прилагођени њиховом узрасту и способностима. Не руководим се плановима и уџбеницима, најважнија су ми деца са којом радим.“(учитељица, 25 година, 1 година радног стажа)

„Мени је полазиште за наставну припрему, да радим на часу тако да деци што више приближим тему којом се бавимо. Руководим се ученицима, њиховим предзнањима. Пазите, ја могу да наравим припрему, да када дођу директорка и педагог да погледају припрему да кажу: „Сјајна је“. Међутим, ако би то био мој циљ, а не да остварим неки резултат са ученицима, онда би сав мој рад и писање припреме био узалудан.“(наставник техничког и информатичког образовања, 45 година, 10 година радног стажа)

„Са овим мојим искуством циљ наставног часа је потпуно подређен знањима и могућностима ученика. Када сам имао мање искуства радио сам другачије. Код куће сам тада планирао да урадим хиљаду ствари, а од тих хиљаду реализовао можда пет.“(наставник математике, 56 година, 32 године радног стажа)

Подаци добијени анкетом указују на то да је 13,2% анкетираних учитеља и наставника навело сопствено знање и искуство као доминантан фактор којим се руководе приликом конкретизације циљева, као и 10 од 57 у овом истраживању интервјуисаних учитеља и наставника. На пример:

„Мени је важно да прво ја знам како ћу ја представити тај час, јер ја немам довољно искуства. Битно ми је да знам шта ја могу да урадим када је у питању та тема.“(наставница српског језика, 32 године, 1 година радног стажа)

„Највише се руководим својим знањем и припремљеношћу. Затим се руководим уџбеником и наставним планом и програмом. То је углавном оно што се уклопи у садржај.“(наставник физике, 55 година, 25 година радног стажа)

### 3.2.3. Сарадња између учитеља, наставника и стручних сарадника у процесу конкретизације циљева наставног часа

Анкетом смо испитали и да ли се учитељи и наставници консултују са неким у процесу конкретизације. Да све раде самостално одговорило је 31,0% учитеља и наставника (30,1% учитеља и 31,9% наставника), 49,3% (58,0% учитеља и 40,8% наставника) одговорило је да се консултује са колегама, са школским педагогом или психологом консултује се у вези конкретизације циљева 5,6% (3,5% учитеља и 7,5% наставника), а и са колегама и са стручним сарадником консултује се 14,1% анкетираних учитеља и наставника (8,4% учитеља и 7,5% наставника) (Табела 124).

Ови налази нису у потпуности усаглашени са подацима који се односе на учесталост коришћења припрема колега приликом конкретизације циља наставног часа. Наиме, 3,4% учитеља и наставника одговорило да веома често користи припреме за наставни час колега у процесу конкретизације циљева, док са друге стране, 49,3% испитаника наглашава да се консултује са колегама у том поступку. Као једно од објашњења за ова одступања видимо могућност да око половина испитаника разговара са колегама о начинима одређивања циља наставног часа и његове даље конкретизације, али да се веома мали број испитаника одлучује на директну примену поступака конкретизације које су њихове колеге примениле у својим припремама за наставни час.

Осим тога, заинтересовао нас је и податак да се само 5,6% испитаника консултује са школским педагогом или психологом приликом конкретизације. Чак и спајањем ове категорије са категоријом испитаника који се консултују и са колегама и са стручним сарадником (14,1%), долазимо до резултата да 19,7% учитеља и наставника сарађује са педагогом и/или психологом и/или колегама у процесу конкретизације. Ипак, овај податак усаглашен је са резултатима других истраживања која се односе на сарадњу наставника и стручних сарадника. Наташа Вујисић Живковић (2004) у раду који се бави приправништвом у систему професионалног образовања наставника приказује кроз студију случаја искуство младе наставнице С.К. У овом раду наставница истиче да са школским педагогом има веома оскудну

сарадњу, јер, по њеним речима: „Педагог је заинтересован само за наставне припреме и оперативне планове“ (Вујисић Живковић, 2004а; 62). Заинтересованост педагога се у овом случају огледа у захтеву да наставник пише наведена документа, али не и у спремности да помогне наставници приправници у том процесу.

Табела 124. Сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације циљева наставног часа

сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
не, све радим самостално	43	30,1	47	31,9	90	31,0
да, консултујем се са колегама, учитељима/наставницима	83	58,0	60	40,8	143	49,3
да, консултујем се са школским педагогом/психологом	5	3,5	11	7,5	16	5,6
да, консултујем се са колегама и школским педагогом/психологом	12	8,4	29	19,8	41	14,1
$\Sigma$	143	100,0	147	143	290	100,0

Одговори учитеља и наставника о томе са ким се консултују приликом конкретизације циљева наставног часа могуће је упоредити применом  $\chi^2$  теста. Резултати анализе показују да се њихови одговори статистички значајно разликују ( $\chi^2(3)=13,123$ ,  $p=,004$ ). Уколико се упореде фреквенције одговора учитеља и наставника (Табела 153), може се закључити да су они подједнако често давали одговор да све раде самостално и да се консултују са колегама. Нешто веће разлике у фреквенцији одговора између наставника и учитеља уочљиве су када је у питању консултовање са педагошко-психолошком службом или и са овом службом и са колегама. У оба случаја наставници су чешће од учитеља одговарали да се консултују са њима.

Анализирали смо и са ким се анкетирани испитаници консултују приликом конкретизације циљева наставног часа пратећи разлике с обзиром на радни стаж. Све раде самостално 24,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 29,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 38,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 23,5% испитаника који имају између 21 и 25 година радног

стажа и 35,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, са колегама учитељима/наставницима консултује се 56,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 43,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 38,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 48,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 55,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 49,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, са школским педагогом/психологом консултује се 1,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 9,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 3,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 2,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 6,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а и са колегама и са стручним сарадником консултује се 17,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 18,2% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 22,6% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 17,6% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 9,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 125).

Табела 125. Сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације с обзиром на стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	14	24,1	16	29,1	11	35,5	18	38,3	8	23,5	23	35,4	90	31,0
да, консултујем се са колегама, учитељима/наставницима	33	56,9	24	43,6	12	38,7	23	48,9	19	55,9	32	49,2	143	49,3
да, консултујем се са школским педагогом/психологом	1	1,7	5	9,1	1	3,2	4	8,5	1	2,9	4	6,2	16	5,6
да, консултујем се са колегама и школским педагогом/психологом	10	17,2	10	18,2	7	22,6	2	4,3	6	17,6	6	9,2	41	14,1
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Укрштањем категорија испитаника са различитом дужином радног стажа и одговора на питање о томе са ким се испитаници консултују у процесу

конкретизације циљева наставног часа, добијена је контингенцијска табела у којој је већи број ћелија имао фреквенције мање од 5. Да би се добила табела на којој је могуће израчунати  $\chi^2$  тест, из анализе су искључени учитељи и наставници који су одговорили да се консултују са педагошко-психолошком службом, док су они који су одговорили да се консултују и са колегама и са педагошко-психолошком службом припојени испитаницима који су одговорили да се консултују само са колегама. То значи да су само поређени одговори учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа о томе да ли се не консултују ни са ким или се консултују са својим колегама. Добијени  $\chi^2$  статистик није статистички значајан ( $\chi^2(5)=5,333$ ,  $p=,377$ ), што значи да учитељи и наставници са различитом дужином радног стажа нису давали различите одговоре о томе са ким се консултују приликом конкретизације циљева наставног часа.

Пратећи сарадњу испитаника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања дошли смо до налаза да све раде самостално 28,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 37,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 31,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, са колегама учитељима/наставницима консултује се 51,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 48,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 52,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 47,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, са школским педагогом/психологом консултује се 5,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 3,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима

који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 6,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а и са колегама и са школским педагогом/психологом консултује се 14,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 11,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 16,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 14,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 126).

Табела 126. Сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

сарадња учитеља и наставника приликом конкретизације с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	21	28,4	23	37,1	9	25,0	37	31,4	90	31,0
да, консултујем се са колегама, учитељима / наставницима	38	51,4	30	48,4	19	52,8	56	47,5	143	49,3
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	4	5,4	2	3,2	2	5,6	8	6,8	16	5,6
да, консултујем се са колегама и школским педагогом/психологом	11	14,9	7	11,3	6	16,7	17	14,4	41	14,1
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Да би се анализирале разлике између одговора учитеља и наставника који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања у учесталости одговора на исто питање, такође је било неопходно искључити одговор о консултовању са педагошко-психолошком службом. Међутим,  $\chi^2$  статистик израчунат на новодобијеној контингенцијској табели ни у овом случају није статистички значајан ( $\chi^2(6)=2,045$ ,  $p=,915$ ), што значи да се учитељи и наставници који су похађали

различите врсте програма стручног усавршавања не разликују међусобно у томе са ким се консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа.

На узорку учитеља прво смо испитали да ли се разликују одговори учитеља са различитом дужином радног стажа на питање са ким се консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа. Фреквенције одговора учитеља у контингенцијској табели у којој су укрштени одговори о дужини радног стажа и одговори на питање о томе са ким се учитељи консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа, биле су претежно мање од пет и није било могуће ни на који начин применити  $\chi^2$  тест (Прилог Б, Табела 61). Исто се догодило и када су одговори на исто питање укрштени у контингенцијској табели са варијаблом врста семинара коју је учитељ похађао (Прилог Б, Табела 62).

Када су у питању одговори наставника о томе са ким се консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа, анализа разлика с обзиром на радни стаж и врсту семинара коју су похађали биле су могуће само када је из анализе елиминисана категорија одговора која говори о консултовању са педагошко-психолошком службом и спајања одговора о консултовању и са колегама и са педагошко-психолошком службом са одговорима о консултовању само са колегама. Контингенцијске табеле добијене укрштањем ових варијабли пре спајања и елиминисања категорија приказане су у Прилогу Б, Табеле 63 и 64.

Разлике у учесталости одговора наставника на питање са ким се консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа наставника тестиране су  $\chi^2$  тестом и није добијена статистички значајна разлика ( $\chi^2(5)=5,382$ ,  $p=,371$ ). Ни разлике у фреквенцијама одговора у зависности од врсте семинара коју је испитаник похађао нису статистички значајне ( $\chi^2(3)=3,936$ ,  $p=,269$ ).

Пратећи одговоре наставника на питање о томе са ким се консултују приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет који предају дошли смо до резултата да све раде самостално 28,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 33,% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, са колегама наставницима консултује се 46,6% наставника који предају предмете из



области друштвених наука, 43,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности, а са школским педагогом/психологом консултује се 8,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 5,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности, а и са колегама и са школским педагогом/психологом консултује се 16,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 17,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 43,8% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 127).

Табела 127. Сарадња наставника приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

сарадња наставника приликом конкретизације с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	21	28,8	19	33,3	6	37,5	46	31,5
да, консултујем се са колегама наставницима	34	46,6	25	43,9	1	6,3	60	41,1
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	6	8,2	3	5,3	2	12,5	11	7,5
да, консултујем се са колегама и школским педагогом/психологом	12	16,4	10	17,5	7	43,8	29	19,9
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Резултат анализе разлике у очекиваним и добијеним фреквенцијама одговора наставника који предају различите врсте предмета показао је да није добијена статистички значајна разлика ( $\chi^2(2)=,733$ ,  $p=,693$ ).

\*\*\*

Зашто је важно испитати којим факторима се учитељи и наставници руководе, од којих извора полазе и са ким се консултују приликом конкретизације циљева наставног часа? Претпоставили смо да фактори и извори од којих учитељи и наставници полазе у процесу конкретизације циљева наставног часа утичу и на поступке које користе у процесу конкретизације. Питање које се односи на

консултовање учитеља и наставника са колегама, као и са школским педагогом и психологом, приликом конкретизације циљева наставног часа значајно је са аспекта сарадње између учитеља, наставника и стручних сарадника у вези проблема конкретизације циљева наставног часа, за које претпостављамо да су током иницијалног образовања развили различите компетенције и приступе везане за област конкретизације циљева наставног часа.

Пошли смо од претпоставке да фактори којима се учитељи и наставници руководе, извори које користе и сарадња коју остварују са осталим члановима школског колектива утичу на начин на који учитељи и наставници приступају конкретизацији. Ранија истраживања указала су на, пре свега, „усамљенички“ положај учитеља и наставника, који делују иза затворених врата учионице (Вујисић Живковић, 2005). Осим тога, сарадња између школског педагога и учитеља и наставника приказана је кроз заинтересованост педагога за месечне планове и припреме за наставни час, без обезбеђивања подршке учитељима и наставницима у процесу писања ових докумената (Вујисић Живковић, 2004а).

Нагласимо да је ово истраживање показало да се учитељи и наставници не руководе у истој мери властитим професионалним знањима и компетенцијама. Наставници су овој опцији дали виши ранг, што указује на то да се наставници у већој мери ослањају на властита професионална знања и компетенције него учитељи. На основу резултата добијеног на овом узорку, можемо да закључимо, да без обзира на то што учитељи током иницијалног образовања имају више предмета из области педагошког и методичког образовања у односу на наставнике, наставници се приликом конкретизације циљева наставног часа статистички значајно више руководе својим знањима и компетенцијама у односу на учитеље.

Осим тога, у овом истраживању показало се и да је дужина радног стажа фактор који утиче на то који су ранг учитељ и наставници приписали фактору „властита професионална знања и компетенције“: наставници и учитељи са најдужим радним стажом највише се ослањају на сопствена професионална знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа. На основу налаза добијених у овом истраживању можемо да закључимо да су учитељи и наставници који раде преко 25

година развили професионална знања и компетенције толико да се њима доминантно руководе у процесу конкретизације циљева наставног часа.

На подзорку учитеља установили смо да постоје разлике у одговорима учитеља са различитом дужином радног стажа. Утврђена је статистички значајна разлика у одговорима учитеља са различитом дужином радног стажа приликом рангирања фактора „властита професионална знања и компетенције“ – учитељи са радним стажом дужим од 25 година у већој мери се руководе овим фактором у односу на учитеље чији је радни стаж краћи од пет година. Ова разлика је у складу са приступом професионалном развоју наставника који одликава идеју да је „искуство наставног рада најбољи учитељ“ (Вујисић Живковић, 2004б; 39), у овом случају примењен на питање конкретизације циљева наставног часа.

Занимљиво је да је на подзорку наставника, за разлику од подзорка учитеља, утврђена статистички значајна разлика између одговора наставника који су учествовали у различитим програмима стручног усавршавања. Наставници из узорка који су учествовали у семинарима стручног усавршавања који се односе и на циљеве, задатке и исходе и на стандарде постигнућа ученика више се руководе способностима, интересовањима и предзнањима ученика у односу на наставнике који нису учествовали у овим семинарима. На основу овог узорка можемо да закључимо да је учешће у програмима стручног усавршавања из области конкретизације циљева наставног часа утицало на наставнике да се у процесу конкретизације више руководе способностима, интересовањима и предзнањима ученика у односу на њихове колеге који нису учествовали у овим програмима.

Показало се да постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа у процени ослањања на наставни план и програм – учитељи и наставници са радним стажом између 11 и 20 година више се ослањају на наставни план и програм у односу на испитанике са краћим и дужим радним стажом.

На подзорку наставника у овом истраживању постоји статистички значајна разлика између одговора наставника са различитом дужином радног стажа на питање о томе колико се наставници ослањају на педагошко-психолошку литературу, на

припреме за наставни час колега и на сопствено знање и искуство стечено кроз праксу. Педагошко-психолошку литературу најчешће користе као извор приликом конкретизације наставници са најдужим радним стажом. Претпостављамо да су наставници са најдужим радним стажом током свог искуства били у прилици да им коришћење педагошко-психолошке литературе олакша решавање неког од проблема са којим се суочавају у процесу конкретизације. На припреме колега се у највећој мери ослањају најмање искусни наставници. На сопствено знање и искуство стечено кроз праксу највише се ослањају наставници који имају од 11 до 20 година искуства, док се најмање ослањају најмање искусни наставници. Ови налази су у складу са идејом да се са повећавањем радног искуства повећавају и компетенције за позив наставника које промовише приступ да се добар наставник постаје кроз непосредно искуство наставног рада (Вујисић Живковић, 2004б; 40).

Анализа одговора учитеља и наставника на питање са ким се консултују у процесу конкретизације циљева наставног часа показује да постоји статистички значајна разлика између њих: наставници су чешће од учитеља одговарали да се приликом конкретизације консултују и са педагошко-психолошком службом и са колегама. Овај налаз можемо оправдати и временском и просторном организацијом посла у школама: сменски рад школа, специфичности разредне и предметне наставе...

На подузорку учитеља није било могуће израчунати разлике између одговора на питање о сарадњи приликом конкретизације с обзиром на дужину радног стажа и учешће у семинарима стучног усавршавања због малих бројева у контингентним табелама.

Између одговора наставника на питање са ким се консултују приликом конкретизације не постоје статистички значајне разлике с обзиром на дужину радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који предају.

### 3.3. Процена компетенција које су учитељима и наставницима потребне да би на адекватан начин конкретизовали циљеве васпитања и образовања

Како учитељи и наставници процењују своје компетенције у области конкретизације циљева наставног часа? Највећи број учитеља и наставника, њих 77,2% (81,8% учитеља и 72,8% наставника) сматра да су довољно компетентни у овој области, да су делимично компетентни сматра 22,8% учитеља и наставника (18,2% учитеља и 27,2% наставника). Ниједан од 290 испитаника у истраживању себе не процењује као некомпетентног у области конкретизације циљева наставног часа (Табела 128).

Табела 128. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника

компетенције у области конкретизације	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	117	81,8	107	72,8	224	77,2
делимично компетентан/а	26	18,2	40	27,2	66	22,8
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

С обзиром на то да су на ово питање учитељи и наставници заокруживали само два од три понуђена одговора, за анализу разлика између различитих подузорака испитаника користили смо  $\chi^2$  тест. Када се упореде одговори учитеља и наставника, не добија се статистички значајна разлика ( $\chi^2(1)=3,362$ ,  $p=,067$ ).

Анализа одговора испитаника с обзиром на њихов радни стаж показала је да процењују да су довољно компетентни за конкретизацију циљева наставног часа 63,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 63,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 87,1% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 87,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 79,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 87,7%

испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а да су делимично компетентни процењује 36,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 36,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 12,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 12,8% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 20,6% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 12,3% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 129).

Табела 129. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

компетенције у области конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	37	63,8	35	63,6	27	87,1	41	87,1	27	79,4	57	87,7	224	77,2
делимично компетентан/а	21	36,2	20	36,4	4	12,9	6	12,8	7	20,6	8	12,3	66	22,8
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Да су довољно компетени у области конкретизације циљева наставног часа процењује 83,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 79,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 91,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 67,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а да су делимично компетени процењује 16,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 21,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 32,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 130).

Табела 130. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

компетенције у области конкретизације с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	62	83,8	49	79,0	33	91,7	80	67,8	224	77,2
делимично компетентан/а	12	16,2	13	21,0	3	8,3	38	32,2	66	22,8
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Контингенцијске табеле у којима су одговори учитеља и наставника разврстани према дужини њиховог радног стажа и према врсти програма стручног усавршавања који су похађали нису биле погодне за израчунавање  $\chi^2$  статистика, због фреквенција мањих од пет које се појављују у ћелијама. Ипак, разлике с обзиром на дужину радног стажа било је могуће анализирати уколико се споје суседне категорије. Због тога је варијабла дужина радног стажа за потребе ове анализе уместо на шест категорија, разврстана тако да су добијене три категорије учитеља и наставника: учитељи и наставници који имају до 10 година радног стажа, учитељи и наставници који имају између 11 до 20 година радног стажа и учитељи и наставници који имају преко 20 година радног стажа. Када је овако добијена варијабла укрштена са одговорима везаних за процену сопствених компетенција у области конкретизације циљева наставног часа, добијена је статистички значајна разлика ( $\chi^2(2)=19,399$ ,  $p<,001$ ). У табели 131 приказане су фреквенције спојених одговора испитаника с обзиром на дужину радног стажа: добијени налази указују на то да су учитељи и наставници са најкраћим радним стажом (учитељи и наставници који имају до 10 година радног стажа) чешће процењивали да су само делимично компетентни за конкретизацију циљева наставног часа.

Табела 131. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа

компетенције у области конкретизације с обзиром на радни стаж	0-10 година		11-20 година		преко 20 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	41	62,1	10	15,2	15	22,7	66	100,0
делимично компетентан/а	72	32,1	68	30,4	84	37,5	224	100,0
$\Sigma$	113	39,0	78	26,9	99	34,1	47	100,0

У подзоруку учитеља контингенцијске табеле са одговорима на питање о процени компетентности за конкретизацију у зависности од година радног стажа и врсте семинара које су учитељи похађали садржале су ћелије са фреквенцијама мањим од пет (Прилог Б, Табеле 65 и 66), па није било могуће рачунати  $\chi^2$  тест. Ипак, анализе разлика у зависности од дужине радног стажа биле су могуће када се учитељи класификују у три категорије (до 10 година радног стажа, између 10 и 20 година радног стажа и преко 20 година радног стажа). Међутим, не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља са различитом дужином радног стажа о њиховим компетенцијама за конкретизацију ( $\chi^2(2)=3,022$ ,  $p=,221$ ).

На узорку наставника, такође, није било могуће израчунати разлике у одговорима на питање о компетенцијама за конкретизацију циљева наставног часа у зависности од радног стажа и семинара који су похађали због ниских фреквенција у контингенцијским табелама (Прилог Б, Табеле 67 и 68). Анализе разлика у одговорима на дато питање у зависности од радног стажа овај пут биле су могуће уколико се наставници разврстају у две групе: наставнике до 15 година радног стажа и наставнике са преко 15 година радног стажа (Прилог Б, Табела 69). Добијена је статистички значајна разлика у фреквенцијама одговора овако добијених група испитаника ( $\chi^2(1)=8,160$ ,  $p=,004$ ): мање искусни наставници чешће су процењивали да су само делимично компетентни него да су сасвим компетентни за конкретизацију циљева наставног часа.

Када је у питању процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа с обзиром на предмет који наставник предаје резултати указују на то да 60,3% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 84,2%



наставника који предају предмете из области природних наука и 87,5% наставника који предају предмете из области уметности процењује да су довољно компетентни, а 39,7% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 15,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности процењује да су делимично компетентни (Табела 132).

Табела 132. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на предмет који предају

компетенције у области конкретизације с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	44	60,3	48	84,2	14	87,5	106	72,6
делимично компетентан/а	29	39,7	9	15,8	2	12,5	40	27,4
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Није било могуће израчунати разлике у одговорима на питање о компетенцијама за конкретизацију циљева наставног часа с обзиром на предмет који наставник предаје због ниских фреквенција у контингенцијским табелама.

\*\*\*

Компетенције наставника за успешну припрему и реализацију наставног процеса предмет су бројних истраживања. Питање које смо ми отворили јесте како учитељи и наставници процењују компетенције које су им потребне да би успешно конкретизовали циљеве наставног часа. Зашто је значајно испитати сопствену процену учитеља и наставника о компетенцијама у области конкретизације циљева наставног часа? Проблем деловања ставова, вредности, знања и искуства наставника на наставни процес препознат је у релевантној литератури (Liston & Zeichner, 1991; Knowles & Holt-Reynolds, 1993; Bruner, 2000; Goodson & Sikes, 2001 према Вујисић

Живковић, 2004б, 43; Pantic, 2011; 15). Истраживачи указују на то да ће корпуси знања и ставова наставника деловати на његову праксу, било да је он тога свестан или не. У овом истраживању полазимо од претпоставке је да сопствени доживљај компетентности у области конкретизације утиче на спремност учитеља и наставника да се баве конкретизацијом циљева наставног часа.

Пратили смо да ли између учитеља и наставника постоје разлике у процени компетенција за конкретизацију циљева наставног часа с обзиром на године радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који наставници предају. Разлике између одговора учитеља и наставника нису могле да се анализирају у односу на њихово учешће у програмима стручног усавршавања због фреквенција мањих од пет у контингентним табелама. Са друге стране, на узроку у овом истраживању, показало се да постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа. Каква је природа ове разлике? Уочили смо учитељи и наставници са радним стажом краћим од 10 година себе чешће процењују као делимично компетентне за конкретизацију циљева наставног часа у односу на њихове искусније колеге. Истакнимо да постоји правилност да се са повећањем година радног стажа смањује сопствена процена учитеља и наставника као само делимично компетентних за конкретизацију циљева наставног часа.

Показало се да на подзорку учитеља године радног стажа нису чинилац који утиче на разлике у процени способности за конкретизацију циљева наставног часа, док статистичку значајност разлика између одговора учитеља с обзиром на врсте семинара које су похађали није било могуће утврдити, јер су ћелије садржале одговоре са фреквенцијама мањим од пет.

Занимљиво је да између одговора наставника са различитим радним стажом постоји статистички значајна разлика: као и на целокупном узорку, мање искусни наставници чешће су процењивали да су само делимично компетентни у области конкретизације циљева за наставни час, у односу на њихове колеге са дужим радним стажом. Овај резултат указује на то да се из перспективе анкетираних наставника са повећањем година радног стажа повећавају и компетенције за конкретизацију циљева

наставног часа. На подзорку наставника није било могуће израчунати разлике у процени сопствених компетенција за конкретизацију циљева наставног часа у зависности од семинара на којима су учествовали и врсте предмета коју наставник предаје због ниских фреквенција у контингенцијским табелама.

Пошли смо од претпоставке да дужина радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који наставници предају утичу на процену учитеља и наставника о компетенцијама у области конкретизације. На нивоу целог узрока, као и на подзорку наставника, показало се да је доминантан фактор који утиче на процену учитеља и наставника да ли су довољно или делимично компетентни дужина радног стажа. Налази истраживања добијених на овом узорку указују на то да искуснији учитељи и наставници себе ређе процењују као делимично компетентне, за разлику од учитеља и наставника који имају до 10 година радног стажа.

#### **3.4. Мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља васпитања и образовања**

На питање о тешкоћама и проблемима са којима се учитељи и наставници суочавају у процесу конкретизације циљева наставног часа, које је било отвореног типа, одговорило је 55,9% анкетираних учитеља и наставника, њих 162, односно 74, или 51,7% учитеља и 88 или 59,9% наставника. Нагласимо да је у одговорима који се односе на мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља васпитања и образовања присутна и категорија да „немају тешкоћа и проблема приликом конкретизације“ – тај одговор добили смо у 20 анкета (9 учитеља и 11 наставника) док је 142 учитеља и наставника навело да имају тешкоће у процесу конкретизације циља наставног часа (Табела 133).

Табела 133. Да ли се учитељи и наставници суочавају са проблемима и тешкоћама у процесу конкретизације циља наставног часа

суочавање са тешкоћама при конкретизацији	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
да	65	87,8	77	87,5	142	87,7
не	9	12,2	11	12,5	20	12,3
$\Sigma$	74	100,0	88	100,0	162	100,0

Одговоре којима су учитељи и наставници изражавали изворе тешкоћа са којима се суочавају у процесу конкретизације категоризовали смо у следеће групе: наставни план и програм, наставна средства, формулисање циља и ученици. Наставни план и програм као извор тешкоћа при конкретизацији наводи 38,1% учитеља и наставника (35,4% учитеља и 40,3% наставника), наставна средства као тешкоћу у процесу конкретизације наводи 19,7% (23,1% учитеља и 16,9% наставника), начин формулисања циља који се очекује у припремама као извор тешкоћа наводи 20,4% (13,8% учитеља и 25,9% наставника), док тешкоће везане за ученике као проблем у процесу конкретизације наводи 21,8% учитеља и наставника (27,7% учитеља и 16,9% наставника) (Табела 134).

Табела 134. Мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља наставног часа

тешкоће и ограничења	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
наставни план и програм	23	35,4	31	40,3	54	38,1
наставна средства	15	23,1	13	16,9	28	19,7
формулисање циља	9	13,8	20	25,9	29	20,4
ученици	18	27,7	13	16,9	31	21,8
$\Sigma$	65	100,0	77	100,0	142	100,0

Учитељи и наставници из нашег узорка који су навели наставни план и програм као један од основних проблема приликом конкретизације циља наставног часа истакли су да је овај документ преобиман, да су садржаји у њему неадекватни и да нису усклађени са дужином наставног часа, као и да је фонд часова недовољан за постизање циља одређеног у програму. Ови налази у складу су са налазима истраживања Макевића (1996) у коме је наставни програми од стране учитеља и наставника процењен као документ у којем нису усклађени циљеви, садржаји и психо-физичке способности ученика. Објашњавајући зашто им наставни план и програм представља проблем са којим се суочавају у процесу конкретизације анкетирани учитељи и наставници су наводили:

„Преобимност наставног плана и програма“. (наставник српског језика, 13 година радног стажа)

„Проблем је тај што су поједине лекције изузетно лоше написане, а неке наставне теме су недовољно обрађене у наставном плану и програму“. (наставник физике, 26 година радног стажа)

„За неке наставне јединице садржај у плану и програму није примерен узрасту ученика, и тада је веома тешко формулисати реалан циљ часа“. (учитељица, 18 година радног стажа)

Учитељи и наставници нагласили су да им недостатак и неадекватност наставних средстава представља једну од тешкоћа приликом конкретизације циља наставног часа. Без обзира на место и опремљеност школе, учесници истраживања наводили су да их недостатак средстава спречава да остваре постављени циљ, или да циљ наставног часа одреде на начин на који желе, већ морају да се прилагођавају условима у којима раде и истакли су да:

„Учионице нису снабдевене опремом корисном за рад на часу“. (наставница српског језика, 9 година радног стажа)

„Највећи проблем за реализацију циљева су материјално-техничке природе: недостатак реквизита и опреме.“ (наставник физичке културе, 4 године радног стажа)

„Недовољно наставних средстава за очигледну и проблемску наставу“. (учитељица, 1 година радног стажа)

Начин формулисања циља препознат је као један од проблема приликом конкретизације. Одговори који се односе на формулисање циљева су најразнороднији и одсликавају бројне начине писања припреме за наставни час који се разликују од школе до школе. Наиме, један број учитеља и наставника нагласио је да да им је тешко да за сваки наставни час одређују васпитне, образовне и функционалне циљеве, док су са друге стране, учитељи и наставници из различитих школа наводили да им је тешко да циљ наставног часа формулишу у једној реченици, као у парадигматичним примерима који следе:

„Тешко је дефинисати само један, доминантан циљ, када сваки час захтева употребу и развијање различитих компетенција ученика (говорну, писану...)“. (наставница немачког језика, 4 године радног стажа)

„Поједини циљеви су превише апстрактни и тешко је на сваком часу остварити сва три захтевана циља – васпитни, образовни и функционални“. (наставница историје, 16 година радног стажа)

Тешкоће које се односе на ученике, а одражавају се и на конкретизацију циља наставног часа представљају извор проблема за одређени број учитеља и наставника. Учитељи и наставници који су учествовали у овом истраживању наводили су да имају тешкоће да одреде циљ наставног часа јер ученици са којима раде немају довољно предзнања, незаинтересовани су за рад, не испуњавају задате обавезе. Као још један извор проблема учитељи и наставници истицали су различите нивое знања и способности ученика у једном одељењу, као и разлике у погледу знања и способности ученика различитих одељења истих разреда.

„Највећи проблем је како формулисати и остварити циљ када су ученици толико незаинтересовани и непажљиви на часу“. (учитељица, 29 година радног стажа)

„Ученици долазе у пети разред са оскудним знањем из претходних разреда, а осим тога и не уче редовно“. (наставник математике, 28 година радног стажа)

„Ја када пишем припрему, пишем је за четири одељења петог разреда. У два одељења моја очекивања могу да буду испуњена у потпуности, у трећем 80% а у четвртном могу да очекујем да ће бити испуњено 30% мојих очекивања. Ово је написано исто, али ја ситуацију морам да прилагодим ученицима конкретног одељења у којем радим. Друга ствар, у сваком одељењу имам ученика који јако брзо схвате шта ми радимо и далеко су испред остале деце. Њима је довољно једном да објасним и они раде без проблема, а неке друге ни пет часова није довољно да разуме шта

радимо. Посебно када су у питању теже области, пре свега у петом разреду када нису код све деце развијене способности за просторно планирање.“ (наставник техничког и информатичког образовања, 45 година, 10 година радног стажа)

Нагласимо да, иако ниједан учитељ и наставник није проценио себе као некомпетентног у области конкретизације, седам наставника је, након описа доминантне тешкоће у области конкретизације, навело да је за њих тешкоћа и то што немају довољно знања из области конкретизације. У питању су наставници који спадају у категорију најмлађих испитаника у нашем истраживању (наставници који имају до пет година радног искуства). Ти наставници су, описујући тешкоће са којима се суочавају у процесу конкретизације, наводили:

„Недостатак знања и информисаности о начину на који треба поставити циљеве“.  
(наставница музичке културе, 2 године радног стажа)

„Непознавање материје из области која се односи на циљеве и задатке часа.“  
(наставница ликовне културе, 4 године радног стажа)

Приликом интервјуисања питали смо учитеље и наставнике да нам опишу са којим се тешкоћама суочавају приликом конкретизације циљева наставног часа. Интервјуисани учитељи и наставници излагали су веома детаљно тешкоће са којима се суочавају приликом писања припреме за наставни час. Одговори на ово питање категоризовани су на сличан начин као одговори на исто питање анкетираних учитеља и наставника (формулисање циља наставног часа, наставни план и програм и наставна средства), али постоје разлике у учесталости појединих одговора. Од 57 интервјуисаних њих 29 (12 учитеља и 17 наставника) навело је као највећу тешкоћу формулисање циљева наставног часа, 17 (девет учитеља и шест наставника) неадекватност наставног плана и програма, а 11 (четири учитеља и девет наставника) недостатак наставних средстава (Табела 135).

Табела 135. Мишљење интервјуисаних учитеља и наставника о тешкоћама са којима се суочавају приликом конкретизације циљева наставног часа

мишљење интервјуисаних испитаника о тешкоћама приликом конкретизације	учитељи	наставници	$\Sigma$
	f	f	f
формулисање циљева наставног часа	12	17	29
наставни план и програм	9	6	17
наставна средства	4	9	11
$\Sigma$	25	32	57

Формулисање циљева наставног часа је као највећу тешкоћу у процесу конкретизације истакло око половина интервјуисаних учитеља и наставника и око једне петине (20,4%) анкетираних учитеља и наставника; наставни план и програм истакло је нешто мање од трећине интервјуисаних учитеља и наставника и нешто више од трећине (38,1%) анкетираних учитеља и наставника, а наставна средства истакло је нешто мање од петине интервјуисаних учитеља и наставника и око петине (19,7%) анкетираних учитеља и наставника.

Формулисање циљева и задатака наставног часа интервјуисани учитељи и наставници навели су као највећи проблем са којим се суочавају у процесу конкретизације у писаној припреми за наставни час. Терминологија која се односи на циљеве и разврставање циљева на образовне, васпитне и функционалне јесте проблем који су интервјуисани учитељи и наставници навели као једну од већих тешкоћа са којима се суочавају у процесу конкретизације. На пример:

„Па циљеви и задаци су ми тешки, пошто ми је то исувише апстрактно, и онда морам да тражим те посебне глаголе које ћу да убацим у меродавни оквир. Знате, тај језик ми је необичан. И кад год сам отишла код педагога или психолога да се консултујем, да ме посаветују, никад ми после тих разговора није било ништа јасније, пошто сви дају различита објашњења и информације које ми нису корисне, него само неки глаголи који плутају негде. И онда се ја помучим да направим разлику и да их убацим у сваку наставну припрему. Али ми је то углавном нејасно. Више то радим по осећају него што ме је до краја јасно.“ (наставница ликовне културе, 28 година, 3 године радног стажа)

„Мени помаже у раду када одредим циљеве и задатке. Али, постоји ту један проблем. А то је васпитни циљ. У суштини, да, треба имати и васпитни циљ, али васпитни циљ је нешто што провејава кроз цело образовање. Значи, не могу ја ученицима да



кажем: *Знаете то је тако*, и да испуним васпитни циљ. Ја могу да их наводим, да кроз примере из књижевности радимо шта је етички, шта није, али мени припрема не треба за то. То је нешто што се само намеће кроз рад. То јесте циљ, али мени је тешко када треба у припреми да дефинишем тај циљ, морам много да пишем.“ (наставник српског језика, 40 година, 13 година радног стажа)

„Најтеже ми је да дефинишем функционалне циљеве, јер су ми апстрактни. Уз то, од наставне јединице такође зависи да ли су сви ти циљеви оствариви, или један од њих није. Исходе нисам почела да пишем, јер још нису дефинисани стандарди постигнућа за стране језике, па се то на нас наводно не односи. Ето, та форма ми је проблем.“ (наставница немачког језика, 30 година, 4 године радног стажа)

Осим тешкоћа које се односе на формулисање циљева интервјуисани учитељи и наставници указали су и на проблеме везане за наставни план и програм, и наставне јединице које они сматрају неадекватним за узраст и способности ученика – некада их процењују као сувише тешке, а некада као превише лаке, па не виде шта је циљ таквих наставних јединица. Налаз да учитељи и наставници критично процењују обим наставног садржаја и његову усклађеност са способностима ученика у складу је са резултатима истраживања Макевића (1996) и Павлов (2012). На пример:

„Некада ми је тешко и да одредим циљ када је градиво веома тешко и неусклађено са узрастом и предзнањем ученика. Рецимо, радили смо један веома тежак текст Исидоре Секулић и тада ми је било веома компликовано да поставим оптималне циљеве и да их остварим.“ (учитељица, 38 година, 11 година радног стажа)

„Некада ми је тешко да дефинишем уопште циљ часа. Зато што ми се чини наставна јединица сувише лаком. Тешко ми је да видим циљ у томе.“ (наставник енглеског језика, 39 година, 11 година радног стажа)

Као још један ограничавајући фактор приликом писања припреме за наставни час, учитељи и наставници истакли су недовољно наставних средстава за остваривање постављеног циља. Када су у питању наставна средства учитељи и наставници су наводили:

„Велика је тешкоћа када се нађем у раскораку између циља наставног часа и средстава које могу да користим у мојој школи, тј. опремом коју имам у школи. То ми је највећи проблем – како да превазиђем раскорак између онога чиме располажем и школи, прибором и супстанцама, и онога што тражим од деце.“ (наставница хемије, 41 година, 18 година радног стажа)

„Проблем ми је и ограниченост коришћења наставних средстава. Све се своди на исто, табла, креда, уџбеник, радна свеска, цд плејер ако је доступан, и то је то. Нема већих могућности, у смислу лабораторије за стране језике која би доста значила. Тако да многе часове које бих ја другачије осмислила не могу, јер сам ограничена тим техничким средствима.“ (наставница немачког језика, 30 година, 4 године радног стажа)

„До сада ми је највећу тешкоћу представљао недостак средстава. Рецимо да желим да имам презентацију, а није ми доступан рачунар. Међутим, то се сада променило.“ (учитељица 53 године, 27 година радног стажа)

\*\*\*

Зашто је значајно испитати мишљења учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на која наилазе у процесу конкретизације? Очекујемо да ћемо стицањем увида у проблеме и тешкоће са којима се наставницима суочавају у процесу конкретизације циљева за наставни час моћи да истражимо узорке тих проблема и да препознамо која врста помоћи и подршке је наставницима потребна да би били успешнији у процесу конкретизације. Мишљења наставника о тешкоћама и проблемима који прате конкретизацију циљева наставног часа може допринети бољем разумевању питања конкретизације. Наше полазиште је да јасно истицање проблема може бити први корак у долажењу до решења. Детаљно познавање проблема са којим се учитељи и наставници суочавају у процесу конкретизације циљева наставног часа води и адекватном начину превазилажења проблема.

Сматрали смо да ће учитељи и наставници који процењују да је процес конкретизације циљева наставног часа значајан аспект васпитно-образовног процеса бити спремнији да отворено изнесу и проблеме који прате конкретизацију циљева наставног часа. С обзиром на то да је на питање отвореног типа о тешкоћама и проблемима са којима се суочавају у процесу конкретизације циљева наставног часа одговорило 55,8% анкетираних учитеља и наставника и да је од тог броја њих 12,3% навело само да „нема никаквих проблема у процесу конкретизације“ можемо да закључимо да је у нашем истраживању 43,5% анкетираних учитеља и наставника

било спремно да критички промишља своје поступке у поступку конкретизације и да истакну тешкоће које прате тај процес.

Када је реч о проблемима које учитељи и наставници из узорка имају у процесу конкретизације можемо да констатујемо да су резултати добијени анализом одговора анкетираних и интервјуисаних испитаника слични. Најчешћи проблеми са којима се суочавају учитељи и наставници у процесу конкретизације циљева наставног часа односе се на: наставни план и програм, формулисање циља наставног часа, наставна средства, а једина разлика огледа се у томе што су анкетирани учитељи и наставници навели и ученике као извор тешкоћа, док интервјуисани учитељи и наставници нису.

Када је у питању наставни план и програм као извор тешкоћа учитељи и наставници из узорка истакли су преобимност и неадекватност одређених садржаја из наставног плана и програма, као и њихову неусклађеност са узрастом ученика. Осим тога, учитељи и наставници износили су недостатак адекватних наставних средстава за предмет који предају као један од највећих проблема за успешно одређивање и даљу конкретизацију циљева васпитања и образовања, без обзира на то да ли су запослени у школама које се налазе у централниоградским или у приградским општинама. Захтеве који се односе на начин формулисања циља учитељи и наставници који су учествовали у истраживању истакли су као једну од тешкоћа са којом се суочавају у процесу конкретизације. Наиме, у различитим школама постоје различити обрасци писања припреме за наставни час. Тако се у неким школама од учитеља и наставника очекује да за сваки час дефинишу васпитне, образовне и функционалне задатке, док са друге стране, у неким школама учитељи и наставници у припремама морају да дефинишу само један циљ часа. У зависности од захтева који се пред њих постављају, испитаници су истицали да је „тешко за сваки час дефинисати три циља“ или да је „тешко све што је циљ наставног часа формулисати у једној реченици“. Осим тога, анкетирани учитељи и наставници наводили су да им велику тешкоћу приликом постављања циља и његове даље конкретизације представљају способности ученика, недовољна предзнања ученика, дисциплина ученика, неиспуњавање обавеза од стране ученика... Они су истицали да

не могу да планирају елементе и кораке у процесу остваривања циља, јер не могу да предвиде у потпуности ниво спремности ученика за час.

Овако категоризовани одговори отварају дилему колико учитељи и наставници успешно могу да превазиђу проблеме са којима се суочавају у процесу конкретизације. Јер, учитељи и наставници не могу превише да утичу на наставни план и програм, способности ученика, а некада ни на избор наставних средстава. Проблеми из области формулисања циљева наставног часа могу да укажу на свођење конкретизације циља наставног часа на нивоу писане припреме за наставни час на испуњавање формалних захтева које су у школи постављени учитељима и наставницима.

Занимљиво је да су, осим наведених тешкоћа, у овом истраживању наставници са најмање радног искуства (до пет година радног стажа) нагласили да им тешкоћу у процесу дефинисања циља наставног часа представља недостак знања о области конкретизације, које отежава њихово разумевање значаја конкретизације и начина на које се може циљ конкретизовати. Ови налази у складу су са резултатима Максимовић и Марковић (2012, 37) да се „школовање наставника као експерта за одређену научну област без довољно подршке у развоју знања и вештина из области педагогије и психологије рефлектује на њихов рад“.

### 3.5. Информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика и њихово мишљење о улози и значају стандарда постигнућа ученика

#### 3.5.1. Процена информисаности учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика

Анкетом смо испитали и информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика. Налази указују на то да 62,8% анкетираних учитеља и наставника (65,7% учитеља и 59,9% наставника) процењује да су у потпуности информисани о стандардима постигнућа ученика; 34,1% анкетираних учитеља и наставника (33,6% учитеља и 34,7% наставника) процењује да су делимично информисани о стандардима, а 3,1%, анкетираних учитеља и наставника (0,7% учитеља и 5,4% наставника) процењује да уопште нису информисани о образовним стандардима (Табела 136).

Табела 136. Процена информисаности учитеља и наставника о образовним стандардима

информисаност о образовним стандардима	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
да, у потпуности	94	65,7	88	59,9	182	62,8
делимично	48	33,6	51	34,7	99	34,1
не	1	0,7	8	5,4	9	3,1
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Између одговора учитеља и наставника не постоји статистички значајна разлика ( $t(288)=1,644$ ,  $p=,101$ ).

Испитали смо и процену информисаности о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа испитаника: да су потпуно информисани о образовним стандардима наводи 51,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 52,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 67,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 80,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 73,5% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 60,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, да су делимично

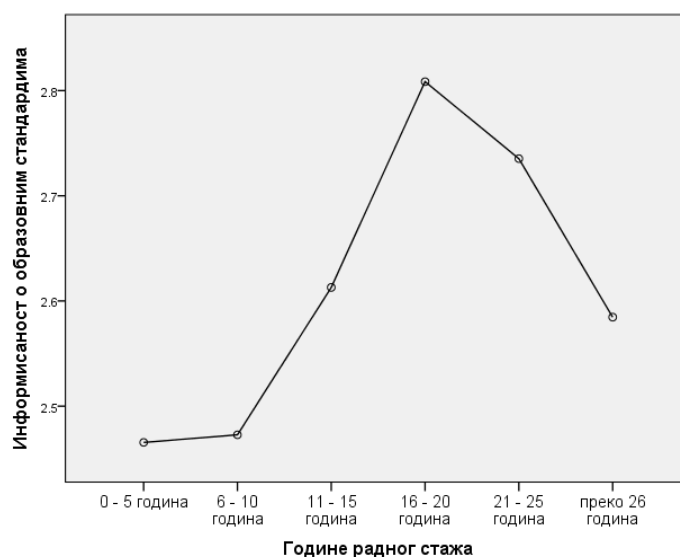
информисани о образовним стандардима наводи 43,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 41,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 25,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 19,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 26,5% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 38,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а да уопште нису информисани о образовним стандардима наводи 5,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 5,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа и 1,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 137).

Табела 137. Процена информисаности о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

информисаност о образовним стандардима с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	30	51,7	29	52,7	21	67,7	38	80,9	25	73,5	39	60,0	182	62,8
делимично	25	43,1	23	41,8	8	25,8	9	19,1	9	26,5	25	38,5	99	34,1
не	3	5,2	3	5,5	2	6,5	/	/	/	/	1	1,5	9	3,1
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Када се упореде одговори испитаника са различитом дужином радног стажа у погледу информисаности о образовним стандардима, добија се статистички значајна разлика ( $F(5,284)=3,157$ ,  $p=,009$ ). Пост хок поређење Sheffe-овим тестом ипак није потврдило значајност разлика између поређених група испитаника ( $p_s>,05$ ) (Графикон 13). Уочљиво је да испитаници са средњом дужином радног стажа (16 до 20 година) процењују да су више информисани од колега који имају до 10 година радног стажа.

Графикон 13. Процена информисаности о образовним стандардима учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа



Даље смо поредили одговоре учитеља и наставника о њиховој информисаности о образовним стандардима у зависности од врсте програма стручног усавршавања који су похађали: процењују да су у потпуности информисани о образовним стандардима 64,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 62,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 88,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 53,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, да су делимично информисани о образовним стандардима процењује 33,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 37,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 11,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 39,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, да нису информисани о образовним стандардима процењује 1,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на

циљеве, задатке и/или исходе и 6,8% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 138).

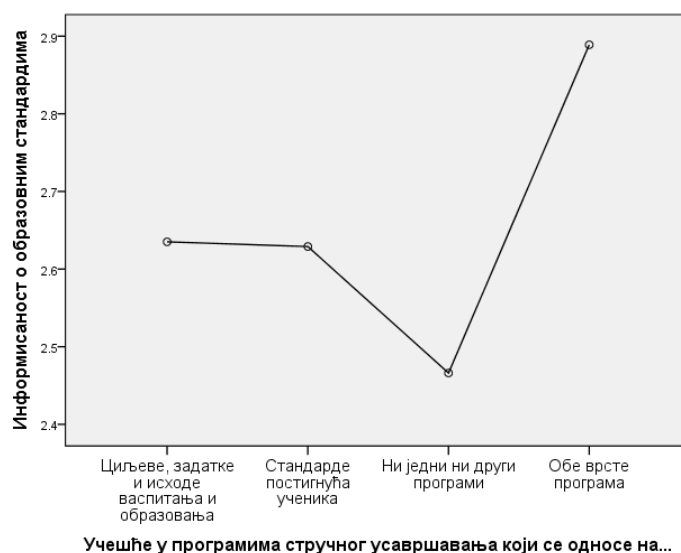
Табела 138. Процена информисаности учитеља и наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност о образовним стандардима с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	48	64,8	39	62,9	32	88,9	63	53,4	182	62,8
делимично	25	33,8	23	37,1	4	11,1	47	39,8	99	34,1
не	1	1,4	/	/	/	/	8	6,8	9	3,1
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Добијена је статистички значајна разлика ( $F(3,286)=6,076$ ,  $p=,001$ ) између одговора испитаника који су учествовали у различитим програмима стручног усавршавања. Пост хок поређење Sheffe-овим тестом показало је да се значајно разликују одговори учитеља и наставника који нису похађали ни семинаре о циљевима, задацима и исходима васпитања и образовања, нити семинаре о стандардима, од учитеља и наставника који су похађали и једну и другу врсту семинара ( $p<,05$ ) (Графикон 14).



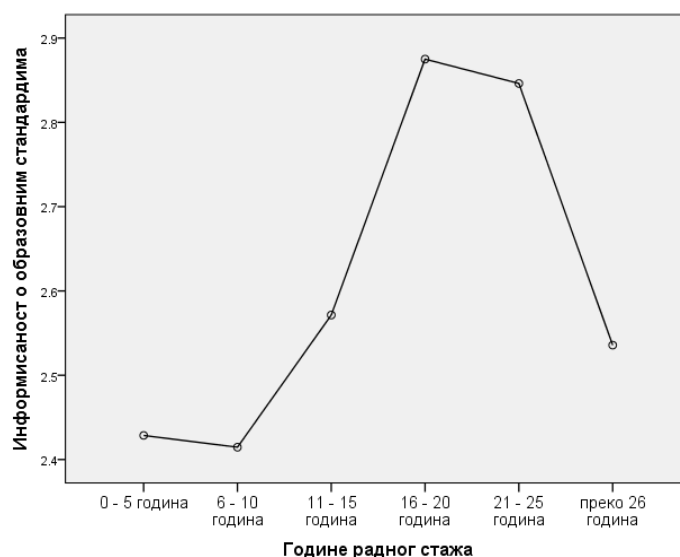
Графикон 14. Процена информисаности о образовним стандардима учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања



На узорку учитеља не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља са различитом дужином радног стажа ( $F(5,137)=,728$ ,  $p=,604$ ) (Прилог Б, Табела 70), нити постоји статистички значајна разлика између учитеља који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања ( $F(3,139)=2,029$ ,  $p=,113$ ) (Прилог Б, Табела 71).

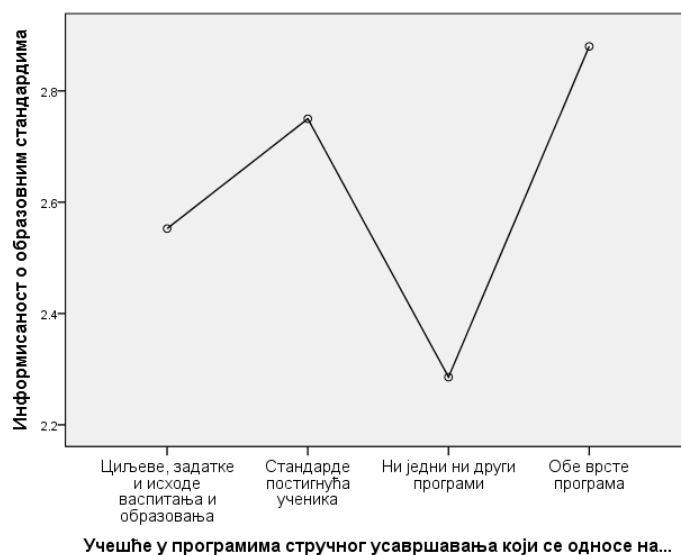
Између одговора наставника са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табела 72) добијена је статистички значајна разлика на истој зависној варијабли ( $F(5,141)=2,394$ ,  $p=,041$ ). Иако пост хок поређење парова Sheffe-овим тестом није потврдило значајност разлика ( $p>,05$ ), може се закључити да су најизраженије разлике између наставника са средњом дужином радног стажа (од 16 до 25 година) и наставника који имају до 10 година радног стажа (Графикон 15).

Графикон 15. Процена информисаности о образовним стандардима наставника с обзиром на дужину радног стажа



Добијена је статистички значајна разлика и када су упоређени одговори наставника који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања ( $F(3,143)=8,261$ ,  $p<,001$ ) (Прилог Б, Табела 73). Пост хок поређења показују да наставници који су похађали семинаре везане за стандарде образовног постигнућа и наставници који су похађали и ове семинаре и семинаре о циљевима, задацима и исходима васпитања и образовања процењују да су боље информисани у односу на наставнике који нису похађали ове семинаре ( $p_s<,01$ ) (Графикон 16).

Графикон 16. Процена информисаности о образовним стандардима наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања



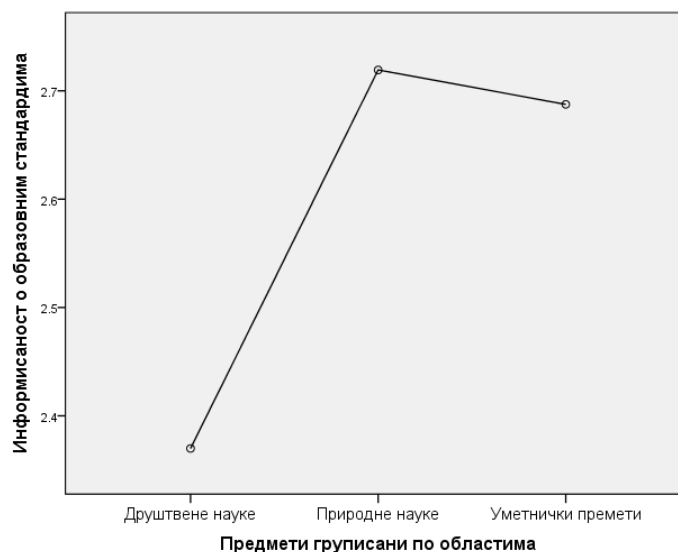
Испитали смо и процену информисаности о образовним стандардима од стране наставника с обзиром на предмет који предају: да су у потпуности информисани о образовним стандардима процењују 45,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 75,4% наставника који предају предмете из области природних наука и 68,8% наставника који предају предмете из области уметности, да су делимично информисани о образовним стандардима наводе 46,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 21,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 31,3% наставника који предају предмете из области уметности, а да нису информисани о образовним стандардима процењује 8,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука и 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука (Табела 139).

Табела 139. Процена информисаности наставника о образовним стандардима с обзиром на предмет који предају

информисаност о образовним стандардима с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	33	45,2	43	75,4	11	68,8	87	59,6
делимично	34	46,6	12	21,1	5	31,3	51	34,9
не	6	8,2	2	3,5	/	/	8	5,5
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Добијена је и статистички значајна разлика између одговора наставника који предају различите групе предмета (природне науке, друштвене науке или уметнички предмети) ( $F(2,143)=6,401$ ,  $p=,002$ ). Sheffe-ов тест за пост хок поређења сугерише да наставници који предају друштвене науке процењују да су мање информисани од наставника који предају предмете из области природних наука и из области уметности ( $ps<,05$ ) (Графикон 17).

Графикон 17. Процена информисаности о образовним стандардима наставника с обзиром на предмет који предају



### 3.5.2. Начин на који су учитељи и наставници информисани о образовним стандардима

Осим процене информисаности испитали смо и на који начин су учитељи и наставници упознати са образовним стандардима. Начини информисаности које смо истраживали односили су се на следеће изворе: неформални разговори са колегама у школи, наставничко веће, одељенско веће или стручни актив у школи, информисање од стране школског педагога или психолога, учешће на семинару о стандардима или самостално информисање.

Анализа добијених одговора показује да се о образовним стандардима, у школи, у неформалним разговорима са колегама највећим делом информисало 27,6% анкетраних учитеља и наставника (27,8% учитеља и 26,5% наставника), делимично се информисало 53,1% анкетраних учитеља и наставника (49,7% учитеља и 56,5% наставника), а са колегама уопште нису размењивали сазнања о стандардима постигнућа ученика 19,3% анкетраних учитеља и наставника (22,5% учитеља и 17,0% наставника) (Табела 140).

Табела 140. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима

информисаност од колега	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
највећим делом	41	27,8	39	26,5	80	27,6
делимично	71	49,7	83	56,5	154	53,1
не	31	22,5	25	17,0	56	19,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

На наставничком већу, одељенском већу или стручном активу о стандардима постигнућа ученика највећим делом информисало се 56,9% анкетраних учитеља и наставника (55,9% учитеља и 57,9% наставника), делимично се информисало 31,7% (33,6% учитеља и 29,9% наставника), док 11,4% анкетраних учитеља и наставника

(10,5% учитеља и 12,2% наставника) о стандардима нису информисани на наставничком већу, одељенском већу или стручном активу (Табела 141).

Табела 141. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи *на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу*

информисаност <i>на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу</i>	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
највећим делом	80	55,9	85	57,9	165	56,9
делимично	48	33,6	44	29,9	92	31,7
не	15	10,5	18	12,2	33	11,4
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Када је у питању информисање о стандардима постигнућа ученика од стране стручног сарадника, школског педагога или психолога, 46,6% анкетраних учитеља и наставника (48,9% учитеља и 44,2% наставника) одговорили су да су највећим делом информисани на овај начин, делимично су информисани од стране стручних сарадника 34,1% анкетраних учитеља и наставника (32,2% учитеља и 36,1% наставника), а, са друге стране, 19,3% анкетраних учитеља и наставника (18,9% учитеља и 19,7% наставника) одговорили су да их стручни сарадници нису информисали о стандардима постигнућа ученика (Табела 142).

Табела 142. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи *од стране школског педагога и/или психолога*

информисаност <i>од стране школског педагога и/или психолога</i>	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
највећим делом	70	48,9	65	44,2	135	46,6
делимично	46	32,2	53	36,1	99	34,1
не	27	18,9	29	19,7	56	19,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Следећи начин информисаности који смо анализирали били су семинари. На семинарима се о стандардима информисало највећим делом 37,6% анкетраних учитеља и наставника (29,3% учитеља и 45,6% наставника), делимично се информисало 24,1% анкетраних учитеља и наставника (27,3% учитеља и 21,1% наставника), а о стандардима није информисано на семинарима 38,3% анкетраних учитеља и наставника (43,4% учитеља и 33,3% наставника) (Табела 143).

Табела 143. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима на семинару

информисаност на семинару	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
највећим делом	42	29,3	67	45,6	109	37,6
делимично	39	27,3	31	21,1	70	24,1
не	62	43,4	49	33,3	111	38,3
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

О образовним стандардима самостално се, проучавањем различитих докумената и електронских извора, највећим делом информисало 33,1% анкетраних учитеља и наставника (27,2% учитеља и 38,7% наставника), делимично се на овај начин информисало 39,7% анкетраних учитеља и наставника (43,4% учитеља и 36,1% наставника), а 27,2% анкетраних учитеља и наставника (29,4% учитеља и 25,2% наставника) нису се самостално информисали о образовним стандардима (Табела 144).

Табела 144. Самостално информисање учитеља и наставника о образовним стандардима

самостално информисање	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	f	%	f
највећим делом	39	27,2	57	38,7	96	33,1
делимично	62	43,4	53	36,1	115	39,7
не	42	29,4	37	25,2	79	27,2
$\Sigma$	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Да ли постоје разлике у начину на који се учитељи и наставници информишу о образовним стандардима? Т тестом за независне узорке тестиране су разлике у одговорима учитеља и наставника у односу на изворе информисања: неформални разговори са колегама, наставничко веће, информисање од стране школског педагога или психолога, учешће на семинару о стандардима и самостално информисање. Добијена је статистички значајна разлика у одговору који се тиче информисања на семинару (Табела 145). Утврђено је да се наставници чешће информишу о стандардима на семинарима од учитеља. Ове разлике можемо да објаснимо дефинисањем стандарда за крај обавезног образовања 2009. године, док су стандарди постигнућа ученика за први циклус образовања дефинисани 2011. године. Семинари који се односе на примену стандарда постигнућа организовани су прво за наставнике. Када су у питању учитељи, у тренутку анкетања још увек нису биле организовани семинари на националном нивоу за примену стандарда постигнућа ученика у првом циклусу основног васпитања и образовања.

Табела 145. Разлике између одговора учитеља и наставника о начинима информисања о образовним стандардима

начин информисања о образовним стандардима	Т тест (уједначене варијансе)	df	р	АС <sub>учитељи</sub>	АС <sub>наставници</sub>
информисање од колега у неформалним разговорима	-,316	288	,752	2,07	2,10
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	-,098	288	,922	2,45	2,46
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	,540	288	,589	2,30	2,25
информисање на семинару	<b>-2,635</b>	<b>288</b>	<b>,009</b>	<b>1,86</b>	<b>2,13</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	-1,790	288	,075	1,98	2,14

У овом истраживању регистровали смо и како учитељи и наставници процењују информисаност о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа. О образовним стандардима је у школи, од колега, у неформалним разговорима највећим делом информисано 29,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 29,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 9,7%



испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 23,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 26,5% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 36,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично је информисано 53,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 54,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 64,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 51,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 52,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 47,7% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а на овај начин о образовним стандардима није информисано 17,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 16,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 25,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 25,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 20,6% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 15,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 146).

Табела 146. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на дужину радног стажа

информисаност од колега с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	17	29,3	16	29,1	3	9,7	11	23,4	9	26,5	24	36,9	80	27,6
делимично	31	53,4	30	54,5	20	64,5	24	51,1	18	52,9	31	47,7	154	53,1
не	10	17,2	9	16,4	8	25,8	12	25,5	7	20,6	10	15,4	56	19,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

О образовним стандардима је у школи, на наставничком или одељенском већу највећим делом информисано 53,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 54,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 64,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 57,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 55,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 58,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично је информисано 27,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 38,2% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 29,0%

испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 34,0% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 29,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а на овај начин о образовним стандардима није информисано 19,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 11,8% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 12,3% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 147).

Табела 147. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи на *наставничком већу, одељенском већу, стручном активу* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност на н.већу с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	31	53,4	30	54,5	20	64,5	27	57,4	19	55,9	38	58,9	165	56,9
делимично	16	27,6	21	38,2	9	29,0	16	34,0	11	32,4	19	29,2	92	31,7
не	11	19,0	4	7,3	2	6,5	4	8,5	4	11,8	8	12,3	33	11,4
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

О образовним стандардима је у школи, од стране школског педагога и/или психолога највећим делом информисано 48,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 54,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 48,4% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 51,1% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 41,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично је информисано 22,4% испитаника који имају до пет година радног стажа, 32,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 45,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 45,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 31,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 40,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а од педагога/психолога о образовним стандардима није информисано 29,3%

испитаника који имају до пет година радног стажа, 12,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 6,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 17,0% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 29,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 18,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 148).

Табела 148. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима *од стране школског педагога и/или психолога* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност од <i>шк.педагога/психолога</i> обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	28	48,3	30	54,4	15	48,4	24	51,1	11	32,4	27	41,5	135	46,6
делимично	13	22,4	18	32,7	14	45,2	15	31,9	13	38,2	26	40,0	99	34,1
не	17	29,3	7	12,7	2	6,5	8	17,0	10	29,4	12	18,5	56	19,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

О образовним стандардима је у на семинару највећим делом информисано 29,3% испитаника који имају до пет година радног стажа, 34,5% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 38,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 50,0% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 41,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично је информисано 25,9% испитаника који имају до пет година радног стажа, 29,1% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 25,8% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 25,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 14,7% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 21,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, док на семинарима о образовним стандардима није информисано 44,8% испитаника који имају до пет година радног стажа, 36,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 38,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 36,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 35,3% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 36,9% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 149).

Табела 149. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима *на семинару* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност на семинару с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	17	29,3	19	34,5	11	35,5	18	38,3	17	50,0	27	41,5	109	37,6
делимично	15	25,9	16	29,1	8	25,8	12	25,5	5	14,7	14	21,5	70	24,1
не	26	44,8	20	36,4	12	38,7	17	36,2	12	35,3	24	36,9	111	38,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

О образовним стандардима се самостално највећим делом информисало 39,7% испитаника који имају до пет година радног стажа, 32,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 22,6% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 36,2% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 29,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 32,3% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, делимично се самостално информисало 36,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 32,7% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 41,9% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 40,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 55,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 38,5% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а о образовним стандардима није се самостално информисало 24,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 34,6% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 35,5% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 23,4% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 14,7% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 29,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 150).

Табела 150. Самостално информисање учитеља и наставника о образовним стандардима самостално с обзиром на дужину радног стажа

самостално информисање с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	23	39,7	18	32,7	7	22,6	17	36,2	10	29,4	21	32,3	96	33,1
делимично	21	36,2	18	32,7	13	41,9	19	40,4	19	55,9	25	38,5	115	39,7
не	14	24,1	19	34,6	11	35,5	11	23,4	5	14,7	19	29,2	79	27,2
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

Не постоји статистички значајна разлика ни између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа у погледу извора из којих са информишу о образовним стандардима (Табела 151).

Табела 151. Разлике између одговора учитеља и наставника о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

начин информисања о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	1,617	5	284	,155
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	,437	5	284	,823
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	1,499	5	284	,190
информисање на семинару	,526	5	284	,757
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,882	5	284	,494

Анализирали смо и информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. У школи, од колега, у неформалним разговорима највећим делом је о стандардима информисано 31,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 19,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 27,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 29,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично је овим путем о стандардима информисано 54,1% испитаника који су учествовали у програмима који

се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 62,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 49,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, док овим путем о стандардима није информисано 14,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 17,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 21,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 152).

Табела 152. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност од колега с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	23	31,1	12	19,4	10	27,8	35	29,7	80	27,6
делимично	40	54,1	39	62,9	17	47,2	58	49,1	154	53,1
не	11	14,8	11	17,7	9	25,0	25	21,2	56	19,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

У школи, на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу највећим делом је о стандардима информисано 67,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 50,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 61,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и

52,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично је овим путем о стандардима информисано 25,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 38,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 25,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 39,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, док овим путем о стандардима није информисано 6,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 11,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 13,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 13,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 153).

Табела 153. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи на *наставничком већу*, *одељенском већу*, *стручном активу* с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност на <i>наставничком већу</i> с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	50	67,5	31	50,0	22	61,1	62	52,5	165	56,9
делимично	19	25,7	24	38,7	9	25,0	40	39,9	92	31,7
не	5	6,8	7	11,3	5	13,9	16	13,6	33	11,4
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

У школи, од стране школског педагога/психолога највећим делом је о стандардима информисано 46,0% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 46,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који

су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 48,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично је овим путем о стандардима информисано 43,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 33,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 30,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 29,7% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, док од стручних сарадника о стандардима није информисано 10,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 19,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 27,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 22,2% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 154).

Табела 154. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима у школи од стране школског педагога и/или психолога с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност од стране школског педагога и/или психолога с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	34	46,0	29	46,8	15	41,7	57	48,3	135	46,6
делимично	32	43,2	21	33,9	11	30,6	35	29,7	99	34,1
не	8	10,8	12	19,4	10	27,8	26	22,0	56	19,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0



На семинару је највећим делом о стандардима информисано 29,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 56,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 80,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 19,5% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично је на семинарима о стандардима информисано 32,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 30,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 13,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 18,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а о стандардима на семинару није информисано 37,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 12,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 5,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 61,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 155).

Табела 155. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност на семинару с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	22	29,8	35	56,5	29	80,6	23	19,5	109	37,6
делимично	24	32,4	19	30,6	5	13,9	22	18,6	70	24,1
не	28	37,8	8	12,9	2	5,6	73	61,9	111	38,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Самостално је о стандардима информисано највећим делом 29,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 38,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 33,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 32,3% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, делимично је о стандардима на овај начин информисано 41,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 43,5% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 38,9% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 36,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а о стандардима на се није самостално информисало 28,4% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 17,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 27,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 31,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева (Табела 156).

Табела 156. Самостално информисање учитеља и наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

самостално информисање с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	22	29,7	24	38,8	12	33,2	38	32,2	96	33,1
делимично	31	41,9	27	43,5	14	38,9	43	36,4	115	39,7
не	21	28,4	11	17,7	10	27,8	37	31,4	79	27,2
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Када се упореде одговори испитаника који су похађали различите врсте семинара о начинима информисања о образовним стандардима, добија се статистички значајна разлика само у њиховим одговорима о информисању на семинарима (Табела 157).

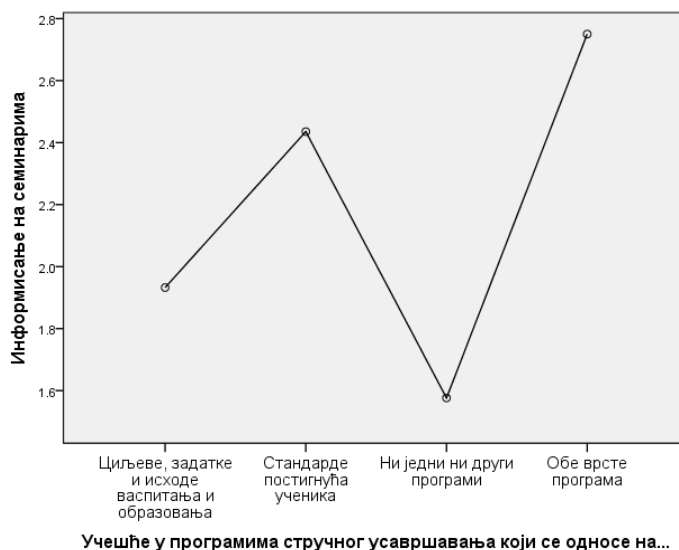
Табела 157. Разлике између одговора учитеља и наставника о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

начини информисања о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	,609	3	286	,609
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	1,980	3	286	,117
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	,716	3	286	,543
информисање на семинару	<b>30,112</b>	<b>3</b>	<b>286</b>	<b>,001</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,970	3	286	,407

Пост хок поређењем група испитаника (Sheffe-ов тест) утврђено је да су испитаници који су похађали семинаре који се односе на област стандарда постигнућа ученика (без обзира на то да ли су уз то похађали и семинаре који се тичу циљева, задатака и исхода васпитања и образовања) процењују да су о образовним стандардима боље обавештени од преосталих група. Са друге стране,

испитаници који нису похађали ни један ни други вид семинара најмање се ослањају на семинаре као извор информација о образовним стандардима (разлике у односу на све остале групе су значајне на нивоу  $p < ,05$ ) (Графикон 18).

Графикон 18. Информисаност учитеља и наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања



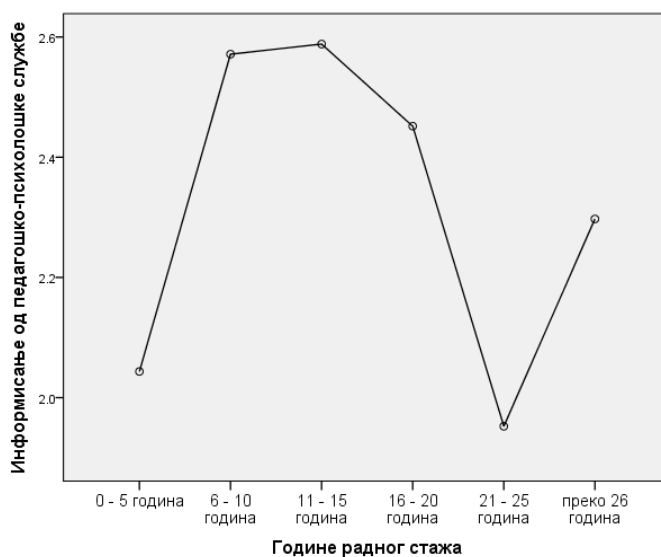
На узорку учитеља, углавном нису добијене статистички значајне разлике између одговора учитеља на питања о томе из којих извора се информишу о образовним стандардима у зависности од дужине радног стажа учитеља (Прилог Б, Табеле 74-78). Једина значајна разлика добијена је у информисању од стране педагошко-психолошке службе (Табела 158).

Табела 158. Разлике између одговора учитеља начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

начини информисања учитеља о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	1,074	5	137	,377
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	1,179	5	137	,323
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	<b>2,569</b>	<b>5</b>	<b>137</b>	<b>,030</b>
информисање на семинару	,787	5	137	561
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,673	5	137	,645

Иако пост хок тестирање разлике између одговора група учитеља са различитом дужином радног стажа не потврђује значајност разлике (Sheffe-ов тест  $p > ,05$ ), уочљив је образац који показује да се испитаници који имају између 6 и 20 година радног стажа највише информишу о стандардима од стране школског педагога и/или психолога, док се учитељи који имају радни стаж до 5 година, али и између 21 и 25 година радног стажа, најмање ослањају на информисање од стране школског педагога и/или психолога о образовним стандардима (Графикон 19).

Графикон 19. Информисаност учитеља о образовним стандардима на семинару с обзиром на дужину радног стажа



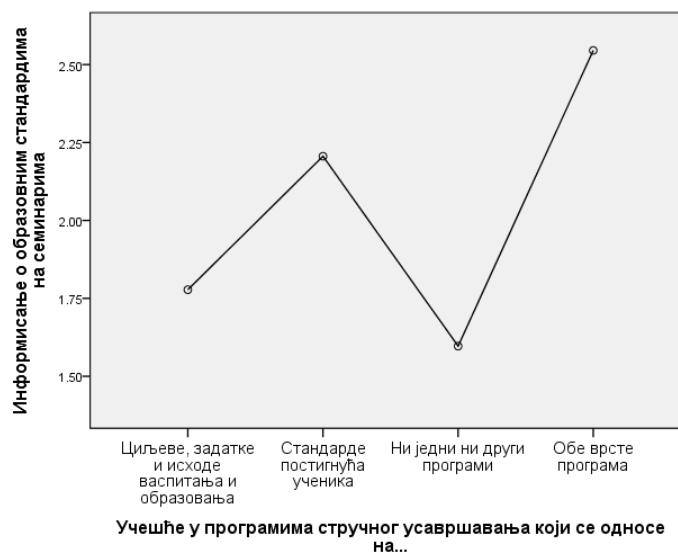
Поређењем одговора учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања на питања о изворима информисања о образовним стандардима (Прилог Б, Табеле 79-83), утврђено је да се они разликују једино у томе колико се на семинарима информишу о образовним стандардима (Табела 159).

Табела 159. Разлике између одговора учитеља о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

начини информисања учитеља о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	,246	3	139	,864
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	,534	3	139	,659
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	1,596	3	139	,193
информисање на семинару	<b>7,300</b>	<b>3</b>	<b>139</b>	<b>,001</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,365	3	139	,778

Пост хок поређења одговора учитеља показала је да се они који нису похађали семинаре разликују од испитаника који су похађали семинаре о стандардима постигнућа ученика (без обзира да ли су уз то похађали и семинаре о циљевима, задацима и исходима васпитања и образовања) ( $p < ,01$ ) (Графикон 20).

Графикон 20. Информисаност учитеља о образовним стандардима на семинару с обзиром на учешће у програме стручног усавршавања



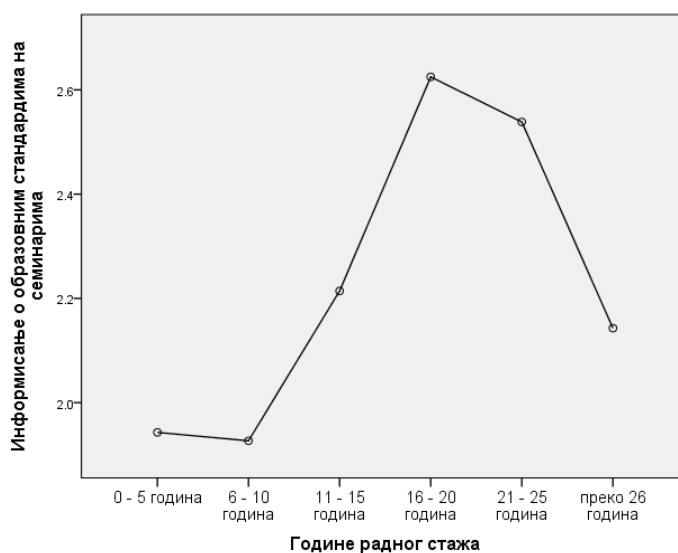
На подзорку наставника, између одговора наставника са различитом дужином радног стажа (Прилог Б, Табеле 84-88) добијена је статистички значајна разлика само у степену у коме су о образовним стандардима информисани на семинарима (Табела 160).

Табела 160. Разлике између одговора наставника о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на радни стаж

начини информисања наставника о образовним стандардима с обзиром на радни стаж	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	,968	5	141	,440
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	,603	5	141	,698
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	,459	5	141	,806
информисање на семинару	<b>2,392</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>,041</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,904	5	141	,480

Пост хок поређења одговора подузорака нису потврдила значајност разлика у одговорима наставника о степену ослањања на семинаре као извор информација о образовним стандардима ( $p > ,05$ ). Међутим, уочљиво је да се наставници са до 10 година радног стажа најмање информишу на семинарима, док се наставници са 16 до 20 година радног стажа највише информишу о стандардима на овај начин (Графикон 21)

Графикон 21. Информисаност наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на дужину радног стажа



Одговори наставника који су похађале различите врсте програма стручног усавршавања (Прилог Б, Табеле 89- 93) такође се разликују само у процени у којој мери се ослањају на семинар као извор информисања о образовним стандардима

(Табела 161). Нема значајних разлика у њиховим одговорима који се тичу других извора информација (колега, школских већа и актива, педагошко-психолошке службе или самосталног информисања).

Табела 161. Разлике између одговора наставника о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

начини информисања наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	1,756	3	143	,158
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	1,798	3	143	,150
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	,481	3	143	,696
информисање на семинару	<b>25,741</b>	<b>3</b>	<b>143</b>	<b>,001</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	,831	3	143	,479

Пост хок поређења ових група наставника показују да се они који нису похађали ниједну од две врсте семинара о којима су питани у анкети (семинари о циљевима, задацима и исходима и семинари о стандардима) процењују да су најмање информисани о образовним стандардима на семинарима, значајно више информисани су наставници који су похађали само семинаре о циљевима, задацима и исходима, док су највише информисани наставници који су похађали семинаре о образовним стандардима (без обзира да ли су уз то похађали друге семинаре) (Графикон 22).



Графикон 22. Информисаност наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања



Анализирали смо како наставници који предају различите групе наставних предмета процењују информисаност о образовним стандардима. Показало се да су у школи, од колега највећим делом информисани 27,4% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 22,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично су на овај начин информисани 57,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 56,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 56,3% наставника који предају предмете из области уметности, док на овај начин нису информисани 15,1% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 21,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 162).

Табела 162. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на предмет који предају

информисаност од колега с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	20	27,4	13	22,8	6	37,5	39	26,7
делимично	42	57,5	32	56,1	9	56,3	83	55,8
не	11	15,1	12	21,1	1	6,3	24	16,4
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

У школи, на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу о образовним стандардима је највећим делом информисано 61,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 56,1% наставника који предају предмете из области природних наука и 50,0% наставника који предају предмете из области уметности, делимично су на овај начин информисани 28,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 29,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, док на овај начин нису информисани 9,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 14,0% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 163).

Табела 163. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу с обзиром на предмет који предају

информисаност на наставничком већу с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	45	61,6	32	56,1	8	50,0	85	58,3
делимично	21	28,8	17	29,8	6	37,5	44	30,1
не	7	9,6	8	14,0	2	12,5	17	11,6
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

У школи, од стране стручног сарадника, педагога или психолога о образовним стандардима је највећим делом информисано 48,0% наставника који предају

предмете из области друштвених наука, 36,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 50,0% наставника који предају предмете из области уметности, делимично су на овај начин информисани 34,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 38,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 37,5% наставника који предају предмете из области уметности, док на овај начин о стандардима није информисано 17,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 24,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 164).

Табела 164. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи од стране школског педагога и/или психолога с обзиром на предмет који предају

информисаност од стране шк.педагога/психолога с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	35	48,0	21	36,9	8	50,0	63	43,8
делимично	25	34,2	22	38,6	6	37,5	53	36,3
не	13	17,8	14	24,5	2	12,5	29	19,9
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

На семинару се о образовним стандардима највећим делом информисало 31,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 57,9% наставника који предају предмете из области природних наука и 62,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично је на семинарима о стандардима информисано 26,0% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 17,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности, док на семинарима о стандардима није информисано 42,5% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 24,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 25,0% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 165).

Табела 165. Информисаност наставника о образовним стандардима на *семинару* с обзиром на предмет који предају

информисаност на <i>семинару</i> с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	23	31,5	33	57,9	10	62,5	66	45,2
делимично	19	26,0	10	17,5	2	12,5	31	21,2
не	31	42,5	14	24,6	4	25,0	49	33,6
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Самостално се о образовним стандардима највећим делом информисало 35,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 36,8% наставника који предају предмете из области природних наука и 62,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично се на овај начин о стандардима информисало 35,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 38,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 31,3% наставника који предају предмете из области уметности, док се о стандардима самостално није информисало 28,8% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 24,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 6,3% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 166).

Табела 166. Самостално информисање наставника о образовним стандардима с обзиром на предмет који предају

самостално информисање с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	26	35,6	21	36,8	10	62,5	57	39,0
делимично	26	35,6	22	38,6	5	31,3	53	36,3
не	21	28,8	14	24,6	1	6,3	36	24,7
$\Sigma$	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Одговори наставника који предају различите групе наставних предмета (друштвене науке, природне науке или уметничке предмете) разликују се у степену у

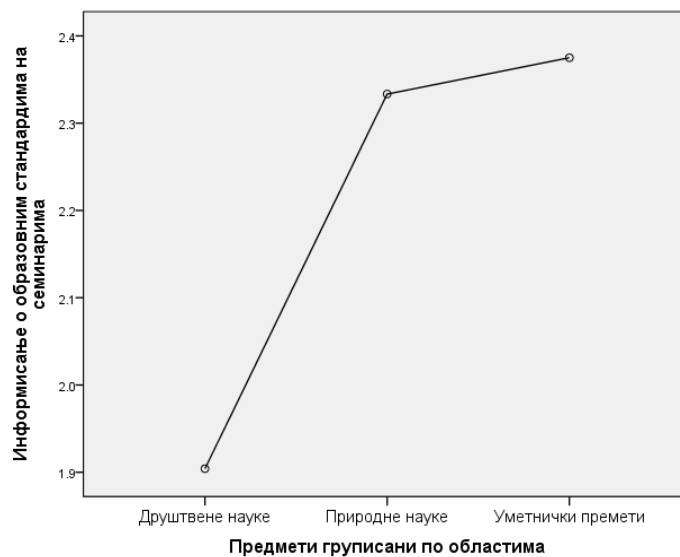
ком се о образовним стандардима информишу на семинарима, али нема разлика у информисању из других извора (Табела 167).

Табела 167. Разлике између одговора наставника о начинима информисања о образовним стандардима с обзиром на предмет који предају

начини информисања о образовним стандардима с обзиром на предмет који предају	F	df <sub>bg</sub>	df <sub>wg</sub>	p
информисање од колега у неформалним разговорима	1,362	2	143	,260
информисање у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	,579	2	143	562
информисање у школи – од стране школског педагога и/или психолога	1,235	2	143	,294
информисање на семинару	<b>4,626</b>	<b>2</b>	<b>143</b>	<b>,011</b>
самостално информисање (из докумената, литературе и сл.)	2,474	2	143	,088

Sheffe-ов тест за пост хок поређења одговора испитаника сугерише да се наставници који предају предмете из области друштвених наука значајно мање ослањају на семинаре као извор информација о образовним стандардима од наставника који предају предмете из области природних наука ( $p < .05$ ). Иако је степен информисања на семинарима у просеку чак и највиши код наставника који предају уметничке предмете, разлике између њих и наставника који предају друштвене науке нису статистички значајне (Графикон 23).

Графикон 23. Информисаност наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на предмет који наставници предају



### 3.5.3. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика

На питање колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика 33,4% анкетираних учитеља и наставника (32,2% учитеља и 34,7% наставника) одговорили су да је то веома значајно, да је значајно сматра 52,1% (49,6% учитеља и 54,4% наставника), неодлучно је 10,0% анкетираних учитеља и наставника (11,9% учитеља и 8,2% наставника). Са друге стране, 4,2% анкетираних учитеља и наставника (5,6% учитеља и 2,7% наставника) мисли да је одређивање стандарда постигнућа ученика делимично значајно, а само један учитељ навео је да уопште није значајно одредити стандарде постигнућа (Табела 168). Нагласимо да иако висок проценат анкетираних учитеља и наставника сматра да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика, у припремама за наставни час које смо анализирали само у две припреме наведени су стандарди постигнућа ученика, и то у једној припреми наставнице хемије и једној припреми из српског језика коју је написала учитељица другог разреда. У припреми за наставни предмет српски језик учитељица је навела таксативно шифре стандарда које остварује: 1 сј.1.2.5; 1 сј. 2.2.2; 1 сј.3.2.7. Са друге стране, у писаној припреми за наставни предмет хемија, наставница је навела неколико стандарда постигнућа, обухватајући сва три нивоа, који се могу применити на наставну јединицу *Смеше*. Ова припрема садржи неке од стандарда дате у документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија* (2010; 7, 23, 30), као што су: „Ученик/ученица зна значење следећих термина: супстанца, смеша, раствор, растварање, елемент, једињење, атом, молекул, јон, ковалентна веза, јонска веза, оксидација, оксид, киселина, база, со, индикатор“ (основни ниво), „Ученик/ученица зна значење термина: материја, хомогена смеша, хетерогена смеша, анализа и синтеза, неутрализација, супституција, адиција, анхидрид, изомер, изотоп“, (средњи ниво), „Ученик/ученица уме на основу својстава састојака смеше да изабере и изведе одговарајући поступак за њихово раздвајање“ (напредни ниво).

Табела 168. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика

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

Тестиране су и разлике између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа. Показало се да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно по мишљењу 36,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 38,2% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 38,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 31,9% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 32,4% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 26,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, значајно је за 46,6% испитаника који имају до пет година радног стажа, 48,4% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 55,3% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 55,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 60,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, неодлучно је 12,1% испитаника који имају до пет година радног стажа, 7,3% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа, 9,7% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 8,5% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 44,1% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 60,0% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, одређивање стандарда делимично је значајно по мишљењу 5,2% испитаника који имају до пет година радног стажа, 1,8% испитаника који имају између шест и 10 година радног стажа,

3,2% испитаника који имају између 11 и 15 година радног стажа, 4,3% испитаника који имају између 16 и 20 година радног стажа, 2,9% испитаника који имају између 21 и 25 година радног стажа и 6,2% испитаника који имају преко 26 година радног стажа, а уопште није значајно по мишљењу 1,4% испитаника који имају преко 26 година радног стажа (Табела 169).

Табела 169. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа учитеља и наставника

значај одређивања стандарда с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	21	36,2	21	38,2	12	38,7	15	31,9	11	32,4	17	26,2	97	33,4
значајно је	27	46,6	29	52,7	15	48,4	26	55,3	15	44,1	39	60,0	151	52,1
неодлучан/а сам	7	12,1	4	7,3	3	9,7	4	8,5	7	20,6	4	6,2	29	10,0
делимично је значајно	3	5,2	1	1,8	1	3,2	2	4,3	1	2,9	4	6,2	12	4,2
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1,4	1	0,3
$\Sigma$	58	100,0	55	100,0	31	100,0	47	100,0	34	100,0	65	100,0	290	100,0

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

Испитали смо и разлике у мишљењу испитаника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања. Да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно сматра 29,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 24,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 47,2% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 36,4% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, значајно је по мишљењу 59,5% испитаника који су



учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 59,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 41,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 46,6% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, неодлучно је 8,1% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 9,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 8,3% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 11,9% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, одређивање стандарда постигнућа ученика делимично је значајно по мишљењу 2,7% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе, 4,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, 2,8% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика и 5,1% испитаника који нису учествовали у програмима који се односе на конкретизацију циљева, а 1,6% испитаника који су учествовали у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика сматра да одређивање стандарда уопште није значајно (Табела 170).

Табела 170. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

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

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

На подзоруку учитеља није добијена статистички значајна разлика у процени значајности одређивања стандарда постигнућа ученика ни у зависности од дужине радног стажа ( $F(5,137)=1,128$ ,  $p=,349$ ) (Прилог Б, Табела 94) нити у зависности од тога које врсте програма стручног усавршавања су похађали ( $F(3,139)=1,247$ ,  $p=,295$ ) (Прилог Б, Табела 95).

На подзоруку наставника добијени су слични резултати као и на подзоруку учитеља када је у питању процена значајности одређивања стандарда постигнућа ученика. Није добијена статистички значајна разлика у одговорима наставника у зависности од дужине радног стажа ( $F(5,141)=,874$ ,  $p=,500$ ) (Прилог Б, Табела 96) ни у зависности од тога који семинар су наставници похађали ( $F(3,143)=,724$ ,  $p=,539$ ) (Прилог Б, Табела 97).

Анализа одговора наставника који предају различите групе предмета показала је да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно по мишљењу 35,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 38,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 18,8% наставника

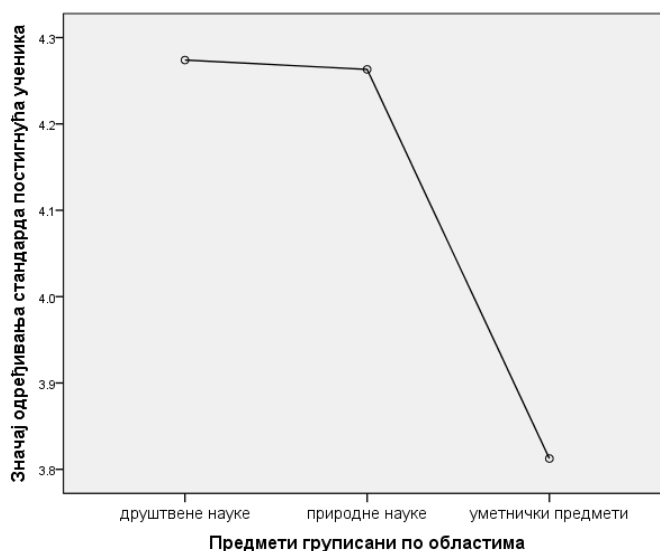
који предају предмете из области уметности, значајно по мишљењу 56,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 52,6% наставника који предају предмете из области природних наука и 56,3% наставника који предају предмете из области уметности, неодлучно је 8,2% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 5,3% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности, делимично је значајно по мишљењу 3,5% наставника који предају предмете из области природних наука и 12,5% наставника који предају предмете из области уметности (Табела 171).

Табела 171. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који предају

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

Процена значаја одређивања стандарда постигнућа ученика разликује се код наставника које предају различите групе предмета ( $F(2,143)=3,128$ ,  $p=,047$ ). Иако Sheffe-овим пост хок тестовима није потврђена значајна разлика међу подузorcима ( $p>,05$ ), може се закључити да наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке (Графикон 24).

Графикон 24. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који наставник предаје



\* виша вредност на ординати говори о већем значају одређивања стандарда постигнућа

#### 3.5.4. Мишљење учитеља и наставника о улози и функцији стандарда постигнућа ученика

На питање у чему се огледа улога и функција стандарда постигнућа одговорило је 186 анкетираних учитеља и наставника, од тога 88 или 61,5% учитеља и 98, односно 66,7% наставника. Анализом добијених одговора конструисали смо три категорије одговора: оцењивање ученика, увид у рад наставника и ограничавање процеса учења и оцењивања. Приликом одговора на питање о улози и функцији стандарда постигнућа ученика 49,%% анкетираних учитеља и наставника (45,5% учитеља и 53,1% наставника) сматра да је основна функција стандарда објективно и уједначено оцењивање ученика, 30,1% учитеља и наставника (29,5% учитеља и 30,6% наставника) навели су да стандарди олакшавају увид у рад наставника, док су са друге стране, 20,4% учитеља и наставника (25,0% учитеља и 16,3% наставника) изразили критички став о дефинисању стандарда постигнућа ученика који се пре свега односи на то да се стандардима процес учења и оцењивања ограничава на унапред дате категорије (Табела 172).

Табела 172. Мишљење учитеља и наставника о томе у чему се огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика

улога и функција стандарда постигнућа ученика	учитељи		наставници		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%
објективно и уједначено оцењивање ученика	40	45,5	52	53,1	92	49,5
увид у рад наставника	26	29,5	30	30,6	56	30,1
ограничавање процеса учења и оцењивања	22	25,0	16	16,3	38	20,4
$\Sigma$	88	100,0	98	100,0	186	100,0

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

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

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

„Функција стандарда је да се постави једак циљ у постизању знања за све ученике у одређеном разреду.“(наставница хемије, 24 године радног стажа)

„Стандарди су важни за вредновање знања ученика, што ће помоћи ученицима у одвајању битног од небитног и олакшати им процес учења.“(наставник математике, 15 година радног стажа)

„Употребљавам стандарде када проверавам знање ученика – стандарди су ми оријентир шта треба да проверим.“(учитељица, 15 година радног стажа)

Стандарди као основа за увид у рад учитеља и наставника такође су препознати од стране учитеља и наставника који су своје мишљење образлагали на следећи начин:

„Стандарди дају јасну слику где желимо да стигнемо и шта желимо да постигнемо.“(учитељица, 5 година радног стажа)

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

Један број учитеља и наставника изнео је критичне примедбе о стандардима постигнућа ученика. Ови учитељи и наставници сматрају да се стандардима промовишу веома ниски нивои постигнућа. Такође, они су изнели мишљење да се дефинисањем и применом стандарда процес учења и оцењивања ограничава на критеријуме и категорије дате у стандардима:

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

„Не видим функцију стандарда постигнућа. Сада је довољно, односно то се стандардима и захтева, да ученик у основној школи само научи да се потпише, да зна да чита и пише.“ (учитељица, 13 година радног стажа)

„Процена постигнућа ученика је много комплекснија од стандарда који су нам дати.“ (наставница ликовне културе, 26 година радног стажа)

\*\*\*

У образовној политици у Србији тренутно су у процесу израде различитих врста докумената која се односе на стандарде у образовању. У овом истраживању, испитали смо процену учитеља и наставника о томе колико су информисани о образовним стандардима (стандардима постигнућа ученика), на који начин су се учитељи и наставници информисали о овим стандардима, колико је по њиховом мишљесу значајно одређивање стандарда постигнућа ученика и у чему се, по њиховом мишљењу огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика. Сматрамо да је значајно да стекнемо увид у перспективе учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика, јер су они ти који треба да примене концепт образовања заснованог на стандардима у школској пракси (Hargreaves et al, 2001; Weber, 2007). Осим тога, подаци до којих смо дошли истражујући мишљења учитеља и наставника о улози и функцији стандарда постигнућа ученика отворили су, у неким

случајевима, и питања која могу бити предмет даљих истраживања, а једно од њих је питање аутономије наставника у процесу дефинисања и примене стандарда постигнућа ученика у школској пракси.

Занимљиво је да у овом истраживању не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника о процени информисаности о образовним стандардима, иако су за наставнике организовани семинари стручног усавшавања за примену образовних стандарда, док за учитеље још увек нису. Са друге стране, показало се да одговори анкетираних учитеља и наставника статистички значајно разликују с обзиром на дужину радног стажа: учитељи и наставници који имају између 16 и 20 година радног стажа процењују да су о стандардима више информисани у односу на њихове колеге који раде краће или дуже од њих. Наша претпоставка да су учитељи и наставници који су учествовали у програмима стручног усавшавања боље информисани о образовним стандардима него њихове колеге које нису учествовале у овим програмима показала се исправном: постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника из узорка који су похађали програме који се односе на циљеве, задатке и исходе и стандарде постигнућа ученика и одговора учитеља и наставника који нису учествовали у овим програмима на питање о томе колико су информисани о образовним стандардима.

Интересантан је налаз да иако 33,4% анкетираних учитеља и наставника сматра да је веома значајно, а 55,4% анкетираних учитеља и наставника сматра да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика, само у две анализиране писане припреме за наставни час дефинисани су стандарди постигнућа. Ово одступање можемо објаснити, између осталог, тиме да и учитељи и наставници који сматрају да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика још увек немају довољно знања и искуства о најбољем начину примене ових стандарда у свакодневном раду.

Истакнимо да се, без обзира на бољу информисаност учитеља и наставника који су учествовали у програмима стручног усавшавања о образовним стандардима, у овом истраживању показало да похађање семинара који се односе на циљеве, задатке и исходе и стандарде постигнућа ученика није фактор који утиче на статистички значајну разлику у процени значаја одређивања стандарда постигнућа

ученика: не постоје статистички значајне разлике у одговорима на питање о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика између учитеља и наставника, на подзорку учитеља нити на подзорку наставника, у зависности од тога у којим програмима стручног усавршавања су учествовали. Нагласимо да је, са друге стране, уочена статистички значајна разлика између одговора анкетираних наставника који предају предмете из области уметности и одговора наставника који предају предмете из области друштвених и природних наука: наставници који предају предмете из области уметности одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним у односу на наставнике који предају предмете из области друштвених и природних наука. Овај налаз у складу је са Ајзнеровим (Eisner, 2005; 19) закључком да је једна од слабости дефинисања стандарда постигнућа ученика недовољно уважавање специфичности наставних предмета, јер док је за језик и математику могуће одредити јасно мерљиве резултате рада ученика, у предметима из области уметности је немогуће у потпуности прецизирати шта су очекивани резултати, јер они могу бити изненађујући и за наставника и за ученика.

Подаци добијени на питање отвореног типа у чему се огледа улога и функција стандарда по мишљењу учитеља и наставника из узорка односе се, са једне стране, на објективно оцењивање ученика и увид у рад наставника, а са друге стране на мишљења да ће доследном применон стандарда доћи до ограничавања процеса учења и оцењивања на унапред одређене категорије знања. Ови налази у складу су са резултатима истраживања које су реализовале Максимовић и Марковић (2012) и чије је истраживање показало да између интервјуисаних учитеља и наставника постоје два доминантна и међусобно супротстављена става о улози стандарда постигнућа ученика. Док једна група испитаника процењује да су стандарди постигнућа значајно средство којим ће бити уједначан критеријум оцењивања на националном нивоу, друга група испитаника у стандардима препознаје још једну административну обавезу и наводе да не виде разлику између стандарда и до сада најчешће дефинисаних васпитно-образовних задатака као начина конкретизације циља наставног часа. Схватање стандарда као подршке учитељима и наставницима у процесу оцењивања ученика, које је једно од мишљења које су изнели анкетирани



учитељи и наставници, у складу је са идејом „стандарди-као-средство у образовању“ за коју се залаже Пешикан (2012, 5) и указује на то да правилно схваћени стандарди доприносе томе да коначна оцена ученика буде процена њиховог знања и вештина у односу на спољни критеријум.

Истовремено, у начину на који су анкетирани учитељи и наставници описивали стандарде, уочили смо да неки од њих перцепирају стандарде само као задатак који је пред њих постављен од стране креатора образовне политике. На тај закључак навело нас је одређивање стандарда од стране учитеља и наставника на следећи начин: „стандарди који су нам дати“, „ми смо добили стандарде“, „онај ко је писао стандарде није узео у обзир...“. Резултати добијени на овом узорку указују нам на то да је доживљај стандарда код учитељи и наставника у Србији сличан као и доживљај њихових колега из Велике Британије који су учествовали у истраживању које је организовао Харгивс (Hargreaves et al, 2001). Он је дошао до налаза да се наставници углавном осећају несигурно и разочарано зато што немају могућност да учествују у креирању стандарда и зато што се у том случају њихова улога своди на то да треба да примене стандарде који су дефинисани од стране креатора образовне политике. На значај укључивања учитеља и наставника „са терена“ у процес израде стандарда указују у домаћој литератури Радуловић и сар. (2010, 167) које упозоравају да „занемаривање мишљења самих наставника у процесу израде стандарда могу само да доведу до отпора према стандардима или да учине да они буду ирелевантни за праксу рада наставника“. Слично, и Пешикан (2012, 16) указује на то да није довољно да се наставницима стандарди представе као захтев који се поставља пред њих, већ да је неопходно посебну пажњу посветити подршци наставника за разумевање и примену стандарда, као и да наставници морају имати прилику да стандарде „продискутују, добро разумеју и анализирају из угла специфичности услова у којима раде“.

## **IV ЗАКЉУЧАК**

Промене у области конкретизације циљева васпитања и образовања су веома комплексне. Можемо пратити следеће правце промена које су доминантне последњих деценија: конкретизација циљева васпитања и образовања на основу задатака који се дедуктивним путем изводе из циља, дефинисање исхода васпитања и образовања и кључних компетенција и одређивање стандарда образовања.

Конкретизација циљева васпитања и образовања на основу одређивања задатака је дуго била актуелна у домаћој и страниј педагошкој теорији и пракси. Код нас су овај приступ шездесетих и седамдесетих година XX века препоручивали Продановић (1966) и Пољак (1970). Тада је посебно промовисана подела задатака на 1) образовне (материјалне), 2) васпитне и 3) функционалне, а ова подела је још увек присутна у нашој педагошкој теорији и пракси. Образовни (материјални) задаци односе се на усвајање садржаја наставног предмета. Васпитни задаци обухватају, пре свега, процес усвајања одређених вредности које се представљају као пожељне у одређеном друштву, док се функционални задаци односе на развијање психо-физичких функција ученика. Осим ове категоризације Ђорђевић (1993) је предложио и поделу задатака на 1) опште, 2) специфичне и 3) оперативне. Општи задаци директно произлазе из циљева васпитања и образовања, специфични задаци односе се на задатке наставних предмета, а оперативни задаци се односе на наставне садржаје на нивоу одређеног разреда.

У најужој вези са одређивањем задатака у васпитању и образовању јесте и таксономија циљева васпитања и образовања. У таксономијама су задаци систематски класификовани и представљају таксономске позиције које могу постати предмет мерења. Најпознатија таксономија у области педагогије је таксономија Блума и сарадника објављена 1956. године. Ова таксономија обухвата знања и когнитивне вештине организоване у шест хијерархијских нивоа. Таксономија Блума и сарадника дуги низ деценија је широм света представљала модел на основу којег су прецизније дефинисани циљеви и задаци у настави, планиран процес учења и средства евалуације. Након скоро педесет година од објављивања првог издања таксономије из области когнитивног подручја Блумови сарадници Андресон и

Кратвол објавили су ревизију ове таксономије која је требала да превазиђе неке од уочених слабости оригиналне верзије (Anderson & Krathwohl; 2011).

Крајем осамдесетих и током деведесетих година XX века концепт конкретизације одређивањем задатака васпитања и образовања замењује приступ образовања заснованог на исходима. Вилијем Спади, зачетник концепције образовања заснованог на исходима, исходе дефинише као *завршне демонстрације наученог*. Исходи одсликавају знање ученика, као и способност за примену знања у реалним условима. Спади наглашава да је најзначајније одредити очекивана постигнућа ученика: шта је од суштинског значаја за све ученике и шта је оно што ученици треба успешно да ураде на крају одређеног циклуса образовања. Потом треба, на основу дефинисаних исхода, организовати програм, наставни процес и начин процене постигнућа ученика (Spady, 2008).

Концепт образовања заснованог на исходима постао је крајем XX део званичне образовне политике у неким државама САД (Ајова, Аризона, Илионис, Јута, Калифорнија, Колорадо, Мејн, Мичиген, Њујорк, Оклахома Охајо, Северна Каролина), у Канади (Алберта, Онтарио), у неким европским земљама (Финска, Велика Британија), у Аустралији и у Јужној Африци.

У Србији су 2003. године исходи постали део званичне образовне политике. Исходи су промовисани *Законом о основама система образовања и васпитања*, као и документима којима се одређује школски програм – *Опитим основама школског програма* и *Посебним основама школског програма за I разред основног образовања и васпитања*. У овим документима исходи су приказани као достигнути ефекти васпитно-образовног процеса: знања, умења, ставови и вредности које сваки ученик треба да развије на крају одређеног циклуса образовања. Исходи су представљени као почетна основа за даље одређивање садржаја, метода и облика рада, наставних средстава, активности ученика и наставника... Посебно је истакнуто како прецизни исходи олакшавају процес праћења и вредновања постигнућа ученика. Ипак, приступ конкретизацији заснован на исходима није заживео у школској пракси у Србији. Током 2004. и 2005. усвојени су бројни амандмани на *Закон о основама система образовања и васпитања*, и на тај начин је значајно измењен приступ образовању

који је подржавао дефинисање исхода. У том периоду се у Србији одустало од примене концепције конкретизације циљева која је заснована на дефинисању постигнућа ученика. Из ових разлога приступ конкретизацији заснован на исходима није стигао да буде примењен у основним школама у Србији.

На концепт образовања заснованог на исходима надовезала се концепција образовања заснованог на стандардима. У САД је крајем деведесетих година XX века приступ образовању заснованом на стандардима прихваћен на националном нивоу, а убрзо је овај концепт постао заступљен и у другим земљама. Развој и прихваћеност стандарда у образовању доводи се у везу са тежњом да се унапреде образовна постигнућа ученика. Реформе засноване на увођењу стандарда у образовање требале су, пре свега, да допринесу томе да ефекти васпитно-образовног процеса буду бољи, што се првенствено огледа у високом постигнућу ученика. За развој концепције образовања заснованог на стандардима специфично је да је мотивација за увођење стандарда била везана за резултате ученика на међународним евалуативним студијама. Карактеристичан је пример Немачке, у којој су након лоших резултата ученика у истраживању PISA 2000 одређени национални стандарди постигнућа ученика.

У Србији су стандарди у образовању дефинисани *Законом о основама система образовања* из 2009. У овом закону наведени су циљеви, општи исходи и стандарди васпитања и образовања. У документима образовне политике прво су, 2009. године, одређени стандарди за крај обавезног образовања, а потом су 2011. године дефинисани и стандарди за крај првог циклуса образовања. Током 2011. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања организовао је семинаре за примену стандарда постигнућа ученика у школској пракси за наставнике старијих разреда основне школе, директоре и стручне сараднике. У 69 основних школа у Србији одржани су семинари и њима је било обухваћено 11350 учесника. Ипак, идеја о значају увођења стандарда постигнућа у школску праксу, још увек није општеприхваћена међу наставницима. Наиме, истраживања показују да се наставници у припремама и извођењу наставног процеса пре свега руководе наставним програмима, који још увек нису усаглашени са дефинисаним стандардима.

Осим тога, схватања наставника о улози и функцији стандарда постигнућа ученика одсликавају два различита приступа – док неки наставници стандарде доживљавају као нову административну обавезу и везују их пре свега за шифре које треба да упишу у писаним припремама за наставни час, други наставници стандарде виде као могућност усклађивања критеријума оцењивања на националном нивоу.

\*\*\*

Предмет реализованог истраживања је *конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес*. Приликом дефинисања основних појмова у истраживању уочили смо да велики број домаћих и страних аутора наглашава да циљ васпитања и образовања представља идеал који треба да се оствари, дomet који треба достићи у процесу васпитања и образовања. Са друге стране, акцентовано је да је конкретизација циља васпитања и образовања полазиште за остваривање одређеног циља. Конкретизација циља васпитања и образовања најчешће се у литератури одређује као разлагање општег циља на специфична питања, на која се могу дати конкретни одговори, у виду мерљивих понашања ученика.

Зашто сматрамо да је битно испитати на који начин се приступа конкретизацији циљева васпитања и образовања на нивоу наставног програма и процеса? Данас је на националном и међународном нивоу присутна тежња да се квалитет образовања и васпитања што објективније евалуира и унапреди. Испитивање односа између очекиваног и оствареног у васпитно-образовном процесу предмет је анализе истраживања из области педагогије, психологије, економије, индустрије... Доминира приступ да резултати васпитања и образовања треба да буду дефинисани у мерљивим категоријама. Истовремено, промене у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања одсликавају кретања у области образовне политике и школске праксе. Можемо да пратимо смену неколико приступа конкретизацији: а) од дедуктивним путем из циљева извођених и дефинисаних задатака, б) преко одређивања исхода васпитно-образовног процеса и компетенција

које ученик треба да развије у том процесу, в) до данас најчешће дефинисаних националних стандарда постигнућа ученика у образовним системима земљама широм света.

\*\*\*

Следећи циљ овог истраживања био је да испитамо на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циљева васпитања и образовања на нивоу писане припреме за наставни час као и њихове ставове и мишљења о процесу конкретизације. Пошли смо од претпоставке да постоје разлике између учитеља и наставника у погледу поступака у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања на нивоу наставног часа, као и разлике у ставовима и мишљењима учитеља и наставника које су условљене годинама радног стажа, учешћем у програмима стручног усавршавања и наставним предметом који наставници предају.

Приликом анализе писаних припрема за наставни час, са циљем да испитамо на који начин учитељи и наставници врше конкретизацију циља наставног часа на нивоу припреме за наставни час, користили смо технику анализе садржаја. Технику анкетања и скалирања користили смо да прикупимо податке о ставовима, мишљењима и поступцима које учитељи и наставници користе у процесу конкретизације циљева васпитања и образовања. Осим тога, у истраживању смо користили и технику интервјуисања да бисмо продубили сазнања о ставовима учитеља и наставника о целисходности, потреби и начинима конкретизације циљева васпитања и образовања на нивоу наставног часа и тешкоћама на које у овом процесу наилазе.

\*\*\*

Добијени резултати на овом узорку указују на то да већина учитеља и наставника одређује циљеве наставног часа у писаним припремама за наставни час – у 41 од 51 анализираних припрема регистровани су циљеви. Осим тога уочили смо да

су циљеви доминантно усмерени на садржај наставног предмета (у више од половине припрема из узорка), а знатно мање на развој ученика (нешто више од четвртине припрема из узорка). Налази добијени на овом узорку показују да се циљеви који су усмерени на садржај наставног предмета односе пре свега на познавање чињеница, потом на појмове и теорије. У складу са тим је и резултат да су циљеви усмерени на развој ученика оријентисани највише на когнитивни, потом на физички и социјални развој, док ни у једној припреми из узорка није регистрован циљ наставног часа који се односи на емоционални развој ученика.

Када је у питању учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час у овом узорку од 51 припреме задаци су одређени у 17, исходи у десет припрема, комбинација задатака и исхода у једној припреми, а стандарди постигнућа ученика у две писане припреме за наставни час. Анализом припрема утврдили смо да су у три припреме у овом истраживању наведени задаци часа имали карактеристике исхода, и зато смо их сврстали у припреме у којима су одређени исходи. Са друге стране, задаци у узорку најчешће су категоризовани у групе образовних, васпитних и функционалних задатака, у складу са оријентацијом која је деценијама доминирала у домаћој дидактичкој теорији и пракси.

У овом истраживању дошли смо до налаза да је садржај наставног часа наведен готово у свим припремама из урока (49 од 51) и да је усклађен са временском оријентацијом часа – истакнуто је који садржаји ће се обрађивати у уводном, централном и завршном делу часа. Наставне методе су наведене у највећем броју анализираних припрема (40 од 51) и при томе је најчешће наведена дијалогска метода. У 39 анализираних припрема одређен је облик рада, а фронтални облик рада регистрован је као најчешћи у припремама из узорка. Наставна средства наведена су у 43, а временска организација часа у 44 од 51 припреме које смо анализирали у овом истраживању.



\*\*\*

Налази добијени у овом истраживању указују на то да око половине анкетираних учитеља и наставника пишу припреме за сваки или за већину наставних часова, док око 6% узорка ретко или никада не пишу припреме за наставне часове. Не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника о учесталости писања припрема. Са друге стране, утврђено је да постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа: испитаници са краћим радним стажом значајно чешће пишу припреме од испитаника са дугим радним стажом. Показало се да учествовање у различитим програмима стручног усавршавања није повезано са учесталошћу писања припрема за наставни час: не постоји статистички значајна разлика између испитаника који су учествовали у програмима који се односе на конкретизацију и оних који нису у погледу писања припреме за наставни час.

На подзорку учитеља уочена је статистички значајна разлика у учесталости писања припреме за наставни час с обзиром на дужину радног стажа: мање искусни учитељи чешће пишу припрему за наставни час него веома искусни учитељи, док не постоји разлика између одговора учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Са друге стране, не постоји статистички значајна разлика у учесталости писања припрема за наставни час између наставника који се разликују у погледу радног стажа, учешћа у програмима стручног усавршавања и наставника који предају различите групе наставних предмета.

Уочили смо да, иако је 93,5% учитеља и наставника у овом истраживању навело да редовно пишу припреме за наставни час, само трећина анкетираних сматра да је веома значајно писати припреме. При том, не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника на питање о процени значаја писања припрема за наставни час. Нагласимо да иако између одговора анкетраних учитеља и наставника не постоји статистички значајна разлика ни с обзиром на радни стаж нити на учешће у програмима стручног усавршавања, на овом узорку уочена је тенденција да што испитаници имају дужи радни стаж, они писање припрема за наставни час

процењују као мање значајно. Истакнимо и да је близу половине испитаника интервјуисаних у овом истраживању нагласило да припреме за наставни час пишу само из формалних разлога: због очекивања директора, школског педагога и просветне инспекције.

Добијени налази указују на то да у подузорку учитеља постоји статистички значајна разлика између одговора које смо анализирали с обзиром на радни стаж: мање искусни учитељи сматрају да је писање припрема за наставни час значајније од њихових искуснијих колега. Са друге стране, не постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. На подузорку наставника не постоји статистички значајна разлика у одговорима на питање о значају писања припреме за наставни час ни с обзиром на радни стаж, нити с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Са друге стране, у овом истраживању установили смо да постоји статистички значајна разлика између мишљења наставника различитих предмета о томе колико је значајно да наставник пише припреме за наставни час. Каква је природа ове разлике? Показало се да наставници који предају предмете из области природних наука сматрају да је писање припрема за наставни час значајније у односу на наставнике који предају предмете из области уметности.

На основу резултата овог истраживања установили смо да око половина анкетираних учитеља и наставника сматра да је веома значајно одредити циљ наставног часа. При томе не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника на питање колико је по њиховом мишљењу значајно одредити циљ наставног часа. Нису значајне ни разлике између одговора учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа, нити између група испитаника који су учествовали у програмима стручног усавршавања из области конкретизације и оних који нису. Око две трећине учитеља и наставника које смо интервјуисали у овом истраживању рекли су да сматрају да је одређивање циља наставног часа изузетно битно, јер час добија сврху одређивањем циља, постављање циља наставног часа омогућава да се ученици усмере према најзначајнијим садржајима, као и да је дефинисање циља повезано са успешном евалуацију наставног часа.

Одговори учитеља са различитом дужином радног стажа не разликују се статистички значајно у погледу процене важности одређивања циља наставног часа, а није добијена статистички значајна разлика ни између одговора учитеља који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања. Није добијена разлика ни између одговора наставника који имају различиту дужину радног стажа, који су учествовали у програмима стручног усавршавања, као ни између наставника који предају предмете из различитих области (природне науке, друштвене науке или уметнички предмети).

Испитујући ставове учитеља и наставника о конкретизацији установили смо да не постоји статистички значајна разлика између њих, да не постоји разлика у ставовима између учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа, као ни између група испитаника који су учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију и оних који нису.

На нивоу подузорка учитеља не постоји статистички значајна разлика у погледу ставова о конкретизацији с обзиром да дужину радног стажа и учешће у програмима стручног усавршавања. Између одговора наставника са различитом дужином радног стажа постоји разлика између одговора наставника са најкраћим радним стажом, који се уопште не слажу са тврдњом да конкретизација циљева у писаној припреми омогућава успешну евалуацију наставног часа и одговора наставника са 11 до 15 година радног стажа који се у потпуности слажу са овом тврдњом. Нагласимо да је уочен тренд да наставници који раде између 11 и 15 година сматрају да конкретизација наставних припрема омогућава адекватан избор наставникових активности у највећој мери, док је овакав став најмање изражен код испитаника са радним стажом од 21 до 25 година и код оних са радним стажом до 5 година, али ове разлике нису статистички значајне. Између одговора наставника не постоји статистички значајна разлика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који предају.

\*\*\*

Чиме се учитељи и наставници из узорка руководе, на које изворе се ослањају и са киме се консултују приликом конкретизације циљева наставног часа? Анализирали смо који ранг анкетирани учитељи и наставници приписују способностима, интересовањима и предзнањима ученика, садржајима наставне јединице и властитим професионалним знањима и компетенцијама. Резултати добијени у овом истраживању показују да постоји статистички значајна разлика између рангова које су испитаници додељивали сваком од наведених чиниоца: учитељи и наставници се приликом конкретизације циљева наставног часа пре свега ослањају на способности, интересовања и предзнања ученика, значајно мање на садржаје наставне јединице и најмање на њихова професионална знања и компетенције. Осим тога, утврђено је да постоји статистички значајна разлика када је у питању одговор „власита професионална знања и компетенције“ која указује на то да у овом узорку наставници више од учитеља полазе од овог чиниоца у процесу конкретизације. Пратећи разлике између одговора испитаника с обзиром на дужину радног стажа нашли смо да се одговори анкетираних учитеља и наставника са радним стажом од преко 25 година значајно разликују од свих осталих група. Природа ових разлика односи се на то да се учитељи и наставници са најдужим радним стажом више од испитаника из осталих група ослањају на властита професионална знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа. Између одговора учитеља и наставника на питање којим факторима се руководе приликом конкретизације не постоји статистички значајна разлика између група испитаника који су учествовали у програмима стручног усавршавања које се односе на конкретизацију и оних који нису учествовали у овим програмима.

На нивоу подзорка учитеља уочена је статистички значајна разлика између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа: учитељи са радним стажом од преко 25 година у већој мери се ослањају на властита професионална знања и компетенције приликом конкретизације циљева наставног часа од учитеља који имају мање година радног стажа. Са друге стране, нису утврђене разлике између

одговора учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Одговоре наставника није било могуће поредити с обзиром на радни стаж због изразито малих фреквенција испитаника које су добијане у контингенцијским табелама. Али, анализа одговора наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања показала је да постоји статистички значајна разлика између њих: наставници који су учествовали у семинарима који се односе на циљеве, задатке и исходе и у семинарима који се односе на стандарде више се ослањају на способности, интересовања и предзнања ученика у односу на наставнике који су похађали само једну врсту семинара или који уопште нису учествовали у програмима стручног усавршавања из области конкретизације. У овом истраживању није утврђена разлика између одговора наставника који предају различите наставне предмете на питање којим факторима се доминантно руководе у процесу конкретизације.

Испитали смо и разлике између учитеља и наставника из узорка о степену у којем се у процесу конкретизације ослањају на наставни план и програм, педагошко-психолошку литературу, наставне припреме колега и знање и искуство стечено кроз наставну праксу. Одговори учитеља и наставника о изворима на које се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа разликују се само када је у питању сопствено знање и искуство стечено кроз праксу и то у смислу да наставници извештавају да се више ослањају на сопствено искуство од учитеља. Са друге стране, када смо испитали да ли постоји разлика између учитеља и наставника с обзиром на дужину радног стажа у овом истраживању уочили смо да испитаници са средњом дужином радног стажа (од 11 до 20 година) у већој мери тврде да се ослањају на наставни план и програм од група испитаника са најдужим (сви преко 21 године радног стажа) и са најкраћим радним стажом (од 0 до 10 година). Осим тога, резултати добијени на овом узоку показују да су учитељи и наставници који су учествовали у програмима у вези циљева, задатака и исхода васпитања и образовања и у програмима у вези стандарда школског постигнућа у већој мери тврде да се ослањају на сопствено знање и искуство од испитаника који нису похађали ниједну од ове две врсте програма стручног усавршавања.

Између одговора учитеља не постоји статистички значајна разлика у погледу извора од којих полазе приликом конкретизације ни с обзиром на радни стаж, нити с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Између одговора наставника са различитим радним стажом добијена је статистички значајна разлика у погледу ослањања на педагошко-психолошку литературу, на припреме за наставни час колега и на сопствено знање и искуство стечено кроз праксу. Каква је природа ових разлика? На педагошко-психолошку литературу највише се ослањају наставници са најдужим радним стажом, на припреме колега се највише ослањају најмање искусни наставници, док се на сопствено искуство и праксу најмање ослањају наставници који имају до пет година радног стажа. На подузроку наставника није добијена статистички значајна разлика у погледу извора које узимају у обзир приликом конкретизације циљева наставног час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања. Подаци добијени овим истраживањем указују на то да између наставника који предају различите наставне предмете не постоји статистички значајна разлика у томе на које изворе се ослањају приликом конкретизације циљева наставног часа.

Интересовало нас је и да ли се учитељи и наставници консултују са колегама и/или са стручним сарадницима приликом конкретизације циљева наставног часа, или се овим процесом баве самостално. Око половина испитаника из узорка одговорили су да се консултују са колегама, трећина анкетираних учитеља и наставника навела је да све ради самостално, док се најмањи број испитаника консултује са школским педагогом и/или психологом по питању конкретизације циљева наставног часа. Даља анализа показала је да постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника на питање са ким сарађују у процесу конкретизације: наставници су чешће од учитеља одговарали да се консултују са педагошко-психолошком службом као и са овом службом и са колегама. Са друге стране, не постоји статистички значајна разлика у одговору на ово питање када се упореде учитељи и наставници из узорка с обзиром на радни стаж и програме стручног усавршавања.

Разлике између одговора учитеља на питање о сарадњи приликом конкретизације није било могуће испитати ни с обзиром на дужину радног стажа, нити на учешће у програмима стручног усавршавања, јер су у оба случаја фреквенције одговора у контингенцијској табели биле мање од пет. Између одговора наставника из узорка на ово питање не постоји статистички значајна разлика с обзиром на радни стаж и програме стручног усавршавања, као и на предмет који наставници предају.

\*\*\*

У истраживању смо испитали и како учитељи и наставници процењују своје компетенције у области конкретизације. Већина анкетираних учитеља и наставника сматра да су довољно компетентни у области конкретизације циљева наставног часа. Знатно мањи проценат учитеља и наставника сматра да су делимично компетентни за конкретизацију циљева наставног часа, док ниједан учитељ и наставник из узорка није изјавио да је некомпетентан у овој области. Резултати овог истраживања показују да постоје разлике у процени компетенција за конкретизацију између учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа: учитељи и наставници који имају до 10 година радног стажа чешће од њихових колега са дужим стажом процењују да су само делимично компетентни у области конкретизације.

На нивоу подузорка учитеља у овом истраживању не постоји статистички значајна разлике између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа, док одговоре учитеља на питање о процени компетенција за конкретизацију с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања нисмо могли да упоредимо с обзиром на мали број фреквенција у контингенцијским табелама. На подузорку наставника, такође, није било могуће израчунати разлике у одговорима на питање о компетенцијама за конкретизацију циљева наставног часа у зависности од радног стажа, семинара који су похађали и предмета који наставник предаје због ниских фреквенција у контингенцијским табелама. Али, када су наставници разврстани у две групе с обзиром на дужину радног стажа, наставнике до 15 година радног стажа и

наставнике са преко 15 година радног стажа, добијена је статистички значајна разлика: мање искусни наставници чешће су процењивали да су само делимично компетентни него да су сасвим компетентни за конкретизацију циљева наставног часа.

\*\*\*

Са којим тешкоћама и проблемима се учитељи и наставници суочавају у процесу конкретизације циљева наставног часа? Учитељи и наставници из узорка наводили су да им тешкоћу приликом конкретизације представљају наставни план и програм, недостатак наставних средстава, начин формулисања циља наставног часа, као и предзнања и радне навике ученика.

Наставници и учитељи који су у овом истраживању истакли да им наставни план и програм представља проблем приликом конкретизације циља наставног часа објашњавали су да сматрају да је тај документ преобиман, да су наставни садржаји дати у програму неадекватни и неусклађени са дужином трајања наставног часа и да је предвиђени фонд часова у неким областима недовољан да би се реализовао планирани циљ. Осим овог разлога, испитаници из узорка навели су да их недостатак наставних средстава спречава да успешно конкретизују циљ наставног часа. И формулисање циља наставног часа представља тешкоћу за одређени број испитаника из узорка. Они су нагласили да им правила која постоје у њиховој школи, а која се односе на садржај припреме за наставни час и начин формулисања циља часа, представљају проблем. При томе, постоје велике разлике у форми дефинисања циља наставног часа: од захтева да се у свакој припреми за наставни час наведу образовни, васпитни и функционални циљеви, до очекивања да се циљ наставног часа изрази једном реченицом. Које су природе тешкоће везане су за ученике које се односе на формулисање и конкретизацију циља наставног часа? Учитељи и наставници из узорка истакли су да им је проблем да одреде реалан циљ наставног часа, јер су ученици незаинтересовани, имају мало предзнања и немају радне навике па често не ураде оно што се од њих очекује. Такође, учесници истраживања указали су и на



чињеницу да се једна припрема за наставни час односи на час који се реализује у неколико различитих одељења, па тада долази до проблема, јер нису сва одељења уједначена у погледу знања и способности ученика.

\*\*\*

У овом истраживању испитали смо и информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика, као и њихово мишљење о улози и значају стандарда постигнућа у васпитно-образовном процесу. Налази овог истраживања показују да више од половине учитеља и наставника из узорка процењују да су у потпуности информисани о образовним стандардима, око трећина сматра да су делимично информисани, а веома мали проценат испитаника процењују да нису информисани о стандардима. Резултати овог истраживања показују да не постоји разлика у процени учитеља и наставника о информисаности о образовним стандардима. Са друге стране, уочили смо разлике између одговора испитаника с обзиром на радни стаж: испитаници са средњом дужином радног стажа, између 16 и 21 године, процењују да су боље информисани о стандардима у односу на учитеље и наставнике из узорка који раде краће од 10 година. Такође, постоји разлика у информисаности о стандардима између група учитеља и наставника који су похађали семинаре о циљевима, задацима и исходима васпитања и образовања и семинаре о образовним стандардима и учитеља и наставника који нису учествовали у овим семинарима.

На подузорку учитеља не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља са различитом дужином радног стажа нити између учитеља који су похађали различите врсте семинара стручног усавршавања у погледу информисаности о образовним стандардима. Између одговора наставника постоји статистички значајна разлика о информисаности о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа: наставници који имају између 16 и 25 година радног стажа процењују да су више информисани од наставника који раде до 10 година. Такође, добијена је и статистички значајна разлика између одговора

наставника који су учествовали у различитим програмима стручног усавршавања: наставници који су учествовали у семинарима о стандардима и наставници који су похађали и ове семинаре и семинаре о циљевима, задацима и исходима процењују да су боље информисани у односу на наставнике који нису похађали ове семинаре. Осим тога, постоји и статистички значајна разлика између одговора наставника који предају различите групе предмета која показује да су наставници који предају предмете из области друштвених наука мање информисани о стандардима у односу на њихове колеге.

Испитали смо и да ли постоје разлике у начину на који се учитељи и наставници информишу о образовним стандардима у односу на изворе информисања: неформални разговори са колегама, наставничко веће, информисање од стране школског педагога или психолога, учешће на семинару о стандардима и самостално информисање. Регистроване су разлике у семинару као извору информисања, које указују на то да се наставници чешће од учитеља информишу на семинарима о стандардима. Ове разлике повезујемо са ситуацијом да су до тренутка анкетирања били организовани семинари за примену стандарда за наставнике, али не и за учитеље. Са друге стране, у овом истраживању нису уочене разлике у начину информисања о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа испитаника. Ипак, разлике постоје уколико се упореде одговори група учитеља и наставника који су учествовали у семинарима који се односе на стандарде постигнућа ученика и оних који нису – испитаници из узорка који су похађали семинаре који се односе на област стандарда постигнућа ученика (без обзира на то да ли су уз то похађали и семинаре који се тичу циљева, задатака и исхода васпитања и образовања) процењују да су о образовним стандардима боље информисани од преосталих група испитаника. Уочене су и разлике између одговора наставника који предају различите групе наставних предмета у погледу начина информисања о образовним стандардима. Какве су природе те разлике? Наставници који предају предмете из области природних наука више се ослањају на семинаре као извор информисања о образовним стандардима од наставника који предају предмете из области друштвених наука.

На подзорку учитеља, с обзиром на дужину радног стажа, уочена је разлика у информисању о стандардима од стране педагошко-психолошке службе: учитељи који имају између 6 и 20 година радног стажа највише се информишу о стандардима од стране школског педагога и/или психолога. Осим тога, уочена је и статистички значајна разлика између одговора учитеља о информисању о стандардима на семинару с обзиром на то да ли су учествовали у програмима стручног усавршавања: одговори учитеља који нису похађали семинаре разликују се од одговора учитеља који су похађали семинаре о стандардима постигнућа ученика. Између одговора наставника добијена је статистички значајна разлика на питање колико се о стандардима информишу на семинару, с обзиром на дужину радног стажа. Резултати овог истраживања указују на то да се наставници са до 10 година радног стажа најмање информишу на семинарима, док се наставници са 16 до 20 година радног стажа највише информишу о стандардима на овај начин. Добијена је и статистички значајна разлика између одговора наставника који су учествовали у програмима стручног усавршавања: наставници који нису похађали семинаре о циљевима, задацима и исходима и семинаре о стандардима процењују да су најмање информисани о образовним стандардима на семинарима, значајно више информисани су наставници који су похађали само семинаре о циљевима, задацима и исходима, док су највише информисани наставници који су похађали семинаре о образовним стандардима (без обзира да ли су уз то похађали друге семинаре). Осим тога, у овом истраживању регистроване су и разлике између одговора наставника који предају различите групе предмета о томе колико су информисани о образовним стандардима. Разлике се односе на то да наставници који предају предмете из области природних наука процењују да су највише информисани о образовним стандардима, потом следе наставници који предају предмете из области уметности, док су наставници који предају предмете из области друштвених наука проценили да су најмање информисани о стандардима.

Анализирали смо и мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика. Највећи део испитаника, више од половине, сматра да је дефинисање стандарда постигнућа значајно. При томе не постоји

разлика између одговора учитеља и наставника на ово питање, нити постоји разлика с обзиром на дужину радног стажа и учешће у програмима стручног усавршавања.

Између одговора учитеља нису добијене статистички значајне разлике у одговору на питање о значају одређивања стандарда постигнућа ученика, ни с обзиром на радни стаж, нити на стручно усавршавање учитеља. На нивоу подузорка наставника такође не постоји статистички значајна разлика између одговора наставника с обзиром на дужину радног стажа и учешће у програмима стручног усавршавања. Разлика је регистрована у процени значаја одређивања стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који наставници предају: наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке. Ова разлика је у складу са упозорењима на опрезност у дефинисању стандарда у области уметности, јер се отвара питање стандардизације квалитета тумачења песме или уметничког изражавања ученика кроз ликовно или вајарско дело, на пример.

У чему се, по мишљењу учитеља и наставника из узорка, огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика? Можемо да констатујемо да највећи број учитеља и наставника који су учествовали у истраживању сматра да је основна функција стандарда постигнућа ученика објективно и уједначено оцењивање ученика. Одређен број испитаника у овом истраживању стандарде види као начин на који се може остварити увид у рад наставника, док једна група учитеља и наставника из узрока наводи да се увођењем стандарда ограничава процес учења и оцењивања.

Учитељи и наставници који су у овом истраживању наводили да се стандарди пре свега односе на уједначен критеријум оцењивања изнели су мишљење да приликом оцењивања полазе од дефинисаних стандарда и да се њима руководе када процењују знање ученика. Ипак, неки од анкетираних учитеља и наставника навели су да за њих стандарди представљају критеријум за процењу сопственог рада, јасно дефинисана очекивања и лакшу проверу постигнутих резултата. Нагласимо да смо у овом истраживању регистровали и групу критичних одговора на питање о улози и функцији стандарда постигнућа ученика. Испитаници који су износили критичне примедбе у својим одговорима навели су мишљење да се дефинисаним стандардима

промовишу ниски нивои постигнућа, да су очекивања представљена стандардима знатно нижа у односу на дотадашње захтеве васпитно-образовног процеса, као и да је процена постигнућа ученика доста комплекснија у односу на дате стандарде.

\*\*\*

У овом истраживању испитали смо два аспекта конкретизације циљева васпитања и образовања – конкретизацију циљева на нивоу наставног програма и на нивоу наставног процеса. Конкретизацију циљева у наставном програму анализирали смо на основу садржаја наставних програма који су у Србији били актуелни у периоду 1990–2010. година и испитали смо како је у овим документима вршена конкретизација. Када је у питању конкретизација циљева на нивоу наставног процеса анализирали смо мишљења и ставове учитеља и наставника о конкретизацији путем анкете и интервјуа, као и поступке и карактер конкретизације које учитељи и наставници из узорка примењују на нивоу писане припреме за наставни час. При томе, постоје разлике у величини узорка учитеља и наставника обухваћених анкетом, учитеља и наставника који су учествовали у интервјуу и узрока писаних припрема за наставни час, тако да су све потенцијалне импликације овог истраживања само претпоставке које треба даље истражити. То нас води до питања на који начин истраживања у области конкретизације циљева васпитања и образовања могу да послуже као полазна тачка за унапређење тог процеса? На основу искуства стечених у овом истраживању полазимо од претпоставке да је за успешну конкретизацију циљева наставног часа значајно, са једне стране, да циљеви буду јасно конкретизовани на нивоу наставног програма, док је са друге стране, веома битно да учитељи и наставници владају знањима и умењима из области конкретизације и да буду компетентни у том пољу. Ови налази отварају, између осталог, и питање професионалног образовања будућих учитеља и наставника, посебно када узмемо у обзир да смо као одговор на питање о тешкоћама и проблемима са којима се суочавају у процесу конкретизације од једног броја наставника добили одговор да „немају довољно знања из те области“.

Уколико прихватимо претпоставку да конкретизација циљева васпитања и образовања има велики значај и улогу при реализацији и остваривању постављених циљева, истраживање које смо спровели има карактер евалуативне студије. Резултати овог истраживања указују на то да учитељи и наставници велики значај придају одређивању циљева у васпитно-образовном процесу, али да им је на нивоу конкретизације постављених циљева потребна подршка за успешно остваривање дефинисаних циљева.

## **V ЛИТЕРАТУРА**

*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). ERIC: Document Reproduction Service.

Adedoyin, O. & Shangodoyin, D. K (2010): Concepts and Practices of Outcome Based Education for Effective Educational System in Botswana, *European Journal of Social Sciences*, Vol.13, No. 2, pp. 161-173.

Avis, J. (2000): Policing the Subject: Learning Outcomes, Managerialism and Research in PCET, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 1, pp. 38-57.

Airasian, P. & Miranda H. (2002): The role of assessment in the revised Taxonomy, *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 4, pp. 249-255.

Alderson, A. & Martin, M. (2007): Outcomes based education: Where has it come from and where is it going?, *Issues In Educational Research*, Vol. 17, No. 2, 161-182.

Alexander, R. (2011): Though on standards, though on tests, *Cambridge Primary Review*, October 2011, pp. 12-15.

Anderson, L. W. & Sosniak, L. A. (1994): *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective; ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Chicago: NSSE.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Anderson, L. (2002): Curricular alignment: a re-examination, *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 4, pp. 255-261.

Антонијевић, Р. (2007): TIMSS 2007 у Србији: концепција истраживања, *Педагогија*, вол.62, бр. 1, стр. 13-22.

Антонијевић, Р. и Попов, Ж. (2010): Епистемолошко-логичке карактеристике васпитања, *Педагогија*, вол.65, бр. 3, стр. 406-418.

Антонијевић, Р. (2012): *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Бауцал, А. и Павловић-Бабић, Д. (2010): *PISA 2009 у Србији, први резултати. Научи ме да мислим, научи ме да учим*. Београд: Институт за психологију.



Barrow, R. (2002): Or what's a heaven for?, The importance of the aims in education in R. Marples, (Ed.), *The aims of education* (pp. 14-22). London-New York: Routledge.

*Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (2002). Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.

*Биологија (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1995). Београд: Учитељски факултет и Образовни информатор.

Бјекић, Д., Златић, Л. и Најдановић Томић, Ј. (2006): Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника, *Зборник радова* 8, Ужице: Учитељски факултет, 8, 77-96.

Block, J. (1977): Individualized instruction. A Mastery Learning perspective, *Educational Leadership*, Vol. 34, No. 5, pp. 327-330.

Block, J. (1979): Mastery learning: the current state of the craft, *Educational Leadership*, Vol. 37, No.4, pp. 113-117.

Block, J. (1980): Promoting excellence through Mastery Learning, *Theory into practice*, Vol. 19, No. 1, pp. 66-74.

Блум, Б. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева: Књига I, когнитивно подручје*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Bloom, B., Masia, B. & Krathwohl, D. (1964): *Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain*. New York: David McKay & Co.

Bloom, B. S. (1968): *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum*. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1.

Booker, J. M. (2007): A Roof without Walls: Benjamin Bloom's Taxonomy and the Misdirection of American Education, *Academic Quarterly*, No. 20, pp. 347–355.

Brandt, R. (1991): On Outcome-Based Education: A Conversation with B. Spady, *Educational Leadership*, Vol. 50, No. 4, 66-72.

Braskamp, L. A. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Брунер, Џ. (1976): Процес образовања, *Педагогија*, бр. 2-3, стр. 275-321.

Bumen, T. N. (2007): Effects of the original versus revised Bloom's Taxonomy on lesson planning skills: a Turkish study among pre-service teachers, *Review of Education*, No. 53, pp. 439–455.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasiert Kompetenzdiagnostik*, Hrsg. Klieme, E; Hartig, J. Bonn: BMBF.

Вујисић Живковић, Н. (2004а): Наставник приправник: једна прича, *Педагогија*, вол. 59, бр. 3, стр. 56-63.

Вујисић Живковић, Н. (2004б): Улога школе у професионалном развоју наставника, *Педагогија*, вол. 59, бр. 1, стр. 39-47.

Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Вујисић Живковић, Н. (2006): Школска аутономија и професионална аутономија наставника, *Педагогија*, вол. 61, бр. 3, стр. 278-292.

Вујисић Живковић, Н. (2007): Компетенције и компетиције – критичка рефлексија у образовању учитеља, у Бранко Јовановић (прир.): *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика* (333-340). Јагодина Педагошки факултет и Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

Вујисић Живковић, Н. (2010): Торстон Хјусен – архитекта образовања заснованог на научном истраживању, *Педагогија*, вол. 65, бр. 3, стр. 373-395.

Galton, M. (2008): *Teachers under pressure*. SAGE Publications Inc.

*Географија (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1995). Београд: Учитељски факултет и Образовни информатор.

Griffiths, M. (2002): Aiming for a fair education – what's use of philosophy in R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (pp. 145-156). London-New York: Routledge.

Gfroerer, M. (2000): Career Guidance on the Cutting Edge of Competency-Based Assessment, *Journal of Career Development*, 27, pp. 119-137.

Dave, R. H. (1975). *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

Decker, W. & Soltis, J. (1997): *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College, Columbia University.

Деспотовић, М. (2010): *Развој курикулума у стручном образовању*. Београд: Филозофски факултет.

Дјуи, Ц. (1970) : *Васпитање и демократија*, Цетиње: Обод.

Driscoll, A. & Wood, S. (2007): *Developing Outcomes-based Assessment for Learner-centered Education*. Virginia: Stylus Publishing.

Ђорђевић, Ј. (1977): Проблем разраде циљева и задатака васпитања и образовања, *Педагогија*, бр. 1, стр. 13-18.

Ђорђевић, Ј. (1978): Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 11, стр. 43-57.

Ђорђевић, Ј. (1993): Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, стр. 8-32.

*Education Reform Act* (1988). London: Her Majesty's stationery office.

Eisner, E. (1969): *Persistent Dilemmas in Curriculum Decision-Making*. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Eisner, E. (2000): Benjamin Bloom, *Prospects: The quarterly review of comparative education*, Vol. XXX, No. 3, pp. 1-7.

Eisner, E. (2005): *Reimagining Schools*. New York: Routledge.

Ertl, H. (2006): Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 619–634.

European commission (2004): Directorate-General for Education and Culture Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group B "key competencies". Progress Report November 2004.

Eurydice European Unit (2002): *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*. European Commission (Directorate-General for Education and Culture).

Загвоздкин, В. К. (2008): Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях, *Обзоры и рецензии*, 257-271.

*Закон о основама система образовања и васпитања* (2003). Службени гласник РС, бр. бр. 62/2003 и 64/2003.

*Закон о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања* (2005). Службени гласник РС, бр. 58/04; 62/04; 79/05; 101/05.

*Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Службени гласник РС, бр. 72/2009.

Ivić, I. (1996): A draft of a necessary curriculum theory; in G. Zindović-Vukadinović & S. Krnjajić (Eds.): *Towards a modern learner – centered curriculum*. Belgrade: Institute for Educational Research, UNESCO, UNICEEF.

Issacs, T. (2010): Profiles of educational assessment system worldwide, *Assessment in Education*, Vol. 17, No. 3, pp. 315-334.

*Историја (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1991). Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.

Kendall, J. S. & Marzano, R. J. (1995): *A Report of the Findings of Phase I: The Identification and Articulation of the Content of Standards and Benchmarks*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Kendall, J. S. & Marzano, R. J. (1997): *Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Kerka, S. (1998): *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Ohio: The Ohio State University.

Klieme, E, Avenarius, H, Blum, W, Döbrich, P, Gruber, H, Prenzel, M, Reiss, K, Riquarts, K, Rost, J, Tenorth, H. E. & Vollmer, H. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und

Forschung/Federal Ministry of Education and Research (BMBF) Publications and Website Division D-11055.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, *Auszug aus Pädagogik*, N. 6, S. 10-13.

Klieme, E. & Hartig J. (2005): *Assessment of cross-curricular problem solving with authentic planning and decision-making tasks*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montréal, April 11-15<sup>th</sup>.

Klieme, E, Artelt, C, Hartig, J, Jude, N, Köller, O, Prenze, M, Schneider, W. & Stanat, P. (2010): *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Klieme, E. (2010): Bildungsstandards – wie viel Inhalt darf's denn sein, *Bildung beveget*, Vol. 6, No. 9, s. 8-11.

Killen, R. (2009): *William Spady: a paradigm pioneer. Learning to Learn*. Retrieved 22<sup>nd</sup> March, 2010, from <http://www.learningtolearn.sa.edu.au/Colleagues/files/links/Spady>.

KMK (2002): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Retrieved from 1st June 2010 from [www.kmk.org/schule](http://www.kmk.org/schule) at 21st June 2010.

Kin-Keyng, C & Ka-ho Mok, J. (2002): *Globalization and Education*. Hong Kong University Press.

*Кључна знања из прошлости у наставним предметима свет око нас и природа и друштво као основа за учење историје* (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

*Кључни појмови за крај обавезног образовања за наставни предмет историја* (2008). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972): Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 2, pp. 449-496.

Ковач-Церовић, Т. и Левков, Ј. (прир.). (2002): *Квалитетно образовање за све, Пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Krathwohl, D. (2002): A revision of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 4, pp. 212-219.

Кузмановић, Б. (1993): Усвајање вредности као циљ васпитања, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, стр. 54-61.

Levinson, M. (1999): *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.

Левков, Љ. (2010): *Развојно психолошки аспекти савремених програма за основну школу*. (необјављена докторска теза) Београд: Филозофски факултет.

Левков, Љ. (2011): Завршни испит у основном образовању у Србији – изгледи и изазови, *Педагогија*, вол. 66, бр. 1, стр. 173-180.

Лок, Џ. (1967): *Мисли о васпитању*. Београд: Просвета.

Макевић, С. (1996): *Педагошко-дидактичке основе наставних планова и програма за основну школу*. (необјављена докторска теза) Београд: Филозофски факултет.

Максимовић, А. и Марковић, М. (2012): Стандарди постигнућа ученика у васпитно-образовном процесу, у Н. Пантић и Ј. Чекић-Марковић (прир.): *Наставници у Србији: ставови о професији и реформама у образовању (24-40)*. Београд: Центар за образовне политике.

Marples, R. (2002): Well-being as an aim of education in R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (pp. 133-144). London-New York: Routledge.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (1998): *Implementing Standards-Based Education. Student Assessment Series*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Marzano, R. J. (2001): *A New Era of School Reform: Going where Researchers take Us*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Marzano, R. J. (2006): *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria VA: ASCD.

Милутиновић, Ј. (2008): *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Мирков, С. (1996): Неки проблеми класификације васпитно-образовних циљева на примеру Блумове Таксономије, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28, стр. 159-174.

Mitchell, D. & Spady, W. (1978): Organizational contexts for Implementing Outcomes Based Education, *Educational researcher*, Vol. 7, No. 7, pp. 9-17.

Moore, W. T. (2010): *Philosophy of Education*. London-New York: Routledge.

Најдановић Томић, Ј. (2011): *Примена образовних стандарда у свакодневном наставном раду*. Retrieved 10<sup>th</sup> April 2012 from <http://www.ceo.edu.rs/sr/1/132-2011-12-13-13-57-44>

Näsström, G. (2008): *Measurement of Alignment between Standards and Assessment*. Umeå: Umeå University, Department of Educational Measurement.

National Education Goals Panel (1989): *The National Education Goals report: Building a Nation of Learners*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, Retrieved 8<sup>th</sup> June 2010 from <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/89rpt.pdf>.

*National Curriculum* (1988). London: The House of Commons. The Stationery Office.

*National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education)* (2004). Finish National Board of Education.

*Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе* (2007). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Neumann, K, Fischer, E. H. & Kauertz, A. (2010): From PISA to educational standards: the impact of large-scale assessments on science education in Germany, *International Journal of Science and Mathematics Education*, No. 8, pp. 545-563.

*No child left behind* (2002). A Desktop reference. Office of the Under Secretary. Retrieved at 8<sup>th</sup> June 2010.

Noddings, N. (2003): *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

*Образовна постигнућа ученика трећег разреда, национално тестирање 2004*. (2006). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

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

*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија* (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет српски језик* (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет историја* (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

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

*Образовање у Србији: како до бољих резултата* (2011). Београд: Национални просветни савет.

OECD (2005): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations-DeSeCo*.

OECD (2010): *Разумевање друштвених исхода учења*. Београд: Министарство просвете.

*Опште основе школског програма* (2003). Београд: Министарство просвете и спорта.

Павлов, С. (2012): Приоритетни ставови наставника при процени наставног плана и програма, *Педагогија*, вол. 67, бр. 1, стр. 103-112.

Pantic, N. (2011): *The meaning of teacher competence in contexts of change*. Sociale Wetenschappen Proefschriften. Doctoral Thesis obtained at University of Utrecht. Retrieved 9<sup>th</sup> September 2012 from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2011-1124-200307/pantic.pdf>



Пешикан, А. (2012): Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања, *Иновације у настави*, вол. 24, бр. 1, стр. 5 – 21.

Пољак, В. (1970): Дидактика за педагошке академије. Загреб: Школска књига.

Popham W. J, Eisner E, Sullivan H. & Bruneau W. (eds) (1969): *Instructional Objectives*, Chicago, IL: McNally & Co. (Monograph Series on Curriculum Evaluation), pp. 1–18.

Popkewitz, S. T. (2004): Educational Standards: Mapping Who we Are and Are to become, *The Journal of the learning sciences*, Vol. 13, No. 2, pp. 243-256.

Попов, Ж. (1995): *Циљ моралног васпитања – његово схватање и могућности реализације у основној школи* (необјављена магистарска теза). Београд: Филозофски факултет.

Попов, Ж. (1996): Циљ моралног васпитања – његово схватање и могућности реализације у основној школи, *Настава и васпитање*, бр. 4–5, стр. 692–719.

Попов, Ж. (2011): *Завршни испит у основном образовању*. Retrieved 1<sup>2nd</sup> April 201 from <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/page.php?page=312>.

*Посебне основе школског приграма за I разред основног образовања и васпитања* (2003). Београд: Министарство просвете и спорта.

Поткоњак, Н. (1971): Циљ васпитања – тезе и основни ставови, *Педагогија*, бр.1, стр.3-11.

Поткоњак, Н. (1993): О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, стр. 62-73.

*Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020* (2011). Београд: Национални просветни савет.

*Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања* (2009). Службени гласник РС, бр. 72/2009.

*Primary education in FR Yugoslavia: analysis and recommendations* (2001). UNICEF.

Pring, R. (2002): Neglected educational aims in R. Marples, (Ed.), *The aims of education* (pp. 157-172). London-New York: Routledge.

Продановић, Т. (1966): *Основе дидактике*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Радуловић, Л., Пејатовић, А. и Вујисић Живковић, Н. (2010): Професионалне компетенције наставника (Стандарди професионалних компетенција наставника: да ли су нам потребне и како да до њих дођемо), *Андрогошке студије*, бр. 1, стр. 161-170.

Радуновић, Д. (2007): Предлог образовних стандарда на крају обавезног образовања у Србији у З. Грац (прир.): *Истраживање образовања и формулисање образовних политика*. Београд: Центар за образовне политике.

Ravitch, D. (1992): *Development National Standards in Education*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

Ravitch, D. (2009): Time to kill No child left behind, *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol. 75, No. 1, pp. 4-6.

Ravitch, D. & Cortese, A. (2009): Why we are behind: What Top Nations teach their student but we are not, *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol. 75, No. 1, pp. 4-6.

Ravitch, D. (2010a): In need of Renaissance, *American Educator*, Summer 2010, pp. 10-22.

Ravitch, D. (2010b): *The death and life of the great American school system: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Perseus Books Group: Basic Books.

Reay, D. & William, D. (1999): "I'll be a nothing": structure, agency and the construction of identity through assessment, *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, pp. 343-353.

Русо, Ж. Ж. (1989): *Емил или о васпитању*, Ваљево: Естетика.

Савовић, Б., Бјекић, Д., Најдановић Томић, Ј. и Гламочак, С. (2007): *Примена тестова знања у основној и средњој школи*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

*Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ* (2001). UNICEF Београд.

Sergiovanni, T. (2004): *Value-Added Leadership: Leading and Learning Together in Schools*. Harcourt College Pub. Edition Unstated edition.

Spady, W. (1973): The impact of school resources on students, *Educational leadership*, Vol. 49, No. 6, pp. 135-177.

Spady, W. G. (1974). *Mastery learning: Its sociological implications*. In J. H. Block (Ed.): *Schools, society, and mastery learning* (pp. 91-116). New York: Holt.

Spady, W. (1979): The concept and implications of Competency Based Education, *Educational leadership*, No. 5, pp. 15-22.

Spady, W. (1983): The Illusion of reform, *Educational leadership*, Vol. 41, No. 1, pp. 30-34.

Spady, W. (1988): Organizing for results: The basic of authentically restricting and reform, *Educational leadership*, Vol. 46, No. 2, pp. 4-8.

Spady, G. W. & Marshall, J. K. (1991): Beyond Traditional Outcome-Based Education, *Educational Leadership*, Vol. 49, No. 2, 76-92.

Spady, W. (1994a): *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Spady, W. (1994b): Choosing Outcomes of Significance, *Educational leadership*, *Educational Leadership*. Vol. 51, No. 6, pp. 18–22.

Spady, W. (1998): *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Spady, W. (2008): It's Time to End the Decade of Confusion about OBE in South Africa, *South Africa journal for Natural Science and Technology*, Vol. 27, No. 1, pp. 52-56.

Standish P. (2002): Education without aims in R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (pp. 35-49). London-New York: Routledge.

Strike, K. (2002): Liberalism, citizenship and private interest in schooling in R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (pp. 50-60). London-New York: Routledge.

Станковић, Д. (2010): Управљање системом образовања - међународни трендови и главне теме, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 42, бр. 1, стр. 42-55.

Станковић, Д. (2011): Образовне промене у Србији (2000-2010) у Вујанић М. и др. (прир.): *Представе о образовним променама у Србији* (41-63). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Станковић, Д., Теодоровић, Ј., Милин, В., Ђерић, И., Бодрожа, Б., Гутвајн, Н. (2012а): *Извештај о истраживању „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС2“)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Станковић, Д., Теодоровић, Ј., Милин, В., Ђерић, И., Бодрожа, Б., Гутвајн, Н. (2012б): *Образовно-политичке импликације истраживања „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС2)“*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012). Београд: Национални просветни савет.

Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*. Београд: Новинско издавачко предузеће „Дуга“.

Schwarz, G. (1994): The language of OBE – Reveals It's Limitation, *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 6, 85-88.

Swaffield, S. (2010): *Unlocking Assessment*. Taylor & Francis e-Library.

Swanson, C. B., & Stevenson, D. L. (2002): Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 1, pp. 1-27.

Trier, P.U. (2003): Twelve Countries Contributing to DeSeCo: Summary Report, in Rychen D.S, Salganik L.H. & McLaughlin, M.A. (eds): *Contributions to The Second DeSeCo Symposium*, Swiss Federal Statistical Office.

Трнавац, Н. (1993): Процесуалност као битна одлика формулисања циља васпитања, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, стр. 74-83.

Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2010): *Педагогија*. Београд: Научна књига.

*Физика (VI-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања* (1991). Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.

Furst, J. E. (1981): Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Ethical Issue, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 4, pp. 441-453.

Хавелка, Н. (1993): Циљеви васпитања и образовања: о неким концептуално-методолошким питањима, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, стр. 33-54.

Хавелка, Н. и сар. (1990): *Ефекти основног образовања. Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*. Београд: Институт за психологију.

Hargreaves, A, Earl, L, Moore, S. & Manning, S. (2001): *Learning to change: teaching beyond education and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (2005): *Sustainable Leadership*. Indianapolis: Jossey Bass, A. Willey Imprint.

Hargreaves, A. (2010): Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement, *Journal For Education*, Vol. 90, No. 2, 135-143.

Harris, K. (2002): Aims, whose aims? in R. Marples, (Ed.), *The aims of education* (pp. 1-13). London-New York: Routledge.

Хебиб, Е. и Спасеновић, В. (2011): Школски систем Србије и правци развоја, *Педагогија*, вол. 66, бр. 3, стр. 373-383.

Hubert, E. (2006): Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 619-634.

Carroll, J. (1961): Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students in A. Campbell (Ed.): *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw Hill.

Carroll, J.B. (1964): *Language and thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carroll, J. (1997): Psychometrics, intelligence, and public perception. *Intelligence*, 24(1), 25-52.

Clarke, R. (1994): *Outcomes Based Education - Implications and Innovations*. Plus Postage.

Constante, C. C. (2006): The No child left behind Act of 2001, *The Journal of School Nursing*, Vol. 22, No. 3, pp. 142-152.

*Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (1989) Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Chubb, J. & Ravitch, D. (2009): The future of No child left behind: End It? Or mend It?, *Education next*, Summer, 48-49.

Шарановић Божановић, Н. и Милановић Наход, С. (1996): Циљеви у образовању и когниција, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28, стр. 146-159.

Waks, J. L. (1969): Philosophy, Education and the Doomsday Threat, *Review of Educational Research*, Vol. 39, No. 5, pp. 607-621.

Walker, F. D. & Soltis, F.J. (1997): *Curriculum and aims of education*. New York, London: Teachers College Press.

Weber, E. (2007): Globalization, “Glocal” Development and Teacher’s work: A Research Agenda, *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 3, pp. 279-309.

Whitehead, A.N. (1929): *The Aims of Education*, Williams & Norgate.

White, J. (2010): *The aims of education restated*. London-New York: Routledge.

## **VI ПРИЛОЗИ**

## ПРИЛОГ А

### ИНСТРУМЕНТИ

#### ПРОТОКОЛ ЗА АНАЛИЗУ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА НАСТАВНИ ЧАС

1) Да ли писана припрема за наставни час садржи дефинисан циљ наставног часа?	а) да б) не
2) Да ли су циљеви наставног часа дефинисани уопштено или су спецификовани?	а) циљеви су дефинисани уопштено б) циљеви су спецификовани
3а) На шта се доминантно односе циљеви наставног часа:	а) развој личности ученика (когнитивни, емоционални, социјални и физички аспект развоја) б) садржај наставног предмета (чињенице, појмове и теорије) в) општа питања васпитања и образовања
3б) Ако се циљ односи на развој ученика, доминира оријентација на:	а) когнитивни развој б) емоционални развој в) социјални развој г) физички развој
3в) Ако се циљ односи на садржај наставног предмета доминира оријентација на:	а) чињенице б) појмове и теорије
4) Да ли су циљеви оријентисани на активност учитеља/наставника или ученика?	а) циљеви су оријентисани на активности учитеља/наставника б) циљеви су оријентисани на активности ученика в) циљеви су оријентисани и на активности ученика/наставника и на активности учитеља
5) Да ли писана припрема за наставни час садржи задатке и/или исходе наставног часа или стандарде постигнућа ученика?	У писаној припреми за наставни час одређени су: а) задаци б) исходи в) комбинација задатака и исхода г) стандарди постигнућа ученика г) нису одређени задаци, исходи нити стандарди
6) Која врста задатака наставног часа је наведена?	а) образовни, б) васпитни задаци в) функционални (оперативни) задаци
7а) Основне одлике задатака наставног часа.	Акцент је на: а) аспектима развоја ученика (когнитивни, емоционални, морални и други аспекти развоја) б) садржају наставног предмета
7б) Основне одлике исхода наставног	Акцент је на:



часа.	а) аспектама развоја ученика (когнитивни, емоционални, морални и други аспекти развоја) б) садржају наставног предмета
8а) Ако се задаци односе на развој ученика доминира оријентација на:	а) когнитивни развој б) емоционални развој в) социјални развој г) физички развој
8б) Ако се исходи односе на развој ученика доминира оријентација на:	а) когнитивни развој б) емоционални развој в) социјални развој г) физички развој
8в) Ако се задаци односе на садржај наставног предмета доминира оријентација на:	а) чињенице б) појмове и теорије
8г) Ако се исходи односе на садржај наставног предмета доминира оријентација на:	а) чињенице б) појмове и теорије
9) Да ли су задаци оријентисани на активност учитеља/наставника или ученика?	а) задаци су оријентисани на активности учитеља/наставника б) задаци су оријентисани на активности ученика в) задаци су оријентисани и на активности учитеља/наставника и на активности ученика
10) Да ли је у писаној припреми за наставни час одређен садржај наставног часа?	а) да б) не
11) Да ли су писаном припремом за наставни час одређене наставне методе?	а) да, које: _____ б) не
12) Да ли су писаном припремом за наставни час одређени облици наставног рада?	а) фронтални б) индивидуални в) групни г) у паровима д) нешто друго, шта? ђ) нису одређени облици рада
13) Да ли су писаном припремом за наставни час одређена наставна средства?	а) да, која: _____ б) не
14) Да ли писана припрема за наставни час садржи временску артикулацију часа?	а) изражено у минутама б) фазе часа (уводна, централна, завршна) в) „кораца“ наставног часа

## АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

Универзитет у Београду  
Филозофски факултет  
Чика Љубина 18-20.

Поштоване колеге,

на Филозофском факултету у Београду у току је истраживање које се односи на испитивање ставова учитеља о значају и улози одређивања циљева, задатка и исхода наставних часова. Молимо Вас да попуните анкетни лист који Вам достављамо и на тај начин помогнете да се истраживање успешно оствари. Ова анкета је анонимна.

Наглашавамо да нема тачних и погрешних одговора. Тачан је сваки одговор који у потпуности изражава Ваше мишљење и став.

Унапред захвални на сарадњи!

Руководилац истраживања  
Александра Максимовић

## ПРВИ ДЕО

1. Пол (заокружите један од понуђених одговора):
  - а) женски
  - б) мушки
  
2. Колико имате година радног стажа у настави? \_\_\_\_\_
  
3. Која је Ваша стручна спрема?
  - а) средња стручна спрема
  - б) виша стручна спрема
  - в) висока стручна спрема
  
4. Да ли сте учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на питање одређивања циљева, задатака и исхода (конкретизације) наставног часа и/или дефинисања стандарда постигнућа ученика? (заокружите одговор који се односи на Вас)
  - а) учествовао/ла сам у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе васпитања и образовања
  - б) учествовао/ла сам у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика
  - в) нисам учествовао/ла у програмима стручног усавршавања који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде

## ДРУГИ ДЕО

1. Да ли пишете припрему за наставни час? (заокружите један од понуђених одговора)
  - а) да, пишем припрему за сваки наставни час
  - б) пишем припреме за већину наставних часова
  - в) ретко пишем припреме за наставни час
  - г) не пишем припреме за наставни час
  
2. Колико је по Вашем мишљењу значајно да учитељ пише припреме за наставни час? (заокружите један од понуђених одговора)
  - а) веома је значајно
  - б) значајно је
  - в) неодлучан/а сам
  - г) делимично је значајно
  - д) уопште није значајно

3. Колико је, по Вашем мишљењу, значајно да учитељ одреди циљ наставног часа? (заокружите тврдњу са којом се највише слажете)

- а) веома је значајно
- б) значајно је
- в) неодлучан/а сам
- г) делимично је значајно
- д) уопште није значајно

4. Када пишете припрему за наставни час, да ли одређујете (заокружите одговоре који се односе на Вас):

- а) задатке наставног часа
- б) исходе наставног часа
- в) одређујем и задатке и исходе наставног часа
- г) не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа

5. На овом месту дато Вам је 6 тврдњи о улози и значају конкретизације циљева наставног часа. Заокружите за сваку тврдњу одговор који у највећем степену изражава Ваш став.

	У потпуности се слажем	Слажем се	Делимично се слажем	Не слажем се
а) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја.	4	3	2	1
б) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада.	4	3	2	1
в) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља.	4	3	2	1
г) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика.	4	3	2	1
д) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика.	4	3	2	1
ђ) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа.	4	3	2	1

6. Чиме се руководите приликом конкретизације циљева наставног часа? Рангирајте понуђене одговоре, тако што ћете ранг један (1) приписати оном фактору којим се доминатно руководите, ранг три (3) оном којим се најмање руководите.

\_\_\_\_\_ способностима, интересовањима и предзнањима ученика

\_\_\_\_\_ садржајима наставне јединице

\_\_\_\_\_ властитим професионалним знањима и компетенцијама као учитеља

7. Колико често приликом конкретизације циљева наставног часа узимате у обзир следеће изворе? (заокружите за сваки извор један од понуђених одговора)

	веома често	често	понекад	веома ретко
а) наставни план и програм	4	3	2	1
б) педагошко-психолошку литературу	4	3	2	1
в) припреме за наставни час колега	4	3	2	1
г) сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	4	3	2	1

8. Да ли се приликом конкретизације циљева наставног часа консултујете са неким? (заокружите понуђене одговоре који изражавају Ваше поступке)

а) не, све радим самостално

б) да, консултујем се са колегама, учитељима

в) да, консултујем се са школским педагогом/психологом

9. Процените своје компетенције у области конкретизације циљева наставног часа? (заокружите један од понуђених одговора)

а) довољно компетентан/а

б) делимично компетентан/а

в) некомпетентан/а

10. Са којим се тешкоћама и проблемима суочавате у процесу конкретизације циљева наставног часа?

11. Да ли сте информисани о образовним стандардима (стандардима постигнућа ученика)? (заокружите један од понуђених одговора)

- а) да, у потпуности
- б) делимично
- в) не

12. На који начин сте се информисали о образовним стандардима (стандардима постигнућа ученика)? (заокружите за сваку тврдњу одговор који у највећем степену изражава начин на који сте информисали о образовним стандардима)

	Највећим делом	Делимично	Не
а) у школи од колега, у неформалним разговорима	3	2	1
б) у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	3	2	1
в) у школи – од стране школског педагога и/или психолога	3	2	1
г) на семинару	3	2	1
д) самостално (из докумената, литературе и сл.)	3	2	1

13. Колико је по Вашем мишљењу значајно одређивање стандарда постигнућа ученика? (заокружите тврдњу са којом се највише слажете)

- а) веома је значајно
- б) значајно је
- в) неодлучан/а сам
- г) делимично је значајно
- д) уопште није значајно

14. У чему се, по Вашем мишљењу, огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика?

## **АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ**

Универзитет у Београду  
Филозофски факултет  
Чика Љубина 18-20.

Поштоване колеге,

на Филозофском факултету у Београду у току је истраживање које се односи на испитивање ставова наставника о значају и улози одређивања циљева, задатка и исхода наставних часова. Молимо Вас да попуните анкетни лист који Вам достављамо и на тај начин помогнете да се истраживање успешно оствари. Ова анкета је анонимна.

Наглашавамо да нема тачних и погрешних одговора. Тачан је сваки одговор који у потпуности изражава Ваше мишљење и став.

Унапред захвални на сарадњи!

Руководилац истраживања  
Александра Максимовић

## ПРВИ ДЕО

1. Пол (заокружите један од понуђених одговора):

- а) женски
- б) мушки

2. Колико имате година радног стажа у настави? \_\_\_\_\_

3. Који предмет (предмете) предајете?

---

4. Која је Ваша стручна спрема?

- а) средња стручна спрема
- б) виша стручна спрема
- в) висока стручна спрема

5. Који факултет сте завршили?

---

6. Које од понуђених предмета сте полагали током судија? (заокружите све оне предмете које сте полагали)

- а) педагогија
- б) методологија педагошких истраживања
- в) дидактика
- г) методике наставног предмета
- д) психологија

7. Да ли сте учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на питање одређивања циљева, задатака и исхода (конкретизације) наставног часа и/или дефинисања стандарда постигнућа ученика? (заокружите одговор који се односи на Вас)

- а) учествовао/ла сам у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе васпитања и образовања
- б) учествовао/ла сам у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика
- в) нисам учествовао/ла у програмима стручног усавршавања који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде



## ДРУГИ ДЕО

1. Да ли пишете припрему за за наставни час? (заокружите један од понуђених одговора)
  - а) да, пишем наставну припрему за сваки наставни час
  - б) пишем наставне припреме за већину наставних часова
  - в) ретко пишем наставне припреме
  - г) не пишем наставне припреме
  
2. Колико је по Вашем мишљењу значајно да наставник пише припреме за наставни час? (заокружите један од понуђених одговора)
  - а) веома је значајно
  - б) значајно је
  - в) неодлучан/а сам
  - г) делимично је значајно
  - д) уопште није значајно
  
3. Колико је, по Вашем мишљењу, значајно да наставник одреди циљ наставног часа? (заокружите тврдњу са којом се највише слажете)
  - а) веома је значајно
  - б) значајно је
  - в) неодлучан/а сам
  - г) делимично је значајно
  - д) уопште није значајно
  
4. Када пишете припрему за наставни час, да ли одређујете (заокружите одговоре који се односе на Вас):
  - а) задатке наставног часа
  - б) исходе наставног часа
  - в) одређујем и задатке и исходе наставног часа
  - г) не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа

5. На овом месту дато Вам је 6 тврдњи о улози и значају конкретизације циљева наставног часа. Заокружите за сваку тврдњу одговор који у највећем степену изражава Ваш став.

	У потпуности се слажем	Слажем се	Делимично се слажем	Не слажем се
а) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја.	4	3	2	1
б) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада.	4	3	2	1
в) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника.	4	3	2	1
г) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава адекватан избор активност ученика-	4	3	2	1
д) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика.	4	3	2	1
ђ) Конкретизација циљева у припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа.	4	3	2	1

6. Чиме се руководите приликом конкретизације циљева наставног часа? Рангирајте понуђене одговоре, тако што ћете ранг један (1) приписати оном фактору којим се доминатно руководите, ранг три (3) оном којим се најмање руководите.

\_\_\_\_\_ способностима, интересовањима и предзнањима ученика

\_\_\_\_\_ садржајима наставне јединице

\_\_\_\_\_ властитим професионалним знањима и компетенцијама као наставника

7. Колико често приликом конкретизације циљева наставног часа узимате у обзир следеће изворе? (заокружите за сваки извор један од понуђених одговора)

	веома често	често	понекад	веома ретко
а) наставни план и програм	4	3	2	1
б) педагошко-психолошку литературу	4	3	2	1
в) припреме за наставни час колега	4	3	2	1
г) сопствено знање и искуство стечено кроз праксу	4	3	2	1

8. Да ли се приликом конкретизације циљева наставног часа консултујете са неким? (заокружите понуђене одговоре који изражавају Ваше поступке)

- а) не, све радим самостално
- б) да, консултујем се са колегама наставницима
- в) да, консултујем се са школским педагогом/психологом

9. Процените своје компетенције у области конкретизације циљева наставног часа? (заокружите један од понуђених одговора)

- а) довољно компетентан/а
- б) делимично компетентан/а
- в) некомпетентан/а

10. Са којим се тешкоћама и проблемима суочавате у процесу конкретизације циљева наставног часа?

11. Да ли сте информисани о образовним стандардима (стандардима постигнућа ученика)? (заокружите један од понуђених одговора)

- а) да, у потпуности
- б) делимично
- в) не

12. На који начин сте се информисали о образовним стандардима (стандардима постигнућа ученика)? (заокружите за сваку тврдњу одговор који у највећем степену изражава начин на који сте информисали о образовним стандардима)

	Највећим делом	Делимично	Не
а) у школи од колега, у неформалним разговорима	3	2	1
б) у школи – на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу	3	2	1
в) у школи – од стране школског педагога и/или психолога	3	2	1
г) на семинару	3	2	1
д) самостално (из докумената, литературе и сл.)	3	2	1

13. Колико је по Вашем мишљењу значајно одређивање стандарда постигнућа ученика? (заокружите тврдњу са којом се највише слажете)

- а) веома је значајно
- б) значајно је
- в) неодлучан/а сам
- г) делимично је значајно
- д) уопште није значајно

14. У чему се, по Вашем мишљењу, огледа улога и функција стандарда постигнућа ученика?

## **ИНТЕРВЈУ**

1. Колико је, по Вашем мишљењу, значајно да учитељ/наставник планира наставни час редовним писањем припрема за наставне часове? Зашто?
2. Колико је, по Вашем мишљењу, значајно да учитељ/наставник у писаној припреми за наставни час дефинише циљеве наставног часа? Зашто?
3. Када дефинишете циљеве наставног часа чиме се доминантно руководите?
4. У каквом су односу наставни садржај, наставне методе, облици наставног рада, активности учитеља/наставника и активности ученика и циљеви који одређујете у писаној припреми за наставни час?
5. Са којим тешкоћама се суочавате приликом конкретизације циљева наставног часа?

## ПРИЛОГ Б

### ТАБЕЛАРНИ ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Табела 1. Учесталост писања припреме за наставни час учитеља с обзиром на дужину радног стажа

писање припреме учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	18	78,3	7	50,0	8	47,1	19	61,3	9	42,9	7	18,9	68	47,6
пишем припреме за већину наставних часова	5	21,7	7	50,0	9	52,9	8	25,8	10	47,6	25	67,6	64	44,8
ретко пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	3	9,7	2	9,5	5	13,5	10	6,9
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	1	3,2	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 2. Учесталост писања припреме за наставни час учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавшавања

писање припреме учитеља с обзиром на стручно усавшавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	36	48,6	25	40,3	15	41,7	62	52,8	138	47,6
пишем припреме за већину наставних часова	35	47,3	33	53,2	19	52,8	46	39,0	133	45,9
ретко пишем припреме за наставни час	3	4,1	4	6,5	2	5,6	9	7,6	18	6,2
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	1	0,8	1	0,3
$\Sigma$	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100,0

Табела 3. Учесталост писања припреме за наставни час наставника с обзиром на дужину радног стажа

писање припреме наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	19	54,3	20	48,8	10	71,4	5	31,3	5	38,5	11	39,3	70	47,7
пишем припреме за већину наставних часова	14	40,0	20	48,8	3	21,4	10	62,6	6	46,2	16	57,1	69	46,8
ретко пишем припреме за наставни час	2	5,7	1	2,4	1	7,2	1	7,1	2	15,3	1	3,6	8	5,5
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 4. Учесталост писања припреме за наставни час наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

писање припреме наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, пишем припрему за сваки наставни час	17	44,7	15	53,5	11	44,0	27	48,3	70	47,7
пишем припреме за већину наставних часова	19	50,0	12	42,9	13	52,0	25	44,6	69	46,8
ретко пишем припреме за наставни час	2	5,3	1	3,6	1	4,0	4	7,1	8	5,5
не пишем припреме за наставни час	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 5. Мишљење учитеља о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на дужину радног стажа

мишљење учитеља о значају писања припреме с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	15	65,2	6	42,9	5	29,4	6	19,4	5	23,7	7	18,9	44	30,8
значајно је	8	34,8	8	57,1	11	64,7	17	54,8	14	66,7	17	45,9	75	52,4
неодлучан/а сам	/	/	/	/	/	/	1	3,2	1	4,8	3	8,1	5	3,5
делимично је значајно	/	/	/	/	1	5,9	6	19,4	1	4,8	10	27,1	18	12,6
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	1	3,2	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 6. Мишљење учитеља о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење учитеља о значају писања припреме с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	8	22,2	11	32,4	6	54,5	19	30,6	44	30,8
значајно је	23	63,9	19	55,9	5	45,5	28	45,2	75	52,4
неодлучан/а сам	/	/	/	/	/	/	5	8,1	5	3,5
делимично је значајно	5	13,9	4	11,7	/	/	9	14,5	18	12,6
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	1	1,6	1	0,7
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0



Табела 7. Мишљење наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на дужину радног стажа

мишљење наставника о значају писања припреме с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	9	25,7	16	39,0	5	35,7	3	18,8	2	15,4	6	21,4	41	27,9
значајно је	20	57,1	20	48,8	4	28,6	10	62,4	5	38,5	15	53,6	74	50,3
неодлучан/а сам	2	5,7	1	2,4	2	14,3	/	/	1	7,7	2	7,1	8	5,4
делимично је значајно	4	11,4	3	7,3	3	21,4	3	18,8	4	30,8	5	17,9	22	15,0
уопште није значајно	/	/	1	2,4	/	/	/	/	1	7,7	/	/	2	1,4
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 8. Мишљење наставника о томе колико је значајно писати припрему за наставни час с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење наставника о значају писања припреме с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	12	31,6	9	32,1	3	12,0	17	30,4	41	27,9
значајно је	15	39,5	15	53,6	14	56,0	30	53,7	74	50,3
неодлучан/а сам	1	2,6	2	7,1	2	8,0	3	5,3	8	5,4
делимично је значајно	9	23,7	2	7,1	5	20,0	6	10,6	22	15,0
уопште није значајно	1	2,6	/	/	1	4,0	/	/	2	1,4
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 9. Мишљење учитеља о томе колико је значајно одредити циљ часа с обзиром на дужину радног стажа

мишљење учитеља о значају циља часа припреме с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	19	82,6	11	78,6	10	58,8	19	61,3	13	61,9	17	45,9	89	62,2
значајно је	3	13,0	3	21,4	6	35,2	11	35,5	7	33,3	15	40,5	45	31,5
неодлучан/а сам	1	4,3	/	/	/	/	/	/	1	4,8	4	10,8	6	4,2
делимично је значајно	/	/	/	/	1		1	3,2	/	/	1	2,7	3	2,1
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 10. Мишљење учитеља о томе колико је значајно одредити циљ часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење учитеља о значају циља часа припреме с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	19	52,8	24	70,6	6	54,5	40	64,6	89	62,2
значајно је	16	44,4	8	23,5	3	27,3	18	29,0	45	31,5
неодлучан/а сам	/	/	2	5,9	1	9,1	3	4,8	6	4,2
делимично је значајно	1	2,8	/	/	1	9,1	1	1,6	3	2,1
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 11. Мишљење наставника о томе колико је значајно одредити циљ часа с обзиром на дужину радног стажа

мишљење наставника о значају циља часа припреме с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	19	54,3	25	61,0	9	64,3	7	43,8	5	38,5	11	39,2	76	51,7
значајно је	14	40,0	13	31,7	4	28,6	9	56,2	7	53,8	14	50,0	61	41,5
неодлучан/а сам	/	/	2	4,9	/	/	/	/	1	7,7	2	7,2	5	3,4
делимично је значајно	2	5,7	1	2,4	1	7,1	/	/	/	/	1	3,6	5	3,4
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 12. Мишљење наставника о томе колико је значајно одредити циљ часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење наставника о значају циља часа припреме с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	20	52,7	17	60,7	9	36,0	30	53,5	76	51,7
значајно је	17	44,7	10	35,7	14	56,0	20	35,7	61	41,5
неодлучан/а сам	1	2,6	/	/	1	4,0	3	5,4	5	3,4
делимично је значајно	/	/	1	3,6	1	4,0	3	5,4	5	3,4
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 13. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час учитеља с обзиром на дужину радног стажа

одређивање задатака и исхода учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	6	26,1	4	28,7	7	41,1	12	38,7	8	38,1	12	32,4	49	34,4
исходе наставног часа	/	/	2	14,2	/	/	3	9,7	/	/	4	10,8	9	6,3
одређујем и задатке и исходе наставног часа	16	69,6	7	50,0	8	47,1	15	48,4	12	57,1	15	40,5	73	51,0
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	1	4,3	1	7,1	2	11,8	1	3,2	1	4,8	6	16,3	12	8,3
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 14. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

одређивање задатака и исхода учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	11	30,6	15	44,1	3	27,3	20	32,2	49	34,4
исходе наставног часа	2	5,6	2	5,9	1	9,1	4	6,5	9	6,3
одређујем и задатке и исходе наставног часа	21	58,2	14	41,2	6	54,5	32	51,6	73	51,0
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	2	5,6	3	8,8	1	9,1	6	9,7	12	8,3
Σ	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 15. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час наставника с обзиром на дужину радног стажа

одређивање задатака и исхода наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	16	45,7	10	24,4	2	14,3	5	31,3	3	23,1	2	7,2	38	25,9
исходе наставног часа	/	/	1	2,4	/	/	/	/	1	7,7	1	3,6	3	2,1
одређујем и задатке и исходе наставног часа	16	45,7	29	70,7	12	85,7	10	62,5	6	46,2	25	89,2	98	66,6
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	3	8,6	1	2,4	/	/	1	6,2	3	23,1	/	/	8	5,4
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 16. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

одређивање задатака и исхода наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
задатке наставног часа	6	15,8	10	35,7	6	24,0	16	28,6	38	25,9
исходе наставног часа	1	2,6	1	3,6	1	33,3	/	/	3	2,1
одређујем и задатке и исходе наставног часа	31	81,6	17	60,7	16	64,0	34	60,7	98	66,6
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	/	/	/	/	2	8,0	6	10,7	8	5,4
Σ	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 17. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на радни стаж учитеља	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	16	69,6	6	42,9	10	58,8	23	74,2	14	66,7	20	54,1	89	62,2
слажем се	5	21,7	7	40,0	6	35,3	6	35,3	5	23,8	15	40,5	44	30,8
делимично се слажем	2	8,7	1	7,1	1	5,9	2	6,5	2	9,5	2	5,4	10	7,0
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 18. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор метода и облика рада с обзиром на радни стаж учитеља	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	11	47,8	5	35,7	10	58,8	20	64,5	12	57,1	17	45,9	75	52,3
слажем се	11	47,8	7	50,0	6	35,3	9	29,0	7	33,3	16	43,2	56	39,2
делимично се слажем	1	4,4	2	14,3	1	5,9	2	6,5	2	9,6	4	10,9	12	8,5
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 19. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор активности учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	10	43,5	5	35,7	8	47,1	16	51,6	11	52,5	13	35,1	63	44,1
слажем се	11	47,8	8	57,1	8	47,1	13	41,9	9	42,9	20	54,1	69	48,2
делимично се слажем	2	8,7	1	7,1	1	18,2	2	6,5	1	6,6	4	10,8	11	7,7
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 20. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на радни стаж учитеља	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	10	43,5	5	35,7	10	58,8	17	54,8	13	61,9	13	35,1	68	47,6
слажем се	9	39,1	7	50,0	6	35,3	13	41,9	5	23,8	20	54,1	60	42,0
делимично се слажем	4	17,4	2	14,3	1	5,9	1	3,2	3	14,3	4	10,8	15	10,4
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 21. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан евалуацију постигнућа с обзиром на радни стаж учитеља	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	10	43,5	3	21,4	9	52,9	17	54,8	10	47,6	13	35,1	62	43,4
слажем се	11	47,8	8	57,1	7	41,2	13	41,9	8	38,1	20	54,1	67	46,9
делимично се слажем	2	8,7	3	21,5	1	5,9	1	3,2	3	14,3	4	10,8	14	9,7
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 22. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава евалуацију часа с обзиром на радни стаж учитеља	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	11	47,9	4	28,6	7	41,2	15	48,4	11	52,4	14	37,8	62	43,4
слажем се	9	39,2	7	50,0	8	47,1	14	45,2	6	28,6	19	51,4	63	44,1
делимично се слажем	2	8,6	3	21,4	2	11,7	2	6,4	4	19,0	4	10,8	17	11,8
не слажем се	1	4,3	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,7
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 23. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на стручно усавршавање учитеља	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	22	61,1	22	64,7	9	81,8	36	58,1	89	62,2
слажем се	11	30,6	10	29,4	2	18,2	21	33,8	44	30,8
делимично се слажем	3	8,3	2	5,9	/	/	5	8,1	10	7,0
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 24. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор метода и облика рада с обзиром на стручно усавршавање учитеља	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	20	55,5	14	41,2	7	63,6	34	54,8	75	52,3
слажем се	14	38,9	19	55,9	3	27,3	20	32,3	56	39,2
делимично се слажем	2	5,6	1	2,9	1	9,1	8	12,9	12	8,5
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0



Табела 25. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор активности учитеља с обзиром на стручно усавршавање	Програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		Програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		Програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		Нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	19	52,8	12	35,3	5	45,5	27	43,5	63	44,1
слажем се	15	41,7	21	61,8	6	54,5	27	43,5	69	48,2
делимично се слажем	2	5,5	1	2,9	/	/	8	13,0	11	7,7
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 26. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на стручно усавршавање учитеља	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	20	55,6	14	41,1	7	63,4	27	43,6	68	47,6
слажем се	14	38,8	16	47,1	4	36,4	26	41,9	60	42,0
делимично се слажем	2	5,6	4	11,8	/	/	9	14,5	15	10,4
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 27. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава евалуацију постигнућа ученика с обзиром на стручно усавршавање учитеља	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	15	41,7	17	50,0	4	36,4	26	41,9	62	43,4
слажем се	18	50,0	15	44,1	6	54,5	28	45,2	67	46,9
делимично се слажем	3	8,3	2	5,9	1	9,1	8	12,9	14	9,7
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 28. Став учитеља о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава евалуацију часа с обзиром на стручно усавршавање учитеља	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	16	44,4	16	47,1	5	45,4	25	40,4	62	43,4
слажем се	16	44,4	17	50,0	3	27,3	27	43,5	63	44,1
делимично се слажем	4	11,2	1	2,9	3	27,3	9	14,5	17	11,8
не слажем се	/	/	/	/	/	/	1	1,6	1	0,7
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 29. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на радни стаж наставника	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	13	37,1	25	61,0	9	64,3	8	50,0	7	53,8	13	46,4	75	51,6
слажем се	18	51,4	15	36,6	4	28,6	6	37,5	4	30,8	12	42,9	59	39,5
делимично се слажем	3	8,6	1	2,4	1	7,1	2	12,5	2	15,4	3	10,7	12	8,2
не слажем се	1	2,9	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,7
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 30. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор метода с обзиром на радни стаж наставника	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	12	34,3	18	43,9	10	71,4	7	43,7	6	46,2	13	46,4	66	44,9
слажем се	19	54,3	21	51,2	4	28,6	8	50,0	6	46,2	13	46,4	71	48,3
делимично се слажем	4	11,4	2	4,9	/	/	1	6,3	1	7,8	2	7,2	10	6,8
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 31. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	9	25,7	23	56,1	9	64,3	6	37,5	4	30,7	10	35,7	61	41,5
слажем се	21	60,0	16	39,0	4	28,6	8	50,0	6	46,2	17	60,7	72	49,0
делимично се слажем	5	14,3	2	4,9	1	7,1	2	12,5	3	23,1	1	3,6	14	9,5
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 32. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на радни стаж наставника	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	9	25,7	17	41,5	9	64,3	4	25,0	4	30,8	11	39,3	54	36,7
слажем се	19	54,3	22	53,6	4	28,6	10	62,5	5	38,4	15	53,6	75	51,0
делимично се слажем	7	20,0	2	4,9	1	7,1	2	12,5	4	30,8	2	7,1	18	12,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 33. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава адекватан евалуацију постигнућа с обзиром на радни стаж наставника	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	12	34,3	14	34,1	10	71,5	5	31,3	5	38,5	13	46,4	59	40,1
слажем се	15	42,8	26	63,5	3	21,4	10	62,5	5	38,5	11	39,3	70	47,6
делимично се слажем	7	20,0	1	2,4	1	7,1	1	6,2	3	23,0	4	14,3	17	11,6
не слажем се	1	2,9	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,7
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 34. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

конкретизација омогућава евалуацију часа с обзиром на радни стаж наставника	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	7	20,0	15	36,6	10	71,4	6	37,5	4	30,8	13	46,4	55	37,4
слажем се	19	54,3	22	53,7	3	21,4	9	56,3	7	53,8	13	46,4	73	49,7
делимично се слажем	7	20,0	4	9,8	1	7,2	1	6,3	2	15,4	2	7,2	17	11,5
не слажем се	2	5,7	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2	1,4
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 35. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор садржаја с обзиром на стручно усавршавање наставника	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	17	44,7	13	46,4	15	60,0	30	53,6	75	51,6
слажем се	18	47,4	13	46,4	9	36,0	19	33,9	59	39,5
делимично се слажем	2	5,3	2	7,2	1	4,0	7	12,5	12	8,2
не слажем се	1	2,6	/	/	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 36. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор метода и облика наставног рада с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор метода и облика с обзиром на стручно усавршавање наставника	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	15	39,5	12	42,9	13	52,0	26	46,4	66	44,9
слажем се	22	57,9	13	46,4	10	40,0	26	46,4	71	48,3
делимично се слажем	1	2,6	3	10,7	2	8,0	4	7,2	10	6,8
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 37. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор активности наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	16	42,1	10	35,7	12	48,0	23	41,1	61	41,5
слажем се	21	55,3	16	57,2	12	48,0	23	41,1	72	49,0
делимично се слажем	1	2,6	2	7,1	1	4,0	10	17,8	14	9,5
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 38. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава адекватан избор активности ученика с обзиром на стручно усавршавање наставника	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	14	36,8	7	25,0	10	40,0	23	41,1	54	36,7
слажем се	22	57,9	18	64,3	12	48,0	23	41,1	75	51,0
делимично се слажем	2	5,3	3	10,7	3	12,0	10	17,9	18	12,3
не слажем се	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 39. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава успешну евалуацију постигнућа с обзиром на стручно усавршавање наставника	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	19	50,0	10	35,8	9	36,0	21	37,5	59	40,1
слажем се	16	42,1	16	57,1	14	56,0	24	42,9	70	47,6
делимично се слажем	3	7,9	2	7,1	2	8,0	10	17,9	17	11,6
не слажем се	/	/	/	/	/	/	1	1,8	1	0,7
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 40. Став наставника о томе да ли конкретизација циљева у писаној припреми за наставни час омогућава успешну евалуацију наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

конкретизација омогућава евалуацију часа с обзиром на стручно усавршавање наставника	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
у потпуности се слажем	16	42,1	7	25,0	12	48,0	20	35,7	55	37,4
слажем се	18	47,4	19	67,9	11	44,0	25	44,6	73	49,7
делимично се слажем	3	7,9	2	7,1	2	8,0	10	17,9	17	11,5
не слажем се	1	2,6	/	/	/	/	1	1,8	2	1,4
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 41. Фактори од којих учитељи полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

фактори од којих полазе учитељи с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	12	52,2	10	71,4	6	35,3	18	58,1	13	61,9	16	43,2	75	52,4
садржаји наставне јединице	10	43,5	2	14,3	9	52,9	11	35,5	7	33,3	17	45,9	56	39,2
властита професионална знања и компетенције	1	4,3	2	12,3	2	11,8	2	6,5	1	4,8	4	10,9	12	8,4
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 42. Фактори од којих учитељи полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

фактори од којих полазе учитељи с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	15	41,6	20	58,8	5	45,5	35	56,5	75	52,4
садржаји наставне јединице	19	52,8	11	32,4	6	54,5	20	32,2	56	39,2
властита професионална знања и компетенције	2	5,6	3	8,8	/	/	7	11,3	12	8,4
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 43. Фактори од којих наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

фактори од којих полазе наставници с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	14	40,0	17	41,5	8	57,2	8	50,0	5	38,5	14	50,0	66	43,8
садржаји наставне јединице	11	31,4	18	43,9	5	35,7	7	43,8	5	38,5	10	35,7	56	37,9
властита професионална знања и компетенције	10	28,6	6	14,6	1	7,1	1	6,2	3	23,0	6	21,3	27	18,3
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 44. Фактори од којих наставници полазе приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

фактори од којих полазе наставници с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
способности, интересовања и предзнања ученика	16	42,1	12	42,9	17	68,0	21	35,7	66	43,8
садржаји наставне јединице	13	34,2	11	39,3	8	32,0	24	42,9	56	37,9
власита професионална знања и компетенције	9	23,7	5	17,8	2	8,0	11	16,6	27	18,3
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 45. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на дужину радног стажа

коришћење наставног плана и програма учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	12	52,2	7	50,0	14	82,4	23	74,1	10	47,6	18	48,6	84	58,7
често	9	39,1	5	35,8	3	17,6	7	22,7	11	52,4	16	43,3	51	35,7
понекад	1	4,3	1	7,1	/	/	1	3,2	/	/	2	5,4	5	3,5
веома ретко	1	4,3	1	7,1	/	/	/	/	/	/	1	2,7	3	2,1
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 46. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на дужину радног стажа

коришћење педагошко-психолошке литературе учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	4	17,4	2	14,3	2	11,8	3	9,7	5	23,8	5	13,5	21	14,7
често	9	39,1	5	35,7	6	35,3	14	45,2	6	28,6	12	32,4	52	36,4
понекад	6	26,1	7	50,0	6	35,3	11	35,5	9	42,9	18	48,6	57	39,8
веома ретко	4	17,4	/	/	3	17,6	3	9,7	1	4,8	2	5,4	13	9,1
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0



Табела 47. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на дужину радног стажа

коришћење припрема колега учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	/	/	2	14,3	/	/	2	6,5	/	/	/	/	4	2,8
често	4	17,4	3	21,4	3	17,6	6	19,4	2	6,5	8	21,6	26	18,2
понекад	8	34,8	4	28,6	5	29,4	12	38,7	7	33,3	15	40,5	51	35,6
веома ретко	11	47,8	5	35,7	9	52,9	11	35,5	12	57,2	14	37,8	62	43,4
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 48. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на дужину радног стажа

коришћење знања и искуства учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	14	60,9	6	42,9	10	58,8	18	58,1	11	52,4	23	62,2	82	57,3
често	6	26,1	5	35,7	7	41,2	12	38,7	9	42,9	12	32,4	51	35,7
понекад	2	8,7	2	14,3	/	/	1	3,2	1	4,8	/	/	6	4,2
веома ретко	1	4,3	1	7,1	/	/	/	/	/	/	2	5,4	4	2,8
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 49. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење наставног плана и програма учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	27	75,0	15	44,1	7	63,6	35	56,5	84	58,7
често	7	19,4	16	47,1	4	36,4	24	38,7	51	35,7
понекад	/	/	3	8,8	/	/	2	3,2	5	3,5
веома ретко	2	5,6	/	/	/	/	1	1,6	3	2,1
Σ	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 50. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење педагошко-психолошке литературе учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	6	16,6	3	8,8	3	27,2	9	14,5	21	14,7
често	11	30,6	16	47,1	5	45,5	20	32,3	52	36,4
понекад	17	47,2	12	35,3	2	18,2	26	41,9	57	39,8
веома ретко	2	5,6	3	8,8	1	9,1	7	11,3	13	9,1
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 51. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење припрема колега учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	/	/	1	2,9	/	/	3	4,8	4	2,8
често	4	11,1	9	26,5	2	18,2	11	17,7	26	18,2
понекад	12	33,3	12	35,3	4	36,4	23	37,2	51	35,6
веома ретко	20	55,6	12	35,3	5	45,4	25	40,3	62	43,4
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 52. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење знања и искуства учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	23	63,9	20	58,9	7	63,6	32	51,6	82	57,3
често	12	33,3	13	38,2	4	36,4	22	35,5	51	35,7
понекад	/	/	1	2,9	/	/	5	8,1	6	4,2
веома ретко	1	2,8	/	/	/	/	3	4,8	4	2,8
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 53. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

коришћење наставног плана и програма наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	23	65,7	26	63,4	11	78,6	14	87,5	7	53,8	15	53,6	96	65,3
често	9	25,7	13	31,7	2	14,3	2	12,5	5	38,5	11	39,3	42	28,6
понекад	3	8,6	2	4,9	/	/	/	/	1	7,7	2	7,1	8	5,4
веома ретко	/	/	/	/	1	7,1	/	/	/	/	/	/	1	0,7
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 54. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

коришћење педагошко-психолошке литературе наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	4	11,4	2	4,9	2	14,3	1	6,2	/	/	5	17,9	14	9,5
често	8	22,8	11	26,8	5	35,7	4	25,0	5	38,5	14	50,0	47	32,0
понекад	19	54,2	20	48,8	5	35,7	9	56,4	7	53,8	8	28,6	68	46,3
веома ретко	4	11,4	8	19,5	2	14,3	2	12,4	1	7,7	1	3,5	18	12,2
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 55. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

коришћење припрема колега наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	2	5,7	1	2,4	/	/	/	/	/	/	3	10,7	6	4,1
често	14	40,0	9	22,0	2	14,3	/	/	1	7,7	6	21,4	32	21,8
понекад	9	25,7	15	36,6	8	57,1	7	43,8	4	30,8	8	28,6	51	34,6
веома ретко	10	28,6	16	39,0	4	28,6	9	56,2	8	61,5	11	39,3	58	39,5
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 56. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

коришћење знања и искуства наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	20	57,1	28	68,3	13	92,9	15	93,8	10	76,9	20	71,4	106	72,1
често	12	34,3	13	31,7	1	7,1	1	6,2	3	23,1	6	21,4	36	24,5
понекад	3	8,6	/	/	/	/	/	/	/	/	1	3,6	4	2,7
веома ретко	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	3,6	1	0,7
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 57. Учесталост коришћења наставног плана и програма приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење наставног плана и програма наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	23	60,6	16	57,2	17	68,2	40	71,4	96	65,3
често	14	36,8	10	35,7	5	20,0	13	23,2	42	28,6
понекад	1	2,6	2	7,1	3	12,0	2	3,6	8	5,4
веома ретко	/	/	/	/	/	/	1	1,8	1	0,7
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 58. Учесталост коришћења педагошко-психолошке литературе приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење педагошко-психолошке литературе наставника с обзиром на радни стаж	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	5	13,2	1	3,6	2	8,0	6	10,7	14	9,5
често	12	31,6	7	25,0	10	40,0	18	32,1	47	32,0
понекад	20	52,6	16	57,1	10	40,0	22	39,3	68	46,3
веома ретко	1	2,6	4	14,3	3	12,0	10	17,9	18	12,2
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 59. Учесталост коришћења припрема за наставни час колега приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење припрема колега наставника с обзиром на радни стаж	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	4	10,5	/	/	1	4,0	1	1,8	6	4,1
често	5	13,2	7	25,0	4	16,0	16	28,6	32	21,8
понекад	14	36,8	7	25,0	11	44,0	19	33,9	51	34,6
веома ретко	15	39,5	14	50,0	9	36,0	20	35,7	58	39,5
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 60. Учесталост коришћења сопственог знања и искуства стеченог кроз праксу приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

коришћење знања и искуства наставника с обзиром на радни стаж	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома често	29	76,3	20	71,4	21	84,0	36	64,2	106	72,1
често	8	21,1	7	25,0	4	16,0	17	30,4	36	24,5
понекад	/	/	1	3,6	/	/	3	5,4	4	2,7
веома ретко	1	2,6	/	/	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 61. Сарадња учитеља приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

сарадња учитеља приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	5	21,7	2	14,3	6	35,3	10	32,3	3	14,3	17	45,9	43	30,1
да, консултујем се са колегама, учитељима	17	73,9	8	57,1	9	52,9	18	58,1	14	66,7	17	45,9	83	58,0
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	/	/	1	7,1	1	5,9	2	6,5	1	4,8	/	/	5	3,5
да, консултујем се са колегама и школским педагогом / психологом	1	4,3	3	21,4	1	5,9	1	3,2	3	14,3	3	8,2	12	8,4
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 62. Сарадња учитеља приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

сарадња учитеља приликом конкретизације с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	11	30,5	9	26,5	2	18,2	21	33,8	43	30,1
да, консултујем се са колегама, учитељима	20	55,6	20	58,8	8	72,7	35	56,5	83	58,0
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	2	5,6	2	5,9	/	/	1	1,6	5	3,5
да, консултујем се са колегама и школским педагогом / психологом	3	8,3	3	8,8	1	9,1	5	8,1	12	8,4
Σ	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 63. Сарадња наставника приликом конкретизације циљева наставног часа с обзиром на дужину радног стажа

сарадња наставника приликом конкретизације с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	9	25,7	14	34,1	5	35,7	8	50,0	5	38,5	6	21,4	47	31,9
да, консултујем се са колегама	16	45,7	16	39,0	3	21,4	5	31,3	5	38,5	15	53,6	60	40,8
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	1	2,9	4	9,8	/	/	2	12,6	/	/	4	14,3	11	7,5
да, консултујем се са колегама и школским педагогом / психологом	9	25,7	7	17,1	6	42,9	1	6,3	3	23,0	3	10,7	29	19,8
Σ	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 64. Сарадња наставника приликом конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

сарадња наставника приликом конкретизације с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
не, све радим самостално	10	26,3	14	50,0	7	28,0	16	28,6	47	31,9
да, консултујем се са колегама	18	47,3	10	35,7	11	44,0	21	37,5	60	40,8
да, консултујем се са школским педагогом /психологом	2	5,3	/	/	2	8,0	7	12,5	11	7,5
да, консултујем се са колегама и школским педагогом / психологом	8	21,1	4	14,3	5	20,0	12	21,4	29	19,8
Σ	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 65. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на дужину радног стажа

компетенције за конкретизацију учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	19	82,6	8	57,1	14	82,4	28	90,3	17	81,0	31	83,8	117	81,8
делимично компетентан/а	4	15,4	6	42,9	3	17,6	3	9,7	4	19,0	6	16,2	26	18,2
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 66. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

компетенције за конкретизацију учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	29	80,6	28	82,4	10	90,9	50	80,6	117	81,8
делимично компетентан/а	7	19,4	6	17,6	1	9,1	12	19,4	26	18,2
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 67. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

компетенције за конкретизацију наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	18	51,4	27	65,9	13	92,9	13	81,3	10	76,9	26	92,9	107	72,8
делимично компетентан/а	17	48,6	14	34,1	1	7,1	3	18,7	3	23,1	2	7,1	40	27,2
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 68. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

компетенције за конкретизацију наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	33	86,8	21	75,0	23	92,0	30	53,6	107	72,8
делимично компетентан/а	5	13,3	7	25,0	2	8,0	26	46,4	40	27,2
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Σ	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 69. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа наставника с обзиром на дужину радног стажа

компетенције у области конкретизације циљева наставног часа		године радног стажа		укупно
		0 - 15 година	преко 15 година	
делимично компетентан	f	32	8	40
	%	80,0%	20,0%	100,0%
довољно компетентан	f	58	49	107
	%	54,2%	45,8%	100,0%
укупно	f	90	57	147
	%	61,2%	38,8%	100,0%

Табела 70. Процена информисаности учитеља о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

информисаност о стандардима учитеља с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	13	56,5	9	64,3	11	64,7	24	77,4	14	66,7	23	62,2	94	65,7
делимично	9	39,1	5	35,7	6	35,3	7	22,6	7	33,3	14	37,8	48	33,6
не	1	4,4	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0,7
Σ	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0



Табела 71. Процена информисаности учитеља о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност о стандардима учитеља с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	26	72,2	18	52,9	10	90,9	40	64,5	94	65,7
делимично	10	27,8	16	47,1	1	9,1	21	33,9	48	33,6
не	/	/	/	/	/	/	1	1,6	1	0,7
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 72. Процена информисаности наставника о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

информисаност о стандардима наставника с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	17	48,6	20	48,8	10	71,4	14	87,5	11	84,6	16	57,1	88	59,9
делимично	16	45,7	18	43,9	2	14,3	2	12,5	2	15,4	11	39,3	51	34,7
не	2	5,7	3	7,3	2	14,3	/	/	/	/	1	3,6	8	5,4
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 73. Процена информисаности наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност о стандардима наставника с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
да, у потпуности	22	57,9	21	75,0	22	88,0	23	41,1	88	59,9
делимично	15	39,5	7	25,0	3	12,0	26	46,4	51	34,7
не	1	2,6	/	/	/	/	7	12,5	8	5,4
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 74. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на дужину радног стажа

информисаност учитеља о стандардима од колега	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	8	34,8	4	28,6	1	5,9	8	25,8	8	38,1	12	32,4	41	27,8
делимично	11	47,8	6	42,8	11	64,7	15	48,4	8	38,1	20	54,1	71	49,7
не	4	17,4	4	28,6	5	29,4	8	25,8	5	23,8	5	13,5	31	22,5
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 75. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи *на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност учитеља о стандардима <i>на наставничком већу</i>	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	10	43,5	7	50,0	11	64,7	21	67,7	13	61,9	18	48,6	80	55,9
делимично	8	34,8	6	42,9	5	29,4	8	25,8	6	28,6	15	40,5	48	33,6
не	5	21,7	1	7,1	1	5,9	2	6,5	2	9,5	4	10,9	15	10,5
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 76. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи *од стране школског педагога и/или психолога* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност учитеља о стандардима <i>од педагога/психолога</i>	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	10	43,5	8	57,1	11	64,7	19	61,3	6	28,6	16	43,2	70	48,9
делимично	4	17,4	6	42,9	5	29,4	7	22,6	8	38,1	16	43,2	46	32,2
не	9	39,1	/	/	1	5,9	5	16,1	7	33,3	5	13,6	27	18,9
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 77. Информисаност учитеља о образовним стандардима *на семинару* с обзиром на дужину радног стажа

информисаност учитеља о стандардима <i>на семинару</i>	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	6	26,1	5	21,4	4	23,5	7	22,6	8	38,1	12	32,4	42	29,3
делимично	5	21,7	6	42,9	5	29,4	8	25,8	3	14,3	12	32,4	39	27,3
не	12	52,2	3	35,7	8	47,1	16	51,6	10	47,6	13	35,2	62	43,4
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 78. Самостално информисање учитеља о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

самостално информисање учитеља о стандардима	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	8	34,8	2	14,2	4	23,5	10	32,3	6	28,6	9	24,4	39	27,2
делимично	7	30,4	6	42,9	8	47,1	13	41,9	12	57,1	16	43,2	62	43,4
не	8	34,8	6	42,9	5	29,4	8	25,8	3	14,3	12	32,4	42	29,4
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 79. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност учитеља о стандардима од колега с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	9	25,0	10	29,4	3	27,3	19	30,6	41	27,8
делимично	20	55,6	18	52,9	4	36,4	29	46,8	71	49,7
не	7	19,4	6	17,6	4	36,4	14	22,6	31	22,5
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 80. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност учитеља о стандардима на већу с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	22	61,1	18	52,9	8	72,7	32	51,6	80	55,9
делимично	12	33,3	13	38,3	1	9,1	22	35,5	48	33,6
не	2	5,6	3	8,8	2	18,2	8	12,9	15	10,5
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 81. Информисаност учитеља о образовним стандардима у школи од стране школског педагога и/или психолога с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност учитеља о стандардима од педагога/психолога с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	16	44,4	17	50,0	4	36,4	33	53,2	70	48,9
делимично	17	47,3	11	32,4	1	9,1	17	27,4	46	32,2
не	3	8,3	6	17,6	6	54,5	12	19,4	27	18,9
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 82. Информисаност учитеља о образовним стандардима на *семинару* с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност учитеља о стандардима на <i>семинару</i> с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	највећим делом	8	22,3	14	41,2	7	63,6	13	21,0	42
делимично	12	33,3	13	38,2	3	27,3	11	17,7	39	27,3
не	16	44,4	7	20,6	1	9,1	38	61,3	62	43,4
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 83. Самостално информисање учитеља о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

самостално информисање учитеља о стандардима с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	највећим делом	10	27,8	9	26,5	4	36,4	16	25,8	39
делимично	15	41,6	19	55,9	3	27,3	25	40,3	62	43,4
не	11	30,6	6	17,6	4	36,4	21	33,9	42	29,4
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 84. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на дужину радног стажа

информисаност наставника о стандардима од колега	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	9	25,7	12	29,3	2	14,3	3	18,8	1	7,7	12	42,9	39	26,5
делимично	20	57,1	24	58,5	9	64,3	9	56,3	10	76,9	11	39,3	83	56,5
не	6	17,2	5	12,2	3	21,4	4	24,0	2	15,4	5	17,8	25	17,0
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 85. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу с обзиром на дужину радног стажа

информисаност наставника о стандардима на већу	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	21	60,0	23	56,1	9	64,3	6	37,5	6	46,2	20	71,4	85	57,9
делимично	8	22,9	15	36,6	4	28,6	8	50,0	5	38,5	4	14,3	44	29,9
не	6	17,1	3	7,3	1	7,1	2	12,5	2	15,4	4	14,3	18	12,2
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 86. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи од стране школског педагога и/или психолога с обзиром на дужину радног стажа

информисаност наставника о стандардима од педагога/психолога	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	18	51,4	22	53,6	4	28,6	5	31,3	5	38,5	11	39,3	65	44,2
делимично	9	25,7	12	29,3	9	64,3	8	50,0	5	38,5	10	35,7	53	36,1
не	8	22,9	7	7,1	1	7,1	3	18,7	3	23,0	7	25,0	29	19,7
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 87. Информисаност наставника о образовним стандардима на семинару с обзиром на дужину радног стажа

информисаност наставника о стандардима на семинару	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	11	31,4	14	34,1	7	50,0	11	68,8	9	69,2	15	53,6	67	45,6
делимично	10	28,6	10	24,4	3	21,4	4	25,0	2	15,4	2	7,1	31	21,1
не	14	40,0	17	41,5	4	28,6	1	6,2	2	15,4	11	39,3	49	33,3
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 88. Самостално информисање наставника о образовним стандардима с обзиром на дужину радног стажа

самостално информисање наставника о стандардима	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	15	42,9	16	39,0	3	21,4	7	43,6	4	30,8	12	42,9	57	38,7
делимично	14	40,0	12	29,3	5	35,7	6	37,6	7	53,8	9	32,1	53	36,1
не	6	17,1	13	31,7	6	41,9	3	18,8	2	15,4	7	25,0	37	25,2
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 89. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи, од колега, у неформалним разговорима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност наставника о стандардима од колега с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	14	36,8	2	7,1	7	28,0	16	28,6	39	26,5
делимично	20	52,6	21	75,0	13	52,0	29	51,8	83	56,5
не	4	10,5	5	17,9	5	20,0	11	19,6	25	17,0
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 90. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи *на наставничком већу, одељенском већу, стручном активу* с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност наставника о стандардима <i>на већу</i> с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	28	73,3	13	46,4	14	56,0	30	53,6	85	37,9
делимично	7	18,4	11	39,3	8	32,0	18	32,1	44	29,9
не	3	7,9	4	14,3	3	12,0	8	14,3	18	12,2
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 91. Информисаност наставника о образовним стандардима у школи *од стране школског педагога и/или психолога* с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност наставника о стандардима <i>од педагога/психолога</i> с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	18	47,3	12	42,9	11	44,0	24	42,9	65	44,2
делимично	15	39,5	10	35,7	10	40,0	18	32,1	53	36,1
не	5	13,2	6	21,4	4	16,0	14	25,0	29	19,7
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 92. Информисаност наставника о образовним стандардима *на семинару* с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

информисаност наставника о стандардима <i>на семинару</i> с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	14	36,8	21	75,0	22	88,0	10	17,9	67	45,6
делимично	12	31,6	6	21,4	2	8,0	11	19,6	31	21,1
не	12	31,6	1	3,6	1	4,0	35	62,5	49	33,3
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 93. Самостално информисање наставника о образовним стандардима с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

самостално информисање наставника о стандардима с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
највећим делом	12	31,6	15	53,5	8	32,0	22	39,3	57	38,7
делимично	16	42,1	8	28,6	11	44,0	18	32,1	53	36,1
не	10	26,3	5	17,9	6	24,0	16	28,6	37	25,2
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0

Табела 94. Мишљење учитеља о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа

мишљење учитеља о значају одређивања стандарда с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	9	39,1	5	35,7	6	35,3	12	38,7	6	28,6	8	21,6	46	32,2
значајно је	9	39,1	7	50,0	9	52,9	15	48,4	11	52,4	20	54,1	71	49,6
неодлучан/а сам	3	13,0	2	14,3	1	5,9	4	12,9	3	14,2	4	10,8	17	11,9
делимично је значајно	2	8,8	/	/	1	5,9	/	/	1	4,8	4	10,8	8	5,6
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	2,7	1	0,7
$\Sigma$	23	100,0	14	100,0	17	100,0	31	100,0	21	100,0	37	100,0	143	100,0

Табела 95. Мишљење учитеља о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење учитеља о значају одређивања стандарда с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	12	33,3	10	29,5	5	45,5	19	30,6	46	32,2
значајно је	19	52,8	17	50,0	6	54,5	29	46,8	71	49,6
неодлучан/а сам	4	11,1	3	8,8	/	/	10	16,1	17	11,9
делимично је значајно	1	2,8	3	8,8	/	/	4	6,5	8	5,6
уопште није значајно	/	/	1	2,9	/	/	/	/	1	0,7
$\Sigma$	36	100,0	34	100,0	11	100,0	62	100,0	143	100,0

Табела 96. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на дужину радног стажа

мишљење наставника о значају одређивања стандарда с обзиром на радни стаж	0-5 година		6-10 година		11-15 година		16-20 година		21-25 година		преко 26 година		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	12	34,3	16	39,0	6	42,9	3	18,8	5	38,4	9	32,1	51	34,7
значајно је	18	51,4	22	53,8	6	42,9	11	68,8	4	30,8	19	67,9	80	54,4
неодлучан/а сам	4	11,4	2	4,8	2	14,2	/	/	4	30,8	/	/	12	8,2
делимично је значајно	1	2,9	1	2,4	/	/	2	12,4	/	/	/	/	4	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	35	100,0	41	100,0	14	100,0	16	100,0	13	100,0	28	100,0	147	100,0

Табела 97. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

мишљење наставника о значају одређивања стандарда с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		$\Sigma$	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	10	26,3	5	17,9	12	48,0	24	42,9	51	34,7
значајно је	25	65,8	20	71,4	9	36,0	26	46,4	80	54,4
неодлучан/а сам	2	5,3	3	10,7	3	12,0	4	7,1	12	8,2
делимично је значајно	1	2,6	/	/	1	4,0	2	3,6	4	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
$\Sigma$	38	100,0	28	100,0	25	100,0	56	100,0	147	100,0



## **VII БИОГРАФИЈА**

Александра Максимовић рођена је 06. септембра 1982. године. Основну и средњу школу завршила је у Шапцу. На Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета дипломирала је 2008. године. На истом факултету уписала је 2009. године докторске студије. Као студент докторских студија била је ангажована на научноистраживачком пројекту Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Универзитет у Београду) под насловом *Образовање и учење: Претпоставке европских интеграција*, који је био финансиран од Министарства за науку и технолошки развој. Део истраживања за докторску дисертацију обавила је на универзитетима у Бечу и Кембриџу као стипендиста влада Аустрије и Уједињеног Краљевства.

Запослена је као асистент на Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу. Од децембра 2010. укључена је у међународни пројекат Наставници као лидери (ITL—*International Teacher Leadership Network*) као ментор и истраживач. Од октобра 2011. године је сарадник Центра за образовне политике на РАНОН (Разговори наставника о наставницима) пројекту који се бави ставовима наставника у Србији о професији и о реформама у васпитању и образовању. Године 2010. била је укључена у IPA пројекат Министарства просвете и науке који се односио на истраживање образовних циљева, стандарда и унапређивања образовања с обзиром на праксу и искуства у државама Европске уније. Била је члан комисије Завода за унапређивање васпитања и образовања за преглед и давање стручног мишљења о квалитету програма за стално стручно усавршавање наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. годину.

Резултате својих досадашњих истраживања Александра је објавила у чланцима у домаћим часописима и зборницима радова са научних скупова на којима је учествовала.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Александра Максимовић

број уписа 2P080046

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 27.08.2013.

Александра Максимовић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Александра Максимовић

Број уписа 2P080046

Студијски програм педагогија

Наслов рада Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес

Ментор проф. др Наташа Вујисић-Живковић

Потписани Александра Максимовић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 27.08.2013.

Александра Максимовић

### Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

**Потпис докторанда**

У Београду, 27.08.2013.

Александар Максимовић