

НОРМИРАЊЕ БАЗИЧНИХ ЗНАЊА, УМЕЋА И РЕЗУЛТАТА УЧЕЊА

Сажетак: У раду се говори о томе колико документ о образовним стандардима за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик представља полазиште за реализацију образовних и васпитних циљева наставе. Документ садржи генеративна и трансферна знања класификована према сложености у хијерархијски организоване нивое постигнућа, али је за овај предмет требало дефинисати знања и умећа која су значајна не само за разумевање саме области него и она која су релевантна за формирање културног идентитета, за даље школовање као и за снажање у животним ситуацијама. Иако су стандарди донети са намером да артикулишу темељна знања из свих области предмета, уочљива је њихова неусклађеност са програмским садржајима која доводи у питање реализацију садржаја и исхода наставних програма. Раскорак између обима, сложености и релевантности захтева постављених у оквиру четири стандардизоване области у односу на могућности ученика одређеног узраста спречава да донети стандарди постану основа за унапређивање квалитета наставе.

Кључне речи: образовни стандарди, знања и умећа, релевантност исказа, процена остварљивости

1. Очекивања од документа о образовним стандардима

Образовни стандарди дефинисани су као описи постигнућа ученика на одређеном степену образовања или искази о томе шта ученици знају и умеју из одређене области. Они артикулишу суштинска знања и вештине које ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања и представљају циљеве и нормиране резултате учења који омогућавају да сви у систему знају шта се од њих очекује, докле треба да досегну и којом брзином треба да напредују.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања окончао је крајем 2013. године реализацију пројекта *Развијање образовних стандарда за крај основног, општег средњег и средње стручног образовања уз подршку и фацилитацију страних и домаћих стручњака у оквиру ЕУ Пројекта ИПА 2008 – Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном*

¹ oliverakrupez@yahoo.com

нивоу у основном и средњем образовању. Током трајања пројекта организовано је више дискусија које се односе на природу стандарда, на новине које они носе, као и на могуће тешкоће у њиховом дефинисању, а потом и на њиховој имплементацији: *Општа питања која се односе на развој стандарда у образовању, Међународни модели, Разматрање стандарда у контексту образовања у Србији: питања интеграције и свеобухватности, Осврт на процесе развоја стандарда у основном образовању, Претварање теоријског знања у практичну примену: од компетенција до стандарда по областима.*

Пре почетка овог пројекта није извршена стручна процена наставних програма за Српски језик, нити је одмерен њихов обим и примереност могућностима ученика што представља додатну отежавајућу околност за примену већине постављених стандарда. Две независне установе креирале су наставне програме (ЗУОВ) и стандарде (ЗВКОВ) што се делом одразило на недовољну повезаност програмских садржаја, односно циљева и задатака образовања са исходима који су предвиђени стандардима.

Усвојена верзија документа о стандардима за крај основног образовања једним делом полази од наставних планова и програма, али није компаративна са њима нити обухвата поједине важне сегменте из програма за Српски језик за основну школу.

„Стандарди нису прекопирани План и програм, они артикулишу темељна знања из области, основну структуру. (...) Ипак, могуће је да стандарди поставе и нове захтеве, или другачије приоритете од оних који су исказани у програмима. Стандарди су, дакле, кровни документ не само за програм и уџбенике, већ и за све екстерне провере ефеката наставе.“ (Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик 2010).

Неусклађеност са наставним програмима огледа се најпре у начину распоређивања наставних садржаја. У документу о општим стандардима постигнућа, образовни стандарди распоређени су у више наставних области, концептуално другачије заснованих у односу на постојећи наставни програм.

Анализом исказа долази се до закључка у којој су мери у документу присутни нови захтеви и приоритети који нису исказани у програмима.

Према речима Јелене Најдановић Томић, руководиоца Центра за стандарде, у ЗВКОВ-у, значај и сврха документа о стандардима огледа у неколико значајних сегмената:

- Као „мера“ резултата процеса учења и наставе, они треба да служе наставнику да са њима упореди постигнуће сваког ученика.
- Они треба да показују наставнику шта и како да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима.
- Наставник приликом планирања у складу с тим шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или један разред, бира садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати.

- Прецизан опис онога што ученици треба да постигну наставницима олакшава избор одговарајућих облика рада, метода и средстава које ће користити у настави како би омогућили ученицима да достигну стандарде.

Међутим, концепција усвојеног документа о стандардима за крај обавезног образовања за предмет Српски језик, као ни формулација исказа у оквиру дефинисаних области овог предмета, не подржава остваривање набројаних функција, ни постизање сврхе образовних стандарда.

Стандарди треба да буду утемељени на емпиријским подацима и усмерени на формулисање захтева којима се постижу постављени образовни и васпитни циљеви одређене наставне области, односно предмета. Знања и умећа треба да буду класификована према сложености у хијерархијски организоване нивое постигнућа, али са веома промишљеним и добро одмереним захтевима који се постављају градацијски. Приликом креирања документа од националног значаја, пресудни критеријуми јесу усаглашени ставови о томе шта су базична знања из дате области да би се на основу њих извела сложенија знања.

„Сви резултати са међународних и националних тестирања указују, тј. анализа резултата указује на то да је у нашој школи нагласак на акумулирању знања, на декларативним знањима и на активности наставника“ (Маринковић, 2010: 9).

Ученици су посебно неуспешни у подручјима критичког мишљења (процене релевантних информација у тексту или задатку), решавања проблема (комбиновања познатих информација у решавању задатака), трансфера знања (повезивања знања из различитих предмета или контекста) и метакогнитивних стратегија (одабира и вредновања различитих стратегија за решавање проблема). Стандарди не нуде помоћ у превладавању тешкоћа у овим подручјима.

2. Одлике документа о стандардима

Образовни стандарди за Српски језик требало би да поред генеративних и трансферних знања и умећа важних за разумевање саме области, за даље школовање и сналажење у различитим животним ситуацијама, садрже и она која доприносе остваривању наставних циљева који се односе на формирање националног и културног идентитета.

„Стандарди треба да се формулишу јасним и прецизним језиком како би недвосмислено указали на то шта су конкретна постигнућа ученика. Важно је да су конципирани тако да регистују резултате који су били предвиђени у образовним документима, пре свега у Наставним плановима, а потом и у уџбеницима“ (Плут, 2010: 27).

Један од основних проблема имплементације стандарда у наставну праксу јесте то што су у оквиру једног стандарда умножени захтеви чиме је онемогућено добијање релевантних података о томе колико су остварени. Сликавит је пример почетног стандарда из области *Вештина читања и разумевања прочитаног*, основни ниво:

СЈ 1.1.1. Разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи.

У овако дефинисаном стандарду није јасно шта је приоритет – разумевање текста, познавање писма, или вештина читања. Намећу се питања:

- Да ли је ученик остварио стандард ако је лепо прочитао, а не разуме текст?
- Колико је примерен захтев за ученике петог разреда пошто ћирилицу треба савладати у првом, а латиницу у другом разреду?
- Да ли је потребно познавати писана слова?
- Како се проверава вештина читања у себи?
- Који је захтев кључни с обзиром на то да су у исказу присутна четири: 1. разуме текст, 2. познаје ћирилицу, 3. познаје латиницу и 4. чита наглас и у себи.

Читање и разумевање текста јесу две различите способности па стога овакав исказ није прецизна *мера резултата процеса учења и наставе*. Релевантност исказа у којем се потврђује елементарна писменост, делом је спорна с обзиром на праксу приликом националних тестирања: ученик треба да познаје оба писма, док се у Упутству за оцењивање завршног теста одобрава коришћење латинице на ћириличном тексту задатака што је правописно недопустиво.

У формулацији стандарда није узета у обзир тежина текста: неопходно је проценити лексичку структуру текста према конкретним параметрима и развојним могућностима ученика. Наведени стандард треба допунити и разложити на неколико сегмената:

- а) правилно чита текст писан штампаним и писаним словима ћирилице,
- б) правилно чита текст писан штампаним и писаним словима латинице,
- в) познаје посебан облик италики (курзив) слова. (Захтев да ученик познаје овај облик косих штампарских слова није предвиђен иако је предуслов за коришћење речника, приручника, уџбеника и решавање задатака на завршном тесту.)

Из стандарда треба издвојити исказе који се односе на читање:

СЈ 1.1.1. чита наглас текст једноставније лексичке структуре писан ћирилицом и латиницом (писаним и штампаним словима).

Затим треба формулисати посебан стандард за разумевање текста:

СЈ 1.1.2. разуме текст једноставније лексичке структуре писан ћирилицом и латиницом (писаним и штампаним словима).

Други стандард са основног нивоа из области *Вештина читања и разумевања прочитаног* има сличне недостатке у погледу броја захтева, непрецизности и нејасноћа:

CJ 1.1.2. разликује уметнички и неуметнички текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда.

Стандард садржи више захтева и обухвата више термина:

1. разликује уметнички и неуметнички текст;
2. уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда.

Није узет у обзир важан предуслов за постигнућа у оквиру овог стандарда: познавање врста уметничких и неуметничких текстова! Такође, разликовање текста и одређивање сврхе текста нису захтеви истог нивоа (посебно када су у питању аргументација и пропаганда). Стандард је делом непримерен основном нивоу, садржи три захтева и пет појмова које није могуће сместити на исти ниво релевантности и остварљивости. Осим тога, наведени термини не налазе се у наставним програмима истог разреда. Слабост овог, као и већине осталих исказа огледа се у недоследној употреби терминологије у оквиру самог документа и у односу на наставне програме и уџбенике, али и у односу на стварне приоритете у образовању.

Одређивање читалачке писмености у програму PISA, слично као и у другим Међународним испитивањима читања (нпр. PIRLS, ALL), ставља нагласак на значај читања у активном и критичком учествовању у друштву, чиме се промовише способност ученика да критички разматра прочитане информације и користи их у различите сврхе. Промене у дефинисању процеса учења, а посебно концепт доживотног образовања, довели су, између осталог, и до ширег схватања појма писмености. Под писменошћу се више не мисли само на вештину декодирања написаних речи и дословно разумевање значења, којима се овладава на раном узрасту и током првих година школовања.

„Под писменошћу се подразумева склоп функционалних и трансферних знања, вештина и стратегија које особе стичу током читавог живота кроз интеракцију у друштвеним групама чији су део. Дакле, у основи оваквог одређивања писмености лежи схватање да читање није унитарна вештина, већ склоп процеса, приступа и вештина које варирају у зависности од читаоца, типа текста, као и циља или ситуације у којој се чита“ (Павловић Бабић, 2009: 6).

Ова дефиниција имплицира широк спектар ситуација у којима способност разумевања прочитаног игра важну улогу, почев од индивидуалних аспирација, стицања квалификација или налажења посла, па до мање конкретних, као што су сусретање са изазовима модерног друштва у циљу богаћења и унапређења квалитета живљења.

Значај који читање има не само у образовању појединца, већи за различите компетенције које су потребне за успешно функционисање у савременом друштву,

тешко се може преценити:

„Читање има централну улогу у процесу учења који се одвија у школи. Способност читања и разумевања налога и текста базични је предуслов за постизање успеха у било ком школском предмету. Међутим, способност читања не престаје да буде значајна и после завршетка формалног школовања. Она је од кључног значаја у свим областима усавршавања, олакшава активно учествовање у ширем контексту доживотног образовања и доприноси социјалној интеграцији и личном развоју“ (OECD, 2001).

Читање је, као компетенција која има високу трансферну вредност у свим областима стручног рада и свакодневног друштвеног живота, чиме омогућава разумевање и успешно функционисање у културном контексту којем припадамо, изузетно значајан образовни исход. Другим речима, разумевање прочитаног текста, утемељено на когнитивним активностима – као што су идентификовање главне идеје, позивање на детаље, повезивање чињеница, закључивање, предвиђање исхода – није различито од општег разумевања социјалног света (Moffet & Wagner, 1983, по Kirsh et al., 2002).

Иако подаци националних и међународних евалуативних истраживања читања документују постојање високе повезаности између нивоа писмености и различитих показатеља друштвене афирмације, ова област у документу о стандардима није темељно обрађена нити дефинисана прецизним исказима.

Област разумевање прочитаног у програму PISA операционализована је преко три димензије: формат писаног текста, који се односи на организацију текста и начин презентације података; компетенције (аспекти) потребне за разумевање текста и ситуације (контексти) у које је смештен садржај задатка. Садржај исказа из ове области у документу о стандардима за Српски језик подједнако је удаљен од PISA програма као и садржаји наставних програма који не садрже ову област.

Када су у питању врсте текста, влада прилична конфузија међу исказима образовних стандарда и терминологије у програмским садржајима и уџбеницима.

Термини *опис* и *нарација* у поменутом су стандарду CJ 1.1.2. врсте текста, док су у оквиру исказа CJ 2.4.7. наведени као облици казивања у књижевноуметничком тексту. Они се појављују у различитим контекстима, посебно термин *експозиција*:

Вештина читања и разумевања прочитаног, основни ниво:

1.1.2. врсте текста експозиција (излагање)...

Вештина читања и разумевања прочитаног, средњи ниво:

2.1.2. познаје врсте неуметничких текстова: излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама...

Књижевност, средњи ниво:

2.4.7. разликује облике казивања: приповедање, описивање, монолог/унутрашњи монолог, дијалог

Експозиција нема прецизно и доследно дефинисано место међу стандардима нити у наставним програмима (сврха и врста текста). Исти термин појављује се пред ученицима основне школе у различитим контекстима:

Наставни програм за 7. разред, област Језичка култура, основни облици писменог и усменог изражавања:

Подела текстова (и облика изражавања) према основној сврси: излагање (експозиција), опис (дескрипција) и приповедање (нарација) као три од пет главних врста текстова.

Наставни програм за 7. разред, област Језичка култура, основни облици писменог и усменог изражавања:

Експозиција: писање обавештења из текућег школског живота; најавна догађаја; интервју.

У акредитованим школским уџбеницима:

1. Фаза развоја драмске радње: Увод или експозиција (уознавање с ликовима и њиховим односима, местом и временом радње) (Станковић-Шошо, 2010: 156).
2. Излагање или експозиција јесте врста текста који треба да нас обавести о одређеној теми, да нас са нечим упозна или о нечему научи (Журић, 2011: 23).
3. Појам експозиције јавља се и као ознака за облик изражавања (излагање) (Влаховић, 2010: 158).
4. Излагање (експозиција): извештаји, саопштења, реферати, предавања, обавештења, дефиниције и сл. (Ломпар, 2009: 118).

У речницима:

Експозиција, изношење, излагање; уводни део књижевног или сценског дела у којем се читаоци или гледаоци уводе у даљи ток радње... (Клајн, 2006).

Експозиција, излагање, уводни део у књижевном остварењу. Обично предочава почетну ситуацију дела. (...) Иако се по правилу налази на почетку дела, могућно је да се подаци који логички припадају, зависно од композиције и ауторових интенција, нађу на некој другој позицији (в. ретроспекција, антиципација)... (Поповић, 2007).

Употреба истоветних термина у различитим сферама контрапродуктивна је када је у питању узраст ученика основне школе.

Недореченост формулације у програму: главне врсте текстова, оставља простор и за друге, споредне, који се у програму за Српски језик не наводе, али се могу уочити сличности са типовима и врстама текстова у заједничком делу програма за Страни језик:

Дескриптивни текст (опис виђеног, доживљеног, замишљеног, сањаног). Представља детаље у вези са једним средишним субјектом. Преовлађује просторна над временском перцепцијом. Кратка прича, приповетка; новински чланак, есеј; стручни/научни чланак; рекламни текст, летак; каталог итд.

Наративни текст (о стварном, историјском, имагинарном). Прати след чињеница, преовлађује временска перцепција. Бајка, басна, приповетка, новела, роман; новински чланак; извештај; дневник; хроника; приватно писмо; итд.

Информативни текст. Основна сврха му је пружање информација. Телеграм, вест, изјава, коментар; обавештење, порука; позивница; записник; пословно писмо; оглас типа „тражи се“; рекламни текст, летак; карта (возна, биоскопска); ред возње, летења; рецепт (лекарски, кулинарски); биографија (ЦВ); библиографија; итд.

Аргументативни текст. Пружа аргументе са циљем да докаже или оповргне неку идеју/хипотезу/став. Дискусија, дебата; реферат, семинарски, магистарски, дипломски рад; стручни/научни чланак; научна расправа; новински чланак; реклама; проповед; итд.

Регулативни текст. Планира и/или уређује активност или понашање; прописује редослед процеса. Упутства и правила (за употребу апарата, играње игара, попуњавање образаца, и сл.); уговор; закони и прописи; упозорења, забране; здравица, похвала, покуда, захвалница; итд. (Правилник о наставном плану за други циклус и наставни програми за 5. Разред, 2007: 41).

Текстови на основу којих су формулисани задаци у програму PISA класификовани су у две категорије: линеарни (континуирани) и нелинеарни (неконтинуирани).

„Линеарни текстови су обично састављени од реченица организованих унутар параграфа који могу бити повезани у веће целине као што су одељци, поглавља или књиге. У зависности од садржаја и намере аутора текста, могуће је разликовати више типова текстова у оквиру ове категорије: **нарација** (акцент је на временској димензији догађаја, текст одговара на питања типа: када, којим редоследом...), **дескрипција** (информације се односе на карактеристике објекта, текст одговара на питања типа шта), **излагање** (представља се неки концепт, његови елементи и карактеристике, као и односи међу њима, текст одговара на питања типа како), **аргументација** (излагање аргумената и предлога, текст даје одговор на питање зашто у аргументативним текстовима постоји намера аутора да убеди читаоца у неки став), **упутство** (тип текста који даје инструкције како да се нешто уради, укључује процедуре, правила и понашања), **документ** (високо формализован текст чија је намера стандардизација или чување података), **хипертекст** (делови текста сложени су тако да могу да се читају различитим редоследом и омогућавају читаоцу да сам осмисли пут до информације)“ (Павловић Бабић, 2009: 8).

Врсте текстова у исказу CJ 1.1.2. набројане су без реда у односу на појмове уметнички или неуметнички текст. Разликовање две врсте текста (нарација и дескрипција) примерено је основном нивоу, односно ученицима петог разреда, али одређивање сврхе текста није за исти ниво нити је за исти узраст. Експозиција није у истом рангу као нарација и дескрипција, док би аргументација и пропаганда припадале напредном нивоу. У истом исказу постављени су захтеви за три нивоа, из програмских садржаја од 5. до 8. разреда.

Недостају почетни стандарди за основни ниво:

а) познаје појмове уметнички и неуметнички текст;

- б) разликује уметнички и неуметнички текст;
- в) именује врсте уметничког и неуметничког текста.

Одређивање сврхе текста не може бити на основном нивоу као разликовање врсте текста, посебно ако се укључују аргументација и пропаганда. Аргументација у речницима има различита образложења:

Аргументација, 1. доказивање, образлагање; начин изношења и распо­ређивања доказа. 2. скуп аргумената (Клајн, 2006: 143).

1. **Аргумент** у књижевности означава **кратак апстракт**, преглед заплета или препричану садржину која се штампа као предговор или увод у дело.
2. У драми означава **кратко изношење замисли писца** (сродан прологу)...
3. У беседништву **последњи део беседе** (Поповић, 2007: 55).

Основно значење пропаганде односи се на „планско ширење идеја и уверења ради придобијања јавног мњења“ што је неадекватан садржај за ученике основне школе. Није јасно да ли се, у ствари, мисли на рекламу која представља нешто друго: „истицање добрих својстава робе и услуга посредством средстава јавног информисања“.

Инсистирањем на бројним и неуједначено класификованим врстама неуметничких текстова потискује се значај наставне интерпретације књижевних дела и остваривање васпитне функције предмета.

У области Књижевност постављен је мали број захтева, махом везаних за теоријске појмове. Европски модели према којима су рађени стандарди, садрже захтеве везане за познавање и вредновање књижевног наслеђа:

1.3. Cultural understanding

A Gaining a sense of the English literary heritage and engaging with important texts in it.

B Exploring how ideas, experiences and values are portrayed differently in texts from a range of cultures and traditions.

C Understanding how English varies locally and globally, and how these variations relate to identity and cultural diversity.

Књижевно наслеђе

а. Стицање осећаја за енглеско књижевно наслеђе...

б. Откривање како су идеје, искуство и вредности приказани у текстовима из домена културе и традиције.

ц. Разумевање како енглески језик варира локално и глобално и како су те варијације повезане са идентитетом и културном разноликошћу.

Формулације о развијању разумевања и осећања поштовања према културном идентитету у нашој верзији документа нису присутне.

У односу на област лексике и књижевности, несразмерно је велики број захтева у којима се инсистира на формалним знањима о неуметничким и научно-популарним текстовима. Фаворизовањем неуметничких текстова, ставља се у други план реализација основних циљева и задатака наставе српског језика и развијање и поштовање властитог националног и културног идентитета:

Identity and cultural diversity

Literature in English is rich and influential. It reflects the experiences of people from many countries and times and contributes to our sense of cultural identity

Културни идентитет

Енглеска књижевност је богата и утицајна. Она рефлектује искуства људи из многих земаља и времена и доприноси нашем осећају за културни идентитет.

Документ о стандардима за Српски језик лишен је националних обележја.

3. Стандарди као норма знања

На основу наведених слабости изражених у садржајима и формулацији два исказа, могу се резимирати недостаци читавог документа о образовним стандардима: захтеви нису добро процењени у односу на нивое; неки од захтева немају градативни ток (искази се понављају без проширивања захтева) или нису усклађени са могућностима ученика; искази су углавном непрецизни и збирни због чега нису погодни за примену у пракси; садржаји су неусклађени са наставним програмима.

Документ обилује спорним терминима, недоследно примењеним и непримереним узрасту: експозиција (излагање), експозиторни текст; аргументација (аргументативни текст); пропаганда и пропагандни текст; нелинеарни елементи текста, сложенији нелинеарни елементи; медијум изражавања; жанрови писане комуникације; вест, реферат и извештај; основне лексичке појаве – метафора и метонимија као лексички механизам; језички варијетети...

Преовлађују недовољно разумљиви искази који не доприносе жељеном остваривању уједначавања критеријума: на једноставним примерима; на једноставнијем тексту; (једноставни случајеви); на сложенијем тексту; у сложенијим примерима; (сложенији примери); у сложенијим случајевима; у типичним школским примерима; основне податке; једноставне нелинеарне елементе текста; резиме краћег и/или једноставнијег текста; резиме дужег и/или сложенијег текста; примењује је у већини случајева; у контексту свакодневне комуникације; позитиван став према дијалектима; литерарни и медијски текстови намењени младима; научнопопуларни текстови намењени младима; препознаје постојање стилских фигура; способан је за естетски доживљај; уме да води дневник; врсте неуметничких текстова (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама) и др.

Доносећи овај документ, стручњаци из ЗВКОВ-а понудили су га као решење за бројне проблеме у наставној пракси и навели питања која сваки наставник треба себи да постави:

- Ако је стандардом описано шта моји ученици треба да знају, умеју и могу на крају одређеног периода учења, шта је то што ја треба да урадим како бих им то омогућио?
- Коју везу између циљева, задатака и садржаја програма учачам?

- Које наставне активности (наставника и ученика), облике и методе рада треба да применим, какве захтеве да поставим ученицима да би они остварили постигнућа описана у стандардима?
- Колико времена треба да посветим појединим деловима наставног програма и када треба да се бавим њима како бих био сигуран да ће ученици остварити жељена постигнућа?
- Имајући на уму чињеницу да један стандард могу да повежем са различитим садржајима, које све програмске садржаје могу да повежем са одређеним стандардима, чак и у различитим разредима?
- Које садржаје могу да повежем са већим бројем различитих стандарда и обрнуто?
- Који су то стандарди који се „провлаче“ кроз све разреде и којима треба да посветим пажњу сваке године?
- Како да направим најоптималнији распоред рада у току године узимајући у обзир стандарде које ученици треба да достигну на крају школовања? (Најдановић Томић, 2010).

Изнете примедбе на релевантност документа о стандардима доказују да он не пружа одговоре на ова питања. У пракси постоји недоумица да ли кумулативни исказ: **СЈ.2.4.4. разликује књижевнонаучне врсте: биографију, аутобиографију, дневник и путопис и научно-популарне текстове** (мемоари су изостављени иако су присутни у програму за 8. разред) подразумева да ученик у 5. разреду на основу познавања биографије остварује постигнуће овог стандарда или је то могуће када у 8. разреду савлада све наведене врсте.

Недостаје упутство о процени постигнућа ученика који на крају другог циклуса није савладао један, два или три од четири постављена захтева у оквиру једног стандарда.

Документ о стандардима није прилагођен потребама нормирања знања пошто степен остварености стандарда није мерљив, што отежава праћење резултата, односно постигнућа ученика.

Како компетенције ученика за усвајање предвиђених дидактичких садржаја нису преиспитане након реформисања програма од првог до осмог разреда основне школе, захтеви из документа о стандардима додатно истичу неусклађеност захтева у односу на могућности ученика одређеног узраста.

Искази, односно захтеви у њима, неусклађени су са типовима захтева у тестовима за такмичења, пробним и завршним тестовима и у актуелним уџбеницима.

Пре питања која су намењена наставницима као реализаторима програма и стандарда, требало је дефинисати питања која сваки учесник у креирању документа о стандардима треба себи да постави:

- Ако су стандарди донети са намером да артикулишу темељна знања из свих области предмета, да ли њихова неусклађеност са програмским садржајима доводи у питање реализацију садржаја и исхода наставних програма?

- Колико документ о образовним стандардима за наставни предмет Српски језик и књижевност представља полазиште за реализацију образовних и васпитних циљева наставе овог предмета?
- Зашто нису дефинисана знања и умећа која су значајна не само за разумевање саме области него и она која су релевантна за формирање културног идентитета, за даље школовање као и за сналажење у животним ситуацијама?
- Зашто стандарди нису постављени као основа за стицање функционалних знања о књижевности и језику?

Документ о стандардима треба да представља темељ за наставни програм јер су у њему садржани искази о томе шта ученик одређеног узраста треба да зна, какве вештине и умећа треба да поседује. Одабир садржаја који представљају основу за стицање функционалних знања могућ је тек након преиспитивања појма функционално знање у школском контексту. Очигледно је под термином функционалног знања обухваћено превише захтева који се не могу сматрати сасвим функционалним, односно преиспитати функционалност исказа у односу на опште животне ситуације или даље школовање.

4. Закључак

Да би документ о стандардима испунио своју сврху потребно је предузети неколико корака:

1. Истражити у којој су мери стандарди постигнућа прилагођени наставној пракси.
2. Проценити у којој се мери захтеви односе на циљеве и задатке наставног предмета Српски језик и књижевност.
3. Проверити у којој мери додатни захтеви представљају додатно оптерећење за већ преоптерећен садржај наставних планова.
4. Преиспитати допринос квалитету наставе српског језика и књижевности уколико се фокус помера са уметнички и национално важног садржаја на теоријска и формална знања.
5. Сагледати колико су ученици стварно научили и за шта су оспособљени у смислу примене стеченог знања

Раскорак између обима, сложености и релевантности захтева постављених у оквиру четири стандардизоване области у односу на могућности ученика одређеног узраста спречава да донети стандарди постану основа за унапређивање квалитета наставе.

Образовни стандарди за Српски језик треба да:

- помажу у остваривању образовних и васпитних циљева предмета;
- усмеравају на све кључне сегменте програма;
- доприносе растерећењу програма;
- повезују образовне садржаје са другим предметима;

- помажу при процени постигнућа и оцењивању;
- елиминишу произвољности;
- подсећају на то да настава треба да буде диференцирана;
- олакшавају рад примереношћу могућностима ученика;
- треба да буду променљиви...

Неопходно је реструктурирати читав документ о стандардима како би били сврсисходни и употребљиви у наставној пракси. Пре ревизије потребно је добити реалну слику садашњег стања и сагледати оптималне могућности да се документ реконструише, прилагоди узрасту и могућностима ученика, и да постане здрав темељ за ревизију наставних програма.

Литература

- Влаховић, Г. и Ј. Влаховић. (2010). *Читанка за 7. разред*. Београд: Едука
- English, Programme of study for key stage 3 and attainment targets, an extract from The National Curriculum*. (2007). Qualifications and Curriculum Authority
- Журић, Ј. и Ј. Ангеловски. (2011). *Српски језик и језичка култура за 7. разред*. Београд: Едука
- Иванић, Д. (2002). *Ка реформи наставе српског језика и књижевности у школској пракси*. Београд: Књижевност и језик 1–2.
- Kirsch, I., De Jong, J. H. A. L., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., and C. Monseur. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries - Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Клајн, И. и М. Шипка. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Ломпар, В. (2009). *Српски језик за 7. разред*. Београд: Клет.
- Маринковић, С. (2010). *Проблем квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1.
- Moffet, J. and B. J. Wagner. (1983). *Student-Centered Language Arts and Reading, K-13: A Handbook for Teachers*, 3rd Ed. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Мркаљ, З. (2009). *Измене програма српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе* (коментар). Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Мркаљ, З. (2012). *Имплементација стандарда у наставне планове*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Најдановић Томић, Ј. и С. Гламочак. (2012). *Примена образовних стандарда за крај основног образовања*. Београд: Учитељ, година XXX, број 2.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. (2009). Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. (2010). Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris, OECD.
- Павловић Бабић, Д. и А. Бауцал. (2009). *Разумевање прочитаног PISA 2003 и PISA. 2006*. Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду
- Пејић, А. (2012). *Сврха образовних стандарда за Српски језик и концепт читалачке писмености*. Учитељ, година XXX, број 1.
- Плут, Д., Ј. Московљевић-Поповић, А. Пејић и Ј. Николић. (2010). *Мерење компетенција ученика за проналажење информација у тексту*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1.
- Поповић, Љ. (2002). *Неколико напомена о реформисању наставе српског језика и књижевности у основној и у средњој школи*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Поповић, Љ. (2002). *Реформа образовања и настава српског језика*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Поповић, Т. (2007). *Речник књижевних термина*. Београд: Логос арт.
- Правилници о наставном плану за други циклус и наставни програми за 5., 6., 7., и 8. разред*. Службени гласник 2007–2010.
- Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Сл. гласник РС – Просветни гласник бр. 5/2010.
- Станковић-Шошо, Н. (2010). *Читанка за 8. разред*. Београд: Логос.

Olivera R. Krupež

NORMING OF BASIC KNOWLEDGE, SKILLS AND LERNING RESULTS

Summary: The work shows how a document about educational system at the end of the compulsory education in the subject Serbian language could represent starting point for realization of educational goals of teaching. The document contains generative and transfer knowledge classified according to the complexity in hierarchically organized levels of attainment, but the subject should define the knowledge and skills that are significant not only for understanding the domain, but also those that are relevant for forming of cultural identity, for further education and managing in life situations. Although the standards were brought with the intention to articulate the basic knowledge from domain of each subject, evident is their incompatibility with the content of the subject that questions realisation of content and result of the teaching programs. Discrepancy between the scope, complexity and relevance of requests set out in the four standardized domains in regard to pupils potential of certain age disables this document to become the base for improving the quality of teaching.