

Рад примљен: 27. 10. 2013.  
Рад прихваћен: 20. 11. 2013.



др Александар Бауцал<sup>1</sup>  
Филозофски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Стандарди образовних постигнућа у Србији: искуства из прве деценије<sup>2</sup>



**Резиме:** Од 2000. године оштрије образовање у Србији пролази кроз значајне реформске процесе који су, сасвим очекивано, били повезани са бројним дилемама и дискусијама. Иако је процес реформе неколико пута мењао правац и концепцију, стандарди образовних постигнућа ученика били су део свих концепција. Прво су развијени стандарди за крај основног образовања, затим стандарди за крај првог циклуса основног образовања, а последњих неколико година ради се на развоју стандарда за оштрије средње образовање. У овом раду биће анализирана концептуална питања у вези са стандардима образовних постигнућа, а затим и процес увођења и развоја стандарда образовних постигнућа у образовни систем Србије. У првом делу рада биће размањена следећа концептуална питања: шта су стандарди образовних постигнућа, по којим карактеристикама могу да се разликују, зашто су важни без обзира на све разлике између појединих врста стандарда и која су кључна питања која прате увођење стандарда у образовни систем. У другом делу рада биће размањено како су развијани стандарди за основно и оштрије средње образовање у Србији – шта је био концепт у основи њиховог развоја, ко је био укључен у њихов развој и који су били кључни изазови током овог процеса. У закључном делу рада биће формулисана теза да су ипак у развоју и примени стандарда одраз проблема са којима се суочава реформа образовања у целини. Осим тога, биће скицирана и четири сценарија за даљу судбину стандарда у образовном систему у Србији: (а) стандарди ће послужити да учење и настава у учионици и школи остану релевантнији, квалитетнији и праведнији, (б) стандарди ће служити само као основа за национална тестирања и испитије, (в) стандарди ће, као некадашњи циљеви, бити само „мртво слово“ на папиру и (г) стандарди ће бити укинута.

**Кључне речи:** стандарди образовних постигнућа, квалитет образовања, тестирање, наставни програми, реформа образовања у Србији.

<sup>1</sup> abaucal@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао као део рада на пројекту бр. 179018 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Током осамдесетих година у САД, Великој Британији и Аустралији започета је нека врста коперниканског обрта у погледу начина на који се мисли и на који се организује предуниверзитетско образовање.<sup>3</sup> Тај нови начин размишљања био је врло брзо прихваћен у многим другим земљама (нпр. Француска, Немачка, Русија, Бразил, Индија, Кина, Сингапур, Јужна Кореја), што га је учинило делом глобалних трендова. Нови модел образовања најчешће се именује као „образовање засновано на стандардима“ (standard based education) или „образовање засновано на исходима“ (outcomes based education). Из наведених назива може се видети да стандарди и исходи образовања представљају дистинктивно обележје новог модела образовања, иако он не може да се сведе искључиво на њих.

Образовање је, пре те промене, било дефинисано примарно преко образовних циљева и наставних програма који су били засновани на садржајима. Нови модел је померио фокус на исходе образовања, тј. знања, вештине, ставове и вредности које ученик треба да научи и развије кроз учешће у образовном процесу. Док су се раније дискусије у домену образовања водиле о садржајима наставних програма и о моделима наставе које наставници треба да примењују, померање фокуса на исходе учења наметнуло је читав низ нових питања, али и другачији третман старих питања. Нова питања се односе на одређивање исхода образовања, док су питања о наставним програмима и о моделима наставе добила нова значења јер се сагледавају из перспективе исхода – тј. у којој мери подржавају ученике у учењу и развоју оних знања, вештина, ставова и вредности који су дефинисани стандардима образовања.

Нови модел образовања је артикулисан у специфичним културолошким, друштвеним,

---

3 Извештај „A Nation at Risk“ из 1983. године (САД), закон Education Reform Act из 1988. године (УК) и Докинсов извештај „Strengthening Australia's schools“ из 1988. године (Dawkins, 1988).

политичким и економским условима и, самим тим, његова рана формулација носи печат тог контекста. Критичка анализа новог модела, посебно његових неолибералних корена, била је предмет великог броја радова (нпр. Kelly, 1990; McTaggart, 1992; Apple, 1996, 2012; Collins, 1994; Torrance, 1997; Thrupp, 2001a, 2001b; Пешикан, 2012). Систематски приказ и анализа ових критика надилазе циљеве овог рада, али биће укључени у мери у којој су непосредно важни за питања која ће бити разматрана.

После 2000. године опште образовање у Србији је пролазило кроз значајне реформске процесе, који су били предмет бројних дискусија (Станковић, 2011). Иако је процес реформе више пута мењао правац и концепцију, стандарди образовних постигнућа ученика били су део свих концепција, што их чини релевантном темом за дубљу анализу.

Овај рад се бави, пре свега, концептуалним питањима у вези са стандардима образовних постигнућа, анализом процеса увођења и развоја стандарда образовних постигнућа у образовни систем Србије, као и разматрањем различитих сценарија за даљу примену стандарда у нашој земљи. У првом делу рада разматраће се следећа концептуална питања: шта су стандарди образовних постигнућа, по чему могу да се разликују, зашто су важни без обзира на све разлике између појединих стандарда и која су кључна питања која прате увођење стандарда у образовни систем. У другом делу рада разматраће се како су развијани стандарди за основно и опште средње образовање у Србији – шта је био концепт у основи њиховог развоја, ко је био укључен у њихов развој и који су били кључни изазови током тог процеса. У закључном делу рада биће формулисана теза да су тешкоће у развоју и примени стандарда одраз проблема са којима се суочава реформа образовања у целини. Осим тога, биће скицирана и четири сценарија за даљу судбину стандарда у образовном систему у Србији.

### **Стандарди образовних постигнућа: добар слуга, зао господар**

На основу прегледа релевантне литературе долази се до закључка да се, на најопштијем нивоу, стандарди образовних постигнућа могу дефинисати преко три кључна елемента: (а) садржај стандарда, (б) евалуативна функција стандарда и (в) званични, прескриптивни карактер стандарда (Marzano, 1996; Bishop, 1997; Хавелка и сар., 2002; Schmidt, Houang & Shakrani, 2009; Neumann, Fischer & Kauertz, 2010; Prøitz, 2010; Eurydice, 2011a, 2011b).

Стандарди образовних постигнућа се одnose искључиво на ученика и промене које треба да настану као резултат учења и поучавања у оквиру образовног процеса. Промене се могу описати на различите начине и на различитом нивоу општости због чега садржаји стандарда доста варирају. Осим тога, стандарди образовних постигнућа нису само дескриптивни искази који дефинишу шта ће ученик знати и шта ће моћи да уради, већ имају и важну евалуативну функцију. Наиме, они дефинишу критеријум на основу којег се може оценити да ли је неки ученик остварио дати стандард или није. Коначно, стандарди спадају у скуп званичних инструмената којима се регулише образовање пошто прописују шта треба да буде резултат образовања на одређеном нивоу школовања. Самим тим стандарди образовних постигнућа се усвајају кроз званичну процедуру и у неким земљама имају статус законског документа (нпр. Немачка, САД, Енглеска итд.). У том контексту, процес развоја и усвајања стандарда подразумева широку јавну и стручну дебату на основу које се доносе одлуке о садржају стандарда.

### **Разноврсност стандарда у погледу садржаја**

Као што је већ речено, стандарди образовних постигнућа могу бити веома различити пре-

ма свом садржају (Kendall & Marzano, 2000; Marzano & Kendall, 2007; Prøitz, 2010). Они могу да се односе на специфична знања из неке области (нпр. ученик познаје значајна књижевна дела из неког периода) или на специфичне вештине (нпр. сабира бројеве до хиљаду), али могу да се односе и на сложеније вештине (нпр. идентификује централну идеју у тексту и анализира како се она у њему развија), чак и на сложене компетенције (нпр. уме јасно да искаже идеје у интерперсоналној комуникацији у складу са сврхом комуникације и поштујући специфичне карактеристике ситуације и саговорника). Уз то, стандарди могу да се разликују и према томе да ли су формулисани тако да буду мерљиви помоћу тестова (најчешће се ради о папир-оловка тестовима) или могу да садрже знања, вештине, ставове који не морају нужно бити мерљиви помоћу тестова, већ, на пример, преко оцене коју наставник даје на основу разноврсних активности ученика.

Када се сагледа ова разноврсност садржаја стандарда, долази се до закључка да је веома тешко дати општу оцену о њиховом значају у образовању. Да ли стандарди образовних постигнућа имају позитивну улогу у образовању? Да ли стандарди своде образовање само на оно што је мерљиво тестовима? Да ли стандарди онемогућавају наставнике да буду креативни? Да ли стандарди трансформишу образовање у расцепкани процес усвајања специфичних изолованих знања? Све су то питања о којима се често дискутује, али на која је немогуће дати одговор ако се не спецификује на коју врсту стандарда се мисли. Другим речима, одговори на ова питања зависе од врсте стандарда који се имају у виду – у случају једне врсте стандарда одговори могу бити позитивни, док би у случају друге врсте стандарда одговор могао бити негативан. Из тог разлога, свака дискусија о стандардима би требало да почива на спецификацији врсте стандарда о којима се расправља.

### **Зашто су стандарди важни без обзира на њихов садржај?**

Без обзира на разноврсност стандарда у погледу садржаја они су сви слични по једној важној карактеристици. Наиме, сви стандарди представљају селекцију онога што се сматра најбитнијим да ученици науче и(ли) развију кроз учешће у процесу образовања у једном друштву. На тај начин се артикулишу циљ и сврха образовања на неком нивоу школовања, и то у терминима знања, вештина, ставова, вредности и(ли) компетенција које ученик треба да научи и(ли) развија.

Иако су стандарди повезани са бројним отвореним питањима о којима ће убрзо бити речи, прво треба указати на оно што су позитивне импликације формулисања стандарда без обзира на разлике које постоје међу њима: (а) дефинисањем крајње сврхе образовања оно се рационализује, (б) стандарди омогућавају да учење ученика буде у фокусу образовања и да се остале активности интегришу и координишу како би подстакле, подржале и посредовале учење, и (в) омогућавају да образовање буде друштвено релевантно и да се различити актери изван образовања укључе у одлучивање на смислен и сврсисходан начин.

#### ***Стандардима се рационализује процес образовања***

Формулисањем стандарда се дефинише крајњи циљ и резултат образовног процеса, и то у терминима онога што ученици треба да науче и развију (Porham, 1987; Jessup, 1991). Тако што се одређује његова крајња сврха, образовни процес се рационализује.

Ова чињеница је често била предмет критика којима се тврдило да увођење стандарда нужно води ка промени традиције неког образовног система, што не мора да буде случај. Као што смо видели, садржаји стандарда могу да ва-

рирају у великом распону – од специфичних академских знања из појединих научних области до компетенција које су сложене и функционалне. Дакле, ако се стандарди формулишу на начин који је у складу са постојећим праксама, они неће захтевати да се она у суштини промени, већ ће обезбедити да се јасније дефинише шта треба да буде њихов крајњи резултат. У том случају, стандарди би чак ојачали постојеће праксе пошто би им обезбедили разлоге који их оправдавају. Међутим, у ситуацији када постоји широк консензус између релевантних актера да природа образовања у датом друштву треба да се мења, онда би формулисање стандарда био разуман први корак. Формулисањем стандарда би се обезбедила разумна тачка ослонаца за дизајнирање осталих важних аспеката образовања (иницијално образовање наставника, релевантне компетенције наставника, наставни програми, релевантни модели поучавања и учења итд.).

#### ***Стандарди омогућавају да учење буде у фокусу образовања***

Формулисање стандарда пружа ослонац свим актерима у образовању да се усмере на оно што јесте крајња сврха образовања, а то је процес учења (Nash, 1995; Shepard, 2000). У недостатку стандарда који дефинишу очекивана образовна постигнућа, различити актери могу да се фокусирају углавном на оне активности у образовном процесу у којима су они кључни актери (наставници могу да се углавном фокусирају на наставу, директори на администрирање школе, школски инспектори/ надзорници на инспекцију/ надзор итд.). У таквом случају могу се очекивати две негативне последице: (а) учење постаје углавном одговорност ученика и (б) различите компоненте образовања постају недовољно координисане и интегрисане – учење се раздваја од наставе, управљање школом од наставе и учења, образовна политика од развоја

школа, образовни систем постаје изолован од остатка друштва итд.

### **Стандарди омогућавају већу друштвену релевантност образовања**

Формулисање стандарда представља прилику да се различити актери (како они који су „унутар“ образовног система, тако и они који су „изван“) договоре о томе шта ученици треба да науче и(ли) развију кроз образовни процес. Процес договарања о стандардима образовних постигнућа омогућава друштву да дефинише своје потребе и очекивања од образовног система, а образовном систему да буде друштвено релевантан. Укључивање друштвених актера који су „изван“ образовног система је најсмисленије управо на плану дефинисања и селекције стандарда образовних постигнућа. Наиме, питање шта ученици треба да науче и(ли) развију кроз образовање није само стручно, већ пре свега друштвено питање које треба да укључи и остале актере и заинтересоване стране. Питања попут оних како треба организовати наставу, какви треба да буду наставни програми и уџбеници, како наставници треба да организују наставу и учење у учионици итд. јесу и треба да буду, пре свега, стручна питања за оне актере који су професионално укључени у образовање, као што су наставници, директори, надзорници, наставнички факултети итд. (Burke, 1995; Jessup, 1991). Дакле, формулисање стандарда образовних постигнућа омогућава да образовање повећа своју друштвену релевантност и да се обезбеди смислено и сврсисходно укључивање заинтересованих друштвених актера у обликовање образовања – нпр. родитељи, економски сектор, политичке странке, сектор културе и уметности (Бауцал, 2013).

### **Кључна питања при развоју стандарда образовних постигнућа**

У овом делу рада разматраће се три кључна питања на која треба дати одговоре у процесу развоја стандарда: (а) шта ће бити садржај стандарда и на ком нивоу општости ће бити дефинисани, (б) ко ће бити укључен у развој стандарда и (в) шта ће бити улога стандарда у образовном систему, како ће се пратити њихова оствареност (односно са тестирањем) и на који начин ће бити коришћене те информације. Ова питања су кључна зато што од начина на који се одговори на ова питања зависи у којој мери ће стандарди имати позитивне ефекте у датом образовном систему.

Разумевање ових питања је важно и због критичког сагледавања оштрих дебата и критика које се упућују стандардима (нпр. Hodgkinson, 1992; Hyland, 1994; Collins, 1994; Darling Hammond, 1994; Gipps & Murphy, 1994; Lovat & Smith, 1995; Apple, 1995, 1996; Broadfoot, 1996; Goldstein, 1997; Marshall, 2000; Hargraves & Moore, 2000; Lee, 2003). Наиме, критике које су упућиване стандардима углавном су се тицале специфичне врсте стандарда који су развијени у САД и Енглеској и начина њиховог коришћења у оквиру праксе екстерног тестирања папир-оловка тестовима, која је служила за контролу школа. Као што ће се видети из разматрања кључних питања то није једини, нити нужан начин коришћења стандарда и њиховог праћења. Кључна идеја коју желим у овом делу рада да истакнем јесте да стандарди могу бити „добар слуга“ ако су усаглашени са оним што се њима жели постићи и са осталим аспектима образовног система, али могу бити и „зао господар“ ако постану сврха по себи (што је у суштини био предмет оправданих критика). Шта ће се десити зависи од одлука које се донесу у вези са овим кључним питањима, а не од саме чињенице да су стандарди уведени.

**Шта ће бити садржај стандарда и на ком нивоу описаности ће бити дефинисани?**

Као што смо видели, стандарди могу бити веома различити у погледу свог садржаја. Приликом увођења стандарда или њихове ревизије кључно питање на које треба дати одговор односи се на садржај стандарда. Ако опције замислимо као континуум, онда би с једне стране била врло специфична знања из појединих научних дисциплина, док би с друге стране биле релативно опште, трансверзалне (међупредметне), трансферне и функционалне компетенције, а између њих би постојао низ мешовитих форми.

Које решење ће бити најбоље за неки образовни контекст зависи од контекста и сврхе због које се уводе стандарди. Ако постоји задовољство квалитетом и праведношћу постојећег система образовања, онда стандарди треба да буду усаглашени са наставним програмима и доминантним праксама поучавања и учења. Ако се ради о образовном систему који је оријентисан ка усвајању и разумевању селекционисаног узорка високо вредних знања и вештина из појединих научних дисциплина, онда би и стандарди требало да буду усклађени с тим. Уколико се ради о образовном систему који има сврху да припреми нове генерације за живот у одређеној врсти друштва и културе, онда би стандарди требало у већој мери да буду формулисани у терминима компетенција. С друге стране, ако је формулисање стандарда део процеса реформе или иновирања образовног система, онда стандарди треба да одражавају образовање којем се тежи. У том случају треба рачунати са раскоракком и тензијама који ће постојати између постојећих карактеристика образовног система и образовних пракси са новим стандардима. Из тог разлога, развој стандарда који треба да буду ослонац за промене у образовању треба да буде праћен планом имплементације нових стандарда, којим би се они увели и како би омогућили процес промене и трансформације (у Фулано-

вим терминима, то би била „theory of change“; в. Fullan, 2005).

Овде је важно нагласити да стављање стандарда базираних на академским знањима и стандарда базираних на компетенцијама на супротне половине континуума не значи да су знања и компетенције међусобно искључиви појмови. Наиме, компетенције су увек засноване на знањима и нема компетенција које су независне од знања. Разлика између ових појмова и тога зашто оне конституишу два пола горе описаног континуума јесте њихова функционалност. Оријентација ка усвајању и разумевању специфичних академских знања и вештина обично ставља у други план њихову функционалност, док оријентација ка компетенцијама ставља у први план функционални аспект специфичних знања и вештина.

Питање општости стандарда зависи од одговора на претходно разматрано питање о садржају стандарда. Ако се развијају стандарди који се односе на специфична академска знања, онда ће и ниво општости стандарда бити нужно нижи и број стандарда ће бити већи, а ако се развијају стандарди који су формулисани више у терминима компетенција, онда ће њихова општост бити виша, а број мањи.

**Ко ће бити укључен у развој стандарда?**

Приликом развоја стандарда креатори образовних политика се увек налазе пред питањем кога и на који начин треба да укључе у процес њиховог дефинисања и селекције. Ово питање је једно од оних које је повезано са бројним тензијама између различитих актера у образовању.<sup>4</sup> Наиме, стандарди образовних постигнућа сами

---

4 На пример, на састанку које је организовало Министарство просвете Републике Србије 2011. године са циљем да се кроз дискусију са представницима Министарства, Завода, Универзитета, НВО и представницима младих размотри имплементација Закона о основама система образовања и васпитања, који је усвојен 2009. године, једно од питања које је изазвало највеће поделе је било питање укључивања младих у развој нових наставних програма.

по себи проблематизују устаљене поделе улога и расподелу моћи између актера „унутар“ и „изван“ образовног система. У образовном систему који је фокусиран на учење високо вредних академских знања из различитих научних дисциплина, главни актери треба да буду они који су најбоље упућени у продукцију нових научних знања (нпр. универзитети) и наставници који предају одређене предмете. Ипак, уколико стандарди треба да дефинишу знања, вештине, ставове, вредности и(ли) компетенције који су потребни новим генерацијама да би се прилагодили сложеним изазовима живота у све сложенијим и хетерогенијим друштвима, онда ситуација постаје комплекснија. У том случају процес дефинисања и селекције стандарда треба да укључи и друге актере поред традиционалних актера као што су универзитетски професори и предметни наставници – нпр. родитеље, представнике културног и уметничког живота, представнике економског сектора, НВО итд. (Бауцал, 2013).

Међутим, укључивање нових актера, који традиционално нису били део неког процеса и који у процес дефинисања и селекције стандарда уносе нове перспективе и интересе, сасвим предвидиво доводи до тензија и сукоба који отежавају проналажење „оптималне равнотеже“ између различитих перспектива и интереса. Ипак, у тој ситуацији не треба тежити избегавању разлика у перспективама и интересима, већ трагати за форматом и процедуром који ће подржати различите актере да трагају за усаглашеним решењем. Један пример за процес усаглашавања између различитих актера и различитих земаља може бити онај који је примењен у OECD пројекту DeSeCo (Defining and Selection of Competencies), који је имао за циљ да идентификује кључне компетенције које су потребне новим генерацијама за живот у сложеним друштвима (Rychen & Salganik, 2001, 2003). У овом пројекту је свака земља учесник организовала широке консултације са представницима различитих заинтересованих страна (родитељи, учени-

ци, наставници, представници економског сектора, представници културног живота итд.) и на основу тога идентификовали компетенције око којих је остварен шири консензус између различитих актера (види више о конкретним компетенцијама које су идентификоване у заједничком извештају за дванаест земаља у Trier, 2001).

### ***Шта ће бити улога стандарда у образовном систему?***

Ово питање је, вероватно, најсложеније, али и најважније питање на које треба дати одговор приликом развоја и примене стандарда.

Употреба стандарда је била предмет највећег броја критика које су формулисане у претходним деценијама. Међутим, треба имати у виду да је предмет тих критика била врло специфична употреба стандарда у САД и Енглеској. У овим земљама стандарди су повезани са праксом екстерног тестирања (углавном папир-оловка тестовима), при чему су резултати коришћени за административно надгледање и контролу школа. Критике те специфичне употребе стандарда биле су двојачке. Прво, примена папир-оловка тестова и доминација питања вишеструког избора могу да доведу до сужавања учења и наставе само на оно што се тестира (нпр. Darling Hammond, 1994; Hargraves & Moore, 2000; Goldstein, 1997; Amrein & Berliner, 2002). Друго, некритичким коришћењем сирових резултата ученика за контролу и управљање школама (тзв. accountability функција) администрација успоставља моћ над школама и наставницима, што угрожава квалитет и праведност образовања (McTaggart, 1992; Collins, 1994; Torrance, 1997).

Међутим, ове критике не би могле да се генерализују ван пракси које су биле њихов предмет, тј. оне могу да се примене на праксе у другим земљама само у оној мери у којој су оне копирале праксе из САД и Енглеске (нпр. Чиле). Осим тога, ове критике не би требало генерализовати ни на све праксе испитивања и оцењивања стан-

дарда које служе, као и тестирање, да се провери њихова оствареност. На пример, критика која је упућена папир-оловка тестовима у којима доминирају питања са вишеструким избором не би могла аутоматски да важи за сваку праксу тестирања или испитивања (нпр. тестирање у којем се користе комплексна питања, тестирање помоћу информационо-комуникационих технологија (ИКТ), задаци практичног извођења, аутентично испитивање, оцењивање од стране наставника итд.). При томе, када се говори о модалитетима оцењивања остварености стандарда, треба имати у виду и значајне технолошке промене које се дешавају у овој области (нпр. ИКТ тестирање), мотивисане потребом да се развију нове технологије оцењивања које могу да превезиђу ограничења папир-оловка тестова. Када је у питању тестирање стандарда, добро је подсетити се речи Герта Биесте који је написао да је проблем када се „вреднује само оно што се мери уместо да се ангажујемо у мерењу онога што се сматра вредним“ (Biesta, 2009: 43).

Дакле, овде ће се, имајући у виду претходно, размотрити два питања која су, као што смо видели, међусобно повезана: (а) које функције могу да имају стандарди у образовном систему? и (б) на које све начине могу да се оцењују стандарди и прати њихова оствареност?

Стандарди могу да имају разноврсне функције у неком образовном систему, а не само оне које су имали у САД и Енглеској. Биће наведено неколико опција како би се илустровала разноврсност могућности које стоје на располагању када је у питању функција стандарда.

Стандарди, на пример, могу да служе примарно као ослонац за развој наставних програма, уџбеника и наставних средстава. У том случају стандарди би служили као основа за развој професионалних инструмената за наставнике који би, помоћу њих, организовали наставу и учење који омогућавају ученицима да остваре стандарде. Праћење остварености стандарда би

тада било коришћено као извор информација на основу којих би били унапређивани наставни програми, уџбеници и наставна средства.

Стандарди би могли да служе приоритетно као професионални инструмент наставника при организовању наставе и учења. У том случају наставници би имали значајну професионалну аутономију да бирају наставне садржаје и активности за које сматрају да би у највећој мери пружили подршку њиховим ученицима како би они остварили стандарде. Наставници би тада били задужени и за праћење у којој мери су њихови ученици остварили стандарде и на основу тих сазнања би унапређивали наставу и учење.

Стандарди могу, такође, да се користе приоритетно као основа за национална тестирања помоћу којих се прати у којој мери образовни систем омогућава ученицима да остваре стандарде и да ли образовни систем омогућава једнаке шансе да се остваре стандарди у различитим подгрупама ученика. Сазнања која би се стекла помоћу националних тестирања била би коришћена за развој мера и политика које би унапредили капацитет образовног система да обезбеди једнаке шансе свим ученицима да остваре стандарде.

Из наведених опција може се уочити да стандарди могу да имају разноврсне функције у образовном систему. Која од тих функција је најбоља представља ствар избора, а не нужности. Они који су укључени у доношење одлуке треба да имају у виду шта је крајња сврха увођења стандарда и у којем контексту ће они бити имплементирани да би на основу тога дефинисали шта ће бити функција стандарда и како ће они бити коришћени. У складу с тим, оцена стандарда у сваком специфичном случају своди се на процену у којој мери тако формулисани стандарди одговарају својој крајњој сврси и контексту и у којој мери могу да допринесу да се та сврха оствари у датом контексту.



Када су у питању праксе оцењивања и праћења остварености стандарда, и ту постоји читава палета избора. Оствареност стандарда могу да прате сами наставници. Они су професионалци који имају бројне прилике да посматрају и анализирају рад и активности ученика у разноврсним ситуацијама. На основу тако богатог и разноврсног искуства наставници могу да на адвекатан начин оцене у којој мери је неки ученик остварио стандард. Оствареност стандарда може да се оцењује и преко националних тестирања која служе да се процени у којој мери образовни систем успева да омогући различитим ученицима да остваре стандарде. Пошто се национална тестирања обављају најчешће на узорку ученика и пошто најчешће немају последице по ученике, у њима могу да се користе сложеније технике испитивања – оне омогућавају оцењивање и оних сложенијих стандарда које је тешко испитивати папир-оловка тестовима. Стандарди могу бити предмет праћења и преко националних испита на основу којих се доносе важне одлуке за ученике. Дакле, као и у случају функције коју врше, степен остварености стандарда може да се оцењује на различите начине. Који од тих начина је најбољи зависи, пре свега, од онога што се жели постићи праћењем остварености стандарда и од контекста у којем се праћење врши.

Прегледом различитих могућности које стоје на располагању када су у питању функција стандарда и начин њиховог праћења може се видети да стандарди не морају нужно довести до укидања аутономије наставника нити до њихове депрофесионализације као што су неки аутори тврдили да се десило у САД (нпр. Nyland, 1994; Wallace, 2012). У неким случајевима стандарди могу чак да обезбеде већи простор и за аутономију и за професионализацију наставника. На пример, ако би наставници и њихов рад били регулисани само стандардима без прескриптивних наставних програма, а њихова професионална улога била да сами изаберу садржаје и на-

чин рада за који сматрају да ће у највећој мери омогућити њиховим ученицима да остваре стандарде, онда би наставници имали велики степен аутономије, а самим тим и услове за професионализацију. Како год било, у наведеном случају наставници би имали значајно већу аутономију и веће шансе за професионализацију него у случају прескриптивног наставног програма који дефинише релативно детаљно како наставник треба да реализује наставу.

### **Развој стандарда образовних постигнућа у Србији**

Увођење стандарда образовних постигнућа једна је од важних новина која је, као део реформе образовања започете 2001. године, уведена у образовни систем Србије (Хавелка и сар, 2002; Ковач Церовић & Левков, 2002). Прво су развијени стандарди за крај основног образовања (ЗВКОВ, 2009), затим стандарди за крај првог циклуса основног образовања (ЗВКОВ, 2011), а последњих неколико година развијају се и стандарди за опште средње образовање. У сарадњи УНИЦЕФ-а и Института за психологију развијен је и предлог стандарда за рано учење и развој (Бауцал, 2012).

У овом раду биће детаљније разматрани стандарди за крај обавезног образовања (који су усвојени 2009. године) и стандарди за општеобразовне предмете за крај средњег образовања (који су у финалној фази развоја).

### **Развој стандарда за крај обавезног образовања**

Концепција за развој стандарда за крај обавезног образовања развијена је у оквиру Центра за евалуацију у образовању (који је касније трансформисан у садашњи Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања – ЗВКОВ) у сарадњи са Комисијом за развој новог наставног

програма, коју је основало Министарство просвете Републике Србије. Према тој, првобитној концепцији требало је да стандарди за крај обавезног образовања врше три основне функције: (а) да буду основа за развој нових наставних програма, који би били у већој мери оријентисани на развој функционалног знања и компетенција него што је то био случај са тада постојећим наставним програмима (који су били засновани углавном на академским знањима), (б) да буду основа за национална тестирања помоћу којих би се пратила имплементација новог програма и (в) да буду основа за завршни испит на крају обавезног образовања (Хебиб и Бауцал, 2003; Левков, 2003).

Међутим, нова Влада, која је изабрана 2004. године, имала је другачије приоритете и донела је одлуку да се не настави развој нових наставних програма, већ да се постојећи наставни програми измене само у оној мери која је неопходна. Импликација те одлуке је била да је дошло до промене у погледу функција које треба да врше нови стандарди. Наиме, они више нису имали функцију да буду основа за развој нових наставних програма, већ је требало да се ускладе са тада постојећим програмима. Из тог разлога стандарди који су наставили да се развијају били су у значајној мери засићени академским знањима и вештинама, а њихова примарна сврха је била да истакну кључна знања и вештине које ученик треба да научи и развије на основу примене постојећих наставних програма.

У развоју стандарда за крај обавезног образовања учествовали су предметни наставници из основног образовања, предметни наставници из средњег образовања и професори универзитета уз подршку ЗВКОВ и Института за психологију (ЗВКОВ, 2009). На тај начин је било обезбеђено да стандарди настану кроз сарадњу наставника који раде са ученицима у основном образовању и наставника који настављају да раде са ученицима у средњем образовању. Тим

Института за психологију био је састављен од психолога и педагога и имао је задатак да води рачуна о усклађености стандарда са развојним и педагошким специфичностима узраста на којима се налазе ученици. Коначно, професори универзитета су имали двоструку функцију – да обезбеде да садржаји стандарда представљају кључна знања и вештине из одређене научне области и да обезбеде валидну формулацију из перспективе научне дисциплине.

Процес развоја стандарда се одвијао у неколико фаза (ЗВКОВ, 2009). У првој фази стандарде су формулисали предметни радни тимови који су радили на развоју стандарда за десет предмета, у другој фази су развијени задаци за проверу остварености стандарда, у трећој фази стандарди су били подвргнути емпиријској валидацији помоћу тестирања репрезентативног узорка ученика и на основу консултација са наставницима, и у четвртој фази стандарди су били преформулисани на основу налаза емпиријске валидације (ЗВКОВ, 2009).

Коначно, стандарде за крај обавезног образовања усвојио је Национални просветни савет 2009. године. Публикација са усвојеним стандардима је објављена 2009. године након чега је ЗВКОВ организовао обуке за наставнике за примену стандарда, а стандарди су почели да се примењују од школске 2010/11. године („Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 5/2010).

Када се анализирају стандарди који су усвојени, могу се уочити следеће карактеристике. Прво, стандарди за различите предмете су донекле различити у погледу садржаја – у неким предметима стандарди су остали у већој мери засићени академским знањима, док је у неким другим предметима приметна тенденција ка увођењу функционалних знања, па чак и компетенција. Ове разлике одражавају разумевање стандарда које је развијено у оквиру предметног радног тима, а оно врло вероватно одражава доминантно расположење унутар „предмет-

не заједнице“. Друго, у недостатку истраживачких података о начину примене стандарда у процесу наставе и учења, а на основу разговора са наставницима и надзорницима, стиче се утисак да је наставницима потребна значајна додатна подршка за разумевање стандарда, њихове функције, начина коришћења и примене у настави и учењу. И треће, стандарди су имали највећи утицај на садржај Завршног испита за крај основног образовања, који је први пут уведен 2011. године и који је постепено прерастао у испит заснован на стандардима.

### **Развој стандарда за општеобразовне предмете у средњем образовању**

Развој стандарда за општеобразовне предмете у средњем образовању представља наставак развоја стандарда за обавезно образовање, али је донео и неке новине.

Стандарде развијају предметни радни тимови које је формирао ЗВКОВ, и то за једанаест предмета (Српски језик и књижевност, Математика, Физика, Хемија, Биологија, Историја, Географија и четири страна језика – енглески, француски, немачки и руски). Предметни радни тимови су били састављени на сличним принципима као и радни тимови који су развијали стандарде за крај обавезног образовања – чинили су их наставници из средњег образовања и професори универзитета. Сваки радни тим је имао на располагању чланове тима Института за психологију, који су помагали да стандарди буду усклађени са развојнопсихолошким и педагошким аспектима. Важна новина је била да су у радни тим укључени и координатори Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) како би се ојачала веза између стандарда и процеса развоја нових програма за општеобразовне предмете у средњем образовању.

Развој стандарда за средње образовање донело је две важне новине. Прву новину у кон-

цепцији развоја ових стандарда представља експлицитно увођење компетенција у стандарде (Ван Балком & Бауцал, 2011). У последњој деценији у многим земљама ЕУ развој кључних компетенција постаје један од приоритетних задатака образовања, што је резултирало и усвајањем оквирног документа којим се дефинише осам кључних компетенција на нивоу ЕУ (European Commission, 2006). Кључна новина коју са собом доноси појам „компетенције“ јесте усмереност ка применљивости у реалним животним ситуацијама (друштвеним, образовним, професионалним, личним итд.). За разлику од академски оријентисаних стандарда, који се дефинишу навођењем конкретних академских знања и вештина, компетенције се типично дефинишу преко изазова које особа може да савлада (нпр. тимски рад) уз коришћење различитих ресурса који јој стоје на располагању или које могу да стекну током суочавања са датим изазовима (знања, вештине, ставови, личне карактеристике итд.). Концепцијом за развој стандарда за средње образовање предвиђено је да се компетенције укључе на два начина: (а) преко дефинисања међупредметних и општих компетенција и (б) опште компетенције и специфичних предметних компетенција. Дакле, стандарди за општеобразовне предмете за средње образовање су састављени од међупредметних компетенција, општих предметних компетенција, специфичних предметних компетенција и од специфичних предметних исхода, који су организовани по предметним областима, док су стандарди за обавезно образовање били састављени само од специфичних предметних исхода (Ван Балком и Бауцал, 2011).

Друга важна новина која је повезана са развојем стандарда за средње образовање лежи у њиховој „развојној“ функцији. Наиме, ови стандарди су имали циљ да дефинишу шта би требало да буде резултат општег средњег образовања после његове реформе у погледу програма, наставничких компетенција итд. Другим

речима, ови стандарди су могли да „оду“ изнад постојећег образовања и нису били ограничени само на оно што може да се оствари у постојећим условима (као што је то био случај са стандардима за крај обавезног образовања).

Развој стандарда за опште средње образовање је, слично стандардима за крај обавезног образовања, текао у неколико фаза: (а) формулисање исхода и задатака, (б) валидација (тестирање и консултације са наставницима), (в) формулисање специфичних предметних компетенција, (г) формулисање опште предметне компетенције и (д) развој општих и међупредметних компетенција.

Када се анализира постојећи предлог стандарда, могу се извести следећи закључци. Прво, они јесу у нешто већој мери уједначени када је у питању садржај стандарда из различитих предмета него што је то био случај са стандардима за крај обавезног образовања, али и даље постоје значајне разлике између различитих предмета. Друго, радни тимови су били суочени са изазовом како да оцене у којој мери стандарди могу да буду подигнути изнад нивоа који ученици у садашњем средњем образовању могу да достигну. Наиме, ако би нови стандарди били на нивоу онога што сада може да се оствари, не би могли да служе као полуга за развој квалитета образовања, али ако се подигну сувише високо (на ниво који је достижан уз реформе које нису реално спроводиве) онда, такође, неће моћи да делују развојно пошто излазе изван „зоне наредног развоја“ образовања какво је тренутно.

### **Развој стандарда у Србији: закључна разматрања**

На основу разматрања концептуалних питања која су повезана са појмом стандарда образовних постигнућа показано је да сваком образовном систему стоји на располагању велики број опција у погледу садржаја стандарда, у

погледу начина на који ће они бити праћени и оцењивани, и у погледу начина на који ће се резултати праћења користити у образовном систему. Показано је, такође, да постоје одређени разлози због којих увођење стандарда, у принципу, може да унапреди неки образовни систем. Међутим, општа разматрања питања стандарда показала су да конкретни ефекти увођења стандарда зависе од тога да ли су стандарди који се уводе усклађени са сврхом њиховог увођења и образовним и друштвеним контекстом. Као што је већ речено, стандарди могу да буду добар слуга, а зао господар, а шта ће бити од тога зависи од оних који доносе одлуке, а не од самог увођења стандарда у образовни систем.

Имајући у виду општа питања која су разматрана у вези са појмом стандарда и анализу два примера развоја стандарда у Србији, могу се формулисати следећи закључци.

Прво, различити стандарди су развијани на основу различитих концепција, што је резултирало да се они у извесној мери концептуално разликују. Ипак, та околност је последица, пре свега, промена у образовној политици, њеним приоритетима и аспирацијама. Док је у периоду од 2001. до 2004. године образовна политика била усмерена ка великим реформским променама, у периоду након тога образовна политика је била усмерена на мање измене које је требало да унапреде тадашњи образовни систем без већих промена, док је у периоду од 2008. године образовна политика имала поново реформске амбиције поготову у сегменту обезбеђивања праведности образовања. Свака промена образовне политике имала је важан утицај на процес развоја стандарда јер је имала значајне импликације по свим кључним питањима која су раније разматрана. Дакле, у претходних десет година стандарди су развијани у одсуству усаглашене визије и стратегије развоја образовања који би обезбедили суштински континуитет у реформи образовања. У 2012. години Влада је

усвојила Стратегију развоја образовања у Републици Србији до 2020+ године која би могла, ако би се имплементирала, да успостави недостајући реформски оквир који би обезбедио неопходни концептуални континуитет за будуће реформе, па и за развој стандарда.

Друго, кључни изазов са којим се суочава процес развоја стандарда јесте проналажење оптималне комбинације „језика академских знања“ и „језика компетенција“ у формулисању стандарда. Образовни систем у Србији има дугу традицију по којој је опште образовање служило доминантно да нове генерације усвоје високо вредна академска знања. И то јесте добра страна постојећег општег образовања. Међутим, тешкоће настају услед тога што се образовање svelo на усвајање академских знања, чиме ученици не добијају довољно прилика да се оспособе за њихову примену, а још мање да развију кључне компетенције, које су, за многе земље ЕУ, постале приоритетан циљ образовања (ЕУ, 2006). Сматрам да важан извор тешкоћа у проналажењу оптималне равнотеже између „језика академских знања“ и „језика компетенција“ лежи у чињеници да стандарде углавном развијају предметни наставници и професори универзитета без учешћа других друштвених актера који су животни заинтересовани за оно што ће ученици развити кроз образовање. На тај начин у развоју стандарда постоје заступници „језика академских знања“, али недостају они који би заступали „језик компетенција“ и функционалну страну образовања – нпр. родитељи, млади, економски сектор итд. (Бауцал, 2013).

Конечно, трећи изазов је повезан са претходним и односи се на укључивање у процес развоја стандарда важних актера изван образовног система. У претходном периоду то није био случај и стиче се утисак да би таква „демократизација“ стандарда највероватније довела до значајних тензија, које би почивале на уверењу традиционалних актера (наставници и универзитети)

да актери изван образовног система не би требало да буду укључени у овај процес јер не поседују потребна академска знања. Међутим, тај аргумент био би валидан само под условом да се донесе одлука да стандарди образовних постигнућа треба да садрже искључиво академска знања. Уколико се донесе одлука да стандарди треба да укључе и кључне компетенције, онда би у избору кључних компетенција чак и већу улогу требало да имају они који репрезентују друштво.

Видели смо да су даљи развој и примена стандарда у образовном систему у Србији повезани са недовољно стабилним концепцијским оквиром и озбиљним изазовима. Из тих разлога није лако предвидети у ком правцу ће тећи даља примена стандарда образовних постигнућа у Србији. За крај рада скицираћу четири различита сценарија за даљи развој стандарда образовних постигнућа у Србији.

Први сценарио би био да стандарди постану интегрални део функционисања образовања и да буду „полуга“ да учење и настава у учионици и школи постану релевантнији, квалитетнији и праведнији. Овај сценарио почива на два предуслова: (а) релевантни актери су успоставили консензус око кључних питања која смо разматрали у овом раду и (б) стандарди су примењени на смислен и сврсисходан начин, који је усаглашен са развојним потребама и капацитетима образовног система у Србији.

Други сценарио претпоставља да наставници неће прихватити стандарде, што би имало за последицу да их они слабо и примењују. У том случају, стандарди би служили само као основа за национална тестирања и завршне испите, што би, ипак, имало индиректни утицај и на учење и наставу у школама. Наиме, ученици и наставници би се у извесној мери понашали инструментално тако што би се прилагођавали садржају завршног испита, али би наставници доживљавали стандарде као нешто што им је

наметнуто, а не као њихов професионални инструмент помоћу којег су они у већој мери оспособљени да обезбеде квалитетније образовање својим ученицима.

Трећи: у случају да стандарди образовних постигнућа не буду коришћени ни као основа за завршне испите, они ће имати сличну судбину као и циљеви образовања који су традиционално представљали „мртво слово на папиру“. Наиме, у том случају стандарди образовних постигнућа би можда остали део нормативних докумената (нпр. Законска и подзаконска регулатива или наставни програми), али у практичном смислу не би имали никакав утицај на квалитет образовања.

Коначно, четврти могући сценарио био би да се стандарди образовних постигнућа укину и да се образовање врати на модел образовања у

којем су наставни програми главни инструмент за обезбеђивање квалитета образовања у Србији.

Моје уверење је да је први сценарио најбољи и да је то једини сценарио у којем стандарди могу имати доминантно позитивне ефекте на развој квалитета и праведности образовања у Србији. Међутим, тај сценарио захтева одређене промене и у образовној политици, и у погледу темељних уверења код наставника и универзитетских професора који их школују, као и укључивање неких заинтересованих актера који су традиционално имали мало утицаја на образовање (нпр. ученици, родитељи, представници из различитих професија итд.). У том смислу, биће интересантно пратити даљи процес развоја стандарда и њихове имплементације у пракси.

## Литература

- Amrein, A. L., Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (18). Retrieved September 25, 2013. from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>.
- Apple, M. (1995). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? In: Olssen, M. & Morris Matthews, K. (Ed.), *Education, democracy and reform* (17-33). Auckland: NZARE/RUME.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. (2012). *Идеологија и курикулум*. Београд: Фабрика књига.
- Baucal, A. (2013). Ne samo za tržište: Ka društvenom konsenzusu o ključnim kompetencijama sledeće generacije građana. *Reč*, 83 (29), 177-188.
- Baucal, A. (ur.) (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Београд: Institut za psihologiju.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Bishop, J. H. (1997). *The effect of national standard and curriculum-based exams on achievement (CAHRS Working Paper #97-01)*. Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. Retrieved September 25, 2013. from <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/143>
- Broadfoot, P. (1996). Assessment and learning: Power or partnership? In: Goldstein, H. & Lewis, T. (Ed.), *Assessment: Problems, developments and statistical issues* (21-40). Chichester: John Wiley and Sons Ltd.

- Burke, J. (1995). *Outcomes, Learning and the curriculum. Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: The Falmer Press.
- Collins, C. (1994). *Curriculum and pseudo-science: Is the Australian national curriculum project built on credible foundations?* Belconnen: Australian Curriculum Studies Association.
- Darling Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64, 1-30.
- Dawkins, K. (1988). *Strengthening Australia's schools: A consideration of the focus and the content of schooling*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- European Commission (2006). *Key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2011a). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2011b). *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. Brussels: Eurydice.
- Fullan, M. (2005). Change Theory as a Force for School Improvement. In: Burger, J. M., Webber, C. F. & Klinck, P. (Ed.), *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders* (27-39). Dordrecht: Springer.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 369-395.
- Hargreaves, A. & Moore, S. (2000). Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: Response to Smyth and Dow. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 27-42.
- Havelka, N., Baucal, A., Plut, D., Matović, N. i Pavlović Babić, D. (2002). Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja. U: Kovač Cerović, T. i Levkov, Lj. (ur.), *Kvalitetno obrazovanje za sve* (148-204). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Hebib, E. & Baucal, A. (2003). Značaj ciljeva i ishoda u regulisanju obrazovnog procesa. U: Levkov, Lj. (ur.), *Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: Školski program - koncepcija, strategija, implementacija* (91-105). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Hodkinson, P. (1992). Alternative models of Competence in vocational education and training. *The Journal of Further and Higher Education*, 16 (2), 30-39.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassel.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
- Kelly, A. V. (1990). *The national curriculum: A critical review*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kendall, J. S. & Marzano, R. J. (2000). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education (3rd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kovač Cerović, T. & Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Lee, H. (2003). Outcomes-based education and the cult of educational efficiency. *Education Research and Perspectives*, 30 (2), 60-107.

- Levkov, Lj. (2003). *Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: Školski program – koncepcija, strategija, implementacija*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Lovat, T. J. & Smith, D. L. (1995). *Curriculum Action on Reflection Revisited*. Australia: Social Science Press.
- Marshall, J. (2000). Bright futures and the knowledge society. In: Marshall, E., Coxon, K, Jenkins, & A. Jones (ur.), *Politics, policy, pedagogy: Education in Aotearoa/ New Zealand (187-215)*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Marzano, R. J. (1996). *Eight Questions You should ask before Implementing Standards-Based Education at the Local level*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McTaggart, R. (1992). Confronting accountability, resisting transnational corporate ideology. *Curriculum Perspectives*, 12 (1), 72-78.
- Nash, C. (1995). Flexible learning and outcomes. In: J. Burke (Ed.), *Outcomes, learning and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications (155-168)*. London: Falmer Press.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Washington: US Department of Education.
- Neumann, K., Fischer, H. E., & 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*, 8, 545-563.
- Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 25, 5-21.
- Popham, W. J. (1987). Two-plus decades of educational objectives. *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 31-41.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22 (2), 119-137.
- Rychen D. S. & Salganik L. H. (Ed.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Rychen D. S. & Salganik L. H. (Ed.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Schmidt, W. H., Houang, R. & Shakrani, S. (2009). *International lessons about national standards*. Washington: Fordham Institute.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji 2000-2010. U: Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović V. & Đerići, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (41-62)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Thrupp, M. (2001a). School-level education policy under New Labour and New Zealand Labour: A comparative update. *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), 187-212.
- Thrupp, M. (2001b). Education policy and social class in England and New Zealand: an instructive comparison. *Journal of Education Policy*, 16 (4), 297-314.



- Torrance, H. (1997). Assessment, accountability, and standards: Using assessment to control the reform of schooling. In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells. (ur.), *Education, culture, economy, and society* (320–331). Oxford: Oxford University Press.
- Trier, U. (2001). *12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office. Retrieved September 25, 2013. from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile>.
- UK Government (1988). *Education Reform Act*. London: UK Government.
- Van Balkom, D., & Baucal, A. (2011). *Izrada standarda za opšte srednje obrazovanje: konceptualni okvir* (radni dokument). Beograd: ZVKOV.
- Wallace, C. S. (2012). Authoritarian Science Curriculum Standards as Barriers to Teaching and Learning: An Interpretation of Personal Experience. *Science Education*, 96 (2), 291–310.
- ZVKOV (2009). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Retrieved September 25, 2013. from <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%202009.pdf>
- ZVKOV (2011). *Obrazovni standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obrazovanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Retrieved September 25, 2013. from <http://www.ceo.edu.rs/publikacije/12-novosti/17-2012-11-29-09-45-01>

### Summary

Since 2000, general education in Serbia has been passing through significant reform processes, which have been subsequently connected with various dilemmas. Although the reform process has changed its direction and concept for several times, standards of educational achievements, of students have always been a part of all concepts. First, there were standards developed for the end of the primary school education, and in recent few years, the work has been done on standards for general secondary education. In this paper, we are analysing concept issues concerning standards of educational achievements, and then the process of introducing and developing of educational achievements into the educational system of Serbia. In the first part of the paper, the following conceptual issues will be discussed: What are the standards of the educational achievements, what are the characteristics they can differ among themselves, why are they important, regardless the differences between some sorts of standards, which are the key issues following the introducing of standards into the educational system. In the second part of the paper, we are discussing the development of standards of primary and secondary education in Serbia – what would be the concept in the essence of their development, and what would be the key challenge during the process. In the conclusion, we are formulating the statement about the difficulties in application standards as the result of problems, which the educational reform is facing overall. Apart from this, there are going to be four scenarios stated for further development of standards in the educational system of Serbia: (a) the standards will serve for the teaching in the classroom to be more relevant, of a better quality and justifiable (b) standards will serve as the basis for national testing and exams (c) standards will, as former aims, mean nothing, d) standards will be abolished.

**Key words:** standards of educational achievements, quality of education, testing, curricula, educational reform in Serbia.