

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ**

**МАСТЕР ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ**

**РАЗВИЈАЊЕ КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ШКОЛАМА ЕВРОПЕ:  
ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ ЗА ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ**

Истраживање спроведено у оквиру испитних обавеза на мастер програму „Образовне политике“, Универзитета у Београду и Универзитета у Крагујевцу.

Владимир Средојевић  
[vladimirsredojevic@gmail.com](mailto:vladimirsredojevic@gmail.com)

Невена Шћепановић  
[nevena.scepanovic@gmail.com](mailto:nevena.scepanovic@gmail.com)

Универзитет у Крагујевцу,  
Факултет педагошких наука у  
Јагодини

**Крагујевац 2014. године**

## САДРЖАЈ

<b>УВОД</b> .....	3
<b>МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	6
<b>1. МЕРЕ ПРУЖАЊА ПОДРШКЕ У РАЗВИЈАЊУ КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ЗЕМЉАМА ЕВРОПЕ</b> .....	9
1.1. Националне стратегије као мера пружања подршке развоју кључних компетенција ученика у европским земљама .....	10
1.2. Иницијативе као мера подршке за развој кључних компетенција ученика.....	12
1.3. Развој кључних компетенција ученика и законска регулатива у Републици Србији.....	14
1.4. Препреке и могућности за развијање кључних компетенција ученика у Србији (ставови наставника, стручних сарадника и просветних саветника) .....	17
<b>2. ОЦЕЊИВАЊЕ У ЦИЉУ РАЗВОЈА КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА</b> .....	24
2.1. Национална тестирања (стандардизовани облици провере знања и вештина) .....	24
2.2. Остали облици оцењивања .....	26
<b>3. ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ</b> .....	31
<b>4. ПРИЛОЗИ</b> .....	35
<b>5. ЛИТЕРАТУРА</b> .....	36

## УВОД

У Расправи Европске комисије „*Ревизија образовања: Улагање у нове вештине за боље социо-економске исходе*“ (2012), наглашава се чињеница да образовни систем у Европи и даље не пружа адекватне вештине које су потребне за запошљавање, а поред тога, није успостављена ни адекватна сарадња са послодавцима која је важна за искуствено учење и приближавање стварности радног окружења ученицима. Захтеви модерне економије су све већи, те стога, већа је и потражња за високо-квалификованом (у смислу поседовања релевантних компетенција), односно добро обученом радном снагом.

McKinsey извештај о образовању из 2009. године говори о разликама у постигнућима ученика, које имају негативне последице на економију Сједињених Држава и наглашавају да, уколико вештине и перформансе будуће радне снаге буду све ниже и све мање, мањи ће бити и национални доходак и економски раст земље. С тога, у овом McKinsey извештају (2009), истиче се да је улагање у образовање, односно у развој компетенција ученика и побољшању њихових постигнућа, веома важно за економски развој земље.

Колико је развијање кључних компетенција код ученика и младих важно за економски развој земаља Европске уније, потврђује и договор о заједничком стратешком циљу, који је Европски савет успоставио марта 2000. године у Лисабону, а који би Европску унију довео до статуса најконкурентније и најдинамичније економије света, која би се заснивала на знању и вештинама које би потпомогле одрживи економски раст. Један од приоритета је повећање запослености за шта су неопходне нове вештине и знања, што захтева и повећање квалитета образовања. Како би се сваки грађанин што боље и брже прилагодио потребама тржишта рада и савременог друштва уопште, неопходно је да поседује широк опсег знања и вештина. У складу са тим, Европски савет је 2006. године дефинисао осам кључних компетенција потребних за целоживотно учење током целокупног општег, стручног, високог образовања и образовања одраслих. (Кроња, J. et al, 2011).

Термин „кључне компетенције“ се односи на сет вештина, знања, ставова и вредности (Gordon, J. et al, 2012). Кључне компетенције „*Представљају трансферабилни,*

*мултифункционални пакет знања, вјештина и ставова које су свима неопходне за лично остварење и развој, инклузију и запослење. Оне треба да се развију до краја обавезног образовања или обуке, и треба да представљају основу за даље учење као дио дугорочног учења“ (Forum MNE, 2010.).*

Осам кључних компетенција, дефинисаних на нивоу целе Европе су: матерњи језик, страни језик, математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији, дигитална компетенција, учити како се учи, социјалне и грађанске компетенције, осећање иницијативе и предузетништва, културна свест и културни израз (Eurydice, 2012).

У Европи је у последњих неколико година, код младих људи, примећен проблем недостатка знања и вештина (кључних компетенција) који би одговорили потребама модернизованог друштва и тржишта рада, које се константно мења. Млади људи који завршавају школе, нису довољно припремљени да одговоре захтевима тржишта рада, односно нису научени како да се прилагоде променама савременог друштва, што проузрокује високу стопу незапослености тих истих младих људи (Eurydice, 2012). Како би се превазишао овај проблем, у многим земљама ЕУ, управо ових осам кључних компетенција постале су саставни део образовног система и интегрисане су у националне курикулуме и друга релевантна (образовна) документа (Eurydice, 2012). Циљ је да ученици из школа одлазе са конкретним вештинама и знањима, функционално оспособљени за живот у свету рада, али и за целоживотно учење.

Основно полазиште овог рада је извештај мреже Европске комисије Eurydice “Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy”. Овај извештај је настао као врста подршке Расправи за Ревизију образовања. Централни аспект овог извештаја је преглед и анализа тренутних националних политика, које се баве развојем кључних компетенција за целоживотно учење, као и сагледавања начињеног напретка у имплементацији кључних компетенција у образовању (Eurydice, 2012).

Главни циљ овог Eurydice (2012) извештаја је да се представе изазови, главни проблеми и препреке са којима се сусрећу европске земље, када је у питању увођење концепта кључних компетенција у образовни систем, као и мере и начини превазилажења

тих препрека креирањем нових образовних политика које су фокусиране на подстицање развоја кључних компетенција ученика у процесу подучавања и учења. Како се наводи у овом Eurydice извештају, један од изазова је како најефикасније решити проблем ниских постигнућа ученика, када су у питању читалачка писменост, математичка писменост и наука. Још један од изазова је и пружање даље подршке развоју трансверзалних вештина као што су дигитална компетенција (ИКТ), предузетништво и грађанско васпитање (тј. социјална и грађанска компетенција) у процес учења и подучавања у школама.

Главна питања којима су се бавили аутори горе наведеног Eurydice извештаја су:

- На који начин се у земљама Европе пружа подршка развоју кључних компетенција?
- Како се у земљама Европе примењују нови курикулум заснован на кључним компетенцијама?
- Како се у земљама Европе оцењују кључне компетенције?
- Како земље Европе решавају проблем ниских постигнућа у школама?
- На који начин земље Европе подстичу младе људе за даље школовање и развијање каријере у области математике, науке и технологије?

Након објављивања PISA резултата, 2013. године, показало се да је, у односу на ученике OECD земаља, свега једна трећина ученика из Србије функционално писмена. Управо овакви резултати били су нам мотив да испитамо на који начин се у пракси развија функционално знање код ученика, односно на који начин се развијају кључне компетенције ученика у нашим школама и како и на који начин се оцењује развој стечених кључних компетенција ученика у Србији. Такође, било нам је важно да испитамо који су изазови, главни проблеми и препреке са којима се наставници сусрећу у пракси, као и која су могућа решења за превазилажење постојећих проблема у процесу развоја кључних компетенција ученика, односно подстицања функционалног знања ученика. Из тог разлога, у нашем раду, фокусирали смо се на следећа два питања која су обрађена и у Eurydice извештају из 2012. године:

- На који начин се у земљама Европе, обухваћене Eurydice извештајем, пружа подршка развоју кључних компетенција ученика, а на који начин се то врши у РС?

- Како се у земљама Европе, обухваћене Eurydice извештајем, оцењују кључне компетенције ученика, а на који начин се то врши у РС?

У следећим поглављима, приказаћемо и упоредити тренутну праксу развијања и оцењивања кључних ученичких компетенција у земљама Европе, а потом ћемо сагледати законску регулативу у РС и ставове наших испитаника по питању развоја и оцењивања кључних компетенција ученика, као и потешкоћа са којима се сусрећу како наставници тако и ученици. На самом крају, даћемо неколико препорука, које могу допринети ефикаснијем пружању подршке у развоју и оцењивању кључних компетенција ученика, на основу налаза до којих смо дошли.

## **МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

У овом истраживању коришћене су квалитативне технике полуструктурираних интервјуа и фокус групна дискусија. Поред квалитативног истраживања, рађена је и компаративна анализа образовних политика које су усмерене ка развају кључних компетенција ученика у земљама Европе.

Циљ истраживања, био је да се установи у којој мери је образовно-васпитни систем у Републици Србији усмерен ка развијању кључних компетенција ученика, односно колики је допринос образовног система приликом стицања функционалног знања ученика у Србији, колико су наставници упућени у концепт „кључних компетенција ученика“, колико пажње посвећују развијању и оцењивању истих код ученика, као и у којој мери школа и наставници доприносе развоју кључних компетенција ученика.

Задаци које смо обавили пре и после интервјуисања испитаника били су:

1. Одабир саговорника. При томе смо се руководили следећим критеријумима:
  - Да саговорници буду представници основних и средњих стручних школа и МПНТР Школске управе, ради прикупљања информација са различитих аспеката (наставна пракса и искуства из екстерне евалуације).
  - Да саговорници буду учитељи и наставници предметне наставе основних школа и наставници општеобразовних предмета (наставници матерњег језика, страног језика, математике и природних наука – основне (basic)

компетенције ученика) средњих стручних школа, како бисмо сагледали наставну праксу од почетка основне до краја средње школе;

- Да међу саговорницима буду и стручни сарадници у школама;
  - Да један од саговорника буде један од ментора у пројекту МПНТР „Развионица“, како бисмо добили информацију о самом пројекту, али и о ставовима наставника које је менторка у пројекту запазила приликом обука.
  - Да међу саговорницима буду просветни саветници ШУ, како бисмо сазнали нешто више о резултатима, односно о искуствима из екстерне евалуације школа, као и њиховим ставовима на тему развоја и оцењивања кључних компетенција ученика.
2. Осмишљавање питања за просветне саветнике (једна група питања), за стручне сараднике (друга група питања) и за наставнике (трећа група питања). Разлике у питањима, за 3 различите групе, је мала, односно, иста питања су формулисана на различите начине, сходно групи испитаника и њиховом положају.
  3. Реализација интервјуа
  4. Транскрипција аудио снимака интервјуа
  5. Анализа података интервјуа
  6. Реализација фокус група
  7. Транскрипција аудио-видео снимака фокус група
  8. Анализа података са фокус група
  9. Анализа и компарација података интервјуа и фокус група
  10. Извођење закључака

Током истраживања, интервјуе смо обавили са четири просветна саветника, једним школска педагогом (стручним сарадником), као и са једном од менторки пројекта „Развионица“. Свих шест интервјуа обављено је у Крагујевцу.

Такође, у току истраживања, изведене су две фокус групе у периоду фебруар-март 2014. године. Обе фокус групе су одржане у Крагујевцу, а модератори фокус група били су аутори овог извештаја, Владимир Средојевић и Невена Шћепановић, који су такође извршили и транскрипцију прикупљених података.

У фокус групама учествовали су наставници предметне наставе две основне и две средње стручне школе из Крагујевца. Првој фокус групи присуствовало је 11 учесника из

две основне школе у Крагујевцу, и то: један наставник разредне наставе, два наставника српског језика, два наставника математике, један наставник страног језика (енглески), два наставника историје и географије, један наставник хемије, два наставника биологије. Другој фокус групи пристовало је 6 учесника из две средње стручне школе, и то: два наставника српског језика, један наставник математике, два наставника страног језика (енглески) и један наставник физике.

Укупан узорак: 23 испитаника (интервјуи и фокус групе).

Узорак су сачињавали: 2 дипломирана педагога (један стручни сарадник у школи и један у РЦ Ниш, који је уједно и ментор у пројекту „Развионица“), 4 просветна саветника МПНТР Школске управе Крагујевац и 17 учитеља и наставника предметне наставе ОШ и ССШ.

Саговорницима у интервјуима и фокус групним дискусијама су постављана слична питања. Просветним саветницима су, у интервјуима, постављана питања која су се односила на запажања екстерне евалуације, када је у питању развој кључних компетенција ученика, те се први сет питања односио управо на „Степен упућености наставника у концепт *кључних компетенција ученика*“. Други сет питања се односио на њихова запажања када је у питању „Праћење напредовања ученика – евалуација“ и трећи сет питања се односио на „Проблеме („изворе“ проблема) са којима се суочавају наставници у раду и могућа решења“. Стручном сараднику – школском педагогу постављена су свега два питања: *На који начин школа пружа подршку развоју кључних компетенција ученика?* и *На који начин се мери ефективност предузетих мера за пружање подршке развоју кључних компетенција ученика?* Менторки у пројекту „Развионица“ постављено је једно питање (уз даљу дискусију) које се односило на њене утиске са обука (ставови наставника по питању развоја кључних компетенција ученика). Испитаницима фокус група су постављана питања која су била подељен на три тематске целине: „Развијање кључних компетенција у настави“, „Оцењивање и праћење развоја кључних компетенција ученика“ и „Решавање проблема ниских постигнућа ученика“. Интервјуи су трајали између 45 и 60 минута, а фокус групе између 100 и 120 минута.

Приликом анализе података, константно смо упоређивали добијене податке и класификовали их на оне које су мање релевантни и на оне које су веома релевантни за



наше истраживање. На основу ових података и компаративне анализе образовних система у Европи, изведени су закључци истраживања и дате су препоруке.

## **1. МЕРЕ ПРУЖАЊА ПОДРШКЕ У РАЗВИЈАЊУ КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ЗЕМЉАМА ЕВРОПЕ**

С обзиром на то да је развијање кључних компетенција ученика комплексан процес, који подразумева разматрање и усвајање нових политика у циљу унапређења квалитета образовања и васпитања, веома је важно да се у тај процес укључе сви актери друштва, односно различита државна тела (Eurydice, 2012). Овај процес подразумева увођење националних стратегија, акционих планова, имплементацију различитих националних и међународних пројеката и програма у циљу пружања подршке развоју и унапређивању кључних компетенција ученика и подстицања и мотивисања ученика да уче током целог живота (Eurydice, 2012).

Аутори Eurydice (2012) извештаја наводе да су стратегије за пружање подршке при развоју кључних компетенција усмерене како на образовање ученика и образовни систем једне земље, тако и на развој друштва уопште. Стратегија може бити нека одређена политика која је фокусирана искључиво на развој кључних компетенција ученика или, са друге стране, може бити део неког ширег правног или политичког оквира који се односи на културу и образовање младих, програм целоживотног учења или друге опште државне програме који се баве развојем кључних компетенција (Eurydice, 2012).

У овом поглављу ћемо се осврнути на примере националних стратегија и различите иницијативе које земље Европе креирају и имплементирају, у циљу пружања подршке развоју и унапређивању знања, вештина и ставова, односно функционалног знања ученика.

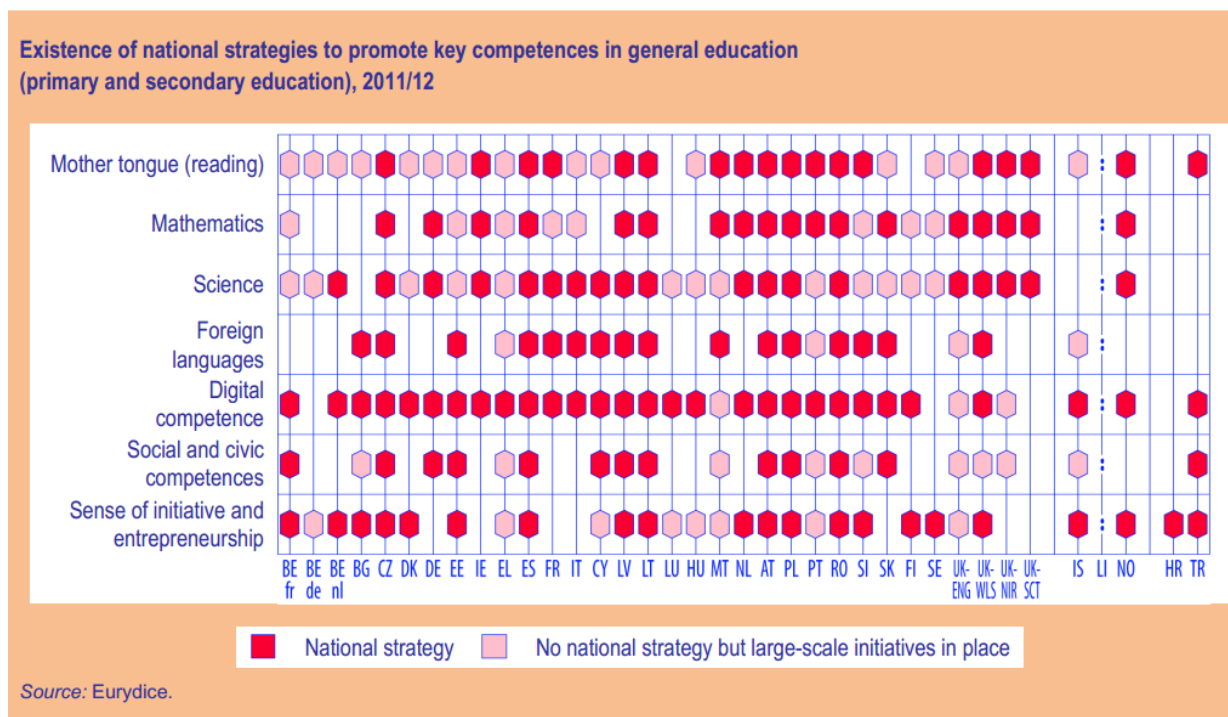
Оно што нас интересује је каква је пракса у Републици Србији, када је у питању развој кључних ученичких компетенција, те ћемо стога сагледати какве и које су то мере пружања подршке на националном нивоу, а потом и каква је пракса у школама, као и са којим проблемима и потешкоћама се сусрећу наставници у свом раду.

## 1.1. Националне стратегије као мера пружања подршке развоју кључних компетенција ученика у европским земљама

Када су у питању националне стратегије које промовишу развој кључних компетенција ученика, оне су често усредсређене на пружање подршке развоју једне, две или више кључних компетенција (Eurydice, 2012). Националне стратегије најчешће подразумевају реформисање националног курикулума, односно планова и програма, професионални развој наставника и слично. Улога националне стратегије може бити и давање смерница које ће потпомоћи пораст децентрализације образовног система или аутономију школе. Недостатак националне стратегије може означавати само две ствари: да централна власт даје слободу локалној самоуправи да сама предузима акције, спроводи их и прати или да је таква стратегија још увек у изради (Eurydice, 2012).

На слици бр. 1 видимо приказ земаља у којима постоје националне стратегије које промовишу кључне компетенције ученика у основном и средњем образовању.

Слика 1. (приказ из 37 европских земаља)



(црвена боја приказује земље у којима постоје националне стратегије, а розе боја приказује постојање иницијатива великих размера)

На основу табеле (Слике 1) можемо закључити да готово свих 37 наведених земаља имају националне стратегије које промовишу најмање две кључне компетенције. Можемо приметити и да су најзаступљеније националне стратегије које промовишу дигиталну компетенцију (29 земаља) и компетенцију за иницијативу и предузетништво (21 земља). Поред ове две наведене кључне компетенције, велики број европских земаља пружа подршку и развоју научне компетенције (19 земаља), потом матерњег језика (18 земаља) и математичке писмености (18 земаља), затим страног језика (16 земаља) и социјалне и грађанске компетенције (13 земаља). Ипак, оне земље којима недостају националне стратегије за пружање подршке развоју одређених кључних ученичких компетенција користе различите иницијативе, пројекте и програме у ту сврху, како примећујемо на Слици 1.

Све европске земље су у последњих десет година ревидирале своје националне курикулуме у циљу промовисања и пружања подршке развоју кључних компетенција ученика (Eurydice, 2012). Као што видимо на Слици 1, Пољска, Литванија, Летонија, Чешка, Румунија, Шпанија и Аустрија националним стратегијама подржавају развој свих кључних компетенција ученика. Националне стратегије ових земља се најчешће односе на курикуларне промене, које подразумевају да сваки предмет који се учи у школи мора да допринесе развоју свих осам кључних компетенција ученика, било да су оне предметне или међупредметне (Eurydice, 2012).

Тако су, на пример, Чешка, Шпанија, Литванија и Пољска реформисале курикулуме ослањајући се на овај концепт кључних компетенција. У **Чешкој**, нови курикулум има за циљ да развије „животне вештине“ и тиме припреми ученике за свакодневни живот. У **Шпанији**, нови курикулум дефинише свих осам ученичких компетенција као основне и кључне за учење, а које би ученици морали да развију до краја обавезног образовања. **Пољска** је у оквиру *Стратегије развоја образовања* унела измене курикулума који је фокусиран на развој свих кључних (ученичких) компетенција у сврху повећања запошљивости младих (Eurydice, 2012).

Међутим, честе су и националне стратегије које промовишу развој две или три кључне компетенције. Овакве стратегије се углавном фокусирају на развој основних

вештина (basic skills) те стога развијају следеће кључне компетенција: матерњи језик, математичку писменост и науку и технологију (Eurydice, 2012). Када је у питању пружање подршке развоју математичке писмености, науке и технологије, циљеви националних стратегија углавном су: повећање заинтересованости ученика за ове области, унапређивање учења и подучавања базираног на научним сазнањима и подстицање даљег школовања у овим областима (Eurydice, 2012). У готово половини европских земаља донете су одређене националне стратегије или акциони планови који промовишу читалачку писменост која се развија током целог живота, а која није увек намењена само ученицима, већ и широј популацији. С обзиром на то да су резултати PISA тестирања много пута показали да је читалачка писменост мање развијена код дечака него код девојчица, многе земље су израдиле стратегије које посебно наглашавају важност развоја ове компетенције код дечака. Тако имамо пример **Норвешке** која је израдила *Акциони план читања* за 2010/2014. годину, који посебан фокус ставља на унапређивање читалачке писмености управо код дечака.

## **1.2. Различите иницијативе као мера подршке за развој кључних компетенција ученика**

У недостатку националних стратегија, развој компетенција промовишу различите иницијативе, путем националних кампања, пројеката, умрежавања школа и друго. (Eurydice, 2012). Велики број иницијатива се имплементира и у формалном и у неформалном контексту и често за циљну групу имају ширу заједницу, али и друге групе, као што су деца и адолесценти. Овакве иницијативе се често фокусирају на средњошколско образовање и промовишу педагошку праксу која би требало да буде међупредметна, иновативна, пројектна, да се ослања на нове технологије (ИКТ), да мотивише ученике и да је потпуно усмерена на развој компетенција ученика (Kearney, С., 2013). Оне земље које нису развиле националне стратегије за промоцију развоја кључних компетенција ученика, користе иницијативе великих размера које се најчешће оријентишу на развој матерњег језика и науке, међутим, има и оних иницијатива које су усмерене на развој осталих кључних компетенција, а најчешће су то дигитална компетенција, предузетништво и иницијатива. Овакве иницијативе углавном попримају форму

различитих пројеката или програма, подстичу сарадњу и партнерства између школа и других релевантних актера образовно-васпитног система (Eurydice, 2012).

Такође, постоји неколицина програма који подстичу мобилност и ђака и наставника. Такви програми углавном су део LLL програма (целоживотног учења). Један такав програм, у оквиру LLL, је и COMENIUS. Овај програм се односи на предшколско, основно и средње образовање и има за циљ да побољша и повећа партнерства између школа, да подстакне учење језика и коришћења ИКТ процеса у настави и учењу и др. Неки од приоритета овог програма су и развијање кључних компетенција ученика, мотивација за учење и компетенције учења и слично. Поред овог програма, постоје и програми као што су ERASMUS MUNDUS, ERASMUS + и други. Већина ових програма отворена је и за наставнике, ученике и студенте у Републици Србији.

О мерама пружања подршке развоју, не само кључних компетенција ученика, већ читавог образовног система говоре и многи други истраживачи из области образовања. Током истраживања *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* (Mourshamed, M., Chijioke, C. and Barber, M., 2010), анализирана су искуства 20 земаља из целог света које различитим реформама и другим мерама континуирано унапређују свој образовни систем и постижу велики напредак у погледу образовних постигнућа ученика, што потврђују и резултати националних и међународних тестирања. Циљ овог истраживања био је да се утврде које су то интервенције предузете, када и под којим условима су се промене у образовним системима догодиле, на који начин су предузете интервенције међусобно повезане и како утичу на образовни систем и постигнућа ученика. Анализирајући образовне системе 20 земаља, аутори овог McKinsey извештаја идентификовали су шест најчешћих интервенција које се спроводе у свим испитаним образовним системима, без обзира на фазу развијености (poor to fair, fair to good, good to great and great to excellent), али које се различито манифестују током прелаза из једне у другу фазу.

Сходно прегледу мера које се истичу у Eurydice извештају, а које су и у фокусу нашег рада, посебно су нас заинтересовале три интервенције идентификоване у McKinsey извештају о образовању из 2010. године, и то су: **омогућавање напретка увођењем стратешких докумената и закона у области образовања и васпитања, ревизија**

*курикулума (наставног плана и програма и стандарда) и оцењивање ученика*, а којих ћемо се дотаћи у даљем рада (McKinsey & Company, 2010). Ове три интервенције подразумевају дефинисање аспирација, циљева и приоритета програмских реформи, потом дефинисање онога шта се очекује да ученици науче, разумеју и примењују током школовања и касније, као и континуирана евалуација постигнућа и евалуација ефективности предузетих мера.

### **1.3. Развој кључних компетенција ученика и законска регулатива у Републици Србији**

Кључне компетенције ученика су препознате и дефинисане у свим релевантним законским и подзаконским актима које регулишу образовни систем у Републици Србији. У овом поглављу ћемо се осврнути на неке од закона и стратегија у РС које истичу важност развоја кључних компетенција, односно знања, вештина и ставова ученика неопходних за живот у свету рада.

Тако, у документу *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* („Службени гласник РС“, бр.107/2012), наводи се да је функција основног образовања „описмењавање ученика из свих области значајних у савременом свету“. Такође, наводи се и неопходност развијања функционалних знања, умења и ставова неопходних за „даље школовање, целоживотно учење и активан и конструктиван живот у савременом друштву“.

*Закон о основама система образовања и васпитања* („Службени гласник РС“, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013), у члану 4, одређује циљеве образовања и васпитања, у оквиру којих су наведена знања, вештине и ставови које је потребно развити код ученика. Треба напоменути да су овим чланом Закона обухваћене и кључне компетенције које су дефинисане Европским референтним оквиром. Развој кључних компетенција ученика предвиђен је и *Образовним стандардима за крај обавезног образовања* (МПНТР и ЗВКОВ, 2010). Преко ових стандарда образовни циљеви и задаци се дефинишу као постигнућа ученика, стечена знања, вештина и умења. Стандарди постигнућа су формулисани на три нивоа постигнућа у свим предметним областима, у оквиру којих постоје индикатори који описују знања, вештине и умења на захтеваним нивоима.

У оквиру документа „Стандарди постигнућа у делу општеобразовних предмета за крај средње школе“(2013) израђен је документ „Стандарди опитих међупредметних компетенција за крај средњег образовања“, који дефинише 11 нових области релевантних за лични, професионални и социјални развој и функционисање појединца, у којима се компетентност стиче флексибилним и динамичним интегрисањем и применом предметних знања.

*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011) одређују четири наставничке компетенције које наставници морају унапређивати током свог рада, у циљу развијања кључних компетенција ученика „...и развоја специфичних знања и вештина за живот у савременом друштву. Стога, улога наставника је вишеструка, јер треба да развија кључне компетенције код ученика који их оспособљавају за живот и рад и на тај начин им пружа основу за даље учење“ (Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011).

Упркос томе што се у већини стратешких докумената РС наводи важност развијања знања, вештина и ставова, односно функционалног знања ученика, не постоје конкретне националне стратегије које су усмерене на развој кључних ученичких компетенција, као што је случај у већини европских земаља и шире.

Ипак, постоји велики број пројеката финансираних од стране ЕУ који су имплементирани у последњих пар година, у сарадњи са Министарством просвете, науке и технолошког развоја РС. Тако на пример, од 2011. године, у Србији се спроводи пројекат Немачке агенције GIZ-BOSS „Професионална оријентација на преласку у средњу школу“. Циљ овог пројекта је успостављање функционалног и одрживог система и програма професионалне оријентације за младе на преласку из основне у средњу школу, односно у свет рада. Пролазећи кроз обуку, млади сазнају да је важно самостално и информисано доносити одлуке, да је важно пажљиво планирати и доследно спроводити кораке у складу са концептима целоживотног образовања и управљања каријером. Овај пројекат се имплементира у оквиру школских ваннаставних активности, кроз одржавање радионица које омогућавају да ученици, кроз активно учешће, изграде сазнања, вештине, способности и вредности. У оквиру школа основани су тимови за професионалну

оријентацију, који су сачињени од стручних сарадника и наставника који спроводе све активности везане за овај пројекат. Закон о основном и средњем образовању („Службени гласник“, бр. 55/2013), Чланом 27. Став 7, тачка 9. прописује да наставни програм мора да садржи и програм професионалне оријентације, а Чланом 43 истог Закона, прописује се обавеза школе да у сарадњи са установама за професионалну оријентацију помаже родитељима/старатељима и ученицима при избору занимањима, а према склоностима ученика.

Такође, у Србији од октобра 2002. године, делује и самостална непрофитна невладина организација Достигнућа Младих у Србији (Junior Achievement Worldwide) чија је сврха да едукује и инспирише младе људе да уважавају вредности слободног предузетништва и да разумеју бизнис и привреду, са циљем да се ученицима помогне да стекну предузетничка знања и вештине. Програм Достигнућа младих тренутно се имплементира у 230 основних и средњих школа у РС. Неке од активности су и „Пословни изазов“, „Регионални сајмови ученичких компанија“, различити конкурси и друго. Ове активности подстичу ученике да развијају предузетничке вештине првенствено, али и социјалне и грађенске компетенције, као и да подстакну иницијативу код ученика.

Поред горе наведених пројеката и деловања НВО, започет је и пројекат „Развионица“, који је финансиран од стране ЕУ, а чији је носилац Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Основни циљ овог пројекта је израда Националног оквира курикулума, који би био усмерен на учење и развој компетенција ученика у основном и средњем образовању и васпитању. Сврха Националног оквира курикулума је да усмерава индивидуално учење, раст и оснаживање ученика, као и наставничко разумевање учења, онако како се дефинише у националним законима о образовању и европским документима.

На основу свега наведеног у овом поглављу, можемо приметити да се у Србији појам кључних компетенција тек утемељује, односно да су предузети почетни кораци у дефинисању кључних компетенција ученика у законима и другим стратешким документима у сфери образовања и васпитања, али да још увек не постоје конкретне националне стратегије које би подржале развој ученичких компетенција које су дефинисане Европским оквиром.



#### **1.4. Препреке и могућности за развијање кључних компетенција ученика у Србији (ставови наставника, стручних сарадника и просветних саветника)**

Фактори који утичу на учење ученика и стицање њихових кључних компетенција су много пута разматрани. У Eurydice извештају „Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for new Policy“, као један од најутицајних фактора који утичу на боља постигнућа ученика наведени су наставници. Улога наставника и начин на који ће мотивисати ученике да уче и стичу животне компетенције се ставља као акценат и у нашем образовно-васпитном систему и наглашава се кроз бројне законе, правилнике, стратегије (нпр. *Закон о основама система образовања и васпитања*, Члан 4). Од наставника се очекује да раде заједно на развоју курикулума или делова курикулума, да размењују информације и дискутују о постигнућима ученика и њиховом развоју (Eurydice, 2012). Сматра се да је једна од обавеза наставника да помогне ученицима да стекну навике да уче и врше евалуацију сопственог напретка (Costa & Kallick, 2000. у Dixon, 2011.).

Узимајући у обзир то да се од наставника очекује да пружају подршку ученицима при развоју знања, вештина и ставова, односно свих кључних компетенција које су дефинисане европским референтним оквиром, желели смо да испитамо стање у пракси, односно који су то изазови и препреке/проблеми са којима се сусрећу наставници и школе у свом раду, као и које су могућности за пружање подршке развоју кључних компетенција ученика. Поред наставника и стручних сарадника, желели смо да испитамо и мишљење просветних саветника и чујемо њихова запажања по овом питању.

У фокус групама, одржаним у фебруару и марту 2014. године, наставници које смо интервјуисали, истакли су да им је једна од највећих препрека План и програм, који им не оставља довољно простора и времена за ефективно подучавање ученика и развој ученичких компетенција дефинисаних европским референтним оквиром. Наставници који су учествовали у фокус групама сматрају да су Планови и програми претрпани чињеницама и да се од ученика континуирано тражи репродукција тих чињеница, а не функционално знање. У следећим цитатима описани су ставови неколико наставника:

*„Не знам чему смисао гомили чињеница када је нешто било, колико је људи тачно учествовало, на ком простору тачно, у које време (сати) и у 2 реченице узрок и последица. А верујете да деца толико боље памте и усвајају када ви њима разложите лепо и направите једну причу која много дубља од самог уџбеника. Уџбеник је чињеничан. Просто, сваки уџбеник је тако сатасављен, на крају крајева.“*

(наставница историје у основној школи у Крагујевцу)

*„Од деце се тражи само репродукција, а не да сами изводе закључке. Да бисте ви са њима постигли успех, морате занемарити готово читав програм. Од њих се не захтева да иду корак даље. Да бисте са њима постигли неки успех, ви морате да занемарите све што је по Плану и програму. И да се бавите конкретно читањем и разумевањем текстова, да се баш ради на томе“.*

(наставница српског језика и књижевности у средњој стручној школи у Крагујевцу)

*„Један пример. Старије колеге су ми говориле да су некада читаве године учили сразмерни рачун, да их оспособе у ономе што им треба. Сада ја имам само два часа за то. У основној школи, наставници оспособљавају ученике у основним појмовима. Тада ученици морају да науче темеље, а у средњој школи се то знање проширује. Битније је да има вештину, а они то углавном немају. Када сам почела да радим (пре 20 година), трговац или конобар је имао три часа недељно математике. Тренутно, они имају по два часа недељно, а исти План и програм, исте наставне јединице, а број часова се смањио. Долази до колапса када се све то треба обрадити за тако мало времена“.*

(наставница математике у средњој стручној школи у Крагујевцу)

*„Конкретно, са страним језиком, у СШ крећемо од почетка, водимо се „културним“ компетенцијама – интеркултуралност. Полазимо од лоцирања држава у којима се говори одређени језик, преко историјских чињеница до музике, уметности, писаца. Имам утисак да они, врло често, уопште та знања која поседују из историје, географије, књижевности не могу да повежу, већ све гледају за себе и не умеју да повежу и дају неки логички исказ. Не повезују периоде нити било шта и ја покушавам*

*да све то уклопим у једну целовиту причу. Покушавам да објасним да све то што уче треба спаковати као пузлу. Да све те предмете гледају као један целовит“.*

(наставница енглеског језика у средњој стручној школи у Крагујевцу)

Сличан проблем идентификују и просветни саветници, али сматрају да наставници ипак имају довољно аутономије и да могу прилагодити План и програм свој деци кроз различите методе и технике рада у циљу развоја кључних компетенција, али то не чине, јер се боје да, ако се упусте у нове процесе учења и подучавања, које је базирано на развоју кључних компетенција ученика, ученици неће постићи добре резултате:

*„Наставници су у страху. Шта ако ја радим на један начин, а онда, на крају, се тражи од мене нешто друго. Боље да се одредим за оно како је било до сада и останем у томе. Тешко се излази из тог приступа. У Србији се још увек трчи кроз Програм и да се тај Програм оствари, а дете које успе, успе, а које не, остаје. Као брзи воз...ко уђе, то му је. Само да испоручимо, а шта је добро, то је питање. Нема одвајања шта је кључно...Као да се од једанпут ставило пуно ствари у којима се они не сналазе, па се зато још увек круто држе реализације садржаја и чињеничног знања“.*

(просветни саветник у МПНТР Школске управе у Крагујевцу)

Исто тако, наставници прве фокус групе (наставници ОШ) наговештавају да имају извесну дозу страха да ученике подучавају вештинама које су прописане европским оквиром, јер не знају да ли ће се то тражити од ученика на завршном испиту на крају обавезног образовања, односно да ли ће тестови на завршном испиту захтевати чињенично или функционално знање ученика и да ли ће рад наставника бити узалудан:

*„Шта год да урадите у основном школовању, да л' ћете бити безобразни да избаците или убаците, да измените План и програм, све једно је, када се дете из школе кроз своја постигнућа сагледава кроз резултате матурског испита. То дете има пуно право да пита:„Зашто ви од мене четири године тражите да ја повежем тамо којекакве револуције, како где избијају, а сад ја треба да заокружим да ли су*

*Савези централне силе и Атанта, Централне силе и Западна алијанса итд...?“. То чак није ни чињенично знање. То је учење напамет. Ја не видим ни једну компетенцију ту“.*

(наставница историје у основној школи у Крагујевцу)

Поред наведеног, наставници такође сматрају да немају довољно системске подршке која би требало да обезбеди квалитетно образовање, адекватне услове рада, подршку у виду саветовања и слично. Тако на пример, наставници истичу незадовољство у погледу сарадње школе и других релевантних актера образовно-васпитног процеса, како на локалу, тако и на националном нивоу. Такође, наставници су мишљења да немају довољну подршку Школске управе, односно да није успостављен добар партнерски однос са просветним саветницима који би, по мишљењу наставника, требало да имају саветодавну улогу, а не „*улогу контролора*“:

*„Просветни саветници нам дођу као неки контролори и имају неодговарајући став и својим понашањем заправо поништавају оно што су нам рекли. Замислите просветног саветника, који би требало да буде подршка, помоћ, који открива нове начине и методе, а онда каже „...да не објашњавам даље, о томе можете више сазнати кроз стручно усавршавање...“. Морам да додам да има људи који раде и који су мотивисани, али наш рад се не награђује.“*

(наставница биологије у основној школи у Крагујевцу)

С друге стране, представници Школске управе истичу да се у екстерној евалуацији показало да је најслабија карика област наставе и подучавања. Поред тога, они тврде да одређен број наставника, иако виде ефекте, не усуђују се да уђу брзо у то, већ се круто држе „*сигурних*“ стратегија подучавања. У области наставе и учења, оцене на екстерној евалуацији су углавном 1 и 2, јер се стратегије подучавања базирају на фронталном раду и „*квази групном раду*“, јер наставници не познају стратегије довољно, а свему томе је узрок иницијално образовање, како тврди наш испитаник (просветни саветник ШУ Крагујевац). Поред тога, просветни саветници наглашавају и релевантну улогу стручног усавршавања, како ван установе (формално усавршавање), тако и усавршавање на нивоу установе/школе.

На основу ставова и мишљења наставника са једне стране и просветних саветника са друге, приметно је да су њихови ставови у погледу појединих области директно супродстављени и да има простора за унапређивање сарадње и партнерског односа између ова два важна чиниоца образовно-васпитног система.

У наставку представљамо запажања једне од менторки пројекта „Развионица“, на основу искуства са обука наставника у „школама вежбаоницама“, када је у питању развој кључних компетенција ученика:

*„Наставници се још увек упознају са компетенцијом као појмом. Још увек не разумеју ни наставничке компетенције и приликом планирања тешко препознају своје праве потребе, то јест, коју компетенцију треба да развију. Неретко има оних којима сама та страна реч смета. Разумеју потребу да кључне међупредметне компетенције треба развијати. Увиђају да су знања ученика неповезана. Међутим, кад треба да промишљају о њиховој примени у курикулуму, углавном се то своди на тематско планирање и евентуално пројектну наставу (додуше ретко). Интегрисана настава и холистички приступ учењу су још увек веома удаљени појмови. Крију се иза Програма, уџбеника, амбициозних родитеља и немотивисаних ученика. Један од суштинских проблема је што у нашим школама не постоји култура сарадње и тимског рада међу наставницима. Нико их не упућује да раде и планирају заједно – ни систем, ни закон, ни школа, ни директор. Моје искуство из обуке са школама је да су наставници некако подељени у два екстрема: они који су у великом отпору и они који заиста увиђају потребу за овом врстом промене. Веома им је тешко да осмисле и дефинишу захтеве који би изазивали код ученика когнитивну неравнотежу. То код њих захтева додатни напор, промишљање и сарадњу. Надам се да ће их додатне обуке оснажити у том погледу“.*

(стручни сарадник, ментор у пројекту „Развионица“)

Интересантно је и то да наставници фокус група сматрају да постоји велики број некомпетентних наставника, те тврде:

*„Постоје наведене кључне компетенције ученика коју немају ни многи наставници, да право кажем. Нпр. дигитална компетенција. Многи наставници не знају да мотивишу децу, нити знају неке нове методе и технике учења. Наставник који нема довољно унапређене компетенције, како може да мотивише и унапреди ученичке? Не може“.*

(наставница биологије у основној школи у Крагујевцу)

Можемо приметити да се ставови менторке у многоме поклапају са ставовима просветних саветника које смо интервјуисали. Већина наших испитаника увиђа да постоји велики број наставника којима недостају одређене компетенције (вештине, методе, стратегије рада) неопходне за развој знања, вештина и ставова ученика, па самим тим ни не могу да пружају адекватну подршку ученицима при развијању истих.

И поред тога што су незадовољни сопственом аутономијом, Планом и програмом и недостатком времена, да обаве све своје дужности, укључујући оне административне, којих је, како кажу, превише, ипак неки покушавају и успевају да мотивишу децу и укључе их у активно учење. Следећи коментари илуструју управо овај став:

*„Постоје различити начини да их мотивишете. Не може код свих, али код неких има резултата. Понудим им да прочитају десет књига по свом избору, презентују књигу, причају о писцу, седну на место професора, па им је то занимљиво. Водим их у позориште, нарочито када су сусрети гимназијалаца и то воле, то им се допада. Одведем их у музеј. Воле да се баве глумом, буду лењи, али на крају ураде. Имамо Драмску секцију. Ослобођени су наставе па и то има утицаја, али се лепо друже играју пред својим вршњацима. На своју руку бирам дела која сматрам да могу да буду занимљива, нпр. Орвелова „Животињска фарма“. Има начина, али да је тешко, тешко је. Ученик који није прочитао ни једну књигу, сада редовно одлази у библиотеку“.*

(наставница српског језика и књижевности у средњој стручној школи у Крагујевцу)

*„У нашој школи се интензивно ради на побољшању постигнућа ученика и развоју њихових вештина које су им неопходне за даљи развој и запослење. С обзиром на то да смо велика средња стручна школа, имамо обавезу да оспособимо ученике да чим заврше школу буду спремни за рад. С обзиром и на то да смо школа која реализује наставу у три подручја рада: Машињство и обрада метала, саобраћај и електотехника, највећи број стручних предмета подразумева коришћење електронских/дигиталних медија, тако да се дигитална компетенција код ученика развија у оквиру свих стручних предмета. Поред тога имамо пуно ваннаставних и пројектних активности које подржавају развој ове компетенције. Такав је пројекат „Накатон“. Такође, ученици често имају задатке, припреме презентације, филмове, клипове, које ће користити у настави. Поред дигиталне компетенције, активно се ради и на развоју осталих кључних компетенција кроз реализацију разноврсних активности попут: драмске, рецитаторске и новинарске секције (комуникација на матерњем језику), радио емисије у оквиру СЕООР-а<sup>1</sup>, организовање додатне, допунске и припремне наставе и многе друге.“*

(стручни сарадник – педагог у средњој стручној школи у Крагујевцу)

Као што можемо приметити из цитираних изјава, подршка развоју кључних компетенција ученика се, у неким школама, своди на индивидуални рад појединих наставника, док се у другим школама подршка ученицима пружа на нивоу целе установе. Приликом екстерне евалуације, просветни саветници су приметили следеће:

*„Реално, када је у питању пружање подршке ученицима при развијању кључних компетенција, понуда се своди на организовање допунске, додатне и припремне наставе. Поред тога, у складу са интересовањима ученика, постоје и различите секције.“*

(просветни саветник у ШУ Крагујевац)

Ставови наших испитаника указују на то да недостаје адекватна системска подршка (нпр. неусклађени планови и програми, недовољна сарадња са ШУ и другим актерима образовно-васпитног система, и др.) како би наставници успешно развијали

---

<sup>1</sup> Центар за еколошко образовање и одрживи развој

кључне компетенције код ученика, да су углавном препуштени сами себи и да се њихов рад своди на лични ентузијазам.

## **2. ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИКА У ЦИЉУ РАЗВОЈА КЉУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА**

Како би се пратила ефективност читавог образовно-васпитног система, а пре свега развој ученичких знања, вештина и ставова (функционалног знања), неопходно је контурирано пратити и евалуирати ученичка постигнућа различитим националним и међународним тестовима. Евалуација развоја компетенција ученика је важна, јер се тиме прати напредак ученика у стицању кључних компетенција, односно евалуацијом се добијају подаци до ког нивоа је ученик стигао и на основу тога се планирају даљи кораци. Начин на који су принципи оцењивања установљени у једној земљи, значајно могу одредити начине подучавања и учења, јер оно што се у школи учи често је детерминисано оним што се оцењује (Eurydice, 2012). У земљама Европе, а и шире, тренутно су најзаступљенији следећи облици оцењивања, односно праћења и евалуације: стандардизовани тестови, сумативно и формативно оцењивање, портфолио, самоевалуација и вршњачка евалуација.

У овом поглављу осврнућемо се на различите форме и начине праћења, односно оцењивања знања, вештина и ставова ученика у Европи и Србији, када су у питању национална тестирања, као и други начини оцењивања и вредновања знања, а изложићемо и анализирати ставове наших испитаника по овом питању.

### **2.1. Национална тестирања (стандардизовани облици провере знања и вештина)**

С обзиром на то да је у земљама Европе у последњих десет година дошло до измена националних курикулума који нису више базирани само на предметном знању, већ и на знању које се заснива на кључним компетенцијама ученика, циљ националних тестирања се такође окренуо евалуацији развоја ученичких компетенција дефинисаних европским референтним оквиром.



*Национална тестирања* у Европи спроводе се у различите сврхе и са различитом наменом. Сем у неколико европских земаља, национална тестирања постала су пракса, а сами резултати користе се у сврху евалуације или сертификације знања, вештина и ставова ученика или, са друге стране, имају карактер евалуације школа и образовних политика (Eurydice, 2012). Оваква врста тестирања, углавном оцењује само неке од кључних компетенција ученика, као што су: комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, математичка компетенција и основне вештине научне компетенције (Perreg, D., 2012), чиме друге компетенције често пута остану неоцењене. Уколико неке (кључне) компетенције нису обухваћене евалуацијом, или су само делом евалуиране, може доћи до „нарушавања курикулума“ и занемаривања тих истих компетенција у васпитно-образовном процесу. Уколико се оцењује само чињенично знање, онда ће се компетенције развијати само код неких ученика и то „случајно“. Сврха оцењивања је, првенствено, евалуација самог процеса учења, а не пуко оцењивање чињеничног знања. Оцењивање је, стога, важно, јер процењује и начин подучавања, односно преношења знања ученицима, а самим тим и шта је и како научено. (Perreg, D., 2012).

У Србији, дуги низ година, као устаљене форме тестирања, постојали су матура, која се спроводила на крају другог циклуса обавезног образовања и пријемни испит, који се спроводио на преласку из основног у средњошколско образовање, као и на почетку високог образовања. Од школске 2013/14. године, на крају другог циклуса обавезног образовања, имамо завршни испит, који уместо досадашње структуре, где смо имали тест из матерњег језика и математике, садржи и свеобухватни тест из следећих предмета: биологија, географија, историја, физика и хемија. Цео концепт завршног испита базиран је на стандардима постигнућа ученика за крај обавезног образовања и васпитања и тако је и организован. Образовни стандарди формулисани су на различитим нивоима постигнућа за сваки предмет (основни, средњи и виши ниво) и узети су као основни оквир у евалуацији ученичких знања, вештина и ставова. Тестови који ученици решавају на завршном испиту садрже задатке којима се испитује оствареност ових стандарда. Сваки задатак је пажљиво биран на основу стандарда постигнућа који се тим задатком испитује. Такође, тестови су конципирани тако да обухватају све нивое знања и све садржаје који су процењени као темељни и од битног значаја за наставак школовања (*Правилник о програму завршног*

испита у основном образовању и васпитању: „Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 1/2011, 1/2012 и 1/2014).

Ипак, наставници основних школа (испитани у фокус групи) тврде да је завршни испит на крају основног образовања чињеничан, да се траже само чињенице и да је једини помак у том погледу направљен када је у питању тест из српског језика, физике и делом биологије:

*„А на све то имамо матурски испит, збирку предмета која тражи искључиво чињенично знање. Само из физике постоји простор за логичко закључивање. Један ненормалан тест! Потпуно ненормалан!“*

(наставник хемије у основној школи у Крагујевцу)

*„...увођење матурског испита, који је обесмишљавање целог процеса. Ту се улаже огромна енергија, огроман рад (ући у 5. разред). И на крају добијете списак компетенција! Нађите ми где има на матурском испиту „дигиталну компетенцију“. Како ће се проверити „како се учи“? Где је ту иницијатива? Значи, ничега нема! Апсолутно ничега!“*

(наставник историје у основној школи у Крагујевцу)

Наставници јасно показују незадовољство самим концептом завршног („матурског“) испита и мишљења су да се овај испит не ослања на оцењивање компетенција ученика, већ на оцењивање чињеничног знања и своди се на пуку репродукцију. Наши испитаници сматрају да се План и програм ослања на велики број чињеница и информација које немају функционалну примену и да је овакав тест последица управо тога.

## **2.2. Остали облици оцењивања**

Поред националних тестова, постоје други облици оцењивања нивоа знања ученика и њиховог напретка у току процеса учења и подучавања, а најчешћи су: сумативно и формативно оцењивање, портфолио, самоевалуација и вршњачка евалуација

Сумативно оцењивање је вредновање постигнућа ученика на крају програмске целине или за класификациони период из предмета и владања. Оцене добијене сумативним оцењивањем су бројчане и уносе се у прописану евиденцију. *Формативно оцењивање* је редовно проверавање постигнућа и праћење владања ученика и савладавања школског програма, које садржи повратну информацију и препоруке за даље напредовање (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС“, бр. 72/09, 52/11 и 55/13). Дакле, сумативно оцењивање је, другим речима, „процењивање учења“, јер пружа информације о савладаном градиву на крају класификационог периода, а формативно оцењивање је „процењивање за учење“, јер је базирано коришћењу добијених података како би се побољшало учење појединца у току периода подучавања (Black & William, 2003 у Peppег, 2012).

Што се тиче *формативног оцењивања* у пракси, у РС, просветни саветници, које смо интервјуисали у сврху истраживања, сматрају да наставници у РС још увек не умеју да користе формативно оцењивање. Такође, наглашавају да би управо кроз формативно оцењивање требало да се прати развој компетенција и ученичких постигнућа, али да та пракса још увек није заживела, односно да наставници не знају како правилно да користе формативно оцењивање:

*„Тим формативним праћењем би требало да се стимулише индивидуализација и да ученици својим темпом савладавају програм, што је регулисано и законом. Да се прати и контролише стално напредовање ученика...“*

(просветни саветник МПНТР Школске управе Крагујевац).

С друге стране имамо наставнике (интервјуисане у фокус групама), чија су мишљења подељена, па тако неки сматрају да је формативно оцењивање „немогуће“, док други излиставају примере како то они раде:

*„Све компетенције можемо да прикажемо тешко нумерички кроз сумативно, може кроз формативно оцењивање. 33 ученика, час 45 минута. (ја сам историчар и морам признати да је моја меморија катрастрофална. Ја памтим оно што морам). Ја не могу да напишем у 1(13ч) оно што је један ученик питао, рекао, пожелео, показао на првом часу. Ја могу то у наредних пола сата и после*

*тога то код мене изветри. А то је оно где ја пратим компетенцију ученика и где могу да је развијам. Ако је формативно пратим и формативно оцењујем. А њих је 33. Сви они имају питања, а ја представу немам ко ме шта пита. А имала сам само 2 часа. Ја сад да за сваког од њих запишем код кога је која иницијатива или нешто друго присутно, (један ме је питао где су стари Грци бацали ђубре), док ту компетенцију препознам, другу, трећу, четврту, све...то тражи папир и време. А ни једно ни друго не постоји.“*

(наставница историје у основној школи у Крагујевцу)

*„Првенствено се оцењивање базира на тестовима и писмени вежбама. Поред тога имамо и усмено оцењивање. Дете ако подбаца на писменом, а касније да усмени одговор, зашто то не прихватити и наградити“.*

(наставница математике у средњој стручној школи у Крагујевцу)

*„Прати се целокупан рад. Углавном је оцена на основу читавог утиска. Комплетно напредовање и уложен труд. Ако дођу без икаквог знања и направе два корака, за њих је то велика ствар и то морате да наградите. За активност на часу – после прочитаног дела, дајем петицу (5) за активност на том часу или два, или спреме презентацију. Као вид мотивације, добијају оцене у мојој свесци више пута, а онда и у дневник“*

(наставница српског језика у средњој стручној школи у Крагујевцу)

Још један од видова праћења напредовања ученика и њихових компетенција је *портфолио*, који представља документ у који улазе различити прикупљени материјали који представљају и описују напредовање ученика у процесу учења. Портфолио може да садржи и информације о учинку, односно примени наученог у реалном контексту. Такође, портфолија могу бити и електронска како би се у исти уносили и аудио-видео записи и слично. Коришћење електронских портфолија је актуелно у неколико земаља као што су Аустрија, Белгија, Бугарска, Француска, Грчка, Исланд, Португал, Румунија, Турска, Велика Британија и Америка. Константним унапређивањем својих портфолија може се помоћи ученицима у развијању дигиталне и социјалне компетенције, учење да се учи

компетенције и вештине решавања проблема. Оваква портфолија, као и она конвенционална, охрабрују ученике да се угледају на своје вршњаке (Redecker, 2012 у Рергер, 2012).

У Србији, портфолија за ученике још увек нису обавезна, како наводи наш саговорник (просветни саветник).

Неколико истраживања је истакло важност увођења ученика у процес *самоевалуације и вршњачке евалуације* као важног аспекта праћења постигнућа ученика у току образовног процеса (Рергер, 2012). *Самоевалуација* се дефинише као процес у коме појединац (ученик) идентификује исходе учења и процењује у којој мери их је задовољио. С друге стране, *вршњачка евалуација* подразумева да није ученик тај који процењује сопствени напредак у погледу остварености исхода учења, већ то чине његови вршњаци. Сврха самоевалуације и вршњачке евалуације је да помогне ученику да боље разуме исходе учења, нарочито оне који се односе на степен развијености кључних компетенција (Рергер, 2012). Овакав вид евалуације (оцењивања) је саставни део формативног оцењивања, али у Србији се тешко спроводи, како наводи наш саговорник:

*„Код нас нико не оцењује компетенције, већ постигнућа у складу са стандардима. Наставници би требало да континуирано прате учење и ниво до кога су дошли ученици, кроз формативно оцењивање. Да ли знају само да репродукују или разумеју, примењују, аргументују, евалуирају и процењују своје знање. У школи би требало да се развија мета ниво, односно да ученик сагледава, кроз самооцењивање, у којој се фази учења налази, да сам прати свој процес учења (кроз самооцењивање) и да га прати наставник (кроз оцењивање). Наставницима је ипак тешко да спроведу ово у школама. То показује да нам је и даље најслабија карика оцењивање ученика.“*

(просветни саветник у ШУ Крагујевац)

Велики број истраживача из сфере образовања истиче слабости традиционалног система оцењивања, односно процењивања нивоа постигнућа ученика. Они тврде да су тестови често схваћени као претерано усмерени на присећање информација и давање „тачног“ одговора, уместо на примену знања уз помоћ критичког размишљања и

креативних способности (Eurydice, 2002). Како би ученици били оцењени, морају да покажу знања, вештине и ставове (компетенције) које су стекли у току одређеног периода и које могу применити и управо та примена мора бити мерљива. Такође, неки аутори су мишљења да оцењивање у великој мери утиче на учење и подучавање (наставу) и зато је саставни део развоја курикулума, односно плана и програма (Kearney, С., 2013).

## ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

На основу података које смо прикупили у току нашег мини истраживања, односно на основу анализе постојећих образовних система у Европи, којима је у фокусу развој кључних компетенција ученика и на основу ставова наших испитаника, издвојили смо три могуће мере подршке/препоруке за развој кључних компетенција ученика:

а) С обзиром на то да наставници које смо интервјуисали тврде да је веома лоша сарадња између школа, с једне стране и Школске управе и локалне самоуправе, с друге стране, наша прва препорука би се односила на јачање сарадње између образовно-васпитних институција на локалном нивоу, а у циљу проширивања ресурса подршке наставницима зарад подстицања развоја компетенција ученика и побољшању ученичких постигнућа.

Како би се ова сарадња успоставила, неопходно је изградити поверење између наставника и просветних саветника. С обзиром на то да ШУ има податке о остварености стандарда квалитета рада свих школа у Крагујевцу и региону и самим тим могу препоручити оне школе и наставнике за које сматрају да могу дати пример добре праксе осталима, у сарадњи са Центром за стручно усавршавање и осталим потенцијалним партнерима, ШУ може организовати скупове (трибине, конференције, округли столови, дискусије, саветовања) на којима би примери добре праксе били представљени. Ово би подстакло и сарадњу школа у региону, а на овај начин би просветни саветници показали добру вољу и жељу да помогну наставницима и ученицима у остваривању бољих стандарда постигнућа.

Такође, поред јачања сарадње ШУ и наставника, важно је подстаћи и сарадњу са локалном самоуправом, која мора да подстиче, мотивише и награђује рад наставника путем различитих конкурса добре праксе, укључивања наставника у пројекте и сл. Међу актерима, на локалном нивоу, који могу пружити подршку наставницима и ученицима су и различите канцеларије (нпр. КзМ), регионалне агенције (за таленте и др.), НВО и друге институције. Центар за стручно усавршавање, који има и људске и материјалне ресурсе, би могао бити посредник и иницијатор оваквих дешавања која стимулишу бољу сарадњу на локалу.

Ово би потпомогло побољшању и унапређивању комуникације и сарадње између самих наставника и других напоменутих актера на локалу и резултирало би већим међусобним поверењем. Такво поверење које се гради на доброј и квалитетној комуникацији и разумевању допринело би већој мотивацији наставника за рад са ученицима, који би био фокусиран на развој функционалног знања ученика.

У McKinsey извештају о образовању из 2010. године, као једна од одлика образовних система „great to excellent“ је, између осталог, и ширење колаборативне праксе, односно „заједнице учења“. Уколико би школе, наставници и други релевантни актери образовно-васпитног система радили заједно, наставничка пракса би се унапредила, а тиме би се и повећали ресурси подршке ученицима да успешно развијају неопходна знања, вештине и ставове током школовања и да се припреме за даље учење и живот у свету рада.

**б)** Наши испитаници навели су да је, такође, један од проблема са којим се сусрећу у раду, оцењивање ученика. У току нашег истраживања, дошли смо до сазнања да већина наставника још увек не зна како правилно да користи формативно оцењивање, те би стога било пожељно унапредити моделе оцењивања и пружити подршку наставницима за ефективно праћење рада и постигнућа ученика у циљу постизања бољих резултата самих ученика.

Стога, наша друга препорука односи се управо на унапређивање система формативног оцењивања у школама. Како би наставници били у могућности да ефикасно користе различите моделе праћења рада и постигнућа ученика, неопходно је пружити им адекватну подршку. Та подршка би се односила на организовање различитих обука за наставнике, на тему формативног оцењивања и коришћења различитих инструмената и приступа оцењивању (тестови, портфолиа и е-портфолиа, самоевалуација и вршњачка евалуација и сл.) зарад подстицања и праћења развоја ученичких компетенција.

Првенствено, морало би да се испита реално стање у пракси, на већем узорку од оног који је коришћен у овом истраживању. Након анализе стања и потреба наставника у погледу формативног оцењивања, организовале би се обуке (семинари, радионице, стручни скупови, дискусије, саветовања) за наставнике основних и средњих школа. Обуке



би се спроводиле у току једне школске године, а након сваке обуке обучени наставници би имали обавезу да преносе стечена знања својим колегама. Како би се осигурало овакво хоризонтално учење наставника, креирао би се и систем праћења истог кроз интервјуе или анкете које би се спроводиле у школама у року од месец дана од завршене обуке. Спровођење испитивања стања и потреба, као и организацију обука би могли обављати Центри за стручно усавршавање запослених у образовању, јер покривају регионе готово читаве Србије, те би све школе у тим регионима имале прилику да буду укључене.

Након процене потреба, у свакој школи би се формирао тим за пружање подршке оцењивању ученика. Тимови би били састављени од по три члана: стручни сарадник – школски педагог или психолог, учитељ и предметни наставник. Улога тимова би била да редовно похађају обуке, радионице, састанке и друго и да знања стечена на обукама преносе колегама у школама хоризонталним учењем и о истим дискутују на стручним већима како би континуирано унапређивали моделе формативног праћења развоја кључних компетенција ученика.

Такође, било би пожељно формирати и тим на локалном нивоу за пружање подршке наставницима приликом оцењивања/евалуације ученичких компетенција и који би, пре свега, имао саветодавну улогу. Овај тим би био доступан наставницима и школама у сваком тренутку, а чланови би били просветни саветници, наставници, педагози. Ово би се постигло кроз оснивање *Мреже подршке оцењивању развоја ученика* кроз коју би се ширили примери добре праксе. Мрежа би имала свој сајт и форум (нпр. wiki) где би наставници могли да постављају питања и добијају одговоре, да дискутују и постављају своје примере добре праксе, а по потреби би се овакав тим састајао са представницима школских тимова.

Улога Регионалних центара би такође била и вршење мониторинга имплементираних програма. Центри би спровели улазну и излазну анкету за ученике и наставнике и на крају прве године спровођења овог програма, анализирали би се добијени подаци са обе анкете и установио евентуални напредак у раду наставника и утицај који је програм имао на ученике. На основу добијених резултата увидели би се и недостаци програма и пронашли би се модели унапређивања истог.

Веома је важно да наставници увиде колико је формативно оцењивање потребно за развој компетенција ученика, за унапређивање постигнућа ученика и рада школе. Уколико би заиста имали овакву подршку, сматрамо да би пружали мање отпора оваквој врсти праћења напредовања ученика.

**в)** Наши испитаници говоре о Плановима и програмима и карактеришу их као нефункционалне, односно неусклађене са потребама ученика и сматрају да као такви не дају времена ученицима да науче и усвоје градиво. С тим у вези, просветни саветници, иако се донекле слажу с наставницима, сматрају да постоје начини да се тренутни Планови и програми остваре, а да ни једно дете не заостаје у учењу. Неки од начина превазилажења тренутне ситуације, могу бити континуирано одржавање часова са корелацијом у настави (предметној и међупредметној), организовање огледних и угледних часова. Такође, било би пожељно да се, на локалном нивоу, обезбеде саветници за план и програм који би пружали подршку наставницима да осмишљавају различите моделе припреме за час у циљу што бољег планирање наставе, која би омогућила ефикасније учење и подучавање.

Трећа препорука би се односила на подстицање веће партиципације наставника у напоменутим активностима. Када су у питању угледни и огледни часови, они би се могли изводити и пред наставницима других школа или у Регионалним центрима. Такође, могле би се организовати различите презентације анализе часова одељенских заједница и родитељских састанака. Организовањем редовних конкурса за корелативну наставу, уз адекватну награду за наставнике (учеснике конкурса), како на локалном, тако и на националном нивоу, подстакла би се већа сарадња међу наставницима и ученицима, а ученици би на ефикаснији начин усвајали садржаје и градиво предвиђено наставним планом и програмом. Како наставници сматрају да их нико не награђује за уложени труд и њихова постигнућа, наградни конкурси би били један од начина да се награде они наставници који кроз своју наставу подстичу развој ученика и њихових компетенција и да се мотивишу они наставници који нису довољно подстакнути.

## ПРИЛОГ

### Ознаке коришћене на Слици 1

ОЗНАКА	НАЗИВ	ОЗНАКА	НАЗИВ	ОЗНАКА	НАЗИВ
<b>BE</b>	Белгија	<b>IE</b>	Ирска	<b>SI</b>	Словенија
<b>BE fr</b>	Белгија (франц. подруч.)	<b>IT</b>	Италија	<b>SK</b>	Словачка
<b>BE de</b>	Белгија (нем. подруч.)	<b>CY</b>	Кипар	<b>FI</b>	Финска
<b>BE nl</b>	Белгија (флам. подруч.)	<b>LV</b>	Летонија	<b>SE</b>	Шведска
<b>BG</b>	Бугарска	<b>LT</b>	Литванија	<b>CZ</b>	Чешка
<b>UK</b>	Уједињено Краљевство	<b>LU</b>	Луксембург	<b>DK</b>	Данска
<b>UK-ENG</b>	Енглеска	<b>HU</b>	Мађарска	<b>DE</b>	Немачка
<b>UK-WLS</b>	Велс	<b>MT</b>	Малта	<b>EE</b>	Естонија
<b>UK-NIR</b>	Северна Ирска	<b>NL</b>	Холандија	<b>EL</b>	Грчка
<b>UK-NIR</b>	Северна Ирска	<b>AT</b>	Аустрија	<b>IS</b>	Исланд
<b>UK-SCT</b>	Шкоцка	<b>PL</b>	Пољска	<b>LI</b>	Лихтенштајн
<b>ES</b>	Шпанија	<b>PT</b>	Португалија	<b>NO</b>	Норвешка
<b>FR</b>	Француска	<b>RO</b>	Румунија		

## ЛИТЕРАТУРА

1. Baucal, A., 2012: *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*
2. Baucal, A. i Pavlović-Babić, D., 2013: PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati „Podrži me, inspiriši me“
3. Davis K., Wright J., Carr M., Peters S.; *Key Competences, Assessment and Learning Stories*; CORE Education and The University of Waikato
4. Dostignuća Mladih u Srbiji (Junior Achievements Serbia): <http://www.ja-serbia.org/sr>
5. Eurydice report (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for new Policy*
6. Eurydice 2002., Key Competencies: A developing concept in general compulsory education (Patricia Wastiau-Schlüter,)
7. European Commission: *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, 2012
8. Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M., & von Reis Saari, J.; KeyCoNet 2012 Literature Review: *Key competence development in school education in Europe*;
9. KeyCoNet's review of the literature: *Key Competence Development in School Education in Europe*; (Forward: Androulla Vassiliou, Commissioner responsible for Education, Culture, Multilingualism and Youth)
10. Kearney, C., 2013 (European Schoolnet): European mapping of initiatives on the development of key competences
11. *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, Zaključci i preporuke*, Regionalni projekat: *Mladi i ključne kompetencije kao kamen temeljac za EU integracije*; Forum mladih i neformalna edukacija i partnerske organizacije: CZOR, Triagolnik, CEMI i CORNO; Podgorica, Novembar 2010. Godine
12. McKinsey & Company, Summary of Findings, April 2009: *The Economic Impact of the Achievement Gap in America's Schools*.
13. McKinsey & Company (Barber, M., Mona, M., Chinezi, C.); *How the world's most improved school systems keep getting better*; November 29, 2010

14. Obrazovnim standardima za kraj obaveznog obrazovanja (MPNTR i ZVKOV, 2010)
15. Pepper D., 2012 KeyCoNet Literary review: *Assessment for Key Competences*
16. Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, „Službeni glasnik Republike Srbije”, br.22/05
17. Razvionica: <http://www.razvionica.edu.rs/>
18. Smernice za pristup usmeren na učenje i razvoj kompetencija Nacionalnog okvira kurikuluma – osnova učenja i nastave; Drugi nacrt, decembar 2013, Razvionica <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2014/04/SMERNICE-FINAL-15.12.13.pdf>
19. Standardi postignuća u delu opšteobrazovnih predmeta za kraj srednje škole (2013)
20. Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011)
21. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine, „Službeni glasnik Republike Srbije”, br.107/2012
22. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, „Službeni glasnik Republike Srbije“, br. 72/2009, 59/2011, 55/2013

Захваљујемо се свим учесницима/испитаницима који су узели учешће у истраживању, професорима менторима и директорки Центра за стручно усавршавање запослених у образовању Крагујевац.