

UDK 37

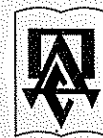
YU ISSN 0547-3330

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

5



LV год. XLIX бр. 5 стр. 675-858 Београд 2000.

Dragana Bjekić

STUDENTS' ASSESSMENT OF TEACHERS' ROLES REALISATION

Summary *The results of an investigation into the teachers' roles realisation y students' assessment are presented in this paper. The Scale of the teachers' roles assessment, based on Lidgren's Teachers' roles classification was used. The sample included 1756 student in elementary and secondary schools, 8 subject from the primary and secondary school curricula and 60 teachers were assessed. The results obtained show that the elementary school pupils state that their teachers realise their roles in a more satisfactory way, especially the more psychologically oriented ones, compared to the secondary school teachers. Teachers of different subjects were assessed differently. The factor analysis of teachers' roles sampled three factors. The conclusion is that different teachers realise their roles in different ways; the success of teachers estimated students' assessment is associated with some education varieties and not only with the quality of teacher's work.*

К е у в о р д с : *teachers' roles, role assessment, disintegrative and integrative factors, Lindgren's classification of teacher's roles*

Драгана Бјекич

КАК УЧЕНИКИ ОЦЕНИВАЮТ
ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛЕЙ ПРЕПОДАТЕЛЯ

Резюме *В данной работе приводятся результаты исследования ролей преподавателя на основе оценки учеников. Использована Шкала оценки выполнения ролей преподавателя, сконструированная на основе классификации ролей преподавателя Линдгрена. Исследование проведено на примере 1756 учеников, 8 учебных предметов, предписанных учебным планом основной и средней школы, оценено 60 преподавателей. Согласно полученным результатам, ученики основной школы считают, что их преподаватели выполняют профессиональные, в частности психологически направленные роли, в большей степени, чем преподаватели средней школы. Ученики по-разному оценивают преподавателей различных учебных предметов. Применяя факторный анализ ролей преподавателя, четко выделены три фактора. В заключении можно сказать, что преподаватели по-разному выполняют различные роли. Успех преподавателя, определен ученической оценкой его работы, зависит не только от качества его работы, но и от отдельных образовательных переменных.*

К л ю ч е в ы е с л о в а : *роли преподавателя, ученическая оценка преподавателя, факторы дезинтеграции и интеграции, классификация ролей преподавателя Линдгрена*

Др Славица Максић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК – 37.031; 371.26
Прегледни чланак
Примљено: 11. IV. 2000.

ЕФЕКТИ ОСНОВНОГ И СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме *У раду су приказани и анализирани резултати већег броја истраживања која су испитивала образовне и васпитне ефекте основне и средње школе у нас. Констатовано је да се постављени циљеви не остварују у потпуности, често не ни у задовољавајућој мери, а понекад су налази сасвим недовољни. Углавном се стичу знања на нивоу репродукције, знајно мање на нивоу разумевања, док је оспособљеност за примену знања најслабија. Шта више, кроз наставу и школско учење ученици не успевају да развију научне појмове, већ се њихово школско искуство повезује са искуством стиченим изван школе и даје мишљење у комплексима. Васпитна улога школе је знајно мања од улоге породице. Уследила је дискусија могућих узрока наведених налаза у којој су анализирани проблеми у дефинисању и испитивању циљева и задајака институционализованог образовања и васпитања, као и недостицаи истраживања о њиховој реализацији. Препоручено је да се између жеља и могућности одреде национални образовни стандарди који би помогли, не само у бољем испитивању постављених циљева и задајака, већ и пре свега, у њиховом бољем остваривању.*

К л у ч н е р е ч и : *образовање, евалуација, стандарди, циљеви.*

Од како постоји школа, као друштвена установа, постоји интерес друштва да прати њен рад и проверава допринос који пружа развоју друштва, припремајући младе нараштаје за преузимање одређених друштвених улога, а пре свега, укључивање у сферу рада. Ефикасност образовања одређује се према томе колико су остварени циљеви постављени у одговарајућим друштвеним опредељењима и документима. Питање је, заправо, колико рад у школи помаже у обликовању пожељне личности, опремљене одговарајућим карактеристикама које се вреднују у датој средини, дакле, које способности, знања, особине, вештине, ставови и вредности се траже и у којој мери стичу, развијају, испољавају и подстичу у току школовања које дата средина нуди већини деце и младих. По проценама многих међународних институција које прате образовање, будући развој образовања у свету захтеваће веће бављење његовим резултатима него што је то био случај до сада.

Преглед истраживања о ефектима

Рад садржи преглед резултата истраживања која су испитивала ефекте основног и средњег образовања у нашој средини у последњих двадесет година. У испитивање су укључени пројекти које су извели Институт за педагошка

истраживања и Институт за психологију из Београда, Београдски и Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Републичко министарство просвете, Учитељски факултет и други. Направљен је пригодан узорак студија, тако да је предност дата радовима који су се бавили општим темама и били обухватнији у погледу броја испитаника и територије са које су узети, броја посматраних варијабли, сложености и коректности истраживачког дизајна и примењене обраде података. Распон од двадесет година је, такође, произвољан, а мотивисан је бурним променама које су се десиле у последњих 10 година у друштву и имале утицаја на школу, због чега је обухваћен и једнако дуг период релативне стабилности, који је претходио.

Користан рад у погледу добијања прве слике о општим кретањима у основном образовању представља истраживање које је спровео Макевић (1996). Макевић је урадио анализу педагошко-дидактичких основа наставних планова и програма за основну школу у Србији из 1959, 1984. и 1990. године. Закључено је да се у Југославији, у периоду од 1918. до 1990. године, трагало за концептом плана и програма који одговара карактеру републичке и покрајинске, а у осмој деценији овога века и југословенске заједнице – заједничким образовним језгрима дефинисаним јединственим документом. У другом делу истог рада, аутор врши испитивање мишљења учитеља и наставника (српског језика и биологије) о неким решењима у наставном плану и програму у Србији из 1990. године. 500 испитаника имало је пуно примедби на затечено стање о садржају, броју предмета и часова и начину рада.

Опсежна и систематска праћења и анализе остваривања васпитно-образовног рада у школама на територији Београда, дуги низ година, је радио Београдски завод за унапређивање васпитања и образовања. Иста институција издавала је редовно публикације о свим аспектима рада школа, али су подаци тако презентовани да се тешко могу вршити даља испитивања, нарочито поређења података за различите периоде. На пример, у извештају за 1987/88. годину, стоји да се, према подацима које су поједине школе доставиле Заводу, у преко 50% школа из једног или више предмета настава изводи примену ефикасних и савремених метода учења (Максић, 1998). Међутим, за исти период, једна друга институција (Републички завод за унапређивање васпитања и образовања) врши испитивања и добија другачију слику о резултатима рада у школи.

Републички завод у сарадњи са регионалним и међуопштинским заводима за унапређивање образовања и васпитања прати остваривање Заједничког плана и програма васпитно-образовног рада у основној школи у периоду од школске 1984/85. до 1988/89. године и то у свим разредима (Остваривање концепције основне школе и могући правци њеног даљег усавршавања, 1989). Узорком је било обухваћено 100 школа, 6000 ученика, 1000 наставника и 100 директора. Анализирани су резултати постигнути у већини предмета, преко оцена и тестирањем знања. Закључено је да је основна школа у СР Србији концепцијски усклађена са основним школама у другим нашим републикама и са основним школама већине европских земаља, да је добро постављена и да не треба мењати њене основне одреднице. Међутим, кон-

цепција се, у једном свом сегменту остварује са различитом успешношћу. У питању је обезбеђивање једнаке васпитно-образовне основе за све ученике.

У даљем тексту извештаја Републичког завода следи објашњење изнетих оцена. Ученици млађих разреда углавном су успешно савладали програмске садржаје. Ученици старијих разреда постигли су задовољавајуће резултате на основу школских оцена и мишљења наставника и просветних саветника (изузев српскохрватског језика као нематерњег језика), док су резултати задовољавајући или једва¹ задовољавајући на основу тестова знања (негде незадовољавајући – српскохрватски језик и техничко образовање у VII разреду). Оцењено је, у целини, да је ниво остварености програма испод очекиваног (у просеку између 30% и 50% бодова на тестовима знања), да су ученици добили знатно више оцена него што би требало да буде на основу резултата које су постигли на тестовима знања, као и да су ученици најмање овладали применом стечених знања и нису развили критички и стваралачки однос према наученом.

У истом извештају стоји како се, према мишљењу наставника, разлози за неуспех ученика могу тражити у преобимности програма, преоптерећености ученика и непримерности програмских захтева узрасним и психофизичким могућностима ученика. Закључено је да рад у нашим школама није довољно ефикасан, да доминира застарела организација рада и да просторни и материјално-технички услови нису на задовољавајућем нивоу. Дата је препорука да су потребни стандарди кадровских и материјално-техничких услова рада школа и да постојећа дидактичко-методичка упутства треба допунити посебним напоменама о стандардима (на пример, српскохрватски језик). Наглашавамо да о истраживању знамо само на основу овог извештаја, тако да се коментари односе првенствено на њега. Уочавамо нелогичност изнетих оцена, у смислу да су резултати реализације неповољни, а концепције одређених предмета добре!

Друга истраживања ефеката основног образовања, рађена у приближно исто време, потврђују негативне налазе претходног. Хавелка са екипом сарадника (1990) изводи екстензивно испитивање о образовним и развојним постигнућима ученика на крају основног школовања и закључује да резултати указују на раскорак између прокламованог и реализованог. Утврђено је да велики број ученика из основне школе излази са празнинама у основним, елементарним знањима. Васпитни ефекти су изразитији од образовних, али се не сме заборавити да су испитиване вредности, а не стварна понашања. Познато је да испитаници увек изражавају већу спремност да учине нешто што окружење одобрава или они мисле да је пожељно, а да је такво понашање у реалности ређе од исказаног.

Наредни рад односи се на средњу школу и то усмерену². Републички завод за унапређивање васпитања и образовања урадио је четворогодишње

¹ Термини преузети из оригиналног текста.

² Усмерена средња школа подразумевала је паралелно образовање за рад и будуће школовање.

истраживање које је обухватило ученике, родитеље, наставнике, универзитете, предузећа и педагошку службу по средњим школама у периоду од 1977. до 1981. године (Мазић, 1992). Резултати испитивања показали су да концепција средњег усмереног образовања објективно није испуњена на задовољавајућем нивоу. Матуранти средње школе нису имали довољно опште знање за успешно настављање школовања на универзитету, мерено успехом на пријемним испитима. С друге стране, привреда истиче да ученици који заврше средњу школу не поседују ни задовољавајуће знање и обученост за успешно обављање професије за коју су се припремали. Појављују се захтеви за повећањем општег образовања и продужењем трајања стручног образовања са повећањем практичног рада у току школовања!

Следи група истраживања која се односе на проверу знања ученика из појединих школских предмета. Мирков (1998) испитује нивое усвојености знања из биологије и математике помоћу два теста који мере репродукцију, разумевање и примену знања, на узорку од преко 300 ученика VIII разреда београдских основних школа. Резултати показују да су ученици успешно овладали знањима на нивоу репродукције, док су разумевање и оспособљеност за примену знатно слабији. У истом истраживању, ауторка је покушала да утврди навике и технике учења које имају ученици на крају основне школе (Мирков, 1999). Факторска анализа је дозволила дефинисање осам фактора који су описани као: оптерећеност учењем, придавање значаја школи, тежња за самосталношћу у раду, планирање рада, тежња за учењем са разумевањем, праћење наставе концентрисано, услови рада и дисциплинованост у раду.

У наставку истраживања, уследило је испитивање релација између навика и техника учења и школског постигнућа из два поменута предмета, математике и биологије (Мирков и Опачић, 1997). У ову анализу укључени су и подаци о општим интелектуалним способностима, полу и школском успеху ученика и занимању њихових родитеља. Потврђено је да су ставови према испитиваним наставним предметима и опште интелектуалне способности од примарног значаја за школско постигнуће. Од мањег значаја су самосталност у учењу и осећај компетентности за учење, позитиван однос према школи и праћењу наставе. Закључено је да, несумњиво, постоји чврста веза између тога какве радне навике и технике учења ученици имају и како их користе и квалитета њиховог знања, али су за знања ученика важнији ставови ученика према предмету и њихове интелектуалне способности.

Школско учење требало би да резултира знањем које се не само репродукује и разуме, већ и знањем које се примењује. Шта више, управо је примена знања аспект који повезује школу и живот. Оспособљеност ученика млађих разреда основне школе да примењују знање стечено у школи испитује Спасеновић (1998). У испитивање је укључен 301 ученик IV разреда из градских и сеоских школа. Испитивани су задацима познатих и непознатих примера из познавања природе који су дати као Тест А и Тест Б. Тест А садржи задатке у којима појединачне случајеве треба подвести под опште знање, при чему је довољно знање споља сличних или подједнаких својстава са својствима израженим у општем знању. Тест Б има задатке код којих је

потребно издвојити општа својства или их открити пошто су дата у нешто измењеном виду или се суштинска својства не поклапају са спољашњим.³

У целини, ученици постижу значајно боље резултате на задацима који траже примену општег знања на појединачне случајеве, а знатно слабије на задацима где је требало открити специфичности појединачне појаве. Спасеновић закључује да општа знања која се усвајају у настави не омогућавају ученицима да успешно објасне специфичности посебних и појединачних случајева. Напротив, садржај појмова и других општих знања која се усвајају отежава ученицима да разликују спољашња, једнака својства од унутрашњих, суштинских, и да увиђају везе између општег и појединачног, унутрашњег и спољашњег. Усвајање знања у готовом виду отежава разумевање појмова, односно њиховог садржаја. Развијању и усвајању појмова кроз наставу и школско учење посвећени су и следећи радови.

Шарановић-Божановић и Милановић-Наход (1997) спроводе истраживање са циљем да утврде у којој мери су ученици завршних разреда основне школе усвојили програмске садржаје српског језика и математике. Пошто су ученици на овом узрасту већ успешно савладали говорни језик, изведена је анализа постигнућа из граматике, морфологије и синтаксе. Знање из математике тестирано је преко знања о аритметичким операцијама, базичним појмовима из геометрије, временских и просторних величина итд. Узорак се састојао од 1496 ученика од V до VIII разреда, а на основу резултата закључено је да су постигнућа ученика око половине тражених. Ајтем анализа показује да је ниво усвојености извесних појмова изузетно низак (граматички контекст, синтакса, ортографија). Тестови постигнућа из математике дају још лошије резултате (најслабије: скупови, вежбе из геометрије, једначине и неједначине).

Исти аутори, Милановић-Наход у сарадњи са Божановић-Шарановић (1997), у другом истраживању, испитују ниво усвојених или развијених основних појмова из физике и хемије у основној школи. Испитивање је изведено у 10 школа на територији Србије, а испитано је 700 ученика VI, VII и VIII разреда. Пре самог испитивања ученика, извршена је анализа наставних програма за дате предмете и уочено да појмови нису хијерархијски дистрибуирани у систему појмова. Испитивањем знања ученика утврђено је да већина ученика (преко 50%) не влада базичним појмовима из физике и хемије. Анализа степена усвојености ових појмова открива да постоје разлике у квалитету знања на нивоу општих, посебних и појединачних појмова.

³ Ево неколико примера одговора на Тесту А и Б: Задатак о неопходности кисеоника за жива бића, ученици лако решавају када се пита зашто су услови живота отежани у загађеним водама, а знатно теже ако се пита зашто се рибе лако хватају када се направи рупа у леду. Слично, разлика између једногодишњих и вишегодишњих биљака се успешно прави код класификације. Међутим, када се тражи објашњење зашто је кукуруз једногодишња а јабука вишегодишња биљка, добијају се одговори типа „зато што се јабука једе током целе године“, „зато што кукуруза има мање, па мора чекање да се сади“, „кукуруз је једногодишња биљка јер се једном сеје, а јабука вишегодишња јер се више пута сеје“, „зато што је кукуруз житарица“, зато што „знам да је једногодишња биљка“.

Лазаревић (1999) испитује развој научних појмова са садржајима из биологије (N = 190, IV, VI и VIII разред). Испитивање показује да се током основног школовања испољавају промене у појмовима, али код већине ученика овај процес стицања појмова не резултира развојем научних појмова. Развој научних појмова подразумева да се овлада дефинишуним атрибутима појма и појам схвати у систему појмова, што у овом испитивању није нађено. Спонтана дечија сазнања јављају се у садржају појмова заједно са знањима стеченим у школи и дају мишљење у комплексима. Међу испитиваним појмовима јавиле су се разлике по квалитету овладаности на нивоу истог разреда и разлике у развојним променама испољене у оквиру посматраних узраста. Ауторка се залаже да формирање система научних појмова постане важан образовни циљ, који у себе укључује развој продуктивног и стваралачког мишљења ученика, његових метакогнитивних способности и погледа на свет.

Петровић (1995, 1996, 1999) анализира писани и усмени језички израз и граматичку компетенцију код ученика средњих школа (N = 288, I и IV разред) и открива пропусте у савладавању градива српског језика. У анализи сложених реченица, ученици препознају зависне и независне, али углавном не знају да одреде којим врстама припадају (изричне, допусне, односне са везником). Граматичка компетенција корелира са малим бројем особина писаног језичког израза, а с друге стране, нема корелација са усменим језичким изразом. Разлог неповезаности писаног језичког израза и усменог језичког израза са граматичком компетенцијом је, по ауторкином уверењу, чињеница да се анализа синтаксичких структура у већини случајева врши меморисањем правила и облика који воде до тачног одговора. Овај пут је несигуран, јер језик има особину формирања најразличитијих исказа и облика.

Анализа писмених радова открива да већина ученика нема грешака у области лексичке компетенције, правилно одговара на тему и правилно организује текст. Ученици који не пишу тачку на крају реченице, немају флуентан језички израз и обрнуто. Ученици који праве семантичке грешке у говору, у писаном тексту нису у могућности да одреде реченицу као мисаону целину. Ученици четвртог разреда имају развијенији језички израз од ученика првог само у неким аспектима, као што је обим текста и мање синтаксичких грешака у писменим задацима, али зато праве више правописних грешака. Ученици специјализоване језичке гимназије имају боље резултате у погледу правописа, семантике, синтаксе, обима текста, структуре текста и граматичке компетенције од ученика осталих испитиваних школа, што се с обзиром на усмереност школе и селекцију приликом уписа ученика могло очекивати. Ову школу похађају ученици са израженим интересовањима и способностима за језике, које се у њој даље развијају.

Наредна истраживања тичу се социјалног развоја младих и њихових међусобних односа. У средњој школи, према истраживању Крњајића (1981), школски успех представља један од најзначајнијих чиниоца који прате висок социометријски статус (испитано 413 ученика III разреда). Интерперсонални односи у школи, то јест степен прихватања и одбијања међу ученицима, у

значајној мери одређени су посредовањем школског успеха ученика и његове социјалне интелигенције. Пошто школски успех, најчешће, позитивно корелира са интелигенцијом, а интелигенција са социо-економским статусом, аутор претпоставља да је школски успех један од најзначајнијих критеријума интерперсоналног избора зато што је „највидљивији“ и што произилази из две базичне варијабле – социо-економског статуса и интелигенције. Крњајић још подсећа да је школски успех најцењенији критеријум током целокупног школовања од стране наставника, родитеља и шире друштвене заједнице, на шта деца не остају имуна, колико год се трудила да развију своје критеријуме.

Јоксимовић (1986) испитује блискост са вршњацима код 749 ученика из београдских основних и средњих школа. Испитивање открива да су адолесценти у значајној мери интегрисани у одељенску заједницу, при чему су старији испитаници мање блиски са својим друговима од млађих. Већина података у овом раду показује да школски успех није значајно повезан са показатељима блискости са вршњацима. Тумачећи налазе, ауторка претпоставља да школа својим захтевима и системом оцењивања понекад неповољно делује на солидарност и другарство младих. Истраживање потврђује да однос младих са вршњацима у највећој мери зависи од узраста и односа родитеља према њиховим друговима и донекле од односа са родитељима. Закључено је да је код младих више наглашен конформизам са вршњацима него супротстављање родитељима.

У другом истраживању (са 411 ученика основних и средњих школа), Јоксимовић и Васовић (1990) налазе да се ученици истог узраста разликују међусобно у погледу блискости са вршњацима, у зависности од школе коју похађају. Блискији су основци у односу на средњошколце и ученици средњих стручних школа од општих школа. Ауторке процењују да је за оријентисаност ка добробити других најважнија општа атмосфера која влада у школи у погледу доминантних вредности и начина међусобног комуницирања, као и шири социјални миље у коме ученици живе и из којег потичу ученици поједини школа. Вероватно је да и школа има извесног удела у формирању вредности ученика, тиме што ставља већи акценат на сарадњу и помагање или на лични успех и такмичење. Такође је вероватно да ученици из школа које се одликују просоцијалном оријентацијом живе у средини у којој је комуникација међу људима непосреднија, а солидарност израженија, што повољно делује на развој просоцијалних усмерења.

Јоксимовић сматра да би се могло очекивати да успешнији ученици показују већи алтруизам уколико развијање алтруизма представља један од циљева школског образовања и васпитања, под условом да је школски успех показатељ ефикасности образовања. Резултати истраживања не налазе значајну повезаност између школског успеха и просоцијалне оријентације, а ауторка закључује да је то зато што се у школама више инсистира на знању ради стицања самог знања и добрих оцена, а мање на знању као средству развоја личности. Већина појединачних психолошких варијабли у већој мери је повезана са спремношћу за помагање, него са испољеним просоцијалним

понашањем, што може бити изазвано склоношћу испитаника да у испитивањима изражавају друштвено пожељне одговоре.

Сами ученици мисле да је удео породице у просоцијалном развоју изузетно значајан и далеко значајнији од улоге вршњака и школе (Јоксимовић, 1991). Ученици доста неповољно процењују допринос наставника развијању другарства међу њима, а те оцене су неповољније што су ученици старији. Још су неповољније оцене о томе колико наставно градиво доприноси развијању хуманизма. Допринос школе у целини развијању хуманизма процењује се повољније од наставника и градива; школом и наставницима задовољнији су они ученици који повољније процењују допринос школе развијању човекољубља⁴ код младих, што значи да млади очекују и желе да школа утиче на њихов просоцијални развој. Јоксимовић закључује да су потребне битне измене циљева и задатака образовања и васпитања, у смислу већег вођења рачуна о појединцу и развијања оних вредности које доприносе побољшању међуљудских односа и квалитета живота појединца.

У испитивању ставова ученика према настави, Наход (1997) се опредељује за предмете природних наука због њиховог значаја за наставак школовања и ученикову академску перспективу. Ставови као могући корелати васпитно-образовних исхода испитани су на основу процене градива, начина оцењивања, особина личности наставника, рада на часовима, вредности школовања, своје школе и постигнутог успеха. У испитивању је утврђено да ученици основне школе (N = 287, VI, VII и VIII разред), у целини, имају умерено позитивне ставове према градиву природних наука (математика, физика, хемија) и позитивне ставове (биологија). Као позитивне карактеристике онога што се у школи учи, ученици виде значај за сналажење у животу, упознавање са достигнућима људског мишљења и информисање о професији. Негативне процене тичу се преобимности градива и неподстицајности за самосталан рад и даље истраживање.

Као позитивну страну оцењивања, ученици у овом истраживању истичу подстицајну улогу оцене, јасност критеријума оцењивања и објашњавање добијене оцене. Негативни аспекти оцењивања су могућност да се лако добије слаба оцена, страх од оцене и учење ради оцене. Ученици имају претежно позитивне ставове према наставницима, док су ставови према раду на часу у свим предметима углавном амбивалентни или негативни. Ипак, ученици имају позитивне ставове према школи уопште: тврде да се добро осећају у школи, да ће је се радо сећати када је заврше и не желе да промене школу. Наход закључује да ученици веома високо вреднују значај школовања и сматрају да је образовање значајан преуслов за успех у каснијем животу. Битни фактори за формирање односа према предмету су наставник и делатност у настави и њима се, у највећој мери, могу објаснити негативни ставови који су споменути.

⁴ Човекољубље и алтруизам користе се као синоними.

Дискусија резултата истраживања

На основу резултата истраживања у којима су мерени ефекти основног и средњег образовања дају се озбиљне критике основној и средњој школи, наставним плановима и програмима, настави, наставницима и ученицима. Мада има разлика у прикупљеним подацима и њиховом тумачењу, могло би се закључити да се постављени циљеви не остварују у потпуности, често не ни у задовољавајућој мери, а понекад су налази сасвим неповољни. Наша основна и средња школа пре свега образују, а затим васпитавају ученике. Ученици усвајају знања у највећој мери на нивоу репродукције, а знатно мање на нивоу разумевања, док је оспособљеност за примену знања најслабија. Искуства која деца стичу изван школе повезују се са оним што се у школи учи, али како појмови нису дати у систему, ученици не успевају да развију научне појмове и мишљење, већ већина знања остаје на нивоу мишљења у комплексима, па се зато лако заборавља и тешко повезује са знањима из других области.

Што се тиче васпитне функције школе, она је знатно слабија од улоге породице, што је јасно свим субјектима васпитно-образовног процеса. Ово даље значи да школа пре може да помаже родитељима у васпитању деце, него да би родитељи требало да очекују од школе да преузме или надомести њихово ангажовање у васпитавању своје деце. Дobar школски успех је важан из више разлога и зато је потребно да оцене буду што је могуће више у складу са оним што дете зна и може. Успех би требало да буде адекватан показатељ знања које је дете усвојило, али је значајан и због утицаја који има на учеников социјални статус, и шире на његово касније социјално понашање и развој личности. И најслабији ђаци вреднују себе према ономе где их смештају остала деца и наставници. Уопште узев, однос ученика према свим битним аспектима школског живота и рада је под утицајем стручности и личности наставника.

Жељени и очекивани ефекти образовања и васпитања садржани су директно или индиректно у циљевима и задацима основне и средње школе. Стога ћемо прво подсетити на циљеве и задатке основног и средњег образовања из норматива којима се регулише рад у школи. Према Закону о основној школи Републике Србије (1992) циљ основног образовања и васпитања је: стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и даље образовање и самообразовање. Закон о средњој школи (1992) предвиђа да се у школи: стичу општа и стручна знања и способности за даље школовање, односно за рад, заснована на достигнућима науке, технологије, културе и уметности, стиче васпитање, негују моралне и естетске вредности, развијају физичке и духовне способности личности, свест о хуманистичким вредностима, личној и друштвеној одговорности и негује заштитна здравља.

Детаљније, основним образовањем и васпитањем остварује се: оспособљавање за живот, рад и даље образовање и самообразовање, овладавање ос-

новним елементима савременог општег образовања, оспособљавање за примену стечених знања и умења, развијање интелектуалних и физичких способности, критичког размишљања, самосталности и заинтересованости за нова знања, упознавање основних законитости развоја природе, друштва и људског мишљења, стицање и развијање свести о потреби чувања здравља и заштите природе и човекове средине, развијање хуманости, истинољубивости, патриотизма и других етичких својстава личности, васпитање за хумане и културне односе међу људима, неговање и развијање потребе за културом и очувањем културног наслеђа и стицање основних сазнања о лепом понашању у свим приликама.

Зашто се циљеви и задаци основног и средњег образовања не остварују у планираној и жељеној мери, покушавамо да одговоримо бавећи се питањем шта одсликавају постављени циљеви и задаци основне и средње школе. Каквог човека желимо да створимо? Каква је веза датих циљева са реалним животом, радом, личним аспирацијама и животним плановима младих? Колико су дати циљеви реални и оствариви? Колико су јасни и одређени да би истраживање могло да нам покаже колико смо остварили оно што смо хтели. Најважнији проблеми код евалуације наставног програма су: већина програма не даје довољно података који су потребни да би се о њима одлучивало; жељени циљеви програма често нису добро дефинисани; нема валидних инструмената за мерење тих циљева; и опасност да наставници почну да припремају децу за успешно решавање теста, то јест вежбање задатака који ће бити питани (Callahan, 1991).

Испитујући статус креативности у школској регулативи, Максић (1999) констатује да развијање, испољавање и подстицање креативности представља вредан циљ, који је постављен више као идеал коме се тежи него оно што се очекује у школској реалности. Анализа садржаја закона, планова, програма и упутстава открива да се креативност појављује као креативно и стваралачко мишљење, стваралачке способности, стваралачки однос према наученом, склоност ка стваралачком раду, стваралачки однос према раду, стваралачко коришћење слободног времена. У законима и програмима помиње се да наставник треба да буде креативан, али у другим, посебним правилницима и упутствима нема објашњења – како. Планови и програми траже да ученик буде креативан, а у посебним упутствима, којима би се та креативност вредновала, ње нема (изузетак је упутство о такмичењима и смотрема)⁵.

Максић закључује да се нејасност и неодређеност захтева у вези са подстицањем и развојем креативности у основној и средњој школи може оправдати, у извесној мери, чињеницом да статус креативности прати ситуацију у науци, одсликавајући недоумице око њене природе и тешкоће у мерењу, нарочито у периоду детињства и младости. Појављивање креативности је под великим притиском многих ометајућих фактора који отежавају креативност појединца уопште (навике, правила, традиција, емоционални и мен-

⁵ У појединим предметима, постављени су прецизни али превисоки циљеви у погледу креативних испољавања ученика.

тални блокови, због страха да се покаже некомпетентност, доживи неуспех итд.). С друге стране, подржавање креативности кроз наставу и учење значајно усложњава школски рад, постављајући пред наставнике и ученике много шире, а мање јасне обавезе, тражећи стручнију припрему и веће укупно ангажовање и наставника и ученика, и носећи теже мерљиве ефекте него класичне школске ситуације.

Миочиновић (1991), у свом раду, уочава несклад између општег циља васпитања и начина како је он разрађен у задацима моралног васпитања за основну школу. Ауторка налази да не постоји једна, јасна концепција моралне особе, да нису јасни васпитни поступци које васпитач треба да употреби у раду са ученицима, нити веза поступака са личношћу ученика. Већина задатака моралног васпитања односи се на развијање позитивног става према заједници (74%), око једне четвртине (23%) на развијање позитивног става према другима, а само 3% на развијање позитивног става према себи. Моралну свест чине знања о нормама постојећег друштвеног поретка, а морална осећања се дају као приврженост тим нормама. Предвиђају се васпитни утицаји на моралну свест и морална осећања, а морална савест, морално мишљење и мотивација се васпитавају несистематски (морално понашање само узгред). На овај начин, морално васпитање своди се на проширивање знања о нормама које владају у друштву.

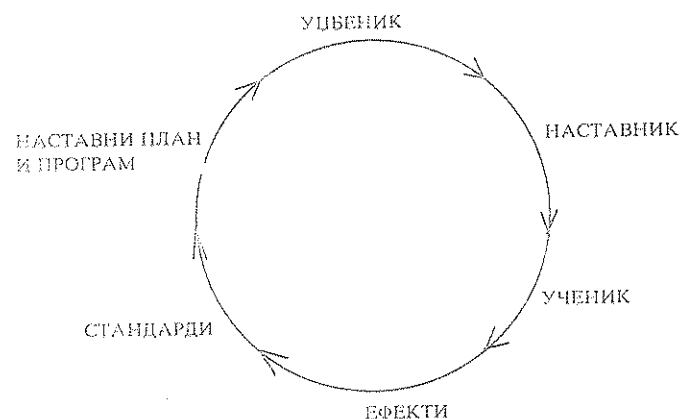
Ђорђевић и Радовановић (у Вилотијевић и Ђорђевић, 1998) спроводе истраживање мишљења о постојећем наставном плану и програму и врше анализу наставних програма. Навешћемо налазе првог испитивања, којим је обухваћено 2027 испитаника у Србији и Црној Гори. Испитани наставници и сарадници процењују да актуелни наставни план основне школе недовољно (14%) и делимично (39%) омогућава савремено образовање ученика. Покушај утврђивања разлога наилази на препреке. Од укупног броја испитаника 55% сматра да из садашњег наставног плана не би требало изоставити ни један предмет. У погледу могућности интегрисања наставних садржаја за поједине наставно-научне области, наставници и стручни сарадници показују знатну неодлучност. Наставници су највише заинтересовани за информатику, морално и религијско васпитање као нове предмете, али су више били заинтересовани за увођење нових наставних садржаја него за нове предмете (највише за лено васпитање и екологију).

Логично би било да се резултати појединих истраживања тумаче у контексту концепције, структуре и организације образовања, школе и наставе који су били актуелни у време када је истраживање изведено. Међутим, како сваком истраживању претходи извршен период припреме, па само увођење има своје трајање и још је потребно одређено време да се подаци обраде и објаве, није увек било лако дати контекст, јер су у међувремену увођене промене од стране школских власти. Тако се дешавало да су резултати у моменту објављивања односили на оно што је већ напуштено или промењено. Први утисак који се стиче на основу довођења у везу проблема који су истраживани и промена које су се дешавале у образовном систему, указује на слабу практичну примену истраживања и извођење употребљивих

педагошких импликација које би имале утицаја на побољшање школске праксе, промену одређених докумената итд. Изгледа као да се значајне промене у образовању спроводе без нарочитог обраћања пажње на резултате истраживања.

За тумачење резултата истраживања о ефектима образовања потребно је да се запитамо шта је у њему мерено. Најчешће се говори о утицају целокупног васпитно-образовног система и ефектима, а подразумева да се директно испитује ваљаност наставних планова и програма. Наставни планови и програми су врло удаљени од ученика, они се не појављују директно у школској пракси, већ су посредовани. Уобичајени пут подразумева неколико етапа у процесу посредовања: наставни програм претвара се у уџбеник (један или више, радне свеске и друга средства), изабрани уџбеник најчешће и у највећој мери интерпретира наставник, док ученик учи и сазнаје кроз наставу. Поред наставника, овде почињу да бивају важна предзнања, способности и друге карактеристике ученика, које ће дати свој допринос томе шта ће ученик научити (слика 1). Резултати испитивања зависе и од тога који се ефекти прате (знања, умсња, вештине, особине, вредности, ставови), а што је и наш преглед показао.

Слика 1: Ефекти чега?



У предложеном кругу утицаја (Слика 1), од наставних планова и програма до ефеката образовања и васпитања, могуће решење за операционализовање циљева и задатака основне и средње школе види се у одређивању стандарда: опште образовних и васпитних и посебних по појединим предметима и активностима које се у школи спроводе. Подсећамо да је захтева за стандардизацијом услова, материјалних, кадровских, финансијских, било од првих истраживања која смо дискутовали у претходном одељку текста (преглед изабраних студија). Националне образовне стандарде имају добро разрађене управо земље које немају или нису до скоро имале национални

курикулум. У срединама као што је наша, где постоје заједнички и обавезни планови и програми, као да се подразумевало да се све оно што се планира, а најчешће се радило о списку жеља, може сматрати стандардом. Рад на стандардизацији треба да обезбеди минимум, а не максимум резултата.

Наставни план и програм за гимназије (Програм образовања за II, III и IV разред гимназије, 1991) садржи, између осталог, образовне стандарде за неке предмете, на пример за стране језике од I до IV разреда, историју, географију, биологију, физику, хемију, ликовну културу. У Правилнику за основну школу из 1991. године појављују се, поред упутстава за остваривање програма и посебних упутстава, битни захтеви програма по разредима, образовни стандарди и објашњења о праћењу и вредновању рада ученика (ликовно, физичко васпитање, математика, историја, географија, физика, хемија, биологија). Негде се прецизирају знања и умења и навике, одређују минимални усвојени садржаји програма довољни за наставак изучавања датог предмета, критеријуми и норме оцењивања. Минимални програм за све предмете дат је у Правилнику о наставном плану и програму основног образовања за време непосредне ратне опасности, ратног стања или ванредних прилика (1997).

Промене у образовању и будућност школе

Сумирајући глобалне пројекције о стратегијама развоја образовања, Ивановић (1997) истиче да су потребни нови механизми евалуације јер је неопходна контрола квалитета производа у образовању, као и у другим сферама друштвеног живота. Контрола квалитета и евалуација треба да буду средства за успостављање равнотеже између различитих нивоа на којима се доносе одлуке и система децентрализације, а што захтева: нову улогу школске инспекције, усавршавање школских руководилаца и директора, дефинисање минималних националних стандарда за наставни програм, побољшање система информисања и вођења статистике за ученике, родитеље и ширу јавност. Институционализовано образовање има потребу за свеобухватном евалуацијом постигнутог и планираног и континуираним испитивањем релација између онога шта се жели, а шта добија у процесу образовања. Да би се знало шта је остварено, потребно је да се зна шта се тражи (стандарди и неопходан минимум).

Промене које се уводе у наше школе требало би да буду у складу са променама које се дешавају у нашем непосредном окружењу. Промене у Европи крећу се у оквиру трагања за европским идентитетом и успостављањем европске димензије у националним курикулумима. Заједничке карактеристике промена наставних планова и програма у већини европских земаља укључују: увођење предмета који се односе на нове технологије коришћења информација, увођење интердисциплинарних тема и области које обухватају већи број предмета или се протежу кроз цео програм (грађанско и друштвено понашање, здравствено васпитање, заштита околине, религијско образовање),

веће проучавање европских језика, историје и традиције, и организовање наставних садржаја у облику широких области (језици, природне науке, уметност, друштвене науке) уместо појединачних предмета, што је до сада био случај (Максимовић, 1999).

Главна питања образовања у целини могу се свести на то шта, како и зашто деца уче у школи. У оквиру првог проблема који се односи на наставне планове и програме (предмети, теме, појмови) питања су: шта ставити у наставни план и програм, шта ученици треба да науче, шта треба да знају у току и на крају учења одређеног материјала, предмета, области; шта треба да буду способни да ураде пошто су савладали одређено градиво; када треба да могу да ураде то што су научили? Следећу групу чине питања која се тичу учења и сазнавања: како подучавати ученике, односно како им омогућити да стекну одређена знања и вештине или развију одређене карактеристике личности (понашања, ставове, вредности, аспирације). Последњи проблем који треба решити, јесте зашто је нешто у наставном плану и програму, зашто ученици треба да знају то што је предвиђено.

Рекли бисмо да су најважнија практична питања, како код нас тако и у другим срединама, како побољшати рад школе уопште, а најважнији посао у образовању како обезбедити потребан квалитет наставних програма. Као одговор на прво питање преузимамо предлог Хавелке (у: Вилотијевић и Ђорђевић, 1998) који се залаже за активнију улогу наставника и ученика у програмирању. Хавелка тврди да наставник има право да одлучује о наставном програму и да је његова дужност да омогући ученицима да се у то одлучивање укључе. Потребно је да се наставнику омогући стручно усавршавање у току рада у школи и пружи могућност напредовања и побољшања статуса. Наставници и ученици требало би да имају могућности да учествују у доношењу важних одлука о обиму и сложености образовних програма, фонду часова наставе, укупном трајању организованог педагошког рада, доњој опремљености школе и броју ученика у одељењу.

Што се тиче унапређивања укупног рада у школи, општи тренд представља захтев за флексибилношћу образовног система, преко већег броја програма и нивоа њиховог овладавања до другачијег начина оцењивања. Пример другачије основне школе налазимо код Вилотијевића (у Вилотијевић и Ђорђевић, 1998). Наставни план чине обавезни, изборни и факултативни предмети. Школа има слободу да планира садржаје за 5% фонда наставних часова. Наставни програм се диференцира на три нивоа сложености (А, Б, В) у складу са различитим способностима ученика и то на следећи начин: за најмлађе ученике (I-III разред) програм се индивидуализује различитим приступом учитеља ученицима појединцима; за средњу групу (IV-VI разред) и најстарију групу (VII-VIII разред) обавезни предмети савлађују се на нивоу А (у пуном обиму и сложености), или нивоу Б (као две трећине програма А) или на нивоу В (који представља половину програма А). Предлаже се експериментална провера диференцираних наставних планова и програма у неколико експерименталних школа, после чега би се могли шире примењивати.

Скрећемо пажњу још на циљеве и задатке основне школе са управо описаним програмима. Предлаже се да школа васпитава креативне личности, пружа основе општег образовања на којима ће се темељити доживотно учење и самообразовање, васпитава аутономне личности способне да самостално расуђују и активно учествују у друштвеном животу, образује за примену стечених знања, васпитава за поштовање националних вредности, упознаје основне законитости развоја природе, друштва и људског здравља, заштиту природе и човекове средине, негује темељне специјалне и моралне вредности, ставове и односе у оквиру породице, школе и друштва, развија демократске ставове, толеранцију и кооперативност и поштовање права других, развија и негује потребу за културом и очувањем културног наслеђа, развија одговорност према властитом раду и понашању као и према друштвеној заједници и развија мотивација и позитиван однос према раду и формира радне навике.

О покушајима мењања средње школе сазнајемо из рада Савић-Гутеша (1997). Ради се о увођењу модела „вишефронталне наставе“ као експеримента у средњу ПТТ школу. У овом моделу наставник не предаје лекције на традиционалан⁶ начин, већ помаже ученицима да самостално савладају градиво. Друга битна одредница модела је да ученик бира када ће учити и одговарати. Управо су наведене карактеристике процењене, од стране ученика, као предности оваквог начина рада у испитивању које је спровела ауторка. Већина ученика истиче да им се допада што има слободу у планирању и организовању школског рада. Предностима се сматра још то што се ученици не плаше изненадног испитивања и неуспеха, могућност бржег напредовања и остваривања сопствених максималних резултата, могућност да се више научи и већа мотивисаност за учење и постизање бољег успеха у односу на традиционалну наставу коју су ученици похађали пре експеримента.

Спроведена анализа потврђује да су налази разматраних студија о ефектима основног и средњег образовања конзистентно неповољни у смислу неостваривања већине постављених и то, по правилу, најважнијих циљева (ниво и квалитет знања, степен развијености одређених вештина, особина итд.) у жељеној или задовољавајућој мери. Наши ученици и њихови родитељи, а не ретко и наставници жале се како се у школи превише учи, а мало зна. Нема сумње да расте количина и сложеност онога што деца уче (или морају да знају), а поставља се питање да ли стварно опада квантум онога што знају. Судећи на основу испитивања школских знања, као да школа све мање припрема за живот. Верујемо ипак да је ситуација у реалности боља, јер су деца све више информисана о разним областима људске делатности и то у све ужим областима сазнавања. Информације стижу са многих других страна а не само из школе, како је раније било.

Процес редифинисања улоге и места школе у образовању и васпитању младих је у току. Не би било пожељно да се индикације о неостваривању постављених циљева и тежњи, заправо захтева и очекивања од школе занемарују или сматрају за појединачне и случајне појаве. Сматрамо да данашња

⁶ Фронтални облик са методом предавања.

школа има потребу за систематском интервенцијом ради реализације неопходног, а чему треба да претходи одређивање националних образовних стандарда и развијање адекватних инструмената којима би се они мерили. Постојећи стандарди⁷ и минимални захтеви требало би да се употребе за прављење адекватних инструмената. У мери у којој се истраживања појединих аспеката школског рада и живота учине функционалним, тако да се из њих изводе потребна решења или предлози који ће се даље проверавати, она могу помоћи школи у трагању за њеним будућим значајем у друштву.

Литература:

- Callahan, C.M. (1991) Issues in evaluating programs for the gifted, *The Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*, The Hague (The Netherlands).
- Ђорђевић, Б. & Радвановић, И. (1998) Ставови наставника према наставним плановима и програмима основне школе, М. Вилотијевић & Б. Ђорђевић (Ур.) *Наша основна школа будућности* (367-402), Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Хавелка, Н. и сар. (1990) *Ефекти основног образовања*, Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања, Београд: Институт за психологију.
- Ивановић, С. (Ур.) (1997) *Стратегије развоја и реформе образовања у свету*, Београд: Министарство просвете Р Србије.
- Јоксимовић, С. (1986) *Млади у друштву вршњака*, Београд: Просвета.
- Јоксимовић, С. & Васовић, М. (1990) *Психолошке основе човекољубља*, Београд: Просвета.
- Јоксимовић, С. (1991) Развој просоцијалне оријентације ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 23 (69-93), Београд: Просвета.
- Крњајић, С. (1981) *Социометријски статус ученика*, Београд: Просвета.
- Лазаревић, Д. (1999) *Од стонитаних ка научним појмовима, Развој научних појмова кроз наставу и школско учење*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Макевић, С. (1996) *Педагошко-дидактичке основе наставних планова и програма за основну школу*, Докторска теза, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд.
- Максимовић, И. (1999) *Обавезно образовање у Европи*, Настава и васпитање, 48(3-4), 487-498.
- Максић, С. (1998) *Даровито дете у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1999) Креативност између теорије и школске праксе, *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 31 (9-28), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мазих, С. (1992) Curriculum research in Serbia, *European Workshop on "Research into secondary school curricula"*, Valleta (Malta).
- Milanović-Nahod, S. & Šaranović-Božanović, N. (1996) Assessment of knowledge in sciences in elementary school students, *4th European Conference on Psychological Assessment*, Lisbon (Portugal).

⁷ Уз додату за оне предмете за које не постоје.

- Миочиновић, ЈБ. (1991) Структура моралне личности ученика у светлу циља и задатака моралног васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 23 (23-68), Београд: Просвета.
- Мирков, С. & Опачић, Г. (1997) Релације између навика и техника учења и школског постигнућа: мултиваријатни приступ, III научни скуп *Емпиријска истраживања у психологији*, Београд, Филозофски факултет.
- Мирков, С. (1998) Ниво знања које ученици усвајају у основној школи, *Настава и васпитање*, 4 (586-606).
- Мирков, С. (1999) Навике и технике учења на крају основне школе, *Настава и васпитање*, 4.
- Наход, С. (1997) *Ставови ученика према настави предмета природних наука*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Остваривање концепције основне школе и могући правци њеног даљега усавршавања* (1989), Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Петровић, А. (1995) Разумевање каузалних веза у узрочно-последичним реченичним конструкцијама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (216-230), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петровић, А. (1996) Language expression development and social correlates, *Proceedings of 11th International Conference: The Sociolinguistic dimension, in the Teaching and Learning of Modern Languages* (259-266), Volos (Greece).
- Петровић, А. (1999) *Језичке особине ученика у школама средњега образовања*, Докторска дисертација, Филолошки факултет, Београд.
- Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (1990), *Просветни гласник*, бр. 4.
- Правилник образовања за II, III и IV разред гимназије (1991), *Просветни гласник*, бр. 2.
- Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (1881), *Просветни гласник*, бр.2.
- Правилник о наставном плану и програму за време непосредне ратне опасности, ратног стања или ванредних прилика (1997), *Просветни гласник*, бр. 27.
- Савић-Гутеша, Д. (1997) Остваривање аутономије личности ученика применом модела вишефронталне наставе, *Настава и васпитање*, 46(1), 18-26.
- Спасеновић, В. (1998) Успех ученика у примени знања из познавања природе, *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 30 (215-235), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шараповић-Божановић, Н. & Милаповић-Наход С. (1996) Analysis of achievement in mother tongue and mathematics teaching in elementary school, *4th European Conference on Psychological Assessment*, Lisbon (Portugal).
- Вилотијевић, М. & Ђорђевић, Б. (1998) *Наша основна школа будућности*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Закон о основној школи (1992) *Службени гласник Р Србије*, бр. 50.
- Закон о средњој школи (1992) *Службени гласник Р Србије*, бр. 50.

Slavica Maksić

EFFECTS OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION

Summary *The work rings and analyses the results of a larger number of research into the educational effect of elementary and secondary school in this country. It has been stated that the objectives set are not realised completely, sometimes not even in a satisfactory way, while the results are at times absolutely negative. Generally, knowledge is acquired on the level of reproduction, to a lesser extent on the level of apprehending (cognition), while the weakest point is the ability to apply this knowledge in practice. Furthermore, students do not develop scientific notions through teaching and school study; their school experience is associated with the experience outside school and their opinions are given in complexes. The educational role of school is significantly lesser than that of the family. The discussion follows on the possible reasons for these finds in which we analysed the problems in defining and exploring the aims and tasks of institutionalised education, as well as the weak points in the research into this realisation. It is suggested that national educational standards be defined among the wishes and possibilities, which would help not only in better analysis of the objectives set, but, in the first place, in their better realisation.*

Keywords: education, evaluation, objectives, effects, educational standards

Славица Максич

ЭФФЕКТЫ ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме *В данной работе проведен анализ результатов ряда исследований образовательных и воспитательных эффектов основной и средней школы у нас. Утверждается, что намеченные цели не осуществляются полностью, иногда осуществляются в недостаточной степени, а иногда результаты неудовлетворяют. Главным образом, получают знания на уровне репродукции, значительно реже на уровне сознательности, пока подготовка к применению знаний совсем неудовлетворяет. Больше того, в обучении и школьном учении ученики не развивают научные понятия, а их школьный опыт связывается с опытом приобретенным вне школы. Воспитательная роль школы значительно ниже, чем роль семьи. В работе затем обсуждаются возможные причины такого положения и анализируются проблемы определения и исследования целей и задач институционального образования и воспитания. Рекомендуется выделение национальных образовательных стандартов, которые способствовали бы не только более полному исследованию цели и задачи, но, в первую очередь, обеспечению реализации намеченных целей и задач образования и воспитания.*

Ключевые слова: образование, воспитание, цели, эвальвация, эффекты, образовательные стандарты

Мр Божо Обрадовић
ОШ „Змај Јова Јовановић“
Београд

УДК – 371.6
Изворни научни рад
Примљено: 11. IV. 2000.

ПРОБЛЕМ ОПТЕРЕЂЕНОСТИ УЧЕНИКА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НАСТАВНИМ ОБАВЕЗАМА

Резиме *Оптерећеност ученика наставним обавезама је проблем присутан откад постоји школа. Интензивно се у свету и код нас проучава од средине XX века. Резултати тих истраживања указују да преоптерећен ученик прати интелектуалне последице у психофизичком, интелектуалном, моралном, емоционалном и социјалном развоју, а преко ученика се те последице преносе и на развој друштва. Зато ово сложено друштвено и педагошко питање треба и даље актуализовати и проучавати. Оно је посебно актуелно када се предузимају реформске промене у школи. Циљ овог истраживања је: (1) Утврдити да ли су и у којој мери ученици основне школе оптерећени наставним обавезама, (2) идентификовати факторе (чињоце) који утичу на оптерећеност ученика и (3) указати на неке од начина ублажавања тог стања.*

Кључне речи: Оптерећеност ученика, наставни план и програм, дидактичка организација наставног рада, наставник, ученик, родитељ.

I Приступ проблему

Оптерећеност ученика наставом је проблем присутан откад постоји школа као васпитно-образовна установа. Још пре три и по века о њему је говорио творац разредно-предметно-часовног система, Ј.А.Коменски, који се залагао да се „природа поштује“ тако што ученици неће имати више од четири часа дневно (Коменски, 1976, стр. 90-91).

Проблему се посвећује већа пажња почев од периода хуманизма и ренесансе (XVII век), чији се представници залажу за слободног човека и хумано друштво.

Интензивније проучавање је тек од средине XIX века. Бине, Крепелин, Торндајк, Сикорски, Клапаред и други, су у својим студијама, указали на то да преоптерећеност ученика наставним обавезама штетно утиче на њихов физички, интелектуални, емоционални, социјални и морални развој.

Стога се као неминован педагошки императив истиче свестрано познавање и уважавање могућности ученика, применом адекватних педагошко-психолошких и дидактичко методичких сазнања.

О оптерећености наших ученика наставним планом и програмом и дидактичком организацијом, још у другој половини прошлог века, критички пишу С. Марковић, Р. Домановић и В. Пелагић.

Од средине XX века интензивно се проучава оптерећеност ученика у свим земљама Европе. На основу теоријско-емпиријских истраживања долази до значајних реформи система васпитања и образовања. Ти резултати указују