

УЗРОЦИ ПРОБЛЕМА У УЧЕЊУ КОД УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме. Испитивани су узроци проблема у учењу на узорку ученика осмог разреда основне школе (N=335). Испитаници су се опредељивали за једну или више од седам понуђених тврдњи које се односе на: недовољно претходно знање, недовољан рад, градиво (обимно, тешко, незанимљиво), уџбеник и начин предавања наставника. Према добијеним подацима, око трећине испитаног узорка ученика има проблеме у савладавању наставног градива страног језика, физике и хемије, а око четвртине узорка у савладавању градива историје и математике. Сви наведени узроци проблема у учењу заступљени су у различитој мери у односу на поједине наставне предмете. Приметно су заступљени узроци проблема у учењу већег броја предмета који се односе на поједине карактеристике наставног градива. У великој мери, истиче се незанимљивост градива техничког образовања. Поред тога, ученички одговори указују на потребу за усавршавањем начина савладавања градива различитих предмета, односно метода које се примењују у наставном процесу. Субјективне узроке ученици истичу управо у вези са неким од предмета које су окарактерисали као најтеже. Неразумљив уџбеник у најмањој мери се истиче као узрок проблема у учењу, у односу на друге наведене узроке, код већине предмета.

Кључне речи: узроци проблема у учењу, ученици основне школе, наставни предмети, наставно градиво, уџбеник, наставник.

У ширем контексту проучавања процеса учења и наставе, проблеми у учењу који се јављају код ученика испитивани су путем различитих приступа истраживача, директно или индиректно. Најчешће су третирано у оквиру обимнијих истраживања као један од аспеката ученичког доживљаја школе, проблема који се јављају у васпитно-образовном раду, или ставова ученика према различитим видовима живота и рада у школи (настави, наставним предметима или градиву). Овде ће бити укратко приказано неколико новијих истраживања реализованих у нашој средини, усмерених ка различитим циљевима, која укључују различите методолошке приступе, а заједничко им је испитивање мишљења самих ученика, односно ове проблематике из угла самих ученика.

У оквиру обимног истраживања ставова ученика према проблемима и потребама наших школа, Милановић-Наход и Спасеновић (2002) испитале су однос ученика осмог разреда основне школе (као и ученика средњих школа) према наставним предметима, као и проблеме учења у настави. Испитивани су ставови према: (1) учењу и настави; (2) корисности знања која се стичу у школи уопште и из појединих предмета; (3) раду на часовима; (4) интеракцији наставника и ученика и ученика и ученика; (5) школовању и школи. Посебно су анализирани предлози за промене. Полазећи од претпоставке да је однос ученика према наставним предметима значајан показатељ мотивације ученика, посебна пажња је посвећена односу ученика према градиву које уче, тако да су обухваћене категорије: занимљиво градиво, преопширно градиво, неразумљиво и тешко градиво, досадно градиво и непотребно градиво. Да би се ученицима пружила адекватна помоћ и да би се повећала успешност у учењу, испитано је који су образовни проблеми ученика и која врста помоћи им највише користи. Међу понуђених седам категорија (уз једну отворену), обухваћене су тешкоће у концентрацији за учење, брзо прелажење лекција због чега не стижу да науче, обимност градива, учење из уџбеника, учење напамет, немотивисаност за учење, преопширно градиво, неразумевање и тешко градиво.

Да би утврдио како ученици доживљавају школу, Хавелка (1997) је анализирао како ученици осмог разреда основне школе процењују наставне предмете. Ученички доживљај школе, дефинисан као укупност ученичких искустава са школом, ситуацијама и збивањима која су у вези са школом, у овом истраживању рашчлањен је на неколико основних аспеката. Један од основних аспеката је однос према настави и појединим наставним предметима, у оквиру кога је постављен проблем истраживања: како ученици из различитих школа оцењују тежину, корисност и занимљивост појединих наставних предмета. Тежина предмета схваћена је као поглед на наставне предмете из когнитивно-прагматичног угла. Корисност предмета испитивана је као утилитарно-прагматични аспект ученичког односа према наставним предметима. Занимљивост предмета третирана је као афективно-

хедонистички аспект ученичког односа према наставним предметима који показује шта их у настави највише занима, чиме више а чиме мање воле да се баве. При томе, овај аутор истиче да предмет занимљивим чине: начин обраде градива, начин рада са ученицима на часовима, разноврсност задатака који се постављају ученицима, степен самосталности ученика у раду. Посебно је анализирана повезаност процена атрибута појединих предмета.

Бодрошки (1995, 1997) је истраживала структуру и корелате интересовања за наставне предмете на узорку ученика осмог разреда београдских основних школа. Утицај појединих чинилаца на интересовање испитиван је на основу формулисаних ставки које описују могуће разлоге или утицаје, а односе се на занимљив садржај предмета, позитиван однос ученика према наставнику («волим и ценим наставника»), добре и занимљиве уџбенике, процену сопствене способности за учење одређеног наставног предмета; а ученицима је остављена и могућност да сами додају неки чинилац.

У испитивању ставова ученика према настави предмета природних наука које је извршио Наход (1997), обухваћени су ставови према наставном градиву, као и ставови према раду на часовима, на узорку ученика осмог разреда основне школе. Квалитативном анализом обухваћене су различите функције наставног градива: практична функција (корисност за живот, упознавање са развојем и достигнућима људског мишљења, информативна улога градива у избору занимања); обимност градива; занимљивост градива; разумљивост градива; подстицајна улога у смислу самосталног рада; подстицање интересовања за самостално истраживање.

Лазаревић (2001) је реализовала истраживање проблема учења у настави појединих предмета током основне школе преко ученичких процена о њиховом постојању, узроцима и могућим начинима превазилажења. На узорку ученика виших разреда основних школа у Србији испитано је какав је однос ученика према тешкоћама у учењу и начинима њиховог превазилажења. Конкретно, испитивано је да ли ученици процењују да имају тешкоће у учењу српског језика, математике, физике и хемије; који су узроци тешкоћа у учењу на основу процена самих ученика; који су адекватни начини за превазилажење тешкоћа у учењу по мишљењу ученика; и да ли постоје разлике међу ученицима у односу према тешкоћама у учењу (у односу на узраст, предмет и статус ученика – староседеоци и избеглице). Узроци тешкоћа у учењу операционализовани су на следећи начин: (1) разлози који се односе на само градиво одређеног предмета («не знам довољно претходно градиво»; «не разумем неке речи које наставник употребљава»; «не разумем неке речи које налазим у уџбенику»; «тешко ми је да учим из уџбеника»; «градиво је незанимљиво»; «градиво је преобимно»; «не разумем неке делове градива»; «приликом учења не могу да уочим шта је најважније, шта треба да запамтим или запишем»); (2) разлози који се везују за наставника; (3) разлози који се односе на личне проблеме и мотивацију ученика и (4) разлози који се односе на услове учења.

Поједини налази, добијени у наведеним испитивањима а релевантни за проблем истраживања који је предмет овог рада, биће приказани у виду критичких коментара у оквиру анализе резултата који се односе на проблеме у учењу код ученика основне школе.

Проблем и методологија истраживања

Да би се утврдило који су узроци проблема у учењу и у којој мери су заступљени у савладавању градива наставних предмета у основној школи, у оквиру обимнијег истраживања, на узорку од 335 ученика осмог разреда из пет београдских основних школа, путем упитника је испитивано да ли и које наставне предмете ученици доживљавају као тешке и који су узроци проблема које имају у учењу тих предмета. Ученици су се опредељивали за једну или више од следећих тврдњи, које се односе на узроке проблема у учењу сваког од предмета које су навели као тешке:

- Недостаје ми претходно знање.
- Не радим довољно.
- Обимно градиво.
- Тешко градиво.
- Није ми довољно интересантно градиво.
- Уџбеник је неразумљив.
- Не одговара ми начин на који наставник предаје.

У циљу анализе и тумачења добијених података наведени узроци проблема у учењу могу се сврстати у различите категорије, с обзиром на различите критеријуме.

Као посебна категорија могу се издвојити узроци проблема у учењу који се односе на наставно градиво и они обухватају изјаве ученика да им је градиво одређеног предмета обимно, тешко и/или да није интересантно. Поједини узроци проблема у учењу, као што су тешко градиво и неразумљив уџбеник, могу указивати на превисоке захтеве који се постављају у настави, у смислу самих садржаја, као и на методичку неадекватност начина презентовања градива.

Изјаве ученика да им не одговара начин на који наставник предаје, да је уџбеник неразумљив, као и да им градиво није интересантно, упућују на размишљање о наставним методама, наставним средствима и облицима рада који се примењују. Овде се посебно мисли на квантитативне и квалитативне аспекте активности ученика на часу, због њиховог подстицајног деловања на мотивацију и сâм процес стицања знања, са становишта ангажовања когнитивних процеса.

У складу са тумачењем које дају Милановић-Наход и Спасеновић (2002), узроци проблема у учењу могу се сврстати у субјективне или објективне. Недовољно претходно знање и изјаве ученика да не раде довољно могли би се окарактерисати као субјективни узроци. Обимно градиво, тешко градиво и неразумљив уџбеник чинили би објективне узроке. Међутим, незанимљиво градиво и изјаве ученика да им не одговара начин предавања наставника могли би се схватити и као субјективни и као објективни узроци проблема у учењу, што указује да свака оваква категоризација може бити схваћена само условно.

Метод прикупљања података одабран је с циљем да се избегне сугестибилност и ограничавање испитаника у изјашњавању за поједине наставне предмете. Ученици су се изјашњавали за неограничен број предмета и узрока проблема у учењу у оквиру наведених седам тврдњи, јер се претпостављало да неким ученицима могу бити тешки и сви предмети, а неким ниједан. Исто тако, пошло се од претпоставке да узроци проблема у учењу било ког предмета могу, али не морају, бити вишеструки. Предмети су ранжирани на основу броја ученика који су изјавили да имају проблеме у учењу одређеног предмета, а затим су подељени у неколико група (на основу висине ранга). Затим је за сваки предмет узет у обзир проценат одговора. Узроци проблема у учењу су ранжирани по заступљености у односу на сваки предмет. Приказани налази допуњени су у виду илустрација појединим, до сада необјављеним подацима који су добијени испитивањем ставова ученика према наставним предметима на истом узорку ученика, што је био предмет другог рада (Мирков, 2002).

Статистичка обрада података добијених истраживањем обухватила је дескриптивне статистике (фреквенције, проценте, AS, SD, медијану и др.); показатеље корелације (кофицијент контингенције и Крамеров коефицијент); као и показатеље поузданости коефицијената корелације (χ^2 тест). У овом раду биће анализирани налази који су добијени дескриптивним методама обраде података.

Резултати истраживања

У табели која следи приказани су добијени резултати који се односе на заступљеност различитих узрока проблема у учењу појединих наставних предмета. Предмети су ранжирани на основу броја ученика који су изјавили да имају проблеме у учењу, а у првој колони предмети су груписани на основу добијених процената.

Из табеле се види да су у *прву групу* сврстани предмети које највећи број ученика (око трећине испитаног узорка) доживљава као тешке. Ученицима су најтежи предмети страни језик, физика и хемија.

Страни језик ученицима је тежак због недовољног претходног знања (28.4%). Овај узрок проблема у учењу најзаступљенији је једино код овог предмета. За њим следи начин предавања наставника (22.7%), а даље незанимљиво градиво (18%) и недовољан рад (17%). Веома слабо су заступљени одговори који се односе на тешко градиво, обимно градиво и неразумљив уџбеник.

Табела: Заступљеност узрока проблема у учењу по наставним предметима

Г*	Ранг	Назив предмета	% уч.	Узроци (%) одговора							Збир F (1-7)
				1. през.	2. нерад.	3. обим. градиво	4. тешко град.	5. незан. град.	6. уџбен.	7. наст.	
I	1**	страни језик	37.71	28.35	17.01	4.12	5.67	18.04	4.12	22.68	194
	2	физика	37.71	12.87	15.20	5.26	16.96	22.22	4.09	23.39	171
	3	хемија	32.57	11.24	14.79	11.24	17.75	17.16	9.47	18.34	169
	4	историја	24.29	7.69	7.69	26.15	10.77	21.54	15.38	10.77	130
II	5	математ.	22.86	21.55	27.59	8.62	16.38	9.48	3.45	12.93	116
	6	географ.	16.00	2.27	17.05	26.14	12.50	26.14	4.55	11.36	88
III	7	техничко	12.57	7.81	4.69	4.69	10.94	42.19	14.06	15.63	64
	8	српски језик	8.86	20.93	20.93	27.91			4.65	25.58	43

IV	9	биологија	8.57		11.11	25.00	11.11	19.44	13.89	19.44	36
	10	ликовно	7.43	18.52	14.81		11.11	14.81	11.11	29.63	27
V	11	музичко	2.00		22.22			11.11	22.22	44.44	9
	12	физичко	1.43		44.44			11.11	22.22	22.22	5

*Г = група

**Број ученика је исти за страни језик и физику, али број одговора је већи за страни језик.

Испитивање ставова ученика према овом предмету (Мирков, 2002) показало је да трећина испитаних ученика воли страни језик. Већину чине ученици са врло добрим и одличним општим успехом, од којих две трећине има одличну оцену из страног језика. Поред тога, већи број ученика (преко 40%) изражава негативан став према страном језику. Међу њима 38.7% чине ученици са врло добрим општим успехом, 22.5% одлични, 19% недовољни, 17.6% добри, а довољних свега 2.1%. Расподела у односу на оцену из овог предмета ближа је равномерној – најзаступљенији су ученици са довољном (29.6%) и добром оценом (27.5%), 22.5% њих има врло добру оцену, одличну свега 9.9%, а недовољну 7% ученика.

У испитивању које су извршили Хавелка и сарадници (1997) скоро трећина ученика окарактерисала је страни језик као изразито или веома тежак, скоро половина њих овај предмет сматра умерено тешким, док је у погледу занимљивости сврстан у категорију умерено занимљивих (трећина узорка га је тако оценила). Бодрошки (1997) је такође добила податке да ученици изражавају интересовање према овом предмету.

Потпуно исти број ученика наводи да им је тешка *физика* (преко трећине ученика), а готово исто толико њих да им је тешка *хемија* (скоро једна трећина). Занимљиво је да су за ова два предмета узроци проблема у учењу ранжирани готово подударно. На првом месту је начин рада наставника, за који се определила скоро четвртина узорка. Затим следе тешко градиво и незанимљиво градиво. Код хемије су ова два узрока готово подједнако заступљена, док је код физике незанимљиво градиво навела скоро четвртина испитаног узорка, а тешко градиво нешто мањи број ученика (17%). Следи недовољан рад за оба предмета (око 15%), а затим недовољно предзнање (око 12%). У случају хемије истиче се и обимно градиво и неразумљив уџбеник (око 10%), а за физику не у значајној мери.

Према физици релативно мали број ученика (18%) изражава позитиван став (Мирков, 2002). То су већином ученици са врло добрим (46.7%) и одличним (35%) општим успехом; док 50% њих има одличну, а 26.7% врло добру оцену из физике. Знатно је већи број ученика који не воле физику – око 40%. У овој групи највише је оних са врло добрим (30.1%) и недовољним (25.7%) општим успехом. Међу њима највише (39.7%) је оних који имају довољну оцену из тог предмета (15.4% одличну, 13.2% врло добру, 14.7% добру и 11.8% недовољну оцену).

Кад је у питању хемија, нешто мање од четвртине испитаног узорка ученика изјавило је да воли овај предмет. У тој групи преовладавају ученици са одличним (42.9%) и врло добрим (35.1%) општим успехом. Преко половине њих има одличну оцену из хемије, а око четвртине врло добру. Негативан став према хемији изражава око трећине испитаног узорка ученика, од тога 30.3% са врло добрим општим успехом, 29.4% са недовољним и 23.5% са добрим. У овој групи ученика 44.5% има довољну оцену из хемије, а 19.3% добру.

Према подацима које је добила Лазаревић (2001), већина ученика (у осмом разреду преко две трећине узорка) има тешкоћа у учењу физике, а скоро трећина њих има тешкоћа у учењу хемије (а на млађем узрасту – у седмом разреду преко две трећине има тешкоћа у учењу хемије). За оба предмета, на основу учесталости бирања међу 27 понуђених разлога тешкоћа у учењу, на првом месту је преобимност градива.

У истраживању Хавелке и сарадника (1997) показало се да нешто мање од половине узорка хемију сматра изразито или веома тешком, а физику преко трећине испитаних ученика. При томе, хемију је као умерено занимљив предмет оценило преко трећине њих, а физику преко четвртине узорка сврстава у категорију мало или нимало занимљивих предмета. Овај аутор констатује да ученици ове предмете сматрају осредње корисним и осредње занимљивим, а релативно тежим и захтевнијим од свих осталих предмета.

Наход (1997) је добио податке да су ставови ученика према градиву физике углавном уједначени у односу на успех из предмета и углавном позитивни. Међутим, према хемији слаби ученици показују изразито негативне ставове, довољни и добри умерено позитивне, а врло добри позитивне. При томе, ученици позитивно процењују садржаје градива из физике који се односе на практичну функцију, а негативно се изражавају о обимности градива. Велики број ученика има неодређен став

према градиву хемије, а негативно оцењује разумљивост, занимљивост и обимност градива овог предмета. На основу оваквих налаза, аутор закључује да су ученици најкритичнији према градиву хемије, у односу на друге испитиване предмете.

Спасеновић и Милановић-Наход (2001) наводе да преко трећине испитаних ученика осмог разреда оцењује градиво физике и хемије као тешко и неразумљиво, док око петине њих истиче да је градиво физике досадно.

У већој мери ученици наводе и историју (скоро четвртина узорка) и математику (преко петине) као тешке предмете. Ови предмети сврстани су у *другу групу* и заступљени су готово подједнако, али се узроци проблема у учењу у великој мери разликују.

Историја је тешка у највећој мери због обимног градива (преко четвртине узорка) и због незанимљивог градива (преко петине). Ученици истичу и да им је уџбеник неразумљив (у питању је стари уџбеник историје, који је у међувремену замењен новим). Око 10% њих наводи да им је тешко градиво и да им не одговара начин на који наставник предаје.

На испитаном узорку ученика подједнако су заступљени (са по 26.6%) и позитивни и негативни ставови према историји. У обе групе највише је ученика са врло добрим општим успехом (44.9%, односно 36%). Међу онима који воле овај предмет 21.3% чине они са добрим, а по 15.7% са одличним и недовољним општим успехом. Нешто више од половине њих (51.7%) има одличну оцену из историје, а врло добру 29.2%. Чак 29.2% ученика који не воле историју има одличан општи успех, док 18% има добар, а 15.7% недовољан. При томе, највише ученика у овој групи има врло добру (23.6%) или одличну (21.3%) оцену из историје, по 18% има добру и довољну оцену, а у најмањој мери су заступљени ученици са недовољном оценом – 11.2%.

Бодрошки (1997) је добила податак да је, у контексту већег броја чинилаца, највећи утицај уџбеника у односу на интересовање ученика за историју.

Налази које наводе Спасеновић и Милановић-Наход (2001) показују да је скоро половини ученика осмог разреда градиво историје преопширно, малом броју њих неразумљиво и тешко, док су оцене о занимљивости подељене – око петине узорка изјављује да им је занимљиво, а исто толико њих да им је досадно.

Сличне податке добио је и Хавелка (1997). У овом истраживању историја је сврстана у лаке и умерено занимљиве предмете.

Математику преко четвртине ученика не ради довољно и то је главни узрок проблема у учењу, уз недовољно предзнање (преко петине испитаног узорка). Да је градиво тешко наводи 16% ученика, а начин рада наставника 13%. Податак да је математика тек на петом месту доста изненађује и требало би га проверити на већем узорку (у већем броју школа).

Скоро трећина испитаног узорка ученика изражава позитиван став према математици. У овој групи ученика преовлађују они са одличним (42.7%) и врло добрим (30.9%) општим успехом, као и они са одличном (45.5%) и врло добром (30%) оценом из тог предмета. Да не воли математику изјављује скоро четвртина узорка ученика. Међу њима 44.6% има недовољан општи успех, а 30.1% врло добар; при чему су у тој групи највише заступљени ученици са довољном (36.1%) и недовољном (27.7%) оценом из тог предмета.

Кад су у питању тешкоће у учењу математике, Лазаревић (2001) је закључила да су оне заступљеније на старијим узрастима него на млађим, при чему се у осмом разреду број ученика који их имају приближава 60%, а најчешћи разлог је неразумевање делова градива.

На истом узрасту, према подацима које је добио Хавелка (1997), близу половине ученика сматра математику изразито или веома тешком, док је преко трећине ученика оцењује као умерено занимљиву.

Анализа ставова према математици у односу на успех ученика коју је извршио Наход (1997) показала је да одлични ученици изражавају позитивне ставове, врло добри умерено позитивне, а добри, довољни и недовољни ученици исказују амбивалентне ставове, са тенденцијом ка умерено позитивним. Овај аутор закључује да ученици у глобалу имају позитивне ставове према градиву математике, при чему једна трећина ученика има неутралан став, а остали умерено позитиван и позитиван.

У *трећу групу* сврстани су предмети које нешто мањи број ученика доживљава као тешке. То су географија (16% ученика) и техничко образовање (13%). Иако нису заступљени у великој мери, узроци проблема у учењу ових предмета везани су првенствено за градиво.

У учењу *географије* највећи проблем представља обимно и незанимљиво градиво. За ове узроке определило се преко четвртине испитаног узорка. Мањи број ученика наводи да не ради довољно (17%) и да им је тешко градиво (13%).

Географију воли око четвртине испитаног узорка ученика, од којих највећи број (43.7%) има врло добар општи успех, а нешто више од половине има одличну оцену из тог предмета. Негативан став према географији изражава релативно мали број ученика (16.4%). Око трећине њих (32.7%) има врло добар, а нешто мањи број (29.1%) одличан општи успех. У овој групи 29.1% ученика има одличну оцену из географије, 23.6% врло добру, а 20% довољну.

За разлику од података добијених у нашем истраживању, Бодрошки (1997) наводи да се уџбеник појављује као значајан чинилац интересовања ученика за географију. Међутим, у том истраживању у првом плану су предмети које су ученици оценили као најинтересантније, а не предмети који су им тешки за учење.

Да је градиво географије преопширно, у испитивању Спасеновић и Милановић-Наход (2001), изјавила је петина ученика осмог разреда, а четвртина њих наводи да им је градиво овог предмета занимљиво.

Географију је као изразито или веома лак предмет окарактерисало близу две трећине ученика, како наводи Хавелка (1997), а преко половине њих сматра овај предмет изразито или веома занимљивим.

Скоро половина ученика којима је тешко *техничко образовање* као главни узрок наводи незанимљиво градиво. У мањој мери заступљени су, редом, и следећи чиниоци: начин рада наставника, неразумљив уџбеник и тешко градиво.

Нешто више од петине испитаног узорка ученика воли техничко образовање (39.7% са врло добрим општим успехом, 26% са недовољним и 23.3% са довољним). Међу њима преовладавају ученици са одличном оценом из овог предмета – чак 82.2%. Негативан став према овом предмету изражава 17% ученика (35.1% са врло добрим и 31.6% са одличним општим успехом). Међу онима који не воле техничко образовање највише је ученика са одличном оценом из тог предмета (40.4%).

Бодрошки (1997) је утврдила да самопроцена ученика у односу на сопствене способности за учење предмета, као и уџбеник, у великој мери утичу на интересовање ученика за техничко образовање.

Према подацима које наводе Спасеновић и Милановић-Наход (2001), око петине испитаних ученика осмог разреда изјављује да им је градиво техничког образовања досадно, а преко трећине њих сматра да је непотребно.

У исто време, према налазима Хавелке и сарадника (1997), преко половине ученика сматра овај предмет изразито или веома занимљивим, а четвртина њих мало или нимало занимљивим. Већина ученика (скоро 80%) оцењује га као изразито или веома лак.

Релативно мали број ученика (око 8%) наводи српски језик, биологију и ликовну културу као тешке предмете. Ови предмети сврстани су у *четврту групу*.

Обимно градиво је најчешћи узрок проблема у учењу *српског језика* и *биологије* (наводи га око четвртине узорка ученика), а затим следи начин рада наставника. Слабије заступљени узроци проблема у учењу разликују се између ова два предмета. За српски језик већи број ученика наводи недовољно предзнање и недовољан рад (око петине), а за биологију незанимљиво градиво и, у мањој мери, неразумљив уџбеник.

Приближно четвртина испитаног узорка ученика изражава позитиван став према српском језику, већином са врло добрим и одличним општим успехом и са одличном и врло добром оценом из тог предмета. Веома мали број ученика (9.3%) изјављује да не воли српски језик, при чему преовладавају ученици са врло добрим (33.3%) и недовољним (30%) општим успехом. При томе се у овој групи оцене из српског језика крећу око просека (по 23.3% њих има врло добру и добру оцену, а 20% довољну), док су одличне и недовољне оцене слабије заступљене.

Наведени налази у складу су са податком који је добила Лазаревић (2001) да је најчесталији разлог тешкоћа у учењу српског језика који ученици осмог разреда наводе недовољно знање старог градива. Иначе, у том истраживању показало се да српски језик на различитим узрастима већини ученика не задаје тешкоће у учењу, али да у осмом разреду преко половине ученика има тешкоћа у савладавању градива овог предмета.

Хавелка (1997) наводи да скоро трећина ученика осмог разреда сматра српски језик изразито или веома тешким, а половина ученика умерено тешким, при чему га исто толико ученика (око половине) оцењује као умерено занимљив.

Позитиван став према биологији изражава преко 40% ученика, већином одличних и врло добрих, док је недовољних око 20%. При томе, већина њих има одличну и врло добру оцену из биологије; док свега 10.4% од испитаних ученика не воли биологију.

У истраживањима других аутора биологија се показује као предмет који интересује ученике (Бодрошки, 1997). Према Спасеновић и Милановић-Наход (2001) око петине ученика осмог разреда истиче да им је занимљиво градиво овог предмета, али готово исто толико њих наводи да је градиво тог предмета преопширно. Хавелка (1997) је добио податке да је биологија за више од половине ученика изразито или веома занимљива, а исти број њих окарактерисало је као изразито или веома лак предмет. Наход (1997) је утврдио да ученици исказују позитивне ставове према градиву биологије, иако у различитом степену у односу на школски успех (у највећој мери одлични, а у најмањој довољни).

Кад је у питању *ликовна култура*, наведени узроци се разликују. Најзаступљенији је начин предавања наставника (наводи преко четвртине узорка), мање недовољно предзнање (мање од петине), а затим следе незанимљиво градиво и недовољан рад.

Позитиван став према ликовној култури изражава скоро четвртина узорка ученика (34.6% са одличним општим успехом, 24.4% са врло добрим, а 21.8% са недовољним). Ови ученици већином имају одличну оцену из тог предмета (73.1%). Да не воли ликовну културу изјављује 18.5% ученика. Међу њима је 37.1% оних са одличним општим успехом и 33.9% са врло добрим. Преко трећине ове групе чине они са одличном оценом из тог предмета, а нешто мање са врло добром.

Ликовна култура, према Бодрошки (1997), спада у групу предмета код којих самопроцена сопствених способности од стране ученика има великог утицаја на њихово интересовање за предмет. Поред тога, у испитивању Спасеновић и Милановић-Наход (2001) показало се да је иако не велики, али ипак присутан један број ученика који сматрају градиво овог предмета непотребним, па чак изјављују и да га треба укинути. Из другог угла, Хавелка (1997) је добио податке да не само што већина ученика (80%) сматра овај предмет изразито лаким, већ га преко половине њих (60%) сврстава у категорију изразито или веома занимљивих.

Предмети које ученици наводе као тешке у занемарљивом броју (до 2%) сврстани су у *пету групу*, а то су музичка култура и физичко васпитање. Као узроци проблема у учењу наведени су начин рада наставника *музичке културе* и недовољан рад ученика за *физичко васпитање*, али ови подаци су сувише непоуздани да би се анализирали.

Физичко васпитање воли нешто више од трећине испитаних ученика (по 30.8% ученика са врло добрим и недовољним општим успехом), а међу њима скоро 80% има одличну оцену из овог предмета. Изузетно мали број ученика (5.4%) изражава негативан став према том предмету.

Свега 17.3% ученика изјављује да воли музичку културу (преко трећине њих са врло добрим општим успехом, око четвртине са добрим и исто толико са довољним). Скоро 80% има одличну оцену из тог предмета. Веома мали број ученика (око 10%) изражава негативан став према музичкој култури.

Према налазима које је добила Бодрошки (1997), физичко васпитање спада у групу предмета који су ученицима интересантни, а на интересовање значајно утиче и начин на који ученици процењују сопствене способности за овај предмет. Ово последње је случај и са музичком културом, за коју су Спасеновић и Милановић-Наход (2001) добиле податак да скоро 30% ученика сматра градиво које се учи непотребним. Оба предмета, према Хавелки (1997), за већину ученика (преко 70%) су изразито лаки. У погледу занимљивости, овај аутор наводи да је физичко васпитање изразито или веома занимљиво великом броју ученика (три четвртине узорка), док је музичку културу скоро трећина њих окарактерисала као мало или нимало занимљив предмет.

Закључци и дискусија

На основу добијених резултата може се закључити да су на испитаном узорку ученика у великој мери заступљени проблеми у учењу који су узроковани карактеристикама наставног градива.

Обимно градиво најзаступљенији је узрок проблема у учењу српског језика, историје, географије и биологије.

Тешко градиво по заступљености је други по реду узрок проблема у учењу хемије, а трећи по реду узрок проблема у учењу физике. У нешто мањој мери (на трећем месту по заступљености) тешко градиво узрокује проблеме у учењу математике, а присутно је и у контексту историје и техничког образовања.

Незанимљиво градиво на првом је месту међу узроцима проблема у учењу географије и техничког образовања, на другом месту у контексту физике и хемије, а слабије је заступљено кад је у питању ликовна култура и страни језик.

Неразумљивост уџбеника слабо је заступљена и наводи се као узрок проблема у учењу биологије, техничког образовања и историје.

Изјаве ученика да им не одговара начин предавања наставника могу указивати на проблем метода које се примењују у настави. Међутим, за извођење закључака неопходна би била провера на узорку већег броја школа (што подразумева и већи број наставника). У сваком случају, ово упућује на размишљање о проблему стручне оспособљености и мотивисаности наставника, као и на услове рада у школама. Начин предавања на првом је месту међу узроцима проблема у учењу физике, хемије и ликовне културе; на другом месту у контексту страног језика, српског језика, биологије и техничког образовања; док је слабије заступљен у контексту историје, математике и географије.

Недостатак претходног знања као проблем који ученици истичу, с једне стране, упућује на потребу за диференцираним радом у настави и различитим облицима допунског рада (индивидуалним и групним). С друге стране, ово указује на потребу за променом система евалуације, пошто и сами ученици увиђају да нису довољно оспособљени за савладавање новог градива. Овај узрок проблема на првом је месту у учењу страног језика, на другом месту у учењу математике, а на трећем месту у учењу српског језика. Слабије је заступљен у учењу физике и хемије.

Констатација ученика да не раде довољно и да им то узрокује проблеме у учењу у највећој мери је заступљена у контексту математике. Према изјавама самих ученика, то је најчешћи узрок проблема у учењу овог предмета, док је на трећем месту по заступљености у учењу српског језика. У мањој мери заступљен је у учењу страног језика, физике, хемије, географије и ликовне културе.

Велике разлике добијене у одговорима ученика у односу на различите наставне предмете у складу су са налазима других истраживања у овој области (Бодрошки, 1997; Лазаревић, 2001). Без обзира на постојање таквих разлика, посебну пажњу захтевају поједини предмети које су ученици у већем броју окарактерисали као тешке. То су на првом месту страни језик, физика и хемија; а затим и историја и математика. Добијени налази, који су потврђени и у другим наведеним истраживањима, указују да предмет будућих анализа треба да буду и наставни садржаји ових предмета и методе које се примењују у процесу учења и наставе.

Бодрошки (1995, 1997) је добила налазе који указују да је присутан утицај већег броја чинилаца, али се наставни садржаји показују као најзначајнији. При томе, треба имати у виду постојање значајних методолошких разлика – Бодрошки је испитивала различите чиниоце у односу на предмете које су ученици изабрали као најинтересантније, док су у истраживању које је предмет овог рада испитивани узроци проблема у учењу предмета који су ученицима тешки.

Заступљеност појединих наставних предмета у складу је са налазима које је добила Лазаревић (2001), као и узроци проблема у учењу које ученици наводе. Према резултатима које наводи овај аутор, већина ученика нема тешкоћа у настави српског језика, а има тешкоћа у настави физике, хемије и математике. Међу најчешћим разлозима у том истраживању навођени су: недовољно предзнање, преобимност градива и тешкоће да разумеју поједине делове градива. Овакви резултати указују на потребу да се у наставу уведу промене у наставним садржајима (које се односе на обим и природу садржаја), наставним методама (како би се активирали виши когнитивни процеси) и да се промени атмосфера на часу тако да буде више подржавајућа и сарадничка.

Преобимност градива као узрок проблема у учењу истичу и Спасеновић и Милановић-Наход (2001, 2002). Ови аутори наводе и податке да преко трећине ученика истиче да је градиво неразумљиво, а исто толико њих да је градиво незанимљиво и досадно, као и велику заступљеност проблема везаних за начин предавања наставника и неразумљивост уџбеника. На основу добијених налаза, аутори указују на проблем рецептивног карактера процеса учења, као и знања, што подразумева неуочавање каузалних односа међу појавама, брзо заборављање и слабу примену знања у новим, односно непознатим ситуацијама.

Неке импликације за усавршавање наставног процеса које су овде дате, у вези са градивом али и другим чиниоцима, имају своја ограничења. Наведени подаци могу послужити као индикатори у ком правцу се може кретати рад на решавању проблема у учењу за оне ученике који их имају. То не доводи у питање релевантност приказаних изјава ученика, али овде су идентификовани само неки од проблема, а настава је усмерена на различите категорије ученика. Због тога, кад су у питању комплекснији приступи у усавршавању процеса учења и наставе, ако се узима у обзир мишљење ученика, онда у испитивању треба да буде заступљен такав методолошки приступ који ће обухватити све категорије ученика, од неуспешних до најуспешнијих, и то на основу различитих критеријума – не само школских оцена већ и квалитативних показатеља карактеристика школског учења и знања.

Коришћена литература

Бодрошки, Б. (1995): Структура и корелати интересовања ученика за наставне предмете, *Настава и васпитање*, 4, 339–349.

Бодрошки, Б. (1997): Чиниоци интересовања за наставне предмете, *Истраживања у педагогији и андрагогији* (69–73), Међународни симпозијум. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Лазаревић, Д. (2001): Тешкоће у учењу и како их превазићи, *Емпиријска истраживања у психологији* (9–10), VII научни скуп, 14. и 15. фебруар 2001. Београд: Институт за психологију, Лабораторија за експерименталну психологију.

Милановић-Наход, С. и В. Спасеновић (2002): Шта треба мењати у нашој школи, *Изазови демократије и школа* (9–27). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мирков, С. (2000): Ставови ученика основне школе према биологији и математици, *Настава и васпитање*, 5, 692–706.

Мирков, С. (2002): Неки чиниоци формирања ставова према наставним предметима, *Настава и васпитање*, 5, 383–399.

Наход, С. (1997): *Ставови ученика према настави предмета природних наука*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Спасеновић, В. и С. Милановић-Наход (2001): Ставови ученика према проблемима и потребама наших школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (389–407). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Хавелка, Н. и сарадници (1997): Ученички доживљај школе: како ученици процењују наставне предмете, *Психолошка истраживања* 9, 177–217.