

Рад примљен: 11. 4. 2017.

Рад прихваћен: 15. 8. 2017.

Оригинални
научни радАлександра С. Максимовић¹

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац



Одређивање циљева, задатака и исхода наставног часа из иерархијиве наставника²

Резиме: Циљ ове студије био је да се испитају мишљења и постојећи наставника који се односе на дефинисање циљева наставног часа и његову даљу конкретизацију у ипсаног припреми за наставни час, а ипак разлике с обзиром на дужину радног сата, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који испитаници предају. Узорак испитивања чини двеста деведесет учитеља и наставника предметне наставе и десет једна ипсаног припрема за наставни час. Добијени налази ипказују да 93,5% испитаника сматра да је значајно дефинисати циљ наставног часа. Ипак, у четрдесет једној, од десет једне анализираних припреми, реицировани су циљеви. Са друге стране, могу се конкретизовати одређена одређивања која се односе на конкретизацију ипстављених циљева: док је 30% анкетираних испитаника навело да одређују задатке и око 60% да дефинишу и задатке и исходе наставног часа, анализа ипак из узорка ипказује да су задаци дефинисани у седамнаест, а исходи у десет ипак припрема, а само у једној ипак припреми и задаци и исходи. Добијени налази могу да буду корисни испитивачима и ипак професионалцима укљученим у васпитачко-образовни ипак процес, јер ипак ипказују изазове са којима се наставници суочавају ипак конкретизације циљева, ипак ипак представљају основу за даље испитивање адекватне ипак подршке коју ипак ипак ипак наставницима у овом ипак процесу.

Кључне речи: циљеви васпитања и образовања, конкретизација циљева васпитања и образовања, задаци васпитања и образовања, исходи васпитања и образовања, наставници.

¹ aleksandramaksimovic82@gmail.com

² Рад представља прерађен експозе докторске дисертације „Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес“, одбрањене 13.01. 2014. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду, пред Комисијом у саставу: проф. др Н. Вујисић Живковић (ментор), проф. др Р. Антонијевић, проф. др Ј. Милутиновић и проф. др Н. Матовић.

Copyright © 2017 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](http://www.teachereducation.rs) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Питања из области педагошке телеологије, питања која се односе на одређивање циља у процесу васпитања и образовања представљају област проучавања бројних аутора (Antonijević, 2012, 2013; Barrow, 2002; Ђorđević, 1993, 2010; Havelka, 1993; Maksimović, 2017; Matijević, 2012; Milutinović, 2008, 2016; Moor, 2010; Noddings, 2003; Potkonjak, 1971; Potkonjak i sar., 2013; Standish, 2002; Trnavac, 1993, 2010; Waks, 1969; White, 2010, 2013). При томе, у релевантној литератури преовлађује схватање да је целисходност кључна карактеристика васпитно-образовног процеса, да овај процес треба да буде увек усмерен ка циљу, да укључује жеље, намере и тежње да се реализацијом планираних активности достигне очекивани резултат. У складу са тим, као основне одлике процеса васпитања и образовања издвајају се свесност и намерност. Полазећи од овог приступа, акцентује се да циљ васпитања и образовања представља једно од суштинских питања педагогије (Potkonjak i sar., 2013).

У оквиру проблематике изучавања циљева васпитања и образовања отварају се различите дилеме, а као парадигматичне издвајамо: да ли је уопште потребно одредити циљ васпитања и образовања; зашто су циљеви битни у васпитно-образовном процесу и какав је њихов карактер; ко одређује ове циљеве и какав је њихов садржај, али и како се циљеви даље конкретизују у наставном процесу одређивањем исхода и задатака наставног часа.

Циљеви васпитања и образовања као тема проучавања у педагогији

Испитивање циљева васпитања и образовања представља једно од фундаменталних питања педагошке науке (Milutinović, 2008). Илустрација за то је схватање Томаса Мура (Moor, 2010), који као најважнију идеју у педаго-

гији наводи могућност да се достигне постављени циљ. У том контексту, у анализираној литератури доминира приступ да су циљеви васпитања и образовања веома значајни и да их је нужно одредити. При томе се као циљ васпитања најчешће истиче идеја о томе какву личност треба формирати и наводи се да је у питању „идеал личности који треба остварити васпитањем“ (Antonijević, 2013: 63), односно генерализован лик особе која поседује одређена својства и способности које су пожељне у одређеном друштву и које треба васпитањем формирати (Ђorđević, 1993, 2010; Potkonjak, 1971; Potkonjak i sar., 2013; Trnavac, 1993).

Истовремено, овакав приступ води и одговору на питање зашто су циљеви васпитања и образовања битни. Тако, Антонијевић (Antonijević, 2012, 2013) наглашава да су сви конститутивни елементи процеса васпитања усмерени ка остварењу одређених циљева. Релевантни аутори упућују на то да циљ представља „дрвену нит васпитања“, пут и смер, са којим се даље усаглашава целокупна организација васпитно-образовног процеса: садржаји, методе, средства васпитно-образовног рада институција, колектива и појединаца (Trnavac, 2010: 46).

Када су у питању одређене карактеристике циља васпитања и образовања, анализа најчешће обухвата начин формулисања циљева са два аспекта: 1) њихове општости и 2) постављања једног циља или више њих. Хавелка (Havelka, 1993) сматра да искази који се односе на циљ треба да буду обухватни значењски, али истовремено исказани јасно и кратко. Поткоњак износи схватање да у ситуацијама када се циљ односи на „свеукупно васпитно деловање“ не треба да буде одређен и атрибутом „општи“ или „основни“ јер се то подразумева, док, са друге стране, када се говори о циљу у ужем смислу, треба рећи врло конкретно да ли се мисли на „циљ интелектуалног васпитања“, „циљ моралног васпитања“ и слично (Potkonjak, 1993: 67).

Осим формулације, питање ко поставља циљеве такође је предмет интересовања различитих истраживача. Вајт (White, 2010) истиче да циљеве васпитања и образовања данас одређују припадници високих академских кругова, доминантно стручњаци из области образовања, и истовремено доводи у питање такву праксу. Отвара дилему да ли чланови академске заједнице заиста најбоље могу да одреде циљ васпитања и образовања и наглашава потребу да у процес постављања циља треба да буду укључени и други заинтересовани. Слично је и схватање ауторке Грифит (Griffiths, 2002) да незаобилазну улогу у активностима које се односе на постављање циља треба да имају и такозвани „практичари“, наставници који постављене циљеве треба да реализују у пракси. Вокер и Солтис (Walker & Soltis, 1997) на сличан начин одговарају на ово питање и промовишу идеју да приликом дефинисања циља васпитања и образовања треба уважити и мишљења ученика, родитеља, као и шире друштвене заједнице, представника локалне средине у којој се процес васпитања и образовања одвија, али и послодаваца. У нашој средини, Милутиновић (Milutinović, 2016) истиче да је у савременом друштву нужно обезбедити да и наставници и ученици буду укључени у процес дефинисања циља образовања.

У најужој вези са питањем ко треба да поставља циљеве јесте и питање шта треба да буде циљ васпитања и образовања, односно садржај дефинисаних циљева. Иако постављена пре више деценија, подела Суходолског (Suchodolski, 1974) на две педагогије – „педагогију егзистенције“ и „педагогију есенције“ – одсликава и сада присутне дилеме у контексту различитих одређења циљева васпитања и образовања. „Педагогија егзистенције“ заузима становиште да је циљ васпитања припрема за живот и да су суштинске активности васпитно-образовног процеса везане за одговор на питање „шта треба да радим“. „Педагогија есенције“ пак промовише идеју да се циљ односи на формирање лично-

сти, уобличавање унутрашњег живота појединца и да основно питање којим се педагогија бави јесте „какав треба да будем“. У зависности од тога којем су од ова два приступа ближи, аутори промовишу идеје да циљ треба да буде: развој сазнања (Šaranović Božanović, Milanović Nahod, 2002), учење адекватних техника учења – наставници треба да науче ученике како да уче (Pring, 2002), образовање стручњака као што су лекари, инжењери (Moog, 2010), друштвена кохезија (White, 2013), емоционална стабилност, задовољство и срећа ученика (Noddings, 2003), подстицање сталног интелектуалног, емоционалног, естетског и етичког развоја (Barrow, 2002).

Конкретизација циљева васпитања и образовања у настави: таксономије, задаци и исходи

И осим тога што међу ауторима постоје одређена одступања која се односе на неке аспекте дефинисања циљева, они су углавном сагласни у томе да је за успешну реализацију потребно да циљ буде конкретизован у оквиру планирања наставе, до нивоа наставног часа (Antonijević, 2013; Đorđević, 1993; Havelka, 1993; Kuzmanović, 1993). У том контексту доминира приступ о хијерархијској структури циљева и употреби таксономије приликом конкретизације постављеног циља. У педагогији је најпознатија и највише коришћена таксономија Блума (Benjamin Bloom) и сарадника у области когнитивног подручја, која је објављена 1956. година, а у новије време и ревизија ове таксономије коју су приредили Андресон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001).

У процес креирања чувене Блумове таксономије били су укључени бројни стручњаци из области педагошких и психолошких наука. Основна идеја изнета у таксономији јесте да когнитивне операције могу бити представљене кроз хијерархијски организоване нивое и наглашено је да су нижи когнитивни нивои знање, схватање

и примена, а виши анализа, синтеза и евалуација (Blum, 1981). Ова таксономија је промовисана као значајна у процесу дизајнирања наставних програма, селекције наставних садржаја и средстава, креирања тестова знања, као и вредновања резултата васпитно-образовног процеса. Ово дело продато је широм света у милионским тиражима и у бројним образовним системима коришћено је као основа за одређивање општих циљева васпитања и образовања, и посебних циљева на нивоу наставних предмета. Ипак, након неколико деценија, уочено је да се таксономски приступ конкретизацији циљева васпитања и образовања може побољшати, те су Блумови сарадници Андресон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001) креирали ревизију Блумове таксономије 2001. године у складу са променама у образовним политикама и у педагошкој науци. За разлику од оригиналне, нова верзија таксономије има две димензије – димензију знања и димензију когнитивних процеса. При томе, одређени су и другачији називи когнитивних категорија: сећати се, разумети, применити, анализирати, евалуирати и креирати. На основу укрштања димензије знања и димензије когнитивних процеса дизајнирана је таксономска табела у којој графички може бити приказан сваки задатак у васпитно-образовном процесу.

У најужој вези са таксономском организацијом циљева и праћењем њихове остварености јесте и дефинисање задатака васпитања и образовања у оквиру планирања наставе, односно на нивоу наставног часа. У нашој педагошкој традицији деценијама је промовисан приступ којим се дедуктивним путем из циљева изводе и дефинишу задаци васпитања и образовања (Poljak, 1970; Prodanović, 1966). У том контексту, у домаћој педагогији присутна је класификација задатака као: 1) образовних (материјалних); 2) васпитних и 3) функционалних. Образовни (материјални) задаци односе се на усвајање садржаја наставног предмета. Васпитни задаци обухватају, пре свега, процес усвајања вредности

које се представљају као пожељне у одређеном друштву, док се функционални задаци односе на развијање психофизичких функција ученика. Осим ове, Ђорђевић (Ђорђевић, 1993) предлаже и поделу задатака на: 1) опште; 2) специфичне и 3) оперативне. Општи задаци директно произлазе из циљева васпитања и образовања, специфични задаци односе се на задатке наставних предмета, а оперативни задаци односе се на наставне садржаје на нивоу одређеног разреда.

Неколико година уназад и у нашој средини се, под утицајем глобалних тенденција и друштвених околности, промовише и приступ конкретизацији који се заснива на постављању исхода образовања. Исходе у образовању почео је да развија и да примењује Вилијем Спејди (Spady, 1994a, 1994b) у САД током седамдесетих година 20. века. Спејди је исходе дефинисао као *завршне демонстрације наученог* (енг. *culminating demonstration*). У овом приступу полази се од тога да се исходи односе на понашање ученика, уместо на садржај учења. Фокус се ставља на оно што ученик зна да уради на крају одређеног нивоа образовања, и из угла исхода није битно шта је ученик учио, којим садржајима се бавио, које предмете је имао – важно је оно што може да демонстрира у пракси као своје знање. У том контексту, образовање засновано на исходима представља усмеравање и дизајнирање наставног програма око очекиваних постигнућа ученика. Иако је овакав приступ у нашој земљи промовисан 2003. године *Општим основама школског програма*, због специфичних друштвених околности није заживео у пракси као значајна концепција на националном нивоу.

Преиспитивање одређивања циљева, задатака и исхода у наставном процесу

Следећа тема у нашем раду односи се на анализу односа циљева, задатака и исхода у наставном процесу, као и на њихово критичко пре-

испитивање. Са тим у вези, једно од првих питања које се отвара јесте терминологија: у литератури постоје бројни термини који се односе на различите нивое конкретизације и дистинкција међу њима није увек доследна нити прецизна (Maksimović, 2014). Парадигматично је коришћење термина *objective* који се у домаћој литератури некада одређује као циљ учења, некада као задатак наставе, а некада се поистовећује са исходима (Despotović, 2010; Levkov, 2010). Ипак, осим тога што су присутне различите употребе ових термина, преовлађује став да су циљеви шири и општији и да они чине основу за дефинисање задатака и исхода, као и њихову каснију евалуацију (Maksimović, 2013; Matijević, 2012).

Пратећи процес конкретизације на нивоу наставе, наставних програма и припрема за наставни час, учача се да највише изазова представља анализа термина „задаци“ који се некада користе као синоним за циљеве наставног часа (када су дефинисани из угла наставника) или за исходе (када се односе на очекиване резултате учења). При томе, Деспотовић (Despotović, 2010) наглашава да задаци ипак најчешће указују на наставу и активности наставника. О комплексности ове теме говори и сам креатор приступа образовању заснованом на исходима Спејди, који је инсистирао на томе да су исходи шири од задатака и да се не сме допустити да наставници само „преименују“ све што иначе раде и све одреде као исходе. Наиме, наставници са којима је сарађивао у процесу промовисања исхода у САД били су склони да се усмере само на мале сегменте градива и да прате постигнуће ученика на седмичном нивоу на основу унапред прописаних садржаја, и да то назову исходима. Са друге стране, Спејди је инсистирао на схватању исхода као много обимнијих и комплекснијих компетенција, које се не могу везивати само за један наставни час, већ се, са друге стране, односе на очекиване улоге и задатке ученика у свакодневном животу и по завршетку школовања (Spady, 1998). У том контексту и Левков (Levkov, 2010:

76) указује на то да као исходе треба прихватити само оне исказе којима се јасно и конкретно наводи „шта ће ученик знати, бити у стању да уради или како ће поступати након одређеног периода подучавања и учења“, док се као задаци разумеју искази који одсликавају идеал којем се тежи и изражени су конструкцијама „треба да“ или као „разумевање“, „познавање“, „уважавање“ и слично.

Како се наведене дилеме одражавају на педагошку науку и праксу? Иако је формулисање задатака у настави деценијама присутно, могу се чути и коментари којима се овакав концепт преиспитује. Поједини истраживачи сматрају да се формулисањем задатака наставни процес усмерава само на то да се достигну унапред дефинисани облици понашања ученика, а да се истовремено занемарује потенцијално деловање на бројне друге аспекте личности и поступке који нису унапред одређени (Klausmeier, 1985; према: Mirkov, 1996). И један од најистакнутијих истраживача ове области Елиот Ајзнер (Eisner, 1969, 2005) сматра да се фокусирањем на задатке у облику очекиваног понашања ученика подстичу само когнитивна постигнућа ученика. Са друге стране, Ајзнер се залаже за идеју да задатке треба формулисати тако да њихово испуњење води развоју свих аспеката личности ученика. Такође, Ајзнер (Eisner, 2005) упозорава на то да, иако се деценијама промовише приступ конкретизацији на задацима, изгледа као да наставници не сматрају да им је то превише корисно у свакодневном раду. Као разлоге таквог стања он износи идеју да је образовање динамичан и комплексан процес, те да одређивање задатака у форми очекиваног понашања ученика може спутавати креативност и специфичност рада са различитом децом. Осим тога, поставља се питање да ли је реално очекивати да се за сваки наставни предмет задаци формулишу као очекивано понашање, јер се не може на исти начин приступити учењу и резултатима из математике и ликовног, на пример.

Ипак, и поред указивања на недостатке у формулисању задатака у настави, Ајзнер (Eisner, 2005) сматра да задатке треба дефинисати јер се тако доприноси остваривању циљева програма; јасни задаци олакшавају избор наставних садржаја, а задаци дефинисани у терминима понашања и знања омогућавају евалуацију исхода наставног процеса. Заговорници овог приступа истичу да добро формулисани задаци чине основу успешног рада наставника, и то за креирање инструмената за мерење постигнутих резултата ученика, постављање успешних корака у реализацији дефинисаног циља наставног часа и критеријум за процену остварености циља (Maksimović, 2014, 2017).

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања био је испитивање мишљења и поступака учитеља и наставника предметне наставе који се односе на дефинисање циља наставног часа и његову даљу конкретизацију у писаној припреми за наставни час, а пратећи разлике с обзиром на дужину радног стажа, учешће у програмима стручног усавршавања и предмет који наставници предају.

Прикупиљање података. Истраживање је реализовано у периоду од фебруара до јуна 2012. године у неколико фаза. Прво смо у свакој школи анкетирали учитеље и наставнике предметне наставе. Потом су нам испитаници који су прихватили да учествују у наредној фази истраживања доставили писане припреме за наставни час које су биле предмет анализе.

Опис коришћених инструмената. Упитник који смо користили конструисан је за потребе овог истраживања и представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга. Протокол за анализу писане припреме за наставни час такође је креиран за потребе истраживања, а категорије за анализу конструисане су индуктивним поступком (Maksimović, 2014).

Узорак. Истраживање је реализовано у девет основних школа на територији Београда и њиме је обухваћено двеста деведест испитаника: 49,3% учитеља и 50,7% наставника предметне наставе. С обзиром на године радног стажа, у истраживању је учествовало 20,0% испитаника који имају до пет година радног стажа, 19,0% узорка има између шест и десет година радног стажа, 10,7% између једанаест и петнаест година радног стажа, 16,2% између шеснаест и двадесет година радног стажа, 11,7% између двадесет једне и двадесет пет година радног стажа и 22,4% има преко двадесет шест година радног стажа.

Налази истраживања показују да су сто седамдесет два наставника из узорка учествовала у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања. Међу њима је 43,1% учествовало у неком од програма који се односе на циљеве, задатке или исходе образовања; 36,0% у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика, а 20,9% у програмима који се односе на циљеве, задатке и исходе, као и у програмима који се односе на стандарде.

С обзиром на предмет који наставници предметне наставе предају, у истраживању је учествовало 49,6% наставника који предају предмете из области друштвених наука, 39,7% наставника који предају предмете из области природних наука и 10,7% наставника који предају предмете из области уметности.

Узорак писаних припрема за наставни час. Узорак писаних припрема за наставни час чини педесет једна припрема: четрнаест припрема из наставног предмета српски језик, једанаест припрема из наставног предмета математика, четири припреме из наставног предмета физичко васпитање, три припреме из предмета природа и друштво, три припреме из наставног предмета ликовна култура, две припреме из наставног предмета музичка култура, четири припреме наставника енглеског језика, две припреме настав-

ника географије, две припреме наставника историје, две припреме наставника физике, једну припрему наставника техничког и информатичког образовања, једну припрему наставника хемије, једну припрему наставника немачког језика и једну припрему наставника верске наставе.

Анализа података. Обрада података добијених инструментом који представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга извршена је уз помоћ корисничког програма SPSS 18.

За анализу писаних припрема за наставни час коришћен је метод анализе садржаја.

Резултати истраживања са дискусијом

Мишљења учитеља и наставника која се односе на процес дефинисања циља наставног часа у писаној припреми за наставни час и његову даљу конкретизацију. У складу са постављеним циљем истраживања интересовало нас је да утврдимо мишљења учитеља и наставника о дефинисању циља наставног часа у писаној припреми за наставни час, као и поступке наставника који се односе на даљу конкретизацију циља часа. Резултати приказани Табелом 1 указују на то да преко 90% испитаних наставника мисли да је (веома) значајно одредити циљ наставног часа у писаној припреми за наставни час. При томе, добијени налаз усаглашен је са идејама аутора

који промовишу потребу дефинисања циља на нивоу наставног часа у оквиру осмишљавања и успешне реализације наставе (Antonijević, 2013; Đorđević, 1993; Havelka, 1993; Kuzmanović, 1993).

Поређење одговора учитеља и наставника предметне наставе т-тестом показало је да не постоји статистички значајна разлика између њиховог мишљења о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа у писаној припреми за час ($t(288)=1,501$, $p=,134$). Штавише, нису утврђене статистички значајне разлике у мишљењу учитеља и наставника предметне наставе ни с обзиром на дужину радног стажа ($F(5,284)=1,538$, $p=,178$) нити с обзиром на учешће наставника у различитим програмима стручног усавршавања ($F(3,286)=1,879$, $p=,133$). Ни између одговора наставника предметне наставе који предају предмете из различитих области (природне науке, друштвене науке или уметнички предмети) није добијена статистички значајна разлика ($F(2,143)=,625$, $p=,537$). На основу налаза, да међу одговорима испитаника нису утврђене разлике у мишљењу о томе колико је битно одредити циљ часа, можемо претпоставити да наставници придају велики значај одређивању циља наставног часа без обзира на то да ли предају разредну или предметну наставу, предмете из различитих области, као и независно од тога колико дуго раде у школи и у којим програмима стручног усавршавања су учествовали.

Табела 1. Мишљење учитеља и наставника предметне наставе о томе колико је значајно одредити циљ наставног часа у писаној припреми за наставни час.

значај одређивања циља наставног часа у писаној припреми за наставни час	учитељи		наставници предметне наставе		Σ	
	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	89	62,2	76	51,7	165	56,9
значајно је	45	31,5	61	41,5	106	36,6
неодлучан/а сам	6	4,2	5	3,4	11	3,8
делимично је значајно	3	2,1	5	3,4	8	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Табела 2. Учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час учитеља и наставника предметне наставе.

учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час	учитељи		наставници предметне наставе		Σ	
	f	%	f	%	f	%
одређујем задатке наставног часа	49	34,4	38	25,9	87	30,0
одређујем исходе наставног часа	9	6,3	3	2,1	12	4,2
одређујем и задатке и исходе наставног часа	73	51,0	98	66,6	171	58,9
не одређујем ни задатке ни исходе наставног часа	12	8,3	8	5,4	20	6,9
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Поступак конкретизације циља наставног часа на нивоу писане припреме за наставни час пратили смо анализирајући одговор на питање да ли учитељи и наставници предметне наставе одређују задатке и исходе наставног часа. Искази наставника приказани у Табели 2 указују на високу учесталост одређивања задатака и исхода у писаним припремама за наставни час, што је у складу са идејама које износи Ајзнер (Eisner, 2005) када промовише значај дефинисања задатака наставног часа.

Одговоре испитаника о томе да ли одређују задатке и исходе наставног часа приликом писања припреме није било могуће поредити: разлог за то је што су се у контингенцијским табелама које су добијене укрштањем одговора на ово питање са свим набројаним независним варијаблама добијале ћелије са фреквенцијама мањим од пет, што онемогућава примену хи-квадрат теста. Овај налаз може нам сугерисати да у нашем испитивању нису уочене тенденције да специфичности узорка (учитељи и наставници предметне наставе), те дужина радног стажа, предмет који наставници предају и учешће у програмима стручног усавршавања утичу на доминантно опредељивање за приступ конкретизацији заснован на задацима или исходима наставног часа.

Даље смо пратили чиме се учитељи и наставници предметне наставе руководе приликом

конкретизације циљева наставног часа. Анкетирани наставници рангирани су следеће факторе од један до три: способности, интересовања и предзнања ученика; садржаји наставне јединице и властита професионална знања и компетенције (Табела 3).

Табела 3. Просечни рангови одговора на питање о томе којим факторима се учитељи и наставници предметне наставе руководе приликом конкретизације циљева наставног часа.

фактор којим се учитељи и наставници руководе	просечан ранг
способности, интересовања, предзнања ученика	1.61
садржаји наставне јединице	1.86
властита професионална знања и компетенције	2.53

* мања вредност ранга говори да се датом одговору приписује већа важност

Утврђено је да се при конкретизацији циљева наставног часа учитељи и наставници предметне наставе не ослањају у једнакој мери на сваки од ова три фактора ($\chi^2(2)=130,720$, $p<,001$). Пост хок тестирање разлика између парова ових опција извршено је тестом предзнака и добијено је да се све три опције међусобно статистички значајно разликују ($ps<,001$). Дакле, учитељи и наставници предметне наставе, приликом конкретизације циљева наставног часа, ослањају се највише на способности, интересовања и предз-

нања ученика, затим значајно мање на садржаје наставне јединице и најмање на професионална знања и компетенције. Овај налаз можемо анализирати у контексту значаја развијања знања и вештина ученика у наставном процесу, односно постављања и испуњавања исхода учења на које се указује у релевантној литератури (Levkov, 2010; Spady, 1998).

Даља анализа ранжираних одговора указује да се наставници предметне наставе више ослањају на личне компетенције и знања од учитеља ($U=9046,00$, $p=,014$). Добијени резултат могуће је тумачити и са аспекта да учитељи у процесу конкретизације мање полазе од сопствених знања, а морају више од наставника предметне наставе да се у процесу конкретизације циља часа руководе ученицима и наставним садржајима због узраста ученика са којима раде и специфичних околности везаних за посао учитеља (развојне карактеристике деце узраста од седам до једанаест година, укључивање деце у школски контекст и навикавање на услове и захтеве наставног процеса и слично).

Даљом анализом утврђено је да се одговори анкетираних испитаника са радним стажом од преко двадесет пет година значајно разликују од свих осталих група, то јест од одговора испитаника са радним стажом до пет година ($U=1489,5$, $p<,05$), са радним стажом од шест до десет година ($U=1339,0$, $p<,01$), са радним стажом од једанаест до петнаест година ($U=697,5$, $p<,01$), са радним стажом од шеснаест до двадесет година ($U=1062,0$, $p<,01$) и са радним стажом од двадесет једне до двадесет пет година ($U=830,0$, $p<,05$). У свим поређеним паровима учитељи и наставници предметне наставе са најдужим радним стажом давали су виши ранг, то јест одговарали су да се више ослањају на властита професионална знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа. О добијеним налазима истраживања могуће је дискутовати и из перспективе професионалног

развоја наставника, који се, по мишљењу неких аутора, одвија у правцу развијања и оснаживања „дидактичког професионалног идентитета наставника“ за који је карактеристично јачање компетенција потребних за решавање методичких питања и реализацију наставног часа (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; према: Vranješević, Vujisić Živković, 2013: 589).

Нису добијене статистички значајне разлике између одговора учитеља и наставника предметне наставе који су похађали различите врсте програма стручног усавршавања ни између одговора наставника предметне наставе који предају различите групе наставних предмета о факторима којима се руководе приликом конкретизације циљева наставног часа. Овај резултат може нам сугерисати да различити програми иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника нису имали пресудан утицај на опредељивање за фактор којим се испитаници доминантно руководе у процесу конкретизације циља наставног часа.

Даље смо пратили како наставници из узорка процењују сопствене компетенције за успешну конкретизацију циљева наставног часа. На основу података на које се упућује у релевантним испитивањима (Liston & Zeichner, 1991; Knowles & Holt-Reynolds, 1994; Bruner, 2000; Goodson & Sikes, 2001; према: Vujisić Živković, 2004; Pantić, 2011) у овом истраживању полазимо од претпоставке да сопствени доживљај компетентности у области конкретизације утиче на спремност учитеља и наставника да се баве конкретизацијом циљева наставног часа. Резултати приказани у Табели 4 показују да близу 80% анкетираних наставника процењују да су довољно компетентни у области конкретизације циљева наставног часа.

Када се упореде одговори учитеља и наставника предметне наставе, не добија се статистички значајна разлика ($\chi^2(1)=3,362$, $p=,067$).

Табела 4. Процена компетенција у области конкретизације циљева наставног часа учитеља и наставника предметне наставе.

компетенције у области конкретизације	учитељи		наставници предметне наставе		Σ	
	f	%	f	%	f	%
довољно компетентан/а	117	81,8	107	72,8	224	77,2
делимично компетентан/а	26	18,2	40	27,2	66	22,8
некомпетентан/а	/	/	/	/	/	/
Σ	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Овај налаз сугерише да и поред разлика у професионалном образовању испитаника и специфичним разликама у припреми и реализацији разредне и предметне наставе и учитељи и наставници предметне наставе себе процењују довољно компетентним у области конкретизације.

Разлике у одговорима испитаника с обзиром на дужину радног стажа било је могуће анализирати уколико се споје суседне категорије: 1) наставници који имају до десет година радног стажа, 2) наставници који имају између једанаест до двадесет година радног стажа и 3) наставници који имају преко двадесет година радног стажа. Тако је добијена статистички значајна разлика ($\chi^2(2)=19,399$, $p<,001$): наставници са најкраћим радним стажом (учитељи и наставници предметне наставе који имају до десет година радног стажа) чешће су процењивали да су само делимично компетентни за конкретизацију циљева наставног часа. Ови резултати упоредиви су са налазима наведене студије у којој је указано на развијање „дидактичког идентитета наставника“ током радног искуства (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; према: Vranješević, Vujsić Živković, 2013).

Није било могуће израчунати разлике у одговорима на питање о компетенцијама за конкретизацију циљева наставног часа с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања и на предмет који наставник предметне наставе предаје због ниских фреквенција у контингентним табелама.

Даље смо истражили мишљење наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља васпитања и образовања. На ово питање отвореног типа одговорила су седамдесет четири учитеља и осамдесет осам наставника предметне наставе, и при томе је двадесет испитаника навело да „немају тешкоћа и проблема приликом конкретизације“. Одговоре којима су учесници испитивања изражавали изворе тешкоћа са којима се суочавају у процесу конкретизације индуктивним путем категоризовали смо у следеће групе: наставни план и програм, наставна средства, формулисање циља и ученици (Табела 5).

Табела 5. Мишљење учитеља и наставника предметне наставе о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циља наставног часа.

тешкоће и ограничења	учитељи		наставници предметне наставе		Σ	
	f	%	f	%	f	%
наставни план и програм	23	35,4	31	40,3	54	38,1
наставна средства	15	23,1	13	16,9	28	19,7
формулисање циља	9	13,8	20	25,9	29	20,4
ученици	18	27,7	13	16,9	31	21,8
Σ	65	100,0	77	100,0	142	100,0

Наставници из узорка који су навели наставни план и програм као један од основних проблема приликом конкретизације циља наставног часа истакли су да је овај документ преобиман, да су садржаји у њему неадекватни и да нису усклађени са дужином наставног часа, као и да је фонд часова недовољан за постизање циља одређеног у програму. Ови налази у складу су са налазима истраживања Макевића (Makević, 1996), у коме је наставни програм од стране петсто анкетираних наставника процењен као документ у којем нису усклађени циљеви, садржаји и психофизичке способности ученика. Објашњавајући зашто им наставни план и програм представља проблем са којим се суочавају у процесу конкретизације, анкетирани учитељи и наставници предметне наставе наводили су:

„Преобимност наставног плана и програма.“ (наставник српског језика, тринаест година радног стажа)

„За неке наставне јединице садржај у плану и програму није примерен узрасту ученика, и тада је веома тешко формулисати реалан циљ часа.“ (учитељица, осамнаест година радног стажа)

Учесници истраживања наводили су и да их недостатак средстава спречава да остваре постављени циљ или да циљ наставног часа одреде на начин на који желе, већ морају да се прилагођавају условима у којима раде:

„Највећи проблем за реализацију циљева су материјално-техничке природе: недостатак реквизита и опреме.“ (наставник физичке културе, четири године радног стажа)

„Недовољно наставних средстава за очигледну и проблемску наставу.“ (учитељица, једна година радног стажа)

Начин формулисања циља наставног часа препознат је као један од проблема приликом конкретизације. Одговори који се одно-

се на формулисање циљева су најразнороднији и одсликавају бројне начине писања припреме за наставни час који се разликују од школе до школе. Наиме, један број учитеља и наставника предметне наставе нагласио је да им је тешко да за сваки наставни час одређују васпитне, образовне и функционалне циљеве, док су, са друге стране, учитељи и наставници предметне наставе из различитих школа наводили да им је тешко да циљ наставног часа формулишу у једној реченици, као у парадигматичним примерима који следе:

„Тешко је дефинисати само један, доминантан циљ, када сваки час захтева употребу и развијање различитих компетенција ученика (говорну, писану...)“ (наставница немачког језика, четири године радног стажа)

„Поједини циљеви су превише апстрактни и тешко је на сваком часу остварити сва три захтевана циља – васпитни, образовни и функционални.“ (наставница историје, шеснаест година радног стажа)

Учитељи и наставници предметне наставе који су учествовали у овом истраживању наводили су да имају тешкоће да одреде циљ наставног часа и стога што ученици са којима раде немају довољно предзнања, незаинтересовани су за рад, не испуњавају задате обавезе. Као још један извор проблема испитаници су истицали различите нивое знања и способности ученика у једном одељењу, као и разлике у погледу знања и способности ученика различитих одељења истих разреда.

„Највећи проблем је како формулисати и остварити циљ када су ученици толико незаинтересовани и непажљиви на часу.“ (учитељица, двадесет девет година радног стажа)

„Ученици долазе у пети разред са оскудним знањем из претходних разреда, а осим тога и не уче редовно.“ (наставник математике, двадесет осам година радног стажа)

„Када пишем припрему, пишем је за четири одељења петог разреда. У два одељења моја очекивања могу да буду испуњена у потпуности, у трећем 80% а у четвртом могу да очекујем да ће бити испуњено 30% мојих очекивања.“ (наставник техничког и информатичког образовања, десет година радног стажа)

Нагласимо да, иако нико од испитаника није проценио себе као некомпетентног у области конкретизације, седам наставника предметне наставе је, након описа доминантне тешкоће у области конкретизације, навело да је за њих тешкоћа то што немају довољно знања из области конкретизације. У питању су наставници који спадају у категорију најмлађих испитаника у нашем истраживању (наставници који имају до пет година радног искуства). Наставници предметне наставе су, описујући тешкоће са којима се суочавају у процесу конкретизације, наводили:

„Недостатак знања и информисаности о начину на који треба поставити циљеве.“ (наставница музичке културе, две године радног стажа)

„Непознавање материје из области која се односи на циљеве и задатке часа.“ (наставница ликовне културе, четири године радног стажа)

Добијени резултати упоредиви су са студијом ауторки Максимовић и Марковић (Maksimović, Marković, 2012) у којој је, на основу фокусгрупних интервјуа са наставницима из читаве Србије, уочено да се иницијално образовање наставника предметне наставе, као стручњака за одређену наставну област, али без довољно развијања педагошких, психолошких, дидактичких и методичких знања, одражава и на њихов рад у школи.

Дефинисање циља наставног часа и његова конкретизација у писаним припремама за наставни час. Одговоре добијене анкетом упоредили смо са анализом писаних припрема за на-

ставни час, када смо пратили одређивање циљева, исхода и задатака у припремама. Од педесет једне анализираних припрема циљ наставног часа одређен је у четрдесет једној припреми за наставни час: у седамнаест припрема учитеља и двадесет четири припреме наставника предметне наставе. Овај налаз усаглашен је са изјавама наставника из узорка, који су у преко 90% случајева навели да је (веома) значајно дефинисати циљ наставног часа.

Са друге стране, када је у питању дефинисање задатака и исхода, нагласимо да се налази добијени анкетом разликују од података добијених анализом писаних припрема за наставни час. Иако је 30% испитаника навело да одређују задатке, а близу 60% да дефинишу и задатке и исходе наставног часа, анализа припрема из узорка указује на њихове другачије поступке приликом конкретизације. Од педесет једне анализираних припрема задаци су дефинисани у седамнаест (шест учитеља и једанаест наставника предметне наставе), а исходи у десет (четири учитеља и шест наставника предметне наставе) припрема, а само у припреми једне наставнице предметне наставе наведени су и задаци и исходи. Након интерпретације добијених налаза, свесни смо да између величине узорака анкетираних наставника и анализираних припрема за наставни час постоји разлика, и да доследно упоређивање и закључивање на основу података добијених различитим истраживачким техникама није у потпуности могуће.

Закључак

Полазећи од приказа вишедеценијских указивања на значај дефинисања и касније конкретизације циљева наставног часа, овом студијом испитали смо, са једне стране, мишљења учитеља и наставника предметне наставе о овом питању, а, са друге стране, њихове поступке које се односе на конкретизацију циљева на нивоу

писане припреме за наставни час. Резултати истраживања показују да више од половине испитаника сматра да је веома значајно одредити циљ наставног часа у писаној припреми за наставни час, и при томе не постоје статистички значајне разлике у добијеним одговорима. Ови налази усаглашени су са поступцима наставника из узорка – од педесет једне анализиране припреме, циљ је био дефинисан у четрдесет једној.

Када је у питању даља конкретизација циља, 30% испитаника навело је да у писаној припреми за наставни час одређује задатке, а 60% да одређују и задатке и исходе наставног часа. Добијене одговоре није било могуће упоредити, с обзиром на то да су се при анализи добијале ћелије са фреквенцијама мањим од пет, што онемогућава примену хи-квадрат теста. Ипак, иако је значајан број испитаника навео поступке конкретизације који обухватају задатке и исходе, резултати указују на то да су од педесет једне анализиране припреме, задаци наведени у њих седамнаест, а исходи у десет.

Даљи резултати указују на то да се наставници предметне наставе у већој мери ослањају на властита професионална знања и компетенције, док учитељи наводе да се у већој мери ослањају на способности, интересовања и предзнања ученика. У овом истраживању показало се и да се учитељи и наставници предметне наставе са најдужим радним стажом највише ослањају на сопствена професионална знања и искуства приликом конкретизације циљева наставног часа. На основу налаза добијених у овом истраживању, можемо да закључимо да су учитељи и наставници предметне наставе који раде преко двадесет пет година развили професионална знања толико да се њима доминантно руководе у процесу конкретизације циљева наставног часа.

Постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника предметне наставе са различитом дужином радног стажа у процени компетенција за конкретизацију

циљева наставног часа: испитаници са радним стажом краћим од десет година себе чешће процењују као делимично компетентне за конкретизацију циљева наставног часа у односу на своје искусније колеге. Истакнимо да постоји правилност да се са повећањем година радног стажа смањује сопствена процена учитеља и наставника предметне наставе као само делимично компетентних за конкретизацију циљева наставног часа. Овај налаз може имати импликације за професионални развој наставника, и то пре свега у смислу пружања адекватне и континуиране подршке наставницима почетницима у области конкретизације циљева наставног часа. У том контексту значајно је оснаживање њихових дидактичко-методичких компетенција, које се може остварити сарадњом са стручним сарадницима, пружањем менторске подршке од стране искуснијих наставника, разменом искуства са колегама који се суочавају са истим изазовима и анализом могућих решења...

Зашто је значајно испитати мишљења учитеља и наставника предметне наставе и о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације? Пошли смо од идеје да ћемо стицањем увида у проблеме и тешкоће са којима се наставници суочавају у процесу конкретизације циљева за наставни час моћи да истражимо потенцијалне узроке тих проблема и да препознамо која врста помоћи и подршке је наставницима потребна да би били успешнији у процесу конкретизације. Препознавање и разумевање потреба наставника важно је због креирања услова за успешно остваривање њиховог рада. У том контексту, значајном спознајом сматрамо идентификовање наставног плана и програма као ограничавајућег фактора у процесу конкретизације циља наставног часа од стране испитаника, јер доносиоци одлука у образовној политици и креатори наставних програма могу, уважавајући искуство и мишљење наставника, утицати на превазилажење ове тешкоће.

Литература

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Barrow, R. (2002). Or what's a heaven for? The importance of the aims in education. In: Marples, R. (Ed.). *The aims of education* (14–22). London-New York: Routledge.
- Blum, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I – kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Bruner, D.Z. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Đorđević, J. (1993). Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju. *Pedagogija*. 28 (1–2), 8–32.
- Đorđević, J. (2010). Problemi i uloga pedagoških ciljeva sa osvrtom na taksonomiju obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*. 56 (1–2), 5–18.
- Eisner, E. (1969). *Persistent Dilemmas in Curriculum Decision-Making*. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. New York: Routledge.
- Griffiths, M. (2002). Aiming for a fair education – what's use of philosophy. In: Marples, R. (Ed.). *The aims of education* (145–156). London-New York: Routledge.
- Havelka, N. (1993). Ciljevi vaspitanja i obrazovanja: o nekim konceptualno-metodološkim pitanjima. *Pedagogija*. 28 (1–2), 33–54.
- Knowles, J., & Holt-Reynolds, D. (1994). An Introduction: Personal Histories as Medium, Method, and Milieu for Gaining Insights into Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*. 21(1), 5–12.
- Levkov, Lj. (2010). *Razvojno psihološki aspekti savremenih programa za osnovnu školu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Makević, S. (1996). *Pedagoško-didaktičke osnove nastavnih planova i programa za osnovnu školu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Maksimović, A., Marković, M. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U: Pantić, N. i Čekić-Marković, J. (ur.). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (24–40). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Maksimović, A. (2013). Odnos između ciljeva vaspitanja i obrazovanja i evaluacija ishoda. *Inovacije u nastavi*. 26 (4), 93–99.
- Maksimović, A. (2014). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Maksimović, A. (2017). *Tendencije u savremenoj pedagoškoj teleologiji i praksi: od ciljeva zadataka do kompetencija, ishoda i standarda obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Matijević, M. (2012). Ciljevi nastave, odgoja i učenja – teleološke, semantičke i didaktičke dileme. U: Marinković, S. (ur.). *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (101–114). Međunarodni naučni skup *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi*, 9. 11. 2012. Užice: Učiteljski fakultet.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mirkov, S. (1996). Neki problemi klasifikacije vaspitno-obrazovnih ciljeva na primeru Blumove Taksonomije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 28, 159–174.
- Moore, W. T. (2010). *Philosophy of Education*. London-New York: Routledge.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- *Opšte osnove školskog programa* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Pantić, N. (2011). *The meaning of teacher competence in contexts of change* (Doctoral Thesis). Utrecht: University of Utrecht. Retrieved September 9, 2012 from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2011-1124-200307/pantic.pdf>.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika za pedagoške akademije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Potkonjak, N. (1971). Cilj vaspitanja – teze i osnovni stavovi. *Pedagogija*. 1, 3–11.
- Potkonjak, N. (1993). O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja. *Pedagogija*. 28 (1–2), 62–73.
- Potkonjak, N., Đorđević, J., Trnavac, N. (2013). *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja (primenljivost cilja i potreba proučavanja)*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Pring, R. (2002). Neglected educational aims. In: Marples, R. (Ed.). *The aims of education* (157–172). London-New York: Routledge.
- Prodanović, T. (1966). *Osnove didaktike*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Spady, W. (1994a). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Spady, W. (1994b). Choosing Outcomes of Significance, Educational leadership. *Educational Leadership*. 51 (6), 18–22.
- Standish, P. (2002). Education without aims. In: Marples, R. (Ed.). *The aims of education* (35–49). London-New York: Routledge.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće „Duga“.
- Šaranović Božanović, N., Milanović Nahod, S. (1996). Ciljevi u obrazovanju i kognicija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 28, 146–159.
- Trnavac, N. (1993). Procesualnost kao bitna odlika formulisanja cilja vaspitanja. *Pedagogija*. 28 (1–2), 74–83.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

- Vranješević, J., Vujisić Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala. *Теме*. 37 (2), 581–594.
- Vujisić Živković, N. (2004). Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika. *Pedagogija*. 59 (1), 39–47.
- Waks, J. L. (1969). Philosophy, Education and the Doomsday Threat. *Review of Educational Research*. 39 (5), 607–621.
- Walker, F. D. & Soltis, F. J. (1997). *Curriculum and aims of education*. New York, London: Teachers College Press.
- White, J. (2010). *The aims of education restated*. London-New York: Routledge.
- White, J. (2013). Školski program zasnovan na ciljevima i unapređivanje društvene kohezije. *Reč*. 83 (29), 269–278.

Summary

The aim of this paper was to examine the opinion and procedures used by teachers regarding the definition of the lesson goals and their concretization in the teachers' written lesson plans while taking into account the differences among teachers in terms of their years of work experience, the scope of professional development and school subjects that they teach. The research sample consists of 290 lower elementary teachers and teachers of individual subjects, as well as 51 lesson plans. According to the results, 93,5% of the respondents say that lesson goals must be clearly defined. Lesson goals were identified in 41 out of 51 lesson plans. As far as the concretization of the lesson goals and objectives is concerned, some differences were identified in the respondents' answers: while 30% of respondents indicated that they set objectives, and approximately 60% indicated that they define both teaching objectives and outcomes, the analysis of the sample lesson plans shows that the objectives were defined in 17, and outcomes in 10 lesson plans, while both were defined in only lesson plan. The findings can be useful for researchers and professionals involved in the educational process, as they demonstrate the challenges teachers face in concretizing their goals and provide a basis for further examination of the adequate support to be provided to teachers in this process.

Key words: educational goals, concretization of educational goals, educational objectives, educational outcomes, teachers.