

Рад примљен: 20. 01. 2012.  
Рад прихваћен: 25. 01. 2014.

др Александра Максимовић<sup>1</sup>

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

Кратки  
научни прилог

## Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода



**Резиме:** Циљ овог рада јесте да прикажемо различите односе који постоје између постављених циљева васпитања и образовања, дефинисаних као знања, способности и друге особине личности којима треба тежити у развоју ученика у васпитно-образовном процесу, и евалуације исхода тог процеса. Анализом садржаја циљева и контекста у којем се одређују циљеви васпитања и образовања отворимо питање на који начин се могу евалуирати дефинисани циљеви, који су инструменти пошредни за евалуацију исхода, да ли су инструменти којима меримо исходе у складности са природом постављеног циља. Резултати анализе показују да начин евалуације исхода васпитно-образовног процеса значајно зависи и од тога како су циљеви одређени. Тако, када се у дефинисању циљева васпитања и образовања одреди као најзначајније усвајање чињеничног знања, евалуација ће се односити на способности меморисања и репродукције. Када се као циљ постави развој личности која се доживотно образује, тада је евалуација усмерена на способности трајања за информацијама, спремношћу за сарадњу са другима и сл. Једна од импликација резултата ове анализе јесте потреба креирања инструмената за адекватну евалуацију постојећих ученика, усклађених са карактеристикама процеса учења, као и коришћење различитих извора информација и средстава приликом процене постојећих ученика.

**Кључне речи:** циљеви васпитања и образовања, исходи, евалуација.

### Увод

У овом раду полазимо од претпоставке о значају проучавања односа између циља и исхода образовања за дубље разумевање и унапређење савремене педагошке теорије и праксе. Питање које сматрамо посебно значајним јесте усаглашеност природе постављеног циља и избор ин-

струмента евалуације, адекватност инструмената које користимо за евалуацију у односу на постављене циљеве, колико су дефинисани циљеви мерљиви коришћеним инструментима.

У зависности од тога како схватамо развој и могућности утицаја образовног процеса на развој, од приступа питањима знања и учења, зависиће и наше виђење образовних циљева и исхода. Уколико циљеви образовања видимо

<sup>1</sup> aleksandramaksimovic82@gmail.com

кроз превасходно стицање чињеничког, концептуалног знања, начини на које ћемо евалуирати та сазнања јесу углавном везани за проверавање способности меморисања и репродукције. Ако за циљ образовања одредимо развој одређених вештина, тада ћемо постављени циљ проценити на основу могућности детета да самостално обави одређену вештину. Уколико тежимо стицању структуралних знања у образовању, тада ће евалуација образовних исхода бити везана за утврђивање експерименталног начина мишљења, пробабилистичког мишљења, историјског мишљења.

Повезаност постављених циљева образовања и успешне евалуације образовних постигнућа анализирао је и Ивић (1992) пратећи проблем исхода образовања са становишта теорија менталног развоја. Истичући оригиналност теорије Виготског, да се когнитивни развој детета поспешује кроз школско учење, Ивић (1992: 17) наглашава импликације за евалуацију образовних резултата. Неке од могућности за евалуацију, које се отварају променом приступа образовању, јесу: уграђивање инструменталних и процедуралних знања у батерије за евалуацију, увођење индикатора структурираности, интегрисаност концептуалног знања... Ивић (1992: 17) истиче да је за успешну евалуацију нужно развити нове и другачије инструменте којима се проверавају образовни исходи. Оваква размишљања и преиспитивања евалуације воде нас до питања о општим циљевима евалуације: уместо на констатације индивидуалних и групних разлика у постигнућима нове парадигме, евалуације би биле више усмерене на функцију фидбека (feedback), који би омогућавао коректуре општег процеса подучавања, инструкција и учења и прављења посебних интервенција у инструкцијама за групе и појединце.

Ивић (1992) анализира и приступ евалуацији образовних постигнућа, приказан у Пијажеовој теорији. Представљајући укратко сушти-

ну Пијажеове концепције интелектуалног развоја, Ивић (1992: 23) пише да је кључна Пијажеова мисао о педагошким проблемима да разумети управо значи открити или направити реконструкцију процеса поновног откривања. Однос когнитивних структура и садржаја знања игра велику улогу у Пијажеовој концепцији. Оно што је кључно за разумевање процеса школског учења и његовог утицаја на когнитивни развој јесте узајамно деловање тих конкретнијих облика когнитивног понашања – стратегија и процедура решавања задатака и општијих понашања, какве су операције. Когнитивне операције су оно са чим ученик улази у ново учење, а конкретне стратегије и процедуре – од домена и задатака зависна когнитивна понашања – повратно утичу на генерализацију менталних операција, њихову координацију и повезивање у сложеније стање. Из овакве анализе односа когнитивних структура и садржаја знања јављају се различите импликације за процес евалуације: обогаћивање батерија за евалуацију типовима задатака чије се структуралне карактеристике, развојни нивои и интелектуални захтеви добро познају; нов приступ трансферу знања – трансфер је могућ тамо где постоје структуралне сродности интелектуалних задатака и тамо где су процеси учења довољно варијанти садржаји који почивају на истој когнитивној структури; идентификовање квалитативних прекрета у процесу стицања знања. Како Пијаже разликује две врсте постигнућа – успех (практични) и разумевање – јављају се и нове импликације за наставну праксу: батерије за евалуацију исхода образовања треба да садрже две категорије постигнућа: практична знања и концептуална знања, а задаци којима се испитује разумевање су кључни за дефинисање квалитативних нивоа развоја знања.

Нагласимо импликације ових концепата на процес евалуације образовних резултата:

а) системи евалуације који лишавају испитанике било каквих средстава, као спољашњих

ослонаца, могу се подврћи критичкој анализи са становишта процеса учења и решавања проблема у реалном окружењу. Ако ученици и током процеса учења и током процеса решавања проблема у реалном животу користе различита оруђа и помагала, онда лишавање испитаника тих средстава у току тестирања може да умањи прогностичку вредност такве евалуације,

б) садржај евалуације треба да буде обогаћен идејама о аломорфном развоју – способност испитаника да користе различите инструменте, различите изворе информација, способност стварања банке података и личне документације,

в) техничке евалуације уместо папир/оловка треба да буду модификоване да у току евалуације ученицима буде дозвољена употреба различитих помоћних средстава – евалуира се способност употребе тих помагала, мање се испитује способност памћења, а више способност мишљења, тј. решавања проблема уз помоћ различитих помоћних средстава (инструмената, апарата, компјутера, банака података...), тежиште евалуације би се померило у том смеру, што отвара питање колико су значајна спољашња средства у целовитом решавању проблема (Ивић, 1992: 12).

### **Повезаност дефинисаних циљева васпитања и образовања и евалуације исхода**

Проблем истраживања циљева образовања у савременом друштву Јована Милутиновић изразила је у облику питања: да ли теорије васпитања које су доминирале током XX века могу одговорити на промењене околности савременог света? У овом питању налази се и дилема везана за исходе образовног процеса – колика је ефикасност доминантних теорија васпитања XX века у дефинисању нове улоге образовања (Милутиновић, 2008: 25). Ненадић наглашава да је „Постани онај који јеси“ стара идеја

образовања, којој се европско образовање мора вратити у условима глобализације јер су све друге идеје (идеја „грађанског образовања“, идеја „национализације културе“) у новим условима престале „давати плодове“ (Ненадић, 2007: 192). Истовремено, образовање је схваћено и као *ио-ишеницијал*. Важно је не само оно што већ можемо него и оно што тек треба да будемо, не само оно што знамо него и оно што јесмо (Асман, 2002: 9). Оваквим приступом целокупном образовању мења се и перцепција образовних циљева у односу на традиционалну концепцију. Комплексне глобалне промене рефлектују се на образовне циљеве, те бројни аутори указују на међусобну условљеност демократије и образовања. При одређењу образовних циљева често се у први план истичу бројне карактеристике савременог (и будућег) друштва и промењене људске потребе и аспирације (Грандић, 2008: 282).

Са оваквим очекивањима од школе, поставља се питање како ћемо одредити шта је то што ученици треба да знају, чему тежимо образовањем? Госпође Шарановић Божановић и Милановић Наход пишу да општи циљ образовања, са којим су сагласни теоретичари и практичари, јесте развој сазнања. Анализа постојећих истраживања показује да постоји усредсређеност истраживања на развој способности сазнавања као циља образовања, и то на способности ученика да разумеју свет, да успешно решавају проблеме и да усвоје разноврсна значења из те интеракције (Шарановић Божановић, Милановић Наход, 2002: 66). Циљеви образовања и задаци који из њих произлазе везују се за различите вредности или претпоставке на којима се темеље промишљања пожељне личности у пожељном друштву (Грандић, 2008: 380). У модерном друштву једна од значајних вредности јесте интеркултуралност образовања. Интеркултурално образовање схваћено је као општи политички циљ Европе. Овакав приступ циљу васпитно-образовног процеса наглашава учење путем разлика, учење путем проблема и контроверзи

и интерактивно учење. Интеркултурално образовање сагледано је у контексту учења путем разлика и односи се на обогаћивање мењањем идентитета и понашања појединаца кроз процес очувања разноликости у интеркултуралној средини (Гојков, 2008: 1904). Ако прихватимо став по коме је данашње друштво *друштво знања*, тиме прихватамо и нове моделе циљева образовања. Све сложенији поступци учења и управљања знањем налазе своје место у одређењу циља образовања. Заговорници концепта друштва знања истичу да у друштву које учи, поред повећања захтева у односу на знање, повећавају се и могућности адекватног одговарања на такве захтеве, потребне су различите компетенције појединаца који ступају у интеракцију. Наглашава се да се поред теоријских, практичних и друштвених подразумевају и когнитивне компетенције – односе се на капацитете за учење и решавање проблема (Мирков, 2008: 358). Данас доминантна филозофија доживотног учења многоме одређује и циљеве образовања. Перманентно образовање види се и као нужан услов за успешну транзицију према друштву знања и обнови демократије (Грандић, 2008: 381). Чврста веза између друштва знања и демократије илустрована је круцијалном улогом коју знање има у демократском животу и способностима образованих грађана да практикују обавезе и одговорности у јавној сфери, да практикују властита права на слободно преиспитивање одлука јавних ауторитета. Главни циљ доживотног образовања треба да се састоји у томе да омогући солидарност међу људима, међу народима, међу државама. Предуслови за доживотно образовање постављају се у току обавезног школовања. Оно мора да помогне ученицима да се оспособе за многоструке улоге и сналажење у каснијем животу (Милутиновић, 2008: 45). У данашњем друштву подстиче се истраживачки оријентисани приступ у изграђивању знања. У вези са тим јесте и идеја о образовним циљевима који морају одговорити на нова очекивања друштва

– те и сами морају бити конструктивистички, у настајању, флексибилни и отворени.

Младен Вилотијевић (2004: 250) представља однос циљева и евалуације у времену промена наглашавајући да традиционалном раду одговара традиционално вредновање, а савременом васпитно-образовном процесу одговара нова концепција вредновања. Један од основних узрока ове промене јесте чињеница да се у савременом образовању мења улога два основна чиниоца васпитно-образовног процеса јер се васпитно-образовни процес усмерава на ученика – ученик постаје средиште васпитања и образовања, из пасивног он прелази у активан положај. Ова промена у учioniци одсликава промену филозофије образовања, која је очигледна и у промењеном приступу постављању циљева као слике жељене будућности. Вилотијевић (2004: 252) истиче и да савремени приступ евалуацији мора обухватати више димензија од једноставне провере запамћених чињеница. Неке од компоненти процеса евалуације образовних исхода јесу: знање под којим се подразумева усвојеност чињеница у логичној узрочно-последичној повезаности и из тога изведене генерализације; мотивација (потребе, жеље, интересовања) као унутрашња погонска снага која ученика подстиче да се труди да би остварио неки циљ; способности под којима се подразумева извршена могућност појединца да изведе телесне и менталне операције са ваљаним исходом; радне навике схваћене као овладавање одређеним радњама тако да се, мање или више, могу аутоматски изводити без значајнијег учешћа свести; објективне околности (социокултурни статус породице из које потиче ученик, породични услови и односи, однос родитеља према деци).

У вези са перманентним образовањем, доживотним учењем, као једним од циљева образовног процеса јесте и ситуација да ученик предузима иницијативу у евалуацији наученог. Уколико прихватимо концепцију образовања у којој

самообразовање заузима значајно место, тада улога ученика постаје, уз одређивање циљева научног, откривање извора знања, одабир стратегија учења и евалуација наученог. У овој ситуацији ученик одлучује сам како ће учити и како и када ће проценити резултате свог рада. Овакав приступ процесу евалуације у складу је са развијањем аутономије као циља образовног процеса. Оваквим приступом образовању добијамо другачији квалитет евалуације – ученици су свесни промена до којих долази у процесу учења, препознају и разумеју те промене. Улога наставника изузетно је важна у овом виду евалуације и захтева другачије и бројније вештине у односу на традиционалну проверу знања. Способност за личну процену знања и умења повећава ниво мотивације са којом се приступа задацима, па у том смислу можемо очекивати да ће, при оваквом начину евалуације, и степен остварености постављених образовних циљева бити виши у односу на класични приступ вредновању (Шпановић, Ђукић, 2008: 196).

Истраживање које је обављено у сарадњи између Института за педагошка истраживања и Универзитета из Аризоне показало је да се квалитативним приступом евалуацији исхода превазилазе многа ограничења класичних квантитативних начина евалуације. Овим истраживањем указано је на неопходност уважавања другачијих способности, различитих врста интелигенције (основа је био Гарднеров модел мултипле интелигенције) приликом евалуације исхода образовања. Уколико се вреднује нпр. општа способност интелигенције, овим истраживањем је доказано да се мора имати у виду да су деца натпросечна обично у једној области, а понекад и у областима различитих интелигенција. Квалитативни приступ, уз коришћење детаљних протокола за посматрање процеса решавања проблема у областима различитих интелигенција, превазилази класична ограничења квантитативних показатеља опште интелигенције на класичним тестовима (Шефер, 2002: 88).

Овако евалуација исхода образовања постаје индивидуализована јер се исходи процењују у зависности од општих способности детета. Њихов успех ће тако бити вреднован у складу са њиховим могућностима из области која се процењује. Тако се поштује демократичност, уважавају се различитости и приступ квалитетном образовању за све. Последица оваквог схватања јесте и евалуација исхода образовања виђена као процес (у различитим тренуцима деца постижу различите циљеве). Притом се ученици стално подстичу у даљем развоју и тиме се и постављени циљеви све ближе остварују. Процесном евалуацијом се истовремено вреднује оствареност образовних циљева, али се и боље упознаје сваки ученик, његове тренутне могућности и, што је још важније, потенцијали за даљи развој.

#### Евалуација као подршка остварењу циља

Процена и вредновање постигнућа ученика интегрални су делови васпитно-образовног система. Овом проценом прати се реализација постављених циљева у образовном систему, као и лични развој и напредак сваког ученика. Ипак, Брунер (1976: 300) наглашава да модел вредновања постигнућа утиче на доживљај смисла и сврхе учења код ученика. Уколико је нагласак процене на неважним појединостима градива, узрокују се несистематичност наставника и „бубање“ ученика. Али Брунер (1976: 302) истовремено истиче да процена постигнућа ученика може бити и подршка за побољшање курикулума и наставе. Без обзира на то да ли су у питању тестови објективног типа, да ли се састоје од питања са вишеструким избором или су задаци есејског типа, основно је приликом израде инструмента процене ставити нагласак на разумевање ширих начела градива. Брунер истиче да, чак и када се испитује познавање појединости, наставник увек може од ученика да захтева разумевање природе везе која обједињује

такве појединости. Стога је потребно изградити испитне задатке у којима је стављен нагласак на разумевање суштинских начела. Наиме, на тај начин остварује се превасходни циљ сваког чина учења – да научено градиво послужи и у будућности (Брунер, 1976: 290).

На крају, нагласимо да се са променама у друштву мењају и очекивања и циљеви васпитања и образовања и начини провере њихове остварености. Од дефинисаних циљева образовања у великој мери зависи и начин евалу-

ације резултата процеса образовања. Уколико се циљевима дефинише као најважније усвајање декларативних знања, евалуација ће се односити пре свега на способност меморисања и репродукције. Са друге стране, ако се као циљ образовања види развој аутономне личности која се доживотно образује, тада ће се процес евалуације усмерити на способност за самостално и заједничко трагање за изворима информација, способност за тимски рад и сарадњу и сл.

### Литература:

- Асман, А. (2002). *Рад на националном њамћењу*. Београд: Библиотека XX век.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања. *Педагогија*, 2–3, 275–321.
- Вилотијевић, М. (2004). Од традиционалног ка комплексном вредновању. У: *Јуџословенска педагогија групе џоловине 20. века* (245–254). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета; Ужице: Учитељски факултет.
- Гојков, Г. (2008). Од „друштва знања“ ка „друштву образовања“ (европски оквири компатибилности образовних стандарда). *Педагошка стварност*, 9–10, 1092–1094.
- Грандић, Р. (2008). Циљеви образовања у педагошким теоријама 20. века. *Педагошка стварност*, 3–4, 378–384.
- Ивић, И. (1992). Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања. *Психологија*, 3–4, 7–35.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у свејлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мирков, С. (2008). Положај ученика у друштву знања – импликације конструктивистичких схватања о учењу. *Педагогија*, 3, 357–374.
- Ненадић, М. (2007). Криза идеје образовања и европски интеграциони процеси. *Педагогија*, 2, 192–205.
- Шарановић Божановић, Н. и Милановић Наход, С. (2002). Знање и наставни програм. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 65–78.
- Шефер, Ј. (2002). Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 79–95.
- Шпановић, С. и Ђукић, М. (2008). Улога уџбеника у подстицању самоусмереног учења. *Педагогија*, 2, 194–204.

### **Summary**

*The aim of this paper is to show different relations, which exist between stated aims of pedagogical work and education, defined as knowledge, skills, and other personality traits, which should be achieved in development of students in pedagogical-educational process and evaluation of outcomes of this process. Analysis of the contents of aims and context in which aims of pedagogical and educational work are determined, we are opening the question about the ways in which the defined aims can be evaluated, which instruments are needed for measuring outcomes, whether the instruments for measuring outcomes are in accordance with nature of the stated aim. Results of the analysis show that the procedure of evaluation and outcome of the teaching process are conditioned by the ways in which aims are determined. So, when defining aims of pedagogical and educational work, factual knowledge is determined as the most significant, evaluation will refer to the abilities of memorization and reproduction. When the aim is life-long education of a person, then evaluation is directed to abilities of searching for information, readiness for cooperation, etc. One of the implications of the results of this analysis is the need for creating instruments for adequate evaluation of students' achievement, in accordance with the characteristics of the process of learning, as well as using different sources of information and means during estimation of students' achievements.*

**Key words:** *aims of education and pedagogical work, outcomes, evaluation.*