НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– евалуација васпитно-образовног рада –

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– евалуација васпитно-образовног рада –
Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ
За издавача
Др Снежана Маринковић
Главни и одговорни уредник
Др Снежана Маринковић
Програмски уредник
Др Јелена Стаматовић
Програмски одбор
dr Mara Cotič (Slovenija), др Ненад Сузић (Република Српска), dr Pavel Doulik (Češka Republika), др Снежана Маринковић, др Радмила Николић, др Данијела Василијевић, др Горан Шекељић, др Јелена Стаматовић, др Данијела Судзиловски
Рецензенти
др Радован Антонијевић, др Стана Смиљковић, др Буба Стојановић, др Драгана Бјекић, др Јелена Врањешевић, др Благица Златковић, др Јасмина Милинковић, др Нела Малиновић-Јовановић, др Оливера Ђокић, др Живорад Марковић, др Синиша Стојановић, др Гордана Ђигић, др Мирко Дејић, др Миленко Кундачина, др Радмила Николић, др Крстивоје Шпијуновић, др Снежана Маринковић, др Горан Шекељић, др Жана Бојовић, др Данијела Василијевић, др Јелена Стаматовић, др Лидија Златић, др Јасна Максимовић, др Љиљана Костић, др Сања Маричић, др Далиборка Пурић, мр Нада Милетић
Организациони одбор
др Снежана Маринковић, dr Mara Cotič, др Јелена Стаматовић, др Далиборка Пурић, др Данијела Василијевић, др Жана Бојовић
Организатори
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија); Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta v Kopre (Slovenija); University of Jan Evangelista Purkyne in Usti nad Labem, Faculty of Education (Češka Republika)
Лектори
Др Љиљана Костић
Др Далиборка Пурић
Др Мирјана Стакић
Преводиоци
Мр Гордана Љубичић (енглески језик)
Др Светлана Терзић (руски језик)
Техничко уређење
Рачунарски центар Учитељског факултета
Штампа
Штампарија „Братис“ Ужице
Тираж
150 примерака
Ужице, 2015.
ISBN: 978-86-6191-035-7
Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– евалуација васпитно-образовног рада –

Учитељски факултет
Ужице
2015.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
TEACHER-TRAINING FACULTY OF UZICE

TEACHING AND LEARNING

– Evaluation of educational work –

Teacher-training Faculty
Uzice
2015.

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР *9–10*

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Dr Ana Pešikan
Školski zadaci za efikasno učenje *13–28*

Др Ненад Сузић
Оцјењивање уз помоћ ОБН система *29–42*

Др Горан Шекељић, др Милован Стаматовић
Вредновање у настави физичког васпитања *43–62*

Мр Кристинка Селаковић, др Милка Николић
Евалуација ликовно апрецијативних способности ученика млађег школског узраста..... *63–72*

I

Dr Jurka Lepičnik Vodopivec
Kakovost in samoevalvacija v izobraževanju *75–84*

Др Драго Бранковић, мр Драган Партало
Евалуација квалитета процеса и исхода универзитетске наставе *85–98*

Др Живорад Миленовић
Објективност студената у евалуацији рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу *99–108*

Др Емина Копас Вукашиновић
Развој курикулума као претпоставка осигурања квалитета савременог универзитетског образовања *109–118*

Др Јелена Стаматовић
Значај и реализација процеса самовредновања рада школе *119–130*

Др Зорица Шаљић, др Емина Хебиб
Евалуација превентивне делатности школе: стање и могућности унапређивања *131–140*

Др Предраг Живковић
Рефлексивна пракса и самовредновање наставника *141–154*

Dr Radovan Antonijević, Nataša Nikolić
Possibilities and limitations of initial assessment of students' achievement *155–164*

Др Младен Вилотијевић, др Горан Вилотијевић
Евалуација у репродуктивној и развијајућој настави *165–176*

Др Миле Илић, мр Рада Амовић Кезуновић
Евалуација тандемског учења у инклузивој настави..... *177–196*

Dr Dragica Pavlović Babić, Olja Jovanović
Mehanizmi obrazovnog sistema Srbije za unapređenje inkluzivnosti: Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju *197–208*

Др Далиборка Поповић
Ефекти програма „Школа без насиља“ *209–218*

Др Драгана Бјекић, др Лидија Златић
Комуникациона компетентност наставника из угла ученика и истраживача *219–230*

II

Dr Robert Bońkowski
Studijski predmet Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura kao primer u evaluaciji nastave i akademskih postignuća studenata slavistike na Šleskom univerzitetu u Katovicama *233–240*

Dr Vida Medved Udovič
Evaluation of Children's Text Production in Preschool and in School Period *241–256*

Др Далиборка Пурић
Евалуација наставе у функцији доживљавања књижевног дела *257–272*

Др Мирјана Стакић, др Бошко Миловановић
Евалуација предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу *273–284*

Др Мирјана Чутовић
Подстицање литерарних способности код ученика млађих разреда основне школе применом иновативних поступака током обраде басни *285–296*

Mr Gordana Ljubičić
Assessment of a Foreign Language as a Subject *297–304*

Др Светлана Терзић
Послушивание русских песен на уроках русского языка со студентами учительского факультета *305–310*

Др Миомир Милинковић
О Бранку Ћопићу поводом стогодишњице његовог рођења *311–324*

III

Dr Darjo Felda
National Assessment of Mathematical Knowledge *327–336*

Dr Mara Cotič, Sanela Mešinović
Osnovnošolsko učenje in poučevanje geometrije v Sloveniji *337–346*

Др Крстивоје Шпијуновић, др Сања Маричић
Оцењивање у почетној настави математике усмерено на развој и напредовање ученика *347–356*

Др Нела Малиновић-Јовановић, др Синиша Стојановић
Операционализација програмских задатака и исхода почетне наставе математике *357–372*

Др Драгица Милинковић, др Миленко Пикула
Математички задаци у контексту евалуације ученичких постигнућа у разредној настави *373–386*

IV

Slobodan Pavlović, Dragan Marinković
Efikasnost primene programiranog i modifikovanog modela fizičkog vežbanja u nastavi dece mlađeg školskog uzrasta *389–402*

C O N T E N T S

FOREWORD *9–10*

OPENING LECTURES

Dr Ana Pesikan
School Tasks for Effective Learning *13–28*

Dr Nenad Suzic
Evaluation with the Help of OBN System *29–42*

Dr Goran Sekeljic, dr Milovan Stamatovic
Evaluation in Physical Education Teaching *43–62*

Mr Kristinka Selakovic, dr Milka Nikolic
Evaluation of Artistic Appreciative Abilities of Students of Junior School Age *63–72*

I

Dr Jurka Lepicnik Vodopivec
Quality and Self-Evaluation in Education *75–84*

Dr Drago Brankovic, mr Dragan Partalo
The Evaluation of the Teaching Process Quality and Outcomes at University Level *85–98*

Dr Zivorad Milenovic
Students` Objectivity in Evaluation of Faculty, Its Parts and Participants in the Teaching Process *99–108*

Dr Emina Kopas Vukasinovic
Curriculum Development as a Prerequisite for Ensuring the Quality of Modern University Education *109–118*

Dr Jelena Stamatovic
The Importance and Implementation of the Self-Evaluation Process of the Work of School *119–130*

Dr Zorica Saljic, dr Emina Hebib
Evaluation of School Prevention Activity: Current State and Improvement Possibilites *131–140*

Dr Predrag Zivkovic
Reflective Practice and Teachers` Self-Evaluation *141–154*

Dr Radovan Antonijevic, Natasa Nikolic
Possibilities and Limitations of Initial Assessment of Students` Achievement *155–164*

Dr Mladen Vilotijevic, dr Goran Vilotijevic
Evaluation of Reproductive and Developmental Teaching *165–176*

Dr Mile Ilic, mr Rada Amovic Kezunovic
Evaluation of Tandem Learning in Inclusive Classes *177–196*

Dr Dragica Pavlovic Babic, Olja Jovanovic
Mechanisms for Improving Inclusiveness in Serbian Educational System: Inclusive Education Support Network *197–208*

Dr Daliborka Popovic
School without Violence *Programme Effects* *209–218*

Dr Dragana Bjekic, dr Lidija Zlatic
Communication Competence of Teachers from the Perspective of Students and Researchers *219–230*

II

Dr Robert Bońkowski
The subject Developmental Tendencies of Slovenian Languages and Culture as an Example in the Evaluation of Teaching and Academic Achievements of Students of Slavic Studies at the University of Silesia in Katowice *233–240*

Dr Vida Medved Udovic
Evaluation of Children's Text Production in Preschool and in School Period *241–256*

Dr Daliborka Puric
Evaluation of Teaching in the Function of Experiencing Literary Works *257–272*

Dr Mirjana Stakic, dr Bosko Milovanovic
Evaluation of the Prior Knowledge of the Serbian Language Grammar of the Students from the Teacher Training Faculty in Leposavic *273–284*

Dr Mirjana Cutovic
Innovative Teaching as an Incentive on the Creativity of Students *285–296*

Mr Gordana Ljubicic
Assessment of a Foreign Language as a Subject *297–304*

Dr Svetlana Terzic
Listening to Russian Songs on Russian Language Classes With Students of the Teacher-Training Faculty *305–310*

Dr Miomir Milinkovic
About Branko Copic on the Occasion of the Hundredth Anniversary of His Birth *311–324*

III

Dr Darjo Felda
National Assessment of Mathematical Knowledge *327–336*

Dr Mara Cotic, Sanela Mesinovic
Geometry Teaching in Slovenian Basic School *337–346*

Dr Krstivoje Spijunovic, dr Sanja Maricic
Evaluation in the Initial Teaching of Mathematics Focused on Pupils` Progress and Development *347–356*

Dr Nela Malinovic-Jovanovic, dr Sinisa Stojanovic
Operationalization of Program Tasks and Outcomes in Initial Teaching of Mathematics .. *357–372*

Dr Dragica Milinkovic, dr Milenko Pikula
Mathematics Tasks in the Context of Evaluation of Students' Achievements in Class Teaching *373–386*

IV

Slobodan Pavlovic, Dragan Marinkovic
Efficiency of Application of a Programmed and Modified Model of Physical Exercises in Teaching Young School Children *389–402*

ПРЕДГОВОР

У овој монографији налазе се радови са међународног научног скупа под називом „*Настава и учење (Евалуација васпитно-образовног рада)*“, одржаног 6. новембра 2015. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија); Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta v Kopre (Slovenija) и University Jan Evangelista Purkyne in Usti nad Labem, Faculty of Education (Češka Republika).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, који подржава Министарство просвете и науке Републике Србије, регистрован под бројем 179026, а реализује се у времену од 2011. до 2015. године. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу: др Миомир Милинковић, редовни професор; др Снежана Маринковић, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор; др Данијела Василијевић, ванредни професор; др Милован Стаматовић, ванредни професор; др Горан Шекељић, ванредни професор; др Жана Бојовић, ванредни професор; др Лидија Златић, доцент; др Сања Маричић, доцент; др Јелена Стаматовић, доцент; др Љиљана Костић, доцент; мр Бранка Арсовић, асистент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: др Драгана Бјекић, редовни професор на Техничком факултету у Чачку; др Радован Грандић, редовни професор на Филозофском факултету у Новом Саду; др Миле Илић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци; др Ненад Сузић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци и др Јасмина Клеменовић, ванредни професор на Филозофском факултету у Новом Саду.

За расправу на скупу и у овој монографији постављене су следеће тезе:

- Савремене тенденције у евалуацији у образовању.
- Теоријско разматрање приступа евалуацији васпитно-образовног рада.
- Евалуација наставе и школских постигнућа ученика.
- Улоге и компетенције наставника у евалуативним процесима.
- Евалуација курикулума.
- Евалуативни процеси уџбеника и дидактичких средстава у савременој настави.
- Евалуативни процеси инклузивне наставе.

Монографија садржи 31 рад. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Пољске и Републике Српске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, а остали радови су саопштења са скупа и сврстани су у четири тематске целине:

(I) општа питања и савремене тенденције евалуације у образовању и настави;

(II) дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области језика, књижевности и културе изражавања;

(III) дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области математике;

(IV) дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области физичког васпитања.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.311
Изворни научни чланак
стр. 13–28

Prof. dr Ana Pešikan
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu

ŠKOLSKI ZADACI ZA EFIKASNO UČENJE

Apstrakt: U radu se razmatra ocenjivanje kao izuzetno važno obrazovno pitanje i jedan od ključnih aspekata procesa nastave/učenja, tj. jedna od glavnih uloga nastavnika na svim nivoima obrazovanja. Veoma je složen odnos ocenjivanja i učenja. Ocenjivanje povratno oblikuje proces učenja. U školskoj praksi dominira ocenjivanje naučenog, ali se sve više govori i o druge dve vrste ocenjivanja – ocenjivanju za učenje i ocenjivanju kao učenju. Istraživački nalazi ukazuju da učenici različito pristupaju učenju određenog sadržaja zavisno od: intrinzičkih kvaliteta izabrane forme ocenjivanja; od forme ispitivanja i toga kako nastavnik bira zadatke koji odgovaraju predmetu i specifičnim ciljevima učenja; i kako učenici/studenti interpretiraju dobijeni zadatak i kontekst ocenjivanja. U radu se razmatraju karakteristike školskih zadataka, kakvi bi oni trebalo da budu da bi doprineli kvalitetnijoj nastavi i efikasnijem učenju.

Ključne reči: *ocenjivanje, školski zadaci, nastava/učenje, aktivno učenje.*

OCENJIVANJE I NJEGOVE ULOGE

Ocenjivanje je jedna od glavnih i veoma uticajnih nastavničkih[1] uloga. Istraživači kažu da prosečan nastavnik donese dnevno između 800 i 1000 odluka. Neke od njih su vezane za planiranje ili realizaciju nastave, ali većina najvažnijih odluka je evaluativne prirode (Spasić, 2014). Iako ima potencijal da unapredi proces učenja, ocenjivanje u obrazovanju ima i negativnu konotaciju, jer često se dešava da se ocenjivanje koristi za etiketiranje učenika, „a te etikete često su određivale u koju grupu će učenik biti raspoređen i kakav će kvalitet nastave dobiti“ (Spasić 2013: 164), a i mnogi testovi su zakrivljeni i nepravični prema učenicima iz defavorizovanih grupa.

[1] U ovom radu termin *nastavnik* koristimo kao generičko ime za nastavnike i profesore na svim obrazovnim nivoima, tj. za ulogu onoga ko profesionalno podučava nekoga drugoga nečemu u određenom okruženju, a termin *učenik* za sve one koji su u položaju osobe koja je podučavana, bez obzira o kom obrazovnom nivou je reč.

Sa uvođenjem standarda u obrazovanje, ocenjivanje i evaluacija (učenika, nastavnika, škole i sistema) dobijaju na značaju u svakom smislu, praktičnom, teorijskom i istraživačkom (Darling-Hammond & Falk, 1997; Hargreaves, et al., 2001; Hudson, 2007; Pešikan, 2012). Pokret standardizacije obrazovanja se značajno proširio krajem 20. veka, kao pokušaj primene ekonomskih modela efikasnosti i provere kvaliteta na obrazovne sisteme (Pešikan, 2012). Neke od negativnih posledica na koje ukazuju kritičari pokreta standardizacije, posebno u SAD, jesu: sužavanje nastavnog plana i programa samo na ono što se može testirati (ne posvećuje se pažnja važnim oblastima, kao što su: društveno-humanističke nauke i umetnost, emocionalno učenje, razvoj ličnosti učenika, životna umenja, moral, sistem vrednosti, itd); pojava učenja za test; deprofesionalizacija nastavničkog poziva; snižavanje standarda, umesto podizanje učeničkih postignuća; neadekvatne provere učeničkih postignuća (problem sa merenjem kreativnosti i viših nivoa učenja); malo smanjivanje razlika u postignuću učenika iz različitih socijalnih grupa; smanjivanje obrazovne efektivnosti škola i ograničavanje sposobnosti škole da služi širim potrebama učenika i njihovih zajednica (Pešikan, 2012; Darling-Hammond, 2003).

U tradicionalnom pristupu ocenjivanje sledi nakon nastave/predavanja i cilj mu je da otkrije kolika je količina gradiva naučena. Učenje se u tom obrascu vidi kvantitativno, kao količina ispredavanog sadržaja koja je „apsorbovana“, ili, kako se često kaže u nastavi, „usvojena“. U ovom pristupu ne postavlja se problem povezivanja određenog sadržaja i načina ocenjivanja. U novom pristupu ocenjivanju postavljaju se sledeća pitanja: Postoji li korespondencija između onoga što se ocenjuje i onoga što se od učenika očekuje da rade nakon škole? Da li su postojeći testovi najbolji način da se odredi da li učenici razumeju određeno gradivo, ili da li mogu da dostignu postavljeni standard? (Bund, 1995). Postavljaju se i još radikalnija pitanja, kao što su: Da li nam ocenjivanje daje ikakvu korisnu informaciju o tome šta određeni učenik može zaista da radi? Da li ocenjivanje ima negativni povratni efekat na učenje? Razmatrajući ova i slična pitanja ukazala se potreba za, takozvanim, autentičnim ocenjivanjem koje će predstavljati „kontekstualizovane složene intelektualne izazove, a ne fragmetarne i statične parčiće ili zadatke“ (Wiggins, 1989: 711, prema: Bund, 1995).

Zbog potrebe za efikasnim snalaženjem u 21. veku, preispituje se koncept ocenjivanja, pita se da li je vreme za novu paradigmu u ocenjivanju koja bi bila zasnovana na veoma različitim epistemologijama i potrebama 21. veka; ukazuje se da se malo pažnje obraća na proveru valjanosti pristupa u ocenjivanju i da li je taj pristup odgovarajući za svrhu za koju ga koristimo, tj. kakva je saglasnost prirode ocenjivanja sa kompetencijama koje su potrebne u 21. veku; diskutuje se dosta kontradiktorno pitanje odnosa pravičnosti (*equity*) i visokog kvaliteta (*excellence*) u obrazovanju, tj. istovremenog pritiska da se poveća dostupnost obrazovanja svima i da se poveća njegov kvalitet (Bradfoot and Black, 2004). Prisutna je, takođe, i internacionalizacija ocenjivanja u različitim vidovima: porede se nacionalni indikatori i učenička postignuća u različitim oblastima; savremeno međunarodno tržište za kvalifikacije nužno uključuje sve zemlje; postoji potreba da se ocenjivanje razume u odnosu na specifičan politički kontekst i kontekst određenih politika koji su karakteristični za određenu zemlju.

Složeni odnos ocenjivanja i učenja je tema brojnih diskusija i istraživanja danas. U svesti učenika, ali i praksi nastavnika, toliko dominira sumativno ocenjivanje da preti opasnost da ono preplavi mnogo skromniju praksu formativnog ocenjivanja, koje tek polako dobija na važnosti, sudarajući se sa zahtevima sumativnog ocenjivanja i ograničenjima spoljnjeg testiranja (Bradfoot and Black, 2004). Suviše često je ocenjivanje vođeno potrebom za sumativnom ocenom umesto potrebom za učenjem, kojem, nažalost, ne služi veoma dobro. Ono na šta ukazuju istraživanja jeste da se sumativno i formativno ocenjivanje moraju zajedno gledati i razmatrati (Bund, 1995).

Ocenjivanje uvek povratno oblikuje način učenja, samo je pitanje šta učenici uče iz ocenjivanja i da li se to dešava sa namerom (to smo i planirali), ili slučajno (neosvešćena posledica onoga što radimo). Svako ocenjivanje šalje poruku učenicima šta bi trebalo da bude učenje i kako da se oni ponašaju u odnosu na to. Ta poruka nije eksplicitna i nekada je različito tumače nastavnici i učenici. U jednom slučaju učenici će naučiti da površno pristupaju i uče napamet, a u drugom da primenjuju ozbiljne strategije u učenju (Bund, 1995). Šta će naučiti, zavisiće od njihovog ukupnog prethodnog iskustva sa ocenjivanjem, ali i od forme i prirode zadataka koje dobijaju.

U praksi se ocenjivanje češće svodi na davanje ocena, tj. merenje naučenoga, nego što se koristi kao potpora za efikasno učenje. U literaturi se govori o tri vrste ocenjivanja: ocenjivanju naučenog, ocenjivanju za učenje i ocenjivanju kao učenju (Berry, 2008; Spasić, 2014). Kod *ocenjivanja naučenog* proverava se da li je učenik ostvario postavljene zahteve. Pri ocenjivanju porede se unapred određeni ciljevi učenja sa postignućem učenika na kraju. Glavni fokus ovog ocenjivanja je na produktu učenja, a ocenjivanje se shvata kao merenje.

U savremenoj konstruktivističkoj paradigmi učenja nastoji se razumeti kako učenik uči, šta može ili ne može da uradi i pri tome razmatra se i odlučuje kako da se pomogne učeniku da uči. Fokus ovog pristupa je na procesu učenja i ovo ocenjivanje se označava terminom *ocenjivanje za učenje*.

Ocenjivanje kao učenje ima metakognitivne ciljeve da omogući učeniku da postane autonoman u učenju, da postane svestan šta se od njega traži, da samostalno prati, reguliše, evaluira i koriguje vlastiti proces učenja. Koristeći tako dobijene podatke, učenik može da reguliše svoje učenje kako bi ostvario prethodno postavljene ciljeve. Ova vrsta ocenjivanja naglašava aktivnu ulogu učenika u vlastitom učenju.

U praksi dominira paradigma ocenjivanja kao merenja, testiranja i ostvarivanja obrazovnih ciljeva, gde se znanje tretira kao nešto fiksno i izvan učenika. Mnogo ređa je paradigma koja ocenjivanje vidi kao deo procesa učenja (ne odvojeno od njega), ocenjivanju je svrha bolje poznavanje procesa učenja učenika, a učenje se shvata kao konstrukcija ili ko-konstrukcija znanja (Hargreaves, 2005). Mnogi govore o krizi ocenjivanja, posebno u američkom obrazovanju, tj. o problemima koji nastaju iz zakrivljenog shvatanja ocenjivanja samo kao merenja, a ne kao pomoći u konstrukciji znanja onoga ko uči (Stiggings, 2002; Earl, 2003; Black et al., 2004; Carless, 2007; Wiliam, 2011). Nastavnici moraju biti svesni da snose odgovornost za

učenje svojih učenika. U tom svetlu, pri ocenjivanju oni moraju postavljati pitanja poput ovih: Kako da upotrebim ocenjivanje da bih motivisao učenike za učenje? Kako mogu pomoći učenicima da se osećaju sposobnim da uče? Da li moj trenutni pristup ocenjivanju zaista unapređuje učeničko učenje? Da li bi neki drugi pristup ocenjivanju imao veći uticaj? Kako mogu biti siguran da moji instrumenti, procedure i skorovi u ocenjivanju pomažu učenicima da budu motivisani za učenje i da budu u stanju da uče? Bez odgovora na ova pitanja, neće biti unapređivanja rada u školi (Stiggings, 2002).

Istraživački nalazi ukazuju da učenici različito pristupaju učenju određenog sadržaja, zavisno od: intrinzičkih kvaliteta izabrane forme ocenjivanja; od forme ispitivanja (na primer, da li će odgovarati usmeno, pismeno u formi eseja, ili pismeno u formi testa) i toga kako nastavnik bira zadatke koji odgovaraju predmetu i specifičnim ciljevima učenja; i najvažnije, kako učenici interpretiraju dobijeni zadatak i kontekst ocenjivanja (Boud, 1995). Učenička interpretacija ne zavisi samo od forme ocenjivanja koja je izabrana već od toga kako su ti zadaci povezani sa opštim kontekstom predmeta i čitavim iskustvom koje učenik ima sa datim predmetom.

ŠKOLSKI ZADACI I PODSTICANJE EFIKASNOG UČENJA

Bez obzira na nivo školovanja, učenici/studenti provedu ogromnu količinu vremena radeći na različitim zadacima. Sam termin zadatak ukazuje na dve stvari: da je reč o nekom određenom poslu, ali i da taj posao ima određenu svrhu (za-dat je, neko nam ga je dao sa određenim ciljem). Zadaci uvek imaju određenu svrhu (zašto učenici/studenti rade određenu aktivnost), a pored nje imaju definisane: fizičke (npr. učionica, školsko imanje, terenske vežbe) i socijalne uslove (da li se rade individualno, u parovima, grupama, da li su takmičarski ili kooperativni) u kojima se realizuju; sadržaj na koji se odnose i naučnu disciplinu kojoj pripadaju; vreme koje je predviđeno za njihovu realizaciju; formu (npr. višestruki izbor, esej, forma kratkog odgovora, projekatski izveštaj); i stepen složenosti (npr. jednostavnije je naučiti da se reprodukuju određeni podaci nego da se oni primene u novoj situaciji). Zadaci imaju centralnu ulogu u procesu nastave/učenja i nastojanju da se podigne kvalitet obrazovanja.

Rekli smo da nastavnici moraju biti svesni svoje odgovornosti (preciznije rečeno, svog dela odgovornosti) za kvalitet učenja svojih učenika. O ocenjivanju i prirodi školskih zadataka veoma se malo uči na nastavničkim fakultetima i nastavnici imaju veoma malo obuke iz ocenjivanja kako pre nego što uđu u profesiju, tako i za vreme obavljanja svog posla (O'Sullivan & Chalnick, 1991; Phye, 1997). Iako svakodnevno zadaju zadatke učenicima/studentima, nastavnici veoma često nisu svesni različitih funkcija i važnosti zadataka u procesu nastave/učenja i ne razmišljaju o ulozi koju oni treba da imaju u učenju, pa da u skladu sa tim koriste, smišljaju ili biraju odgovarajuće zadatke za svoje učenike/studente. To znači da bi oni morali biti upućeni u složena pitanja ocenjivanja, vrste ocenjivanja, njihove karakteristike i funkcije, znati o odnosu

ocenjivanja i učenja, dobro poznavati karakteristike različitih formi zadataka, njihovo mesto i ulogu, mentalne procese koje pokreću kod učenika i efekte do kojih mogu dovesti. Zbog toga ćemo navesti ključne zahteve za zadatke da bi oni doprineli kvalitetnijoj nastavi i efikasnijem učenju.

- *Zadatke treba koristiti za različite svrhe (učenje, ocenjivanje, vežbanje), ali prioritet treba da imaju zadaci kojima je svrha učenje.*

Kakva je svrha određenog zadatka ne možemo reći na osnovu njegovog prostog posmatranja već to moramo zaključiti na osnovu više indicija. Jedan deo indicija dolazi od nastavnika: hoće li zadatkom da utvrdi potrebno predznanje učenika o temi koju će da predaje (zadatak ocenjivanja); hoće li da učenici sami pokušaju da analiziraju fenomen o kome će tek učiti (zadatak učenja); ili hoće da učenici urade niz sličnih zadataka da bi vežbali primenu određenog algoritma (zadatak vežbanja). Drugi deo indicija za zaključivanje o svrsi zadatka dolazi od njegovog položaja u celini učenja određenog sadržaja. Čas može početi zadatkom koji će učenici da rešavaju da bi ušli u novu lekciju (zadatak učenja), ili slušanjem nastavnikovog predavanja koje će da prate zadaci provere da li su razumeli ispredavano (zadatak ocenjivanja), ili zadaci vežbanja onoga što je nastavnik prethodno pokazao (zadaci vežbanja). Ova struktura časa gde obrada nove lekcije počinje problemski daje bolje rezultate nego klasična varijanta sa nastavnikovim prezentacijom gradiva koju prati učeničko ponavljanje i uvežbavanje lekcije (Jacobs & Morita, 2002).

Dakle, zadaci mogu imati tri osnovne svrhe (Anderson and Pešikan, in press): učenje, ocenjivanje naučenog i vežbanje (praktikovanje) naučenog. *Zadaci učenja* trebalo bi da su centralni u procesu učenja/nastave. To su zadaci koji omogućavaju učenicima da nauče određene činjenice koje nisu znali, izgrade, razumeju i povežu određene pojmove kojima nisu vladali, ili ovladaju određenom operacijom koju nisu prethodno znali da izvedu.

Zadaci ocenjivanja naučenog mogu biti pitanja, nalozi ili zadaci koji se daju da bi se videlo jesu li učenici naučili ono što je trebalo da nauče. Mogu se davati neposredno nakon učenja (na primer, na kraju časa), ili nakon nekog određenog vremena (npr. čas provere nakon pređene čitave oblasti, ispitivanje za ocenu na kraju polugodišta). Ako se daju neposredno posle učenja, fokus je na postignuću (koliko su učenici uspešno savladali učeno), a nakon određenog vremena na pamćenju onoga što se učilo. Zadaci ocenjivanja treba da se provlače kroz celinu učenja/nastave određenog sadržaja, a ne samo da se pojavljuju na njegovom kraju (Spasić, 2014). Ovo isto važi i za lekcije u udžbenicima, koje su najčešće preslikana struktura predavačke nastave (prvo se izlaže gradivo, a potom slede zadaci za proveru njegovog razumevanja i naučenosti), umesto da se zadaci pojavljuju na različitim mestima (lokacije) u lekciji sa različitim funkcijama: na početku lekcije radi povezivanja novog sa prehodno učenim, ili radi buđenja interesovanja za lekciju, kao intelektualna provokacija, u toku lekcije radi kreiranja problemskog diskursa (zadaci u tekstu, radi povezivanja sadržaja u tekstu, ili ispod ilustracija, radi razumevanja vizuelnih prikaza, i/ili u tekstu i ispod ilustracija radi povezivanja ovih udžbeničkih komponenti) i na kraju

lekcije za proveru razumevanja gradiva i proveru njegove naučenosti. Ovi poslednji zadaci su zadaci ocenjivanja naučenog, svi drugi prethodno pomenuti imaju funkciju da podstaknu i olakšaju učenje, predstavljaju zadatke učenja.

Zadatke vežbanja, praktikovanja treba davati tek kada smo sigurni da su učenici prvo naučili ono što treba da uvežbavaju. Ovi zadaci značajno doprinose pamćenju (Roediger & Butler, 2011), dobroj i veštoj izvedbi određene operacije (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002), i/ili automatizovanju određene radnje (Logan, 1985).

Za učenike iz socio-ekonomski depriviranih sredina biće posebno važan redosled korišćenja zadataka u nastavi, da prvo idu zadaci ocenjivanja naučenog (da se na času proveri da li su naučili ono što je trebalo, jesu li ovladali potrebnim znanjima i umenjima), a zatim zadaci vežbanja (da urade domaće zadatke), jer oni u svojim porodicama, po pravilu, nemaju adekvatnu podršku za rad na školskim zadacima (Cole, 2008). Takođe, stavljanje ovih učenika u situaciju aktivnog učenja, omogućavanje da rade na zadacima koji su za njih smisleni može podići efikasnost njihovog učenja i postignuća (Anderson and Pešikan, in press) i podići njihovu motivaciju za učenje, što dalje može pozitivno uticati na smanjivanje rizika da će napustiti školovanje.

- *U izboru zadataka u nastavi/učenju, glavni kriterijumi su njihova autentičnost, relevantnost i smislenost.*

Mogli bismo reći da je *autentičan* zadatak pravi zadatak, da će radeći na njemu učenici ovladati nečim što će im biti potrebno i van škole (Harris & Marx, 2009). To može biti projekatski zadatak da se istraže zagađivači životne sredine u lokalu, da se istraži lokalna istorija, da se napravi godišnji računovodstveni izveštaj, ili slično. Nekome će se učiniti da su to, ustvari, relevantni zadaci, vodeći se razumevanjem da su važni jer pripremaju učenika da se snađe u nekim budućim životnim situacijama. *Relevantnost* zadataka se definiše kao stepen u kome on odgovara potrebama i/ili interesovanjima učenika. Neki zadatak može biti autentičan (traži kompetencije koje bi tražila i prava životna situacija), ali da nije relevantan sa stanovišta učenja određenog predmeta, ili za potrebe i/ili interesovanja učenika. Autentičan je zadatak koji traži od učenika da napravi slogan za političku kampanju određene partije, međutim, on je, recimo, potpuno nerelevantan za učenje sociologije, razumevanje različitih političkih pokreta i za objašnjenje njihovog uticaja u određenom vremenu i određenim okolnostima. Kada se u udžbenicima nalaze zadaci koji svi referiraju na gradski kontekst i gradsko iskustvo, mogu biti autentični, ali ne i relevantni za učenike iz seoskih sredina.

Kod *smislenosti* zadataka glavno pitanje je: Za koga je zadatak smislen? Ovo nije besmisleno ili izlišno pitanje, jer mnogi zadaci, najveći broj njih, sami po sebi su smisleni, ali smisleni za nastavnika, za odraslu osobu s iskustvom i znanjem iz oblasti, ali ne i za učenika. Ako učenik ne razume šta se od njega traži u zadatku (intelektualno je neprecizan zadatak), ako je zahtev prelak ili pretežak s obzirom na uzrast i prethodno znanje i iskustvo učenika, ako je zadatak nerealan, tj. nema uslova za njegovu realizaciju (npr. traži kompetencije koje učenici tog uzrasta nemaju, ili

uslove koje učenici ne mogu imati), ako je zadatak jezički nejasno ili nekorektno formulisan, ako je trivijalan, ili nerelevantan za učenika i ono što uči, onda su takvi zadaci besmisleni (Ivić, Pešikan i Antić, 2013). Besmisleni su i automatski nemaju svrhu, jer ne mogu imati nikakvu ulogu u učenju učenika, ne mogu se upotrebiti ni za ocenjivanje, ni za učenje, ni za vežbanje. Nažalost, analize naših udžbenika pokazuju da postoji jedan broj besmislenih zadataka (Pešikan i Janković, 1998) što je dvostruki problem: ovakvi zadaci ne podržavaju proces učenja, a dezavuišu učenike šaljući im poruku da oni nisu kompetentni, a ne da zadaci nisu valjani i time loše utiču na motivaciju učenika i njihov odnos prema učenju.

Smislene zadatke učenici razumeju, oni traže od učenika da povezuju ono što uče sa prethodno učenim, da integrišu nova znanja u svoje postojeće kognitivne strukture ili sheme i omogućavaju učenicima transfer znanja na nove situacije (Mayer, 2001). Autentičnost i relevantnost značajno utiču na motivaciju učenika za rad (zašto da ulažem trud, zašto ovo da učim), a smislenost povećava verovatnoću da će učenici radeći zadatak naučiti ili utvrditi određeni sadržaj. Uvek je potrebno pogledati smislenost, autentičnost i relevantnost zadataka i iz ugla učenika iz socijalno depriviranih grupa – da li su zadaci takvi gledano i iz njihove perspektive.

- *Pre nego što počnu da rade na zadacima, učenicima/studentima zadatak mora biti potpuno jasan, moraju tačno znati šta se od njih traži, koje aktivnosti treba da urade, koliko vremena imaju na raspolaganju, šta treba da bude rezultat zadatka i koji su kriterijumi za evaluaciju urađenoga.*

Detaljna i potpuna instrukcija je neophodna za rad na zadatku. Pre nego što učenici počnu da rade, nastavnik mora proveriti da li je svim učenicima jasno šta se od njih očekuje (šta da rade, šta da nauče). Istraživanja pokazuju da je kvalitet učeničkog rada mnogo bolji onda kada dobiju jasno i detaljno uputstvo za zadatak nego kada je uputstvo manje detaljno (Hattie, 2009). Potpuno razumevanje zadatka omogućava učenicima da „vide“ celinu i misle o njoj umesto da izvode neki set istih rutinskih operacija. Rekli smo da zadaci povezuju aktivnosti koje treba uraditi sa njihovom svrhom. Ako se učenici na času, kroz igranje uloga, bave nekom moralnom dilemom bez razumevanja koja je svrha igranja uloga, neki od njih mogu se udubiti u igranje, i uživati u aktivnosti, ali bez razumevanja date moralne dileme, ili kako nju vide različite uloge.

Ako učenici tačno znaju kakav treba da bude rezultat njihovog rada, kako on treba da izgleda (format, stil, obim, struktura), to će im biti reper da prate da li su dobro uradili zadatak. Artikulisanje kriterijuma za ocenjivanje zadataka je važno jer pomaže i učenicima i nastavnicima. Učenicima pomaže da budu sigurni da li dobro rade, da razvijaju sposobnost samoevaluacije i osećaj pravednosti u ocenjivanju, a kod nastavnika smanjuje mogućnost da zakrivljeno ocenjuju, da na njih deluju neki od neplaniranih faktora čijeg delovanja često nisu ni svesni, kao što su pol učenika, fluentnost u izražavanju, pripadnost određenoj grupi ili slično (Driscoll & Wood, 2007).

Ekstenzivna i detaljna instrukcija za zadatak je posebno važna za učenike iz socio-ekonomski defavorizovanih grupa, jer su oni skloniji da se fokusiraju na bavljenje određenim aktivnostima, a ne dostizanjem ciljeva; ili da se fokusiraju na krajnji rezultat, a da ne razumeju šta sve treba uraditi da bi se stiglo do tog rezultata (Sadler, 1998). Ovim učenicima nije dovoljno da znaju *kriterijume* za ocenjivanje zadataka da bi bolje radili već im je potrebno da vide ili da analiziraju *primere* dobro urađenih zadataka (Suskie, 2000). Analiza dobrih primera može biti korisna svim učenicima. Tako, na primer, u okviru projekta „Aktivno učenje“, nastavnik razredne nastave Danijela Tomović je kao pripremu za pismeni zadatak iz srpskog jezika svojim učenicima 3. razreda donela primere odlično ocenjenih pismenih zadataka iz ranijih generacija. Sa učenicima je analizirala te zadatke i izdvajala kriterijume za ocenjivanje (po kojim dimenzijama je rad dobar). Iako je reč o deci mlađeg školskog uzrasta, ova vrsta vežbe je značajno popravila njihovu uspešnost na narednom pismenom zadatku[2].

- *Zadaci u okviru jednog predmeta ili jednog razreda trebalo bi da vode računa o razlikama među učenicima.*

Ako se zadaci daju svim učenicima, moraju se uzeti u obzir razlike među učenicima (po polu, rasnoj, nacionalnoj, etničkoj, verskoj, regionalnoj, socijalnoj, kulturnoj, ekonomskoj pripadnosti), posebno kod zadataka ocenjivanja. To znači da bi svim učenicima trebalo dati optimalnu priliku da mogu da pokažu ono što su naučili. Kada u školskoj praksi dominira jedan oblik ispitivanja, dobar broj učenika kojima ta vrsta zadataka ne odgovara biće u nepovoljnom i neravnopravnom položaju u odnosu na one učenike koji vole takvu vrstu ispitivanja. Decenijama se previđalo da se postignuće svih učenika ne može meriti istim instrumentima ili postupcima (Kellaghan & Madaus, 1991), a ta praksa je oštro kritikovana u kontekstu upotrebe standardizovanih testova kao glavnog načina za ispitivanje znanja učenika (Kohn, 2000; Darling-Hammond, 2003, 2007; Wiggins, 1993; Pešikan, 2012). Slične kritike su upućivane PISA (Programme for International Student Assessment) testiranju, da se razlike među zemljama mogu bar delom pripisati tome što konstruktori testova ne uzimaju u obzir socio-kulturne razlike (posebno kod zadataka čitalačke pismenosti), kao i problemima u prevodu zadataka s jednog jezika na drugi (Kankaras & Moore, 2014; Wuttke, 2007).

Pravednost zadataka podrazumeva način na koje se pristupa kulturnoj različitosti, u kojoj meri sadržaj zadataka odražava iskustvo različitih grupa i u kojoj meri su različiti resursi dostupni različitim grupama učenika. U ocenjivanju mora se posvetiti pažnja sadržaju, jeziku, primerima i ilustracijama u zadatku. Zadaci moraju biti uzeti iz različitih socijalnih i kulturnih konteksta i moraju uzeti u obzir karakteristike različitih uslova i sredina iz kojih dolaze učenici (Ivić, Pešikan, & Antić, 2013; Stobart, 2005). Jedan način da se to uradi jeste davanje učenicima mogućnosti da od ponuđenih formi ispitivanja izaberu onu gde mogu najbolje da pokažu šta su naučili. Ako ponudimo učenicima alternativne forme ispitivanja, to će posebno pogodovati

[2] Program „Aktivno učenje“, Centar za aktivno učenje, Obrazovni forum, Beograd.

učenicima iz socio-kulturno defavorizovanih grupa. Standardizacija ocenjivanja nije uspela da obezbedi visoka postignuća za sve učenike bez obzira kojoj društvenoj grupi pripadaju (Firestone et al. 2004; Firestone & González, 2007). Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da na standardizovanim testiranjima učenici iz socio-kulturno defavorizovanih grupa postižu značajno slabije rezultate od svojih vršnjaka (Stobart, 2005; Darling-Hammond, 2007; Carnoy & Rothstein, 2013). Rasna i etnička pripadnost imaju veći uticaj nego siromaštvo, a taj efekat je rezultat „koncentracije efekata siromaštva i rasne izolacije u gradskim getoima – mnogo generacija nedovoljno obrazovanih i sa nedovoljnim mogućnostima za zaposlenje i dugoročnim manjkom resursa za zdrav i produktivan život odraslih“ (Anyon, према: Firestone et al., 2004: 156). Postojanje alternativnih formi ispitivanja daće mogućnost svim učenicima, bez obzira na njihove karakteristike, da pokažu ono što znaju i umeju, a nastavnicima će dati priliku da vide šta zaista njihovi učenici znaju i umeju, posebno učenici koji pripadaju društveno osetljivim grupama.

- *Zadatke koji zahtevaju kombinovanje više aktivnosti, saradnju sa drugima i duže traju (projekatske zadatke) treba davati učenicima, jer im omogućavaju da povežu i primene stečena znanja i umenja.*

Učenje putem rešavanja problema je potentan metod učenja. posebno kada je reč o projekatskom zadatku koji treba rešiti (Ivić, Pešikan i Antić, 2003). Radeći na problemu, učenici praktikuju važna intelektualna umenja i kompetencije: postavljaju pitanja, diskutuju o različitim idejama, pregovaraju o mogućim odgovorima, predviđaju moguće ishode, prave nacrt istraživanja, biraju, sakupljaju, analiziraju skupljene podatke i tumače ih, donose odluke, izvode zaključke, dizajniraju način prezentovanja podataka, pišu izveštaj o radu na projektu i dobijenim rezultatima, objašnjavaju drugima i argumentovano brane postupak koji su primenili i nalaze koje su dobili. Ovakvi zadaci mogu biti u različitom stepenu strukturirani (Ivić, Pešikan i Antić, 2003), od zadatka u kojem nastavnik definiše sve potrebne elemente učenicima/studentima (temu projekta, metodologiju koja će se koristiti, vrstu podataka koja će se skupljati, način na koji će se izveštavati, itd) do situacija gde učenici/studenti samostalno biraju i odlučuju o njima. Naravno, potpuno strukturirani projekatski zadaci neophodni su na početku, kada učenici tek uče da rade na ovakvoj vrsti zadataka, a što su zreliji i iskusniji u radu sa ovom vrstom zadataka, veća je njihova sloboda da sami odrede neke od elemenata (npr. izbor teme za doktorsku tezu, metodologije, prirode potrebnih podataka, načina njihovog prikazivanja i sl).

Projekatski zadaci traže prilično vremena, jer su složeni (kombinuju različite vrste aktivnosti) i što je drugačiji kontekst u kome se primenjuje znanje. Oni su, po pravilu, autentični zadaci, kojima se izgrađuju potrebne kompetencije, a trebalo bi da budu i relevantni, da omogućavaju učenicima da povežu različita školska i vanškolska znanja. Učenici/studenti više vole projekatske zadatke od uobičajenih školskih zadataka (Abbitt & Ophus, 2008), jer im oni omogućavaju da rade u grupi sa drugima i da uče kako bolje međusobno da sarađuju (Milson, 2002). Kombinacija potrebnih resursa i zadataka omogućava učenicima da se mnogo više usmere na du-

blje razumevanje sadržaja nego na lociranje i pamćenje informacija koje su potrebne za zadatak (March, 2003). Ako nam je cilj da učenici zapamte određeno gradivo, klasične forme nastave/učenja (npr. predavanje) biće čak i efikasnije, jer će omogućiti da se veća količina sadržaja zapamti u kraćem vremenu. Ali, ako nam je cilj razvoj sposobnosti povezivanja i primene znanja (i to u novom kontekstu), rešavanja problema, donošenja odluka, onda je projekatska nastava mnogo bolji izbor (Anderson and Pešikan, in press).

- *Kooperativno učenje poboljšava učeničko postignuće, a istovremeno razvija i socijalne kompetencije učenika i sposobnosti samo-regulacije.*

Jedna skorašnja studija izvedena u SAD pokazala je da kod 60% osoba koje apliciraju za određeni posao nedostaju adekvatne komunikacijske i inetrpersonalne sposobnosti (Planin, 2014). Interpersonalne kompetencije su jedna od ključnih osam kompetencija koje je definisala Evropska unija (*Key Competencies*, Brusssels: Euridice The Information Network On Education In Europe, 2002). Tradicionalna nastava po modelu nastavničko predavanje–ispitivanje–ocenjivanje ne pruža mnogo prilike učenicima da rade sa drugima na zadatku i da tako razvijaju sposobnosti efikasne komunikacije i saradnje. Zadaci koji traže kooperativno učenje su dobra prilika za razvoj interpersonalnih kompetencija, a brojna istraživanja su pokazala da kooperativno učenje dovodi i do boljih učeničkih rezultata i postignuća (Johnson & Johnson, 2009; Antić, 2010). Naravno, nije dovoljno da se učenicima samo omogući da rade u grupi već nastavnik mora da: izabere zadatak koji zaista traži saradnju učenika; objasni zadatak i neophodnu uzajamnu zavisnost učenika koji rade na njemu; objasni učenicima kako da rade u grupi, struktuira njihov rad; razvija strategije konstruktivne komunikacije i rešavanja konflikata; pomogne učenicima da nauče da ocenjuju kvalitet i procesa i produkta svog rada u odnosu na neki spoljni standard – kriterijum kvaliteta (Barron & Darling-Hammond, 2008; Johnson & Johnson, 2009).

Svi učenici, bez obzira na njihove karakteristike i obrazovni nivo, imaju koristi od kooperativnog učenja. Nalazi istraživanja pokazuju da razvoj sposobnosti samo-regulacije kod učenika se podstiče kada učenici rade sa drugim učenicima na složenim zadacima i kada su podržani da kritički evaluiraju vlastiti i tuđi rad (McClelland and Cameron, 2011). Sposobnost samo-regulacije je veoma važna za efikasno učenje i socijalni uspeh osobe, a uključuje: postavljanje ciljeva; praćenje njihovog ostvarivanja; upravljanje vremenom; kontrolu emocija; svest o vlastitim kognitivnim procesima i njihovo regulisanje.

ZAKLJUČAK

Nastava koja želi da na opisane načine koristi zadatke zahteva značajne promene u ulogama i odgovornosti nastavnika i učenika (ivić, Pešikan i Antić, 2003; Hyslop-Margison & Strobel, 2008). Nastavnik koji pronalazi, smišlja i zadaje takve zadatke nije više u ulozi glavnog glumca već režisera koji kreira nastavnu situaciju, a učenici su glumci/akteri koji izvodeći planirane uloge/aktivnosti, tj. radeći na dobro odabranim zadacima, efikasno uče i stiču kvalitetna znanja. Kreiranje nastavne situacije podrazumeva brigu o puno parametara (o prostoru, vremenu, resursima, karakteristikama učesnika, ciljevima, potrebnim materijalima itd), pa zato koristimo termin iz teorije drame „scenario“ za čas (Ivić, Pešikan, & Antić, 2003; Antic, 2005). U scenariju fokus je na aktivnostima učenika koje su bazirane na kontekstu i vođene zadacima. Da bi nastavnik kreirao dobre nastavne situacije koje će podstaći, osmisliti, a time i olakšati učenje, on mora da poznaje ideje aktivnog učenja/nastave i da ume da ih praktično primeni. Mnogi sadašnji nastavnici nikada u svom školovanju nisu učili o konstrukciji školskih zadataka. Nesumnjivo da nastavnici još u inicijalnom obrazovanju moraju biti u prilici da nauče o prirodi i ulozi ocenjivanja, o konstrukciji valjanih zadataka i njihovoj efikasnoj primeni u procesu nastave/učenja i moraju biti obučavani kako da donose dobre odluke u odnosu na ocenjivanje (Anderson, 2003; Chatman i Sparrow, 2012), što sada nije slučaj ni u inicijalnom obrazovanju nastavnika ni u njihovom sistemu napredovanja (O'Sullivan & Chalnick, 1991; Phye, 1997). Bilo bi veoma važno da se ovo izmeni, jer: „Učenici/studenti mogu, uz dosta teškoća, da pobegnu od posledica loše nastave, ali (ako žele da diplomiraju) ne mogu izbeći posledice lošeg ocenjivanja. Ocenjivanje deluje kao mehanizam za kontrolu učenika/studenata, veoma je zastupljen i podmukliji nego što je većina zaposlenih spremna da prizna. Izgleda da mu je svrha koliko da prikrije nedostake nastave toliko da promoviše učenje“ (Boud, 1995: 35).

Literatura

Abbitt, J., & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16, 441–456.

Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quolity of teacher decision making*. New Jersey: Mahwah.

Anderson, L. W., and Pešikan, A. (in press). *Tasks, Teaching, and the Quality of Learning for Economically-Disadvantaged Students.*

Antić, S. (2005). Izrada i dorada scenarija za časove aktivnog učenja (Preparation of scenarios for active learning lessons). In S. Antić, R. Jankov i A. Pešikan (Eds.). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje (How to bring science to children with the help of active learning*). Belgrade: Institute of Psychology, 19–30.

Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

April 27. Retrieved on June 17, 2014 from http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/poor.htm

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In L. Darling-Hammond et al., (Eds.). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. New York: John Wiley & Sons.

Berry, R. (2008). *Assessment for learning* (Vol. 1). Hong Kong: University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 1–74.

Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the black box.* London, King'sCollege.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the classroom, Vol. 86 Issue 1. *Phi Delta Kappan*.

Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(02), 119–132.

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary. *Assessment for learning in higher education*, 35–48.

Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, 11(1), 7–26.

Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39–54.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.

Carnoy, M., & Rothstein, R. (2013). What do international tests really show about U. S. student performance? Washington, DC: Economic Policy Institute. Retrieved July 24, 2014 from http://www.epi.org/publication/us-student-performance-testing/

Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40–44.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406.

Chatman, Lj. i Sparrow, B. (2012). *Osnovni principi učenja i preporuke za praksu nastavnika*. New York: Columbia University.

Cole, R. W. (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners, Second edition*. Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1997). Using Standards and Assessments To Support Student Learning. *Phi Delta Kappan*, vol. 79, No. 3, pp. 190–199.

Darling-Hammond, L. (2003). *Standards and assessments: Where we are and what we need.* Teachers College Record http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11109

Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of ‘No Child Left Behind’. *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 10, No 3, pp. 245–260.

Driscoll, A., & Wood, S. (2007). *Developing outcomes-based assessment for learnercentered education: a faculty introduction*. Herndon, VA: Stylus Publishing.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using clasroom assessment to maximize student learning.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Firestone, W. A., & González, R. A. (2007). Culture and processes affecting data use in school districts. Chapter 6 in *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 132–154.

Firestone, W. A., Monfils, L., & Schorr, R. Y. (2004). Test preparation in New Jersey: inquiry-oriented and didactic responses 1. *Assessment in Education*, 11(1), 67–88.

Gibbs, G. (2006). 2 How assessment frames student learning. *Innovative assessment in higher education*, 23.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224.

Harris, C., & Marx, R. (2009). *Authentic tasks*. Retrieved on January 15, 2005, from http://www.education.com/reference/article/authentic-tasks/

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/Drustvena_i_obrazovna_ukljucenost/principi%20%20preporuke%20nastavnika.pdf

Hudson, D. L. Jr. (2007). *Educational Standards*. New York: Chelsea House.

Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72–86.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2013). *Textbook quality*: *A guide to textbook standards.* Gottingen, Germany: V&R Unipress.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

Jacobs, J. K., & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education,* 33, 154–175.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher,* 38, 365–379.

Kankaras, M. & Moors, G. B. D. (2014). Analysis of cross-cultural comparability of PISA 2009 scores. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 45(3), 381–399.

Kellaghan, T. & Madaus, G. F. (1991). National testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, 49(3), 87–93.

Key Competencies, Brusssels: Euridice The Information Network On Education In Europe, 2002, http://www.eurydice.org.

Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Kohn, A. (2011). *Poor teaching for poor children… in the name of reform*. Education Week.

Logan, G. D. (1985). Skill and automaticity: Relations, implications, and future directions. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 367–86.

Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307–318.

March, T. (2003). *What WebQuests (really) are*. Retrieved June 19, 2014 from http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/

Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133–149.

Mayer, R. E. (2001). Rote vs. meaning learning. *Theory into Practice*, 41, 226–232.

McClelland, M. M., & Cameron, C. C. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development,* 133, 29–44.

Milson, A. J. (2002). The Internet and inquiry learning: Integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education,* 30, 330–353.

O'Sullivan, R. G., & Chalnick, M. K. (1991). Measurement-related course work requirements for teacher certification and recertification. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 17–19.

Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi,* Vol. 25, br. 1, 5–22

Pešikan, A. i Janković, S. (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet Poznavanje društva za IV razred osnovne škole, *Psihologija* 1–2, 137–152.

Phye, G. D. (Ed.) (1997). *Handbook of Clasroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*. London: Academic Press.

Planin, E. (2014). The surprising reason college grads can't get a job. *The Fiscal Times*, January 29. Retrieved June 26, 2014 from http://www.thefiscaltimes.com /Articles/2014/01/29/Surprising-Reason-College-Grads-Can-t-Get-Job

Risko, V., and Walker-Dalhouse, D. (2010). Making the most of assessments to inform instruction. *The Reading Teacher*, 63(5), 420–422.

Roberson, R. (2013). Helping students find relevance. *Psychology Teacher Network*. Retrieved on January 15, 2005, from http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013 /09/students-relevance.aspx

Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in longterm retention. *Trends in Cognitive Science*, 15, 20–27.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5(1), 77–84.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler *et al* (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. American Educational Research Association Monograph. Chicago: Rand McNally.

Spasić, R. (2013). Ocenjivanje. U L.W.Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje, 161–189.

Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 324–328.

Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education*, 12(3), 275–287.

Suskie, L. (2010). *Assessing student learning: A common sense guide*. John Wiley & Sons.

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281–294.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49–65.

Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. Retrieved July 21, 2014 from http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Uncertainties_and_Bias_in_PISA.pdf.

Prof. Dr. Ana Pešikan
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Belgrade

SCHOOL TASKS FOR EFFECTIVE LEARNING

Summary

This paper discusses assessment as an extremely important educational issue and one of the key aspects of the teaching / learning process, and also as one of the main role of teachers at all levels of education. The relationship of assessment and learning is very complex. Assessment round-shapes the learning process. In school practice the assessment of learnt is dominant, but recently two other types of assessment have come into focus – the assessment for learning and assessment as learning. Research findings indicate that students differently approach learning of the specific content depending on: the intrinsic quality of selected forms of assessment; the forms of testing and how the teacher chooses tasks appropriate to the subject and specific learning objectives; and also how pupils / students interpret the task and the context of assessment. This paper discusses the characteristics of the school tasks, what they should be in order to contribute to better quality of teaching and more effective learning.

Keywords: *assessment, school tasks, teaching / learning, active learning*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3
Изворни научни чланак
стр. 29–42

Проф. др Ненад Сузић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ОЦЈЕЊИВАЊЕ УЗ ПОМОЋ ОБН СИСТЕМА

Апстракт: Аутор овдје приказује на који начин се може примијенити ОБН модел (одвајање битног од небитног) у сврху оцјењивања ученика. У традиционалној настави ученици су учили све одреда, али уз примјену ОБН модела они треба да уче само оно најбитније. У учећој цивилизацији у којој данас живимо, брзо читати, разумјети информацију и одвојити шта је битно, представља услов слободе и среће појединца. Образлажући афективну основу ОБН модела аутор се овдје базира на брзо читање, јер је то ефекат примјене овог модела. Да би ученици били мотивисани за наставу, потребно је да буду укључени у наставни рад. ОБН модел управо то омогућава. У традиционалној настави наставник би обично давао ученицима да читају дијелове текста или би им то сам препричао, а потом укратко понављао пређено. Примјењујући ОБН модел наставник само помаже ученицима, а они самостално раде. При извођењу оцјена наставници су често субјективни, можда и несвјесно и без намјере, али то се свакоме дешава. ОБН модел омогућује објективно извођење оцјена, без свих оних примјеса субјективности које сваки наставник помало, или подоста има. Познато је да оцјене гуше мотивацију ученика, али истраживање је показало да ОБН модел подстиче и развија позитивну мотивацију ученика за наставни рад и градиво. Аутор на крају овог рада приказује два експеримента који научно доказују ефикасност ОБН модела у настави и предлаже ново истраживање којим би се провјерила ефикасност овог модела у оцјењивању ученика.

Кључне ријечи: *оцјењивање, мотивација, брзина читања, разумијевање прочитаног, креативност.*

УВОД

Ученике можемо оцијенити а да им претходно не „испредајемо“ градиво! Ученицима можемо дати ново градиво, усмјерити их да раде самостално и у групама, а потом извести оцјене ефикасности њиховог рада. Ради се о примјени ОБН модела учења. Овај модел заснива се на одвајању битног од небитног (ОБН). На чему се заснива овај модел?

Чим мало иновирамо наставу, чим мало примијенимо нову технологију, задиремо у концепцију традиционалне наставе. На примјер, у обради новог штива наставник је прво „изражајно“ прочитао текст, а потом су дјеца читала по дијеловима, да би на крају дошло до разговора о тексту и резимирања основних поука. Слово или графем је знак за фонем, више слова у једном скупу чине ријеч, а она је графички знак за појам. Више појмова које означимо почетним великим словом а завршимо тачком чини реченицу, а она је графички знак за мисао. И ту стаје класично учење читања. Међутим, више мисли чини идеју, а идеје се пишу у пасусима. Пасус је графички знак за идеју. Више реченица или мисли окупљене су око једне, водеће, као рој пчела око матице. У традиционалној настави дјеца нису научила да читају идеје. Систем ОБН учења заснива се на читању идеја.

Једна наставна јединица има од десет до двадесет пасуса у просјеку. Рецимо да је у питању текст од двадесет пасуса. Ученицима ћемо дати упутство да у својој биљежници означе двадесет редних бројева. Сваки број представља један пасус. Сваки ученик за себе чита пасус по пасус и поставља по једно питање за сваки пасус. Питање мора да захвата основну идеју коју пасус преноси. Када су исписали двадесет питања, окрећу се свом пару у клупи и дискутују с њим шта је он написао под један, два и тако редом. Дискутује се о томе шта је написано и зашто. Сада већ имамо рад у паровима. Сада их дијелимо у групе. Ученици у прве двије клупе нека одговоре на прва четири питања, ученици треће и четврте нека одговоре на питања од осам до дванаест и тако редом. Задатак је да тако одговоре на питања да сви у разреду то науче. Могу и треба да користе књигу, односно уџбеник. Сада групе припремају своју презентацију. Наравно, прво морају да се усагласе око своја четири питања. Током презентација, наставник на табли биљежи питања, а потом води дискусију које од питања је најбитније и која три су такође битна. Одговоре на та питања треба запамтити, а не све градиво. Ово је суштина одвајања битног од небитног (ОБН модела).

Када овладају ОБН моделом учења, дјеци можемо дати ново градиво, наравно, то се односи на градиво које може да се ради ОБН моделом, и оцијенити их за свако исправно постављено питање по један бод, за маркирање главног питања, по три бода и за три битна питања по два бода. То је свеукупно 29 бодова, што је сасвим пристојан скор за тест одвајања битног од небитног. Дакле, не оцјењујемо запамћено, него то колико су дјеца способна да одвоје битно од небитног. То се у традиционалној настави није оцјењивало. За овакав рад у почетку нам треба више од једног часа, а касније, кад дјеца овладају ОБН моделом, довољно је и један час. Све у свему, ОБН модел се може уклопити у традиционалну наставу, али треба нешто времена да дјеца њиме овладају.

АФЕКТИВНА ОСНОВА МОТИВАЦИЈЕ ОЦЈЕНОМ

Човјек се најрадије бави оном активношћу у којој ужива, у којој доживљава задовољство. За остваривање високих оцјена школског постигнућа читање је једна од кључних претпоставки. Читање укључује афективну, когнитивну и бихевиоралну димензију става. Наиме, истраживања су показала да ученици који воле читање, који имају позитивне ставове према овој активности читањем задовољавају своје афективне, когнитивне и бихевиоралне потребе (Athey, 1982; Matthewson, 1994; McKenna, 1994). То задовољство, поред осталог, произилази и из социјалних потреба дјетета. Они који читају и остварују високе оцјене у школском постигнућу често су цијењени међу вршњацима. Осим тога, читањем дијете задовољава своју радозналост, своју потребу за спознајом и рјешава бројне изазове које потребује (Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996; Wigfield & Guthrie, 1995). С друге стране, људи у правилу настоје избјећи аверзивне стимулансе (Huijding, Mayer, Koster & Muris, 2011; Mathews & Sebastian, 1993).

Када ученици постављају питања о тексту који читају, њихова пажња је знатно више фокусирана на садржај текста, него када текст пролазе или прате без постављања питања. Фокусирана пажња знатно доприноси регулацији емоција (Gross & Thompson, 2007; Koole, 2009). Осим тога, висок ниво мотивације подразумијева фокусираност особе на дату активност (Rothermund, Voss & Wentura, 2008). Усмјеравање пажње доприноси контроли емоција, а обје ове активности јачају мотивацију (Koole, 2009; LeDoux, 1996). Међутим, када пажњу остварујемо принудом, дисциплиновањем или обавезивањем, тадаона може изазвати аверзивна емоционална стања (Yiend, 2010). Када наставник чита текст и од ученика захтијева пажњу, он врши одређену принуду, дисциплинује, односно обавезује ученике на пажњу. У моделу ОБН, који овдје представљамо, ученици постављају питања о градиву које раде на часу, а наставникова задаћа је да организује процес, да их укључи у активност и на крају оцијени.

Интринзичка мотивација подразумијева да је особа мотивисана за неку активност због унутрашње награде коју доноси та активност сама по себи, радије него због неке материјалне или друге спољашње награде (Decy & Ryan, 1985; Harter, 1981). Ако особа приликом учења осјећа да јој то учење представља задовољство, она ће бити унутрашње мотивисана да се бави том активношћу. Истраживање је показало да расту позитивна осјећања ако је особа укључена у неку активност, ако је субјект те активности (Alexander & Filler, 1976). Када примијенимо ОБН модел учења, дјеца су укључена у читање тако што постављају питање о сваком пасусу. То их снажно когнитивно ангажује, то их заиста укључује у активност.

Укључивање уечника у одвајање битног од небитног подразумијева њихову индивидуалну ангажованост, а ова ангажованост подстиче позитивне ставове (Matthewson, 1985; Rudel & Speaker, 1985). Ипак, ако је материјал који читају дјеци интересантан, то ће појачати мотивацију и разумијевање текста (Schifele, 1991). Интересовање ученика има позитиван утицај на школско постигнуће (Pekrun, Hal, Goetz & Perry, 2014). Емоционални и когнитивни мотиватори су у интеракцији (Pekrun et al., 2014: 316). Емоције су генератор човјекова когниције (Greenspan & Benderly, 1997). Дакле, емоције не смијемо занемарити при читању, али извјесно је да позитивне емоције расту са укљученошћу ученика у активност. ОБН модел појачава управо ту укљученост ученика. Занимљиво је да многи људи одрасту, а да не науче препознати своје и туђе емоције (Greenspan & Benderly, 1997: 165). Школски систем се не бави емоцијама и емоционалним описмењавањем ученика, иако знамо да је емоционалност важан аспект функционисања људи у учећој цивилизацији у којој живимо у XXI вијеку. Емоције се у нашим школама не оцјењују.

УКЉУЧЕНОСТ И ОЦЈЕЊИВАЊЕ

Ученици који свакодневно читају јачају своје самопоуздање, своју мотивацију и социјалну афирмацију (PISA 2009 results 2010: 97). Занимљиво је да у већини од 66 земаља укључених у ПИСА истраживање велики број ученика изјављује да никада не чита из задовољства (PISA 2009 results 2010: 97). Без читања ученици не могу остварити високе школске оцјене. Ученицима можемо помоћи да овладају читањем тако што ћемо им дати лакше материјале да читају, тако што ћемо организовати књижевне клубове у школама, тако што ћемо их наградити за значајан напредак у ефикасном и брзом читању и слично. Посебно је важно знати да обуком ученика да одвоје битно од небитног јачамо њихове читалачке компетенције и подстичемо мотивацију за школске активности. Ако су ученици боље информисани о томе колико брзо читање помаже њиховом успјеху у школи, они ће сами настојати да повећају своју брзину читања (PISA 2009 results 2010: 98). Мотив постигнућа можемо подстаћи на индивидуалном плану, али и у групној изведби ОБН модела. Оцјенама за одвајање битног од небитног можемо стимулисати ученике да боље овладају моделом ОБН.

Читање је компетенција коју ученици развијају у школи, али и у слободном времену и код куће. Истраживања су показала да школска укљученост доприноси томе да се ученици боље осјећају, да имају бољи школски успјех и виши ниво наде (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Van Ryzin, Gravely & Roseth, 2009). Овдје је нужно поставити питање да ли читањем наставник може подстицати аутономију ученика. У пракси је провјерено да су три кључна извора мотивације у школском учењу: (1) аутономија коју наставници дају ученицима, (2) опредијељености, (3)

укљученост ученика у активности које се одвијају у учионици (Jang et al., 2012). Дакле, ОБН модел учења омогућује ученицима да самостално раде на градиву и да за то добију повратну информацију у виду бодова које наставник или они сами могу претворити у оцјену. Овдје смо на пољу теорије самодетерминације (SDT Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2000). Ова теорија полази од тога да сваки човјек као најистакнутије има три потребе: (1) аутономија, (2) компетенција и (3) повезаност (Ryan & Deci, 2000). Све три ове потребе наставник може подржати ОБН моделом. Конкретно, аутономијуће повећати примјеном ОБН модела учења, компетенцију повећавањем брзине и разумијевања текста, а повезаност групном интеракцијом коју може посредовати при обуци ученика за ОБН модел.

Укљученост ученика резултира: задовољавањем њихових социјално-психолошких потреба, вишим нивоом самоефикасности и јачањем мастерицијне оријентације, показало је истраживање (Reeve & Lee, 2014). Осим тога, укљученост резултира и вишим новоом мотивације за академско постигнуће (Reeve & Lee, 2014: 536). Умјесто укључености наставници често прибјегавају контроли. Наставници који подстичу, односно подржавају укљученост ученика јачају њихову вољу и истрајносту савлађивању школских обавеза (Reeve, 2009), а они који прибјегавају контроли занемарују осјећања и идеје дјеце (Reeve, 2009; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012). Модел ОБН учења почива на укључености ученика, а оцјењивање изведено овим моделом директно награђује самосталну активност ученика.

СУБЈЕКТИВНИ КРИТЕРИЈУМИ У ОЦЈЕЊИВАЊУ

Бројне су класификације елемената субјективности наставника при извођењу оцјена. Најчешће сусрећемо сљедеће компоненте субјективности: хало-ефекат, лична једначина, уравниловка и дисциплиновање оцјеном (Suzić 2005: 633). Поред ових, постоје и друге компоненте субјективности наставника: задовољавање статистичких критеријума (Kohn 1997: 93), лоше баждарени тестови (Child 1997: 379), оцјењивање усвојених чињеница, а не имагинације и креативности (Child 1997: 380). Ту су и имплицитне теорије наставника о интелигенцији (Dweck, 1999).

Хало-ефекат сусрећемо у ситуацијама када наставник оцјењује ученика под дојмом успјеха претходно испитиваног. *Личну једначину* примјењују наставници који сматрају да само они знају за највише оцјене, а да су за ученике средње и ниже оцјене. *Уравниловци* прибјегавају наставници који увијек дају приближно исте оцјене, или високе или ниске. *Дисциплиновање оцјеном* је карактеристично за наставнике који оцјењују грешке у понашању ученика, кажњавају оцјеном. *Задовољавање статистичких критеријума* примјењују наставници који сматрају како треба да има мало ниских и високих оцјена, а да

треба бити највише средњих оцјена. *Лоше баждарени тестови* слабо могу снимити знање и способности ученика. Поред тога, тестови не могу измјерити ставове, истраживачке активности ученика, укљученост у активности, разумијевање градива и слично. *Нагласак на чињеницама* се односи на наставнике који се оријентишу на податке и чињенице, а не на примјену и разумијевање градива. *Имплицитне теорије наставника о интелигенцији* подразумијевају предубјеђење наставника да неки ученици нису способни да савладају градиво њиховог предмета и да се њима не може помоћи.

ОБН модел наставе примијењен у оцјењивању елиминише све наведене субјективности при оцјењивању ученика. Ако добро постави питање за сваки пасус ученик ће добити један бод, а потом три бода ако препозна најважније питање и по два бода за још три важна питања. Ово је у складу са истраживањем Кони Џуел и сарадника (Juel, Grifith & Gough, 1986), у коме је нађено да способност писменог изражавања предодређују три компоненте: квалитет, организација и транскрипција идеја. Наиме, уколико ученик сам себи поставља питање шта је најважније у тексту, он аутоматски вреднује квалитет прочитаног. Слично је и са аудитивно презентованим информацијама. Ако мора поставити једно питање за сваки пасус, он ће на основу тих питања лако уочити структуру материјала који учи. Дакле, ОБН модел слиједи највише стандарде учења јер омогућује самосталност и укљученост ученика.

Двије оцјене исте висине које су добили различити ученици, не представљају исто. Наставници најчешће оцјењују оно што је ученик научио, а врло ријетко креативност, истраживачку активност, аутономију и друге компоненте продуктивног учења (Kohn 1997: 158). Ученици током школовања овладају гимнастиком духа, гдје је најважније сазнати шта наставник пита и какве одговоре жели, а не овладати градивом (Silberman, 1970). Ђаци се више исцрпљују око тога да сазнају који су субјективни критеријуми испитивача, а не око тога шта у њиховом животу значе садржаји које ће научити. У сталној борби за оцјену ученици мало брину о самоусавршавању, о томе колико ће им у животу требати научено (Butler, 1988). У учионицама се оцјењује првенствено то колико је дијете укључено у рад на градиву, а врло мало се вреднује его-укљученост (Butler, 1988). Начин учења је важнији од количине запамћених чињеница (McDermott, Rikoon & Fantuzzo, 2014). ОБН модел представља начин учења. Данас дјеца у школама најчешће уче одреда, не прескачући ништа. Ако их оспособљавамо да одвоје битно од небитног, она неће некритички учити све одреда, или штребати, бубати, грувати, или на други начин, како би они то рекли. Постоји више мотива који воде дијете да се укључи у рад на градиву. Један од најснажнијих мотива је его укљученост, а у оквиру тог мотива оцјена градива као вриједног или значајног за личне потребе и аспирације. Једно истраживање је показало да ученици боље памте оне садржаје којима придају већи значај (Suzić, Jelić i Milivojac, 2013). Уколико је градиво оцијењено као вриједно, ученик ће се више ангажовати на учењу тог градива (Butler, 1988; Fisher & Bidell, 2006; Lazarus, 1991; Snyder, Malin, Dent & Linnenbrink-Garcia,

2014). Наставници се у учионицама више баве градивом него ученицима и тиме колико то градиво има значаја за ученике.

Наставник као оцјењивач подлијеже субјективности тако што се не пита зашто даје одређене оцјене, чему оне служе (Kohn, 1997). Више је разлога због којих се наставник треба питати зашто оцјењује: (1) оцјеном мотивишемо ђаке да раде боље, да успјешније овладају градивом, (2) оцјене разврставају ђаке на успјешне и мање успјешне и (3) оцјене обезбјеђује повратну спрегу ученику о томе колико је овладао материјом или градивом (Kohn, 1997: 201). Занемарујући ове и друге претпоставке ефикасног оцјењивања, наставник лако може запасти у субјективност, лако може бити заробљен прокрустовским обрасцем демонстрације властите моћи, ловљења ученика у незнању и слично. ОБН модел успјешно елиминише ове слабости које прате оцјењивање у настави.

ОЦЈЕНЕ ГУШЕ, А ОБН МОДЕЛ ПОДСТИЧЕ КРЕАТИВНОСТ И УЧЕЊЕ

У нашој традиционалној школи оцјеном се награђује првенствено меморисање и репродукција чињеница. Ако на факултетима на којима се студира за просвјетна занимања смањимо нагласак на оцјенама, то може охрабрити студенте да се оријентишу на учење учења (Milton, Howard & James, 1986). *Учећа цивилизација* XXI вијека, у којој данас живимо, намеће нови вриједносни стереотип: учење учења све више постаје услов слободе појединца. У учионицама дјецу обучавамо по моделима школовања из ранијих вијекова. Наставникова дужност је да „испредаје“, протумачи или преприча градиво, а ученикова задаћа је да то запамти. Оцјенама се мјери првенствено то колико је ученик треба да запамти или у глави задржи информације које су прописане наставним планом и програмом, односно које наставник тражи од њега. Таква настава не подстиче креативност и учење учења. Субјекте који су били спремни да прекину устаљени начин рјешавања проблема и открију нове Радивој Квашчев је назвао адаптивно флексибилним, а оне који то нису могли назвао је ригидним (Kvaščev 1980: 245). Наша наставна пракса робује стереотипу по коме ће високу оцјену прије добити онај ученик који се држи уџбеника и устаљене форме рјешавања школских задатака, него онај који креативно размишља и тражи нова рјешења. Креативност и дивергентна продукција нису пожељне активности ученика у нашој традиционалној настави.

Стални страх од грешке, страх од слабих оцјена или од социјалне деградације тјера многе ученике да прибјегавају самохендикепирању или имплицитним теоријама (Snyder, Malin, Dent, & Linnenbrink-Garcia, 2014). Самохендикепирању ученици прибјегавају тако што сами себи наносе штету на основу које правдају неуспјех који очекују у испуњавању својих школских обавеза. На примјер, прије тестирања ученик се жали да га боли зуб или стомак, изгуби уџбеник

и слично. Овде се ради о имплицитним теоријама које познајемо и као имплицитна предубјеђења или предрасуде. Конкретно, када неки ученик тврди да не може научити математику и након тога не покушава да ради на том градиву, можемо рећи да он има предрасуду о својим логичко-математичким способностима. Другачије речено, када једно предубјеђење добије снагу теорије, оно постаје имплицитно. Акт самохендикепирања који прате имплицитне теорије води ка гушењу креативности јер креативност подразумијева дивергентно мишљење, а оно се често не зауставља на грешкама, него даје нова рјешења, било да су она боља или слабија од постојећег. У једном истраживању развио са модел учења на основу грешке. Резултати су показали да креирање грешке у извођењу сценарија за штиво резултира новим, креативним и бољим рјешењима (Сузић, 1999). Овакав налаз остварен је у једном ранијем истраживању (Leake & Ram, 1995), с тим што је рађено на градиву нешто комплекснијем него што је обрада штива.

Дијете треба да сагледа своје грешке и промашаје, а ако нема увида у своје претходне заблуде и у позитивне помаке, оно ће тежити да га наставник или родитељ води сигурним путем до рјешења. Ако није навикло да се сусретне са властитим грешкама, дијете ће настојати да избјегне активност у којој не зна шта га чека, како да толерише грешку, разријеши проблем или да успије. Када се то деси, дијете прибјегава преевалуативној атрибуцији (Thompson & Hepburn, 2003; Thompson & Richardson, 2001). Уз преевалуативну атрибуцију ученик унапријед вреднује градиво као тешко и несавладиво, како би избјегао ризик неуспјеха или слабу оцјену. Дакле, учење на основу грешке и путем грешке испоставља се као врло значајна педагошка активност (Suzić, 2006), а то је данас запостављено у нашим школама. Захваљујући страху од грешке угушена је креативност ученика, спријечено је њихово слободно мишљење. Наставник је тај који може помоћи дјетету да се ослободи овог страха.

Можемо слободно рећи да је учење учења будућност образовања, која је већ почела. Иако на неки чудесан и волшебан начин заобилази школе, у стварности је учење учења постало саставница свакодневног живота. Школе се и даље баве оцјењивањем меморисања и репродукције чињеница, али не и оцјењивањем учења, а не вредновањем компетенције ученика да одвоје битно од небитног. Умјесто да уче све одреда, ученици би требало да науче одвајати битно од небитног. То је цивилизацијски императив јер се данас за неколико година подвостручи укупна спознаја људског рода акумулирана вијековима. Могуће је оцијенити ученика и при обради новог градива. Да је то могуће показује ОБН модел учења (Suzić, 2005). Конкретно, сваки пасус представља једну идеју, а сваку идеју можемо исказати једном тезом или ријечју. Ученицима можемо дати ново градиво и вредновати то да ли су за сваки пасус адекватно издвојили кључну ријеч или тезу. На крају можемо организовати вредновање идеја или пасуса и издвојити двије или три најбитније, а потом закључити да ли то треба памтити или не. У ОБН моделу не вреднујемо запамћено или репродуковано градиво, него одвајање битног од небитног.

НАУЧНА УТЕМЕЉЕНОСТ ОБН МОДЕЛА

ОБН модел учења провјерен је у неколико научних истраживања. У једном ригидном експерименту са ротацијом фактора експериментално је провјеравана ефикасност ОБН модела у настави (Suzić, Jelić i Milivojac, 2013). Три одјељења другог, трећег и четвртог разреда радила су по ОБН моделу 12 часова, а три паралелна одјељења представљала су К групу, у којој је рађено на традиционалан начин. Након трих 12 часова, на сличним наставним садржајима рађено је експериментално у К групи, а Е група је сада била контролна. Експеримент је показао да ОБН модел у оба случаја експерименталне примјене даје боље резултате у односу на традиционалну наставу у погледу мотивације, вредновања и памћења градива (Suzić i sar., 2013). Осим тога, овај експеримент је дао боље резултате у Е групама у погледу радозналости, имагинације, изазова, афирмације и компетенције ученика (Suzić i sar., 2013: 109).

Још једно истраживање проведено је у експерименталном дизајну с циљем да се докаже да ОБН модел (SRI – Separate Relevant from Irelevant) значајно подиже брзину читања и разумијевање прочитаног (Suzić & Radonjić, 2015). На узорку од 79 ученика експерименталне групе примијењен је ОБН модел с циљем да се измјери утицај овог модела на брзину читања и разумијевање прочитаног. Исто толико ученика радило је по традиционалном наставном моделу у контролној групи. Експеримент је рађен у Нишу, на узорку ученика средње школе. Показало се да ученици Е групе значајно брже читају након што су примијенили ОБН модел, али да исто тако боље разумију текст (Suzić & Radonjić, 2015). ОБН модел обезбјеђује виши ниво укључености ученика у обраду материје која се учи и резултира вишим нивоом мотивације. То се слаже са налазима истраживања у коме је доказано да укљученост ученика резултира вишим нивоом мотивисаности за наставни рад (Reeve & Lee, 2014). Занимљиво је да су ученици Е групе у нашем експерименту након примјене ОБН модела трошили мање времена за читање (t = 13,91; значајно на нивоу p = 0,001), а да су у финалном мјерењу ученици К групе трошили више времена за читање текста (t = 5,07; значајно на нивоу p = 0,001). Исто тако, ученици Е групе су након примјене ОБН модела боље разумјели текст (t = 9,29; значајно на нивоу p = 0,001), а у К групи није дошло до значајних промјена током трајања овог експеримента (t = –0,57; значајно на нивоу p = 0,568). Ови докази неспорно потврђују да примјена ОБН модела резултира повећањем брзине читања и разумијевање прочитаног.

Овдје немам научне доказе о ефикасности ОБН модела у оцјењивању ученика, али претпостављам да је овај модел изузетно ефикасан у евалуацији ученика. То је разлог што овдје номинујем тај проблем за ново истраживање, за научну провјеру хипотезе о ефикасности ОБН модела у оцјењивању ученика.

ЗАКЉУЧАК

ОБН модел омогућује да ученике оцијенимо на новом градиву тако што ћемо им дати текст да самостално раде, а потом можемо тестирати колико су ефикасно успјели да одвоје битно од небитног. Ради се о увођењу ученика у технику ефикасног читања пасуса или идеја, за разлику од читања слова, ријечи и мисли. Брзо и ефективно читање текста представља саставни дио свакодневице савременог живота, представља услов слободе појединца у савременој цивилизацији. Сјетимо се само колико смо пута кукали како не стигнемо прочитати тајтлове у неком ТВ филму. Дакле, брзо читање и разумијевање прочитаног чине услов за ефикасан и слободан живот савременог човјека.

Овдје сам дао преглед радова који доказују да је ефикасност и брзина читања услов слободе појединца у учећој цивилизацији у којој данас живимо. Посебна вриједност је у систематском и детаљном представљању ОБН модела учења по коме ученици не треба да уче све одреда, него да одвоје битно од небитног и да памте само оно најбитније. Овај модел подразумијева укљученост ученика у рад на градиву, подразумијева да ученици схвате суштину сваке идеје, односно пасуса, те да те идеје сагледају као структуру материје која се учи, а потом да издвоје оне најбитније чињенице из тих идеја.

ОБН модел је уједно и необично захвалан за оцјењивање ученика јер омогућује да наставник, али и ученик сам изведе објективну оцјену, омогућује да се искључи субјективност наставника. Експериментална провјера је показала низ ефеката овог модела: боље памћење градива, виши ниво мотивације, виши ниво вредновања градива, повећање брзине читања, пораст нивоа разумијевања прочитаног. Остаје да провјеримо његову ефикасност у погледу оцјењивања ученика. Ово номинујем као тему за ново истраживање.

Литература

Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading.* Newark, DE: International Reading Association.

Athey, I. (1982). Teading: The affective domain reconceptualized, in: B. A. Hutson (ed., *Advances in reading/language research*, Vol. 1, p. 203–218. Greenwich, CT: JAI.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Eucationl Psychology*, 58(1), p. 1–14. Doi 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x.

Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, p. 51–62. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002.

Child, D. (1997). *Psychology and the teacher*, 6th ed. London: Cassell Education.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.

Fisher, K. W. & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion, in: R. M. Lerner (ed.), *Theoretical models of human development*, Vol. 1, p. 313–399. New York, NY: Wiley.

Greenspan, M. D. S. I. & Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: A Merloyd Lawrence Book.

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations, in: J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation*, p. 3–24. New York, NY: Guilford Press.

Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading, in: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*, p. 165–190. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus exstrinsicorientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, p. 300–312.

Huijiding, J., Mayer; B., Koster, E. H. W. & Muris, P. (2011). To look or detectionin high and low spider fearful students. *Emotion*, 11, p. 666–674. Doi: 10.1037/a0022996.

Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory’s motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, p. 1175–1188. Doi: 10.1037/a0028089.

Juel, C., Grifith, P. L. & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), p. 243–255. Doi: 10.1037/0022-0663.78.4.243.

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin Company.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, p. 4–41. Doi: 10.1080/02699930802619031.

Kvaščev, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti.* Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* New York, NY: Oxford University Press.

Leake, D. B. & Ram, A. (1995). Goal-driven learning: Fundamental issues and symposium report, in: A. Ram and D. B. Leake *Goal-driven learning*, p. 395–406. London, UK: Cambridge.

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York, NY: Simon & Schuster.

Matthewson, G. C. (1985). Toward a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3rd ed., p. 841–856. Newark, DE: International Reading Association.

Matthewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read, in: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, p. 1131–1161. Newark, DE: International Reading Association.

Mathewson, A. & Sebastian, S. (1993). Suppression of emotional Stroop effects by fear arousal. *Cognition and Emotion*, 7, p. 517–530. Doi: 10.1080/ 02699939308409203.

McDermott, P. A., Rikoon, S. H. & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through head start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology* 106(1), p. 200–213. Doi: 10.1037/a0033547.

McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition, in: E. H. Cramer & M. Castle (eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading Education*, p. 18–40. Newark, DE: International Reading Association.

Milton, O., Howard, R. P. & James, A. E. (1986). *Making sense of college grades.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), p. 696–710. Doi: 10.1037/a0036006.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and howthey can become more autonome supportive. *Educational Psychologist*, 44, p. 159–175. Doi: 10.1080/00461520903028990.

Reeve, J. & Lee, W. (2014). Students’ classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), p. 527–540. Doi: 10.1037/a0034934.

Rothermund, K., Voss, A. & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional biases: A basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation. *Emotion*, 8, p. 34–46. Doi: 10.1037/1258-3542.8.1.34.

Ruddell, R. B. & Speaker, R. (1985). The interactive reading process: A model, in: H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3rd ed., p. 751–793. Newark, DE: International Reading Association.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, p. 68–78. Doi: 10.1037/0003-o66X.55.1.68.

Schifele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist,* 26(3 & 4), p. 299–323.

Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the classroom: The remarking of American education*. New York: Random House.

Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology,* 106(1), p. 230–241. Doi: 10.1037/a0034553.

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecendents, and mediators. *Journal od Educational Psychology,* 104, p. 108–120. Doi: 10.1037/a0025742.

Сузић, Н. (2009). Активна настава, у: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ, стр. 181–210.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2006). Strah od greške, defanzivni pesimizam i motivacija za školsko učenje. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 38(1–2), Sarajevo, str. 51–65.

Suzić, N., Jelić, V. i Milivojac, A. (2013). Odvajanje bitnog od nebitnog: OBN model učenja. *Sportlogia*, 9(2), p. 101–107. Doi: 10.5550/sgia.130902.se.001S.

Suzić, N. & Radonjić, M. (2015). Influence of SRI learning model on reading speed and text comprehension. *Wulfenia Journal* 22(6), p. 140–151.

Thompson, T. & Hepburn, J. (2003). Causal uncertainity, claimed and behavioural selfhendicapping. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), p. 247–266. Doi: 10.1348/00070990360626967.

Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed selfhandicapes and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology,* 71(1), p. 151–170. Doi: 10.1348/000709901158442.

Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belonginess, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, p. 1–12. Doi: 10.1007/s10964-007-9257-4.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study* (Reading research repport, No. 63). Athens, GA: National Reading Research Center.

Yiend, J. (2010). The effects of emotion on attention: A review of attentional processing of emotional information. *Cognition and Emotion*, 24, p. 3–47. Doi: 10.1080/02699930903205698.

Prof. Dr. Nenad Suzic
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

EVALUATION WITH THE HELP OF OBN SYSTEM

Summary

The author shows how the OBN model (separating important from unimportant) can be applied to assess students. In traditional teaching, pupils had to learn everything they had been taught, but with the application of the OBN models they need to learn only what is most important. In learning civilization in which we live today, to read quickly, to understand information and to separate what is important, is the condition of freedom and happiness of the individual. Explaining the affective basis of OBN model, the author focuses on speed reading because it is the effect of the application of this model. If we want the students to be motivated for teaching, it is necessary to involve them in teaching. The OBN model allows just that. In traditional teaching a teacher would either give the students to read parts of the text or he would retell the text himself, and then briefly review what had been done. By applying the OBN model, the teacher only helps students while they work individually. When assessing, the teachers are often subjective, perhaps unconsciously and without intention, but it happens to everyone. The OBN model provides an objective performance evaluation, without a tinge of subjectivity. It is known that marks stifle pupils' motivation, but the research has shown that OBN model encourages and develops positive students' motivation for work and the material. At the end of this article the author shows two experiments that scientifically prove the effectiveness of the OBN model in teaching and suggests new research to test the effectiveness of this model in the evaluation of students.

Keywords: *assessment, motivation, reading speed, comprehension of the read, creativity.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::796
Стручни чланак
стр. 43–62

Проф. др Горан Шекељић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Милован Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ВРЕДНОВАЊЕ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА*

Апстракт: Вредновање у физичком васпитању као специфичној наставној области има своје посебности и врши се на основу јединствене методологије. Оцењивање се врши бројчано, тако што се умења, знања и способности ученика упоређују са оперативним задацима и минималним образовним захтевима. Коначна оцена зависи од три равноправна чиниоца: достигнутог нивоа моторних умења, достигнутог нивоа моторичких способности и односа ученика према настави и физичкој култури. У овом раду објашњава се логика по којој су конципирани инструменти и технике којима се врши оцењивање знања, вештина, навика и владања ученика и утврђује однос између онога што ученик треба да постигне и онога што је постигао. Посебна вредност овог рада јесте у томе што се у њему показује како је могуће извршити објективнију процену моторичких умења и како треба вршити вредновање рада ученика у афективном домену. У овом раду је први пут представљен пример таксономије образовних циљева у когнитивном домену заснованом на новој Блумовој таксономији, а који се може применити у физичком васпитању.

Кључне речи: *вредновање, физичко васпитање, исходи, стандарди, Блумова таксономија.*

УВОД

Оцењивање је један од најосетљивијих сегмената у образовању и једна је од кључних професионалних вештина наставника. Његову важност потврђује и мишљење Вишњића и сар. (2004) да уколико наставник није у стању да ученицима приликом оцењивања да ваљану информацију шта су и колико научили и како даље да напредују, сва његова друга стручна знања и вештине падају у воду.

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Вероватно је свако од учитеља током свог професионалног рада поставио нека од ових питања: шта значи 80 поена, шта представља оцена 3, да ли је ученику јасно због чега је добио оцену 4 из колута напред и шта треба да поправи да би добио 5, да ли и други наставници оцењују ове елементе на исти начин и да ли његово 5 значи исто као и 5 код другог наставника.

При оцењивању често се праве грешке које могу потицати од ученика, оцењивача и процењивачке технике. Ученици се разликују по предзнањима, темпераменту, начину и темпу учења, различито реагују на оцењивање, имају мању или већу трему, па је због тога пожељно што чешће их проверавати коришћењем различитих метода и техника за процењивање. И учитељи се разликују по цртама личности и нивоу стручних компетенција, подложни су променама расположења и утицају различитих спољашњих фактора, тако да приликом оцењивања чине грешке попут генералне тенденције у оцењивању, хало-ефекта, логичке погрешке, погрешке контраста, тенденције прилагођавања критеријума итд.

Многа истраживања (Богнар и Бунгић, 2014; Вишњић, 2004; Гојков, 2003; Дамјановић, 2004; Кадум Бошњак и Брајковић, 2007; Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004; Трнавац и Ђорђевић, 2011; Шекељић и Стаматовић, 2006, 2014; Havelka, Hebib i Baucal, 2003;) указују да се систем оцењивања у школском образовном систему мора стално унапређивати како би се елиминисали стари и нови проблеми:

- оцењивање се заснива углавном на самовољно успостављеним критеријумима или међусобном упоређивању ученика у разреду;
- предмет оцењивања и критеријуми оцењивања нису прецизно дефинисани;
- ученици најчешће нису упознати са критеријумом оцењивања;
- критеријум оцењивања се мења током године;
- неуједначен критеријум и поступак оцењивања од стране више наставника, па чак и код истог наставника;
- често је изражена субјективност наставника у оцењивању, због чега изостаје образложење оцене, јер оцењивање није засновано на чињеницама;
- нема одговорности у реализацији наставе, што се преноси на оцењивање;
- оцена се не саопштава увек и одмах по оцењивању;
- испитивање се своди на проверавање чињеница, знања, података, а запостављају се интелектуалне способности и особине личности. Због тога ученик добија високе оцене за познавање безначајних чињеница која се врло брзо заборављају;
- при испитивању се не примењују методе које елиминишу стрес који прати свако оцењивање;

- лоша оцена подстиче даљи неуспех јер ученик често одређује своје понашање у зависности од оцењивања и односа наставника према њему;
- досадашњи начини оцењивања фаворизује репродуковање наученог, а не развој стваралачког духа;
- начини и технике испитивања идентични су за све ученике у одељењу.

МЕТОДОЛОГИЈА

У овом неексперимантaлном истраживању заснованом на методу теоријске анализе, опсервиран је систем вредновања у настави физичког васпитања. Циљ истраживања је да се представи неколико нових процењивачких техника чијом ће се применом унапредити систем оцењивања у настави физичког васпитања и тако се ускладити са савременим образовним докимолошким системима.

У складу са постављеним циљем истраживања било је потребно реализовати неколико задатака:

- представити метод којим се могу моделирати инструменти за процену моторичких умења;
- представити нове инструменте за вредновање ученика у афективном домену;
- представити нове инструменте за вредновање ученика у когнитивном домену који се заснивају на новој Блумовој таксономији.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Оцењивање у физичком васпитању као специфичној наставној области има своје посебности и врши се на основу јединствене методологије. Заснива се на процени достигнутог нивоа моторних умења, достигнутог нивоа моторичких способности, односа ученика према настави и физичкој култури, што подразумева вредновање образовних исхода у афективном и когнитивном домену. Правилник о оцењивању за овај наставни предмет даје уопштене и непотпуне информације наставницима о начину оцењивања и није заснован на савременим докимолошким сазнањима. Због тога се у пракси слабо примењује. Главна мана јесте недостатак инструмената и прецизних упутстава којима се може извршити прецизно и објективно процењивање знања, вештина, навика и владања ученика и утврдити однос између онога што ученик треба да постигне и онога што је постигао. У садашњој пракси оцењивање ученика другог, трећег и четвртог разреда у оквиру праћења и вредновања наставног процеса врши се на основу *Правилника о оцењивању ученика основне школе*.

Оцену одличан (5) добија ученик који је радом у току школске године побољшао своје моторичке способности и чији резултати знатно превазилазе стандарде узраста. Моторичка умења ученика знатно превазилазе постављене програмске захтеве по обиму и квалитету и знатно су већа од минималних програмских захтева. Укључује се у спортске секције и друге спортске активности изван школе. На курсу пливања је савладао пливачке технике. Ученик има основне хигијенске навике, уредан је и редован на часовима физичког васпитања.

Оцену врло добар (4) добија ученик који радом у току школске године побољшава своје моторичке способности и чији резултати превазилазе стандарде узраста. Ученик има добро развијене моторичке способности, али неке вежбе изводи уз мање потешкоће. У моторичким умењима превазилази постављене захтеве по обиму и квалитету. Програмске садржаје савладао је изнад минималних програмских захтева, уз мање потешкоће. Стално или повремено укључен је у рад спортских секција. Ученик је стекао основне хигијенске навике, уредан је, редован је и активан на часовима физичког васпитања.

Оцену добар (3) добија ученик који је моторичке способности побољшао у току школске године у границама стандарда. Моторичка умења су у границама минималних образовних захтева. Делимично је савладао основну технику пливања (ако је спроведена обука пливања). Ученик редовно присуствује часовима физичког васпитања, повремено избегава неке часове и не укључује се у ванчасовне и ваншколске активности. Има основне хигијенске навике, али понекад не донесе (заборави) опрему за вежбање.

Оцену довољан (2) добија ученик који у току године није побољшао своје моторичке способности, чија су моторичка умења испод утврђених стандарда и који не показује минимум интересовања за физичку културу. Већину програмских садржаја из минималних образовних захтева ученик није савладао или их изводи са већим грешкама. Ученик је стекао основне хигијенске навике, али их се не придржава редовно. На часовима је углавном редован, али не показује увек интересовање за вежбање.

Оцену недовољан (1) у принципу не би требало да добије ниједан ученик. Ученик чије су моторичке способности опале и који не испуњава очекиване стандарде, као и који не показује ни минимум интересовања за одржавање својих физичких и функционалних способности а који је здрав, упућује се на корективно-педагошки рад.

Овако дефинисан начин оцењивања није добар из неколико разлога:

1. У правилнику се пошло од претпоставке да су ученици подједнако добри или лоши у моторичким способностима, моторним умењима и у односу према настави. У реалности то најчешће није случај, па је потребно да наставници оцене поједине сегменте независно од других.

2. Препорука за оцену моторних умења своди се на то да „знатно превазилазе постављене програмске захтеве по обиму и квалитету (или су умења умањена, или се изводе са одговарајућим потешкоћама)“. У правилнику није дата никаква друга помоћ која би наставницима помогла у процени квалитета моторног умења које се изучава и никакав инструмент којим би се могао утврдити однос између образовних захтева и достигнутог нивоа моторних умења.
3. Препорука за оцењивање ученика у афективном домену (односу према настави) такође се своде на уопштене инструкције типа „Ученик има основне хигијенске навике, уредан је и редован“. Постоје и опције као што су „углавном је редован или повремено избегава часове. На часовима физичког васпитања, носи, понекад не донесе или заборави опрему за вежбање“.

Овакве препоруке о оцењивању нису у складу са савременим докимолошким системима јер:

– оцењивање се заснива углавном на самовољно успостављеним критеријумима или међусобном упоређивању ученика у разреду;
– предмет оцењивања и критеријуми оцењивања нису прецизно дефинисани;
– ученици најчешће нису упознати са критеријумом оцењивања;
– критеријум оцењивања се мења током оцењивања;
– неуједначен је критеријум и поступак оцењивања од стране више наставника, па чак и код истог наставника;
– често је изражена субјективност наставника у оцењивању, због чега изостаје образложење, јер оцењивање није засновано на јасним, објективним, свима познатим критеријумима.

ШТА СЕ ПОДРАЗУМЕВА ПОД ВРЕДНОВАЊЕМ У ШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ?

Вредновање, односно евалуација, може се дефинисати као систематско прикупљање информација о карактеристикама, активностима и исходима наставног процеса са сврхом доношења судова о његовој ефикасности и доношењу одлука о његовом даљем развоју. Један од елемената на основу кога се врши вредновање јесу исходи. Исходи (последице) говоре какав је утицај на ученике извршен применом наставних технологија, метода и средстава. Судови се формирају на основу поређења информација о постигнућима у настави са жељеним стандардима. Стандарди представљају одређена очекивања у домену

моторних умења, моторичких способности и понашања ученика, који се наставним процесом желе постићи.

С обзиром на циљ, могу се вредновати различити сегменти наставног процеса. Уколико се вреднују само постигнућа ученика и процењује ефикасност наставе, онда је то „сумативна евалуација“. Уколико се изврши дубља анализа наставног процеса која ће обухватити план, програм, стандарде, методе, наставне технологије, исходе, а све у циљу побољшања наставе, онда се говори о „формативном процесу“. Вредновање добија пуни смисао тек онда када се анализом података формирају судови и донесе одлука о даљим начинима развоја наставних планова и програма и целокупног наставног процеса, што укључује и формативну и сумативну евалуацију. Због тога вредновање обухвата неколико етапа.

Проценом могућности утврђује се ниво способности, вештина, знања, мотивације и интересовања ученика. За ученике који имају специфичне потребе (гојазни, даровити), одређује се одговарајуће додатно вежбање. Подаци се добијају мерењима, тестовима, упитницима, скалама процене, утврђивањем ставова, мишљења и сл.

Вредновање имплементацје процеса процењује ресурсе и активности. Показује да ли наставни процес функционише и да ли се реализује на начин на који је замишљено. Показатељи су број ученика који редовно похађа наставу, укупан број одржаних часова, активност ученика на часовима физичког васпитања, подаци о реализованим наставним јединицама, идентификација препрека, текуће прилагођавање садржаја и активности итд.

Вредновање исхода испитује ефекте наставе на ученике. Те промене могу да се односе на моторичке способности и моторна умења, теоријска знања и понашање ученика. Подаци се добијају тестирањима и мерењима постигнућа ученика и упоређивањем са очекиваним стандардима.

Вредновање утицаја идентификује дугорочне, шире ефекте програма који се односе на школу, породицу, заједницу и др. Док евалуација исхода испитује у ком степену је настава успела да изазове жељене промене код ученика, евалуација утицаја иде корак даље и испитује колико су те промене трајне, а огледају се кроз формиране ставове, мотивацију и др.

Процена развоја као највиши сегмент вредновања могућа је тек након квалитативне анализе наставног плана и програма и целокупног наставног процеса. Она обавештава о разлозима успеха и неуспеха, даје одговоре на питање где је грешка у систему и даје смернице о начинима унапређења образовно-васпитног процеса.

КАКВО ТРЕБА ДА БУДЕ ОЦЕЊИВАЊЕ У ШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ?

Оцењивање представља сложен и одговоран васпитно-образовни поступак током којег наставник на основу ширег и комплексног познавања ученика оцењује квантитативну и квалитативну страну његовог рада, знања, вештина, навика и владања на основу унапред формираних вредносних категорија, а према претходно прихваћеним оцењивачким критеријумима. Оцењивање представља једну од фаза вредновања и састоји се од прикупљања разноврсних информација о процесу учења и напредовању ученика, при чему се користе различите технике (моторички тестови, тестови за процену моторних умења, тестови знања, посматрање и др.). Оцењивањем се мери постигнуће ученика и утврђује однос између онога што желимо да ученик постигне и онога што је постигао. Ако се стандардима постигнућа пројектују *циљеви* наставе, и уколико се наставним технологијама, методама и средствима (*како*) тежи остварењу циља, онда се оцењивањем стиче сазнање *докле* се у тој намери стигло. Оцењивање омогућава праћење наставног процеса и напредовање ученика ка очекиваним вапитно-образовним постигнућима. При оцењивању неопходно је знати *шта* се оцењује, *чиме* (којим инструментом) се оцењује и **како** резултат процењивања квантификовати оценом. Савремени образовни системи подразумевају да метод оцењивања има одређене функције.

Информативна функција оцењивања је индикатор успеха наставника и ученика. Показује докле се стигло у реализацији наставних циљева.

Инструктивна функција оцењивања објашњава оцену (зашто то моторичко умење вреди баш за ту оцену) и омогућава да ученик сазна шта је потребно поправити како би ниво моторичког умења достигао жељени ниво.

Аналитичко-евалуативна функција оцењивања омогућава не само сагледавање релевантних података о напредовању ученика у односу на циљеве наставе, већ је анализом и другим логичким процесима могуће прецизније довођење у везу примењених наставних садржаја, метода и наставних технологија са нивоом постигнућа.

Корективно-иновативна функција оцењивања произилази из могуће потребе измене акционог плана наставника како би се одржао или унапредио квалитет наставе.

Мотивациона функција оцењивања остварује се реалним сагледавањем нивоа образовања, чиме се ученици и учитељи мотивишу да истрају у остварењу договорених циљева.

Према важећем *Правилнику о оцењивању ученика у основној школи* (2011), наставник мора оценити ученика најмање четири пута у току полугоди-

шта. Постигнућа ученика, односно степен остварености образовног исхода, конкретизују се оценом. Оцењивање може бити бројчано и описно. Бројчано оцењивање подразумева да се оцене исказују бројкама од 1 до 5. Описно оцењивање на аналитички начин, у виду вербалних исказа, изражава постигнућа ученика. Према важећем закону ученици првог разреда основне школе оцењују се описним закључним оценама, док је од другог разреда оцењивање бројчано.

Коначна оцена формира се на основу три равноправна чиниоца:

1. достигнутог нивоа моторних умења,
2. достигнутог нивоа моторичких способности,
3. односа ученика према настави и физичкој култури, што подразумева вредновање образовних исхода у афективном и когнитивном домену.

Процена моторних умења

Моторна умења су обично у средишту вредновања у физичком васпитању. Висок ниво развијености моторних умења значајно повећава компетенције деце за учествовањем у физичким активностима у школи и у слободно време. Таква деца су активнија, имају бољу кондицију, здравију телесну композицију и боље су позиционирана у вршњачким групама. Процене моторичких умења најбоље је вршити на крају тематских целина, што значи да је након 2–3 часа обучавања и увежбавања неког моторичког умења, нпр. скока удаљ, потребно извршити процену.

Процена савладаности моторних умења врши се оценом на скали од један до пет, на основу визуелног доживљаја наставника. Понекад се процена, нпр. кошаркашких моторичких умења, врши и у ситуационим условима, за време игре на два коша. Овакво оцењивање није квалитетно и неопходно је понудити објективније методе које морају бити засноване на посматрачким техникама и инструментима које карактеришу ваљаност, поузданост, објективност и осетљивост. Оцена се формира на основу већ формираних критеријума који су ученицима унапред познати, па се оцена лако може образложити и објаснити.

До сада је било неколико покушаја формирања различитих модела оцењивања из различитих тематских целина. Један од модела оцењивања моторних вештина из партерне гимнастике предложили су Бокан, Радојевић и Радисављевић 1990. године. Модел садржи скалу од 9 оцена, где се на најнижем месту налазе они ученици који нису успели да изврше задатак (*задатак није извршен*). На највишем ступњу су они ученици који су успели да задатак *изведу без грешке у техници и без грешке у држању тела*.

Крсмановић и Берковић (1999) предложили су начин оцењивања ниског старта у атлетици. При процени су посматрали следеће елементе: положај руку, ногу, карлице, угао под којим су савијена колена, замах рукама, угао истрчавања, дужину првих корака, фреквенцију и мекоћу корака, положај тела, а сваки од наведених елемената вреднује се одређеним бројем бодова.

Шекељић и Стаматовић (2006) сматрају да су приказали посматрачке листове у коме се моторно умење које подлеже процењивању рашчлањава на делове са утврђеном нумеричком вредношћу. Тако установљени модел могуће је упоредити са изведеним моторичким задатком и извршити процену достигнутог нивоа моторичког умења. На тај начин се објективније формира оцена, а ученицима се омогућава да врше самопроцењивање и тако се укључе у процес оцењивања.

Табела 1. *Посматрачки инструменти за процену моторних умења из кошарке*

Кошаркашко вођење лопте	
Задатак: Вођење лопте дужином кошаркашког игралишта, са променом правца дриблинга предњом променом руке која води лопту. Ученик треба да покаже да сигурно влада и контролише лопту обема рукама. Лопту треба да јако потискује прстима и прегибањем у зглобу шаке тако да лопта одскаче у висини кука. Предњу промену врши сигурно, ниским дриблингом, не губећи равнотежу ни сигурност у владању лоптом.	
Добро контролише лопту (лопта му не „бежи“).	1б
Потискује лопту прстима и не удара је. Лопта одскаче у висини кука.	1б
Контролише лопту без гледања у њу.	0,5б
Потискује лопту довољно јако и не губи равнотежу кад врши предњу промену.	1б
При промени правца дриблинга (предњом променом) лопта се из високог дриблинга пребацује у ниски дриблинг.	0,5б
Води лопту даљом руком у односу на противника и штити је руком, раменом и телом.	1б

Табела 2. *Посматрачки лист за процену моторног умења из гимнастике*

Колут напред	
Ученик из става мирно креће у извођења колута напред.	0,5б
Поставља руке паралелно у ширини рамена, целим длановима постављеним на струњачу, прстима окренутим у смеру обртања, с главом повијеном напред и брадом благо наслоњеном на колена.	0,5б
Суножно се одгурује од подлоге спојеним ногама и стопалима.	0,5б
При ковртљају остварује први контакт с подлогом преко потиљка, а затим лопатицама, доњим деловима леђа, глутеалним делом. Ноге су у фази лета спојене и благо погрчене. Цело тело задржава смер и правац кретања право напред.	0,5б
Устајање након извршеног колута одвија се без помоћи руку, састављеним стопалима.	1б
Не губи равнотежу при завршетку вежбе и у стању је да заузме став спетни без додатних искорака.	1б

Процена моторичких способности

Један од задатака физичког васпитања јесте развој моторичких способности. Мерење моторичких способности врши се најмање два пута. Иницијално мерење је на почетку, а финално на крају школске године, мада се препоручује да се процене моторичких способности врше на крају сваког тромесечја. За процену моторичких способности постоје на десетине различитих стандардизованих тестова. Неки су груписани у батерије тестова, а најпознатије су Курелићева батерија тестова, батерија тестова Републичког завода за спорт и Еурофит батерија тестова. Постоји неколико метода на основу којих се врши оцењивање достигнутог нивоа моторичких способности. Најчешћи начин оцењивања заснива се на упоређивању измереног резултата с табличним вредностима за тај узраст које је дао Републички завод за спорт. Тестирање треба да буде реализовано у доброј атмосфери, а ученицима је потребно објаснити сврху тестирања, нагласити им шта се од њих очекује и мотивисати их пре, током и након мерења. Код саопштавања резултата потребно је поштовати приватност и достојанство ученика. Пожељно је резултате представити графички, што може бити веома информативно и стимулативно.

Однос ученика према настави и физичкој култури

Однос ученика према настави и физичкој култури је, поред моторних умења и моторичких способности, трећи равноправни чинилац који утиче на формирање оцене из физичког васпитања. Праћењем и оцењивањем понашања ученика на часовима и ванчасовним активностима може се значајно допринети учвршћивању позитивних и сузбијању негативних особина и нежељеног понашања. Овом оценом обухваћене су и ваншколске активности ученика. То значи да треба наградити учешће у раду спортских клубова, на такмичењима и у другим активностима које превазилазе домен школског физичког васпитања. Однос ученика према настави физичког васпитања анализира се кроз афективни и когнитивни домен.

Вредновање васпитних исхода у афективном домену

Афективни домен обухвата интересовања, понашање и ставове ученика. Ово су веома сложене и динамичне категорије и није их једноставно објективно измерити. Постоји неколико стандардизованих и неколико неформалних процедура којима се то може учинити.

Опсервација (посматрање) понашања ученика је најзаступљенији начин процене. Заснива се на посматрању ученика на часовима. Посматра се понашање ученика у конфликтним ситуацијама, понашање у игри, истрајност у вежбању, однос према другим ученицима, начин испољавања емоција, врсте емоција, однос према правилима, редовност похађања наставе и ваннаставних активности, ношење опреме за час итд.

Табела 3. *Пожељна и непожељна понашања ученика на часу физичког васпитања*

Пожељно понашање	Непожељно понашање
Подстиче и охрабрује играче у својој екипи.	Критикује и омаловажава играче.
Додаје лопту боље постављеном играчу.	Игнорише могућност да дода лопту.
Придржава се правила игре.	Намерно крши правила игре.
Коректно комуницира са противничким играчима.	Неспортски се понаша према противничким играчима.
Мирно прима и поштује одлуке судије.	Бурно негодује и баца лопту код већине судијских одлука.
Помаже и указује партнеру на грешке и подстиче га на вежбање.	Подсмева се партнеру због учињених грешкама и не помаже му.
Спреман је за сарадњу и помоћ другима.	Омета друге и отима реквизите.
Долази на време на час.	Повремено избегава часове.
Доноси опрему на час.	Углавном нема опрему за час.
Активан је на часу.	Не труди се на часу.
Одговорно се односи према школској имовини.	Неодговоран је према школској имовини.

Самоизвештаји се користе за процењивање ставова. Најчешће су у употреби скале Ликертовог типа, упитници, анкете, интервјуи, контролне листе и др.

Најчешће нас интересују ставови и мишљења ученика о неком сегменту наставе. На пример, може нас интересовати мишљење деце о томе колико су им интересантни и занимљиви поједини наставни садржаји, да ли на почетку часа више воле хваталице или истрајно трчање, које хваталице су им најзабавније, који садржаји из гимнастике их плаше, које су им наставне јединице најтеже, ко најбоље игра фудбал, с ким највише воле да су у истој екипи, да ли је наставник правичан у оцењивању итд.

Ставове и мишљења не треба оцењивати. Ове информације могу се искористити у евалуацији наставе, у одабиру наставних садржаја у планирању и програмирању наставе, у процени ризика, у прављењу група, у бољем разумевању односа међу ученицима и сл. Представљају драгоцену допуну извештају наставника. Скале Ликертовог типа могу имати од 3 до 7 степени.

Табела 4. *Пример Ликертове скале како ученици доживљавају физичко васпитање*

Физичко васпитање је забавно				
Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се на слажем
5	**4**	**3**	**2**	**1**

Уместо степена слагања могу се користити друге категорије: учесталост понашања (увек, често, понекад, ретко, никад), важност (веома важно, важно, донекле важно, неважно, без икакве важности).

Табела 5. *Пример како ученици доживљавају чување и помагање на часовним са садржајима из гимнастике*

Када ми наставник помаже да изведем колут назад осећам се сигурно				
Увек	Углавном	Понекад	Нисам сигуран	Увек се плашим
5	**4**	**3**	**2**	**1**

У квантитативне методе спада и скала семантичког диференцијала. Испитаници одговарају на биполарни континуум атрибута, где се на крајевима континуума налазе атрибути супротног значења (на пример: занимљив – досадан, опуштен – напет, корисно – некорисно, лако – тешко и сл.). Пример скале семантичког диференцијала је она где ученици треба да заокруже број као одговор на неко од постављених питања (нпр.: Шта мисле о вежбама обликовања?).

НЕКОРИСНО 1---------2--------3---------4---------5 КОРИСНО

НЕЗАНИМЉИВО 1---------2--------3---------4---------5 ЗАНИМЉИВО

ЛОШЕ 1---------2--------3---------4---------5 ДОБРО

СЛОЖЕНО 1---------2--------3---------4-------- 5 ЈЕДНОСТАВНО

НАПОРНО 1---------2--------3---------4---------5 ЛАКО

Самоизвештаји се могу извршити заокруживањем речи које најбоље одговарају учениковом доживљају игре „између четири ватре“.

ЗАНИМЉИВО / СУВИШЕ ЛАКО / НЕВАЖНО / СЛОЖЕНО / ДОСАДНО / КОРИСНО / ЈЕДНОСТАВНО / ЗАБАВНО / ВАЖНО / НАПОРНО / нешто друго:_____

Вредновање образовних исхода у когнитивном домену

Вредновање остварености образовних исхода у когнитивном домену је важно јер документује наставне ефекте и доприноси унутрашњој мотивацији ученика. Овим доменом обухваћене су различите димензије знања и когнитивних процеса. У когнитивне процесе спадају: памћење, разумевање, примена, анализа, вредновање и креација. Ревизије и допуне Блумове таксономије знања и когнитивних процеса (Anderson & Krathowohl, 2001; Forehand, 2005) омогућиле су прецизно позиционирање свих когнитивних образовних исхода унутар

матрице коју чине категорије знања и категорије когнитивних процеса. За описивање когнитивних процеса користе се одговарајући глаголи помоћу којих се могу формулисати специфични образовни исходи у когнитивном домену.

Памћење: препознавање, присећање, набрајање, именовање, репродуковање.

Разумевање: навођење примера, исказивање својим речима, разликовање, објашњавање, резимирање.

Примена: примена, показивање, употреба, управљање, организовање, предвиђање, демонстрирање, решавање.

Анализа: упоређивање, рашчлањавање, разликовање, повезивање, преиспитивање, супротстављање, категорисање, комбиновање.

Евалуација: процена, аргументовање, вредновање, закључивање, критиковање, интерпретирање, доношење судова.

Креација: реорганизација елемената у нову целину, конструисање нових образаца и целина, планирање, осмишљавање, развијање, стварање, креирање.

Графикон 1. *Нова Блумова таксономија (Anderson – Krathwohl, 2001): памћење, разумевање, примена, анализа, процена, К – креација*

Димензије знања обухватају продукте учења и то су: чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно знање.

Чињенично знање се односи на основне елементе које ученици треба да знају. Обухвата терминологију и основне информације о тематској целини.

Концептуално знање подразумева повезивање основних елемената у шире структурне целине. Овакав начин размишљања омогућава различите класификације, категоризације, генерализације, сврставање у различите теорије, моделе, структуре.

Процедурално знање (начин поступања) односи се на овладавање специфичним вештинама и поступцима, познавање техника и метода, као и критеријума за одабир одговарајућих поступака да би се дошло до циља.

Мета-когнитивно знање (начин учења) подразумева познавање когнитивних процеса и познавање стратегија учења.

Табела 6. *Таксономије образовних циљева у когнитивном домену у физичком васпитању*

ДИМЕНЗИЈЕ ЗНАЊА	**ДИМЕНЗИЈЕ КОГНИТИВНИХ ПРОЦЕСА**					
	Запамтити	Разумети	Применити	Анализирати	Проценити	Креирати
ЧИЊЕНИЧНО	Зна одбојкашка правила.	Разуме суштину одбојкашке игре.	Примењује правила у игри.	Анализира статистичке податке у вези са такмичењем.	Процењује допринос појединаца у игри.	Креира систем такмичења и правила игре.
КОНЦЕПТУАЛНО	Поседује моторичка умења из одбојке.	Схвата њихову улогу у појединим сегментима игре.	Примењује одговарајуће технике током игре.	Анализира ниво својих моторичких умења.	Процењује ниво моторичких умења код појединих ученика.	Врши селекцију тима на основу моторичких умења.
ПРОЦЕДУРАЛНО	Зна вежбе за стицање моторичких умења.	Разуме значај правилног методског поступка у обуци појединих елемената.	Зна да примени методски поступак у обуци.	Анализира успешност свог методског поступка.	Вреднује моторичка умења.	Креира нове вежбе и креира различите методске поступке у моторном учењу.
МЕТА-КОГНИТИВНО	Зна различите системе у одбрани и нападу.	Разуме предности и мане сваког од система.	Примењује различите системе у нападу и одбрани.	Разуме различите ситуације у игри и ефикасност примењених система.	Процењује своје и способности супарничке екипе.	Поставља адекватну игру у одбрани и нападу с обзиром на квалитет који поседује.

ВРЕДНОВАЊЕ ФИЗИЧКОГ РАСТА И РАЗВОЈА

Физички раст и развој су комплементарни процеси. Раст се односи на пораст тела или делова тела на рачун умножавања ћелија или њиховог увећања. Развој подразумева сложеније промене телесне структуре и усавршавање функција органа током времена. Редослед раста и развоја унапред је одређен, мада на динамику ових појава веома утичу сродински фактори као што су

култура, економска ситуација и др. Деца исте телесне висине и тежине не морају имати исти матурациони статус и обрнуто. За мерење раста користи се антропометар, а различитим техникама мерења могу се измерити различити сегменти тела. Антропометријским показатељима не могу се добити потпуне информације о физичком расту. Потребно је анализирати антропометријске параметре и у ту сврху се користе антропометријски индекси. Најчешће се користе три антропометријска индекса: висина према узрасту, телесна маса према узрасту и телесна маса према висини. На тај начин се може утврдити статистичко одступање од нормалних вредности кроз стандардну девијацију или зет вредности.

Упоређивање телесне масе и узраста показује ухрањеност деце. Деца чија телесна маса одступа две стандардне девијације од медијане за референтну популацију сматрају се умерено потхрањеном, док се деца чија маса за три стандардне девијације одступа од медијане сматрају тешко потхрањеном. На исти начин се мери и гојазност деце.

Упоређивањем телесне висине и референтних вредности популације може се показати заостајање у расту услед слабе исхране, честих обољења или хроничних болести. Деца чија телесна висина одступа две стандардне девијације од медијане за референтну популацију, сматрају се заосталом у расту, док се деца чија висина за три стандардне девијације одступа од медијане, сматрају тешко заосталом у расту.

Однос телесне масе и висине назива се индекс телесне масе (*ИТМ*). Показатељ је нутритивног статуса деце. ИТМ се израчунава тако што се телесна маса у килограмима подели са висином у метрима на квадрат. ИТМ = тежина (кг) / висина^2 (м). Може се кретати у распону од 10 до 50. На основу вредности ИТМ може се проценити да ли су деца нормалне тежине, потхрањена, умерено или тешко гојазна.

Процењивање физичког сазревања

Физичко сазревање је највише под утицајем генетских фактора, мада, у већој или мањој мери, може зависити од пола, расе, етничке припадности и срединских утицаја. Деца исте хронолошке старости могу се значајно разликовати у погледу биолошке или физиолошке зрелости. Најважнији показатељи физичког сазревања су период највећег убрзања раста, стадијум пубичне и аксиларне маљавости, појава прве и друге дентиције и коштана старост. Код дечака то су још и развој гениталија и мутација гласа. Код девојчица важни матурациони показатељи су развој груди и појава прве менструације.

Табела 7. *Процењена медијана за матурационе показатеље*

Матурациони стадијум	Узраст (медијана)
Дечаци	
Трећи стадијум развоја гениталија	12,4
Највеће убрзање раста	13,5
Одрасли глас	14,5

Матурациони стадијум	**Узраст (медијана)**
Девојчице	
Други стадијум развоја груди	10,6
Највеће убрзање раста	11,7
Менструација	12,8

Физички раст и развој не треба оцењивати. Он никако не треба да буде део школске оцене. Праћење физичког раста и развоја омогућава наставнику да изврши квалитетно вредновање наставе. Подаци о физичком развоју ученика могу као један од података допринети бољем образложењу оцене. Такође, процена раста и развоја ученика омогућава да се изврши боље планирање, програмирање и боља процена очекиваних исхода наставе.

Портфолио

Портфолио има посебан значај у презентацији постигнућа ученика. Представља својеврсну збирку доказа о ученниковом раду, учењу и напредовању. Пожељно је да портфолио прати процес наставе, а не само да буде репрезентативан или да показује финални резултат. У портфолио се уносе мерне листе антропометријских мерења и моторичких тестирања, видео-снимци, фотографије, дневник физичке активности који води ученик, пројекти, самоизвештаји и др.

Табела 8. *Лични картон за оцењивање ученика*

Име и презиме		
ПРОЦЕЊИВАЊЕ МОТОРИЧКИХ УМЕЊА		
Тематска подручја	Наставне теме	оцена
Атлетика	Ниски старт и техника брзог трчања (спринт)	
	Високи старт и техника истрајног трчања	
	Скок удаљ	
	Скок увис	
	Оцена из атлетике	
Гимнастика	Партерна гимнастика	
	Вратило	
	Кругови (карике)	
	Греда	
	Разбој	
	Коњ са хватаљкама	
	Прескок	
	Оцена из гимнастике	
Фудбал	Вођење лопте	
	Додавање и примање лопте	
	Шут на гол	
	Оцена из фудбала	

Име и презиме		
ПРОЦЕЊИВАЊЕ МОТОРИЧКИХ УМЕЊА		
Тематска подручја	Наставне теме	оцена
Кошарка	Вођење лопте	
	Хватање и одавање лопте	
	Кошаркашки двокорак	
	Оцена из кошарке	
Одбојка	Одбијање лопте прстима	
	Одбијање лопте подлактицама „чекићем“	
	Сервис	
	Оцена из одбојке	
Рукомет	Вођење лопте	
	Додавање и примање лопте	
	Шут на гол	
	Оцена из рукомета	
Плес	Коло	
ОЦЕНА ИЗ МОТОРИЧКИХ УМЕЊА		Σ

ДОСТИГНУТИ НИВО МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ	
Стајање на једној нози затворених очију (Фламинго тест)	
Тапинг руком	
Претклон на клупици	
Скок удаљ из места	
Стисак шаке (динамометрија шаке)	
Дизање трупа за 30 секунди	
Издржај у згибу	
4 x 10 метара	
Shutle-Run (Шатл-ран)	
ОЦЕНА ИЗ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ	Σ

ОДНОС УЧЕНИКА ПРЕМА НАСТАВИ И ФИЗИЧКОЈ КУЛТУРИ	
Вредновање васпитних исхода у афективном домену	
Уредност похађања наставе и ношења опреме	
Однос ученика према другим ученицима током часа	
Хигијенске навике	
Чланство у спортским секцијама	
Чланство у спортским клубовима и другим видовима ваншколских спортских активности	
Вредновање образовних исхода у когнитивном домену	
Памћење	
Разумевање	

ОДНОС УЧЕНИКА ПРЕМА НАСТАВИ И ФИЗИЧКОЈ КУЛТУРИ	
Вредновање васпитних исхода у афективном домену	
Примена	
Анализа	
Вредновање	
Креација	
УКУПНА ОЦЕНА ЗА ОДНОС ПРЕМА НАСТАВИ И ФИЗИЧКОЈ КУЛТУРИ	Σ

ОЦЕНА ИЗ МОТОРИЧКИХ УМЕЊА	
ОЦЕНА ИЗ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ	
ОЦЕНА ЗА ОДНОС ПРЕМА НАСТАВИ И ФИЗИЧКОЈ КУЛТУРИ	
КОНАЧНА ОЦЕНА ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	

ЗАКЉУЧАК

На основу анализе *Правилника о оцењивању за физичко васпитање* може се закључити да су упутства која садржи уопштена и не дају довољно квалитетних информација о предмету, критеријумима и начину оцењивања. Због тога се може рећи да актуелни систем оцењивања у физичком васпитању није заснован на савременим докимолошким сазнањима. Главна мана се огледа у недостатку инструмената и јасних упутстава којима се може извршити прецизно и објективно процењивање знања, вештина, навика и владања ученика и тако утврдити однос између онога што ученик треба да постигне и онога што тренутно уме.

У раду је приказано неколико инструмената који омогућавају квалитетнију процену моторних умења и процену понашања ученика у афективном и когнитивном домену. Приказани инструменти упућују на логику по којој су креирани тако да могу послужити у сврху моделирања и других инструмената сличних намена. Сматрамо да су препоручени инструменти и оцењивачке техникама у складу са савременим докимолошким системима, јер:

- упоређују постигнућа ученика у односу на образовне и васпитне стандарде;
- предмет и критеријуми оцењивања су прецизно дефинисани;
- ученици и наставници су у потпуности упознати са критеријумом оцењивања;
- критеријум оцењивања се по потреби може мењати и прилагођавати условима;
- обезбеђен је уједначен критеријум и поступак оцењивања од стране свих наставника који користе исти посматрачки лист;

- уједначен критеријум оцењивања омогућава размену мишљења и искустава, као и објективније упоређивање резултата на ширем простору;
- јасним критеријумима обезбеђује се објективност у оцењивању;
- јасни критеријуми оцењивања омогућавају једноставно образлагање оцене;
- оцену је лако формирати, па ју је могуће саопшти одмах;
- јасност и једноставност критеријума омогућава укључивање ученика при формирању оцене;
- упоређивањем онога што се очекује да ученик треба да уме са оним што је извео, лако је уочити грешке у вежбању, што је веома важна информација за наставак обучавања;
- добијену оцену је једноставно објаснити и образложити и другим заинтересованима (родитељи, просветни саветници, разредне старешине...);
- посматрачки лист са оценом може се приложити у портфолио, као релевантан документ ученикових постигнућа.

Литература

Anderson, L. W. & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies.* Internacional Academy of Education, International Institute for Educational Planing.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives.* Complete edition. New York: Longman.

Bognar, B., Bungić, M. (2014). Evaluation in higher education. *Život i škola*, 31 (1/2014.) god. 60, str. 139–159.

Бокан, Б., Радојевић, Ј., Радисављевић, Л. (1990). Проучавање усвојености знања и умења из вежби на справама и тлу (акробатика) у физичком васпитању на узрасту ученица основних школа, *Годишњак*, 1, стр. 27–48.

Вишњић, Д., Јовановић, А., Милекић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Гојков, Г. (2003). *Докимологија*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Дамјановић, Р. (2004). Тезе за нову докимолошку парадигму. *Методички огледи*, 11(2), стр. 111–116.

Кадум-Бошњак, С. и Брајковић, Д. (2007). Праћење, проверавање и оцењивање ученика у настави. *Методички обзори*, 2, стр. 35–51.

Крсмановић, Б., Берковић, Л. (1999). *Теорија и методика физичког васпитања*. Нови Сад: Факултет физичке културе.

Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. (2004). Креативност, знање и школски успех. *Зборник института за педагошка истраживања*, 36(1), стр. 85–105.

Матијевић, М. (2006). Оцјењивање у Финској обавезној школи. *Одгојне знаности*, 8(2(12), стр. 469–495.

Милановић, И., Радисављевић, С. (2010). Концепције, модели и тендеције у праћењу физичког развоја и моторичких способности (physical fitness-a) деце и младих. *Компетенције наставника физичког васпитања у 21. веку*, Ниш, стр. 511–531.

Службени гласник Републике Србије, *Правилниик о оцењивању*, Просветни гласник, бр.: 92/2004, 93/2005, 72/2009, 52/2011, 55/2013 и 07/2014.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2011). *Педагогија*. Београд: Научан књига.

Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika* (Evaluation for student’s development). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Forehand, M (2005). Bloom’s taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2014). *Теорија и методика физичког васпитања 2*. Ужице: Учитељски факултет.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2006). Инструмент за процену спортско-техничког образовања из кошарке, *Спорт монт*, 10–11(4), стр. 261–271.

Проф. д-р Горан Шекелич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Проф. д-р Милован Стаматович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ОЦЕНКА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Резюме

Оценка в физическом воспитании как специфической области обучения имеет свои особенности и осуществляется на основе единой методологии. Оценка осуществляется численно, так что навыки, знания и умения учеников сравниваем с их оперативными задачами и минимальными образовательными потребностями. Окончательная оценка зависит от трех факторов: достигнутого уровня двигательных навыков, достигнутого уровня двигательных способностей и отношения учеников к преподаванию и физической культуре. В этой работе объясняем логику, с помощью которой разработаны инструменты и методы, для оценки знаний, навыков, привычек и поведения учеников и определения взаимосвязи между тем, что ученик должен достичь и тем, что он достиг. Особое значение данной работы заключается в том, что она показывает, как можно сделать объективную оценку двигательных навыков и, как проводить оценки работы учеников в аффективной области. В этой работе был впервые представлен пример таксономии образовательных целей в когнитивной области на основе новой таксономии Блума, который может быть использован в области физического воспитания.

Ключевые слова: *оценка, физическое воспитание, результаты, стандарты, таксономия Блума.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 37.036-057.874
Стручни чланак
стр. 63–72

Мр Кристинка И. Селаковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Доц. др Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу

ЕВАЛУАЦИЈА ЛИКОВНО АПРЕЦИЈАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Предмет истраживања јесте *уметничко дело* у функцији развијања *ликовно апрецијативних способности* и вештина *употребе одговарајућих језичких средстава* приликом писаног вербализовања запажања и утисака о уметничком делу код ученика млађег школског узраста. Циљ је да се процене способности перцепције, рецепције, разумевања и доживљавања ликовног дела, писане формулације запажања и утисака о посматраном делу, као и вештина прилагођавања језичког израза сврси текста. Узорак има одлике случајног и групног, а изабран је из популације деце која су школске 2013/2014. године похађала трећи разред. У раду се излажу резултати квалитативне анализе. Анализа је показала да су сва деца способна да запазе детаље и идентификују предмете када је у питању реална слика, а код апстрактне се активира машта; од ликовних елемената и композицијских начела деца набрајају боје, тонове, нијансе боја; поједини ученици су способни да доживе материјализацију предмета са слике и осећај атмосфере на слици; ученици прилагођавају језички израз сврси текста у коме се на *објективан начин* говори о слици; прилагођавање језичког израза сврси текста деца постижу одговарајућим *лексичким* и *синтаксичким* јединицама. Резултати истраживања показују у ком правцу треба развијати *ликовно апрецијативне способности* и јачати *језичку компетенцију* код ученика млађег школског узраста.

Кључне речи: *ликовна апрецијација, активно посматрање ликовног дела, језички израз, језичка компетенција, ученици млађег школског узраста*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

У савременој настави ликовне културе заступа се став да је опажање (перцепција) уметничког дела много више од самог посматрања и брзог реаговања и да посебан значај има доживљај (рецепција). Опажање мора довести до интеракције између ученика и уметничког дела, при чему се емоционални подражаји надовезују непосредно на сећање, искуства, осећање и асоцијације. Неопходно је да се у разреду успоставе одговарајући услови у којима ће уче-

ници без страха моћи да изразе своје мишљење, које ће код сваког ученика – због личне перспективе и асоцијација – бити другачије (Duh 2004: 47; Duh i sar., 2012: 648). Предмет интересовања у овом раду јесу постигнућа ученика остварена приликом перцепције и рецепције ликовног дела.

Активно посматрање уметничког дела и ликовна апрецијација. – Потребно је да се савремена настава ликовне културе у основној школи одвија у два смера. Први задатак јесте да развија креативне продуктивне способности, а други задатак је да код ученика покуша да успостави одговарајући став према уметничким делима и тако развије перцептивне и рецептивне ликовне способности (Duh i Korošec-Bowen, 2009). Ако се тежи да ликовно образовање и настава ликовне културе буду квалитетни и да прате савремене токове, то се најбоље може спроводити истовременим извођењем и продуктивних и рецептивних уметничких активности. Продуктивно мишљење у било ком подручју сазнања представља, заправо, опажајно мишљење, а развијање и неговање визуелног мишљења најуспешније се може понудити у настави ликовне уметности (Arnhajm 1985: 242). Садржај предмета ликовна култура састоји се од низа фактора у интерактивном односу, који подразумева: деловање, стварање и размишљање, опажање, продукцију и рефлексију – што ствара међусобно испреплетане педагошке циљеве (Duh i sar. 2012: 644).

Узимајући у обзир низ фактора ликовног развоја, ово истраживање је пратило код ученика развој перцептивних и рецептивних способности које се заснивају на прихватању ликовности у уметничком делу. Ученицима треба пружити могућност да уметничко дело посматрају и разумеју. Овде се отварају питања: Шта се деси када се посматрач сусретне са сликом и покуша да је разуме? Како изгледа процес током којег посматрач покушава да створи значење? Процес *активног посматрања* уметничког дела захтева целокупну личност посматрача, што подразумева опажање, доживљавање, разумевање, сазнавање, расветљавање, уважавање и вредновање.

Интеракцију деце с уметничким делима треба базирати на квалитетним програмима ликовног образовања и васпитања. Квалитетан, тј. уметнички и развојно значајан програм испуњава следеће услове: (1) базиран је на интересима деце и њиховој спознаји света; (2) омогућава детету индивидуални приступ уметничком делу; (3) омогућава да уметничко дело постане део целокупног дечјег окружења; (4) базиран је на дечјем начину учења кроз игру; (5) заснива се на непосредном контакту деце с оригиналним уметничким делима (Kerlavege 1995: 59).

За успешно развијање *ликовне апрецијације*, која подразумева посматрање и разумевање уметничког дела са уживањем, потребно је размотрити две фазе: (1) прва фаза представља настојање да дете стекне што јаснију перцепцију уметничког дела, што обухвата и изазивање одговарајућег естетског доживљаја; (2) друга фаза јесте настојање да се резултати перцепције изразе речима и да тиме постану и свесно уобличени (Kraguljac, 1965).

Да би дете могло да ужива у уметничким облицима, оно мора прво да их запази. Зато је од основне важности да дете у настави ликовне културе стекне технику посматрања естетских објеката у вези с њиховим непосредно видљивим квалитетима. Ова техника не сме да се претвори у шаблон, већ треба да буде довољно еластична да би се могла прилагодити разним врстама уметничких дела и различитим личностима посматрача (Kraguljac i Karlavaris 1970: 8).

Ликовна апрецијација обухвата четири фазе: (1) схватање ликовног дела путем свих чула; (2) ослобађање емоције, при чему је потребно ученицима обезбедити довољно времена да постану свесни својих осећаја; (3) у овој фази треба претворити слику у језик према утиску који је слика оставила на ученика; (4) деловање, које захтева прераду (обраду) и имитацију слике, што значи продукцију (Pagany, 1993, према: Duh 2004: 48).

Приликом развијања *апрецијативних способности* код ученика треба применити правило да прво слика говори ученику, потом ученик комуницира са сликом, а на крају са сликом комуницира учитељ. Препоручују се следећи облици вербалног изражавања: спонтане изјаве у оквиру округлог стола, вербални импулси, дијалог, причање приче и опис слике (Pagany, 1993, према: Duh 2004: 48).

Вештина прилагођавања језичког израза сврси текста. – Током млађег школског узраста наставља се језички развој, а *језичка компетенција* проширује се усвајањем принципа *писаног језика*. У том периоду дете пролази кроз фазу *каснијег језичког развоја* (Nippold, 1998) или *фазу проширивања језичке компетенције* (Кашић и Борота, 2003). Овладавање језичким системом и принципима употребе језика одвија се и током средње школе, посебно код ученика чији матерњи говор не припада стандардном језику (Јањић и Чутура 2012: 49–81). Усавршавање појединих димензија језичког знања траје не само у периоду адолесценције, него до краја живота (Gleason i Ratner 2009).

Поласком у школу и усвајањем правила писаног медијума, дете проширује *језичку котпетенцију*, не само новим језичким формама него и додавањем нових функција познатим језичким јединицама. Један од показатеља вишег нивоа *језичке компетенције* јесте *степен усклађивања* продукованих *синтаксичких конструкција* са *контекстом* у коме су употребљене. Изабране синтаксичке форме представљају средства којима се преноси значење и остварује сврха за коју је текст намењен (Ravid, 2004). Употреба синтаксичких конструкција усклађених са сврхом текста омогућава да се процењује досегнути ниво синтаксичког развоја, а самим тим и ниво синтаксичке зрелости продукованих текстова (Tolchinsky, 2004).

У настави матерњег језика ученици се оспособљавају за разумевање и продукцију различитих врста *текстова*, издвојених према критеријуму *сврхе* за коју су намењени: дескриптивни, наративни, аргументативни, пропагандни и експозиторни текст. Текстови се јављају и као комбинације појединих врста, нпр. постоји *сугестивни* и *технички опис*, односно *сугестивна* и *техничка на-*

рација (Кликовац, 2006). У складу са *сврхом* за коју су намењени, производи писане комуникације разликују се по *језичком изразу*, тј. по начину употребе језичких средства – лексике и синтаксичких конструкција.

Како би се код ученика проширила и продубила генеративна и трансферна знања из области матерњег језика, неопходно је развијати вештину *писане продукције* уз прилагођавање језичког израза *сврси текста*. Савремена истраживања *писаног дискурса* ученика млађег узраста показују да је приликом израде наставних програма потребно обезбедити стратегије којима би се дечја синтакса приближила писаним обрасцима одраслих говорника, чиме се може достићи виши ниво компетенције у писаном изражавању (Ивановић 2015: 109).

Вештину писане продукције уз прилагођавање језичког израза сврси текста треба развијати и ван наставе матерњег језика, што представља један од начина за јачање *знања о језику*, а посебно *вештине за употребу језичког знања*. Да би ученик у писаној форми *вербализовао* оно што опажа, доживљава, разуме и сазнаје приликом *активног посматрања* ликовног дела, потребно је да влада: (1) специјалним лексичким (терминолошким) фондом који припада ликовној уметности, са којим се упознаје на настави ликовне културе; (2) вештином избора и употребе одговарајућих синтаксичких конструкција, што је једним делом условљено ступњем језичког (синтаксичког) развоја, а другим се делом унапређује на настави матерњег језика, као и осталих предмета.

Поставља се питање: На који начин ученици млађег узраста *прилагођавају језички израз сврси текста* када предочавају шта опажају на слици и како су је доживели? Ако се ученицима постави захтев да на *објективан начин* опишу шта виде на слици, може се претпоставити да ће на језичко-стилском плану комбиновати *технички опис* и *техничку нарацију*. Ако им се постави захтев да *субјективним* језичким изразом опишу осећања која слика буди у њима, може се очекивати да ће у њиховим записима превладати *сугестивни опис*.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте *уметничко дело* у функцији развијања *ликовно апрецијативних способности* и вештина *употребе одговарајућих језичких средстава* приликом писаног вербализовања запажања и утисака о уметничком делу код ученика млађег школског узраста.

Циљ је да се процене способности перцепције, рецепције, разумевања и доживљавања ликовног дела, писане формулације запажања и утисака о посматраном делу, као и вештина прилагођавања језичког израза сврси текста.

Предмет истраживања захтева примену квалитативног и квантитативног методолошког приступа. Овом приликом, у складу са предвиђеним обимом рада, биће изложени резултати квалитативне анализе.

Узорак има одлике случајног и групног, а изабран је из популације деце која су школске 2013/2014. године похађала трећи разред. Узорак је обухватио 102 ученика, и то два одељења из Основне школе „Нада Матић“ и два одељења из „Прве основне школе краља Петра II“ из Ужица.

Истраживање је спроведено тако што су ученици у првој етапи наставног процеса активно посматрали три ликовна дела; у другој етапи дат им је задатак да напишу састав у коме треба: (1) да објективно опишу и објасне шта запажају на слици (*Опишите слику некоме ко је није видео*); (2) да изнесу субјективне утиске и опишу лични доживљај ликовног дела (*Опишите осећања која слика буди у вама*).

Спроведена је квалитативна анализа ученичких записа, са циљем да се испитају ликовно апрецијативне способности и вештина прилагођавања језичког израза сврси текста.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Ликовно апрецијативне способности. – Приликом активног посматрања уметничких дела, ученици су имали задатак да посматрају уметничка дела,[1] а затим да у писаној форми одговоре на следећа питања: Шта видиш? Како је уметник поставио боје и облике на слици? Да ли ти се то допада или не? Због чега ти се допада / не допада? Сви ученици су у писаној форми изнели запажања и импресије.

(1) Анализа ученичких записа приликом активног и фокусираног посматрања уметничког дела показује да су сви ученици способни да гледају и да оно што виде могу да забележе.

(2) Јављају се грешке у идентификовању предмета са слике, али то се може оправдати тиме што се користе репродукције које никада не могу да замене оригинална уметничка дела. У неким случајевима, када ученик не разазнаје јасно шта је на слици, он укључује машту па предвиђа или сматра да се, на пример, *у шољи налази чај*; или да соба припада *сликару*, *старој баки*, *уредном шумару*.

[1] Ученици су посматрали следећа уметничка дела: (1) Van Gog (Van Gogh) – *Моја соба*; (2) Пол Кле (Paul Klee) – *Поглед на планину Низен* (Der Niesen); (3) Питер Бројгел (Pieter Bruegel) – *Лето*.

(3) Машта је доминантнија на апстрактној слици Пола Клеа, где се јасно не виде предмети и облици. Интерпретација те слике иде од тога да ученици користе врло често реч *као* јер нису сигурни шта је на слици приказано (*као нека планина*, *шума*, *нека чудна ноћ*; *као да је стављено ћебе*, *шарено поље коцака под звездама*) до тога да су сигурни у то да је у питању *месец*, *звезде*, *облак*, *биљка*, *пирамида*.

(4) Дакле, анализа садржаја слике показује да су деца способна да примете детаље и тачно идентификују предмете када је у питању реална слика, а код апстрактне се активира машта.

(5) Анализа одговара који се односе на ликовне елементе и композицијска начела (јасно препознавање боја, простор, тамне и светле боје, контраст, транспарентност, лазурност боја, како су предмети постављени на слици) – показује да су ученици своје одговоре свели на набрајање боја које виде (ниво препознавања боја), на то да знају шта су тамни а шта светли тонови боја, топле и хладне боје, нијансе боја (*наранџасто-жута*, *тамно-плава*, *браонкаста*, *зелено-жута*), а да мали број ученика користи термине *први и други план слике*, *позадина* (само 2 ученика).

(6) Поједини ученици су способни да доживе материјализацију предмета са слике (*кревет је од дрвета*, *дрвени прозор*, *кревет је мекан*), као и осећај атмосфере на слици (*топло време*, *лето*, *врућина*, *тама*, *ноћ*, *хладно*, *свежина ваздуха*, *пријатан кутак*).

(7) Од осећања се највише појављују: *срећа*, *туга*, *узбуђеност*, *досада*, *зачуђеност*, *страх* и углавном се повезују са пријатним и непријатним искуствима (*свиђа ми се соба зато што ме подсећа на село*, *на моју собу*; или, *слика ми се свиђа јер волим лето*, *желим да сам тамо и да уживам у хладовини дрвета* или *зачуђен сам јер не знам шта је на слици*, *соба је празна па се осећа досада*).

(8) Када је преференција деце према уметничким делима у питању, од 102 ученика 54 деце је изабрало Бројгелову слику *Лето*, 27 је изабрало Ван Гогову *Собу* и 16 ученика је изабрало Клеову слику *Поглед на планину Низен*. Пет ученика није дало прецизан одговор, тј. написали су да им се све слике подједнако свиђају. Дакле, највише им се свиђа слика која представља жанр сцену (из свакодневног живота), са пуно нарације и детаља, који су реалистично приказани.

Вештина прилагођавања језичког израза сврси текста. – Ученици су формално раздвојили два дела текста – један у коме описују шта виде на слици и други у коме износе осећања која слика буди у њима. Први део текста одликује се већим бројем реченица и већим бројем речи у реченицама и нереченичним конструкцијама.[2] Овај део текста, како се очекивало, представља комби-

[2] Термин *текст* употребљен је зато што је сваки ученички запис, без обзира на обим, формиран као смисаоно и композиционо заокружена целина која се састоји од два пасуса (први пасус садржи опис слике, а у другом се износе осећања).

нацију *техничког описа* и *техничке нарације*. Други део, у коме се описују осећања изазвана сликом, у већини случајева садржи једну реченицу: *Ова слика у мени буди тужна осећања / срећна осећања / и тугу и радост*. Дакле, није се остварила претпоставка да ће ученици написати развијенији *сугестивни опис* приликом вербализовања доживљаја слике.

Анализа првог (развијенијег) дела текста показује да већина ученика настоји да прилагоди језички израз сврси текста у коме се на *објективан начин* говори о слици. Показатељи нивоа вештине прилагођавања језичког израза сврси текста јесу језичка средства карактеристична за одраслог говорника:

(1) Стилски неутрална лексика општег лексичког фонда, везана за појмове који су приказани на слици: *ормар*, *кревет*, *људи*, *соба*, *житарице*;

(2) Одсуство значењских померања у речима, тј. употреба речи у стандардној језичким семантичким реализацијама;

(3) Одсуство свих типова стилски обележене лексике: социолекатска и дијалекатска лексика, семантостилеми;

(4) Терминологија ликовног језика: *топле* и *хладне боје*, *линија*, *облик*; *контраст*, слика *великог формата*; *у предњем плану* слике;

(5) Изрази којима се исказује свест о томе да лично виђење не представља једини могући став: *по* ***мом*** *мишљењу*; *Ова слика* ***мислим*** *да приказује мало село*;

(6) Обимне именичке синтагме којима се постиже прецизност, као што је синтагма са именицом *сто* у функцији центра у следећој реченици: На слици видим две столице и *један не баш тако мали сто на којем су бокал и чаша поред њега*, још један бокал у тањиру, четка и сапун;

(7) Координативне синтаксичке конструкције којима се исказује набрајање, чиме се постиже прецизност: На овој слици видим разне боје ***као што*** су *црна*, *плава*, *наранџаста*, *розе*, *љубичаста*, *зелена*, *браон*; На њој се налази доста ствари направљених од дрвета, ***нпр.*** *велики кревет*, *столице*, *фиока и рамови за слике*;

(8) Деагентизоване синтаксичке конструкције, у којима се изостављањем податка о вршиоцу радње постиже виши ниво апстракције израза: *Све* ***је сликано*** *тамним бојама* (уместо: *Сликар* је све сликао тамним бојама);

(9) Егзистенцијалне реченице, које омогућавају да се опише шта се налази на слици а да се не искаже ко је тај који описује, што је начин да се постигне објективност (јер то имплицира став: ово сви могу видети на слици, а не само ја): ***Има*** *много детаља*; *Много* ***има*** *топлих боја*;

(10) Зависносложене реченице са зависном релативном клаузом: Видим људе ***који*** *се одмарају и једу*, три човека ***који*** *секу житарице*; ово је показатељ вишег нивоа синтаксичког развоја (у ранијим фазама развоја дете употребљава независне клаузе: *Видим људе*, ***они*** *се одмарају и једу*);

(11) Независносложене реченице којима се истичу логички односи, нпр. супротност: *У горњем делу слике боје су хладне,* ***док*** *су боје у делу биљака светле.*

(12) Кондензација реченице, тј. употреба непредикатске конструкције уместо предикатске, што исказ чини апстрактнијим: *Ова слика насликана је* ***у реалном приказу*** (једноставније је рећи: *Сликар је реално приказао* оно што је на слици).

ЗАКЉУЧАК

Богата уметничка баштина омогућава да се ученицима пружи искуство које ће им помоћи да откривају и опажају свет око себе. Показало се да када су деца охрабрена да активно посматрају уметничко дело и да дају одговор на основу сопственог знања и искуства, она даље у процес ликовног изражавања уносе осећања, емоције и машту, као и интелект. Ученици тако постају активни учесници у сопственом учењу, а не само неми посматрачи. Кључни елементи учења приликом посматрања уметничког дела, а посебно када су у музеју и галерији, јесу у томе што деца остварују везе између познатог и непознатог, стичу искуство путем посматрања и манипулације са реалним уметничким предметима. После тога они могу да на свој начин осмисле ликовни рад. Знање стечено на овај начин није само збирка чињеница која ће брзо бити заборављена, већ стварно знање засновано на разумевању и искуству.

Језичке карактеристике текстова насталих вербализовањем запажања и утисака о уметничком делу показују да су ученици овладали вештином прилагођавања текста *објективном* типу изражавања, при чему се служе лексичким и синтаксичким јединицама карактеристичним за одраслог говорника. Чињеница да ученици комбинују две врсте текста – *технички опис* и *техничку нарацију* – показује да слику схватају не само као статичну, него и као динамичну појаву. Међутим, приликом вербализовања доживљаја слике, што подразумева *субјективни* језички израз, нису продуковали развијенији *сугестивни опис*. Наведене чињенице могу се применити у настави ликовне културе и настави матерњег језика јер показују у којем правцу треба развијати *ликовно апрецијтивне способности* и јачати *језичку компетенцију* код ученика млађег школског узраста.

Литература

Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Gleason, B. J. & Ratner, N. B. (2009). *The Development of Language*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.

Duh, M., Korošec-Bowen, A. (2014). The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School. *The New Educational Review*, 35(2). Toruń: Marszałek, 42–55.

Duh, M., Čagran, B., Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(3), 625–655.

Ивановић, М. (2015). Карактеристике писаног дискурса ученика четвртог разреда основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 47(1), 109–128.

Јањић, М. и Чутура, И. (2012). *Простор, време, друштво – сусрети у језику*. Јагодина: Педагошки факултет.

Кашић, З. и Борота, В. (2003). Неграматичност и аграматизам у активном синтаксичком развоју. *Српски језик*, VIII(1–2), 439–455.

Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kraguljac, M., Karlavaris, M. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Kerlavage, S. M. (1995). A bunch of naked ladies and a tiger: Children’s responses to adult works of art. In C. M. Thompson (Ed.): *The visual arts and early childhood learning.* Champaign, IL: National Art Education Association, 56–62.

Кликовац, Д. (2006). О врстама текстова у настави српског језика. *Књижевност и језик*, LIII(1−2), 99−110.

Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development* (The School Age and Adolescent Years). Austin, Texas.

Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited. In R. A. Berman (Ed.): *Language Development across Childhood and Adolescence.* Philadelphia: John Benjamin’s Publishing Company, 53−83.

Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. In R. A. Berman (Ed.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamin’s Publishing Company, 233−249.

М-р Кристинка И. Селакович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Доц. д-р. Милка В. Николич
Университет в Крагуеваце, Факультет филологии и искусства

ОЦЕНКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-АПРЕЦИЯТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Резюме

Предметом исследования является *художественное произведение* в функции развития *изобразительно-аперциятивных способностей* и навыков использования *соответствующих языковых средств* при письменной вербализации замечаний и впечатлений о художественном произведении у учеников младшего школьного возраста. Целью является оценить способность восприятия, приема, понимания и переживания изобразительного произведения, написанной формулировки наблюдений и впечатлений о наблюдаемом произведении, а также оценить навыки адаптирования языкового выражения к цели текста. Образец имеет характеристики случайного и группового выбора из популяции детей третьего класса учебного 2013/2014 года. В работе представлены результаты качественного анализа. Анализ показал, что все дети способны воспринимать части и определить объекты, когда дело доходит до реального изображения, а у абстрактного активизирует воображение; из изобразительных элементов и композиционных принципов дети перечисляют цвета, тона, оттенки цвета; некоторые ученики могут испытать материализацию объектов на картине и чувство атмосферы в картине; ученики адаптируют языковое выражение к цели текста, в котором *объективным способом* говорится о картине; адаптацию языкового выражения к цели текста дети осуществляют соответствующими *лексическими* и *синтаксическими* единицами. Результаты исследований показывают, в каком направлении должны развивать *изобразительно- апрециативные возможности* и укреплять *языковую компетенцию* у учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *изобразительная апреципация, активное наблюдение произведений искусства, языковое выражение, языковая компетенция, ученики младшего школьного возраста.*

I

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 005.6:37
Стручни чланак
стр. 75–84

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija
Universita del Litorale, Facolta Degli studi Educativi

QUALITY AND SELF-EVALUATION IN EDUCATION

Abstract: In this article we are talking about quality and self-evaluation in education. Discussions about the adequacy of models and approaches to quality in education are many and interesting, because they show the whole complexity of the concept of quality and the related problems in measuring and assessing the quality at the level of educational institutions, teachers, and classes in the learning process. With this also self-evaluation is related as an important tool of quality of schools. Self-evaluation covers the whole educational organization or only its individual unit. It is carried out by the staff with the assistance of external consultants. The basic purpose of self-evaluation is determining, provision and raising the quality of school work. A school can perform self-evaluation on its own initiative, as with its support the school’s management and the employees assess the situation in the school on their own. An important condition, however,is that in the school there is a favourable climate and culture that promotes trust of individual stakeholders and that it is based on voluntary participation and democracy.

Key words: *quality, self-evaluation, school.*

1. INTRODUCTION

Efforts for quality in education have been present for several decades. In the last decade, this issue has been paid more attention, and also approaches to quality assessment and mechanisms of quality assurance have been changing (Medveš, 2000). There are several reasons for this. Especially pressures from public and political pressure are large and economic pressures are not negligibleeither. Recentlydemands for international comparability have also been getting louder. It seems that it is not enough an educational institution is certainit workswell; it must also be able to demonstrate and prove it. There are two approaches dominating in examining the quality of schools: control and inspection and the development of effectiveness and school improvement (Koren and Brejc, 2011). Although the premises of the two approaches are different, the efforts of experts are oriented into finding the strengths of both and into limiting their weaknesses. Both these approaches namely encourage the development and introduction of self-evaluation as a tool for assessment and assurance of quality (Brejc and Koren, 2011).

2. THE PROBLEM AND THE PURPOSE

Understanding the quality and self-evaluation in theory and in practice is varied and rich. Due to various reasons, in the last decade it has became the centre of professional and scientific debate.

In this paper we discuss quality and self-evaluation in education. We are interested in determining the definition of understanding the quality and self-evaluation in education, self-evaluation as a tool in determining the quality and the implementation of self-evaluation.

Through analysis of literature in this field we wish to determine the understanding of quality and of self-evaluation.

3. METHODOLOGY

It is a theoretical work based on descriptive method of educational research.

4. QUALITY

Quality is a concept, which is difficult to define; it is easier to identify than to define it. According to Glasser (1994) quality is everything we do and learn and what strongly satisfies one or several of our needs. Quality education is what satisfies the needs of learners; the education that is useful and meaningful for them.

Musek Lešnik and Bergant (2001) distinguish between three approaches to quality:

– supervision or control of quality (including identification and elimination of processes and services that do not achieve the standards, it is a reactive process to which the procedures belong aiming at determining whether an organisation meets certain standards and criteria);

– quality assurance (works before and during the process, it is accepted by all employees, who in their work pursue quality improvement, standards and criteria are set within the organisation), and

– total quality management (which is a proactive approach upgrading the approaches to quality assurance, the aim of total quality management is creating the culture of quality, in which the basic goal of the employees is meeting consumers' needs; it is oriented into people and builds on people).

Among the reasons why educational organisations take up investigating their own quality Sallis (1997), cited by Musek Lešnik and Bergant (2001), includes four

quality imperatives: moral (connection with the users of the educational systemis necessary), professional (professional role of preschool teachers and schoolteachers in providing educational process), competition: link to competitors, competition by proving the quality of educational process and the imperative of responsibility (relations with the founders, public demonstration of high standards of processes and services of the organization).

Arcaro (1995), cited by Musek Lešnik and Bergant (2001) estimates that the characteristics of „excellent“ educational organizations are: constant aim and objetives;total quality philosophy; reduction of the need for verification; lifelong learning; leadership in education; environment without fear; removing obstacles to success; developing a culture of quality; improvement of processes;supporting pupils to succeed; and commitment and responsibility. Peters and Waterman (1982) add that the employees of „excellent“ educational organizations believe that: they are the best in their profession and in their work;that all aspects of the educational process are important; each individual is important; the highest quality of work and services is vital;staff members must be innovators, ready to support and help failures to be overcome (Musek Lešnik and Bergant, 2001).

As found by Brejc and Koren (2011) in the Slovenian school system different elements of quality assessment and assurance exist that are not systematically interlinked and do not start from the same programme goals. Slovenia takes part in international studies PISA, TIMMS, PIRLS, etc. School inspection,which operates within the Ministry of Education and Sport, performs evaluation of schools. At the national level national examination of knowledge in basic school and at the end of secondary school is one of the more important elements of quality assessment. In practice many schools are faced with different approaches to quality that have evolved from different initiatives and are performed either at the level of the system, in the framework of the operation of individual public institutions in the field of education, or as the result of project work of an individual school or of consortia.

5 SELF-EVALUATION

Self-evaluation is a professional process that enables the organization to improve the quality of its work with its own resources. Self-evaluation in an educational organization is defined as a „comprehensive process of continuing planned collection and actively analysing information in order to provide the organization with an assessment of its current status and the basis for further planning and guidance“ (Musek Lešnik and Bergant, 2001, cit. from Advanced Education Council of British Columbia 2000: 9).

Self-evaluation is of great advantage for an organisation, as it can set the criteria by itself, which is an important motivational step.

Quality assessment is always just a means, the end goal, however, is firs of all quality assurance (Musek Lešnik and Bergant 2001: 10).

Self-evaluation helps the educational organizations improve decision-making processes and their effectiveness; it strengthens the role of employees and fosters cooperation between them. It also includes continually monitoring and evaluation of the work of the organization, focusing on the quality of teaching, planning, leadership...

Self-evaluation has a significant impact on three key areas of school: decision making, learning, and teaching. It can encourage dialogue and discussion on the objectives, priorities and criteria of quality at the level of the entire organization and allows the achievement of the set objectives with the appropriate use of resources. It is based on the assumption that not only individuals learn, but entire staff. It is a continuous process and it often takes place following a certain sequence: decision, performance, and evaluation.

With good self-evaluation everyone engaged in the education process gains:

- the learners (organisation is able to plan and introduce improvement intended for them on the basis of the findings of self-evaluation);
- the staff (leadership, teachers): on the basis of reliable feedback they are better able to plan further steps, procedures, and work, and make adequate decisions;
- parents (with self-evaluation they obtain reliable and objective information on the organisation);
- school system (with self-evaluation it acquires information on the quality of educational process and work of the organisation).

With self-evaluation an educational organization can, therefore, identify its weak and strong areas; so this is why many organizations take up self-evaluation with a fear of conflict and the possible consequences that self-evaluation brings. Therefore, also the climate in the organisation can contribute to the success of self-evaluation, which should acknowledge the employees the right of success and failure, understand that uncovering weaknesses is just a step toward overcoming these.

This is why in self-evaluationall employees must be engaged; they should be well informed about the process of self-evaluation and about its objectives. The final results must be accessible to all employees, and individual results only to individuals and the leadership. On the basis of the results the leadership can reward the employees who contribute to the quality and performance of the organization, but may not punish those who do not. The weaknesses identified in self-evaluation should always represent opportunities for constructive improvement.

As one of the key success factors of self-evaluation MacBeath (2006) indicates the attitude towards self-evaluation. It is important whether teachers accept self-evaluation or not. Based on empirical results in Belgian schools Vanhoof and

Petegem (2006) found that there are significant differences in the relationship between employees within schools and not between schools as previously thought. Therefore, they point to the importance of the so-called individualized approach.

6. EVALUATION AS AN INSTRUMENT IN QUALITY ASSESSMENT

The basic purpose of self-evaluation is therefore identification, ensuring and improving the quality of educational process.

Self-evaluation fulfils its purpose by achieving several objectives: providing feedback on the quality and efficiency of the organization as perceived by the staff, analysing the strengths and weaknesses of the organization, finding those areas that require further research, the preparation of an action plan to ensure and improve quality, supporting serious, frank discussion among all participants and staff, preparation of a concise but comprehensive report (Musek Lešnik and Bergant, 2001).

According to the authors (Musek Lešnik and Bergant, 2001), self-evaluation ought to: identify the strengths of the organization; identify and declare the success of the organization; identify and declare the achieved–includingunexpected–goals of the organization; identify and recognize the weaknesses of the organization, identify potentials and opportunities that are opening up to the organization; lead to realistic, clear and implementable action plan for maintaining, ensuring, and improving quality; lead to concrete activities, action.

The final goal of self-evaluation is encouraging all the members of the organisation to think how with their activities they will contribute to the improvement of quality functioning of the school as a whole.

7. PERFORMING SELF-EVALUATION

For a successful self-evaluation in educational organization, adequate positive climate is essential that encourages high-quality work and creative search for solutions to address weaknesses.

According to Musek Lešnik and Bergant (2001), for proper conditions and atmosphere for self-evaluation in an educational organization the following conditions must be in place:

- for the implementation of self-evaluation a broad consensus of everyone involved must be assured;
- the initiative for self-evaluation must be accepted by the employees as their personal responsibility;

- decision of the organisation as a whole and of every individual for participation in the process of self-evaluation must be voluntary;
- as many actors as possible should be involved in the self evaluation; where possible data gathering should be anonymous;
- in discussion opposing views are welcome;
- it must be clearly defined who has the right of insight into data, who interprets them, to whom they get transmitted;
- all the participants in the self-evaluation must assume the responsibility the data will not be misused;
- self-evaluation should be transparent;
- the measures that follow from the self-evaluation should be performed following the method of small steps;
- the self-evaluation group should transmit its decisions to all participants;
- assessing the situation must be oriented into search for positive incentives;
- the applied instruments must assure objective data;
- in the organisation there must be an atmosphere of trust, clear responsibility, and decision making procedures clearly visible.

As many participants as possible should be involved in the self-evaluation: the leadership (director, headteacher, dean, educational leader); the staff (preschool teachers, schoolteachers); participants (children, pupils, students); other users (parents, representatives of other organisations, businesses and others who have interest in the organisation). Everyone involved in the process of self-evaluation should act on voluntary basis.

7.1. Phases of self-evaluation process

Every self-evaluation process runs in 7 important phases:

1. *Setting the goals, defining the purpose and the areas of self-evaluation.*

Before the start of the self-evaluation its aim must be made clear, its basic purpose defined (a clear explicit declaration); the area of self-evaluation research clearly defined: who and what will be evaluated; every person must know and understand its purpose.

2. *Planning – selection of the suitable method for the self-evaluation research.*

The plan of the self-evaluation survey should include the following key items:

- the purpose of self-evaluation;
- the goal and limits of self-evaluation;
- the main areas of self-evaluation;

– criteria for assessing and evaluating the data;
– the data that need to be collected;
– timetable and list of assignments.

3. *Collecting and processing data.*

All data collected can be compared to a set of norms and criteria. The data in the context of self-evaluation survey are all the facts relating to the subject of research that allow setting judgments. Only the data that are comparable with these criteria can be evaluated and interpreted. The data must be processed and arranged in a transparent manner.

4. *Interpretation of data, results, evaluating information.*

For this phase it is crucial the criteria are precisely defined, self-evaluation must identify the weaknesses and the strengths, both being unambiguous, clear, quality assessment that is not supported with data must be avoided.

5. *Presentation of results.*

The report on self-evaluation is a basic presentation of research results of self-evaluation. For the quality of the report it is required to determine before the start of the study who will draft the report, a schedule with planned dates for the submission of the draft, the structure of the report. Further, it is necessary to check the authenticity, validity, and reliability of data. Decisions must involve judgments that are supported by data; conclusions must be approved by the whole group for self-evaluation. Recommendations and proposals for further action should be accessible, precise, clearly addressed to those who can convert them into action.

6. *Planning future steps.*

On the basis of the data collected the organization designs an action plan to maintain quality in strong fields and of eliminating the deficiencies. The plan should include information on further self-evaluation studies.

7. *Monitoring the results of envisaged measures.*

It is necessary to foresee when and how the educational organization will verify the designed measures, because the long-term success of the self-critical system hinges on monitoring and measuring the results of the measures envisaged (Musek Lešnik and Bergant, 2001).

7.2. Content areas of self-evaluation

Once the school has accepted self-evaluation as a regular method of verifying quality, over a certain period of time it can verify all the content areas. In this, according to the authors (Musek Lešnik and Bergant, 2001), the following perspectives are investigated:

- the structural perspective: the structure of school, organisational hierarchy;
- the content perspective: the mission, the vision, and the goals of the school, organisational culture, organisational climate;
- the process perspective: educational process, teaching, learning, decision making processes;
- interpersonal perspective: interpersonal relations, communication in the organisation, relations between the leadership and the staff, the staff and the children, the organisation and partners.

According to authors (Musek Lešnik and Bergant, 2001) estimate the methods applied in the self-evaluation process cannot be avoided: interrogation (interview, survey, questionnaire, diary, profiling, force field, analysis of critical events…), observing (monitoring, shadowing), sorting by priority (Q-sort: sorting; Q-sort: sorting by priority), collecting (document analysis, portfolio), discussion, and measuring (indicators, measuring school work, effect with indicators of value added).

8. CONCLUSION

The diversity of approaches both in our country and abroad causes manifold responses of schools to requiring responsibilityfor assessing and assuring quality.

As MacBeath (2011) underlines, it seems all countries with well developed school systems have the opinion in common that for school improvement both external as well as internal perspectives are necessary.

Quality is relative depending on the users and circumstances in which it is dealt with. It has different meanings for different people, but also for the same person it can have different meanings in different circumstances.

In practice also the forms of self-evaluation are extremely different and they can include both the forms of grass-root processes that run bottom up, as well as processes that include precisely defined formulas that are carried out top down. In arrangements with well developedinspection system supervision the binding rule is the governments must develop their own framework for schools, in which for schools the goals, conditions and protocols are stated that facilitate the implementation of internal control.

As Medveš (2000) finds, it is important in all this the success of self-evaluation primarily depends on adequate school climate and culture that must ensure trust, voluntariness, as broad a circle of stakeholders as possible, and democratic achievement of consensus.

References

Brejc, M. and Koren, A. (2011). Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni. In: Brejc, M., Koren, A., Zavašnik Arènik, M. (eds.): *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje, 7–13.

Brejc, M., Zavašnik Arènik, M. (2010). Samevalvacija v šolah. Zasnova in uvedba sistema ugotavljana in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (šol in vrtcev). KVIZ. Ljubljana: RIC.

Glasser, W. (1994). *Teorija kontrole*. Ljubljana: Taxus.

MacBeath, J. (2006). School inspection and self-evaluation. Working with the new relationship. London and New York: Routledge.

MacBeath, J. (2011). Samoevalvacija za izboljšanje šol. In: Brejc, M., Koren, A., Zavašnik Arènik, M. (eds.): *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje, 91–102.

Koren, A., Brejc, M. (2011). Vloga sistema, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. In: Kos Kecojević, Ž. and Gaber, S. (eds.): *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Kranj: Šola za ravnatelje, 316–346.

Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika* 51 (4), 8–27.

Musek Lešnik, K. and Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Peters, T. J. and R. H. Waterman, Jr. (1982). In Search of Excellence: Lessons from America’s Best-Run Companies. New York, NY: Harper & Row.

Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2006). Predicting the quality of school self-evaluation. ICSEI conference january 2006 (Fort Lauderdale, Kalifornia, ZDA).

Проф. др Јурка Лепичник Водопивец
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

КВАЛИТЕТ И САМОВРЕДНОВАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

У раду говоримо о квалитету и само-вредновању у образовању. Дискусије о прикладности модела и приступа квалитету у образовању су многобројне и занимљиве, зато што показују читаву сложеност појма квалитета и проблеме који у вези са тим настају у мерењу и оцењивању квалитета на нивоу образовних институција, наставника и разреда у процесу учења. Са овим је такође повезано самовредновање као важна алатка квалитета школа. Самовредновање покрива читаву организацију образовања или само једну њену индивидуалну јединицу. Оно се изводи од стране особља коме помажу спољни консултанти. Основна сврха самовредновања је утврђивање, обезбеђивање и подизање квалитета рада у школи. Школа може вршити самовредновање на своју ининцијативу, када уз њену помоћ управа школе и запослени оцењују ситуацију у школи самостално. Важан услов, међутим, је да у шклои постоји погодна клима и култура која промовише поверење у индивидуалне актере и да је оно засновано на добровољном учешћу и демократији.

Кључне речи: *квалитет, самовредновање, школа.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. [illegible] 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 378.147
Изворни научни чланак
стр. 85–98

Проф. др Драго Ј. Бранковић
[illegible]
Мр Драган Н. Партало
[illegible]

ЕВАЛУАЦИЈА КВАЛИТЕТА ПРОЦЕСА И ИСХОДА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт: [illegible]

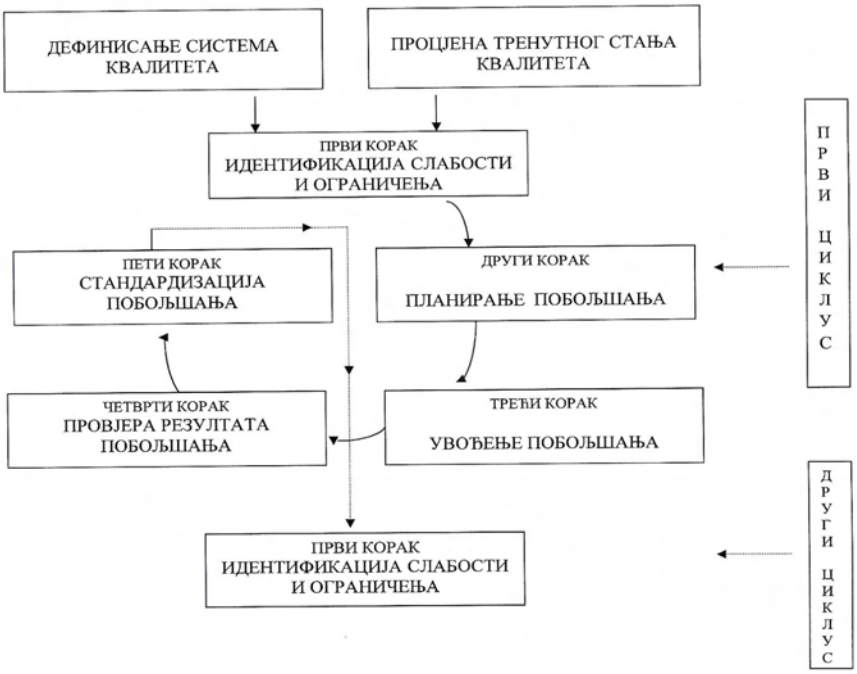
Кључне ријечи: *евалуација, квалитет, процеси и исходи наставе, студенти, професионалне компетенције*.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Ј. Стојановић и М. Ивановић у раду *Болоњски процес* истичу да је у Србији, у оквирима Болоњске декларације, у последњој деценији спроведена реформа високог образовања у циљу обезбеђивања квалитетнијих исхода образовања. Ова реформа је, у суштини, у складу са тренутним трендовима у образовању, који се, у суштини, односе на то да се у образовне системе уводе елементи тржишне економије, а то подразумева и увођење елемената квалитета у образовне системе

ʃ j ʹ lz teOdzfucflscfdʒ hj ʷcfdzfucf ʿOdʒO lstslsOdzdtsg ʿ ʔəOdzflsj lsO tʃtsfnjbdts ʿj ɩOdzf-dʒ² cəOtsdźOtʃts ʔtsʿtsʿ ʿj Ălstslsdzdzf ʔəOdzflsj ls lstslsOdźdzlz lstcf fnjʒfnjźO tʃtsʔtcfəOfnjOʔcf tʃtstsujfnj fnjOʔcf tʃtsfnjOs cf fnjOʔlz tsfnjsblzñ (Lewis i Smith 1998: 33). u dzjlstsHtsdts ʔtsg OfnjʃjʔlsOfnjʰ lscfdz lstslsOdzdtsg ʔəOdzflsj lsO ucfdzf cfhj dzlscfʷcfʔOucfʿOlzɩtstsʔOʔtsʿcf cj dźtcf-ʰ lz dźHtsfnjsOsʔj (fnjźOstsfnjscf, tscteOdzfujʿ O). υ tʃteOtsfnjO lstsg dzjlstsHtsdtsʰ ʔtsg OfnjʃjʔlsO lstslsOdzdzf ʔəOdzflsj lstsHtcj ʹ lz ʿj fnj ʔOs ʔtsdzscfdzzcfteOdzf *циклус откривања недостатака, идентификовање узрока* cf, ʰ lsts ʿj tʃtsfnjbdts bcflsdts, *побољшавање процеса у којем се узроци недостатака елиминишу* (tcjʷdźʔfnjʿOfnstfnjsəj dzf¬ ctcjʰ OʔO). υ fnjʰ lscfdzf teOHcf fnj ts jəOdźOucfʿfnjtscfʒ tʃtstsujfnjʔtsʿcf fnj tsgdźHOlzʔtsdzscfdźzcfteOdtsdʒ ucf-ʔdźzfnjz tslsʔtcfəO OcfjdzfdʒfdzfnjO OcfjHtsfnjsOsʔOcf tsgteOdzfujʿ OfnjOʔtsg tsbteOtsədtsg tʃtstsujfnjO(z, jdʒO1). EəOdźOucfʿOʔOs *развојни и креативан процес* (Bognar i Bungiĺ, 2014) tʃtsHteOlzdʒfʿjəOOʔlscfədźz lzujʰ <j dzfnjsədzʔcfOʔcf fnjslzHjdzsO l Odzfətslz lzdzf-əjtecfsjlsfnjʔj dzfnjsəj tsəO dʒsHjdz bcf tʃtsHteOlzdʒfʿjəOs jəOdźzOucfʿlz cf lzdzOʃtcjʹjʿj bteʿdzf¬ Ofnjj ʔOsOdzfnjsəj (HcfHOʔlscfuʔts-dʒjlstsHcfuʔcf, tʃjHOʔtsʰ ʔcf, tʃfnjf¬tsdtsʰ ʔcf, tsteg Odzfɩ Oucfʿcfffnjʔcf, dzOsjtcfʿOdźdts-sjf¬dzfuʔcf cf hte). l OtʃtcfdʒʿjtcHcfHOʔlscfʔts-dʒjlstsHcfuʔcf Ofnjj ʔls bcf fnj tsHdtsfnjfts dzOjəOdźzOucfʿlz tʃtcfdʒʿjdźdzfnjsədzf¬ dzjlstsHO tʃtsfnjslztʃOʔOcf tsbdzfʔOteOHO dzfnjsədzf¬ fnjHfnjsəOcf tʃtsdʒOdźzO tʃtsfnjslztʃOʔOtcjHdtsəO Otʃtsfnjsfcdźz-<O fnjslzHjdzsO cf fnjlz l jHOʔtsʰ ʔts-tʃfnjf¬tsdtsʰ ʔcf Ofnjj ʔls tsblz¬əOlscfts bcf jəOdźzOucfʿlz ʔəOdzflsj lsO tʃjHOʔtsʰ ʔj ʔtsdʒlzdzfʔOucfʿj, dzj ʹ lz² lzHfnjcf¬ tsHdtsfnjO fnjteOHʿ j, əOfnjcflsdźj ʔdzfdʒj ɩOdzfnjsədzf teOHcf Hte.

Шема 1. *Модел континуиране евалуације и побољшавања квалитета*



и Европској унији се у последњој деценији посебна пажња посвећује квалитету високошколског образовања, а у оквиру тог квалитета и квалитету наставе. Квалитет наставе у високошколској установи подразумева квалитет наставника, квалитет студенata, квалитет наставних средстава, квалитет простора, квалитет наставних метода, квалитет наставних планова и програма, квалитет уџбеника и квалитет ваннаставних активности (Meyer). Квалитет наставе у високошколској установи подразумева квалитет наставника, квалитет студенata, квалитет наставних средстава, квалитет простора, квалитет наставних метода, квалитет наставних планова и програма, квалитет уџбеника и квалитет ваннаставних активности (Meyer, 2005). Основни циљеви евалуације квалитета наставе у високошколској установи су: унапређивање квалитета наставе, подстицање наставника на примену савремених метода у настави, подстицање студенata на учење, подстицање сарадње између наставника и студенata, подстицање сарадње између високошколске установе и друге институције, подстицање сарадње између високошколске установе и привреде, подстицање сарадње између високошколске установе и грађана, подстицање сарадње између високошколске установе и локалне самоуправе, подстицање сарадње између високошколске установе и невладиних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних институција, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних асоцијација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних мреža (Meyer 2005: 130). Основни циљеви евалуације квалитета наставе у високошколској установи су: унапређивање квалитета наставе, подстицање наставника на примену савремених метода у настави, подстицање студенata на учење, подстицање сарадње између наставника и студенata, подстицање сарадње између високошколске установе и друге институције, подстицање сарадње између високошколске установе и привреде, подстицање сарадње између високошколске установе и грађана, подстицање сарадње између високошколске установе и локалне самоуправе, подстицање сарадње између високошколске установе и невладиних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних институција, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних асоцијација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних мреža (CIPO 2005). Основни циљеви евалуације квалитета наставе у високошколској установи су: унапређивање квалитета наставе, подстицање наставника на примену савремених метода у настави, подстицање студенata на учење, подстицање сарадње између наставника и студенata, подстицање сарадње између високошколске установе и друге институције, подстицање сарадње између високошколске установе и привреде, подстицање сарадње између високошколске установе и грађана, подстицање сарадње између високошколске установе и локалне самоуправе, подстицање сарадње између високошколске установе и невладиних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних институција, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних асоцијација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних мреža. Основни циљеви евалуације квалитета наставе у високошколској установи су: унапређивање квалитета наставе, подстицање наставника на примену савремених метода у настави, подстицање студенata на учење, подстицање сарадње између наставника и студенata, подстицање сарадње између високошколске установе и друге институције, подстицање сарадње између високошколске установе и привреде, подстицање сарадње између високошколске установе и грађана, подстицање сарадње између високошколске установе и локалне самоуправе, подстицање сарадње између високошколске установе и невладиних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних организација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних институција, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних асоцијација, подстицање сарадње између високошколске установе и међународних мреža.

[illegible]

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

[illegible]

Табела 1. *Кронбах алфа коефицијенти унутрашње конзистенције*

Супскалери	Ă
[illegible]	0,76
[illegible]	0,70
[illegible]	0,81
[illegible]	0,81
[illegible]	0,79
[illegible]	0,80
[illegible]	0,78
[illegible]	0,84
[illegible]	0,77
[illegible]	0,79

[illegible] Ă= 0,96. [illegible]

Истраживањем су обухваћени студенти Педагошког факултета у Врању. Узорак чине 190 испитаника, 1 студент мушког пола и 189 студенткиња, старости од 19 до 23 година. Подаци су обрађени у програму SPSS 20 for Windows.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У табели 2 приказане су основне дескриптивне статистике свих варијабли. Из ове табеле видимо да ниједна варијабла не одступа у значајној мери од нормалне расподеле, тј. да вредности асиметрије и спљоштености не прелазе граничне вредности (±2,00). Ово нам даје могућност да у даљем раду применимо параметријске статистичке поступке. Просечне вредности свих варијабли у скалама Ликертовог типа (1 – 5) у опсегу су од 3,00 до 3,39 (*Табела 2*). Ниске вредности показују и стандардне грешке мерења, тј. ниске вредности стандардне девијације (0,40 – 0,53). Ниске вредности показују и вредности коефицијента спљоштености (-0,60 – 0,21) и коефицијента асиметрије (-0,85 – 0,29). Ниске вредности показују и минимуми (1,43 – 2,00) и максимуми (4,38 – 4,71). Ниске вредности показују и вредности стандардне грешке мерења (0,03 – 0,14). Ниске вредности показују и вредности стандардне грешке мерења (0,03 – 0,14). Ниске вредности показују и вредности стандардне грешке мерења (0,03 – 0,14).

Табела 2. *Дескриптивна статистика утврђених ставова студената о квалитету универзитетске наставе*

Варијабле	N	Min.	Max.	M	SD	Sk	Ku
Квалитет наставе	190	2,20	4,47	3,39	0,44	-0,25	-0,33
Квалитет сарадње са наставницима	188	1,87	3,87	3,06	0,40	-0,49	0,21
Квалитет ваннаставних активности	183	2,27	4,47	3,37	0,47	-0,19	-0,29
Квалитет ресурса	187	1,43	4,71	3,39	0,50	-0,85	2,00
Квалитет подршке студентима	193	1,77	4,38	3,03	0,50	-0,21	-0,03
Квалитет организације	187	2,00	4,53	3,39	0,51	-0,19	-0,47
Квалитет информационе подршке	190	1,43	4,14	3,10	0,48	-0,60	0,34
Квалитет комуникације	192	1,79	4,86	3,46	0,47	-0,27	0,45
Квалитет наставе у условима пандемије	189	1,60	4,07	3,14	0,45	-0,43	0,39
Квалитет целокупног процеса	191	1,21	4,57	3,14	0,53	-0,42	0,59

У односу на 3 новоформиране групе, 10 квалитета у оквиру групе „Ј“ показују статистички значајно виши ниво корелације у односу на квалитете из групе „Ф“ и „С“ (0,01, квалитет „Ј“ са „Ф“ 0,38 односно 0,70, односно квалитет „Ј“ са „С“ 0,38 односно 0,70). Ово сугерише да се ови квалитети у оквиру групе „Ј“ у мерењу квалитета процеса и исхода на универзитетске студенте понашају сличније у односу на квалитете из осталих две групе. Ово се може тумачити и у контексту теоретских полазишта о квалитету високог образовања, односно у контексту теоретских полазишта о квалитету високог образовања, односно квалитетима који се у мерењу квалитета процеса и исхода на универзитетске студенте понашају сличније у односу на квалитете из осталих две групе, а у складу са *мјешовитим моделом критерија* (Meyer, 2005), односно квалитетима који се у мерењу квалитета процеса и исхода на универзитетске студенте понашају сличније у односу на квалитете из осталих две групе. Корелације између квалитета у оквиру сваке од 3 новоформиране групе показују високе вредности, односно квалитети у оквиру сваке од 3 новоформиране групе показују високе корелације

ϟΘıdΔΘuϟΘʿdΔsfnϟs F tsdʒϟ ϟteΘʿ⊖ə? Θfnϟ fnΘdΔs ϟtsн ϟteϟlsϟteϟcſʿΘ*јасно структуирање наста-ве*, Θdϟcſ ϟcſ tsəнʿϟ lztsuΘə⊖dΔs fnϟΘlscſfnϟscſuϟϟcſ ıdΔΘuϟΘʿdΔz teΘıdzϟcſϟlz ϟcſıdϟ′ lz fnϟlzнϟ dΔΘlsΘнtdzϟ ϟcſ uϟ ϟ⊖tdsϟ ϟtsнϟcſdϟ (teϟ ılzdΔsΘıs əϟcſʰ ϟ fnϟtdzϟtscʿ ϟcſtsteϟ′ ϟʿ Θlz ϟcſtsfnϟzнʿ ts ʿ ϟtsdΔsdΔϟcſ). нəϟcſ fnϟΘ-lscſfnϟscſuϟϟcſ ϟcſtsнΘuϟcſ lzϟΘıdzʿlz нΘfnϟ fnϟlzнϟ dΔsϟcſ uϟ ϟ⊖tdsϟ ϟtsнϟcſdϟ fnϟlzнϟcſʿΘϟteϟcſlscſuϟdΔϟcſʿϟcſ ϟcſteϟ dΔΘ-ϟəΘdΔzϟcſlsϟ dΔzϟfnϟΘ⊖ϟ lz tsнΔsfnϟ dΔΘfnϟlzнϟ dΔsϟ нtdzϟcſ ϟcſlsteϟ <ϟ ϟtsнϟcſdϟ. ſ ə⊖ts fnϟ dΔsнϟ ϟ нtsə⊖ϟ fnϟscſ lz əϟ ılz ϟcſ fnΘteΘdΔzϟcſʿϟ ϟcſtsdϟ dΔzlscſdΔ dϟ lstsнϟcſuϟϟcſdΔϟϟtsdΔϟcſϟ lsϟ dΔuϟcſʿΘdΔΘfnϟlzнϟ dΔzΘlsΘəϟcſʰ ϟcſ-tsнϟcſ-dΔzΘfnϟlzнϟcſʿΘ ϟcſteϟ ıΘfnϟcſ<ϟ dΔsʰ <lz ϟcſ ϟteϟ tsϟlsϟteϟ <ϟʿ ϟ dΔfnϟlzнϟcſʿfnϟcſdΔtsвΘə⊖ϟ ıΘdΔΘϟcſ fnϟlz

Табела 4. *Анализа варијансе (ANOVA) за однос ставова студената о квалитету универзитетске наставе и године студија*

Варијабле	Година студија	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
nϟfnϟdΔs fnϟteΔzϟlszϟteΘʿ ϟ dΔzfnϟΘə⊖ϟ	II	43	3,47	0,43	2,35	0,10	IIï IV
	III	88	3,41	0,42			
	IV	59	3,29	0,47			
	σtslsΘdΔ	190	3,39	0,44			
ʅ ϟcſfnϟsϟ lzнϟcſts fnϟə⊖teΔdΔsʿ əteϟ dϟ dΔa lzuϟʿ ϟ Θ	II	42	3,06	0,34	7,55	0,01	IIIï IV
	III	87	3,16	0,37			
	IV	59	2,91	0,42			
	σtslsΘdΔ	188	3,06	0,39			
ı tslscſuΘʿdΔΘϟdΔzϟcſdϟΘ ıΘlzuϟʿ ϟ	II	41	3,29	0,47	12,85	0,01	IIï III IIIï IV
	III	86	3,53	0,40			
	IV	56	3,16	0,45			
	σtslsΘdΔ	183	3,36	0,46			
nϟfnϟdΔs<Θfnϟ⊖teϟı ΘʿΘ	II	43	3,53	0,40	16,38	0,01	IIï IV IIIï IV
	III	85	3,52	0,39			
	IV	59	3,10	0,59			
	σtslsΘdΔ	187	3,39	0,50			
нdϟcſfnϟϟdΔΘ ϟtsdϟzdΔcſϟΘuϟcſʿΘ	II	44	3,13	0,51	4,36	0,01	IIï IV IIIï IV
	III	89	3.09	0,49			
	IV	60	2,88	0,46			
	σtslsΘdΔ	193	3,03	0,49			
ʅ ΘıdΔsdΔcſϟtsfnϟs dϟ lstsнΘ	II	44	3,45	0,44	31,19	0,01	IIï IV IIIï IV
	III	87	3,60	0,40			
	IV	56	3,01	0,48			
	σtslsΘdΔ	187	3,39	0,50			
R dΔнcſəcſнlzΘdΔdΔs ϟtsнfnϟscſuΘʿ ϟ	II	44	3,24	0,44	20,51	0,01	IIï IV IIIï IV
	III	86	3,25	0,41			
	IV	60	2,81	0,44			
	σtslsΘdΔ	190	3,10	0,47			
R dΔϟ dΔcſcʿϟ dΔsdΔs əϟ ʅ ʅ в Θʿ ϟ	II	43	3,52	0,43	23,34	0,01	IIï IV IIIï IV
	III	89	3,63	0,41			
	IV	60	3,15	0,43			
	σtslsΘdΔ	192	3,46	0,47			

Варијабле	Година студија	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Мотивисаност студенata за квалитетан рад у високошколској установи	II	41	3,29	0,41	7,36	0,01	II и IV III и IV
	III	88	3,18	0,44			
	IV	60	2,97	0,44			
	Укупно	189	3,14	0,45			
Задовољство студенata квалитетом наставе	II	43	3,24	0,52	3,75	0,05	II и IV III и IV
	III	88	3,19	0,55			
	IV	60	2,99	0,48			
	Укупно	191	3,14	0,53			

У односу на студенте који су у анкетним упитницима изразили задовољство квалитетом наставе, знатно мотивисанији за квалитетан рад у високошколској установи показали се студенти који су у анкетним упитницима изразили мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи (*Табела 5*). Међутим, ниједна од ових варијабли, односно ни задовољство квалитетом наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи, не показују статистички значајну разлику у односу на то у ком је циклусу студенти у анкетним упитницима изразили задовољство квалитетом наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи. У односу на то у ком је циклусу студенти у анкетним упитницима изразили задовољство квалитетом наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи, статистички значајне разлике показују и мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи и задовољство квалитетом наставе. Ипак, у односу на то у ком је циклусу студенти у анкетним упитницима изразили задовољство квалитетом наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи, разлике се показују у корист студенata II циклуса студија, у односу на студенте I циклуса студија. Ово се, у складу са теоретским оквирима, може тумачити чињеницом да су студенти II циклуса студија, у односу на студенте I циклуса студија, у знатно бољој позицији да сагледају и оцене квалитет наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи, имајући у виду и чињеницу да су у знатно бољој позицији да сагледају и оцене и квалитет наставе, односно мотивисаност за квалитетан рад у високошколској установи, у односу на студенте I циклуса студија.

Табела 5. *Анализа варијансе (ANOVA) за однос ставова студената о квалитету универзитетске наставе и успјеха током студија*

Варијабле	Успјех током студија	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Мотивисаност студенata за квалитетан рад у високошколској установи	Средњи успјех (I)	66	3,53	0,38	6,95	0,01	I и II
	Високи успјех (II)	79	3,26	0,43			
	Врхунски успјех (III)	41	3,41	0,50			
	Укупно	186	3,39	0,44			
Задовољство студенata квалитетом наставе	Средњи успјех (I)	64	3,15	0,35	2,56	0,11	I и II
	Високи успјех (II)	80	3,01	0,41			
	Врхунски успјех (III)	40	3,04	0,41			
	Укупно	184	3,06	0,39			
Квалитет наставе високошколске установе	Средњи успјех (I)	61	3,45	0,47	1,89	0,16	/
	Високи успјех (II)	79	3,30	0,45			
	Врхунски успјех (III)	39	3,34	0,43			
	Укупно	179	3,36	0,46			

Варијабле	Успјех током студија	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Мотивација за учење	Прва година (I)	62	3,55	0,46	5,56	0,01	I и II
	Друга година (II)	81	3,27	0,56			
	Завршна година (III)	40	3,42	0,38			
	Укупно	183	3,39	0,50			
Интринзична мотивација за учење	Прва година (I)	66	3,20	0,44	6,63	0,01	I и II I и III
	Друга година (II)	82	2,95	0,48			
	Завршна година (III)	41	2,90	0,54			
	Укупно	189	3,03	0,49			
Спољашња мотивација за учење	Прва година (I)	64	3,44	0,51	1,60	0,21	/
	Друга година (II)	80	3,31	0,48			
	Завршна година (III)	39	3,46	0,53			
	Укупно	183	3,39	0,50			
Мотивација за постизање високог успјеха	Прва година (I)	64	3,18	0,40	1,34	0,26	/
	Друга година (II)	82	3,04	0,48			
	Завршна година (III)	40	3,10	0,57			
	Укупно	186	3,10	0,48			
Мотивација за избјегавање неуспјеха	Прва година (I)	65	3,53	0,37	1,34	0,26	/
	Друга година (II)	82	3,41	0,48			
	Завршна година (III)	41	3,42	0,57			
	Укупно	188	3,45	0,47			
Самоефикасност у учењу	Прва година (I)	65	3,25	0,39	3,83	0,02	I и II I и III
	Друга година (II)	79	3,08	0,43			
	Завршна година (III)	41	3,05	0,52			
	Укупно	185	3,14	0,45			
Самоефикасност у полагању испита	Прва година (I)	66	3,29	0,49	4,47	0,01	I и II
	Друга година (II)	80	3,03	0,56			
	Завршна година (III)	41	3,09	0,48			
	Укупно	187	3,14	0,53			

Међутим, у литератури се наводе и бројне студије у којима се показује да мотивација, самоефикасност и остали мотивациони конструкти не пред---виђају успјех у учењу, али се показује да они имају значајну улогу у предвиђању других исхода учења, нарочито у предвиђању одустајања од студија. Тако, на примјер, у студији Мајера (Meyer 2005: 18).

Табела 6. *Анализа варијансе (ANOVA) за однос ставова студената о квалитету универзитетске наставе и учесталости похађања наставе*

Варијабле	Учесталост похађања наставе	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Организација и реализација наставе	Углавном увек I	24	3,40	0,39	2,90	0,06	II и III
	Углавном II	122	3,44	0,43			
	Углавном не III	41	3,25	0,47			
	Укупно	187	3,39	0,44			
Квалитет наставе	Углавном увек I	24	3,03	0,39	0,81	0,45	/
	Углавном II	121	3,10	0,38			
	Углавном не III	40	3,03	0,38			
	Укупно	185	3,08	0,38			
Квалитет наставника	Углавном увек I	24	3,34	0,57	2,15	0,12	II и III
	Углавном II	116	3,43	0,41			
	Углавном не III	40	3,26	0,51			
	Укупно	180	3,38	0,46			
Организација и реализација наставе	Углавном увек I	23	3,34	0,48	0,64	0,53	/
	Углавном II	120	3,44	0,50			
	Углавном не III	41	3,37	0,45			
	Укупно	184	3,41	0,49			
Квалитет наставника	Углавном увек I	24	3,00	0,45	2,75	0,07	II и III
	Углавном II	125	3,09	0,48			
	Углавном не III	41	2,89	0,55			
	Укупно	190	3,04	0,50			
Квалитет ресурса	Углавном увек I	24	3,36	0,52	1,29	0,28	/
	Углавном II	121	3,44	0,48			
	Углавном не III	39	3,30	0,57			
	Укупно	184	3,40	0,50			
Квалитет информационо-комуникационе подршке	Углавном увек I	23	3,05	0,41	1,43	0,24	/
	Углавном II	124	3,15	0,45			
	Углавном не III	40	3,02	0,57			
	Укупно	187	3,11	0,48			
Квалитет библиотечко-информационе подршке	Углавном увек I	24	3,38	0,38	1,39	0,25	/
	Углавном II	124	3,50	0,47			
	Углавном не III	41	3,39	0,53			
	Укупно	189	3,46	0,47			
Организација и реализација наставе	Углавном увек I	24	3,13	0,37	0,51	0,60	/
	Углавном II	121	3,17	0,43			
	Углавном не III	41	3,09	0,55			
	Укупно	186	3,14	0,45			

Варијабле	Учесталост похађања наставе	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Квалитет исхода	Једанпут I	24	3,21	0,55	0,21	0,81	/
	Неколико пута II	124	3,14	0,52			
	Велики број пута III	40	3,13	0,54			
	Укупно	188	3,15	0,53			

Анализом је утврђено да се студенти у свим групама похађања наставе, у просеку, у мањој мери слажу да су у оквиру студијске групе у којој су они учествовали у раду на пројекту, у мери у којој су то желели, имали прилику да изразе своје мишљење,

Литература

Bognar, B., Bungić, M. (2014). Evaluation in higher education. *Život i škola*, br. 31 (1/2014) str. 139–159.

[illegible] (2005). *Иновације у универзитетској настави*. [illegible]

[illegible] (2014). [illegible]: *Квалитет васпитно-образовног рада*. [illegible], 7–31.

Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Prosveta.

Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike.* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihajlo Palov“.

Dubovicki, S. (2014). Attitudes of future teachers towards evaluation of university courses. *Život i škola*, br. 31 (1/2014), str. 126–139.

Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociоška luča* IV/I, str. 135–145.

Meyer, H. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.

Tulodziecki, G. (2008). Teorijski temeljena analiza, razvoj i evaluacija nastavnog procesa kao osnova za kvalitetu nastave – posljedice za obrazovanje učitelja. *Odgojne znanosti,* Vol. 10, br. 1, str. 79–96.

Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

ı teOlŽ ts⊃ƒ<, ƒ ., ı Ołds⊖ds, ƒ .: *Евалуација квалитета процеса и исхода универзитетске…*
˥ Ołzuƒ ƒ ƒ ƒ Ă. Ołłs⊖⊃ƒ ˥ ˬ ˬ ˬ

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 378.147
Изворни научни чланак
стр. 99–108

Доц. др Живорад Миленовић
Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену

ОБЈЕКТИВНОСТ СТУДЕНАТА У ЕВАЛУАЦИЈИ РАДА ФАКУЛТЕТА, ЊЕГОВИХ ДЕЛОВА И УЧЕСНИКА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ*

Апстракт: У циљу унапређења квалитета универзитетске наставе спроводи се редовна евалуација рада факултета од стране студената свих студијских програма. Без обзира на бројне предности, евалуација студената није увек довољно поуздан показатељ, јер нису сви студенти подједнако објективни у процесу евалуације. Да би се утврдила објективност процене студената, у мају 2015. године, на узорку од 107 студената Учитељског факултета у Призрену спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и Ман Витнијевим У тестом. Факторском анализом су издвојене две компоненте: (1) утицај оцене и (2) однос професора (КМО = 0,81, p = 0,000, заједничка варијанса = 72,83%). Резултати указују на објективност студената у процесу евалуације. Ман Витнијев У тест није открио статистички значајну разлику у нивоима процена студената студијског програма разредна настава (Md = 39, n = 60) и студијског програма за васпитаче у предшколским установама (Md = 35, n = 47), које указују на њихову објективност у процесу евалуације (U = 1119,50, z = –1,86, p = 0,06).

Кључне речи: *евалуација, самовредновање, објективност студената, спољашња провера квалитета, студијски програм, универзитетска настава.*

УВОД

Универзитети и факултети су одувек имали подједнаку научну, истраживачку и наставну улогу. Без обзира на то, овој последњој се углавном придавао споредни значај. Свака наука бави се садржајима и истраживањима у својој области. Универзитетски наставници који изводе наставу из предмета

* Рад је написан у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (Ев. бр. 178028), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине са привременим седиштем у Лепосавићу.

који се бави одређеном научном облашћу студентима предају наставне садржаје о проблему проучавања одређене науке, при чему им пружају бројне информације на начин и језиком којим конкретна наука јавности саопштава резултате до којих је дошла у току свог развоја.

У циљу унапређења квалитета универзитетске наставе, факултети и универзитети предузимају бројне мере. Уводе се бројне иновације: нове методе, наставни садржаји, нови студијски програми, иновативни модели наставе и нова наставна техника. Трага се и за путевима и начинима повећања ефикасности студија и унапређењу самог студирања. Стварају се и бољи материјални и просторни услови. Све то истовремено и не значи да се тиме доприноси унапређењу универзитетске наставе.

Из наведених и осталих бројних разлога оправдано се поставља питање како унапредити квалитет универзитетске наставе. У тражењу одговора на постављено питање, пре свега потребно је узети у обзир да ефикасност универзитетске наставе зависи од успеха сваког појединачног студента. Зато је студенте и потребно подстицати не само на учење, него и на размишљање како да доприносе побољшању квалитета универзитетске наставе, а тиме и побољшању сопственог успеха. Има схватања да ће универзитетска настава бити успешна ако је постигнуто (достигнуто) међусобно разумевање (споразумевање) о важним питањима од општега интереса (Palekčić, 2007, према: Pleines, 1999). По једном другачијем схватању, студенти ће бити успешнији ако су активније укључени у наставу и ако „садржај могу повезати са самим собом и с оним што их занима и ако могу тимски радити“ (Peko i sar. 2008: 196). Наведено упућује на потребу већег укључивања студената у целокупни процес универзитетске наставе.

Једна од новина која се у циљу унапређења квалитета универзитетске наставе уназад десетак година спроводи на свим универзитетима у Србији је вредновање рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу од стране студената. Ближе одређење студентске евалуације регулисано је *Правилником о вредновању квалитета наставног процеса и рада факултета*. Према одредбама Правилника, основни циљ студентског вредновања је формирање мишљења студената о садржају, обиму и квалитету наставе, опремљености и квалитету функционисања свих делова факултета и педагошком раду наставника и сарадника, које се узима у обзир приликом утврђивања оцене о педагошком раду наставника у поступку избора у звање. Као такво, спроводи се након сваког завршеног семестра. Резултати студентског вредновања користе се и за редовно праћење и контролу квалитета наставног процеса, као део опште политике у области обезбеђења квалитета високог образовања. Крајњи циљ студентске евалуације је унапређење квалитета наставе, рада наставника и учења студената.

Као појам и термин, евалуација се сусреће у свим наука и њиховим дисциплинама. У педагогији има посебан значај, зато што је васпитнообразовни процес увек праћен резултатом који се може вредновати. Евалуација у педагогији има важност само ако као резултат има повратну информацију, која може служити у циљу унапређења квалитета васпитања и образовања. Сматра се и

да је евалуација неодмерен појам и да је страног порекла. Зато су у употреби домаћи термини, пре свега процена и вредновање.

Образовни процес у универзитетској настави могу вредновати наставници и студенти. Наставници образовни процес вреднују давањем оцена студентима. Оцена зависи од степена наученог знања и од тога колико је оно у функцији њихове професије. Вреднују се и на тај начин што самостално процењују свој рад. На основу резултата сачињавају планове како да у будућности унапреде процес наставе и учења студената.

Студенти то чине учешћем у процесу евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставног процесу, попуњавањем комбинованих инструмената. Студентску евалуацију прате бројни проблеми. Зато и евалуација нема увек значајнију ефикасност. Она се не спроводи довољно темељито на свим универзитетима. Углавном је обухваћен мали број студената. Инструменти за евалуацију су преобимни, што значајно утиче на концентрацију студената приликом попуњавања истих. Мали број студената попуни баш све рубрике, нарочито оне где је потребно текстуално објашњење, па је такав појединачни инструмент непоуздан за статистичку обраду података. Сумња се и у објективност студената. У то сумњају и наставници и сарадници.

Често се евалуација, односно вредновање студената поистовећује са оцењивањем, које то у суштини није. О самом вредновању и оцењивању постоје различита схватања, која, мада слична, представљају разлику и у школи. Према Milanu Matijeviću, „оцјењивање је додјељивање одређене оцјене за постигнуте резултате ученика, односно разврставање ученика у одређене категорије према постигнутим резултатима у учењу и договореним критеријима“ (2004: 12). За разлику од тога, „вредновање ученичких постигнућа је суставно процјењивање ученика и процеса у остваривању постављених начела и курикулума“ (Cindrić i sar. 2010: 212). Уочљиво је да вредновање не подразумева само ученичка постигнућа, већ и остваривање процеса учења, начела и читавог курикулума.

У педагошкој и дидактичкој периодици оцена се углавном дефинише као средство за процењивање знања ученика и као показатељ који служи учитељима и наставницима како да боље и ефикасније припремају, планирају, организују, реализују и вреднују наставу. Полазећи од бројних схватања (Рајчевић, 2012; Вигман, 2005; Бородовская и Реан, 2004; Bognar i Matijević, 2003; Круљ и сар., 2003), одлике доброг оцењивања су: објективност, благовременост, учесталост, јавност и разноврсност. Њено основно и суштинско значење је да се постигне могућност боље организације и реализације учења. Све наведене одлике односе се и на студентску евалуацију. Евалуација се спроводи редовно, односно након сваког семестра. У процесу евалуације, поред професора, равноправно учествују представници студената и ненаставног особља факултета. О евалуацији се сачињава извештај који је јасан, прецизан и јаван, односно доступан свим наставницима, студентима и ненаставном особљу факултета. Једина одлика која може бити спорна је објективност студената у процесу евалуације, која се ничим не може контролисати.

Сврха овог истраживања је да се анализира контекст у коме факултети у процесу евалуације мењају стратегије универзитетске наставе. Према бројним истраживањима (Kasum i sar. 2008; Barsan, 1996), може се закључити да се процес стратешког управљања у високом образовању састоји од сталних промена, које се могу обликовати у три основна корака. Они су: (1) обликовање стратегије, (2) имплементација стратегије и (3) вредновање резултата стратегије. О евалуацији студената нема превише радова. То се посебно односи на емпиријска истраживања. Управо у овом раду, проблем истраживања је објективност студената у евалуацији рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу. Одговори на поменута и остала питања непосредно су затражени од самих студената – непосредних учесника у наставном процесу.

МЕТОД

Циљ истраживања је да се идентификују процене студената учитељског факултета о њиховој објективности у процесу евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу. У истраживању се пошло од опште претпоставке да евалуација од стране студената може значајно допринети унапређењу квалитета универзитетске наставе, педагошког рада наставника и успеха студената у учењу, али да има бројне недостатке, пре свега зато што студенти нису увек у довољној мери објективни приликом вредновања, што зависи од бројних фактора: положени испит, добијена оцена, однос наставника и сарадника према студентима и слично, па добијени резултати не приказују увек реално стање. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени чиниоци и да ће бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената студијских програма разредне наставе и за васпитаче у предшколским установама о њиховој објективности у процесу евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу.

Коришћене су дескриптивна и трансверзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је коришћењем Скалера евалуације студената (Скалер – ЕС), који се састоји се од 15 ајтема са тростепеном скалом интензитета сагласности: (1) слажем се, (2) нисам сигуран-а и (3) не слажем се. Скалер је конструисан за ово истраживање. На самом истраживању провераване су метријске карактеристике скалера.

Табела 1. *КМО и Бартлетов тест сферичности*

КМО		0,81
Бартлетов тест сферичности	χ^2	1888,91
	df	105
	p	0,000

КМО тест показао је врло добру вредност (КМО = 0,81). Бартлетов тест сферичности достигао је статистичку значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Подаци указују на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе (*Табела 1*).

Табела 2. *Комуналитети*

Ајтеми	h
a1	0,76
a2	0,79
a3	0,84
a4	0,79
a5	0,57
a6	0,45
a7	0,79
a8	0,83
a9	0,87
a10	0,79
a11	0,63
a12	0,83
a13	0,63
a14	0,84
a15	0,53

Подаци показују да је задовољен општи Тостенов критеријум јер су све вредности комуналитета веће од препоручених 0,30 (*Табела 2*).

Истраживање је спроведено у мају 2015. године, на узорку од 107 студената Учитељског факултета у Призрену. Структура узорка према уписаном студијском програму је: а) разредна настава 60 (56,07%) и б) васпитачи у предшколским установама 47 (43,93%). Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и Ман-Витнијевим У тестом. Резултати истраживања приказани су табелама и дијаграмом.

РЕЗУЛТАТИ

Подаци прикупљени истраживањем најпре су били подвргнути анализи главних факторском анализом са Варимакс ротацијом.

Табела 3. *Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе пре Варимакс ротације*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	7,40	49,33	49,32
2.	3,53	23,52	72,85

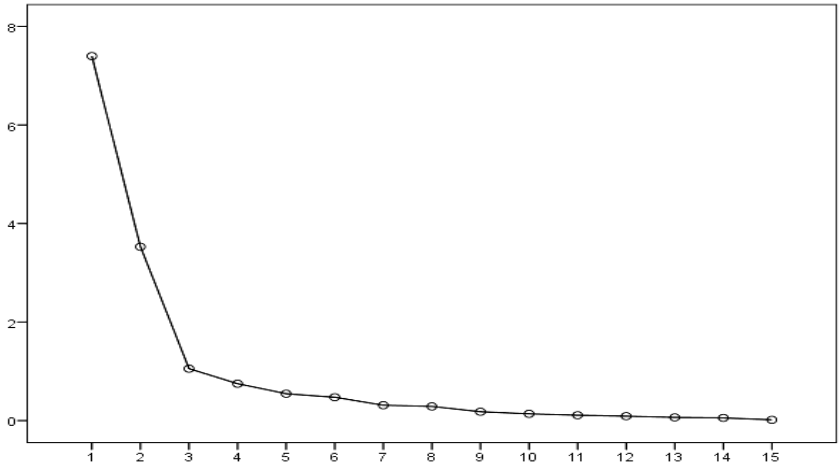
Према подацима приказаним у табелама 3 и 4 види се да је утврђен исти проценат објашњења варијансе пре и након Варимакс ротације, који износи 72,85%. Разлика је у карактеристичним вредностима и засићености појединих компоненти пре и након Варимакс ротације.

Табела 4. *Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе након Варимакс ротације*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	7,40	49,32	49,32
2.	3,53	23,53	72,85

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један (*Табела 4*).

Дијаграм 1. *Кателов тест одрона*



Прегледом Дијаграма 1 уочљив је јасан прелом код треће компоненте. То потврђује опредељење о издвајању две компоненте према Гутман-Кајзеровом критеријуму.

Табела 5. *Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму*

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
a3 Увек када нисам задовољан оценом помало се љутим на професора.	**0,92**	
a4 Често ми се дешава да професору код ког нисам положио-ла испит дајем негативне оцене.	**0,89**	

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
a2 Радује ме понекад да могу да оцењујем професоре онако како они мене оцењују.	**0,88**	
a1 Поједине професоре оцењујем слабијим оценама, иако знам да то није објективно.	**0,86**	
a13 Професоре који ми дају добре оцене без размишљања оцењујем високим оценама.	**0,67**	0,43
a8 Намерно оцењујем професоре слабијим оценама да би били мало блажи према нама јер знам да ове оцене утичу на њихов избор у више звање.	**0,67**	0,62
a6 За недовољан успех у учењу углавном кривим себе.	**0,64**	
a14 Професора који је некоректан на настави оцењујем слабијим оценама.		**0,92**
a7 Сваког професора оцењујем онако како се понаша на настави и испитима.		**0,89**
a11 Професоре који не држе редовно наставу свакако оцењујем слабијим оценама.		**0,77**
a5 Увек се трудим да професора оценим објективно, онако како јесте и то по свим ставкама.		**0,75**
a15 Упитник за евалуацију је преобиман, па оцене заокружујем без великог размишљања.		**0,73**
a9 Рубрике где се тражи образложење или неки други текст углавном не попуњавам, да ми неко не би препознао рукопис.	0,64	**0,68**
a12 Избегавам да учествујем у евалуацији на факултету кад год је то могуће.	0,61	**0,67**
a10 До сада нисам чуо-ла да је неко од професора коме смо давали слабије оцене имао икаквих проблема због тога.	0,60	**0,65**

Истраживањем су издвојене две компоненте. Прву одређује седам ајтема: 3, 4, 2, 1, 13, 8 и 6; објашњава 49,32% заједничке варијансе и названа је *утицај оцене*. Другу компоненту одређује осам ајтема: 14, 7, 11, 5, 15, 9, 12 и 10; објашњава 23,53% заједничке варијансе и названа је *утицај односа професора у настави* (*Табела 5*).

Табела 6. *Студијски програм и објективност студената*

	Објективност студената
U	1119,50
z	-1,85
p	0,064
Md (РН)	60(39)
Md (ВПУ)	47(35)

Ман-Витнијев У тест није открио значајну разлику у нивоима процена студената студијског програма разредне наставе (Md = 39, n = 60) и за васпитаче у предшколским установама (Md = 35, n = 47) о њиховој објективности у процесу евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу (U = 1119,50, z = - 1,85, p = 0,064) (*Табела 6*).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Истраживањем су на скали процена студената о њиховој објективности приликом евалуације издвојене две компоненте, које показују да на оцењивање студената највише утичу остварени успех студента у току студија и из конкретног наставног предмета и однос професора према настави и студентима. Издвојене компоненте показују да су оцењивање и вредновање елементи наставе који су увек праћени субјективношћу оцењивача. Субјективни доживљај оцењивача је значајан фактор оцењивања и једна од одлика оцењивања (Миленовић и сар., 2011). У случају вредновања од стране студената, добијена оцена из конкретног наставног предмета и положени испит често се појављује као модел оцене коју студенти дају предметном професору за педагошки рад и за квалитет програма наставног предмета, што се у психологији назива хало-ефектом (Kragulj, 2011). Из наведених разлога се последњих година све јаче испољава критички однос према евалуацији студената, управо због субјективних фактора који је прате.

Квалитет педагошког рада универзитетских наставника и сарадника зависи од бројних фактора. Они поред научних и стручних знања морају имати и наставничка умећа. Данас се од универзитетских наставника не тражи да преносе информације студентима. Они их и сами могу пронаћи, проучити и научити. Од универзитетског наставника тражи се обликовање одређених информација и њихово стављање у функцију учења студената (Sultić i Jurčević, 2012). Уочљиво је да је осим знања наставника, од посебног значаја и њихово умеће да помогну студентима да стечена знања примене у пракси, што је и крајњи циљ универзитетске наставе.

Све напред наведено студенти процењују и вреднују код наставника и сарадника. Какве ће бити процене студената, зависи од бројних фактора. Један од фактора који може негативно да утиче на процес евалуације је објективност студената. Да је тако, показали су и резултати овог спроведеног истраживања, по којима се оправдано може сумњати у објективност студената приликом евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу. Оно што је сигурно, студенти нису у довољној мери компетентни да процењују баш све одлике научног и педагошког рада универзитетских наставника и сарадника.

Друга компонента указује да на објективност студената у процесу евалуације утиче сам однос професора према студентима и настави. За разлику од претходног, у овом случају ради се о много објективнијем оцењивању. Студенти углавном процењују тачност, ажурност, припремљеност, спремност настав-

ника да помогне студентима, да даје одговоре, да упућује студенте на одређену литературу. Поред тога, студенти дају своје оцене које се тичу стручности наставника и његове припремљености за обављање професије универзитетског наставника. Овде се отворено може поставити питање, имају ли студенти компетенције да процењују стручност универзитетског наставника. Још је незахвалније користити ове оцене као јадан од показатеља научне и стручне компетентности универзитетског наставника и сарадника.

Да су студенти сагласни у проценама о својој објективности у процесу евалуације показује и чињеница да истраживањем није утврђена значајна разлика у зависности од уписаног студијског програма. Из наведеног разлога може се закључити да постоје углавном исти проблеми на оба студијска програма. То значи и да је проблем објективности студената у процесу евалуације присутан на оба студијска програма. На поменутим студијским програмима предају исти наставници и сарадници. Зато су и процене студената углавном идентичне.

Истраживањем су потврђене све претпостављене хипотезе. Остало, је међутим много тога неразјашњеног. Отворена су и бројна питања која нису била предмет овог спроведеног истраживања. На њих би свакако требало тражити одговор и разјашњење у неким будућим истраживањима. Истраживањем намерно није испитиван утицај положеног испита на оцене које студенти дају предметним наставницима и сарадницима, да истраживање не би било превише тенденциозно. Поменути проблем истраживан је на Скалеру – ЕС, где су се поменуте процене студената појављивале као манифестне варијабле у скалеру.

У овом раду истраживане су процене студената о њиховој објективности у процесу евалуације рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу. Утврђено је постојање проблема објективности студената у процесу евалуације. Барем је тако према резултатима овог спроведеног истраживања и на узорку студената Учитељског факултета у Призрену. Одговори су добијени од самих студената који су процењивали своју објективност. Нема разлога да им се не верује.

Литература

Barsan, E. (1996). *Social Aspects of the Seafarers' Integration on the Maritime Jobs Market*. London: P&I Association Limited.

Bognar, L. i Matijević, M. (2003). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Бородовская, Б. и Реан, А. (2004). *Педагогика*. Санкт-Петербург: Питер.

Вигман, Л. (2005). *Педагогика*. Москва: Проспект.

Kasum, J., Vidan, P. i Baljak, K. (2008). *The reats to ship in inland navigation*. Dubrovnik: POWA.

Kragulj, S. (2011). Odgojnoobrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), 35–60.

Круљ, Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Свет књиге.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zareb: Tipex.

Миленовић, Ж., Лапат, Г. и Јефтовић, М. (2011). Оцењивање у Србији, Хрватској и Републици Српској. *Зборник радова* Учитељског факултета у Ужицу, 14(13), 43–58.

Palekčić, M. (2007). Teorijsko-metodološko pitanje pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive, u: V. Previšić, N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju*, str. 243–269. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprijeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 10(1), 195–208.

Рајчевић, П. (2012). *Дидактичка хрестоматија*. Нови Сад: Будућност.

Правилник о вредновању наставног процеса и рада факултета Учитељског факултета у Призрену (2008).

Sultić, I. i Jurčević, M. (2012). Proces strateškog upravljanja i unapređenja kvalitete u visokom obrazovanju. *Poslovna stvarnost*, 6(1), 161–172.

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP–D2.

Doc. Dr. Zivorad Milenovic
University of Pristina, Teacher Training Faculty in Prizren

STUDENTS`OBJECTIVITY IN EVALUATION OF FACULTY, ITS PARTS AND PARTICIPANTS IN THE TEACHING PROCESS

Summary

In order to improve the quality of university teaching, a regular evaluation of the faculty work is being conducted by students of all study programs. Notwithstanding the numerous benefits, evaluation of students is not always sufficiently reliable indicator because not all students are equally objective in the evaluation process. To determine the objectivity of the evaluation of students, in May 2015, on a sample of 107 students of Teacher Training Faculty in Prizren, a research presented in this paper was conducted. Data collected by the survey were analyzed by factor analysis and Man Whitney U test. By factor analysis two components were separated: 1) the impact of the assessment and 2) the professors` attitude (KMO = 0.81, p = 0.000, shared variance = 72.83%). The results confirm the objectivity of students in the evaluation process. Man Whitney U test did not reveal statistically significant difference in the levels of evaluation: students of the class teaching study program (Md = 39, n = 60), students of the pre-school study program (Md = 35, n = 47). This points to their objectivity in the evaluation process (U = 1119.50, z = –1.86, p = 0.06).

Keywords: *evaluation, self-assessment, students` objectivity, external quality control, study program, university instruction.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 005.6:378.4
Прегледни научни чланак
стр. 109–118

Проф. др Емина Копас Вукашиновић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА КАО ПРЕТПОСТАВКА ОСИГУРАЊА КВАЛИТЕТА САВРЕМЕНОГ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА*

Апстракт: Теоријске претпоставке за развој курикулума у систему универзитетског образовања представљају полазну основу за припрему овог рада. Према потребама савременог друштва, као друштва знања, задатак универзитетских наставника јесте развој курикулума који ће допринети развијању савремених стратегија поучавања и учења и квалитетној припреми студената за будуће занимање. Савремено образовање подразумева и развијање интернационализованог курикулума, којим се остварују услови за развој глобалних компетенција студената и њихове спремности за учење у међународном контексту. Такође, тежи се да се кроз савремени курикулум стварају услови за идентификацију, подстицање и усмеравање креативних потенцијала студената и њихових професионалних компетенција и да он омогућава развијање система управљања знањима. Циљ истраживања је био да се утврди колико студенти препознају поменуте теоријске основе за развој курикулума у систему савременог универзитетског образовања. Примењена је дескриптивна метода и поступак интервјуисања студената са којима је обављено истраживање у организованим фокус групама. Резултати истраживања потврђују да студенти добро конкретизују полазне основе за развој курикулума, при чему наглашавају сопствени значај и одговорност за његову реализацију.

Кључне речи: *курикулум, универзитетско образовање, универзитетски наставник, студент, професионалне компетенције*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Ум проширен новом идејом никада се не враћа на своје почетне димензије.
О. В. Холмес

Осигурање квалитета у високом образовању подразумева утврђивање стандарда и смерница којима је могуће унапредити квалитет овог образовања.

---

* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034); и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

У савременој литератури и педагошкој пракси се јавља све већа потреба за њиховим усаглашавањем, које има за циљ развој интернационализованог курикулума и омогућава мобилност студената и наставника, на европским просторима. Међутим, оваква оријентација истовремено подразумева поштовање институционалне аутономије, очување и актуализацију примера добре педагошке праксе. У ситуацији када се чине покушаји да се стандарди и смернице конкретизују на европском нивоу, развијају се могућности јединственог деловања на ширим просторима. Такође, стварају се услови у којима је могуће унапређивати рад универзитетских наставника разменом њихових ставова и идеја. У таквим условима значајно је јединствено деловати на оснаживању и развијању савремених програма, који прерастају у курикулуме. Теоријски модел курикулума подразумева технички план којим је могуће достићи циљеве који су мерљиви. Основне компоненте курикулума јесу: а) оквирне претпоставке о онима који уче и потребе друштвене заједнице; б) циљеви и задаци; ц) образовни садржаји (области, теме, јединице); д) дидактичко-методичка упутства и методичке одлике окружења; е) евалуација постигнућа. Ове компоненте су узајамно зависне и суштински повезане (*The International Encyclopediaof Education*, 1985, према Клеменовић, 2009). Претпоставка је да овако структурирани савремени курикулуми могу допринети квалитетном образовању студената, развијању њихових интересовања за наставне активности и припреми за квалитетно самообразовање након формалног образовања. Стога је значајно да се развијају системи праћења реализације курикулума, у оквиру којих се јављају могућности и потребе њихове периодичне ревизије (измене и допуне). Како интерном, тако и екстерном евалуацијом квалитета курикулума, могуће је развијати систем мера за њихово развијање и унапређивање. У таквим условима курикулум представља средство за квалитетно и равноправно образовање свих, као одраз времена, друштва и културе, али и модел пројекције за будуће друштво и образовање (Клеменовић, 2009).

Један од основних принципа осигурања квалитета универзитетског образовања, на тлу Европе, подразумева да се академски програми морају континуирано развијати и унапређивати. То значи да морају постојати ефикасне мере којима ће ови програми бити подржани и којима ће бити осигурана њихова одрживост (*Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у Европском подручју високог образовања*, 2005). У поменутим европским стандардима и смерницама за интерно осигурање квалитета у високошколским установама јасно је одређен стандард по којем би институције требале да развију формалне механизме за усвајање, периодичну ревизију и праћење програма које реализују. За остваривање овог стандарда а утврђене су следеће смернице: а) обезбедити делотворне активности на осигурању квалитета, које потврђују да су програми добро уобличени, да се редовно прате и периодично ревидирају. Тако се осигурава њихова стална релевантност и конкурентност, развија и одржава поверење студената у високо образовање; б) јасно утврдити и објавити исходе учења; ц) детерминисати циљеве, задатке, садржаје и активности у програму; д) одре-

дити наставне облике, методе и средства који ће се примењивати/користити у наставним активностима; е) утврдити ресурсе за учење и учинити их доступним студентима; ф) утврдити и обезбедити систем праћења квалитета реализације програма, кроз праћење напретка и успеха студената; г) утврдити временску артикулацију периодичних ревизија програма (у складу са предложеним мерама од стране чланова интерне и екстерне евалуационе комисије; х) активно учешће студената у развијању програма и у активностима кроз које се програм реализује (*Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у Европском подручју високог образовања*, 2005). Овакав наставни програм се у интернационалном контексту данас одређује као развојни (развијајући) курикулум.

Савремени програми подразумевају садржајну и дидактичко-методичку разноврсност и иновативност, којима се подстиче иницијатива, сарадња и стваралаштво студената у образовном процесу (Копас-Вукашиновић, 2012). Јасно је да се образовни процес, као процес усвајања (и трансфера) знања, вештина и навика, одвија у условима који су подстицајни за развој иницијативности студената. У овом процесу јављају се потребе студената да деловањем уче, да повезују теоријска сазнања са примерима добре праксе и откривају прагматичност стечених знања. Међусобна сарадња студената у процесу учења доприноси развоју и усложњавању њихових *комуникационих способности и компетенција*, као и развоју *способности ангажовања и договарања у тиму*. Ове способности представљају основу за даље усавршавање студената у систему друштвеног деловања. Развој њихових креативних потенцијала такође се може одредити као захтев у савременом курикулуму, у циљу развоја *способности за креативно изражавање*. Креативност као опште људски квалитет, потенцијал, универзална могућност и снага, присутна је у свим подручјима деловања студената. У ситуацијама када је подстицана, она доприноси њиховом самоостваривању, не само у систему универзитетског образовања, него и у систему друштвеног деловања. Отворено, дивергентно мишљење, оригиналност, флексибилност, флуентност и друге карактеристике креативности, одређују способност појединца да створи нешто ново, да развија различите стратегије у решавању проблема, произведе што већи број идеја, испољава различите облике имагинативног понашања, да има необичне перцепције. Ове способности му омогућавају да дође до одређених решења на неустаљен, неуобичајен, само њему својствен начин. Када је реч о садржају и структури курикулума, у њима је могуће препознати услове за развој креативности студената у односу на могућности које му пружају процесу усвајања, тумачења, примене наставних садржаја. У оваквим подстицајним условима студенти даље испољавају креативност кроз продукте који представљају резултате њиховог учења и деловања (знања, способности, вештине, навике), као и у односу на процесе који се дешавају на нивоу мисаоних операција док они усвајају и примењују стечена знања (анализа, синтеза, аналогија, генерализација и др.). То подразумева потребу континуираног развијања курикулума, којим се стварају услови за идентификацију, подстицање и усмеравање креативних потенцијала студената и

њихових професионалних компетенција (Guilford, према Barlow, 2000; Миловановић и Копас-Вукашиновић, 2014). У таквим условима јавља се могућност латералног мишљења, на основу којег појединац анализира процес или ситуацију и доноси закључке, развија нове идеје како би одређене процесоре конструисао, поједноставио и учинио их разумљивим и примењивим (E. de Bono, према: Drydeni Vos, 2004). На тај начин је у систему универзитетског образовања могуће развити систем управљања знањима, у којем ће појединац бити спреман да своја имплицитна знања учини експлицитним, чиме ће допринети трансферу стечених знања и њиховој примени у пракси (Мирков, 2013). То подразумева да су студенти спремни да развијају сопствене савремене стратегије поучавања и учења, личне способности да мисле, резонују и повезују, да истражују и уче кроз активност, путем покушаја и погрешака (Desinan, 2011; Копас-Вукашиновић, 2014; Stoicai, Morarui & Mironi, 2011).

Развојност, отвореност и експлоративност су само неке од основних карактеристика савремених курикулума, који могу довести до унапређивања постојећег система универзитетског образовања, новим начинима мишљења, резоновања и закључивања студената (Drydeni Vos, 2004). Истовремено, ове карактеристике морају бити и полазна основа за израду курикулума. Његова развојност у процесу реализације подразумева и отвореност ка спољним утицајима, могућност интерактивног учења студената, што доприноси развоју прихватљивих понашања и ефикасног односа са наставницима, као и остваривању обостраних постигнућа у наставном процесу (Гордон, 2008). У прилог овим констатацијама, износимо и резултате нашег истраживања, које смо 2014. године обавили са студентима Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (смер: Васпитач у предшколским установама). Резултати истраживања су потврдили да студенти препознају одреднице квалитета савремене универзитетске наставе и квалитета рада наставника, у контексту припреме за будуће занимање. Њихови ставови о квалитету универзитетске наставе у великој мери одговарају теоријски утврђеним очекиваним исходима у систему високошколског образовања (прихватљиво понашање, управљање интринзичком мотивацијом, усмеравање потенцијала, управљање знањима и др.) (Копас-Вукашиновић, 2015). Наш следећи истраживачки корак подразумевао је испитивање ставова студената о полазним основама и могућностима за развој курикулума у систему универзитетског образовања. Добијени резултати истраживања су представљени и анализирани у овом раду.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Циљ истраживања. Утврдити ставове студената о карактеристикама квалитетних наставних програма (курикулума), полазним основама за њихову израду и улози наставника у процесу развијања курикулума.

Задаци истраживања:

1. Утврдити да ли студенти препознају значај садржаја и структуре курикулума за развијање савремених стратегија поучавања и учења;
2. Утврдити да ли студенти могу сагледати сопствену улогу у развоју савременог курикулума;
3. Испитати очекивања студената у систему савременог универзитетског образовања у односу на њихову оспособљеност за учење у међународном контексту (могућности и потребе развијања интернационализованог курикулума);
4. Испитати да ли студенти препознају квалитет савремених курикулума кроз могућност да се у процесу њихове реализације стварају услови за идентификацију, подстицање и усмеравање креативних потенцијала студената.

Методе и поступци истраживања. Истраживање је урађено применом дескриптивне методе и поступком интервјуисања студената у организованим фокус групама.

Узорак истраживања. Одабран је случајни пригодан узорак који су чинили студенти II године (смер: Васпитач у предшколским установама) Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (№ = 67 студената, распоређених у четири фокус групе).

Место и време истраживања. Истраживање је обављено на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, у Јагодини, новембра 2014. године.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У уводном делу разговора са студентима дошли смо до података да они нису у стању да јасно одреде појмове *наставни програм* и *курикулум*, нити знају да ли су ови појмови синоними. Зато је наш први задатак, у фокус групама, био да заједно са студентима јасно дефинишемо појмове, утврдимо њихове кључне одреднице и укажемо на њихову различитост, у складу са теоријским контекстом који смо представили у овом раду.

Следећи корак је подразумевао трагање за информацијом *да ли су студенти током студија били у прилици да се са наставницима договарају како ће се програм реализовати* (избор садржаја, литературе, облика и метода рада и сл.). На основу одговора студената, дошли смо до следећих констатација:

- Студенти не утичу на избор садржаја који ће се реализовати у настави, а које они морају да усвоје;

- Избор литературе подразумева већ утврђене референце, које предлаже наставник. Међутим, у случајевима да студенти не могу да прибаве одабрану литературу, наставници су спремни да промене избор референци, понуде другу литературу, у договору са управом Факултета ураде набавку литературе која недостаје или обезбеде студентима копије материјала. Интересантан је податак да су студенти изразили задовољство радом наставника који им дају радне задатке (да сами пронађу литературу о проблему којим се баве на предавањима, ураде приказ, презентацију и анализу чланка, затим повежу садржаје које су представили са наставним садржајима које су обрађивали на часовима). Кроз овакве самосталне истраживачке радове, према мишљењу студената, наставници их подстичу на активност, уче их како проналазити референце, подстичу их на размишљање и повезивање садржаја, усмеравају њихову пажњу и интересовања у наставним активностима, уче их самосталности, пружају им могућност слободног избора проблема којим ће се бавити, начина њихове обраде и презентације садржаја. Овакве активности студенти препознају као прагматичне и ефикасне за њихово даље образовање и усавршавање.
- Наставници најчешће сами бирају начине реализације наставних садржаја. Мањи је број наставника који студентима нуде могућност избора облика и метода рада на часовима. Најчешће се на предавањима користе фронтални и групни облик рада, што је могуће оправдати великим бројем студената. Међутим, студенти истичу примере добре праксе, када их наставници подстичу на активност кроз организоване дебате, моралне дилеме или дискусије.
- Студенти подржавају иницијативу наставника да заједно трагају за литературом, за домаћим и иностраним ауторима који се баве истим проблемом. На овај начин студенти покушавају да приступе теоријском проблему на различите начине и да га анализирају на основу различитих ставова и тумачења. Овакав начин наставног рада подржавају и препознају као добар начин учења и поучавања у систему универзитетског образовања.

Више од половине испитаних студената (55,23%) се изјаснило да би радо пратили *интернационализоване програме*, када би за то имали материјалне могућности (стипендије за одлазак на сродне факултете у другим земљама, посете факултетима, слушање предавања професора са других сродних факултета, размена искустава са студентима из других држава, организација и учешће у пројектима и истраживањима са професорима и студентима са других факултета, припрема за учешће на научним и стручним скуповима). У оваквим активностима виде могућност да прошире своја сазнања и вештине, размењују

искуства, уче и усавршавају се, у комуникацији са колегама и наставницима из другачијег окружења. Сматрају да на овај начин могу да упознају нове људе и стичу познанства и бораве у другим државама, које до сада нису имали прилике да посете. Такође, сматрају да кроз поменуте активности и програме могу да стекну увид у организацију предшколског васпитања и образовања у другим земљама, проналазе нове идеје за рад са децом у предшколским установама, усаврше један од страних језика, можда и да нађу запослење.

Студенти очекују од својих наставника да им пруже могућност да на себи својствен начин представе оно што су научили или сазнали из различитих извора. То подразумева да репродукцију наставних (теоријских) садржаја треба свести на најмању могућу меру и научити студенте да повезују садржаје из различитих наставних предмета и да их конкретизују на примерима из праксе. Такође, очекују подршку и подстицај наставника у ситуацијама када су сами иницијатори активности и сматрају да ће им оне бити од користи за будуће занимање. Истичу да код наставника цене његову спремност да им поставља задатке према индивидуалним могућностима и интересовањима студената. Посебно је интересантан став студената да наставници треба више да сарађују међусобно, како би им помогли у реализацији задатака које добијају у оквиру једног предмета.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Кроз разговор са студентима смо покушали на посредан начин да дођемо до података који би наставницима били од користи за унапређивање наставног рада, у контексту припреме, реализације и развоја савременог курикулума. Утврдили смо ставове студената о начинима и могућностима реализације наставних програма, који треба да допринесу развоју квалитетних модела учења и поучавања, у циљу њихове припреме за занимање. Као будући васпитачи у предшколским установама, студенти имају основна сазнања о значају, садржају и структури наставних програма. Мада не могу да конкретизују специфичности савременог курикулума, они врло јасно истичу захтеве према наставницима и примере добре наставне праксе. На тај начин представљају кључне одреднице курикулума (индивидуални приступ појединцу, могућност сарадње и стваралачког изражавања, иницијативност и самосталност у образовним активностима). Студенти су истакли значај квалитетне реализације наставе за успешно учење и поучавање. Када знамо да је квалитет наставе великим делом одређен квалитетом наставних програма, ови ставови студената потврђују нашу претпоставку да они могу сагледати своју улогу у развоју савременог курикулума. Заинтересовани су за сарадњу са наставницима у реализацији наставних садржаја, што претпоставља и њихова интересовања за развијање курикулума. Своје универзитетско образовање желе да прошире активно-

стима у ширем друштвеном контексту, на интернационалном нивоу, што потврђује потребу реализације интернационализованих курикулума. Студенти имају интересовања за самосталне истраживачке радове, које могу бирати према својим интересовањима и могућностима, и у којима могу испољити своје потенцијале, на посебан, можда неочекиван, али конструктиван и креативан начин.

Представљени резултати истраживања упућују наставнике на могућности и потребе даљег развоја курикулума у систему савременог универзитетског образовања.

Литература

Barlow, C. M. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect.* Retrieved March, 2015. from the World Wide Web http://www.cocreativity.com/handouts/guilford.pdf

Desinan, C. (2011). Current teaching and learning strategies. In: V. Kadum (edit.), *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (583–590). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel zaodgojne i obrazovne znanosti.

Dryden, G., Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju.* Beograd: Timgraf.

Gordon, T. (2008). *Kako biti uspešan nastavnik.* Beograd: Kreativni centar.

Kopas-Vukasinovic, E. (2014). Student Initiative in the Classroom as a Prerequisite for the Development of University Education System. In: T. J. Karlovitz (edit), *Some Current Issues in Pedagogy* (37–50). Komarno: International Research Institute.

Klemenović, Jasmina (2009). *Savremeni predškolski programi.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.

Kopas-Vukašinović, E. (2012). Pristup podsticanju dečije inicijative, saradnje i stvaralaštva na predškolskom uzrastu. U: J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (139–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kopas-Vukašinović, E. (2015). Ishodi učenja u visokoškolskom obrazovanju kao pokazatelji kvaliteta rada nastavnika i kompetencija studenata, *Međunarodna naučno-stručna konferencija „Kvalitet i izvrsnost u obrazovanju“, Zbornik radova* (72–78). Beograd: Fakultet za primenjeni menadžment, ekonomiju i finansije.

Milovanović, R., Kopas-Vukašinović, E. (2014). Percepcije kreativnosti i kreativni potencijali budućih vaspitača i učitelja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 46(1), 181–199.

Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako: pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja (2005). Helsinki: Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju.

Sajt posećen 20. marta 2015. Internet adresa sajta: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_loc.pdf

Stoicai I., Morarui, S. & C. Mironi (2011). Concept Maps, a Must for the Modern Teaching Learning Process, *Romanian Reports in Physics*, Vol. 63 (2), 567–576.

Проф. д-р Эмина Копас Вукашинович
Университет в Крагуеваце, Факультет педагогических наук в Ягодине

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВЕННОГО СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Теоретические предположения для развития учебных программ в системе университетского образования являются отправной точкой для подготовки настоящей работы. В соответствии с потребностями современного общества как общества знаний, задача университетского преподавателя заключается в разработке учебных программ, что будет способствовать развитию современных методических и учебных стратегий и качественной подготовки студентов к будущей работе. Современное образование включает в себя разработку интернационализации учебных программ, которая устанавливает требование о разработке глобальных компетенций студентов и их готовности к обучению в международном контексте. Это также имеет тенденцию, чтобы через современные учебные программы создавать условия для выявления, поощрения и определения направления творческого потенциала студентов и их профессиональной компетентности и позволяет разработку системы управления знаниями. Целью исследования было определить, как студенты признают вышеупомянутые теоретические основы для разработки учебных программ в системе современного университетского образования. Мы применяем метод описания и процесс интервьюирования студентов, между которыми проведено исследование в организованных фокус-группах. Результаты исследования подтверждают, что студенты хорошо конкретизируют отправные точки для разработки учебных программ, в результате чего подчеркивают свою важность и ответственность за его реализацию.

Ключевые слова: *учебные программы, университетское образование, преподаватель университета, студент, профессиональная компетентность.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 37.014:005.3
Изворни научни чланак
стр. 119–130

Доц. др Јелена Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЗНАЧАЈ И РЕАЛИЗАЦИЈА ПРОЦЕСА САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ*

Апстракт: Значај спровођења самовредновања рада школе огледа се у тенденцији аутономије школе, креирању сопственог идентитета и могућности осмишљавања стратегија унапређења у складу са сопственим потребама и могућностима развоја. У спроведеном истраживању циљ је био да се утврди начин реализације самовредновања рада школе и повезаност са екстерним вредновањем. Узорак је чинио 281 наставник основне школе. Примењена је техника анкетирања са скалирањем. Резултати показују недовољну организованост у реализацији самовредновања рада школе, као и недовољну укљученост и одговорност наставника и директора за реализацију овог процеса. Наставници препознају значај екстерног вредновања и самовредновања, али су усмерени на формалне нивое ова два процеса. Јасно се уочава потреба за сталним унапређењем процеса самовредновања и подршка запосленима у школи за његово спровођење.

Кључне речи: *самовредновање, екстерно вредновање, развој школе.*

Процес вредновања је део система вредновања укупне делатности школе као васпитно-образовне институције. Због тога се и многи аутори залажу за комплексан приступ процесу вредновања у односу на контекст школе, ширу друштвену и културну средину, као и приступ процесу и ефектима васпитно-образовног рада (Вилотијевић, 2004; Stoll i Fink, 2000).

Крајем прошлог и почетком овог века тежило се организацији различитих модела самовредновања школа, а већина њих се заснивала на идеји да квалитет и култура квалитета нешто што се гради „изнутра“ и није наметнуто споља. То је одговорност и обавеза саме институције и оних који у тој институцији раде. Аутори који наглашавају значај увођења самовредновања у школе истичу да је то пут који води до аутономије школе, стварања сопственог идентитета и изналажења властитих стратегија унапређења (MacBeath,1999; Nevo, 2001 и други). У односу на то ко иницира спровођење вредновања школа и ко-

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ристи резултате вредновања, може се говорити о спољашњем (екстерном) и унутрашњем вредновању (самовредновању). Обезбеђивање квалитетног рада школе тражи ослонац на оба облика вредновања, а њихово заједничко увођење у образовни систем омогућава међусобну корекцију и унапређење оба процеса вредновања. У том случају, једна од функција екстерног вредновања била би да подстиче самовредновање, да допринесе ширем сагледавању, објективизацији и ваљаности резултата самовредновања. Са друге стране, самовредновање би могло утицати на процес екстерног вредновања, анализу и побољшање интерпретације резултата и начин њихове имплементације у унапређењу система.

Европска пракса показује неколико кључних тачака које су усмерене на сврхе самовредновања, а односе се на самовредновање због одговорности, самовредновање као подстицај за промене и развој и самовредновање због економских и политичких циљева. Међутим, да би школе имале користи, оне морају дефинисати сопствене циљеве самовредновања, сагледати околности у којима се одвија васпитно-образовни рад и какав је однос и сарадња учесника васпитно-образовног процеса. Самовредновање подразумева учешће различитих учесника, односно наставника, ученика, руководства школе, стручних сарадника, родитеља и представника локалне заједнице у којој се школа налази. За реализацију важно је постављање основног оквира самовредновања школа, а најчешће се дефинишу следеће кључне тачке: услови у којима школа ради, процеси који се одвијају и резултати које школа постиже. Дефинисање области самовредновања усмерено је на главне аспекте или компоненте рада школе, а у оквиру области рада дефинишу се индикатори, односно показатељи успешности рада школе. Области рада школе или како се могу одредити као конститутивне компоненте, представљају предмет праћења и унапређивања квалитета. У Републици Србији усвојени су стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа, са конкретизованим индикаторима у свим областима рада.

Основни смисао школског самовредновања је континуирано унапређивање рада школа, а издвајају се, према мишљењу неких аутора (Ђерманов, 2005; Вуловић и Милосављевић, 2007; Bezinović, 2010), две примарне функције: подстицање дијалога о циљевима, приоритетима и критеријумима квалитета на нивоу разреда и школе и остваривање циљева помоћу коришћења одговарајућих и лако примењивих инструмената.

Многе европске земље спроводе самовредновање, иако није законски обавезно. Однос спољашњег вредновања и самовредновања рада школе условљава моделе спровођења, па се сусрећу тенденције паралелних процеса, где се могу, а и не морају разменити резултати спољашњег вредновања и самовредновања. Критеријуми на којима се заснивају ова два процеса могу бити исти, имати иста или различита полазишта. Следећа тенденција подразумева везу између екстерног вредновања и самовредновања, где они који врше екстерно вредновање користе резултате самовредновања као основу за своју ревизију или је пак тај процес обрнут, а критеријуми су углавном исти. Најчешће

се тежи остваривању преговора и дискусија двеју страна (школе која самовредну-је свој рад и представника екстерних тела за вредновање), при чему се уважавају и узимају у обзир разноврсна полазишта и интереси у праћењу и вредновању рада обе стране.

У Републици Србији спровођење ова два процеса остварује се паралелно, на основу истих стандарда и индикатора квалитета. Начини реализације и сврсисходно коришћење су отворена питања, јер од тога зависи квалитет унапређења и развоја школе. Од ових питања се пошло и у нашем истраживању, желећи да се допринесе како теоријским поставкама овог проблема, тако и практичним решењима, која могу бити значајна за реализаторе процеса самовредновања рада школе.

МЕТОД

Основни циљ истраживања био је да се утврди да ли и како се спроводи самовредновање рада школе и каква је повезаност самовредновања са екстерним вредновањем. Такође, испитивани су ставови и мишљења наставника о циљевима самовредновања рада школе, начинима остваривања овог процеса, о повезаности резултата екстерног вредновања и самовредновања, као и о могућим начинима за унапређивање процеса самовредновања. Узорак истраживања чинио је 281 наставник основних школа из четири округа Републике Србије, и то 143 наставника разредне наставе (50,90%) и 138 наставника предметне наставе (49,10%). Истраживање је спроведено у мају 2015. године. На истом узорку спроведено је истраживање о самовредновању рада наставника у јуну 2011. године. Неке од резултата тог истраживања поредили смо са резултатима добијеним 2015. године, желећи да утврдимо да ли су наставници кроз праксу примене самовредновања унапредили свој приступ овом процесу. Од инструмената коришћен је Упитник о самовредновању конструисан за ово истраживање, у коме се понавља неколико питања из Упитника о самовредновању из 2011. године.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Пошло се од чињенице да је у Републици Србији законска обавеза осигурање квалитета рада школа полазећи од процеса вредновања и самовредновања до унапређивања и развоја школе. Намера нам је била да утврдимо колико су наставници укључени у реализацију ових процеса и колико познају начине и поступке самовредновања рада школе. Резултати показују да је 68,0% испитаних наставника укључено у тим за самовредновање рада школе, а 32,0% није. Ако се упореде резултати у односу на радно место, види се да су на-

ставници разредне и предметне наставе приближно једнако укључени у тимове за самовредновање рада школе (*Табела 1*).

Табела 1. *Укљученост наставника у тимове за самовредновање рада школе у односу на радно место*

Радно место	У тиму за самовредновање рада школе	Није у тиму за самовредновање рада школе	Укупно
Наставник разредне наставе	90 62,90%	53 37,10%	143 100%
Наставник предметне наставе	101 73,20%	37 26,80%	138 100%
Укупно	191 67,97%	90 32,03%	281 100%

Упоређујући резултате испитивања спроведеног 2011. године (Стаматовић, 2015) и 2015. године на истом узорку наставника види се пораст броја наставника који су укључени у тимове за самовредновање рада школе. Може се претпоставити да је обавезност спровођења овог процеса и обавезност постојања тима за самовредновање у школи условила укључивање већег броја наставника у ове процесе.

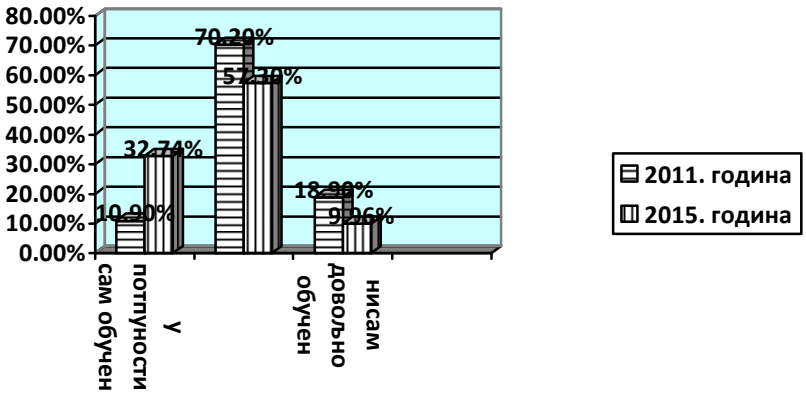
Табела 2. *Компаративни подаци о укључености наставника у тимове за самовредновање рада школе*

Радно место	У тиму за самовредновање рада школе *2011.*	У тиму за самовредновање рада школе *2015.*	Није у тиму за самовредновање рада школе *2011.*	Није у тиму за самовредновање рада школе *2015.*
Наставник разредне наставе	28 17,50%	90 62,90%	132 82,50%	53 37,10%
Наставник предметне наставе	30 21,10%	101 73,20%	112 78,90%	37 26,80%
Укупно	58 19,20%	191 67,97%	244 80,80%	90 32,03%

Укљученост наставника у тимове за самовредновање подразумева њихову активност од планирања, организације, спровођења самовредновања, до анализе резултата и планирања развоја школа у складу са потребама. Такође подразумева да су наставници овладали процедурама спровођења самовредновања и да су оспособљени да их примењују. Ако покушамо да одговоримо на питање шта за процес самовредновања значи бити компетентан наставник, онда се мора нагласити да се ради о наставнику који зна објективно и систематично да прати, промишља, истражује, критички анализира и процењује рад школе и сопствени рад, да би га мењао и унапређивао. Спровођење процеса самовредновања подразумева наставника као самокритичног, самосвесног и разумног професионалца (MacBeath i McGlynn, 2006).

Како су наставници проценили своју обученост за спровођење самовредновања рада школе показују следећи резултати. Око трећине испитаних наставника сматра себе потпуно обученим за спровођење процеса самовредновања рада школе (32,74%), 57,30% испитаних наставника сигурније се осећа у спровођењу самовредновања уколико има подршку, а 9,96% наставника сматра себе недовољно обученим за спровођење самовредовања. Упоредни приказ резултата процене обучености 2011. и 2015. године дат је на *Графикону 1*.

Графикон 1. *Упоредни приказ резултата процене обучености наставника за самовредновање (2011. и 2015. година)*



Имајући у виду да је самовредновање рада школе постало законска обавеза, да је предуслов за спровођење екстерног вредновања, могло се очекивати да су наставници сигурнији у реализацији овог процеса. Ипак, већина наставника очекује подршку и евентуалну помоћ у спровођењу самовредновања. Уопштено гледајући, види се тенденција веће овладаности за реализацију овог процеса из позиције личне процене наставника, што донекле указује на њихову сигурност и искуство у спровођењу самовредновања.

Наставници су процењивали колико добијају подршку у реализацији самовредновања рада школе од других наставника, педагога, ученика, директора и родитеља ученика, оцењујући степен подршке од 1 до 5. Највећу подршку у самовредновању добијају од стручних сарадника у школи, педагога и психолога, а најмању од родитеља ученика. Упоређујући наставнике разредне и предметне наставе уочава се да приближно једнако процењују подршку поменутих учесника самовредновања, а резултати су приказани у *Табели 3*.

Табела 3. *Процена подршке у процесу самовредновања*

Подршка	Наставници разредне наставе		Наставници предметне наставе		Вредност t - теста
	M	***σ***	***M***	***σ***	
Педагог/ психолог	4,398	1,042	4,029	1,243	t = 4,198 p = 0,007
Колеге, наставници	4,398	1,042	3,920	1,284	t = 3,42 p = 0,001
Ученици	2,952	1,083	3,544	1,264	t = 4,198 p = 0,000
Директор	2,699	1,434	2,478	1,251	t = 1,387 p = 0,169
Родитељи	2,097	1,301	2,072	1,104	t = 0,176 p = 0,86

Може се видети да учитељи подједнако имају подршку од стручних сарадника и колега наставника, потом подршку добијају од ученика, нешто мање од директора, а најмање од родитеља. Наставници предметне наставе највећу подршку имају од педагога/психолога, потом од колега, ученика, а најмање од директора и родитеља. Забрињавајући показатељи односе се на малу подршку од стране директора у процесу самовредновања. Многа истраживања показују да директори у свему треба да буду лидери, да мотивишу чланове колектива својом визијом, залагањем, истрајношћу и стрпљењем. Иновативност и креативност су одлике лидера које представљају увођење новина у процес остваривања задатака, такође и осмишљавање нових идеја, улагање труда да се посао унапреди (Burns, 2003; Rice, 1991; Klauss and Bass, 1982). Стандарди компетенција директора описују главне задатке и компетенције потребне за ефикасно управљање школом, односно, описују кључне активности за које директор мора бити оспособљен како би успешно руководио установом и обезбедио осигурање и унапређење квалитета рада, чиме се доприноси остваривању општих исхода васпитања и образовања.

Вредности израчунатог t теста показују да се процена подршке учитеља и наставника предметне наставе разликују код стручних сарадника, колега и ученика и то на нивоу 0,01, док се код процене подршке директора и родитеља не разликују. Упоређујући добијене резултате са резултатима истраживања из 2011. године, уочене су неке промене (*Табела 4*).

Табела 4. *Упоредни приказ резултата процене подршке у процесу самовредновања*

Подршка	***2011. година***		***2015. година***		Вредност t - теста
	M	***σ***	***M***	***σ***	
Педагог/психолог	3,327	1,082	4,217	1,158	t = 9,583 p = 0,000
Колеге, наставници	3,880	1,285	4,163	1,189	t = 2,759 p = 0,006
Ученици	3,324	1,332	3,240	1,209	t = 0,80 p = 0,424
Директор	2,735	1,171	2,590	1,349	t = 1,375 p = 0,17
Родитељи	1,688	1,115	2,085	1,207	t = 4,123 p = 0,000

На основу резултата може се видети промена у процени подршке стручних сарадника, односно да они пружају највећу подршку наставницима у процесу самовредновања, док су пре четири године наставници процењивали да подршку највише добијају од колега. Оно што је такође уочљиво је да се степен процене подршке директора смањио у поновном испитивању, а родитеља нешто мало повећао, вероватно због обавезе укључивања у процес самовредновања, иако су и даље на последњем месту. Ако се упореде вредности t теста независних узорака испитаних наставника пре четири године и сада види се да постоји статистички значајна разлика у процени подршке педагога/психолога, колега и родитеља и то на нивоу 0,01, док код процене подршке ученика и директора не постоји.

Самовредновање има различите функције: информативну, дијагностичку, конструктивистичку, истраживачку, а посебно развојну, која је условљена самом сврхом овог процеса (Стаматовић, 2015). Стол и Финк (Stoll и Fink, 2000) наглашавају да је неопходно да наставници препознају сврху самовредновања и да је ставе у функцију развоја како школе као сложеног система, тако и сопственог развоја. Испитујући мишљење наставника о томе како виде сврху самовредновања рада школе, покушали смо да сврстамо њихове одговоре у неколико категорија и повежемо са функцијама самовредновања. Већина наставника сврху види у препознавању предности и недостатака рада школе, као и стварању потпунијег увида у све сегменте рада школе, потпуније документације и администрације о раду школе, што указује на информативну и дијагностичку функцију самовредновања. Нешто мање наставника наводи да је сврха самовредновања почетни корак у мењању постојеће праксе и увођењу новина, што указује на конструктивистичку функцију самовредновања и најмањи број наставника сматра да је функција самовредновања сагледавање развојних потреба школе и планирање развоја, што је развојна функција самовредновања.

Сврха самовредновања донекле условљава избор процедура, техника и инструмента, односно условљава методологију реализације овог процеса. У *Табели 5* дати су резултати примене различитих процедура и техника самовредновања рада школе. Наставници су најчешће наводили да се редовно примењује анализа документације у свим областима рада школе (80,78%), израда акционих планова након процене у различитим областима рада школе (74,34%) и испитивање мишљења и ставова ученика, запослених и родитеља о раду школе (71,88%). Кроз анализу документације и на основу резултата испитивања мишљења и ставова о раду школе може се описати стање, добити информације о раду школе у појединим сегментима, што је дијагностички и информативни карактер самовредновања. Израдом акционих планова усмеравају се правци развоја школе. Најмање се примењује снимање, анализа и вредновање васпитно-образовних активности (9,25%) и истраживање васпитно-образовног рада школе (2,13%). Чињеница је да реализација истраживања васпитно-образовне праксе захтева добру припрему, организацију, време, као и методолошку компетентност наставника. Истраживање које је спроведено на истом узорку наставника 2011. године показало је да су наставници веома ниско проценили своју оспособљеност за избор процедура, техника и инструмента за самовредновање, односно своју методолошку компетентност (Стаматовић, 2015). Такође, примена техничких помагала за снимање васпитно-образовних активности подразумева добре материјално-техничке услове и ангажовање више наставника, што је у појединим ситуацијама вероватно теже изводљиво, али се не сме запоставити предност оваквог приступа, који се огледа у већој објективности процене и анализе.

Табела 5. *Методологија самовредновања рада школе*

Начини самовредновања	Редовно се примењује	Повремено се примењује	Веома ретко се примењује	Укупно
Анализа документације у свим областима рада школе	227 80,78%	54 19,22%	– 	281 100%
Испитивање мишљења и ставова ученика, запослених и родитеља о раду школе	202 71,88%	64 22,77%	13 5,35%	281 100%
Истраживање васпитно-образовног рада школе	6 2,13%	104 37,01%	171 60,86%	281 100%
Праћење и анализа исхода васпитно-образовног рада	193 68,68%	75 26,69%	13 4,63%	281 100%
Непосредни увид у васпитно-образовни рад и заједничко вредновање	132 46,97%	90 32,03%	59 21,00%	281 100%

Начини самовредновања	Редовно се примењује	Повремено се примењује	Веома ретко се примењује	Укупно
Снимање, анализа и вредновање васпитно-образовних активности	26 9,25%	62 22,06%	193 68,69%	281 100%
Израда акционих планова након процене у различитим областима рада школе	209 74,34%	37 13,16%	35 12,50%	281 100%

Систем вредновања подразумева вредновање на више нивоа. Екстерно вредновање рада школе је један од нивоа, а европска образовна пракса је показала да се најбољи ефекти постижу ако се екстерно вредновање уравнотежи са системом самовредновања. Нормативном регулативом у нашој земљи предвиђено је да се спољашње вредновање и самовредновање спроводе према истим стандардима квалитета образовно-васпитних установа, што помаже школама да умање субјективност при самопроцени и подстиче их на бољи рад. Какав приступ наставници имају према спољашњем вредновању рада школе и у чему виде предности и недостатке овог процеса показују следећи резултати истраживања.

Од укупног броја испитаних наставника њих 90,40% наводи да је у њиховим школама спроведено екстерно вредновање, а 9,60% наводи да није. Резултате виђења предности спољашњег вредновања приказаћемо више квалитативно, јер је од наставника захтевано да изнесу своје мишљење о томе. Већина наставника види предности у томе што се углавном сви наставници активно укључују у припрему за спољашње вредновање; екстерно вредновање је прилика да се ажурира педагошка документација у школи; одговорно се наставници и запослени припремају за спољашње вредновање; добија се објективнија повратна информација о процени квалитета рада школе у свим областима рада; предност је у томе што резултати самовредновања могу да се упореде са резултатима спољашњег вредновања и да се објективно уоче недостаци у раду школе; предност је и што извештај о спољашњем вредновању садржи предлоге мера за побољшање рада школе. Уочава се да доминира оно што се односи на формални приступ спољашњем вредновању.

Недостаци спољашњег вредновања према мишљењу испитаних наставника су: превише администрације; процена рада школе се врши за кратко време; тешкоће у организацији и припреми школе за спољашње вредновање и недовољна јасност критеријума и индикатора квалитета, што утиче на разлике у препознавању и разумевању истих од стране екстерних евалуатора и запослених у школи.

На крају нас је интересовало у чему наставници виде могућност за унапређење процеса самовредновања рада школе (процењујући их од 1 – уопште се не слажем до 5 – у потпуности се слажем) (*Табела 6*).

Табела 6. *Могућности унапређења самовредновања рада школе*

Могућности унапређења самовредновања рада школе	M	σ
Потребни јаснији нормативни оквири који регулишу процесе вредновања и самовредновања.	2,765	1,312
Потребни јаснији критеријуми и индикатори стандарда квалитета рада школе.	*4,324*	1,136
Потребна већа понуда програма стручног усавршавања који развијају компетенције наставника за самовредновање.	3,230	1,210
Разрадити механизме за укључивање свих наставника у процес самовредновања рада школе.	4,291	1,172
Већа одговорност и подршка директора у самовредновању рада школе.	4,021	1,143
Формирање јединствене базе инструмената за самовредновање и њихова шира доступност.	3,987	1,201

Просечне вредности показују да наставници најпре процењују да је потребно да се више конкретизују критеријуми и индикатори стандарда квалитета рада школе, затим, да би самовредновање могло да се унапреди ако сви наставници учествују у том процесу и ако постоје механизми који би омогућили и обавезали све наставнике да учествују. У претходном излагању могло се уочити да наставници немају довољну подршку од стране директора школе у процесу самовредновања, па је оправдан овакав резултат где се истиче да је потребна већа одговорност и подршка директора да би самовредновање било квалитетније. На четвртом месту по просечној вредности процене налази се могућност да се формира јединствена база инструмената за самовредновање и њихова широка доступност школама, што јесте велика подршка онима који спроводе овај процес. Нешто мања просечна вредност односи се на програме стручног усавршавања који развијају компетенције наставника за реализацију самовредновања. Наставници се најмање слажу са тим да су потребни јаснији нормативни оквири који регулишу процесе вредновања и самовредновања, вероватно сматрајући да је то у нормативној регулативи прецизирано.

ЗАКЉУЧАК

Пракса реализације процеса екстерног вредновања и самовредновања у школама је последњих година све више присутна. Унапређење и побољшање квалитета рада јесте оно чему треба да тежи свака школа. Процес самовредновања и екстерног вредновања може се посматрати као основни услов и пут ка унапређењу и остваривању квалитета рада. У том контексту мора се сагледавати сврха примене ових процеса. Како ће се остваривати процеси вредновања и самовредновања зависи од тога ко их реализује, где је место и улога наставни-

ка у томе и колико наставници и запослени прихватају одговорност за исходе ових процеса, али и исходе васпитно-образовног рада.

Резултати показују да наставници нису довољно укључени у реализацију процеса самовредновања рада школе, иако упоредни резултати истраживања указују да број укључених наставника у тимове за самовредновање расте. Сигурност у своје компетенције за реализацију самовредновања такође има мали број наставника, а многи очекују подршку и помоћ у спровођењу самовредновања рада школе. Развој компетенција наставника за остваривање процеса самовредновања требало би да буде циљ како развоја курикулума високошколских институција које припремају студенте за наставнички позив, тако и осмишљавања нових програма стручног усавршавања.

Наставници имају веома малу подршку у спровођењу самовредновања од директора школе, иако се од њега очекује да иницира, води и управља овим процесом. Због тога је важна и припрема кадрова за функцију директора школе, како би схватили своју одговорност и развијали компетенције из области осигурања квалитета рада школе.

Наставници виде предност и значај екстерног вредновања рада школе, али истичу као значајну више формалну припрему за екстерно вредновање, него суштинску могућност за квалитативним променама у школи. Овакав став указује на потребу за развијањем тенденције заједничког екстерног вредновања и самовредновања, при чему се тежи остваривању преговора и дискусија екстерних евалуатора и запослених у школи, полазећи од различитих полазишта и интереса у праћењу и вредновању рада обе стране.

Наставници сматрају да би самовредновање било квалитетније и остваривало би своју сврху када би били јасније дефинисани критеријуми и индикатори стандарда квалитета рада школе и када би постојали механизми за укључивање свих запослених у школи. Овакав став наставника указује на потребу сталног преиспитивања стандардизације квалитета рада школе у свим областима и могућност њиховог мењања и прилагођавања потребама школа.

Литература

Burns, M. J. (2003). *Transforming Leadership: A New Pursuit of Hapiness*. New York: Groove Press.

Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.

Вилотијевић, М. (2004). *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*. Српско Сарајево: Филозофски факултет.

Вуловић, Р. и Милосављевић, Г. (2007). *Самовредновање у функцији квалитета образовања*. Крагујевац: Национална конференција о квалитету, http://www.

kvalis.info/dmdocuments/SAMOVREDNOVANJE%20U%20FUNKCIJI%20KVALITETA%20OBRAZOVANJA.pdf

Ђерманов, Ј. (2005). Иновативне форме евалуације васпитнообразовног процеса у реформисаној школи, у: *Реформа школског система у условима транзиције*. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 57–67.

Klauss, R. & Bass, B. (1982). *Interpersonal Communication in Organizations*. New York: Academic Press.

Mac Beath, J. (1999). *Schools must speak for thrmselves: the case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.

Mac Beath, J. i Mc Glynn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu korisnega za šole*? Ljubljana: Drzavni izpitni center.

Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? Sudies in Educational Evaluation, *Elsevier Science Ltd*, 27, p. 95–106.

Правилник о вредновању квалитета рада установа (2012). *Сл. гласник РС*, 9.

Rice, F. (1991). Champion of Communications. *Fortune*, Vol. 123, No. 11, p. 111–120.

Стаматовић, Ј. (2015). *Квалитет и самовредновање рада школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola)*. Zagreb: Educa.

Доц. д-р Елена Стаматович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ВАЖНОСТЬ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРОЦЕССА САМООЦЕНКИ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Резюме

Важность проведения самооценки работы школы отражается в тенденции школьной автономии, в создании своей собственной идентичности и в способности разработки стратегий развития в соответствии с их потребностями и возможностями развития. Цель исследования была − определить реализацию самооценки работы школы и связь с внешней оценкой. Выборка состояла из 281 преподавателя начальных классов и была применена техника анкеты с масштабированием. Результаты показывают отсутствие организации в реализации самооценки работы школы, а также отсутствие участия и ответственности преподавателей и директоров школ для реализации этого процесса. Преподаватели признают важность внешней оценки и самооценки, но направлены на официальные уровни этих двух процессов. Очевидно, что является необходимостью постоянное совершенствование процесса самооценки и подержка работающим в школе для ее реализации.

Ключевые слова: *самооценка, внешняя оценка, развитие школы*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 159.923.5-057.874
Прегледни научни чланак
стр. 131–140

Др Зорица Шаљић
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду
Проф. др Емина Хебиб
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду

ЕВАЛУАЦИЈА ПРЕВЕНТИВНЕ ДЕЛАТНОСТИ ШКОЛЕ: СТАЊЕ И МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂИВАЊА

Апстракт: Школа има важну улогу у превенцији непожељних и подстицању пожељних образаца понашања ученика. Превенција непожељних понашања ученика у школи може се остваривати путем различитих превентивних мера и активности. Те мере могу да се интегришу у целину васпитно-образовног деловања школе, као и да се реализују путем посебних програма превенције. Важећим законским и подзаконским прописима дефинисана је обавеза школа да остварују превентивну улогу путем превентивних мера и активности, које су саставни део школског програма, као и разрадом и реализацијом посебног програма превенције. Саставни део осмишљених превентивних мера и активности и посебних превентивних програма треба да чине и дефинисани поступци и технике евалуације процеса и резултата остваривања превентивне улоге школе. У раду се даје приказ и анализа података прикупљених истраживањем у којем је примењена техника анализе садржаја педагошке документације и коришћен инструмент чек листа за анализу садржаја програмских докумената, који се разрађују на нивоу школе и програма заштите ученика од насиља. Истраживање је обављено у 28 основних школа у Београду. Након приказа планираних поступака праћења и анализе процеса и резултата превентивних мера и активности, у тексту се наводе и образлажу недостаци планираног начина евалуације остваривања превентивне улоге школе, као и могућности унапређивања тог процеса.

Кључне речи: *превенција непожељних понашања ученика, превентивна улога школе, евалуација остваривања превентивне улоге школе.*

УВОД

Школа као најзначајнија друштвена институција у којој се систематски, организовано и плански спроводи васпитно-образовна делатност, има важну улогу у превенцији непожељних понашања деце и младих и подстицању позитивног понашања и развоја. Уколико се остваривање превентивне функције разуме као пружање различитих нивоа и видова подршке ученицима у њихо-

вом раду и развоју, превентивно деловање у школи може се повезати, а делом и поистоветити, са целокупним васпитно-образовним радом у школи. Наиме, као што би деловање школе требало бити интегрисано у целовит и комплексан систем превенције непожељних понашања у који би били укључени сви значајни друштвени актери, тако је скоро извесно да ће превентивно деловање у школској пракси оставити боље резултате уколико се интегрише у целину школског рада. На поставкама интегрисаног приступа превенцији, остваривање превентивне улоге школе може се тумачити као реализација низа превентивних мера и активности које су саставни део редовних наставних и других школских активности (а тиме и садржај програмских докумената који се разрађују на нивоу школе и на основу којих се одвија школски рад) или се, због свог значаја и актуелности, издвојено реализују и представљају садржај посебних програма превенције. Без обзира да ли су превентивне мере и активности интегрисане у редовне школске активности, односно да ли представљају садржај програмских докумената школе или се планирају и реализују у оквиру посебних програма превенције, важно је пратити и анализирати процес и резултате њихове реализације.

У тексту који следи, након приказа и анализе могућих начина остваривања превентивне улоге школе, дат је приказ резултата обављеног истраживања у којем су, између осталог, анализирани планирани начини евалуације процеса и резултата школских превентивних мера и активности.

НАЧИНИ ОСТВАРИВАЊА ПРЕВЕНТИВНЕ УЛОГЕ ШКОЛЕ НА ПОСТАВКАМА ИНТЕГРИСАНОГ ПРИСТУПА ПРЕВЕНЦИЈИ

Бројна истраживања потврђују да свеобухватан приступ превенцији, који се остварује кроз интегрисане превентивне мере и обухвата интервенције на индивидуалном, породичном, школском и на нивоу друштвене заједнице, има дугорочније позитивне ефекте у односу на програме базиране само на појединим компонентама (Wasserman & Miller, према: Farrington, 2006). Интегрисани приступ превенцији, који се често поистовећује са кохерентним и делотворним системом стратешког деловања (Domitrovich et al., 2010), може се објаснити на више начина: интеграција различитих нивоа превенције (универзалне, селективне, индиковане); интеграција више домена према којима се превентивно деловање истовремено спроводи (дете, породица, заједница); интеграција различитих програма превенције у један систем који је усмерен и на промене у понашању и развоју детета и на његово окружење (Bašić, 2009). Суштина интегрисаног приступа превенцији јесте у деловању на вишеструке факторе ризика и јачању позитивних развојних и васпитних капацитета – у дететовом окружењу, и њему самом – кроз примену различитих, обједињених превентивних мера и стратегија у циљу компатибилног (Greene, 2005) и холистичког одговора

на вишеструке утицаје који условљавају социјални и емоционални развој деце и младих (Hemphill & Smith, 2010).

Школа има посебно важну улогу у остваривању интегрисаног приступа превенцији. Важност њене улоге произлази из следећег: школа представља важну карику у ланцу друштвене бриге о деци и младима и својим деловањем може значајно да доприноси превенцији непожељних понашања деце и младих; школа својим деловањем може да удружује остале друштвене актере у циљу остваривања интегрисаног приступа превенцији непожељних понашања деце и младих; у школском контексту могуће је, на најбољи могући начин, развити, имплементирати и надзирати један свеобухватни систем подршке деци и младима (Sprague & Walker, 2000). Иако интегрисани приступ превенцији подразумева широк спектар истовремених, и једнаком циљу усмерених, интервенција, важност превентивног деловања школе произлази из чињенице да се превентивним мерама и активностима које се реализују у школи значајно увећава изложеност деце и младих интервенцијама (Domitrovich et al., 2010).

Тумачење превентивне улоге школе засновано на интегрисаном приступу превенцији, има, поред претходно поменутог, и друго могуће значење. Уколико школу посматрамо као једну друштвену институцију, која је део ширег система и контекста, интегрисани приступ превенцији, као што је у претходном тексту објашњено, односи се на повезивање превентивног деловања свих друштвених субјеката, па и школе, у један кохерентан систем друштвене подршке и бриге о деци и младима. С друге стране, ако пажњу усмеримо само на школу, а при томе имамо на уму сложеност структуре и садржаја те институције, интегрисани приступ превенцији нас „води“ ка посматрању превентивне улоге школе кроз различите компоненте и сегменте школског рада, кроз све активности које се реализују у школи и кроз учешће различитих актера школског рада у њиховој реализацији (Šaljić, 2014).

Кључна улога школе у превенцији непожељних понашања деце и младих састоји се у настојањима да се јачају заштитни фактори у школској средини и да се тиме умање негативни ефекти фактора ризика, било да они потичу из карактеристика саме школе или је њихово порекло у индивидуалним особеностима, породичним условима живота детета или карактеристикама шире друштвене средине. Овај врло важан задатак школа може да остварује путем различитих превентивних мера и активности које могу бити саставни део васпитно-образовног рада школе, тако што ће бити разрађене у програмским документима који се доносе на нивоу школе, као и у појединачним програмима рада свих значајних актера васпитно-образовног рада у школи. Друга могућност је садржана у следећем: превентивне мере и активности могу бити обједињене у засебном документу, као програм превенције који је усмерен ка специфичном циљу (нпр. превенција насиља), уз дефинисање врста и носилаца активности, као и времена и места њихове реализације. Програми превенције (или парцијалне превентивне мере и активности) могу бити осмишљени од стране школског колектива и у том

случају говоримо о интерним програмима превенције[1] или од стране субјеката који нису непосредни учесници васпитно-образовног рада, али су заинтересовани за његово унапређивање (нпр. стручне институције, невладине организације). И у једном и у другом случају, превентивне мере и активности реализују се путем школских активности, те, и на овај начин осмишљени, програми превенције морају бити интегрисани у програмска документа школе у којима се предвиђају начини њихове реализације путем различитих школских активности.

Без обзира на који се начин, од претходно поменута два начина, остварује превентивна улога школе, потребно је: на основу процене постојећег стања и актуелних потреба, јасно одредити циљеве превентивног деловања и начине на које ће се они остваривати; учеснике, извршиоце и носиоце превентивних активности; време реализације превентивних мера и активности; начине праћења и процене остварених резултата; могуће тешкоће и начине њиховог превазилажења. Све наведено треба да чини компоненте и садржај програма превенције непожељних понашања деце и младих, који се може дефинисати као скуп планираних, организованих и структурираних стратегија и интервенција усмерених на редуковање ризичних и јачање заштитних фактора у одређеном социјалном контексту, код одређене циљне популације и у одређеном временском периоду (Žunić Pavlović i sar., 2010). Саставни део успешног сложеног процеса превентивног деловања школе је, поред планирања и реализације, евалуација превентивних мера и активности. У наставку текста дат је приказ истраживања које је, једним делом, било усмерено на прикупљање података о планираним поступцима евалуације процеса и резултата превентивних мера и активности планираних у оквиру програмских докумената на основу којих се одвија школски рад, односно у оквиру засебних програма превенције.

---

[1] Према одредбама важећих законских прописа, које су детаљније разрађене у подзаконским документима, школе имају обавезу да планирају и реализују превентивне мере и активности полазећи од конкретних потреба и анализе постојећег стања у школи, као и да формирају Тим за заштиту деце/ученика од насиља, занемаривања и злостављања и да израде Програм заштите деце/ученика од насиља, зенемаривања и злостављања. Програм заштите деце/ученика од насиља треба да садржи: начине на које ће се превентивне активности инкорпорирати у свакодневни рад и живот школе; стручно усавршавање запослених у циљу унапређивања њихових компетенција за превентивно и интервентно деловање; подстицање, информисање и оспособљавање ученика за ангажовање у раду одељењске заједнице, ученичког парламента и стручних органа школе; информисање наставника, ученика, родитеља о обавезама и одговорностима у области заштите деце од свих облика насиља; начине, облике и садржаје сарадње са породицом, институцијама у локалној заједници и надлежним органима; начине праћења ефеката остварених применом програма заштите ученика од насиља (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007; *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010; *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2013; *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

ПОСТУПЦИ ЕВАЛУАЦИЈЕ ПРЕВЕНТИВНОГ ДЕЛОВАЊА ШКОЛЕ У ПОСТОЈЕЋОЈ ПРАКСИ

У склопу ширег истраживања које је за циљ имало анализу остваривања превентивног деловања школе у постојећој пракси[2], као посебни истраживачки задаци, дефинисани су: анализа садржаја програмских докумената који се разрађују на нивоу школе са циљем евидентирања планираних мера и активности којима се остварује деловање школе у области превенције непожељних понашања ученика; анализа структуре и садржаја посебних превентивних програма који се примењују у школској пракси. У реализација оба наведена истраживачка задатка коришћена је техника анализе садржаја педагошке документације, а конструисана је и у истраживању примењена евиденциона листа помоћу које су евидентирани: број, врста, садржај (тематика), циљна група, учесници, начин организације и реализације планираних превентивних мера и активности, као и планирани поступци праћења и анализе тока и остварених резултата тих активности. У наставку текста дају се подаци о планираним поступцима праћења и анализе тока и остварених резултата превентивних мера и активности који су евидентирани анализом садржаја годишњег плана рада школе, развојног плана школе и програма заштите ученика од насиља, занемаривања и злостављања у 28 школа са подручја града Београда.[3]

Поступци праћења и анализе тока и остварених резултата превентивних мера и активности у годишњим плановима рада школа. На основу анализе садржаја годишњих планова рада школа, могло би се закључити да је евалуација превентивног деловања школе недовољно заступљена у школској пракси, јер се ретко и штуро помиње и разрађује као тема. У половини од укупног броја анализираних годишњих планова рада школа, у делу у којем је дат план праћења и евалуације остваривања годишњег плана рада школе, у само једној реченици се помиње евалуација програма за заштиту ученика од насиља. У 10 анализираних годишњих планова рада школа наводе се специфични поступци праћења и анализе превентивног деловања школе, попут: извештавање на-

[2] Ради се о истраживању које је Зорица Шаљић конципирала и реализовала за потребе израде докторске дисертације под насловом *Васпитни рад у школи у функцији превенције непожељних понашања ученика*, а која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Београду 2014. године.

[3] Иако је првобитно било планирано, истраживањем није обухваћена анализа школског програма као једног од три кључна програмска документа на основу којих се одвија школски рад. Наиме, премда је важећим законским прописом којим се регулише основно образовање (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013) прописано да програм заштите ученика од насиља и програм превенције различитих облика ризичног понашања, као и други посебни програми образовно-васпитног рада, треба да буду саставни део школског програма, а не годишњег плана рада школе, у школској пракси, у тренутку када се реализовало истраживање, још увек се примењивало „старо“ решење.

ставника, ученика и родитеља о остваривању програма заштите ученика од насиља; израда извештаја о реализованим активностима; праћење реализације планираних активности; евалуација програма прегледом документације и сл. Занимљиви су подаци да је, иако се не наглашава да се ради о евалуативним процедурама, активностима и подацима, у 15 годишњих планова рада школа дефинисано планирано испитивање мишљења и сугестија ученика о школским активностима (било кроз рад одељењских заједница или ученичког парламента), односно да је у 17 од 28 анализираних докумената евидентирано планирано разматрање (и унапређивање) питања превенције непожељних понашања ученика као део програма рада стручних органа школе.

Поступци праћења и анализе тока и остварених резултата превентивних мера и активности у развојним плановима школа. У складу са природом развојног плана школе као програмског документа, очекиван је податак да су у свим анализираним развојним плановима школа дефинисане различите области у којима је утврђена потреба за променама и унапређивањем васпитно-образовног рада, а којима се доприноси остваривању превенције непожељних понашања ученика (попут: унапређивање квалитета наставе; унапређивање квалитета ваннаставних активности; укључивање родитеља у рад и живот школе и развијање партнерских односа са породицом; стручно усавршавање наставника; унапређивање односа међу члановима школског колектива; развијање сарадничких односа међу ученицима; пружање додатне подршке и помоћи ученицима; унапређивање сарадње са локалном заједницом). Међутим, примећено је да се у анализираним документима не наводи превенција непожељних понашања као развојни циљ, иако се планираним активностима остварује превентивно деловање школе на посредан начин. С друге стране, а за тему овог рада важније, у документима није наведено ни објашњено која врста и на који начин прикупљених евалуативних података се користила као полазиште у дефинисању мера унапређивања.

Поступци праћења и анализе тока и остварених резултата превентивних мера и активности у програмима заштите ученика од насиља, занемаривања и злостављања. Програмима заштите ученика од насиља предвиђена је евалуација тока реализације превентивних мера и активности у 8 школа, док је евалуација остварених ефеката планирана у 16 школа. Ови подаци указују да евалуација није довољно заступљена у програмима превенције, тако да у половини школа нису предвиђени начини на које ће се испитивати и пратити ефекти примене превентивних мера и активности, док у две трећине програма заштите ученика од насиља није планирано на који начин ће се пратити и вредновати процес реализације програма. Међутим, и у случајевима када је планирана евалуација програма, она се своди на извештавање ученика (ученичког парламента), родитеља (савета родитеља) и наставника о остваривању програма или на праћење реализације превентивних и интервентних активности без дефинисаних начина на које ће се та евалуација вршити. Само се у издвојеним случајевима планира евалуација реализације програма на основу записника, извештаја, анкета учесника и корисника превентивних активности.

ПОТРЕБА И МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂИВАЊА ЕВАЛУАЦИЈЕ ПРЕВЕНТИВНОГ ДЕЛОВАЊА ШКОЛЕ

С обзиром на важност остваривања превентивне улоге школе и чињеницу да су мере и активности којима је циљ превенција непожељних понашања деце и младих, без обзира да ли су интегрални део других школских активности или се реализују у оквиру посебних програма превенције, још увек новина у нашој школској пракси, посебну пажњу је потребно усмерити на евалуацију тог сегмента рада школе. Евалуација превентивног деловања школе захтева посебну, унапред испланирану процедуру, која треба да обухвата и процену стања пре и после примене превентивних мера и активности (Popadić, 2009). Стога бисмо могли закључити да се много тога у постојећој пракси треба и може променити када је реч о евалуацији превентивне улоге школе. Ставићемо нагласак на три, према нашем мишљењу, кључне ствари: неопходност истовремене и паралелне евалуације процеса и резултата превентивног деловања школе; потребу и могућност шире примене и комбиновања различитих поступака евалуације процеса и резултата превентивног деловања школе; активно укључивање свих актера превентивних мера и активности у процес њихове евалуације. Претходно дате напомене о томе у ком правцу би се могла мењати пракса евалуације превентивног деловања школе посебно је важно имати на уму када је у питању евалуација посебних програма превентивног деловања.

Како би се утврдила ефективност програма превенције потребно је да процес осмишљавања и примене програма превенције прође кроз неколико фаза, као што су: процена реалних потреба у пракси; осмишљавање стратегија деловања; имплементација програма (превентивних мера и активности); праћење његових ефеката. Евалуација програма превенције треба да се спроводи као процес и продукт евалуација. У складу са тим, могуће је и потребно користити различите евалуативне поступке, односно квантитативне и квалитативне истраживачке технике ради прикупљања евалуативних података о процесу реализације програма: различите врсте документовања процеса реализације програма и различите поступке анализе садржаја документације која се продукује у процесу припреме и реализације програма; посматрање и анализу реализованих превентивних активности; испитивање мишљења и процена ученика и других учесника школског рада о квалитету превентивних активности; различите форме и облике размене мишљења и дискусионих разговора између учесника школског рада о квалитету превентивних активности, итд. С друге стране, да бисмо добили одговор на питање о сврсисходности предузетих корака у циљу превенције непожељних понашања деце и младих, потребно је евалуирати продукте, јер док нема доказа о ефективности превентивног програма реч је само о добрим намерама (Bašić, 2009). Међутим, за праћење и анализу ефеката превентивних програма потребно је користити нешто суптилније и прецизније технике праћења и евидентирања промена у понашању деце и младих што

отвара могућност да се евалуативне активности у овом домену директно повежу са истраживачким активностима или делимично и са одређеном формом психолошких испитивања и мерења.

ЗАКЉУЧАК

Све школске активности, због своје функције и природе, треба да „пролазе“ кроз процес пажљивог планирања и припреме, а током и након реализације треба да се темељно прате и анализирају. Саставни део свих школских активности је евалуација процеса и резултата који се остварују. У случајевима када се у пракси школског рада реализују нове програмске активности, приликом њиховог конципирања потребно је, између осталог, дефинисати процедуре и технике евалуације тока и ефеката активности.

Према важећим законским прописима и подзаконским документима улога школе у превенцији непожељних понашања ученика се остварује низом мера и активности које су саставни део редовних школских активности или чине садржај посебних превентивних програма. На основу анализе програмских докумената на основу којих се одвија школски рад и програма заштите ученика од насиља, занемаривања и злостављања, која је дата у тексту, могло би се закључити да се евалуацији превентивних мера и активности и превентивних програма не поклања довољна пажња. Наиме, у мањем броју анализираних докумената су прецизно дефинисани поступци и технике евалуације процеса и резултата активности и програма.

Сигурно је да је могуће и потребно радити на унапређивању процеса евалуације превентивног деловања школе јер се тиме може обезбедити развијање праксе остваривања превенције непожељних понашања деце и младих у школским оквирима. Међутим, за оживотворење идеје о важности евалуације у образовању (па тиме и идеје о важности евалуације превентивног деловања школе) неопходно је и даље систематски и континуирано радити на развијању културе евалуације, освешћивању практичара о функцији евалуације и оспособљавању свих актера школског рада за примену различитих процедура евалуације.

Литература

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry D., Poduska, J. M. & Ialongo N. S. (2010). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the School*, 47 (1), 71–85.

Farrington, D. P. (2006). Childhood Risk Factors and Risk-Focussed Prevention. In: M. Maguire, R. Morgan & R. Reiner (Eds.): *The Oxford Handbook of Criminology* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press, 602–640.

Greene, M. B. (2005). Reducing Violence and Aggression in School. Trauma, Violence & Abuse, 6 (3), 236–253.

Hemphill, S. A. & Smith, R. (2010). *Preventing Youth Violence: What Does and Doesn't Work and Why*? University of Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth. Retrived June 22, 2010, from the World Wide Web https://www.aracy.org.au

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 30/2010.

Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2007). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, 63 (3), 367–379.

Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2013.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br.72/2009.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2013.

Žunić Pavlović, V., Popović Ćitić, B. i Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

Dr. Zorica Saljic
University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Prof. Dr. Emina Hebib
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

EVALUATION OF SCHOOL PREVENTION ACTIVITY: CURRENT STATE AND IMPROVEMENT POSSIBILITES

Summary

The school has an important role in preventing the emergence of undesired and stimulating desired forms of behaviour of the students. The prevention of undesirable behavior in school can be achieved through a variety of preventive measures and activities. Those activities can be integrated into the whole educational work in school or it can be implemented in practice through specific prevention programs. The legal documents define the obligation of schools to realize preventive measures and activities which are a integral part of the school program and develop and implement a school prevention program. The methods and techniques of evaluation processes and effects should be an integral part of those programs. This work provides a review and analysis of research data in which the technique of content analysis of pedagogical documentation is applied and the instrument checklist for analyzing the content of the school programs and school violence prevention program is used. This study was conducted in 28 primary schools in Belgrade. After the presentation of the planned procedures for monitoring and analysing the processes and results of the preventive measures and activities, the text explains and states the shortcomings of the planned method and techniques for the evaluation of the school prevention activity, as well as the possibilites for the improvement of the abovementioned process.

Key words: *prevention of undesirable student’s behavior, preventive role of the school, evaluation of school prevention activity.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.135/.136
Стручни чланак
стр. 141–154

Доц. др Предраг Живковић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА И САМОВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВНИКА

Апстракт: Рефлексивност је у раду дефинисана као нарочита форма и облик решавања проблема, али и као континуирано размишљање о узроцима проблема у ситуацијама in situ, на лицу места, што подразумева активну промену и систематично и консеквентно повезивање идеја са решењима проблема и ситуацијама које су им претходиле. Рефлексивна акција, за разлику од рутинске и нерефлексивне, представљена је као проницљиво и промишљено деловање, освешћено знањима и веровањима наставника. Рефлексивни практикум аутор претпоставља доминантном, нормативном курикулуму, у коме теоријска знања представљају основу за решавање практичних, инструменталних проблема.

Праксу, међутим, често карактерише неодређеност. У том случају, не постоји једно решење, већ решења зависе од избора вредносног става, од тога ком аспекту ситуације поклањамо већу пажњу.

Заступници овог становишта тврде да је томе тако, јер је наставник усред активности, те не може учинити „корак уназад“, па прво рационалисати о различитим алтернативним правцима непосредног деловања у тренутку одвијања ситуације, а након тога промишљати различите последице ових алтернатива.

Као илустрацију рефлексивних увида, аутор је понудио изводе из наративне студије о рефлексивном практикуму наставника почетника.

Кључне речи: *наставник, рефлексивност, рефлексивни практикум, самовредновање.*

ПОЈМОВНО-ТЕОРИЈСКА АНАЛИЗА

У многим историјским и компаративним прегледима и радовима, у којима се аналитички расправља о доминантним педагошким теоријама у XX веку, Џон Дјуи (Dewey, 1933) се наводи као оснивач и творац *концепта рефлексивности* (рефлексивног мишљења и знања) у пракси. Рефлексивност се у оваквом концепту схвата као нарочита форма и облик решавања проблема, али и као континуирано размишљање о узроцима проблема у ситуацијама in situ, што подразумева активну промену и систематично и консеквентно повезивање

идеја са решењима проблема и ситуацијама које су им претходиле (Hatton & Smith, 1995). Рефлексивно размишљање (reflective thinking) је на најопштијем нивоу намењено решавању практичних проблема, при чему се допушта и препоручује „сумња и збуњеност“, пре него што се могућа решења проблема предложе.

Џјуи је писао и о *рефлексивној акцији*, која се односи на примену решења проблема о којем се размишља кроз и у току саме акције. У каснијим радовима аутора који су се бавили овим проблемом, може се приметити недвосмислена веза између тзв. „професионалног деловања“ и рефлексија о деловању које, у овој цикличној вези, доводе до видљивих промена (Zeichner, 1984). Већ и на први поглед, ово имплицира повезаност са искуственим учењем одраслих и положајем посматрања и рефлексије у разним моделима искуственог учења, о чему ће касније бити више речи. Било би корисно упоредити овакав цикличан поступак са рутинизованом акцијом као изразом импулса, традиције и ауторитета. Рефлексивна акција, за разлику од рутинске, представља истрајно и пажљиво промишљено деловање (промишљање праксе) које је „освешћено“ знањима и веровањима, и које је израз отворености, одговорности и посвећености.

Спремни смо за рефлексију, тврди Шон, када се „знање – у – акцији“ – врста знања коју професионалци примећују када делују спонтано – појављује ненамерно и изненадно (Schon, 1987). Ово води, скоро неочекивано и изненадно, двема врстама рефлексивности – *рефлексија о акцији* (1) – која се појављује у току акције, прекидајући је и ометајући је, и *рефлексија у акцији* (2) – која се, такође, појављује у току акције, али је не омета и не прекида, и то тако што се размишља о њој и о томе како преобликовати акцију која се одвија у моментима промишљања.

Идеју о рефлексивном практичару (педагогу, андрагогу, социологу итд.), односно, практичару који промишља сопствену праксу и из рефлексије о пракси извлачи њена теоријска исходишта, Шон развија скоро као оригиналну идеју и по томе постаје чувен. Он полази од претпоставке да пракса, практичне делатности (као што је поучавање, инструкција, терапеутски рад лекара или психотерапеута), конституишу самосвојну и сасвим посебну епистемологију. Супротно доминантној техничкој рационалности, на којој почива савремено професионално образовање, Шон сматра да се професионално знање и компетентност већ садрже у деловању успешних практичара (педагога, андрагога, учитеља итд.), посебно у рефлексији – у – акцији („промишљању онога што радимо док радимо“) (Schon, 1986), која се појављује у проблемским ситуацијама. Отуда образовање за практичне професије, према овом аутору, нужно следи модел учења путем делања, нарочиту врсту „шегртовања“ по узору на обуку музичара, сликара или драмских уметника.

У својој другој књизи (*The Reflective Practitioner*), Шон разрађује рефлексивни практикум и супротставља га доминантном, нормативном курикулуму, у коме теоријска знања представљају основу за решавање практичних, инструмен-

талних проблема. Праксу, међутим, често карактерише неодређеност: у том случају не постоји једно решење, већ решење зависи од избора вредносног става, зависи од тога ком аспекту ситуације поклањамо већу пажњу.

Шон разликује „знање у акцији“, оно имплицитно знање које се садржи у интелигентним акцијама и које је тешко вербално експлицирати, и „теорије о акцији“, покушај описа тог имплицитног знања, на основу посматрања и промишљања (рефлексије). Док је знање у акцији динамично, теорије о акцији (описи операција и стратегија које користимо, правила, вредности и претпоставки којих се држимо) су статичке и увек конструкције. Оне се поново у практичној акцији проверавају. Те провере и нису ништа друго до евалуација наших теорија и акција на основу саме акције, односно самоевалуација практичара.

До свесног промишљања и критичке анализе акција обично долази онда „када нешто запне“, када се наше деловање одвија онако како нисмо навикли или понуди неочекивани резултат, или је пак из неког разлога сада сагледавамо у другачијем светлу.

> „Рефлексија о акцији се може догодити накнадно, после практичног делања или тако што нас изненађење јер ствари „не иду како треба“, доведе до тога да је прекинемо, да „станемо и размислимо“ (Пешић, 1998: 148).

Могућа је, међутим, „рефлексија у акцији“, и то у ситуацијама у којима нас тешкоће на које смо наишли организују тако да постанемо свесни свога знања у акцији и да га тренутно преиспитамо и реконструишемо – без прекидања акције. Таква преиспитивања воде ка „експерименту на лицу места“, испробавању алтернативних стратегија и поступака.

> „Експериментисање на лицу места може дати жељени ефекат или пак ново изненађење, које води даљој рефлексији и испробавању алтернатива“ (Schon, 1986: 26).

Цео тај процес не одвија се на потпуно дискурзивном и елаборираном плану. По правилу, потребна је накнадна рефлексија, рефлексија о рефлексији, да би се он могао детаљно описати и да би довео до трајније промене у нашим теоријама о акцији сагласним са знањем у акцији. Рефлексија о рефлексији се далеко лакше, ако не и искључиво, остварује у групном контексту. Мењање праксе и знања о акцији дешава се скоро искључиво у ситуацијама групног истраживања, односно групног (дискурсивног) преиспитивања.

Да би протумачио процесе самоевалуације практичара и објаснио разлику између *спонтане самоевалуације* (која је део васпитно-образовне праксе) и *рефлексије о рефлексији* (способност да другима опишемо оно што радимо и зашто радимо), Елиот се позива на Гидинсову теорију структурације (Giddens, 1984) и његове појмове *практичне* и *дискурзивне свесности* (Elliott, 1993:183).

Практична свесност је ближа Шоновом конструкту *рефлексије у акцији* и укључује „праћење тока сопствене активности, физичког и социјалног кон-

текста у коме се одвија и реакција других“ (Elliott, 1993: 184). То, међутим, још увек не подразумева критичко самопреиспитивање, односно преиспитивање теоријских основа наших акција и активности. До *дискурзивне свесности*, а тиме и до прилике за критичко преиспитивање и мењање и самих акција и њихових теоријских основа, долази тек онда када их образлажемо другима или када их супроставимо другим (алтернативним) акцијама и тумачењима.

Шонова концепција практичних делатности објашњава зашто они који имају знања о васпитању или пак о психологији детета, нису нужно и успешни васпитачи. Она (знања) упућују на радикално другачији приступ образовању васпитача, приступ у коме би базично, теоријско образовање васпитача следило и/или би било паралелно са практичним и интегрисано у изграђивање практичних знања, уместо да му претходи.

Чини нам се прикладним и сасвим одговарајуће учинити на овом месту још једну дистинкцију коју није могуће, на експлицитном нивоу, наћи код Шона. Наиме, његова дефиниција *теорија о акцији*, као освешћеног знања у акцији, занемарује један други извор тих теорија: она научена (усвојена) готова, вербална знања о практичној делатности, која су резултат традиционалног образовања.

Мањкавост припреме за непосредан педагошки рад састоји се управо у неповезаности *знања о* (педагошким процесима и појавама), која се махом стичу током студија, и *знања да* (се поучава), која практичари изграђују тек у пракси или током практичне обуке. У најбољем случају, процес обуке иде у једном смеру, од „базичних“ теоријских знања ка њиховој примени у пракси. Обрнуто, коришћење теоријских знања за освешћивање и промишљање практичног знања у акцији, које би водило изграђивању елаборираних теорија о акцији, најчешће изостаје у иницијалном образовању и индукцији и пре него се, ако се уопште, јављају у форми стручног усавршавања и то у оквиру неких иновативних и истраживачких програма (Cochran–Smith, 1990).

Пре него што се професионалне теорије и идеје о пракси могу променити, оне се морају идентификовати и препознати. У сваком случају, у спретном и умешном *знању – у – акцији* већи део „веште акције обелодањује се, и више него што смо у стању да кажемо, у тзв. *интуитивном знању* (tacit knowledge)“ (Schon, 1983: 51). Остерман (Osterman, 1990) примећује да је веома важан део рефлексивне праксе развијање способности артикулације интуитивног знања у циљу усавршавања професионалних вештина и проширења капацитета професионалних знања.

Према Лестеру (Lester, 1998), наставници који рефлексивно промишљају праксу су оспособљенији за улогу професионалца посвећеног континуираном учењу. Они су у бољој позицији за иницирање промена у професионалној пракси кроз персонализовану свест о животу учионице и њеној микро-култури.

Етвуд и Сил-Колацо (Atwood & Seal-Collazo, 2002) примећују да је „рефлексивна пракса“ обележје добре наставе и доброг наставника, и требало би да постане незаобилазни део припремања будућих наставника. Аутори примећују да се у литератури схватања крећу у распону

> „...од здраворазумског схватања појма рефлексивности, који има корене у просветитељском веровању да људи могу да чине отклоне и јасно разумеју оно шта раде и шта су, тако што ослобађају себе од ометајућих фактора за разумно деловање“, до „схватања рефлексивне праксе као досегнутог нивоа трансформативно-интелектуалних капацитета личности“ (Atwood & Seal-Kolazo, 2002: 168).

Ово прво, здраворазумско схватање и значење, ирелевантно је за свакодневицу учионице. Аутори зато предлажу посебан програм за превазилажење овакви деволутивних тенденција (RDT – Reflective Dialogues on Teaching):

- Тражи се од наставника да разуме и схвати себе у позицији коју води (pretext),
- Тражи се од наставника да схвати реалност која обликује учење (context) ако наставник разуме неке моменте учења и поучавања у светлу претходног (првог и другог захтева) (text),
- Шта наставник учи из овога (претходног), што га води преоквиравању и поновном промишљању свих корака ове процедуре (нови углови и претпоставке) (returning) (Ibid., pp. 169).

Вредности, претпоставке и стратегије које поткрепљују теорије и идеје о пракси се морају, на неки начин, испитати, проверити и учинити јасним. Уколико тога нема, професионалац – практичар се може наћи у позицији да подржава једну, а практично користи другу теорију, тј. његове акције нису конзистентне са намерама и идејама. У рефлексивној пракси, професионалац може своје акције изложити критичком преиспитивању, при чему се откривају вредности и претпоставке које конституишу његову праксу. Када професионалци постану свесни својих теорија, тада су свесни и контрадикторности између онога шта раде и онога шта прижељкују да раде и чине (стварног и очекивано) (Osterman, 1990; Schon, 1988).

Рефлексивно истраживање и промишљање праксе захтева знање о пракси и освешћивање професионалне и личне философије. Рефлексије без разумевања правила или техника које конституишу „добру праксу“ могу водити понављању грешака, док рефлексивност без „философске свесности“ може водити преокупацији техникама и поступцима (Lasley, 1989). Шон (Schon, 1988) примећује да професионалци уче да рефлексивно учествују у акцији тако што прво уче да препознају и примене стандардне технике и методе рада, након тога повезују општа и генерална правила рада са проблематичним случајевима који су карактеристични за професију којом се баве, да би, на крају (и тек на-

кон свих ових активности), развили и тестирали нове облике рада и сазнања када уобичајни облици и методе не показују успех.

Разматрајући елементарне поступке и вештине које би професионалац у свом послу требало да поседује, Метаљским (Металјским, 1980; према: Дебердеев, 1996: 570) тврди да је окосница и средишња тачка таквог комплекса способности – способност *емпатије (емпатисања)*. У оквиру таквог и тог поступка „одвија се процес рефлексије – најзначајнији поступак, механизам и функција успешног васпитног и сваког другог деловања“ (Исто, стр. 574). Истраживања посвећена проучавању тзв. *социјалне рефлексије*, и нарочито везом са успехом педагошког деловања у корелацији са рефлексивним понашањем, спроводио је у Русији Г. М. Метељским (Г. М. Метелјским, 1989; према: Дебердеев, 1996). По његовом мишљењу „рефлексивна пракса (деловање на основама рефлексивног понашања) јесте прогноза деловања стручњака на основу тога шта корисници његових услуга мисле о њему“ (Метелјским, 1989; према: Дебердеев, 1996: 575). И даље, а у вези са специфичном делатношћу васпитања, аутор констатује:

> „Представа педагога и андрагога о томе како га ученици виде, што нарочито доприносу успеху, јесте резултат, пре свега, рефлексивне процене. Предавач себе види очима ученика.“ (Исто, стр. 576).

Кулјоткина (J. Н. Кулјоуткина, 1989; према: Козиев, 1980) експлицитно тврди:

> „Што развијенија рефлексивна способност (професионалца, учитеља, радника, ...), то више и веће мајсторство поучавања и већи успех у обуци“ (Исто, стр. 57).

Метељски (Г. И. Метелјксии, 1989; према Коджаспирова, 2000) види три фактора рефлексивних способности који воде (доводе) раздељеним нивоима педагошког мајсторства, у најширем смислу речи (мајсторство у поучавању и учењу):

- на најнижем нивоу онај који обучава има фрагментарне представе о ученику (кандидату) и, нарочито, о свом деловању, ... у вези с чим коригује свије акције,
- на средњем нивоу он прилагођава своје понашање,
- на високом нивоу рефлексивне саморегулације, као установљен и научен механизам, он реагује скоро без учешћа свести. „Мера педагошког мајсторства је одређена степеном и нивоом *рефлексивног* управљања“ (Исто, стр. 123).

О РЕФЛЕКСИВНОМ ПРАКТИКУМУ НАСТАВНИКА ПОЧЕТНИКА

Постоје мишљења о томе да, само у ироничном смислу и не као педеутолошки труизам, активну и динамичну ситуацију наставе можемо третирати као неподложну рефлексивном промишљању наставника. Заступници овог становишта тврде да је томе тако, јер је наставник усред активности, те не може учинити „корак уназад“, па прво рационалисати о различитим алтернативним правцима непосредног деловања у тренутку, а након тога промишљати различите консеквенце ових алтернатива. Уколико, макар и веома пажљиво размишљао о томе како деловати у сваком појединачном моменту и ситуацији наставе, он на крају себи мора признати да се мора опредељивати о томе да нешто чини или не чини. Према томе, наставник који делује је у неку руку увек *догматичар* – може размишљати о богатом распону могућих поступака и радњи, али док делује он може чинити само једну ствар у једном тренутку. Заговорници оваквог концепта критичке рефлексивности користе преширока објашњења свог критицизма, често заснованог на суду о појединачном чину деловања, који не може бити аргумент генерализације

Без обзира на поменуту аргументацију, сазнање да је наставник у активној ситуацији наставе исувише заузет да би размишљао рефлексивно, не значи да је настава осуђена на постојање као слепа импулсивност и рутинско одвијање. Наставници осећају да у настави могу деловати проницљиво и посвећено. Када су у настави, добри наставници делују „свесно“ и често са непосредним увидом или самоувидом. Као наставници, често смо и сами у прилици да себе затекнемо (претекнемо) у ситуацији да се „уједемо за језик“. У другим нам приликама, ситуација и контекст сами *кажу* у ком правцу и како деловати.

Рефлексивно размишљање и деловање наставника представљају средишњи и недовољно обрађен педеутолошки појам који би требало феноменолошки, филозофски, концепцијски и емпиријски истражити. У овом кратком огледу о рефлексивном практикуму наставника ограничићемо се само на феноменолошка размишљања о дистинктивним ставовима и значају наставне праксе као рефлексивном деловању.

Можемо се питати о томе где и како рефлексивност утиче на педагошку стварност? Како је искуствено могуће рефлексивност остварити? Како је ово различито од концептуализација које су чињене у литератури? Које врсте рефлексија и свесног и смисленог деловања је могуће остварити у настави? Које су то форме сазнања и вештина које информишу или конституишу праксу?

Познато нам је, ad nauseam, да се наставници почетници (негде се појављује и ознака *наставници у индукцији*), по правилу, сусрећу са великим бројем проблема у интерактивној стварности наставе. Приказаћемо, на почетку, идеалну ситуацију: Темељито припремљен наставник почетник, експерт у

области наука које предаје, успешно савладавши теорије о развојним психолошким карактеристикама ученика са којима ради итд., постаје зналац опремљен сазнањима о успешним моделима наставе и наставног менаџмента, успешно комбинује своје практичне и теоријске вештине стечене у вежбању тимске сарадње и, кроз упознавање са вежбама у посматрању наставе, стиче и почиње да развија критичко разумевање филозофских, политичких и професионалних импликација и питања професионалне праксе. Коначно, без обзира на неискуство, овај наставник је спреман да свесно и савесно „води“ ученике кроз иновативна, добро структуисана, усавршена предавања и лекције.

Није неуобичајно да се, упркос одличној припремљености, наставник почетник ипак не сналази у конфликтној и конфузној *стварности учионице*; он се сада, „очи у очи“ са ученицима, суочава са ризиком развејавања илузија и самозаваравањем, па се сви планови и антиципације не уклапају у нову реалност. И некако, неким случајем, сво тешко стечено знање из области предмета и научних области које предаје, наставне вештине, васпитне и образовне теорије и познавање карактеристика курикулума се не остварују и оживотворују кроз реалност наставне ситуације.

Оно што наставник почетник у таквој ситуацији сада не открива је да су поменута знања и вештине бескорисни, већ је, штавише, још више убеђен у супериорност у односу на искусније колеге. Али, нешто ипак није у реду! Усвојена знања и стечене вештине се не показују као корисна и одговарајућа. Како то онда ученици не одговарају на припремљене импулсе наставника? Због чега ме ученици не респектују? Због чега се осећам као аутсајдер? Како се носити са ситуацијама које се мењају толико брзо и пре него што имам прилику да схватим о чему се ради? Наставник се, тако, у недоумици, пита:

> „Како то да са тако добрим оценама из методике наставе математике, са познавањем садржаја и градива, добрим оценама и знањима из развојне и педагошке психологије ... нисам у стању да се адекватно носим са неочекиваним питањем једног (било ког) ученика? Како то да је у намери да спрече ометање дисциплине, мојим старијим колегама довољно само да погледају ученике, а мени то не успева? Како да сакријем своју збуњеност када неко од ученика упути примедбу на моје понашање или изглед? Како то да упркос напорном раду да објективно оценим, многи ученици нису задовољни и долазе неприпремљени на час? Како то да, упркос вољи да у своју наставу уградим сва моја знања о мотивисању ученика, дође родитељ који изјављује да је његовом детету досадно на мојим часовима? И коначно, зар није чудно да сам, упркос свим знањима, припреми и вежбању наставне праксе и вештине, мало тога у стању да непосредно применим?“ (наставник М. М. (25), необјављени материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника“).

Наставници почетници осећају да постоји раскорак између оног што су научили о настави и онога што открију у непосредној пракси. Инструктори, ментори и супервизори постају тако свесни чињенице да модел „примена знања у пракси“ у припреми младих наставника често није плодоносан.

Концепт наставника рефлексивног практичара, једним је делом одговор на чињеницу осећања и свести да је *епистемологија технологије кроз праксу* мањкава, неосетљива на реализацију модела по којем теоријска знања играју активну и динамизујућу улогу у превртљивој и ентропичној стварности учионице (Jackson, 1986).

Константна тема, и опште место у уверењима и вредносним ставовима наставника је оно о примедби да је живот наставе „грозничав“. Заиста,

> „...тешко је изборити се за место у реду за копирање теста, непријатно је искористити кратки тренутак паузе између дежурства и времена за обед, нарочито је непријатно уколико се нема времена за тоалет уколико је већ означен почетак наставног часа, то захтева инвентивност у проналажењу одговора на многобројне притиске и захтеве администрације, родитеља, ученика, колега, тешко је испунити све постављене захтеве и одговорити на очекивања, а опет сачувати се за обавезе у у властитом дому.“ (наставница П. Б. (27), необјављени материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника“).

Иако је захвално портретисати грозничаву праксу наставника, за нас је једнако интересантно и занимљиво фокусирати се на посебне феноменолошке структуре праксе и отвореност, неодложност и непосредност која карактерише скоро сваки тренутак текућих активности у настави.

Када закорачимо у неку учионицу, можемо, чак и летимичним увидом, приметити заплетену природу наставне праксе. У непосредно одвијајућим активностима наставника (објашњавање, испитивање, иницирање активности, надгледање групног рада ученика, дискусија, покушаји да се одговори на импулсе даровитих и мање даровитих ученика итд.), често примећујемо недостатак простора и времена за рефлексију, одлучивање и деловање, тј. проналажења рационалних одговора на питања о томе шта и зашто наставник нешто чини или би требало да чини у овим задатим околностима.

Када наставника питамо зашто и како нешто чини, како се носи са непосредном ситуацијом од тренутка до тренутка, обично се одговара генерализацијама и анегдотски. Ово је, у ствари, и заиста тешко описати. И уколико се инсистира на одговору, наставник обично одговара кроз причу, жалбама и жалопојкама, самосажаљивим пошалицама на свој рачун и описно. Пракса се описује као приземан и не много привлачан и заносан процес.

Али, оно што нас овде интересује је то што се чини да су искази наставника о сопственој пракси несагласни са методолошким, филозофским и теоријским схватањима процесуалности *рефлексије наставника у (или о) акцији* и *одлучивање наставника за акцију*. Овде се можемо питати о томе да ли је концепт наставе као рефлексивне праксе одлучивања достижан и реално остварив. Многи наставници тврде да су реалност наставе и концепт наставе као скрутинизованог, минуциозно промишљеног и разборитог процеса рефлексивне акције несагласни. Истина је да наставници на ова питања ретко када конкретно одговарају нудећи прецизне разлоге. Већина њих признаје да су у обавези да чине небројено много одлука у току радног дана. Али, када питамо исте наставнике о томе колико рефлексивно промишљање учествује у свакој од ових многобројних „одлука“, наставници једнако тврде и признају да у актуелној пракси учионице ретко када одлучују на основу оваквог промишљања. Једноставно, кажу и чине оно што је прикладно и одговара ситуацији!

Искуства наставника који су се одлучили на рационалну рефлексију праксе нам говоре да се, и поред свесне одлуке на такво промишљање сопственог деловања, убрзо након тога појављују проблеми. Они, наиме, постају јако фрустрирани околностима. У таквој извештаченој и неприродној ситуацији, наставник постаје, у ствари, у намери да рефлексивно осветли свој рад са ученицима, рад на групној дискусији, презентацији, итд. – *сметња и препрека логици наставне јединице*. Некада је резултат свега тога узнапредовала самосвест и оправдани утисак наставника да је константно вреднован од својих ученика, што може бити позитивно, али и схизофрено и, у најмању руку, тешко искуство. Наставници доживљавају, у том случају, поделу свести о себи – „свести о себи“ како се она процењује и објектујује од других и „свест о себи“ која се труди да се ваљано носи са датом ситуацијом.

Као резултат истицања потребе рефлектовања праксе у програму за обуку младих наставника (у индукцији), наставници почетници су под притиском захтева да главна карактеристика доброг наставника постане – *способност рефлексивног промишљања сопствене наставне праксе*. Али, то не значи да им се пружа прилика да у неговању таквог става и у вежбању ове способности могу пронаћи одговоре на питања о томе како се овај процес може научити. Неки од њих обично добију поруку да би требало да не буду рефлексивни у препаративној и верификативној фази наставе, већ то, пре свега, треба да буду у свим тренуцима у току непосредног извођења и то константно свесни ситуације, да би требало да траже одговоре на питања зашто и шта раде у тренуцима док то раде и у континуираној потрази за алтернативним методама и облицима рада, константно у стању да се алтернативно поставе према уобичајном току и режиму рада, константно у тихом разматрању о вредности ученичких одговора и њиховој алтернативној интерпретацији социјалног контекста.

Упркос најбољим намерама, ствари се, ипак, не одвијају на тај начин и тако. Оно што чини *рефлексију у акцији* тешком је чињеница да је „живот учионице“ непредвидив, услован, веома динамичан и променљив. Сваки тренутак и ситуација су специфични. Тренуци и секвенце наставе су непрекидан низ инцидената и догађаја који захтевају деловање и акцију. Мора се, како наводе наставници, дословно деловати у „хипу“, „брзо попут муње“ (муњевито).[1] Заиста, бит и суштина деловања у настави, на нивоу најелементарније временске ограничености, као да не допушта рефлексивни отклон и одмак од непосредно задате ситуације у намери да се размотре различите алтернативе и консеквенце конкретне и увек променљиве наставне стварности.

Наша сугестија, овде, није да добри наставници раде непромишљено. Оно што запажамо је да није испитана и истражена природа ових мисли и размишљања. Докле год непосредно деловање (акција) не учествује у дистанцирању од ситуације (као што се то дешава у *post hoc* рефлексији искуства) можемо, до одређеног степена и нивоа, установити рефлексивни дијалог са собом. Могло би се рећи да себе посматрамо док радимо, кроз свест о себи. Неки наставници ову мисаоност описују радије као неку врсту *расположења*.

Феноменолошко објашњење тактичног деловања наставника помаже у разликовању неколико стилова интуитивне праксе: од скоро несвесног понашања, до степена потпуно развијеног и однегованог унутрашњег дијалога и интериоризоване свести о себи.

> „Један део мене жели да заврши лекцију, а други део зна да би требало да застанем и бавим се проблемом који се управо појавио“, (наставник К. С. (28), необјављен материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника“).

Многе ствари које наставник чини или не чини имају нормативну ознаку. Нису то само циљ и задаци васпитања, већ и методе, облици, средства итд. Сви они имају педагошку вредност. У свакој наставној ситуацији може поставити небројено много питања о томе како деловати:

> „Шта више, а шта мање одговара ученицима? Шта рећи у овој или оној ситуацији? Како почети час? Како га завршити? Како и коју атмосферу стварају наизглед различите активности ученика и наставника? Како различито поступати према ученицима у различитим ситуацијама? Како се обратити одељењу? Како ученици седе, у којем распореду и како то утиче на наставу? Којим се тоном огласити? Колико прилагодити тешке садржаје? Којим ученицима и како? Која врста дисциплине одговара некој специјалној ситуацији? Која су очекивања одговарајућа?“ (наставник М. М. (25), материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника“).

---

[1] На неким језицима (*augenblick* на немачком, *ogenblik* на холандском) израз „момент“ се преводи и као „у трептају ока“.

Свако од ових питање можемо поставити наставницима, али ако их они сами себи поставе, суочавају се са рефлексивним сусретом са самим собом. У реалним ситуацијама наставе наставници морају, тако, константно и брзо деловати у намери да демонстрирају смисаоно понашање.

Литература

Atwood, P., Seale-Collazo (2002). The Toolbox and the Mirror: Reflection and Practice in Progressive Teacher Education, *The Radical Teacher*, No. 64, pp. 14–20, University of Illinois Press.

Cochran-Smith, M. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. *Educational Researcher*, 19 (2): 2–11, American Educational Research Association.

Дебердеев, М. П. (1996). *Основние походи к понемание механизма рефлексии в творческој делетнастои*, МАИ, Москва.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: Heath.

Elliot, J. (1993). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*. 40 (2), pp. 169–185.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, *Educational Research and Perspectives*, No. 20/1, University of Western Australia.

Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.

Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. И. (2000). *Педагогическии слобарии*, М. Академиа.

Козиев, В. Н. (1980). *Психологическии анализи професионалного самосазнаниа учителиа*, Докторска дисертација, стр. 14.

Lasley, T. (1989). Editorial. *Journal of Teacher Education*. No. 40(2), March–April, 1989.

Lester, F. K. (1989). In Pursiut of Practical Wisdom in Mathematics Education. In *Proc.PME* 22, Stellenbosch, South Africa, Vo.3, pp. 199–206.

Osterman, K.F. (1990). Reflective Practice: A New Agenda for Education. *Education and Urban Society*, № 22/2, pp.132–152.

Пешић, М. (1998). *Педагогија у акцији – методолошки приручник*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practioner*, New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner*, San Francisko: Jossey-Bass.

Zeichner, K. M. (1987). Teacher socialization. In W.R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Живковић, П. (2005). Епистемологија рефлексивне праксе наставника. *Зборник радова Филозофског факултета у Косовској Митровици*, 35, стр. 293–306.

Живковић, П. (2009). *Самовредновање и педагошки такт наставника*. Косовска Митровица: Филозофски факултет; Јагодина: Каирос.

Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника*. Косовска Митровица: Филозофски факултет; Каирос: Јагодина.

Doc. Dr. Predrag Zivkovic
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina

REFLECTIVE PRACTICE AND TEACHERS` SELF-EVALUATION

Summary

In this paper, reflectivity is defined as a particular form and shape of solving problems, but also as a continuous reflection on the causes of problems in situations in situ, on-site, which includes an active change and systematically and consistently connection of ideas to the solutions to problems and situations that precede them. Reflexive action, as opposed to the routine and non-reflexive one, is presented as insightful and thoughtful action, enlightened by knowledge and beliefs of teachers. The author confronts the reflective practicum to the dominant, normative curriculum, in which theoretical knowledge is the basis for solving practical, instrumental problems.

Practice, however, is often characterized by ambiguity. In that case, there is no single solution, but the solutions depend on the choice of the value attitude, and on which aspect of the situation we pay more attention to.

Advocates of this view argue that this is so because the teacher is in the midst of activity, and he can not perform a „step backwards“, that is, first rationalize the various alternative courses of immediate action in time when the situation is happening, and then reflect on the various consequences of these alternatives.

As an illustration of the reflective insight, the author offered excerpts from the narrative studies about the reflexive practicum of new teachers.

Keywords: *teacher, reflection, reflective practicum, self-assessment*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.26/.27
Изворни научни чланак
стр. 155–164

Prof. Dr. Radovan Antonijević
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy
Nataša Nikolić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF INITIAL ASSESSMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENT

Abstract: Monitoring the development and progress of students through educational achievement is an integral part of comprehensive school activities, and it is present in all stages of educational work. Regulations on assessing students define teachers' obligation to assess preceding students' achievement within a specific area, subjects, modules or themes at the beginning of the school year, which are relevant to the subject. This type of assessment of students' achievement is determined as the initial assessment. The importance of the initial assessment is reflected in the adjustment of the teaching and the assessment of individual characteristics of students and their capabilities. The results of the initial assessment are the basis for planning the teaching process and further monitoring the progress of students. This paper presents basic characteristics, the possibility of using the results as well as the limitations that teachers are facing during the implementation of the initial assessment.

Keywords: *initial assessment, student achievement, evaluation*.

INTRODUCTION

Assessment is the process of collecting, analyzing and interpreting data on students' achievement. The primary function of assessment is to support students in the process of learning. There are two basic functions of assessment of students' achievement: (1) assessment for learning – mostly focuses on giving feedback to students on their work and planning the future steps in learning according to students' needs; (2) assessment of learning – mostly focuses on providing notes on students' progress and achievement at the end of a certain period of teaching and learning. These two functions of assessment do not necessarily exclude each other; on the contrary, both functions should be represented in order to have successful teaching process (James *et al.*, 2009).

Monitoring and assessing students' achievement are complex and continuous processes consisting of a series of activities that the teacher implements in educational practice. At the beginning of a school year a teacher is obliged to perform one of these activities in order to assess students' prior achievement within certain area, subject, module or theme significant for the subject (Regulations on assessing students in primary education – *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013). This type of assessment is called initial assessment.

Students enter educational process with existing and already formed knowledge, skills, attitudes and beliefs that determine and condition the future process of learning. The system of knowledge that students possess conditions the manner that they accept, process and integrate new knowledge. Prior knowledge can facilitate, but also make the future learning process more difficult. This leads us to the conclusion that for successful learning it is necessary to determine what students know and what they can do at a certain point. This approach enables the teaching process to be based and organized on students' strong points, but it also allows designing the teaching activities with the primary purpose of providing additional support to students in any area where the need is recognized. It is exactly this prior students' knowledge that is the subject of initial assessment of students' achievement.

Initial assessment serves teachers as the basis for planning and implementation of teaching process. After examining the level and quality of students' achievement, a teacher has the opportunity to identify the needs of his/her students and adapt the teaching process to those needs. The practice of initial assessment encourages students to have reflective approach to learning. Students gain insight into their own potential and have the opportunity to perceive their strengths and weaknesses. The results of initial assessment encourage students to take an active role in making decisions about learning goals and planning of further learning process (Green, 2003). If the results of initial assessment are presented to students in an affirmative form and in a timely manner, it can have a positive effect on students' motivation and self-confidence.

Initial assessment of students' achievement can be performed orally, in writing or through students' practical work. Also, initial assessment may be conducted in different forms: appraisal or written information, such as learners' applications forms, records of achievement progress files and references, individual interviews, formal tests, learner questionnaires, observed group activities, practical vocational activities (Clough & Foster 2001: 13).

According to the provisions of the Regulations, the results of the initial assessment are not evaluated and they are exclusively used for planning the teacher's work and further monitoring of students' progress. It is necessary to provide immediate feedback to students about the results of initial assessment (Green, 2003).

RESEARCH METHODOLOGY

The *aim* of this study was to determine teachers' opinions on initial assessment of students' achievement. To address this aim, we were guided by the following research *questions:*

1. What are teachers' opinions on the necessity to conduct initial assessment?
2. What are teachers' opinions on the characteristics of implementation of initial assessment?
3. What are teachers' opinions on the advantages of initial assessment practice?
4. What are teachers' opinions on the difficulties they are facing during the implementation of initial assessment?

Our starting point was the assumption that teachers have a positive opinion on initial assessment, which is at the same time the *general hypothesis* for this research. From this one, we developed several other hypotheses for this study:

– Teachers have a positive attitude towards the need for conducting initial assessment;

– Teachers indicate that the major advantage of initial assessment is that the results of initial assessment provide the insight into the level of students' achievement;

– Teachers indicate insufficient students' motivation to participate in initial assessment as its main disadvantage.

To address the defined research aim and questions, we employed descriptive method. Survey techniques were used for collection of data. We developed a questionnaire which included questions with multiple choice items, open-ended questions and scale of attitudes. The questionnaire was completed by 130 teachers from 6 primary schools. The participants were chosen by convenience sampling. The structure of the sample consists of 61,8% of subject teachers (*predmetni nastavnici*) and 38,2% of class teachers (*nastavnici razredne nastave*). In terms of qualifications, most of the surveyed teachers have a university degree (72,1%); 20,6% of teachers have a master's degree and 6,9% stated that they have completed higher school and have college degree.

The gathered data was processed at the level of descriptive statistics, within the SPSS software package, where the following procedures were applied: frequency distribution, percentage and arithmetic mean for determining the average values.

RESULTS AND INTERPRETATION

Our first research question referred to examining teachers' opinions on the need for applying initial assessment of students' achievement. This research question included the opinions on the following: timing initial assessment, type of the school subject (compulsory/elective) and educational cycle in which it is necessary to implement this type of assessment.

With reference to timing initial assessment, more than a half of participating teachers say that initial assessment of students' achievement should be implemented in every grade at the beginning of the first semester. One third of the surveyed teachers consider that initial assessment should be implemented at the beginning of every semester, while 14,6% think that it is sufficient to implement initial assessment at the transition from the first to the second cycle of education, i.e. at the beginning of the fifth grade.

On the subject of the cycle of education in which initial assessment should be implemented, teachers had three options to choose from: in lower grades of primary school; in higher grades; or both in lower and higher grades. Most of the teachers (93%) consider that initial assessment should be implemented in both lower and higher grades of primary school. Merely 6,2% of surveyed teachers think that initial assessment should be implemented only in higher grades; while an insignificant percentage of teachers (0,8%) consider that it is appropriate to implement initial assessment only in lower grades of primary school.

As for the type of the school subject, high percentage of surveyed teachers (70,8%) would implement initial assessment only in compulsory subjects. Almost one third of participating teachers recognized the significance of initial assessment practice in both compulsory and elective subjects. Only 0,8% of teachers think that initial assessment should not be practiced neither in compulsory nor in elective subjects, which leads us to conclusion that teachers have recognized the significance of conducting initial assessment in practice.

After examining the results it can be concluded that the first hypothesis has been confirmed, i.e. that there is a positive opinion on the necessity of initial assessment practice among the teachers. Most of the surveyed teachers believe that initial assessment should be implemented in lower and higher grades of primary school for compulsory subjects at the beginning of every school year.

Regarding the second research question we intended to determine teachers' opinions on the key characteristics of implementation of initial assessment in teaching practice. By this, we mean teachers' opinions on what should be the basis for planning the process of initial assessment as well as when and how initial assessment should be implemented.

A number of teachers (39,7%) agreed that the basis for planning and designing an instrument for initial assessment should be the teaching plan and programme from the preceding grade. The similar number of surveyed teachers (about 30%) believes that initial assessment should be planned based on the teaching contents that are relevant for the teaching and learning processes in the following grade, i.e. based on predefined standards of students' achievement.

There is a prevailing opinion among teachers that initial assessment should be practiced in a manner of written tests. Oral examination methods are preferred by only 6,9% of teachers. One third of surveyed teachers are in favour of both written and oral models of initial assessment.

As for the question of time when initial assessment should be organized, 51,1% of teachers think that it should be implemented during the first two teaching weeks, while somewhat smaller percentage of teachers (44,3%) share the opinion that initial assessment should be implemented within the first month of the school year. Only 4,6% of teachers think that initial assessment should be implemented during the first lesson.

In accordance with the above and with reference to the initial assessment implementation manners, the prevailing opinion among the teachers is that the teaching plan and programme from the preceding grades should be the basis for planning this type of assessment. Furthermore initial assessment of students' achievement should be implemented during the first school week in written form.

Considering that there is a positive opinion among teachers on the necessity of initial assessment practice, we tried to determine where the teachers find and recognize the importance of implementation of this type of assessment in teaching practice. The advantages of initial assessment in this research were observed from both teachers' and students' points of view. Consequently, in one of the questions, teachers, by choosing one of the given answers, have assessed to what extent the results of initial assessment are useful for teachers, and to what extent they are useful for students. Table 1 represents the obtained results.

Table 1. *Advantages of the implementation of initial assessment*

	The results of initial assessment are useful to students for their further process of learning		The results of initial assessment are useful to teachers for further teaching practice	
	F	**%**	**F**	**%**
greatly	30	22,9	28	21,4
quite	58	44,3	69	52,7
moderately	35	26,7	30	22,9
somewhat	7	5,3	4	3,1
not at all	1	0,8	/	/
Total	131	100	131	100

Based on the presented results we have noticed that an attitude prevails among the surveyed teachers that both teachers and students can benefit from the process of initial assessment. Only 6,1% of surveyed teachers consider that students benefit a little or not at all from the practice of initial assessment, while 3,1% find that teachers do not have or have little benefit from initial assessment.

On a five-point scale, teachers had the opportunity to assess to what extent initial assessment in practice serves teachers: to identify educational needs of every student individually; to adjust the demands to student's capabilities, to gain insight into the level of student's achievement; to gain insight into the quality of student's achievement; to plan, modify and adapt the teaching to each student individually, to a group of students or the whole class. The participating teachers have also assessed to which extent initial assessment has the following functions for students: to give feedback on their own work and advancements, to be the guide through the next steps in teaching and learning, as well as to what extent it improves motivation for further learning. High levels of arithmetic means, in the range of 3,81 to 4,43, indicate that teachers are aware of the importance and purpose of the practice of initial assessment of students' achievement.

Table 2. *Advantages of initial assessment practice*

Statements	AS	SD
To identify educational needs of every student individually	3.91	.792
To adapt the demands to student's capabilities	4.05	.786
To gain insight into the levels of student's achievement	4.43	.693
To gain insight into the quality of student's achievement	4.22	.718
To plan, modify and adapt teaching to each student individually	3.92	.743
To plan, modify and adapt teaching to a group of students	3.96	.801
To plan, modify and adapt teaching to the whole class	4.16	.680
To give feedback to student about his/her own work and advancement	4.41	.631
To be the guide for students through the next steps in teaching and learning	4.01	.795
To motivate students for further learning	3.81	.855

After examining the results (*Table 2*) it can be concluded that the majority of teachers believe that the results of initial assessment are used in further teaching mostly for gaining insight into the levels and quality of students' achievement; and at the very least for identifying students' educational needs. On the other hand, according to teachers' opinion, students can use the results of initial assessment in the further process of learning mostly for getting feedback on their own work and advancements, and at a minimum level, that feedback can motivate them for further learning.

In one of the open-ended questions in the questionnaire, teachers were required to give their opinion on the key advantages of conducting initial assessment of students' achievement. Most of the teachers (53,7%) state that the key advantage is the possibility to detect the level of prior students' knowledge in certain area. A somewhat smaller percentage of teachers (26,7%) consider that the results of initial assessment represent the basis for further planning of teaching practice. Only 11,6% of surveyed teachers believe that initial assessment facilitates the work with students in a way that by examining the results, a teacher can adapt the teaching to students' capabilities and needs, and also these results can indicate subject areas in which students are in need for additional support. Merely 3,1% of teachers consider that the results of initial assessment are useful for students in the further process of learning. Hence, by examining the results, students perceive the extent to which they have mastered certain content, and they become aware of possible problems and difficulties in certain subject areas.

We started this research from the assumption in their practice teachers encounter certain factors which hinder the successful implementation of initial assessment of students' achievement. Therefore, with the fourth research task, we tried to examine teachers' opinion on the key difficulties for conducting this type of assessment.

Participating teachers, by circling mostly three of the given suggestions or by adding a new one, had the opportunity to express their opinion on most frequent difficulties they are facing when conducting an initial assessment. Most of the teachers indicate that the key obstacle is insufficient motivation of students to participate in this type of assessment. We assume that simultaneous tests from all subjects, as well as the absence of a numerical score (grade) causes that certain number of students lack motivation, which could affect students' success in initial assessment tests. This is confirmed by the following result. According to the frequency of teachers' answers, the second placed difficulty is the workload of students caused by achievement testing in all subjects. As a difficulty on the third place, teachers placed the lack of standardized instrument for initial testing of students' achievement.

Further on, according to the frequency of teachers' answers, the following difficulties have been pointed out: a large number of students in classes, teachers' lack of information on preparation and implementation of initial assessment and poor working conditions in schools. Based on the obtained results, it can be concluded that the fourth hypothesis has been confirmed, i.e. as a key difficulty in initial assessment, teachers single out the lack of students' motivation to participate in the process of initial assessment.

As an answer to an open-ended question on how to improve the practice of initial assessment, teachers stated a great number of suggestions. Most of the participating teachers (74,5%) agreed that introducing standardized tests would significantly facilitate the process of initial assessment. A number of teachers

(19,6%) recognized the possibility of improvement of initial assessment through organization of professional training and availability of manuals for initial assessment.

Some teachers (11,8%) think that certain changes in the ways of implementation of initial assessment should be made (e.g. to introduce oral examination, to make more flexible and longer deadlines for the completion of initial assessment, to make new tests in shorter form with pictures).

CONCLUSION

Initial assessment as a starting step in assessment processes allows participants of educational process to build a realistic image of individual's achievement, skills, interests, prior experiences, goals and educational needs. The benefits of initial assessment practice are numerous for both students and teachers. The results of initial assessment allow teachers to gain insight into the level and quality of each student's achievement, as well as the whole class's achievement. These results should serve teachers as a guide in the planning of the teaching process. On the other hand, students can use the results of initial assessment as a basis for defining learning objectives.

Among teachers who have participated in this research, there is a positive opinion on initial assessment of students' achievement. The majority of these teachers have recognized the benefits of initial assessment in detecting the level and quality of students' achievement and possibilities to use obtained results for planning the teaching process. Somewhat smaller number of teachers has recognized motivational value of this type of assessment. This is connected with the fact that teachers have singled out the lack of students' motivation for participating in the process of initial assessment as the key difficulty in implementation of this type of assessment. The results obtained in this study point out that teachers plan initial assessment on the basis of teaching programme from the preceding grade and conduct initial assessment during the first school week in the form of written knowledge tests.

Considering that initial assessment as a research subject is not widely present among educational researchers in our country, there are many problems that could be the subject of interest for the future researches. Teachers should be encouraged to use different approaches in implementation of initial assessment, and they should be given support in interpreting the results obtained through initial assessment. This could represent a kind of contribution to students who may have better insight into the very purpose of initial assessment and who may also use the provided feedback on the initial assessment results in order to better plan their further learning.

References

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 67.

Clough, L. & Foster, A. (2001). *Initial Assessment of Learning and Support Needs and Planning Learning to Meet Needs* http://dera.ioe.ac.uk/9936/1/Initial_assessment_of_learning_and_support_needs_and_planning_learning_to_meet_needs_.pdf.

Green, M. (2003). *Initial assessment: a learner centered process*. London: LSDA, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476326.pdf.

James, M., Mansell, W. *et al*. (2009). *Assessment fit for purpose*. London: TLRP, http://www.tlrp.org/pub/documents/assessment.pdf.

Проф. др Радован Антонијевић
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду
Наташа Николић
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНИЦИЈАЛНОГ ОЦЕЊИВАЊА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

Резиме

Праћење развоја и напретка ученика кроз образовна достигнућа је саставни део свеукупних школских активности, и присутно је у свим фазама образовног рада. Правила о оцењивању ученика дефинишу обавезе наставника да оцењују претходна постигнућа ученика унутар једне специфичне области, предмета, модула или теме који су релевантни за предмет, на почетку школске године. Овакав вид оцењивања се означава као иницијално оцењивање. Важност иницијалног оцењивања се огледа у прилагођавању предавања и оцењивању индивидуалних карактеристика ученика и њихових способности. Резултати иницијалног оцењивања су основа за планирање наставног процеса и даље праћење успеха ученика. Рад се бави основним карактеристикама, могућностима коришћења резултата као и ограничењима са којима се наставници сусрећу током примене иницијалног оцењивања.

Кључне речи: *иницијално оцењивање, студентско постигнуће, евалуација.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.322.7/.9
Изворни научни чланак
стр. 165–176

Проф. др Младен Вилотијевић
Српска академија образовања, Београд
Др Горан Вилотијевић
Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

ЕВАЛУАЦИЈА У РЕПРОДУКТИВНОЈ И РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Праћење, мерење и евалуација су три међусобно повезане и условљене категорије које служе као основа за вредновање, тј. исказивање вредносних судова о учењу, раду и развоју ученика. На карактеристике вредновања утичу концепције на којима се заснива настава. Репродуктивној настави, карактеристичној по трансмисионој улози и монологу наставника и пасивној позицији ученика, одговара традиционална евалуација у којој се ученик оцењује до шест пута годишње. Оцењује се знање чињеница на основу вербалног учениковог исказа. У информатичко-развијајућој настави битна је не само ученикова репродукција запамћеног садржаја, него и мисаона активност, самостално конструисање знања, међуученичка сарадња и развој личности. У тој настави стално тече повратна информација од ученика ка наставнику и обратно, чему посебно доприносе електронске мултимедијалне учионице. Таквој настави одговара комплексни систем педагошке евалуације. У раду је дата критичка оцена репродуктивне и информатичко-развијајуће наставе; кратко су изложене карактеристике конструктивизма, модела Елкоњин–Давидов, критичко-еманципаторске концепције, хеуристичке наставе. Анализиран је комплексни систем педагошке евалуације и указано на његова битна обележја.

Кључне речи: *евалуација васпитно-образовног рада, репродуктивна настава, информатичко-развијајућа настава, комплексни систем евалуације.*

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Праћење, мерење и евалуација (вредновање) су три међусобно повезане и условљене категорије. Разни аутори различито појмовно дефинишу ове категорије. Праћење резултата рада у настави и учењу можемо одредити као констатовање развојног тока одређене педагошке појаве. Њиме се одговора на питање *како*: како ученици раде, како тече процес учења, како наставници остварују утврђене васпитно-образовне циљеве у настави и слично. Мерење је констатовање количинских односа дате педагошке појаве. Њиме се одговара на питање *колико*: колико су ученици у процесу учења овладали одређеним чињеницама и генерализацијама, односно знањима. Оцењивање у школи је једна

врста мерења. Мери се квантитет и квалитет стечених знања. Под евалуацијом или вредновањем констатује се шира промена у раду и развоју ученика. Праћење и мерење чине основу за евалуацију – извођење одређених вредносних судова о развоју личности ученика и његовом укупном постигнућу. На концепцију евалуације утиче одговарајућа концепција наставе.

2. ОСНОВНА ОБЕЛЕЖЈА КОНЦЕПЦИЈЕ РЕПРОДУКТИВНЕ НАСТАВЕ

Традиционална концепција наставе коју је теоријски разрадио и у праксу увео Ј. А. Коменски била је својевремено епохална иновација. Тако су и поставке Коменског, временом, поред очигледног напретка који су донеле, почеле показивати и слабости и све више долазити под удар критике, нарочито у 19. и 20. веку. **Овој концепцији наставе одговара и традиционална концепција евалуације**. Кључна обележја ове концепције су:

- Предметна испарцелисаност садржаја;
- Фронтални облик рада поред очигледних предности је униформан – свим ученицима пружа се исто и једнако знање, иако су они међусобно личносно и по способностима неједнаки;
- Одсуство повратне информације: ученик на крају часа не зна на чему је: шта је добро, а шта није квалитетно научио и урадио. У центру наставног процеса је наставник, који својим излагањем потроши највећи део наставног времена, а активна говорна комуникација ученика сведена је на минимум. Винсент Окоњ сажето (у три тачке) истиче слабости данашње репродуктивне наставе и традиционалне школе:

а) енциклопедизам, чиме се оптерећује меморија ученика уместо припреме ученика за рад;

б) образовање је затворен круг, има завршни карактер уместо да отвара путеве за даље образовање;

в) настава и наставник су ауторитарни, примењује се принуда уместо да се ученик припрема за живот у демократском друштву.

Репродуктивна концепција наставе утемељена је на ентропијским, а не на системским основама.

Ова настава инсистира на запамћивању и на енциклопедизму.

- У репродуктивној концепцији наставе доминира поучавање, а запоставља се учење. Репродуктивна концепција наставе претежно је предавачког карактера.

- Уз то наставник „даје“ једнака и недовољно иновативна, често и бајата знања.
- Сматра се да су традиционална предавања начин одузимања времена ученицима које би могли делотворније искористити за самосталан и продуктивнији рад.
- У фронталној, предавачки организованој настави изостаје међуученичка интеракција.
- Униформна и досадна настава доводи до негативног односа ученика према школи.
- Какав је смисао репродуктивне наставе у време брзих промена које једна другу сустижу и када су јучерашња знања данас бајата, застарела?
- Застарелост метода стицања знања једна је од кључних слабости репродуктивне наставе и традиционалне школе.
- Сматра се да личносни потенцијали појединаца нису искоришћени, да их школа својом застарелом технологијом гуши.

2.1. Карактеристике концепције традиционалне евалуације

Традиционалну концепцију наставе подржава традиционална концепција евалуације. Нема континуираног праћења и евалуације постигнућа ученика. Повратна информација не прати сваки корак активности ученика. Она долази превише касно, када је штетне последице немогуће отклонити. Вредновање за ученика није постало процес осмишљеног самомењања и самоусавршавања. Евалуативни процеси нису индивидуализовани и усмерени на проверу динамике раста и личних достигнућа ученика. Не преовладава процесуална над резултативном евалуацијом. Вредновањем се тражи и подстиче меморисање чињеница уместо самостално откривање, разумевање и примена стечених знања. Тражи се очекивани, а не негује нестандардни креативни начин решавања задатака.

У таквим условима повратна информација је ретка, а и ученици немају прилике да сами себе вреднују.

3. ИНФОРМАТИЧКО-РАЗВИЈАЈУЋА НАСТАВА КАО ОСНОВА КОМПЛЕКСНОГ СИСТЕМА ЕВАЛУАЦИЈЕ

Темеље развијајуће наставе чине следећи кључни чиниоци, који су уједно и темељ за моделовање комплексног система педагошке евалуације у образовним институцијама, и то: информатизација наставног процеса, интерактивност, конструктивизам критичко-еманципаторске основе, системност, хеуристички приступ и дидактичко-информатичка опремљеност наставних објеката (мултимедијалне, интерактивне учионице и сл.).

3.1. Информатизација наставног процеса – чинилац информатичко-развијајуће наставе и комплексног система евалуације

Проналазак чипа је, по мишљењу научника, друго епохално цивилизацијско откриће после проналаска парне машине. Оно ће, како се већ догађа, из основа променити ранија схватања у свакој области и револуционарно утицати на све сфере људског живота. Промене се темеље на иновативним знањима. Знање је најзначајнија продуктивна вредност на којој се заснивају технолошке и друштвене промене. Знање је промена. Замах убрзања у данашњем друштву је толики да се окреће против свакидашњег искуства савременог човека. Свет у којем ће живети наша деца, како истиче Вилард Дагет (Willard Daggett, 1999), мења се четири пута брже од наших школа**.** Највеће промене у настави очекују се у промени метода наставног рада и учења. Најбољи наставници су они који су напустили стил предавача и заменили га улогом водитеља, ментора, активатора. Тежиште наставе је на учењу, а много мање на поучавању. Појачава се формативна, васпитна, водитељска на рачун информативне функције наставника, што значи да се већа пажња посвећује развоју личности него савлађивању наставног градива.

По овој концепцији:

1. Ученик се налази у центру одвијања наставног процеса, утемељеног на самосталном креативном раду, континуираној евалуацији и самоевалуацији.

2. Информациона технологија омогућује да се настава заснива на системском приступу.

3. Извори знања се умногостручују. Ученик више није упућен само на наставниково говорење и на информације из уџбеника**.**

4. Ученику и наставнику остаје много више времена за васпитни, стваралачки рад.

5. Ученик и код куће, користећи средства информатичке технологије, може да користи знања најпознатијих експерата. Не мора ићи к њима, они су му при руци кад год је потребно.

6. Позиција наставника се мења. Уместо предавачко-испитивачке улоге, тежиште његове активности преноси се на припрему и организацију наставе**.**

3.2. Интерактивност као основа информатичко-развијајуће наставе и комплексног система евалуације

Интерактивним учењем остварује се истовремено низ вредности: развијају се комуникативне вештине и навике и јачају емоционалне везе међу ученицима; решавају се информативни задаци ако се ученицима обезбеди материјал за заједничку активност; развијају се способности, вештине и навике (анализа, синтеза, закључивање), тј. увећавају се ментални капацитети ученика; ученици се навикавају да међусобно сарађују, да се испомажу и раде тимски.

У учионичким разговорима наставници причају четири пута више од ученика, а мање од једног процента времена посвећује се питањима која од ученика траже комплексно размишљање (Вуд, 1996). У истраживању које је спровео Шаталов утврђено је да је средња вредност активне говорне комуникације за шест часова наставе свега 2 минута или 30 секунди по часу.

Информационо-развијајућа настава темељи се на интерактивном учењу и раду ученика у малим групама, а традиционално-репродуктивна настава на фронталној организацији и предавачко-трансмисионој улози наставника.

3.3. Конструктивизам као чинилац информатичко-развијајуће наставе и комплексног система вредновања

Конструктивисти истичу да се знање не може преносити од једнога човека другоме. Једини начин за стицање знања је да га појединац конструише сам за себе. Конструктивисти схватају учење као процес самоорганизације знања, која се јавља на основу успостављања смисаоне активности сваког ученика и зато се мора сматрати индивидуалном и непредвидивом.

Кључни став конструктивиста је да учење није механичко кумулирање информација, него стварање нових идеја и да је учење лични мисаони процес појединца, а не пасивна рецепција.

У реформским променама у финском образовном систему конструктивистички приступ настави чини темељну организациону одредницу. Овај приступ организацији наставе прво је унет у високошколске институције које образују наставнике.

За комплексно вредновање битни су следећи елементи конструктивистичког приступа: знање се не може преносити, него се мора стицати властитом активношћу; учење је процес самоорганизације знања; велики је значај подстицајних сазнајних ситуација; много је важније како ученици уче, него како наставник поучава; сазнајна активност мора се наслањати на учениково искуство. Поштовање ових захтева омогућује да се успешно примењује комплексни систем вредновања.

3.4. Критичко-еманципаторске основе – чинилац информатичко-развијајуће наставе и комплексног система евалуације

Критичко-комуникативна дидактика, чији је најизразитији представник Р. Винкел, никла је у крилу франкфуртске филозофске школе, а понајвише на темељу радова Ј. Хабермаса. Критичко-комуникативна дидактика, утемељена на Хабермасовим погледима, сматра комуникацију и демократију својим најважнијим елементима.

Клаус Моленхауер је утемељивач еманципаторске педагогије, а истакнути представници су В. Лемперт, К. Шелер, Х. Бланкерц, Р. Винкел. Они еманципаторско васпитање посматрају као део друштвене еманципације, у којој заједно са образовањем има важну улогу. Циљ је да се човек ослободи окретањем самоме себи. Еманципаторска дидактика, како каже Клафки, значи оспособљавање за самоодређивање и солидарност (Клафки, 1993).

1. Три кључна става из франкфуртске критичке филозофије која су од посебног значаја за еманципаторско васпитање и развијајућу концепцију наставе су:

– да се васпитно-образовни рад усмери на аутономију ученика у васпитању;
– да настава и васпитање морају да окрену леђа догматизму;
– самоодређење треба да буде циљ васпитно-образовног рада.

2. Дјуијеве идеје нашле су одговарајуће место у критичко-еманципаторском приступу настави и васпитању, а које чине и основу развијајуће концепције наставе:

– ученик је главни чинилац наставе – мора бити максимално активан. Наставник треба да му помаже и његова улога не сме да буде трансмисиона него подстицајна;
– аутономија ученика је полазиште еманципације. Наставник треба да делује да се ученик формира као самоодређујућа личност која самостално управља својим радом и понашањем;
– комуникација између ученика и наставника треба да буде сарадничка. Односи у настави су кључ за формирање етичности;

3. Критичко-еманципаторски приступ настави по принципу „сам свој мајстор“ подразумева надзор над властитим животом – ученици у оквиру различитих модела развијајуће наставе треба да управљају својим учењем и постигнућем.

За комплексан систем вредновања најважнији су следећи елементи критичко-еманципаторског приступа: ученик је главни чинилац наставе; васпитање је легитимно само као дијалог равноправних субјеката; наставни процес треба да тече као демократска расправа и као критички однос према стварности; еманципација, аутономија, самоодређевање и солидарност су моралне вредности којима треба тежити у настави.

3.5. Системност – чинилац информатичко-развијајуће наставе и комплексног система евалуације

Основна слабост репродуктивне наставе је што није утемељена на системским основама, него на ентропијском приступу. Систем је повезаност елемената у хармоничну целину, у којој се сваки део активности одвија у складу

са јединственим циљем. Свака делатност у којој се желе остварити оптимални резултати мора бити системски утемељена. Васпитно-образовни рад у школи не припада детерминисаном, већ стохастичком систему. Стохастички систем се не заснива на строгој детерминацији, већ на вероватности понашања његових елемената (ученици, наставници и др.). Мера, „метар“ организованости, уређености наставе као организационог система је повратна информација. Повратна информација требало би да прати сваки корак активности ученика тако да они на крају часа увек знају своје резултате. То је у репродуктивној настави тешко оствариво.

Чим повратна информација не прати сваки корак активности ученика, наставни процес није уређен на системским већ на ентропијским основама.

Информатичко-развијајућа настава темељи се на системском приступу. Информационо-развијајућа настава мора да се темељи на континуираној евалуацији, самоевалуацији и повратној информацији. Ново информатичко окружење и рад у мултимедијалним интерактивним учионицама и у оквиру примене иновативних модела развијајуће наставе (пројектна, хеуристичка и др) омогућују да ученик континуирано прибавља повратну информацију о своме раду и напредовању. Да буде победник у учењу.

3.6. Хеуристика као чинилац информатичко-развијајуће наставе и комплексног система евалуације

Хеуристичка настава темељи се на дијалогу у коме иницијатива, супротно од праксе у традиционалној настави, потиче од ученика**.** Ученикова питања ослањају се на структурисан садржај (питање *шта*) и на оповргавање, односно доказивање појединих тврдњи наставника или других извора (питање *како*). То има и велику социјализацијску, морално-развојну, когнитивну, емоционалну и стваралачко-рефлексивну вредност. У субјект-субјектној дијалошкој интеракцији ученик – наставник долази до самореализације овог првог. Овај други је планер, организатор из другог плана.

Хеуристички дијалог у настави захтева испуњење следећих услова:

- превазилажење монологичности наставе у којој је ученик у пасивној позицији (полазна претпоставка);
- интензификацију активности ученика на темељу повећане мотивације и стваралачке самореализације;
- прихватање хеуристичке методе у настави ради унапређивања образовног процеса;
- укључивање у образовни процес ресурса савремене информационе технологије;
- оспособљавање наставника за примену савремених наставних технологија, укључујући и хеуристичку.

Дијалошка компонента је основа за моделовање хеуристичке наставе (садржај, структура, задаци, евалуација контрола, литература). Полази се од следећих захтева:

1. Учениково питање је суштина хеуристичке методе.

2. Вредност дијалога је и у томе што, сем проучавања реалног фундаменталног проблема, омогућује упоређивање претходног ученковог знања са културно-историјским сазнањима до којих је наука дошла**.** Стварање генерализованог образовног продукта. То је трећа етапа хеуристичке активности ученика. Реализује се кроз доказивање и оповргавање наставникових тврдњи, израду хеуристичких задатака, осмишљавање дијалога опонената.

Добра хеуристичка настава омогућује формирање следећих хеуристичких компетенција:

- Развијање истраживачких способности повезаних са наставно-сазнајним компетенцијама.
- Развијање компетенција самоучења и самоваспитања (које су у репродуктивној настави биле блокиране).
- Развијање интересовања и истраживачких способности долажења до научних истина које нису нове за науку, али су нове за ученике као појединце.
- Формирање вештине нестандардног мишљења и нелинеарног приступа стандардним и нестандардним ситуацијама. Такав истраживачки нестандардни начин мишљења припада стваралачкој личности. Сматра се да су сва деца, у великом степену талентована.
- Коришћење животних ситуација за гајење истраживачког односа. Родитељи и наставници који уче дете „шта је добро“ пропуштају прилику да сваку животну ситуацију искористе за гајење истраживачког односа, да негују истраживача у детету.

У комплексном вредновању посебну пажњу треба обратити на следеће елементе хеуристичког приступа: дијалог у коме иницијатива потиче од ученика; неслагање као важну дидактичку компоненту наставног процеса; учениково постављање питања; стварање генерализованог образовног продукта; развијање компетенције самоучења, нестандардно мишљење.

4. КОМПЛЕКСНИ СИСТЕМ ЕВАЛУАЦИЈЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

Било је више покушаја да се моделује целовитији комплексни систем педагошке евалуације. И. Фурлан указује да је велики недостатак оцењивања и уопште упознавања и праћења ученковог развоја био у томе што се мерење није разликовало од вредновања**.**

Истаћи ћемо неке основне захтеве и битна обележја такве евалуације:

1. Потребно је вредновати не само знања, већ и процес стицања тих знања. Процес стицања (а не добијања) може у вредносном смислу имати и већи значај него и сами ефекти изражени у количини усвојених чињеница и генерализација.

2. Неопходно је вредновати (евалуирати) не само знања, већ и остале одлике рада и развоја личности појединца: потребе и развијеност интересовања, навика, ставова, уверења, оформљене способности**.** Потребе исказују колико је нека личност богата. Порасту људских потреба, као што каже М. Горки, нема граница. Човек никад неће бити задовољан, увек ће нешто желети и то је његова најбоља особина. Желети у основи значи потребовати**.**

3. У комплексном систему вреднују се не само резултати рада ученика већ и осталих чинилаца у васпитно-образовном процесу (наставника, стручних сарадника, директора и др.).

4. Комплексно вредновања захтева примену различитих метода, техника и инструмената у праћењу развоја ученика.

5. Вредновање мора да поприми облик самовредновања, како би ученик у процесу самосталног рада контролисао своју активност.

6. Неопходно је да се вредновање одвија паралелно са васпитно-образовним процесом, да чини једну од његових интегралних компоненти.

7. Систем вредновања мора бити оперативан, економичан и лако примењив.

8. Вредновање је добро ако генерише развојне промене.

Комплексни систем евалуације мора да се темељи на концепцији информатичко-развијајуће наставе, на свакодневној примени информационе технологије, којом се брзо и економично долази до повратне информације. Тај систем треба да подстиче:

– конструктивистички приступ који омогућује, а ученици самосталном активношћу откривају и конструишу знања и стичу друге образовне вредности;

– интерактивност у настави – да ученици стичу знања и друге социјалне вредности у међусобној сарадњи;

– одвијање наставе на системским основама, тј. стални проток повратне информације као „метра“ системности;

– примену критичко-еманципаторског приступа у васпитно-образовном раду;

– остваривање хеуристичког наставног модела у учењу и васпитању ученика.

ЗАКЉУЧЦИ

1. Традиционално вредновање темељи се на концепцији репродуктивне наставе. Оно испољава низ слабости: не тече паралелно са наставним процесом, не прожима га, ученици са великим закашњењем добијају повратну информацију о своме раду, па је настале штетне последице тешко отклонити.

2. Примена објективнијих техника и инструмената знатно је умањила евалуацијске слабости, али не толико да евалуација прати сваки корак активности ученика.

3. Повратна информација није постала редовни пратилац рада и постигнућа ученика. Због тога настава није утемељена на системском, већ на ентропијском приступу.

4. Информатичко-развијајућа настава својом комплексношћу и утемељеношћу на самосталном и истраживачко-откривајућем учењу подстиче на моделовање комплексног система педагошке евалуације.

5. Комплексним системом евалуације не вреднује се само знање већ и процес долажења до знања. Вреднују се и друге вредности осим знања (потребе, интересовања, ставови, навике и др.). Вреднују се не само ученици, већ и сви учесници у васпитно-образовном раду.

6. Комплексни систем није још довољно теоријски утемељен, те је отежано његово практично моделовање и примена.

7. За реализацију нове наставне парадигме информатичко-развијајуће наставе и примене комплексног система евалуације потребно је оспособити наставнике још у току њихове припреме и образовања на факултетима.

Литература

Амонашвили, Ш. А. (1980). *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Педагогика.

Бранковић, Д. (2009). Интерактивно учење у настави – парадигма школе будућности. *Будућа школа.* Зборник радова. Београд: Српска академија образовања.

Вилотијевић, Г. (2010). Емоционалне компетенције наставника. *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања.

Давидов, В. В. *Проблеми развијајућег учења*. http://www.experiment.lv/rus/.../v1_davidov_problemi.htm

Маслов, А. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.

Матијевић, М. (2004). Мултимедијалност и мултимедија као предмет проучавања мултимедијске дидактике. *Унапређење квалитета образовања*. Загреб: ХПКЗ.

Матијевић, М. (2008/09). *Пројектно учење и настава*. Загреб: Знамен – Наставнички сапутник.

Пијаже, Ж. (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пијаже, Ж. (1978). *Структурализам*. Београд: БИГЗ.

Пијаже, Ж. (1990). *Учење и развој (когнитивни развој детета)*. Београд: Савез друштава психолога Србије.

Роџерс, К. (1985). *Како постати личност*. Београд: Нолит.

Сузић. Н. (2003). Ефикасна педагошка комуникација. *Настава и васпитање I*, 2–3. Београд.

Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу 19. и 20. вијека. Зборник радова *Будућа школа*. Београд: Српска академија образовања.

Хабермас, J. (1988). *Филозофски дискурс модерне*. Загреб: Глобус.

Хуторской, А. В. *Виртуальное образование и русский космизм*. http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm

Чошанов, М. (2014). Конструктивизм. http://testolog.narod.ru/Other13.html

Проф. д-р Младен Вилотиевич
Сербская академия образования, Белград
Д-р Горан Вилотиевич
Высшая школа для воспитателей „Михаило Павлов“, Вршац

ОЦЕНКА РЕПРОДУКТИВНОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Мониторинг, измерение и оценка являются тремя взаимосвязанными и условными категориями, служащих в качестве основы для оценки, т.е. выражения ценностных суждений об обучении, работе и развитии учеников. На характеристики оценки влияют концепции, лежащие в основе преподавания. Репродуктивному обучению, характеризующемуся трансмисыонной ролью и монологом преподавателей и пассивной позицией учеников, соответствует традиционная оценка, в котором студент оценивается до шести раз в году. Оценивается знание фактов на основе устного показания студента. В информационно-развивающем обучении важно не только повторение запоминающего содержания учеником, а мыслительная деятельность, самостоятельное строительство знаний, сотрудничество учеников и развитие личности. В этом преподавании постоянно течет обратная информация от учеников к преподавателю и наоборот, где особую роль имеют электронные мультимедийные классы. Таком обучению соответствует комплексная система педагогической оценки. Работа содержит критическую оценку репродуктивного и информационно-развивающего обучения; она также кратко представила характеристики конструктивизма, модели Элконин-Давидов, критическо-эманципаторской концепции и эвристического обучения. Мы проанализировали сложную систему педагогической оценки и указали на их важные характеристики.

Ключевые слова: *оценка воспитательно-образовательной работы, репродуктивное обучение, информационно-развивающее обучение, комплексная система оценки*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 376.1-056.26/.36
Стручни чланак
стр. 177–196

Проф. др Миле Илић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци
Мр Рада Амовић Кезуновић
Основна школа „Соколац“

ЕВАЛУАЦИЈА ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Рад садржи оригинална теоријска утемељења и резултате експерименталне евалуације тандемског учења у инклузивној настави.

До сада је тандемско учење (заједнички рад ученика у паровима) проучавано у оквиру уобичајене (тзв. традиционалне) наставе. Осим те варијанте, аутори су упоредо истраживали ефекте таквог учења у иновативној настави, и у иновативној инклузивној настави, обухватајући и комплементарно поучавање. Научни значај је у провјеравању зависности токова и исхода тандемског учења од наставног контекста, а нарочито од степена инклузивности наставе.

Проведен је четворомјесечни (полугодишњи) дидактичко-методички експеримент у четири паралелне групе (одјељења) четвртог разреда основне школе у настави српског језика и природе и друштва. Дјелотворним поучавањем тандемско учење организовано је у традиционалној настави (Е1), у интерактивној настави различитих нивоа сложености – ИН РНС (Е2) и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености – ИИН РНС (Е3), а у К групи није било тандемског учења. У приближно уједначеним групама била су по 24 ученика (укупно 96 ученика у узорку). Најбоље просјечне резултате на тестовима из српског језика, разумијевања прочитаног текста и природе и друштва, постигли су ученици Е3 групе, чиме је потврђена хипотеза истраживања и извршена експериментална евалуација педагошки ефикаснијег тандемског учења у инклузивној настави (у односу не само на традиционалну, већ и на индивидуализовану и интерактивну наставу које нису инклузивне).

У раду су анализирани такви научноистраживачки налази, синтетизовани су закључци и апострофиране су педагошке импликације у повећању степена инклузивности контекста тандемског учења у системима и моделима савремене наставе, чиме треба обогатити садржаје студија на наставничким факултетима и програмима стручног усавршавања учитеља, наставника и сарадника.

Кључне ријечи: *евалуација, експеримент, тандемско учење, традиционална настава, инклузивна настава.*

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ

Развој, појам и обиљежја тандемског учења

Тандемско учење (рад у паровима) постојало је у егзистенцијално-радним процесима (Банђур 2003: 98) и прије појаве школе и наставе, у неформалном и информалном образовању и васпитању. Искуснији појединци обучавали су млађе у лову, земљорадњи, риболову, одбрамбено-заштитним активностима, лијечењу, вјерским ритуалима, забави, итд. Систем помагача организован је у поучавању и учењу у школама у робовласничком периоду и у средњовјековној настави. Дијалектичка варијанта тандемске поучавалачко-учеће комуникације примјењивана је и у сократовском дијалогизирању, душебрижништву у манастирском животу и црквеном школству, у покретима нове школе и у настави пријашњих и садашњих алтернативних школа (Илић 2007: 265).

Систем помагача у настави оствариван је у Бел-Ланкастеровом (A. Bell i J. Lancaster) методу и Петерсеновом (P. Petersen) Јена-плану (Ђорђевић 1981: 59), гдје су старији и бољи ученици уводили млађе у школски живот и усвајање програмских садржаја. Поједини научници истицали су да је тандемско учење најједноставнији облик групног рада и да је потребно „ради успјешног усвајања новог оспособити чланове пара, посебно савладати односе сарадње, допуњавање и исправљање“ (Буј 1983: 29). Други аутори сматрају „да рад у паровима не треба поистовјећивати у потпуности са радом у групи већ га треба издвајати као посебну бројчану формацију у процесу образовања“ (Продановић, Ничковић 1980: 256). Дидактичари наглашавају да је тандемски рад погодан у фазама понављања, вјежбања и вредновања, да је временски економичан и да повећава мотивацију ученика (Вилотијевић 2000: 195).

Тандемско учење или рад у паровима „подразумијева партнерство два ученика као прелазни модалитет између групног и индивидуалног рада“ (Ђорђевић, Ничковић, 1990: 278). Тандемско учење или рад у паровима у овом раду шире поимамо. То су партнерске активности учења, вјежбања и стваралаштва два ученика у настави, уз дјелотворно наставниково припремање, координацију и евалуацију. Основна обиљежја партнерског учења у настави су: двочлана структура, партнерска интеракција, равноправне позиције у одговорности, двосмјерна комуникација, допуњавање и сарадња. Тандемско учење у настави омогућава ученицима да постављају питања, изазива позитивну, сазнајну сумњу и тежњу да се за проблем предвиди више „могућих путева рјешења, слободу изношења ставова и мишљења о предмету учења и живу размјену знања и искустава међу члановима пара“ (Кундачина, Банђур 2003: 101). Тандемско учење има дидактичко-методичке специфичности у традиционалној и иновативној настави, а посебно у инклузивној настави.

Тандемско учење у традиционалној настави

Тандемско учење могуће је организовати у свим етапама традиционалне (претежно фронталне предавачке) наставе. Буј наводи сљедеће варијанте тандемског учења или рада у паровима у настави:

- „сви парови раде идентичан задатак;
- сви парови раде један дио идентичног задатка, а други дио се према одређеном критеријуму диференцира;
- група парова ради исти задатак, а остале групе различите;
- сваки пар у одјељењу ради посебан задатак“ (Буј 1983: 38).

У тандемском учењу одвија се много интензивнија комуникација, него у групном раду ученика. Ту оба члана обавезно учествују у разговору, односно супротстављању мишљења. Интровертни ученици се лакше одлучују да изнесу своја мишљења и ставове другом ученику, него у групи или наставнику. Веома је важно по којем су критеријуму формирани парови ученика у неком одјељењу, тако да пар може бити састављен од ученика истих или различитих способности, затим од ученика различитих предзнања и стилова учења, те различите структуре личности. Некад треба примијенити један, а некад други критеријум, у зависности од постављеног задатка, сложености садржаја учења и очекиваних исхода наставе.

Тандемско учење у настави започиње договором наставника и ученика о начину рјешавања задатака, затим се врши подјела одјељења на парове, уколико не постоје стално формирани парови за одређене врсте задатака. У сљедећој етапи рада ученици рјешавају постављене задатке и припремају презентацију пред одјељењем. На крају се врши презентација, систематизација, уопштавање и вредновање резултата рада (Симеуновић, Спасојевић 2005: 217). За чешћу организацију учења у паровима постоји више социолошких, психолошких, педагошких и дидактичких разлога (Бранковић, Илић 2003: 243)

Дидактичке варијанте учења у паровима у настави су:

а) инструктивни рад,

б) заједничко (кооперативно) учење,

в) индивидуално учење у пару,

г) заједнички стваралачки рад у пару (Бранковић, Илић 2003: 245).

У оквиру организованог инструктивног рада у пару, бољи ученик помаже слабијем у одређеним активностима, као што су:

– објашњавање и тумачење нових појмова, чињеница, релација, генерализација и осталих садржаја,

– упознавање и коришћење нових техничких помагала, наставних средстава и дидактичког материјала,

– примјена стеченог знања на новим примјерима и у новим ситуацијама.

Заједничко (кооперативно) учење у пару садржи планирање и организовање учења, посматрање, размишљање, разговор, слушање, читање, препричавање, описивање, извођење вјежби, илустровање, међусобно вредновање, самовредновање и примјену знања.

Индивидуално учење у пару треба да претходи заједничком учењу. Индивидуално учење у пару може бити усмјерено (самостални рад ученика, уз помоћ другог партнера), или слободно (дужи истоврстан или разноврстан рад сваког партнера). Чланови пара самостално одређују циљ или вријеме рада, бирају прикладне технике или средства рада, утврђују редослијед рјешавања задатака и бржу контролу урађеног. У директном су односу према наставном садржају.

Заједнички, стваралачки радећи у пару, ученици се ослобађају клишеа и шаблона и чешће имају могућности да антиципирају нове идеје и рјешења, да откривају нове начине рјешавања проблема, да његују флуентност, да проналазе нова значења и функције наставних садржаја.

Познато је да су у уобичајеној (традиционалној) настави доминантне вербално-изражајне, демонстрационо-илустративне и при томе мисаоно-логичке активности наставника. Повремено такве задатке углавном врши један ученик, док остали пасивно слушају. Међутим, учећи у паровима, сви ученици су много чешће у прилици да су наизмјенично активни, уз пажљиве процјене које им дају партнери. Такво тандемско учење треба да буде подржано наставниковим студиозним припремањем (тандемских упутстава, задатака и евентуалних додатних инструкција), надгледањем, подстицањем, омогућавањем тандемских презентација, укључивањем свих ученика у систематизовање, резимирање и антиципацију примјене усвојених сазнања, развијених умијења и способности. Таквим тандемским учењем, у чијем фокусу су интензивиране сазнајне, креативне и сарадничке активности равноправних ученика-партнера и очекиваних исхода наставе, могуће је осавремењавање у традиционалној настави.

Тандемско учење у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Тандемско учење у интерактивној настави различитих нивоа сложености (ТУ ИН РНС) појављује се у дидактичкој литератури и иновативној школској пракси крајем прошлог вијека.[1] За разлику од доминирајућег самосталног

[1] Аутор овог рада појмовно је одредио, теоријски засновао и експериментално верификовао наставу различитих нивоа сложености (НРНС) половином осамдесетих година и крајем XX вијека (Илић, 1985, 1994, 1998). Ова варијанта индивидуализоване наставе дисеминирана је на научним и стручним скуповима и била је предмет евалуације у оквиру неколико докторских дисертација, више магистарских и мастер радова. Исти аутор, креирао је нову варијанту ове иновације уносећи тандемски и групни рад ученика у наставу различитих нивоа сложености. Дидактичко-методички је утемељио ИНТЕРАКТИВНУ НАСТАВУ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ – ИН РНС

рада ученика на једном од три нивоа (I, II, III) вјежби, тандемско учење остварују парови ученика исподпросјечних, просјечних или изнадпросјечних нивоа и структура знања, мотивације, способности за учење, радних навика и осталих фактора релевантних за учење и стваралаштво у настави.

Тандемско учење подржано је дјелотворним поучавањем у овој варијанти интерактивно-диференциране наставе. Овдје се напушта предоминантна улога наставника, меморијско-репродуктивна улога ученика, доминација фронталног облика рада, а обезбјеђује ефикасно учење ученика и, једноставно, нуде боља рјешења и успјех, и ученицима и наставницима. „Ради се о учењу као социјалном процесу, о учењу као интеракцији између ученика и наставника, ученика међусобно... Основна сврха интерактивне наставе јесте преношење акције са наставника на ученике, обука ученика да заједнички уче, да заједнички раде на циљевима учења, на обради садржаја, примјени наученог и вредновања процеса“ (Сузић 1999: 6). Тандемско учење је специфична социјална интеракцију, коедукација и кооперативно учење, што резултира повољнијом емоционалном климом у разреду, вишим нивоом мотивације, развијањем сарадње и одговорности међу ученицима.

Примјеном ове варијанте интерактивног и оптимално диференцираног учења мијења се позиција ученика и наставника, ученици су самосталнији, слободнији, динамичнији, а наставник је организатор, васпитач који усмјерава и подржава ученика, као и дијагностичар појединачних и заједничких постигнућа.

Тандемско учење у ИН РНС има сљедећу оријентациону структуру (или међусобно повезане етапе):

– припремне активности (идентификација нивоа и структура знања сваког ученика у одјељењу – примјеном дијагностичког теста или према оцјени школског успјеха из наставног предмета; припрема вјежби различитих нивоа сложености; обезбјеђивање материјално техничких услова за рад; утврђивање појединачних резултата претходног вјежбања...);

– заједничке уводне наставне активности (евентуално упознавање нових појмова и осталих садржаја, кључних за схватање програмске материје; формирање парова ученика за тандемско учење у оквиру одговарајућег или блиског нивоа вјежбања; подјела одговарајућих вјежби; показивање начина комуникације и осталих видова тандемског или групног учења...);

– интерактивни (тандемски) рад на диференцираним вјежбама, уз тражење повремене наставникове помоћи;

– кооперативно вредновање одговора и рјешења (узајамно-тандемско, самовредновање, наставниково вредновање и њихова комбинација);

(Илић, 1999). Експериментално је провјеравана и дисеминирана први пут у оквиру пројекта ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ у Републици Српској, 1999. (Аутори истоименог и исте године публикованог Зборника радова су: Сузић, Н., Илић, М., Бранковић, Д., Бањац, М., Крнета, Д. и др).

– завршне заједничке активности (презентација најуспјешнијих резултата вјежбања, осврт на начин и ток вјежбања и вредновања, одређивање типа наредне вјежбе, евентуално задавање диференцираних домаћих задатака...) (Илић 1999: 88).

Трајање поједине етапе зависи од природе, тежине и структуре наставног садржаја, те од искуства ученика у оваквом раду, као и од дидактичко-методичке креативности наставника. Најприкладнији временски оквир за свих пет етапа ИН РНС био би блок час (око 90 минута). Када се ради током једног часа, организује се вјежбање више него два пута мањег обима.

У зависности од утврђеног нивоа претходног знања ученика, сваки пар или група ученика истог или приближно истог нивоа знања ради у интеракцији на једном од три типа вјежби:

а) „А“ (око 70% задатака или питања познавања основних програмских садржаја и око 30% питања разумијевања и схватања информација);

б) „Б“ (око 70% питања разумијевања и схватања информација и око 30% питања учења открићем уз самосталну примјену знања);

в) „В“ (око 70% питања учења открићем и око 30% задатака креативног испољавања и стваралачке примјене знања) (Илић, 1999: 82).

У конципирању ове варијанте тандемског учења, у конкретизацији наведених типова диференцираних вјежби респектовани су дидактички захтјеви о организовању ефикасног рада у паровима у настави. Уважавана су научна сазнања о индивидуализованој настави (Дотран, Р. 1962; Ђорђевић, Ј. 1990; Ђорђевић, М., Ничковић, Р. 1991; Илић, М. 1998, Ћукић, М. 2003...), интерактивној настави (Jonson, D. W.& Jonson, R. T 2002; Бранковић, Д. 1999; Илић, М. 1999; Сузић, Н. 1999...) и развијајућој настави (Vigotski, L. S. 1996; Давидов, В. В. 1995...). Радећи на диференцираним вјежбама, парови ученика су успјешно усвајали око двије трећине програмских садржаја на свом нивоу предзнања, способности учења и других персоналних потенцијала и око једну трећину сложенијих садржаја који су у тзв. зони њиховог блиског развоја. Респектована су и методичка сазнања о специфичностима учења и поучавања програмских садржаја одређених наставних предмета.[2]

[2] У овом пројекту тандемско учење организовано је у ИН српског језика и природе и друштва.

Тандемско учење у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености

Искуства из акционих дидактичко-методичких истраживања указују да нове програмске садржаје могу успјешно да схвате и усвоје парови ученика различитих предзнања, интелектуалних могућности и способности учења када се укључе, истински прихвате и подрже модел инклузивне наставе, који садржи истовремено и индивидуализовано (тј. оптимално диференцирано) и интерактивно учење. Такав модел је инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИИН РНС) (Илић 2012: 165).

Уношење угодности окружења, истинске прихваћености, равноправног партнерског учешћа свих ученика, додатне помоћи за ученике посебних потреба, као и увођење интеракцијских односа у наставу различитих нивоа сложености, допринијело је побољшању њених ефеката, као и развијању нове варијанте овог модела индивидуализоване наставе познатог под називом инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИИН РНС) који има сљедећу оријентациону дидактичку микро структуру (ток, фазе):

– припремне активности (одређивање нивоа знања сваког ученика, припрема диференцираних вјежби),

– заједничке уводне наставне активности (евентуално заједничко упознавање кључних наставних садржаја, формирање парова за кооперативно тандемско учење на сваком од три нивоа вјежбања, подјела одговарајућих вјежби, мотивација за рад),

– инклузивни интерактивни (тандемски) рад на диференцираним вјежбама, уз тражење повремене наставникове помоћи,

– кооперативно вредновање одговора и рјешења (узајамно-тандемско, самовредновање, наставниково вредновање и њихова комбинација) и

– завршне заједничке активности (презентација најбољих резултата, осврт на ток рада, одређивање типа наредне вјежбе) (Илић 2012: 165).

У савременој инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености учитељ добија низ нових улога које га очекују у наставном раду, јер он је овдје организатор самообразовног ученичког рада, водитељ наставног процеса, васпитач који усмјерава и подржава ученике.

Прве вјежбе интерактивне наставе почетног читања и писања већ су извођене у експерименталним основним школама, гдје заједнички, стваралачки радећи у пару ученици се ослобађају клишеа или шаблона и чешће имају могућности да антиципирају нове идеје и рјешења, да откривају нове начине рјешавања проблема, да манифестују оригиналност, да његују флуентност (ријечи и идеје), да проналазе нова значења и функције садржаја (редефиниција) (Илић 2012: 165).

Наведене етапе инклузивне интерактивне наставе различитих нивоа сложености треба да удовоље овим *критеријима:*

– обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника, без обзира на препреке у учењу у учешћу (тзв. посебне потребе), образовна постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;

– угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу у учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;

– равноправно партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;

– индивидуализација учења, вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;

– додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;

– дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика на оптимализованим исходима учења ученика, на оптимализованим исходима у сфери трајног разумјевања и прихватљивим доказима да су они остварени, као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходишних и комбинованих квалитета рада ученика (Илић 2012: 161).

Када су задовољени сви претходно наведени критеријуми инклузивности, било који модел наставе по дидактичким одредницама и обиљежјима постаје инклузиван, па тако и тандемско учење у ИИН РНС.

ЕВАЛУАЦИЈА ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА У ПРЕТХОДНИМ ТАНГЕНТНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

У претходним, углавном тангентим, емпиријским истраживањима евалуиране су поједине димензије и исходи тандемског учења (рада у паровима) у настави. Успјешно формирање парова је битан услов за добар резултат. Истраживачи се углавном слажу да у пару треба да буду појединци који се међусобно допуњавају по способности и у структури личности. Двије доминантне личности никада не треба поставити у исти пар. Према Вилотијевићу, Марија Буј наводи резултате Голдмановог истраживања о утицају општих способности чланова пара на успјешност рада који показују да: а) партнер високог степена интелигенци-

је у пару са партнером ниског степена интелигенције постиже бољи учинак него у индивидуалном раду; б) да партнер просјечне интелигенције побољшава успјех ако ради у пару са врло интелигентним или средње интелигентним партнером (успјех је већи ако ради са врло интелигентним партнером); в) партнер ниске интелигенције побољшава успјех ако ради у пару са средње или врло интелигентним партнером; г) ако у пару раде партнери једнаких способности, успјех је мањи што је већа њихова способност и обрнуто – успјех се више побољшава ако је способност партнера мања (према: Вилотијевић, 2000: 198).

По овом истраживању, могло би се закључити да не треба састављати у пар два ученика високе интелигенције (подједнаке способности) јер ће они, радом у пару, мање постићи него индивидуално. Није мали број истраживања која говоре да и хомогени и хетерогени парови (по способностима) заједничким радом постижу бољи успјех него када раде индивидуално, али да је побољшање осјетније у хетерогеним паровима. Ученике нижих способности по, правилу, треба спајати у пар са ученицима који су од њих способнији, јер ће тако постићи бољи резултат. И ученик већих способности, такође ће побољшати успјех у тако састављеном пару. Истраживачи препоручују да у пар трба спајати плашљивог ученика са интровертним, а неплашљивог са екстровертним учеником.

Најпотпуније резултате различити облици рада даће ако се међу њима успостави процес корелације, која „означава дејство и садејство појединог и других облика рада“ (Продановић, Стевановић 1989: 45). Разноврсна комбинација омогућава већу мотивацију и знатижељу ученика, као и приближавање градива које се изучава.

Њемачки педагог М. Хирцел (M. Hirzel) извршио је истраживање које је имало за циљ да се утврде разлике и ефикасност између програмиране наставе у паровима и индивидуалног рада у савлађивању програма из математике. Експеримент с паралелним групама обухватао је 196 ученика четрнаестогодишњака. Послије анкете спроведене међу ученицима за индивидуални рад опредјелило се 35% ученика, за рад у паровима 51%, неопредјељених је било 14% ученика. На свим задацима, осим једног, успјешнији су били парови, а уочена је и већа мотивација парова да за теже задатке пронађу рјешење без обзира на потребно вријеме. М. Хирцел је утврдио да је утрошено вријеме у већини програма краће при индивидуалном раду, а такође, да је способност сарадње у пару везана за успјех у школи, пол и избор другог члана у пару (Буј 1983: 29).

Велики допринос афирмацији рада у паровима, теоријски и практичан, дали су В. Пољак, Т. Продановић, Љ. Продановић, М. Стевановић, а значајно истраживање извршила је и М. Буј. На основу њихових разматрања може се закључити да у наставној пракси доминира рад са цијелим одјељењем, примјењује се и индивидуални рад, али се рад у паровима ријетко примјењује. Општи закључак је да се рад у паровима не користи довољно, иако постоје бројне могућности како у наставним, тако и у ваннаставним и ваншколским активностима.

Тандемско учење евалуирано је у недавно реализованом двофазном професионално-развојном и дидактичко-методичком експерименту са паралелним групама (Илић 2012: 213–228). У првој фази експеримента установљено је да је 58 наставника, који су се интерактивно (претежно тандемски) стручно усавршавали, показало виши ниво професионалних (педагошких, психолошких, дидактичких и методичких) компетенција за извођење инклузивне наставе, него 56 наставника из К групе, који су били укључени у програм традиционалног (предавачког) стручног усавршавања. У другој фази експеримента утврђени су значајно већи образовни ефекти инклузивне интерактивне (претежно тандемске) наставе српског језика у петом разреду основне школе (брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, писмено изражавање) и већи васпитни ефекти (мотивација за учење, вербална креативност ученика) него код уобичајене (традиционалне) наставе истог предмета.

Искуства, сазнања и отворена питања из претходних проучавања олакшали су конципирање и остваривање наше експерименталне евалуације тандемског учења у традиционалној и инклузивној настави српског језика и природе и друштва.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Проблем истраживања био је установити да ли се тандемским учењем у инклузивној настави постижу значајно већи образовни ефекти него у традиционалној настави. Предмет истраживања обухватао је компаративно експерименталну евалуацију тандемског учења српског језика и природе и друштва у инклузивној и традиционалној настави.

Циљ истраживања био је утврдити да ли се тандемским учењем у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености постижу значајно бољи образовни резултати него у таквој неинклузивној и у традиционалној настави. Овај циљ је конкретизован у истраживачке задатке.

Пошли смо од главне хипотезе: тандемски учећи у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености ученици ће постићи значајно боље образовне резултате него у традиционалној настави, без обзира да ли је она предавачка или тандемски учећа.

Аналогно истраживачким задацима, постављене су посебне хипотезе:

1) Тандемски учећи у инклузивној интерактивној настави српског језика и природе и друштва различитих нивоа сложености (ТУ ИИН РНС), ученици $Е_3$ групе ће постићи значајно боље резултате на тесту разумијевања прочитаног текста у односу на ученике $Е_2$ групе, који тандемски уче у таквој настави која није инклузивна, у односу на ученика $Е_1$ групе, који тандемски уче у тра-

диционалној настави, као и у односу на ученике К групе, који су укључени у традиционалну наставу (без тандемског учења).

2) Тандемски учећи у ИИН РНС у два поменута предмета, ученици $Е_3$ групе постићи ће значајно боље резултате на тесту из српског језика у односу на на ученике $Е_2$ групе (ТУ ИН РНС), Е1 групе (ТУ ТН) и у односу на ученике К групе (ТН).

3) Тандемски учећи у ИИН РНС, у поменутим предметима, ученици $Е_3$ групе постићи ће значајно боље резултате на тесту из природе и друштва у односу на на ученике $Е_2$ групе (ТУ ИН РНС), Е1 групе (ТУ ТН) и у односу на ученике К групе (ТН).

Независне варијабле су:

– тандемско учење (ТУ) у инклузивној интерактивној настави српског језика и природе и друштва различитих нивоа сложености (ИИН РНС),

– тандемско учење у интерактивној настави РНС у тим предметима,

– тандемско учење у традиционалној настави наведених предмета и

– традиционална (предавачка) настава.

Зависне варијабле су:

– разумијевање прочитаног текста,

– знања из српског језика и

– знања из природе и друштва.

С обзиром на тему и врсту истраживања сматрали смо да је најефикасније и најекономичније да користимо сљедеће методе:

1. методу теоријске анализе и синтезе,

2. сервеј метод и

3. методу експеримента са паралелним групама.

Табела 1. *Шематски приказ експерименталне евалуације тандемског учења*

КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ	Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ		
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
К Уобичајна традиционална настава (претежно фронтална)	$К_1$ Рад у паровима у традиционалној настави	$К_2$ Рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености	$К_3$ Рад у паровима у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености
– уводне активности	– припремна фаза	– припремне активности,	– припремне активности,

КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
– претежно фронтална обрада програмских садржаја уз дидактичко-методичке специфичности – активности у оквиру одређеног предмета (СЈ или ПиД) или одређеног подручја (рада на тексту, граматике и правописа, културе изражавања) – уобичајне завршне активности	– фаза рада у паровима, – фаза презентације, – обједињавање рада у паровима, – завршне активности	– заједничке уводне наставне активности, – интерактивни тандемски рад на диференцираним вјежбама, – кооперативно вредновање одговора и рјешења, – завршне заједничке активности	– заједничке уводне наставне активности, – интерактивни инклузивни тандемски рад на диференцираним вјежбама, – кооперативно вредновање одговора и рјешења, – завршне заједничке активности (уз задовољавање критерија инклузивности)
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
Финални тестови знања	Финални тестови знања		
– РПТ (разумијевање прочитаног текста), – СЈ (тест знања из српског језика) и – ПиД (тест знања из природе и друштва)			

У току истраживања користили смо сљедеће истраживачке технике:

– анализу педагошке документације и

– тестирање.

У нашем истраживању смо користили сљедеће инструменте:

– Тест нивоа и структура разумијевања прочитаног текста – А (rtt = 0,90) и В форма (rtt = 0,87),

– Тест нивоа и структура знања из српског језика – А (rtt = 0,96) и В форма (rtt = 0,95),

– Тест нивоа и структура знања из природе и друштва – А (rtt = 0,96) и В форма (rtt = 0,95).

У узорку је било 96 ученика четвртог разреда у Основној школи „Соколац“ у Соколцу (Република Српска). Похађали су наставу у четири одјељења (групе): три експериментална одјељења (E_1, E_2 и E_3) и једно контролно одјељење (К).

Уједначавање група ученика је извршено након иницијалног испитивања. Групе су приближно уједначене по сљедећим релевантним варијаблама: успјех ученика у разумијевању прочитаног текста, успјех ученика из српског језика, успјех ученика из природе и друштва, социоекономски и културни статус породице, приближни материјално-технички услови за извођење наставе српског језика и природе и друштва у експерименталним и контролној групи.

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Евалуација тандемског учења у инклузивној настави у односу на такво учење у диференцираној (неинклузивној) и традиционалној (предавачкој) настави српског језика и природе и друштва извршена је током полугодишњег дидактичко-методичког експеримента са паралелним групама. Три експериментална одјељења (E_1, E_2 и E_3) и контролно одјељење (К) уједначена су у иницијалном испитивању по просјечним постигнућима на сва три теста (1. разумијевање прочитаног текста, 2. знања из српског језика и 3. основна знања из природе и друштва) и по осталим релевантним факторима. Разлике у образовним ефектима између постигнућа наведених група идентификоване су на финалном испитивању, што ћемо презентовати у наредним поглављима.

Утицај тандемског учења у инклузивној настави на успјех ученика у разумијевању прочитаног текста

Међусобне разлике између аритметичких средина свих паралелних одјељења (E_1, E_2, E_3 и К) на иницијалном испитивању разумијевања прочитаног текста нису биле статистички значајне на нивоу поузданости 0,05, нити на нивоу поузданости 0,01. Насупрот томе, на финалном испитивању остварене су разлике у просјечним постигнућима, што се може уочити у сљедећем табеларном прегледу.

Табела 2. *Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању*

Ниво значајности

Група	N	M	SD	t-omjer	0,05	0,01
E1	24	66,12	6,628	1,75	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			
E2	24	71,83	6,314	4,37	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			
E3	24	72,85	6,825	4,47	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалном испитивању у разумијевању прочитаног текста, с тим што је:

– Аритметичка средина прве експерименталне групе, која је тандемски учила у традиционалној настави, већа је за 3,92 бода од аритметичке средине

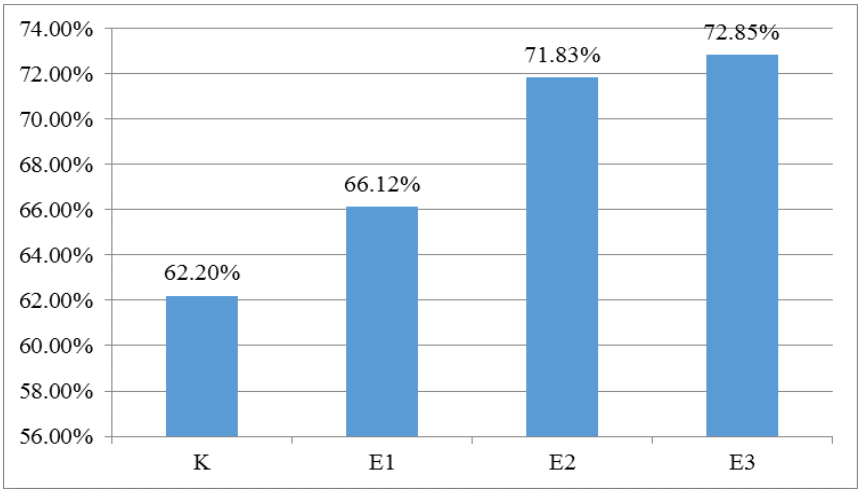
контролне групе. Из ове табеле видимо да разлика није статистички значајна на нивоу поузданости 0,05 и 0,01 уз 46 степени слободе.

– Друга експериментална група, чији су ученици тандемски учили у интерактивној (неинклузивној) настави различитих нивоа сложености, остварила је већу аритметичку средину за 9,63 бода од аритметичке средине контролне групе. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 0,05 и 0,01 уз 46 степени слободе.

– Аритметичка средина треће експерименталне групе, која је тандемски учила у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености, већа је за 10,65 бодова од аритметичке средине контролне групе. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости 0,05 и 0,01, уз 46 степени слободе.

Највећу разлику у просјечним постигнућима у разумијевању прочитаног текста остварила је E_3 група (тандемско учење у инклузивној настави) у односу на учење у традиционалној настави. Осим тога, ученици E_3 групе постигли су боље просјечне резултате и у односу на остале експерименталне групе, што је приказано на сљедећом графикону.

Графикон 1. *Успјех ученика на финалној евалуацији разумијевања прочитаног текста*



Легенда:
К– контролна група: традиционална настава (ТН) у којој није организовано тандемско учење
Е1 – експериментална група: тандемско учење у традиционалној настави (ТУ ТН)
Е2 – експериментална група: тандемско учење у интерактивној настави различитих нивоа сложености (ТУ ИН РНС)
Е3 – експериментална група: инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ТУ ИИН РНС)

Наведени експериментално-истраживачки резултати потврдили су нашу прву посебну хипотезу о већем дејству тандемског учења у инклузивној интерактивној настави српског језика и природе и друштва у четвртом разреду основне школе на разумијевање прочитаног текста него у таквом учењу у диференцираној (неиклузивној) и традиционалној настави.

Усвајање садржаја из српског језика у оквиру тандемског учења

Просјечни резултати на иницијалној примјени теста знања из српског језика у свим паралелним групама (E_1, E_2, E_3 и К) били су уједначени, па су разлике у финалном испитивању резултат дјеловања експерименталног фактора, тј. варијанти интерактивног учења, које је организовано у различитим наставним системима.

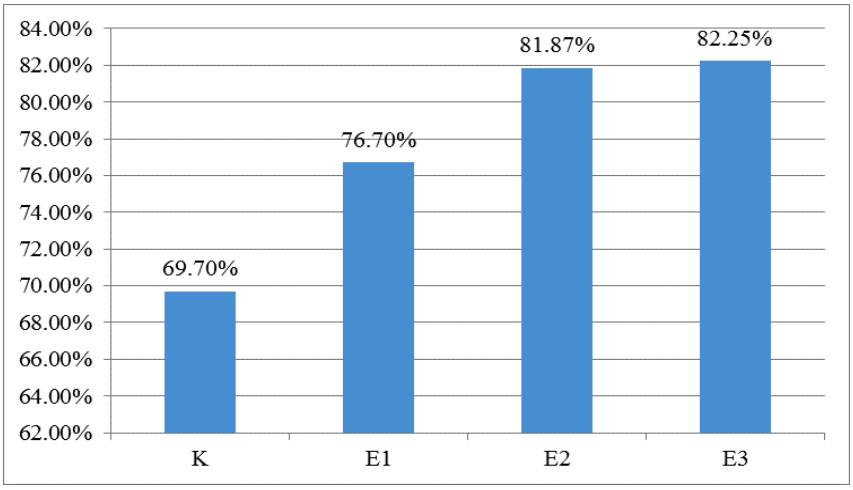
Табела 3. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из српског језика*

Ниво значајности

Група	N	M	SD	t-omjer	0,05	0,01
E1	24	77,12	6,188	1,69	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E2	24	82,70	7,156	4,28	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E3	24	83,04	7,590	4,31	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе, у којима је остваривано тандемско учење, постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалном испитивању у примјени теста знања из српског језика. Разлике су установљене t-омјером уз 46 степени слободе, на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01). Највећа просјечне резултате из српског језика постигли су тандеми учећи у инклузивној настави (E_3), што се може уочити и на овом графикону.

Графикон 2. *Резултати финалне примјене теста знања из српског језика*



Легенда:
К – контролна група: традиционална настава (ТН) у којој није организовано тандемско учење;
Е1 – експериментална група: тандемско учење у традиционалној настави (ТУ ТН);
Е2 – експериментална група: тандемско учење у интерактивној настави различитих нивоа сложености (ТУ ИН РНС);
Е3 – експериментална група: инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ТУ ИИН РНС).

Наведеним налазима експерименталне валоризације потврђена је наша друга посебна хипотеза о предности тандемског учења у инклузивној настави у усвајању програмских садржаја из српског језика.

Дејство тандемског учења у инклузивној настави на постигнућа на тесту знања из природе и друштва

На иницијалној примјени теста знања из природе и друштва сва паралелна одјељења четвртог разреда ($Е_1$, $Е_2$, $Е_3$ и К) постигла су приближно уједначене резултате. Под дејством тандемског учења, на финалном испитивању, установљене су разлике у постигнућима на тесту знања из природе и друштва.

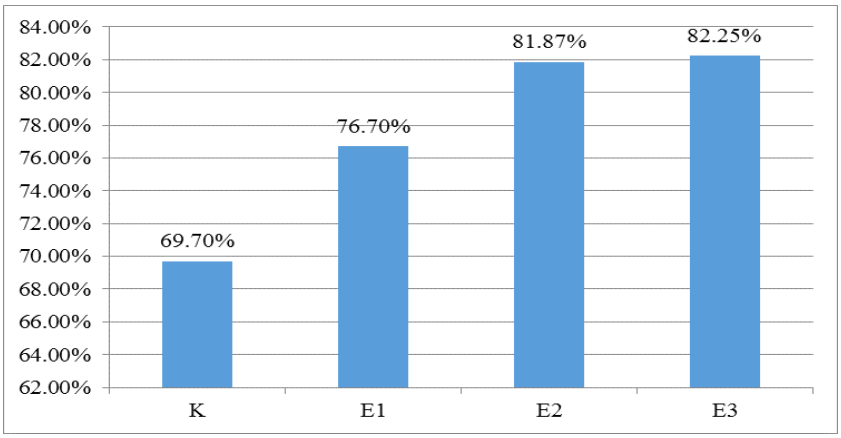
Табела 4. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из природе и друштва*

Ниво значајности

Група	N	M	SD	t-omjer	0,05	0,01
E1	24	76,70	8,821	2,68	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E2	24	81,87	7,371	5,10	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E3	24	82,25	8,102	5,01	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе (у којима је било тандемско учење) постигле веће просјечне вриједности од просјечних резултата контролне групе на финалном тесту знања из природе и друштва, с тим што је највећу аритметичку средину остварило E_3 одјељење тандемски учећи у инклузивној настави, што је видљиво и на овом графикону.

Графикон 3. *Постигнућа ученика на финалном тесту из природе и друштва*



Легенда:
K – контролна група: традиционална настава (ТН) у којој није организовано тандемско учење;
E1 – експериментална група: тандемско учење у традиционалној настави (ТУ ТН);
E2 – експериментална група: тандемско учење у интерактивној настави различитих нивоа сложености (ТУ ИН РНС);
E3 – експериментална група: инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ТУ ИИН РНС);

Резултати наведени у *Табели 3* и приказани на графикону потврдили су трећу посебну хипотезу о највећем дејству тандемског учења у инклузивној настави на усвајање програмских садржаја из природе и друштва. Највеће просјечне резултате на сва три финална теста у односу на сопствене просјечне резултате у иницијалном испитивању, такође је постигло E_3 одјељење (група) у коме су тандеми ученика учили у оквиру инклузивне интерактивне наставе српског језика и природе и друштва различитих нивоа сложености.[3]

Истраживачки налази поуздано су потврдили све посебне хипотезе, чиме је верификована и главна хипотеза о већој образовној ефикасности тандемског учења у инклузивној настави, не само у односу на традиционалну (предавачку наставу), већ и у односу на тандемско учење у иновативној настави када није инклузивна. Разлози се могу наћи у педагошки стимулативнијим позицијама и активностима ученика и у новим функцијама наставника, као и у чињеници да тандемско учење у инклузивној настави у већој мјери задовољава критерије инклузивности (наведене у теоријском дијелу рада) него такво учење у неинклузивној (традиционалној и иновативној) настави.

ЗАКЉУЧАК

Тандемско учење дјеце, младих и одраслих има дугу историју у развоју цивилизације. Постојало је прије оснивања школе и извођења наставе. О разлозима, токовима и исходима тандемског учења (рада у паровима) у уобичајеној (традиционалној предавачкој) настави повремено су писали дидактичари и наставници. Емпиријским истраживањима установљена је запостављеност рада у паровима у односу на фронтални и групни рад.

Овај пројекат обухватао је проучавање рада у паровима не само у традиционалној, него и у иновативној (диференцираној, интерактивној и инклузивној) настави. Теоријски је засновано, методолошки конципирано и реализовано експериментално дидактичко-методичко истраживање образовних ефеката тандемског учења српског језика и природе и друштва током полугодишта у три наставна система:

а) у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИИН РНС),

б) у таквом иновативном систему који није инклузиван (ИН РНС) и

в) у традиционалној настави (ТН).

Упоређена су просјечна постигнућа ученика у разумијевању прочитаног текста, знању из српског језика и природе и друштва, прије и послије експеримента, у експерименталним одјељењима са уведеним тандемским учењем и

[3] Ради ограничености простора овдје не наводимо табеларне прегледе упоредних показатеља иницијалног и финалног испитивања унутар група испитаника.

комплементарним поучавањем, а, такође, резултати учења су упоређивани са постигнућима на истим тестовима ученика контролне групе, који су исте програмске садржаје усвајали у традиционалној (претежно предавачкој) настави. Најбоља просјечна постигнућа остварена су тандемским учењем у инклузивној настави, чиме је оно експериментално валоризовано.

Тандемско учење у инклузивној настави треба да буде у студијским програмима наставничких факултета, у плановима професионалног развоја наставника и стручних сарадника. Његовом чешћом компетентном примјеном могу се побољшавати квалитети процеса и исхода на свим нивоима образовања. Научно и друштвено је драгоцјено његово продубљеније истраживање у другим наставним предметима и подручјима савремене васпитно-образовне дјелатности.

Литература

Бранковић, Д., Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика.

Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. У књизи *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ канцеларија у Бањалуци.

Буј, М. (1983). *Одгојно образовни рад у паровима*. Загреб: Школска књига.

Виготски, Л. С. (1996). Дечја психологија. *Сабрана дела IV*. Београд: ЗУНС.

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3*. Београд: ЗУНС.

Давидов, В. В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. Зборник радова *Сазнање у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Дотран, Р. (1962). *Индивидуализована настава*. Сарајево: Веселин Маслеша

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.

Ђорђевић, М., Ничковић, Р. (1991). *Педагогија*. Ниш: Просвјета.

Ђукић, М. (2003). Теоријски модел индивидуализоване наставе у дидактици. У књизи *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.

Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености. У књизи *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ канцеларија у Бањалуци.

Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања* (четврто издање). Бања Лука: Филозофски факултет.

Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Jonson, D. W.& Jonson, R. T. (2002). Elementi kooperativnog učenja. U zborniku radova *Demokratija i ljudska prava*. Sarajevo: Civitas BiH.

Кундачина, М., Банђур, В. (2003). *Методолошки практикум*. Ужице: Учитељски факултет.

Продановић, Т., Ничковић, Р. (1980). *Дидактика*. Београд: ЗУНС.

Продановић, Љ., Стевановић, М. (1989). *Рад у паровима као савремени наставни облик*. Београд: Привредно-финансијски завод.

Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.

Сузић, Н. (1999). Предговор. Зборник радова *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ канцеларија у Бањалуци.

Проф. д-р Миле Илич
Университет в Баня-Луке, Факультет философии в Баня-Лука
М-р Рада Амович Кезунович
Начальная школа „Соколац“

ОЦЕНКА ТАНДЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Эта работа содержит оригинальные теоретические обоснования и результаты экспериментальной оценки тандем обучения в инклюзивных классах.

До настоящего времени тандем обучения (совместная работа учеников в парах) изучали в пределах нормального (т.е. традиционного) обучения. В дополнение к этим вариантам, авторы исследовали последствия такого обучения в инновационном обучении и в инновационном инклюзивном обучении, в том числе дополнительное обучение. Научная значимость закючается в проверке зависимостей потоков и результатов тандем обучения от контекста преподавания, а особенно от степени инклюзивного преподавания.

Был проведен четырёхмесячный (полугодний) дидактическо-методологический эксперимент в четырех параллельных группах (классов) для четвероклассников в деле преподавания сербского языка и природы и общества. Эффективным обучением тандем обучение организовано в традиционном обучении (Е1), в интерактивном обучении разных уровней сложности − ИН РНС (Е2) и в инклюзивном интерактивном обучении различных уровней сложности − ИИН РНС (Е3), а в К группе не было тандем обучения. В приблизительно однородных группах было 24 ученика (всего 96 учеников в образце). Лучшие средние результаты на тестах по сербскому языку, понимания прочитанного текста природы и общества достигли ученики Е3 группы, и тем подтверждена гипотеза и проведена экспериментальная оценка педагогически более эффективного тандем обучения в инклюзивном обучении (не только по отношению к традиционном, но также индивидуализированом и интерактивном преподавании, которые не являются инклюзивным).

В статье анализированы эти научные выводы; выводы были синтезированы и подчеркнуты педагогические последствия в увеличении степени инклюзивности контекста тандем обучения в системах и моделях современного обучения, которыми должны обогатить содержание учения на учительских факультетах а также программами совершенствования учителей, преподавателей и сотрудников.

Ключевые слова: *оценка, эксперимент, тандем обучения, традиционное обучение, инклюзивное обучение.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 376.1-056.26/.36(497.11)
Стручни чланак
стр. 197–208

Doc. dr Dragica Pavlović Babić
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu
Olja S. Jovanović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu

MEHANIZMI OBRAZOVNOG SISTEMA SRBIJE ZA UNAPREĐENJE INKLUZIVNOSTI: MREŽA PODRŠKE INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Apstrakt: Ovaj rad deo je veće evaluativne studije čiji je cilj bio uspostavljanje sistema indikatora i kriterijuma kvaliteta rada organizacije koja ima savetodavnu funkciju u odnosu na svakodnevnu praksu inkluzivnog obrazovanja (Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju), kao i na razvoj instrumenata za procenu indikatora. Saopšteni su empirijski nalazi o efektivnosti pružene podrške. Podaci su prikupljeni upitnicima koji su razvijeni i metrijski provereni za potrebe ove evaluacije, oslanjajući se na princip multiperspektivnosti. Nalazi pokazuju da se članovi Mreže pozivaju u izuzetno složenim i zahtevnim situacijama (36% situacija), a najčešća vrsta pružene podrške je savetodavno-instruktivna i edukativna. Članovi Mreže osećaju se dovoljno kompetentnim za samostalno delovanje u većini situacija (86% njih), a i korisnici procenju različite aspekte kompetentnosti članova Mreže kao visoko razvijene (sve prosečne ocene za pojedinačne kompetencije više od 4, na skali od 1 do 5). Preporuke Mreže se u potpunosti realizuju u većini slučajeva (76%). Iz perspektive članova Mreže, najveća barijera za unapređenje inkluzivnosti su otpori i negativni stavovi zaposlenih u školama.

Ključne reči: *inkluzivno obrazovanje, podrška inkluzivnoj praksi, praćenje, evaluacija, indikatori kvaliteta*.

U evropskom obrazovnom prostoru uobičajeno se koristi sedam ključnih principa za razvoj kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Jedan od njih odnosi se na postojanje struktura podrške koje su organizovane tako da promovišu inkluziju, odnosno postojanje raznovrsnih mehanizama podrške koji često uključuju širok spektar različitih profesionalaca, usluga, pristupa i načina rada. U početnim fazama implementacije, izostanak adekvatnih struktura podrške ujedno je i najčešći kontrargument implementaciji inkluzivnog obrazovanja, zajedno sa kompetencijama nastavnika za inkluzivno obrazovanje (Avramidis, Norwich, 2002).

Značaj uspostavljanja novih i jačanja postojećih struktura podrške prepoznat je i u Srbiji još na samom početku sistemske implementacije inkluzivnog obrazovanja, koja je započela usvajanjem *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Pored usvajanja krovnog zakona koji je postavio osnove inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, podrška inkluziji dalje je razrađivana kroz niz podzakonskih akata i kroz posebne zakone, dok je uvođenje inkluzivnog obrazovanja potpomognuto i nizom projekata i drugim akcijama sistemske podrške za pripremu implementacije i za samu implementaciju inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović, Pavlović Babić, Jovanović, 2014). Počevši od 2009. godine pa nadalje, uspostavljane su nove i razvijane postojeće strukture podrške s ciljem da uvremenjeno odgovore na potrebe sistema, lokalne zajednice, škole, nastavnika, ali i učenika i roditelja. Neke od struktura podrške koje su razvijane u Srbiji paralelno sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja jesu: pedagoški asistenti, model škole za inkluzivno obrazovanje, resurs centri, lični pratioci, interresorne komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku, a među njima i Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju.

Da bi se razumeli razvoj i uloga spomenutih struktura podrške, neophodno je dodati i nekoliko karakteristika konteksta u kojem su oni formirani i u kojem sada deluju. Naime, *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. godine inkluzivnost je postala zakonska obaveza obrazovnog sistema u Srbiji. Do tog trenutka deca s razvojnim teškoćama, kao i neka iz socijalno depriviranih sredina uglavnom su bila deo specijalnog obrazovanja, ali ne i isključivo. Obrazovni sistem ni do tada nije bio zatvoren prema uključivanju dece s razvojnim teškoćama, ali su prakse rada s njima (obuhvat, kontinuitet u radu, tip podrške) bile neujednačene, razuđene, intuitivne i, po pravilu, zasnovane na ličnim inicijativama i dobroj volji. Kada je tu slabo regulisanu praksu trebalo razviti u sistemsko rešenje, praktično jedina sistemska podrška zaposlenima u obrazovanju bila je zakonska regulativa, kao i jedan talas nacionalnih obuka, doduše više fokusiranih na tehničke aspekte (primena zakonskih rešenja) nego na karakteristike neposrednog i svakodnevnog rada s decom.

MREŽA PODRŠKE INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

U postojećim okolnostima, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (u daljem tekstu: MPNTR) osnovalo je u septembru 2010. godine Mrežu podrške inkluzivnom obrazovanju (u daljem tekstu: Mreža) kao odgovor na potrebe obrazovno-vaspitnih ustanova i pojedinaca za podrškom u uspostavljanju dobre prakse inkluzivnog obrazovanja. Mrežu čine obrazovno-vaspitne ustanove koje imaju vidljivu ulogu u razvijanju, podržavanju i promociji inkluzivnog obrazovanja (model škole), kao i pojedinci – stručnjaci različitih profila i praktičari iz predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola, ustanova za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, školskih uprava MPNTR i organizacija ci-

vilnog društva, a osnovna pretpostavka je da imaju izgrađene kompetencije i spremnost da se angažuju na unapređivanju prakse inkluzivnog obrazovanja. Da bi se povećala dostupnost korisnicima, saradnici Mreže organizovani su i na regionalnom nivou tako da pokrivaju praktično čitavu teritoriju Republike Srbije. U ovom trenutku Mrežu čini 14 model-škola i preko 120 pojedinaca. Mreža kontinuirano radi na razvoju koncepta podrške inkluzivnom obrazovanju, na unapređenju inkluzivne obrazovne prakse i pružanju direktnih profesionalnih usluga ustanovama i pojedincima kojima je podrška potrebna.

Značajna karakteristika Mreže jeste i princip horizontalnog učenja koji stoji u osnovi njenog funkcionisanja. Horizontalno učenje kao koncept koji promoviše aktivne profesionalne zajednice nastavnika pokazao se u mnogim studijama kao uspešan, kako u obezbeđivanju prihvatljivog okruženja za unapređenje učenja u školi, tako i u vezi sa prihvatanjem promena u školi. Nilsen (Nielsen, 2011) horizontalno učenje prepoznaje kao posebno uspešan način razvoja škola u zemljama ograničenih resursa (poput tranzicionih zemlja jugoistočne Evrope), navodeći dva osnovna razloga za to. Prvi su ograničeni materijalni i ekspertski resursi zbog kojih vertikalno učenje ne može u dovoljnoj meri biti obezbeđeno, dok je drugi razlog to što se horizontalno učenje najčešće odvija u realnom radnom okruženju, te je lakše ostvariti vezu između učenja i primene naučenog. Mi bismo dodali da je, pored svega navedenog, efektivnost horizontalnog učenja delom posledica principa „učimo zajedno“ koji dopušta da svim učesnicima u procesu učenja bude „priznata“ kompetentnost.

Od samog osnivanja Mreže, zbog značaja sinhronizovanja potreba obrazovnog sistema i podrške koju Mreža pruža, sprovode se različite aktivnosti praćenja i evaluacije kvaliteta rada Mreže u pojedinim domenima, kao deo samovrednovanja rada Mreže, ali i kao deo nezavisnih istraživanja. Na primer, istraživanje sprovedeno tokom prve godine primene *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Pokrajinski ombudsman, 2011) ukazuje da je Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju predstavljala i kompenzatorni mehanizam podrške, pružajući podršku zaposlenima u školama u opštinama u kojima nisu formirane interresorne komisije. Uprkos tome, značajan broj škola tada nije koristio podršku koju pruža Mreža. U istom istraživanju se navodi da je 70% zaposlenih u školama na vojvođanskom uzorku informisano o postojanju Mreže, ali samo 15,6% ispitanika navodi da su koristili podršku Mreže. Istraživanje koje je pet godina kasnije sproveo Institut za psihologiju, uz podršku Unicefa i Fonda za otvoreno društvo, daje slične rezultate – škole najređe uspostavljaju saradnju sa udruženjima na nivou lokalne zajednice (npr. roditeljskim, romskim), kao i sa resursima koji mogu pružiti podršku unapređenju kvaliteta rada škole, kakvi su Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju i model škole (Unicef, FOD, Institut za psihologiju, 2015).

U ovom radu predstavljeni su nalazi evaluacije kvaliteta usluga koje je Mreža pružila korisnicima tokom školske 2014/2015. godine.

METODOLOGIJA

Uzorak

Prema evidenciji Mreže, u školskoj 2014/2015. godini saradnici Mreže su u 51 slučaju pružili podršku u 45 ustanova. Koristeći se ovom evidencijom, upitnici su u elektronskoj formi prosleđeni različitim akterima koji su bili uključeni u ove slučajeve.

Prikupljena su 93 upitnika koji se odnose na 33 slučaja u 32 ustanove u kojima je Mreža bila angažovana u toku 2014/2015. školske godine. Upitnike su popunjavali članovi Mreže koji su pružali podršku (48; 51,6%) i korisnici – osobe koje su uključene u obrazovanje deteta (45; 48,4%). Iz druge grupe informanata, upitnike su najčešće popunjavali članovi školskog kolektiva – direktori i stručni saradnici (64,4%) i nastavnici (26,7%), dok su roditelji popunili upitnik u 3 slučaja (6,7%).

Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruisana su dva upitnika koja najvećim delom sadrže paralelne forme pitanja. Jedna forma upitnika namenjena je evaluaciji podrške koju Mreža pruža, a popunjavali su je korisnici usluga. Druga forma upitnika namenjena je samovrednovanju saradnika Mreže koji su bili u prilici da pruže potrebnu podršku. Svaki upitnik odnosi se na jednu određenu situaciju zbog koje je podrška bila potrebna i opisuje: a) osnovne karakteristike situacije, b) kvalitet uspostavljenih odnosa i saradnju među akterima, v) stepen realizacije predloženih mera i g) ostvarene efekte. Sve procene date su iz dve perspektive – perspektive korisnika i perspektive pružaoca usluga.

REZULTATI

Prikaz rezultata organizovan je prema temama koje su se izdvojile kao značajne.

Ko najčešće traži podršku Mreže?

Od 33 intervencije za koje su prikupljeni podaci, intervencija je najčešće bila u osnovnoj školi (25), a znatno manje se intervenisalo u srednjim redovnim školama (3), predškolskim ustanovama (2), specijalnim odeljenjima redovnih škola (2) i školama za učenike sa smetnjama u razvoju (1).

Podršku Mreže najčešće traže roditelji (17), stručni saradnici (15), direktori (11) i članovi stručnog tima za inkluzivno obrazovanje (9). Nešto ređe, poziv za podršku dolazi direktno od nastavnika (4) ili tima za pružanje dodatne podrške dete-

tu/učeniku (4), dok je iniciranje uključivanja Mreže od strane ličnih pratilaca (1), članova interresorne komisije (1) i pripadnika civilnog sektora (2) izuzetno retko.

U kojim situacijama se traži podrška Mreže?

Postoji saglasnost članova Mreže i primalaca podrške u pogledu ocene kompleksnosti i zahtevnosti situacija u kojima je bila potrebna podrška Mreže (t (91) = 0,77, p = 0,43). Naime, ispitanici u proseku ocenjuju da Mrežu kontaktiraju u složenijim i zahtevnim situacijama (M = 3,99, SD = 0,93)[1]. Kada posmatramo učestalost određene ocene, u čak 36% slučajeva ispitanici ocenjuju da su članovi Mreže bili pozivani u izuzetno složenim i zahtevnim situacijama.

Koju vrstu podrške pružaju saradnici Mreže?

Pregledom dosadašnjih izveštaja o radu i kroz konsultacije sa saradnicima Mreže, izdvojeno je 6 oblika podrške koje Mreža obično pruža ustanovama i pojedincima. Kao što se vidi iz Tabele 1, Mreža najčešće ima savetodavno-instruktivnu i edukativnu ulogu, dajući uputstva i objašnjenja školskim kolektivima i roditeljima kako da razviju uspešnu inkluzivnu praksu, upoznajući ih sa važećom zakonskom regulativom u ovoj oblasti.

Tabela 1. *Učestalost različitih tipova podrške koje pruža Mreža*

Podrška	%[2]
Davanje objašnjenja i uputstava koji se tiču postupanja u određenim situacijama	93,5
Podrška u razvoju podržavajućeg školskog okruženja	81,7
Podrška u neposrednom pedagoškom radu sa detetom	77,4
Pružanje informacija o mogućnostima koje dopušta zakonska regulativa	77,4
Podrška u donošenju odluke o obrazovanju deteta	20,4
Intervencije po žalbi o kršenju prava deteta	18,3

Značajne razlike između saradnika Mreže i primalaca podrške dobijene su u odnosu na opažanje podrške u neposrednom pedagoškom radu i stvaranju podržavajućeg školskog okruženja. Naime, saradnici Mreže češće navode da su pružili ovu vrstu podrške nego što je to prepoznato od strane korisnika podrške.

Pored navedenih vrsta podrške, ispitanici su navodili i podršku radu stručnog tima za inkluzivno obrazovanje (5) i podršku horizontalnom učenju unutar kolektiva (4). Iako se ove aktivnosti mogu svrstati u neke od navedenih tipova podrške, njihovo izdvajanje sugeriše da su prepoznati kao značajan segment rada Mreže, ali i oblast

[1] Skala procene od 1 do 5.

[2] Procenti se odnose na popunjene upitnike, odnosno situacije.

inkluzivne prakse u kojoj je ustanovama potrebna podrška. Očigledno je da saradnici Mreže obezbeđuju ustanovama i pojedincima širok dijapazon različitih tipova podrške, budući da se navode i: organizovanje studijske posete model školi, uključivanje sertifikovanog medijatora, diseminacija primera dobre prakse, podrška u opisivanju dobre prakse koja postoji u ustanovi i procena potrebe za ličnim pratiocem.

Na koji način Mreža najčešće interveniše?

Članovi Mreže najčešće su intervenisali odlaskom na teren (47), a u svakom četvrtom slučaju, bila je potrebna i komunikacija mejlom ili telefonom (11), dok gotovo isti broj (12) izveštava da je podrška obuhvatila sva tri oblika intervencije. Svega u jednom slučaju je navedeno da je Mreža intervenisala samo posredno, odnosno putem mejla.

Angažman saradnika Mreže trajao je od 1 do 63 sata, dok, u proseku, pružanje podrške ustanovama/pojedincima zahteva jedan radni dan (M = 7,72, SD = 10,32). Petina saradnika Mreže, pak, navode da je angažovanje u pojedinačnom slučaju zahtevalo više od jednog radnog dana.

Kao dobru praksu saradnici Mreže prepoznaju timsku posetu ustanovama. Kako navode članovi Mreže u svojim odgovorima, prednost obezbeđuje, s jedne strane, struktura timova, koje čine i praktičari i prosvetni savetnici, a prisustvo prosvetnih savetnika na neki način daje legitimitet preporukama Mreže:

– „Uključivanjem praktičara nudi se mogućnost studijske posete, horizontalnog učenja i ʼdokaza da to funkcioniše’! Uključivanjem prosvetnih savetnika prilikom intervencije, podiže se nivo odgovornosti pojedinca, direktora, odnosno ustanove. Na taj način se nudi mogućnost konsultativno-savetodavnih razgovora u cilju razvoja“ (prosvetna savetnica);

– „Prisustvo savetnice iz Školske uprave daje veći ʼlegitimitet’ poseti i preporuke se smatraju obavezujućim“ (nastavnica razredne nastave);

S druge strane, članovi Mreže kao pozitivan vid podrške ističu i način formiranja timova, jer se vodi računa da tim poznaje školu i kontekst u kom škola radi, kao i da tim svojom ekspertizom može da odgovori na potrebe ustanove/pojedinaca:

– „...Članica Mreže podrške koja dobro poznaje školu i može da doprinese kvalitetnoj saradnji sa zaposlenima“ (prosvetna savetnica);

– „Tim za podršku MIO formiran je nakon analize, procene situacije i sagledavanja potreba za podrškom učenika, roditelja, škole. Pri tome se vodilo računa da članovi tima mogu da odgovore potrebama za podrškom, korišćenjem prednosti timskog rada, senzibiliteta, kompetencija i iskustva članova tima“ (stručna saradnica).

Dakle, postoji saglasnost da je timski pristup organizovanju i pružanju podrške od strane Mreže izuzetno efektivan i efikasan.

Kompetentnost saradnika Mreže za intervenciju

Saradnici Mreže koji su popunili upitnik izvestili su da su se osećali kompetentnim da samostalno intervenišu u datim situacijama (M = 83,33, SD = 14,49). Čak 83,3% saradnika Mreže ocenilo je svoj osećaj kompetentnosti da samostalno intervenišu u datoj situaciji sa 80% i više.

Detaljnija analiza slučajeva u kojima su saradnici Mreže koji su se osećali manje kompetentno (< = 70%) intervenisali pokazuje da su u pitanju situacije u kojima je postojao problem na relaciji roditelj – škola, koji se najčešće manifestuje nezadovoljstvom roditelja i ocenom da škola pruža neadekvatnu podršku učeniku, i otporom škole ka promenama. Već je bilo reči o tome da saradnici Mreže saopštavaju da im je teško da rade skada postoji otpor i negativni stavovi, a to je dodatno otežano postojanjem latentnog ili otvorenog sukoba. U svakom slučaju, to je područje delatnosti gde je potrebno dodatno osnažiti saradnike Mreže.

Korisnici podrške su saglasni da saradnici Mreže demonstriraju visok stepen kompetentnosti kada intervenišu. Od različitih kompetencija koje su procenjivane, najvišom prosečnom ocenom su ocenjene kompetencije saradnika Mreže da uspostave odnos poverenja i da komuniciraju otvoreno, kao i njihovo poznavanje oblasti inkluzivnog obrazovanja i raspoloživih resursa. I u ovom slučaju, reč je o malim razlikama, jer su sve kompetencije ocenjene prosečnom ocenom višom od 4 (na skali Likertovog tipa od 1 do 5).

Tabela 2. *Procena kompetentnosti saradnika Mreže od strane korisnika*

Stavke	Uopšte se ne slažem				U potpunosti se slažem	AS	SD
Saveti i preporuke predstavljaju direktan odgovor na problem koji smo imali.	1	0	6	9	29	4,44	0,89
Saveti i preporuke su realistični, mogli smo da ih realizujemo.	0	2	5	10	28	4,42	0,87
Videlo se da saradnici Mreže dobro poznaju oblast i znaju koje su mogućnosti i resursi raspoloživi.	0	1	3		39	4,76	0,68
Saradnici Mreže su dobro sagledali i analizirali situaciju, uzeli su u obzir sve relevantne okolnosti.	1	1	5	7	30	4,36	1,15
Uspostavili smo odnos međusobnog poverenja.	0	1	1	5	38	4,80	0,63
Komunicirali smo otvoreno i dobro smo se razumeli.	0	1	3	4	37	4,71	0,70

Stepen realizacije predloženih mera

Oko 3/4 ispitanika izveštava da su u potpunosti realizovani saveti i preporuke u vezi sa kojima je postignut dogovor (M = 76,81, SD = 20,54), pri čemu ne postoji statistički značajna razlika u proceni između saradnika Mreže i korisnika podrške.

Kada mere nisu u potpunosti realizovane, najčešći razlozi jesu: postojanje otpora škole ka promenama u radu, predrasude školskog kolektiva prema učeniku kom je potrebna dodatna podrška, neefikasna komunikacija unutar škole, ali i između škole i drugih institucija na lokalnom nivou. Navodi se, takođe, i da je podrška tražena suviše kasno, te da nije bilo vremena za implementaciju predloženih mera u tekućoj školskoj godini. Bitno je naglasiti da, iako su upitnike popunila samo tri roditelja, u dva slučaja postoji nesaglasnost između njih i škole u pogledu odgovornosti za nesprovođenje predloženih mera. Sve navedeno upućuje da su goruće oblasti u kojima je potrebna podrška ustanovama negativni stavovi zaposlenih u školi prema uključivanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška i nepostojanje partnerskog odnosa između roditelja i škole, ali i unutar samog školskog kolektiva, što je ilustrovano odgovorima članova Mreže:

– „Nepoverenje između škole i roditelja i nespremnost škole na prihvatanje predloga za unapređivanje rada, uvođenje promena“ (prosvetna savetnica);

„U školi nije prisutan timski rad kada je reč o inkluzivnom obrazovanju, evidentan je otpor i neprihvatanje inkluzivnog obrazovanja od strane nastavnika“ (prosvetna savetnica).

Jedan od predloga ispitanika da se poboljša stepen realizacije mera jeste „kontinuirano praćenje realizacije mera uz povećani nivo obaveznosti“. Ovaj predlog je potrebno razmotriti sa aspekta kapaciteta i prava Mreže da se uključi u praćenje implementacije mera u obrazovno-vaspitnom kontekstu.

U kojoj meri su predložene mere dale očekivane efekte?

Oko 3/4ispitanika izveštava da su ostvareni očekivani efekti preporučenih mera (M = 73,59, SD = 21,31). Zanimljivo je i da korisnici podrške značajno višim procenjuju ostvarene efekte u odnosu na saradnike Mreže ($t(83) = –2,66$, $p = 0,009$). Ovo se može objasniti podatkom da su saradnici Mreže često navodili da ne mogu da ocene efekte s obzirom da je implementacija u toku, da predložene mere podrške zahtevaju vreme ili da nisu uvek u prilici da prate i imaju uvid u to šta se dešava u školi posle njihove posete. Moguće objašnjenje je i da korisnici podrške imaju nešto niža početna očekivanja. U nastavku su dati primeri odgovora članova Mreže koji se tiču efektivnosti predloženih mera:

– „Preporuke i saveti su dugoročniji i zahtevaju kompleksan pristup“ (prosvetna savetnica);

– „Neke od predloženih mera su odmah realizovane (izmena IOP-a, definisanje uloge ličnog pratioca, način ocenjivanja i sl.) jer za njih nije potrebno uključivanje novih osoba i dodatno vreme. Međutim, neke od mera tek treba da se realizuju jer zahtevaju izmenu prostora, primenu drugačije nastavne metodologije i vreme potrebno za nabavku asistivne tehnologije i obuku za njeno korišćenje“ (nastavnica razredne nastave).

Kao što ilustruje odgovor prosvetne savetnice koja je članica Mreže, značajan problem u ostvarivanju dugoročnijih efekata na nivou škole saradnici predstavlja i nemogućnost podsticanja promena na nivou cele škole, zbog čega su promene najčešće lokalizovane i neodržive: „Učiteljica je napravila pomak u pozitivnom smislu, nije bila podržana i odustala je od pružanja kvalitetne podrške, vratila se na način rada koji je i doveo do nezadovoljstva roditelja i izbijanja konflikta sa roditeljima“ (prosvetna savetnica).

Međutim, i pored toga, svi ispitanici su saglasni da su predložene mere bile adekvatne u datoj situaciji, tako je čak 97,9% saradnika Mreže reklo da bi predložili iste mere kada bi mogli da vrate vreme unazad, dok je 95,3% primalaca podrške reklo da bi opet primenilo iste mere.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Zaključivanje na osnovu podataka i nalaza do kojih smo došli osetljivije je na realne potrebe obrazovnog sistema i svakodnevne prakse u institucijama obrazovnog sistema jer istovremeno uzima u obzir i perspektivu onoga ko ima savetodavnu ulogu i različitih korisnika.

Podaci pokazuju da je, od svih situacija za koje su prikupljeni podaci, njih 36% procenjene kao kompleksne situacije, što je veliki procenat. Iz perspektive obrazovnog sistema, to bi moglo da znači da su obrazovne institucije dovoljno osposobljene i dovoljno sigurne da samostalno rešavaju pitanja i problem u vezi sa inkluzivnom praksom, a da traže spoljašnju podršku u situacijama koje prevazilaze njihove kapacitete i/ili u kojima se ne osećaju dovoljno sigurno jer ne mogu da predvide dalji razvoj situacije niti implikacije po dete.

Saradnici Mreže koji su učestvovali u istraživanju izvestili su da su se u većini situacija osećali kompetentnim da samostalno intervenišu (M = 83,33, SD = 14,49). Istovremeno, i korisnici podrške saglasni su da saradnici Mreže demonstriraju visok stepen kompetentnosti kada intervenišu (sve pojedinačne kompetencije saradnika Mreže ocenjene su prosečnom ocenom višom od 4, na skali Likertovog tipa od 1 do 5). To znači da je Mreža iskoristila pojedinačne kompetencije svojih članova za horizontalno učenje i postigla visok nivo autonomnosti članova u pružanju neposredne podrške, ma o kojoj vrsti intervencije da se radi. Međutim, to ne znači da ne postoji potreba za daljim usavršavanjem jer je postizanje inkluzivnosti razvojni proces

koji se odvija fazno. To znači da će se u narednom periodu menjati vrsta potreba sistema oko kojih će biti potrebna dodatna podrška. Za Mrežu kao organizaciju najveći zadatak je da predvidi naredne faze i za njih karakteristične potrebe i probleme.

Detaljnija analiza slučajeva u kojima se saradnici Mreže osećaju nedovoljno kompetentno pokazuje da je reč o situacijama u kojima su postojali otpori i negativni stavovi, a posebno ukoliko su postojali latentni ili otvoreni sukobi. Rad na menjanju stavova zaista predstavlja najdelikatniju psihološku intervenciju koja, po pravilu, traži simultani rad s većim brojem aktera i duži period za intervenciju, te ne iznenađuje što su i članovi Mreže upravo ovo identifikovali kao najteži aspekt rada. Istovremeno, novije empirijske studije (Rajović i Jovanović, 2010; 2013) dosledno pokazuju postojanje negativnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju među nastavnicima, čak i njihov porast, ne toliko u pogledu broja nastavnika koliko u pogledu intenziteta stavova. Ovo sigurno traži rešenje na nivou sistema, a instrument za promenu stavova je, pre svega, na nivou neposrednog iskustva aktera.

Iako su kompetentni za samostalno delovanje, saradnici Mreže prepoznaju, kao dobru praksu, timsku posetu ustanovama. Prednost obezbeđuje, s jedne strane, struktura timova koje čine i praktičari i prosvetni savetnici. Prosvetni savetnici obezbeđuju na neki način legitimitet preporukama, a praktičari autentičnost i kontekstualnu osetljivost, šta rad sigurno čini efektivnijim i povećava poverenje korisnika.

Oko 3/4 ispitanika izveštava da su u potpunosti realizovani saveti i preporuke u vezi s kojima je postignut dogovor. Kada mere nisu u potpunosti realizovane, najčešće navođeni razlozi su postojanje otpora škole ka promenama u radu, o čemu je već bilo reči, predrasude školskog kolektiva prema učeniku kom je potrebna dodatna podrška, neefikasna komunikacija unutar škole, ali i između škole i drugih institucija na lokalnom nivou, a navodi se i da je podrška tražena suviše kasno, te da nije bilo vremena za implementaciju predloženih mera u tekućoj školskoj godini. Drugim rečima, iako to ne pripada osnovnom profilu Mreže kao organizacije, jasno je da je unapređivanje kvaliteta komunikacije unutar sistema jedan važan aspekt intervencija koje vode kvalitetnijem (inkluzivnom) obrazovanju, a ovaj aspekt se, sasvim sigurno, ne odnosi samo na inkluzivnost obrazovanja.

Literatura

Avramidis E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, pp. 129−147.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for Policy Makers.* Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O. (2014). Oslonci za izradu Okvira za praćenje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. U: Latinović, I. (ur.), *Okvir za praćenje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.* Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.

Nielsen, S. (2011). *Learning from 'learn' – Horizontal learning in a community of practice in South Eastern Europe.* Luxembourg: European Training Foundation.

Pokrajinski ombudsman Autonomne pokrajine Vojvodine (2011). *Inkluzija – između želje i mogućnosti.* Novi Sad: Pokrajinski ombudsman Autonomne pokrajine Vojvodine.

Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, vol. 13, br. 1, str. 91−106.

Rajović, V., Jovanović, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of Serbian Teachers' Arritudes Toward Inclusive Education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, vol. 14, 3–4, pp. 78−97.

Unicef, FOD, Institut za psihologiju (2015). *Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji* [neobjavljeni izveštaj].

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015.

Doc. Dr. Dragica Pavlović Babic
University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Olja S. Jovanovic
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

MECHANISMS OF SERBIAN EDUCATIONAL SYSTEM USED TO IMPROVE INCLUSIVITY: NETWORK OF INCLUSIVE EDUCATION SUPPORT

Summary

This paper is part of a larger evaluative study aimed at establishing a system of indicators and criteria to assess the quality and effectiveness in the work of an advisory organization related to inclusiveness of education (Network of Support of Inclusive Education), as well as the development of instruments for assessing indicators. In the paper, we stress the empirical findings on the effectiveness of given support. Data have been collected by questionnaires developed and metrically verified for the purposes of this evaluation, and we used a multi-perspective approach. Findings show that school staff contact Network members in very complex and demanding situations (36% of situations) and the most common type of provided support is advisory-instructive and educative support. Network members feel competent enough to act independently in most situations (86% of them), and, accordingly, users assess the various aspects of the competence of the Network members as highly developed (all average marks for individual competencies are higher than 4, on a scale from 1 to 5). Network's recommendations are completely implemented in 76% of cases. Implications of given results are discussed in more details.

Keywords: *inclusive education, support for inclusive practices, monitoring, evaluation, quality indicators.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 316.624-057.874
Изворни научни чланак
стр. 209–218

Др Далиборка Поповић
Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА „ШКОЛА БЕЗ НАСИЉА“

Апстракт: Анализа ефеката програма „Школа без насиља“ извршена је са циљем да се сагледају предикторске снаге овог програма у области унапређивања вршњачких односа и превенције вршњачког насиља, а самим тим и његов експлицитни или имплицитни утицај на унапређивање сарадње породице и школе у овој области. У том смислу, испитаницима у чијим школама се реализовао овај програм је дата могућност да се изјасне о опаженим ефектима овог програма. Након анализе одговора испитаника (111 ученика, 91 родитељ, 49 наставника и 5 стручних сарадника и директора), могуће је констатовати да је потврђено очекивање да ће добијени резултати о опаженим ефектима програма указати на његове предикторске снаге за ефикасно деловање система породица–школа у области превенције насиља међу вршњацима. Наиме, процењујући понашање ученика и општу климу у школи након реализације програма већина испитаника истиче да су приметни позитивни ефекти програма. Квалитативном анализом одговора испитаника који се односе на опис ефеката програма може се констатовати да је допринос програма посебно видљив у погледу расветљавања облика насиља и решавања конфликата ненасилним путем. Такође, одговори испитаника указују на пораст нивоа и квалитета дружења међу ученицима, сарадње са родитељима и побољшање опште климе за учење и развој.

Кључне речи: *ефекти, програм, „Школа без насиља“*.

ОСНОВЕ ПРОГРАМА „ШКОЛА БЕЗ НАСИЉА“

У оквиру програма „Школа без насиља“, након истраживања и информисања наставника, ученика, родитеља и локалне заједнице о присуству насиља у школи врши се обука запослених у школи о препознавању насилничког понашања и вештинама комуникације у превентивној и интервентној улози школе, обука ученика, као и породице, медија и локалне заједнице, у циљу позивања на сарадњу у превенцији вршњачког насиља.

Програм се реализује двоструким приступом проблему вршњачког насиља, *превентивним и интервентним*. У оквиру превентивног приступа, одређеним активностима делује се на подизање нивоа свести о препознавању на-

силничког понашања и решавању сукоба ненасилном комуникацијом, а интервентне активности спроводе се у ситуацијама када је вршњачко насиље већ присутно. Програм се имплементира у школски курикулум у трајању од најмање годину дана, са тежњом трајне уградње у школски програм рада. Програм се завршава поступком самоевалуације, након чега се може сагледати да ли је школа сигурно место за ученике (Tomić-Latinac, Nikčević-Milković, 2009). Након евалуације реализације овог програма у школама у Србији изведено је неколико закључака: (1) програмске активности су захтевне и неопходно је активно учешће, због чега је примећен пад мотивације свих учесника у завршним сегментима програма, што може довести до формалних процедура у његовом спровођењу; (2) проблем насиља добија другачији статус, јасна је процедура реаговања, евиденције и стварања унутрашње заштитне мреже, што је довело до смањивања свих облика вршњачког насиља и стварања осећаја веће сигурности; (3) посебно је важно нагласити да се ефекат програма огледа и у томе што су, за разлику од резултата иницијалног испитивања, насилници у мањој мери модел идентификације ученика; (4) наставници су поред тога истакли да је генерално дошло до опадања насиља у школи, с тим што је, према њиховом мишљењу, дошло до раста социјалног насиља међу вршњацима, те сматрају да је потребан већи степен ангажовања родитеља у програму, јер су практично били у највећој мери укључени само кроз Савет родитеља.

Поређења ради, значајно је указати на резултате евалуације програма „Школа без насиља” у неким другим земљама у нашем окружењу. Тако су, на пример, резултати евалуације овог програма у Републици Хрватској (Tomić-Latinac, Nikčević-Milković, 2009) показали нешто боље ефекте када је реч о ангажовању родитеља, иако је ова компонента у њиховој евалуацији оцењена као најслабији део. Наиме, неке школе у Хрватској успеле су да остваре бољу сарадњу са окупљеним родитељима, који су чак и самоиницијативно покретали различите пројекте у школи и локалном окружењу. Напредак у овој компоненти видан је кроз анализу резултата евалуације програма из 2005. године (Marušić i sar., 2005; Pregrad i sar., 2005) када је утврђено да, иако је 78% родитеља знало за спровођење програма, само 6% је учествовало у његовом спровођењу, као и анализу резултата евалуације из 2009. године (Tomić-Latinac, Nikčević-Milković, 2009) када је уочено да је свест о учешћу родитеља знатно подигнута. У сваком случају, важно је имати у виду да се циљ програма превенције огледа у промовисању сарадничког деловања у превенцији насиља међу вршњацима, пре свега кроз развијање просоцијалног понашања ученика, које ће превагнути над изазовима савремених друштвених проблема.

Анализа опажених ефеката програма

Циљ овог истраживања је да се сагледају предикторске снаге овог програма у области унапређивања вршњачких односа и превенције вршњачког насиља, а самим тим и његов експлицитни или имплицитни утицај на унапређивање сарадње породице и школе у овој области. Кренуло се од очекивања да ће

одговори испитаника указати на оправданост реализације програма, али и на идентификовање одређених слабости на које се могу усмерити расположиви ресурси за њихово ублажавање приликом даље реализације програма.

Истраживачка питања. Кроз истраживање експлоративног типа покушали смо да дођемо до одговора на следећа питања: Како ученици, родитељи и наставници у чијим школама се реализовао овај програм опажају његове ефекте? Да ли су ефекти у складу са постављеним циљевима? Колико су слична или различита њихова опажања с обзиром на положај и улогу коју имају у васпитно-образовном процесу? За потребе истраживања креирани су упитници за све групе испитаника, који су поред социодемографских питања садржали питања отвореног типа и питања са понуђеним одговорима.

Узорак. У истраживању је учествовало укупно 256 испитаника (111 ученика, 91 родитељ, 49 наставника и 5 стручних сарадника и директора) из Краљева и Београда.

Обрада података. Приликом обраде података користили смо квалитативне и квантитативне поступке, након чега је извршена анализа добијених података.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА

Ефекти реализације програма „Школа без насиља“ опажени из угла ученика

Ученици у чијим школама се реализује програм „Школа без насиља“ у знатно већој мери учествовали су у радионицама које се баве проблемом вршњачког насиља. Процењујући њихове ефекте, већина ученика (53,9%) је мишљења да су на њих имале позитиван утицај, јер сада смиренije и толерантније реагују у конфликтним ситуацијама. Са друге стране, 38,8% ученика није приметило никакве промене, док један број ученика (7,3%) мисли да су радионице на њих имале негативан ефекат, односно да сада реагују агресивније у конфликтним ситуацијама. С обзиром на то да су код највећег броја ученика радионице имале позитиван ефекат, важно је указати на потребу њихове чешће реализације, али веома опрезно, зналачки и са пуно такта, како не би производиле негативне ефекте. Значајно је стога напоменути да су резултати истраживања у неким земљама показали да је након реализације превентивних радионица дошло до пораста вршњачког насиља (Gottfredson, Payne, према: Ninković, 2010), што може бити последица неадекватне реализације програма. Када је реч о ефектима радионица на општу климу у школи, резултати показују да већина ученика (52,6%) не опажа промене, 41,6% ученика сматра да је клима позитивнија, док 5,8% њих сматра да је клима у школи напетија. У том смислу, намеће се питање: да ли пораст социјалног и вербалног насиља можемо посматрати као последицу

избегавања физичког насиља као најочигледнијег облика и да ли то уједно школску климу чини напетијом (Popović, 2013)?

Када је реч о заинтересованости за радионице у оквиру којих се пажња посвећује проблему вршњачког насиља, 86,3% ученика је изразило мотивисаност за учешће у радионицама и разговорима, док 13,7% ученика није заинтересовано за ову тематику. Незаинтересованост ученика за информисање и едукацију о проблему вршњачког насиља, који је у сталном порасту, отвара дилему узрока незаинтересованости која се може тумачити преко претпоставке да ученици већ довољно разговарају о овој теми са својим родитељима или, с друге стране, преко евентуалне претпоставке да је реч о ученицима који су починиоци или жртве вршњачког насиља, те да радионице овог типа у њима изазивају страх од суочавања са одговорношћу, уместо да у њима виде могућност подршке и савладавања тешкоћа са којима се суочавају.

Статистички значајна разлика у опаженим ефектима програма ,,Школа без насиља“ постоји у односу на пол и школски успех ученика. Утврђене разлике у одговорима ученика различитог пола (χ^2 = 8,53, p = 0,02) показују да су се дечаци у већој мери изјаснили да након реализације програма реагују агресивније (12,3%), у односу на девојчице (3,5%). С друге стране, 62,8% девојчица сматра да им је програм помогао да постану толерантније у конфликтним ситуацијама, док њихово мишљење дели 41,5% дечака. Наведени резултати су сагласни са резултатима неких ранијих истраживања (Stassen, Berger, према: Ninković, 2010), у којима се истиче да разговори са наставницима о насиљу могу погоршати ситуацију, што се посебно односи на дечаке. Утврђена статистички значајна разлика (χ^2 = 9,44, C = + 0,24) показује да бољи школски успех условљава позитивнију процену ефеката програма. С обзиром на то да су наведени резултати показали да су девојчице и ученици који имају бољи школски успех позитивније оценили ефекте програма ,,Школа без насиља“, њих би требало посматрати као значајан ресурс за превенцију вршњачког насиља и поверити им домен вршњачке едукације у овој области.

Ефекти реализације програма „Школа без насиља“ опажени из угла родитеља

Родитељи представљају значајну карику у области евалуације ефеката програма, како као реализатори одређених активности из оквира Компоненте за родитеље програма ,,Школа без насиља“, тако и као сведоци одређених промена које препознају у понашању ученика или општој клими у школи. На основу резултата истраживања уочава се да ниједан родитељ није приметио да је након увођења програма дете агресивније у конфликтним ситуацијама. Такође је могуће уочити да половина родитеља није приметила никакве промене код свог детета, док друга половина мисли да је, након увођења програма у школу, његово дете смиренije у конфликтним ситуацијама него раније. На

сличан начин процењују и општу климу у школи, па тако 46,6% родитеља сматра да је општа клима у школи позитивнија, 49,3% не примећује никакве промене, док 4,1% родитеља примећује напетост у школи након увођења програма. Статистички значајне разлике у одговорима утврђене су само код варијабле која се односи на задовољство родитеља сарадњом са школом (χ^2 = 5,07, p = 0,03). Наиме, своје дете толерантнијим у конфликтним ситуацијама види 58,5% родитеља који су задовољни сарадњом и упола мање родитеља који нису задовољни сарадњом. Наведени резултати намећу питање да ли је задовољство сарадњом родитеља са школом утицало на родитеље да буду мотивисанији од родитеља који нису задовољни и да у већој мери прате ефекте програма, или су опажени ефекти програма довели до већег задовољства родитеља сарадњом са школом. У сваком случају, посматрано на нивоу укупног узорка, приметно је да велики број родитеља ефекте програма опажа позитивно. Уколико се узме у обзир да је мали број родитеља активно укључен у реализацију програма, може се претпоставити да би ефекти програма били бољи и видљивији уколико би се у његову реализацију укључио већи број родитеља.

Ефекти реализације програма „Школа без насиља“ опажени из угла наставника

Поред опажених ефеката програма од стране ученика и родитеља, испитани су и опажени ефекти од стране наставника који су носиоца програмских активности и иницијатори моделовања васпитно-образовне праксе. Када је реч уопште о информисаности наставника о реализацији програма „Школа без насиља“, могуће је уочити неинформисаност и назаинтересованост једног броја наставника. Наиме, иако је реализација планираних програмских активности успешно завршена у школама у којима је вршено наше истраживање, 21,3% наставника је одговорило да је реализација програма завршена, 63,8% наставника истиче да реализација програма још траје, док је 11,7% наставника одговорило да реализација програма није ни започета. Међутим, наведени подаци могу бити сагледани и позитивно, уколико су одраз чињенице да је реализовање програмских активности настављено и након добијања плакете о успешној реализацији програма, јер је императив програма управо да оствари развојни карактер превентивног деловања.

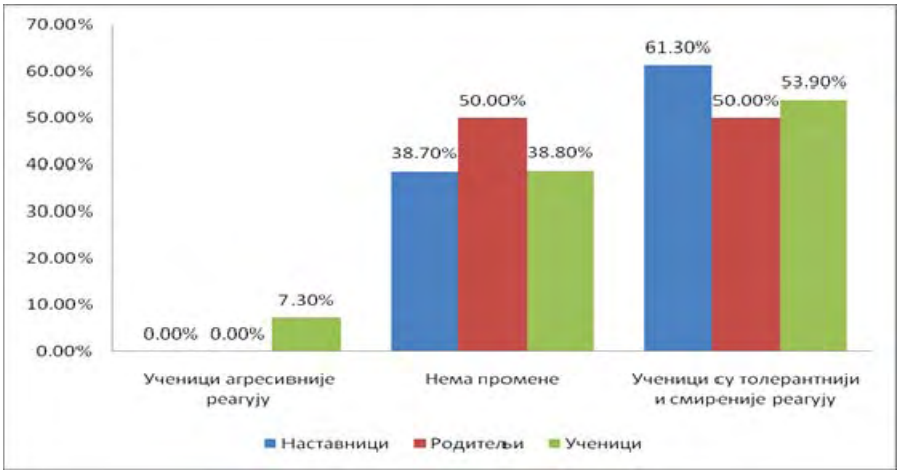
Процењујући ефекте програма, 48,9% наставника наводи да су ученици смиренији, 30,9% наставника није опазило ефекте, а 20,2% наставника нема став по овом питању. Охрабрујући је налаз да ниједан наставник није опазио да су ученици постали агресивнији након увођења програма „Школа без насиља“. Слична је ситуација и када је реч о клими у школи. Нико од наставника не сматра да је атмосфера напетија, 44,7% наставника сматра да је клима позитивнија, 37,2% наставника не примећује никакве промене, док значајан број наставника (18,1%) не изражава мишљење по овом питању.

Ради добијања свеобухватније слике о ефектима програма „Школа без насиља“, анализирани су и одговори наставника на питање отвореног типа које се односило на процену ефеката кроз призму сопствених искустава. На основу квалитативне анализе добијених одговора приметна је подељеност у опаженим ефектима. Док један број наставника уопште нема став по овом питању или не примећује никакве ефекте, већи број наставника опажа позитивне ефекте програма, истичући при том и тешкоће у реализацији које проистичу из опште климе у друштву, породици, школи и које делују као ометајући фактори у трајности ефеката. Ефекти се пре свега огледају у расветљавању облика насиља на чијем су спречавању радили у сарадњи са родитељима, што је по њиховој процени превентивно деловало и на појаву нових облика насиља међу вршњацима. По мишљењу ове групе испитаника, мање је агресивних реакција код ученика, а приметан је и труд да конфликтне ситуације анализирају и решавају одмерено и аргументовано. Такође, према њиховом мишљењу, ученици у мањој мери прибегавају етикетирању и намерном вређању вршњака са којима се не слажу, због чега у школи влада позитивнија клима и међусобно уважавање, те је и степен другарства подигнут на виши ниво. Наставници истичу да је програм допринео и бољој сарадњи наставника и осталих запослених у школи, што је утицало на ефикасније спровођење и свих осталих активности у школи и унапредило комуникацију између ученика, наставника и родитеља. Занимљиво је истаћи постојање статистички значајних разлика (χ^2 = 4,75, p = 0,03) у одговорима наставника с обзиром на ниво образовања. Наиме, наставници који су завршили вишу школу у већој мери у односу на наставнике са високим образовањем процењују да је општа клима у школи смиренија након увођења програма превенције насиља међу вршњацима. Добијене разлике могу се тумачити као последица различитих очекивања наставника различитог нивоа образовања, односно виших очекивања наставника који имају високо образовање. Треба такође нагласити да је у школама које су обухваћене истраживањем присутна различита структура наставника према нивоу образовања и да ефекти програма нису исти у свим школама, што је могуће посматрати као узрок различито опажених ефеката.

Компарација одговора испитаника о ефектима програма „Школа без насиља“

На основу компарације одговора испитаника о опаженим ефектима могуће је уочити да позитивне ефекте програма „Школа без насиља“, изражене кроз већу толерантност и смиренije реакције ученика, у највећој мери опажају наставници (61,3%). Разлике у мишљењима испитаника статистички су значајне (χ^2 = 13,21, C = -0,21) (*Графикон 1*).

Графикон 1. *Ефекти програма „Школа без насиља“ на комуникацију са вршњацима*



Овако опажене позитивне ефекте програма у најмањој мери примећују родитељи (50%), што може бити последица њихове недовољне укључености у реализацију програма, а самим тим и недовољне информисаности о очекиваним исходима програма, те у том смислу евентуалне позитивне промене код своје деце не приписују ефектима реализације програма „Школа без насиља“.

Уколико се анализира проценат ученика који ефекте програма процењују позитивно, уочава се да је он приближнији опажању родитеља него наставника, што може значити да су наставници евентуално давали друштвено пожељне одговоре, с обзиром на то да су они носиоци свих активности из програма, а самим тим и носиоци одговорности за реализацију и ефекте програма. Забрињава мишљење 7,2% ученика који ефекте програма процењују као негативне и сматрају да сада агресивније реагују у конфликтним ситуацијама него раније, пре имплементације програма у школи. Овакав налаз импликује потребу да наставници и родитељи заједнички раде на планирању активности које би мотивисале ученике да у већој мери учествују у реализацији програма, што је свакако један од предуслова за његово ефикасно деловање.

Ефекти реализације програма „Школа без насиља“ опажени из угла стручних сарадника и директора

Квалитативна анализа одговора стручних сарадника и директора о ефектима програма „Школа без насиља“ показује следеће позитивне ефекте: проблем насиља у школи је постао видљивији, мапирана су ризична места у школи и школском дворишту, ниво свих облика насиља је смањен, посебно физичко, дефинисана су правила понашања у школи и последице њиховог непошто-

вања, остварен је већи степен међусобног уважавања ученика, родитеља и наставника, као и боља сарадња са родитељима и локалном заједницом (посебно са спортским клубовима), што је допринело стварању пријатније климе за развој и учење.

Процењујући ефекте програма веома позитивно, један број испитаника истиче да су ефекти бољи на млађим узрастима ученика, а у већој мери су мотивисани и њихови родитељи. Такође, ова група испитаника истиче да ефикасност програма зависи од правилног начина реализације предвиђених активности, као и да је потребно много времена и труда за постизање пуног ефекта програма који се би се очитовао у смањеном нивоу вршњачког насиља у школи и повећаном нивоу повезаности свих заинтересованих група.

ЗАКЉУЧАК

Након анализе одговора испитаника могуће је констатовати да је потврђено очекивање да ће добијени резултати о опаженим ефектима програма „Школа без насиља“ указати на његове предикторске снаге за ефикасно деловање система породица–школа у области превенције насиља међу вршњацима. Наиме, процењујући понашање ученика и општу климу у школи након реализације програма „Школа без насиља“, већина испитаника истиче да су приметни позитивни ефекти програма.

Према одговорима група испитаника закључује се да нико од родитеља не опажа негативне ефекте, док половина њих не примећује никакве ефекте. Приметно је да задовољство сарадњом са школом у великој мери детерминише перцепцију позитивних ефеката. Мишљења ученика су подељена по питању опажаја позитивних ефеката програма, а неколико њих сопствене агресивне реакције приписује ефектима програма. Један број наставника општу климу у школи након реализације програма процењује такође напетијом, док скоро половина испитаних наставника истиче позитивне ефекте. Квалитативном анализом одговора испитаника који се односе на опис ефеката програма од стране наставника може се констатовати да је допринос програма посебно видљив у погледу расветљавања облика насиља и решавања конфликата ненасилним путем. Такође, одговори испитаника указују на пад нивоа увреда које су упућене вршњацима и пораст нивоа и квалитета дружења међу ученицима, као и сарадње између свих запослених и наставника са родитељима. Наведени ефекти такође се огледају и у побољшању опште климе за учење и развој. Компарацијом одговора родитеља, ученика и наставника закључује се да генерално позитивне ефекте у највећој мери опажају наставници, а у најмањој мери родитељи, док су мишљења ученика приближнија мишљењима родитеља. Према опажању стручних сарадника и директора већа успешност програма остварује се на млађим узрастима, те превентивну снагу програма посебно треба искористити у том периоду.

Извори и литература

Marušić, I., Batarelo, I., Jurko, L. i Pavin, T. (2005). *Evaluation of the program for safe and enabling environment in sghools – Campaign for prevention and combating violence in school*. Zagreb: Institute for Social Researches.

Ninković, S. (2010). *Konceptualizacija uloge nastavnika u prevenciji nasilja u školi* (master rad). Novi Sad. Filozofski fakultet.

Popović, D. (2013). *Značaj saradnje porodice i škole u prevenciji nasilja među vršnjacima* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Pregrad, J., Bouillet, D., Mikulić, M., Tomić-Latinac, M., Pejnović, S. & Šterk, T. (2007). *Priručnik projekta Za sigurno i podsticajno okruženje u školama prevencija i borba protiv nasilja među djecom 2003–2005*. Zagreb: UNICEF.

Tomić-Latinac, M., Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, *Ljetopis socijalnog rada*, 16(3), 635–657 (Retrieved From Jun 14, 2012) http://www.unicef.rs%2Ffiles%2F evaluacija_programa_strategic_marketing

Dr. Daliborka Popović
Preschool Teacher Training College of Applied Studies, Aleksinac

„SCHOOL WITHOUT VIOLENCE“ PROGRAMME EFECTS

Summary

The analysis of „School without Violence” programme effects was performed in order to observe its predictive power in the field of improving peer relationships and peer violence prevention, and consequently its explicit or implicit impact on the improvement of cooperation between families and schools in this area. In this regard, the respondents in whose schools the programme was implemented were given the opportunity to express their opinion on the observed effects of the programme. After analyzing the responses of the respondents (111 students, 91 parents, 49 teachers and 5 associates and directors), it is possible to conclude that the original expectation was confirmed, namely, that the results of the observed effects of the programme point out its prediction power for an efficient operation of the family-school system in the area of peer violence prevention. In fact, having assessed the behaviour of students and the general school atmosphere after the implementation of the programme, the majority of respondents pointed out its noticeable positive effects. On the basis of the qualitative analysis of the responses, related to the description of programme effects, it can be concluded that its major contribution is visible in terms of identifying different forms of violence and nonviolent conflict resolution. Also, the responses indicate an increase in the level and quality of socialization among students, cooperation with parents and improvement of the overall atmosphere for learning and development.

Keywords: *peer violence, effects, programme, „School without Violence“.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.135/.136
Изворни научни чланак
стр. 219–230

Проф. др Драгана Бјекић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку
Доц. др Лидија Златић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА ИЗ УГЛА УЧЕНИКА И ИСТРАЖИВАЧА*

Апстракт: Комуникациона компетентност у настави јесте и очекивани исход и алат остваривања циљева васпитања и образовања. Квалитет наставе препознаје се и по квалитету комуникације. Анализом истраживања публикованих у часописима о евалуацији наставника и наставе, с фокусом на евалуацију наставне комуникације од стране ученика, издвојене су евалуативне категорије које се непосредно односе на то како ученици опажају и евалуирају комуникационе димензије наставе и рада наставника. Укључене су и притом компоненте комуникационе компетентности наставника добијене истраживањима експерата у области. Потом је приказана заступљеност издвојених компоненти у извештајима институција школског система у Србији о спроведеним евалуативним истраживањима. Закључци до којих се дошло показују да се последњих година се аспекти комуникационе компетентности наставника издвајају као посебна димензија квалитета наставе. Међутим, процене комуникационе компетентности наставника које дају ученици нису потпуне јер не обухватају бројне комуникационе компетенције за које се залажу истраживачи, а које у будућим евалуацијама треба укључити ради интегративног оснаживања свесности о комуникационој компетентности и ученика и наставника.

Кључне речи: *комуникациона компетентност, евалуација комуникације, наставник, ученик, истраживач.*

ЕВАЛУАЦИЈА КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА

Комуникациона компетентност, као систем важних компетенција и за личност и за заједницу, у наставном процесу јесте и очекивани исход, али и алат остваривања циљева васпитања и образовања. Квалитет наставе препозна-

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење*: *проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

је се и по квалитету комуникације, дакле и по успостављеној и манифестованој комуникационој компетентности актера наставног процеса, а посебно је значајна комуникациона компетентност наставника.

Комуникациона компетентност, као сложен персонали систем, омогућава особама да у интеракцији изаберу погодно комуникационо понашање које би их довело до успешног остваривања сопствених циљева током међусобног односа у специфичним ситуацијама (Златић и Бјекић 2015: 96). Обухвата систем знања, вештина, способности, особина и мотивационих диспозиција потребних за успешну комуникацију, а огледа се у способности особе да изабере комуникационо понашање подесно за постизање циљева неког социјалног односа. Комуникационо компетентну особу одликује: прилагодљивост и флексибилност, укљученост у разговор и актуелну комуникацију, вештина управљања разговором, развијеност емпатије, успешност и сврсисходност комуникације, спремност за тимски рад, реалистичност – усклађеност очекивања и ситуације, сагледавање социјалних односа и планирање комуникације, континуирано развијање комуникационих вештина (Златић и Бјекић, 2015: 97).

Када је процена комуникационе компетентности предмет апликативног или научног истраживања или корак у унапређивању практичног деловања наставника, основно питање јесте шта заправо треба мерити, а одговор у великој мери зависи од сврхе процене. „Евалуација наставниковог рада обухвата систем дијагностичких и прогностичких поступака и техника којима се одређује наставников учинак, успешност и начин постизања успешности“ (Бјекић и сар., 2007: 198). Евалуација комуникационе компетентности наставника јесте један од сегмената евалуације наставниковог рада и подлеже свим захтевима и проблемима с којима се ова евалуација сусреће (Бјекић и сар., 2007; Маринковић, Бјекић, Златић, 2008). Усмереност формативне евалуације рада наставника на унапређење наставног процеса, а сумативне евалуације на доношење одлука о самим наставницима, разматра се уз уважавање разлика и сличности између квалитета рада наставника и квалитета наставе (Darling-Hammond, 2012). Неопходно је притом нагласити да је већина истраживача успешности наставе и наставника сагласна да су евалуација наставног процеса и евалуација наставниковог рада нераздвојни процеси, а да корелационе анализе показују да ове две евалуације корелирају веома високо (r = 0,88) (Маринковић и сар. 2008). Марш чак наглашава да мере успешности наставе зависе од мера успешности самог наставника (Marsh, 2007).

Евалуација комуникационе компетентности наставника ослања се на достигнућа у области психологије наставника, психологије комуникације и педагошке комуникологије. Централне технике евалуације комуникације и комуникационе компетентности наставника у оквиру ширег процеса евалуације на-

ставника и наставе су следеће групе техника (Bjekić, Zlatić, Čaprić, 2008; Златић, 2010/2011; Златић и Бјекић 2015: 205–217):

1. Самопроцена: када се мери интерперсонална свесност на основу различитих индикатора комуникационих процеса, феномена и знања, онда је валидна употреба инструмената на основу самопроцене.
2. Процена дата од стране блиског партнера у социјалној интеракцији (хоризонтална процена, процена од значајних других): ове процедуре укључују глобалне процене и процене специфичних понашања које у великој мери корелирају са важним социјалним исходима. Поред хоризонталне евалуације (наставници евалуирају колеге), посебно значајна група евалуатора рада наставника, када се укључују њихове појединачне процене, јесу ученици као блиски партнери (мада њихова интеракција није подразумевано блископартнерска).
3. Процена од стране групе посматрача уводи се да би се ублажила субјективност процена која је присутна у претходна два приступа. Користе се различити начини мерења, а процењивачи могу да буду групе ученика (одељења), родитељи ученика, школске службе и надређени, представници друштвене средине итд. Процена од стране групе процењивача може бити спроведена путем систематског посматрања, као и методом бихејвиоралне симулације.

Евалуација комуникационе компетентности наставника ослања се и на посебне евалуационе технике које се примењују за евалуацију програма/тренинга њеног унапређивања. На пример, за евалуацију програма „Поучавање и учење комуникационих вештина“ примењене су четири технике: ученичке процене наставе, упитник наставникове самопроцене пре и после реализације програма, интеракциона анализа фидбека (повратне поруке) о вештинама коришћењем видео снимка и упитника за процену од стране других особа, стандардизованих процедура за процену комуникационих вештина (Blatt & Greenberg, 2007, према: Златић и Бјекић, 2015).

РЕФЛЕКСИЈА КОМУНИКАЦИОНЕ И СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА НА КОМУНИКАЦИОНУ И СОЦИЈАЛНУ КОМПЕТЕНТНОСТ УЧЕНИКА

Зашто је ученик важан евалуатор наставникове комуникације? Издвојена су истраживања која потврђују утицај комуникационе и социјалне компетентности наставника на развој деце и ученика, како на развој њихове комуникационе компетентности, тако и на развој личности у целини (Златић и Бјекић 2015: 175–188; Jennings & Greenberg, 2009; Papieska, 2012), и из тога је проистекло уважавање ученикове перцепције наставника као комуникатора.

Папиеска (Papieska, 2012, према: Златић и Бјекић 2015: 176) указује на кључну улогу наставника у развоју комуникационе компетентности ученика, јер наставник: (а) селектује средства и материјале који треба да допринесу развоју комуникационе компетентности деце; (б) организује активности које ће индуковати емоционалну и социјалну интеракцију ученика; (в) поставља задатке и започиње различите активности које ће омогућити рефлексију деце у односу на сопствена осећања.

У прегледном раду *Просоцијални разред: наставникова социјална и емоционална компетентност у односу на ученика и исходе одељења*, Џенингс и Гринберг (Jennings & Greenberg, 2009) систематски потврђују да комуникационо компетентни наставници одређују тон и успостављају атмосферу у разреду развијајући подржавајуће и охрабрујуће релације са својим ученицима, организују наставу тако да оснажују позитивне потенцијале својих ученика, постављају и имплементирају смернице за понашање тако да промовишу интринзичку мотивацију, воде ученике кроз конфликтне ситуације, охрабрују сарадњу и представљају моделе за адекватно комуникационо понашање и промоцију просоцијалног понашања.

Понашање наставника је повезано са оптималном социјалном и емоционалном климом у разреду и жељеним учениковим постигнућима. Оптималну климу у разреду одликује низак ниво конфликата и асоцијалног понашања, лагани прелази с једне на другу активност, адекватна експресија емоција и комуникација међусобног поштовања, као и решавање проблема, јака интересовања и усмереност на задатак, подржавање и одговорност за индивидуалне разлике и ученикове потребе (Abbott et al., 1998; Jennings & Greenberg, 2009). Када наставницима недостају ресурси да ефикасно управљају социјалним и емоционалним изазовима, деца показују низак ниво усмерености на задатак и реализацију различитих активности (Marzano et al., 2003, према: Jennings & Greenberg, 2009). И наставников стил управљања разредом је веома важан фактор школског постигнућа ученика (Djigić i Stojiljković, 2011). Основни аспекти вештине управљања разредом – давање академске подршке, давање емоционалне подршке, симултано праћење у оквиру разреда и управљање конфликтима (Djigić i Stojiljković, 2011: 821) – истовремено су компоненте комуникационе компетентности: стилови управљања конфликтима, директивност комуникације, емоционална експресивност, сензитивност и контрола у оквиру емоционалне подршке итд.

Комуникациона компетентност наставника и успешност ученика анализиране су и на основу односа између ученичког опажања комуникационог понашања наставника и опажања ефикасности наставе и учениковог учења (Andersen, et al., 1981). Позитивна перцепција комуникационог стила наставника резултирала је позитивнијим афективним односом ученика према наставнику, садржају курса и свеукупно курсу, као и снажнијој намери ученика да „користе курс“, али није довољно јасна веза са когнитивним аспектима учења.

2. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања: Иако се дуго разматра важност ученикове евалуације наставникове комуникације, нема довољно анализа и емпиријских истраживања ове евалуације, као и повезивања истраживачких научних резултата о евалуацији комуникационе компетентности наставника са актуелном образовном политиком. У пракси се за евалуацију и наставниковог рада генерално, и наставникове комуникационе компетентности, од стране ученика најчешће користе ад хок креирани инструменти једне институције, док истраживачи покушавају систематски да одреде компоненте комуникационе компетентности које треба евалуирати и развијати и развијају метријски коректне инструменте. Како спојити истраживаче и образовну политику у овом подручју?

Предмет истраживања: Испитивана је заступљеност компоненти комуникационе компетентности наставника евалуираних од стране ученика у евалуацији рада наставника, на основу заступљености у емпиријским истраживањима приказаним у часописима отвореног приступа и институционалним евалуативним извештајима. Примењена је метода анализа садржаја.

Узорак:

1. Емпиријска истраживања евалуације наставника и наставе, с фокусом на евалуацију наставне комуникације и комуникационе компетентности наставника од стране ученика, публикована у часописима који нису специјализовани за област комуникације, а реферисани су у дигиталном репозиторијуму отвореног приступа у последњих пет година.
2. Самоевалуативна истраживања и извештаји институција школског система у Србији (релевантно осам комплетно доступних извештаја високошколских институција о самовредновању, у оквиру којих су обухваћене и процене комуникације у настави).

Истраживање је реализовано у оквиру четири фазе: (1) истраживање заступљености садржаја о евалуацији наставника и наставе у дигиталним репозиторијумима, (2) селекција емпиријских истраживања о евалуацији, која обухватају евалуацију комуникационе компетентности наставника од стране ученика и издвајање релевантних компоненти комуникационе компетентности наставника евалуираних у изабраним истраживањима; (3) селекција евалуативних извештаја институција школског система у којима је обухваћена евалуација наставе и наставника од стране ученика; (4) компарација компоненти комуникационе компетентности наставника евалуираних од стране ученика, а приказаних у институционалним извештајима, и компоненти комуникационе компетентности, евалуираних од стране ученика приказаних у изабраним емпиријским радовима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У првој фази истраживања извршен је преглед статуса изабраних појмова у два референтна дигитална репозиторијума (*Табела 1*):

- DOAJ – Directory of Open Access Journals је дигитални репозиторијум отворених доступних часописа и чланака. Дана 6. 8. 2015. године обухватао је 10 478 часописа из 134 земље и 1 932 555 чланака;
- Google Scholar је дигитални репозиторијум академске заједнице који обухвата текстове у часописима, поглавља у књигама и књиге, као и информације о коришћењу појединих публикација.

Табела 1. *Статус појмова о евалуацији наставника и наставе у дигиталним репозиторијумима*

Изабрани појмови	Позиција израза	DOAJ		Google Scholar	
		укупно	2011/5.	укупно	2011/15
Teaching evaluation / ev. of teaching	Наслов Текст	20 83	12 39	9990 29500	975 9990
Teacher(s) evaluation / ev. of teacher	Наслов Текст	19 74	8 39-	59200 59200	740 14900
Evaluation of teaching and teacher(s) / Ev. of teacher and teaching	Наслов Текст	1 1	1 1	2 45	0 5
Instructional evaluation / ev. of instruction	Наслов Текст	1 3	0 0	354 6170	21 1180
Instructor(s) evaluation / Ev. of instructor	Наслов Текст	1 7	0 3	137 5480	18 1190
Evaluation of instruction and instructor(s)	Наслов Текст	0 0	0 0	0 6	0 0
Educational evaluation / Ev. of education	Наслов Текст	22 191	10 63	1820 133000	205 18200
Евалуација наставе	Наслов Текст	0 0	0 0	3 61	0 18
Евалуација наставника	Наслов Текст	0 0	0 0	0 18	0 8
Евалуација наставника и наставе	Наслов Текст	0 0	0 0	0 2	0 0

У првој фази овог истраживања утврђено је да се број текстова о темама из области евалуације наставника и наставе доступних у DOAJ репозиторијуму повећава, што показује однос укупног броја радова и радова у последњих пет година. Теме из области евалуације наставника и наставе значајно су заступљене и у дигиталном репозиторијуму Google Scholar, што указује на значај теме за академску заједницу. Већина аутора сагледава евалуацију рада наставника као једну од кључних компоненти постизања квалитетног образовања, било да је одређена државном образовном политиком, било да је само део истраживачке оријентације самих институција (Hazi & Arredondo Rucinski, 2009).

У другој фази истраживања издвојено је 59 текстова који се баве темом евалуације наставе и наставника, а доступни су у референтним часописима архивираним у DOAJ репозиторијуму. Само 16 чланака приказује емпиријска истраживања евалуације рада наставника и наставе, од којих је у 11 као један сегмент, приказана евалуација комуникационе компетентности наставника од стране ученика/студената; од тога је седам радова публиковано у периоду 2011–2015. године (Vasquez-Rizo & Gabalan-Coello, 2012; Grohmann & Ramos, 2012, Jiayi & Ling, 2012; Lukas, Santiago, Etxeberria & Lizasoain, 2014; Martínez-Rizo, 2012; Morena-Mucia, Torregrosa, & Pedreno, 2015; Sepahi et al., 2013).

Анализом радова о евалуацији наставника и наставе од стране ученика издвојене су неке евалуативне категорије које се непосредно односе и на перцепцију и евалуацију комуникационих димензија рада наставника. За даљу анализу, овим категоријама евалуације комуникационе компетентности наставника придружене су и компоненте комуникационе компетентности наставника добијене: а) истраживањима посебно фокусираним на испитивање комуникационе компетентности и комуникационих компетенција, а које су реализовали експерти у овој области (Reardon, 2011; Rubin, Palmgreen, & Sypher, 2004; Rubin & Feezel, 1986; Spitzberg & Cupach, 1989; Whaley & Samter, 2007; према: Златић и Бјекић, 2015), (б) проучавањима у специјализованим референтним часописима фокусираним на различите психолошке и педагошке аспекте комуникације (*Communication Education, Communication Monograph, Communication Quarterly, Communication Research Reports, Communication Studies, Journal of Communication*).

У трећој фази истраживања прикупљени су евалуативни извештаји о раду институција школског система у Србији, а потом селектовани извештаји са комплетним извештавањем о евалуацији рада наставника и приказаним инструментима.

Извештаји о самовредновању основних и средњих школа углавном нису доступни на њиховим интернет страницама; процена комуникације вршена је помоћу инструмената који су предложени у *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школе* (Бојанић и сар., 2005), а који не обухватају експлицитно ученичку перцепцију рада наставника појединачно, ни ученикову процену наставникове комуникације. Ипак, скала коју наставници могу да примене за

самопроцену своје комуникације може да усмери и примену аналогног инструмента за ученикову процену.

На интернет страницама високошколских институција стање је, ипак, другачије. Извештаји о самовредновању доступни су на интернет страницама већине од 216 високошколских установа са статусом правног лица. Издвојено је и даље анализирано само 8 извештаја у оквиру којих је приказана и структура инструмената за студентску оцену рада наставника. Високошколске институције углавном користе веома поједностављене (број исказа–индикатора за евалуацију рада наставника често је од 5 до 10), методолошки неутемељене, еклектичке и ад хок анкетне листове за мерење студентске евалуације рада наставника. У овим извештајима издвојени су следећи индикатори који припадају широј области комуникационе компетентности наставника:

- наставников однос поштовања према студентима;
- разумљивост, јасност и прегледност наставниковог излагања наставних садржаја;
- темпо и гласност наставниковог излагања наставних садржаја;
- наставников фидбек (одговарање на питања, коментарисање резултата);
- управљање групом за учење у току учења и стварање подстицајне атмосфере;
- спремност за комуникацију и сарадња ван часова;
- развијеност комуникационих вештина (једна општа оцена).

У четвртој фази истраживања извршена је компарација компоненти комуникационе компетентности наставника које су евалуирали ученици/студенти, а приказаних у институционалним извештајима, с једне стране, и компоненти комуникационе компетентности наставника које су евалуирали ученици/студенти, а приказаних у изабраним емпиријским текстовима у часописима, и компоненти које су издвојили истраживачи-експерти у области, с друге стране.

Иако је у теоријама о комуникационој компетентности (Whaley & Samter, 2007) и приступима експерата (Rubin et al., 2004; Spitzberg & Cupach. 1989) селектована широка лепеза компоненти комуникационе компетентности, у пракси су у оквиру евалуације наставниковог рада од стране ученика, обухваћене су тек неке компоненте: поједини аспекти квалитета вербалне вокалне комуникације (заснива се на комуниколошким знањима, наученим вербалним вештинама), међусобно поштовање и спремност за сарадњу и комуникацију (заснива се на позитивним комуникационим ставовима наставника које ученици могу да препознају), наставниково управљање групом (комуникационе вештине), као и општи утисак о комуникационој компетентности. У пракси ученичке евалуације комуникационе компетентности наставника занемарена је евалуација: комуниколошких знања која се испољавају у избору функционалних комуникационих знакова и средстава (а која нису вербална); исказане емпатије

наставника према ученицима; интеракционе укључености; начина решавања конфликата; емоционалне експресивности као аспекта невербалне комуникације; комуникационе флексибилности и разноврсности; комуникационих стилова итд. Разлика у избору посебних комуникационих компетенција које су процењивали ученици/студенти (у емпиријским текстовима у часописима и самоевалуативним извештајима школских организација) и комуникационих компетенција за које се опредељују експерти, одражава недовољну повезаност истраживача на различитим нивоима – од истраживача теоријске оријентације који промишљају теорије комуникационе компетентности и дедуктивним процедурама формулишу комуникационе компетенције, преко истраживача академске заједнице који парцијализовано емпиријски проучавају поједине аспекте комуникационе компетентности наставника (у оквиру тога и евалуацију од стране ученика), потом истраживача-практичара у институцијама школског система који спроводе евалуативна истраживања за потребе својих школа и у оквиру тога евалуацију рада наставника, до самих ученика као евалуатора који су непосредно заинтересовани за учење у окружењу у коме су наставници комуникационо компетентни. Чешћа размена између ових нивоа истраживача комуникационе компетентности обезбедила би израженију научну заснованост примењених евалуативних истраживања у школама, али и потпуније анализирање и редефинисање теоријских концепција комуникационе компетентности. Такав приступ омогућава да ученици, сагледавајући комплексније комуникациону компетентност наставника, и сами постану више свесни сопствене комуникационе компетентности, што, надаље, представља основу унапређивања комуникације у настави генерално.

ЗАКЉУЧАК

Комуникациона компетентност наставника у истраживањима издваја се као посебна димензија квалитета наставе. Ученици су свесни ове димензије, а процене које дају објашњавају њихову перцепцију квалитета наставе и рада наставника.

Међутим, процене које дају ученици не сагледавају баш све аспекте наставне комуникације, али су поједине компоненте (међусобно поштовање, управљање разредом, вербална експресија) неизоставне у свим примењеним процедурама у школама. Евалуација ширег спектра комуникационих компетенција наставника која, истовремено, може да повећа и свесност ученика о сопственој комуникацији, важан је корак унапређивања квалитета наставе интегративним оснаживањем комуникационе свесности оба актера.

Извори и литература

Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), pp. 542–552.

Andersen, J. F., Norton, R. W., Nussbaum, J. F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning, *Communication Education*, 30(4), pp. 377–392.

Bjekic, D., Zlatic, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competence development, in: M. Brejc (Ed.), *Co-operative Partnerships in Teacher Education*. Ljubljana: National School of Leadership in Education, pp. 163–172, доступно на http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf

Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007). Евалуација наставниковог рада и усавршавања. У: К. Шпијуновић (ур.), *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 197–216.

Bjekić, D., Zlatić, L., Čaprić, G. (2008). Research procedures of pre-service and inservice education of communication competent teachers. In: B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, Umea: University of Umea – TEPE, pp. 245–264, доступно на http://www.umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:158520/FULLTEXT01

Бојанић, М., Букинац, Б., Весић, Ј., Вранец, Н., Ђорђевић, Р., Ђурђевић, Р. и др. (2005). *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*. Београд: МПС – British Council.

Vasquez-Rizo, F. E., Gabalan-Coello, J. (2012). La evaluacion docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educacion y Educadores*, 15(3), pp. 445–460.

Google Scholar, доступно на https://scholar.google.com/

Grohmann, M. Z., Ramos, M. S. (2012). Competencias docents como antecedents da avalicao de desempenho do professor: percepcao de mestrandos de administracao, *Avalacao, Campinas, Sorocaba*, SP, 17(1), 65–86.

Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford. CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, преузето 3. агуста 2015. године, https://edpolicy.stanford.edu-/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf

DOAJ – Directory of Open Access Journals, доступно на https://doaj.org/

Djigić, G., Stojiljković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procesia – Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 819–828.

Zlatić, L. (2010/2011). *Efekti programa razvoja komunikacione kompetencije studenata budućih učitelja, Doktorska disertacija*, Beograd: Filozofski fakultet.

Златић, Л., Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника: концептуализација, мерење и развој*. Ужице: Учитељски факултет.

Jennings, A. P., Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 491–525.

Jiayi, W., Ling, C. (2012). Reviewing Teacher Evaluation of Rewards and Punishments: The Overwiew of Chinese Teacher Evaluation Research. *Education Research International*, pp. 1–16.

Lukas, J. F., Santiago, K., Etxeberria, J., Lizasoain, L. (2014). Adapting to the European Higher Education Area a questionnaire on student opinion about the teaching of lecturers. *RELIEVE*, 20(1), art. 3. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3812

Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008). Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци, у: С. Маринковић (ур.). *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели.* Ужице: Учитељски факултет, стр. 159–178.

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: R. P. Perry & J C. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. New York: Springer, pp. 319–384.

Martínez-Rizo, F. (2012). Procedures for study of teaching practices. Literature review. *RELIEVE*, 18(1), art.1. http://www.uv.es/ RELIEVE/ v18n1/ RELIEVEv18n1 _ 1eng.htm

Moreira, P. A. S., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., Ferreira, R. (2013). Development and Evaluation of Psychometric Properties of an Inventory of Teachers' Perceptions of Socio-Emotional Needs. *Psicologia*: *Reflexao a critica*, 26(1), pp. 67–76.

Morena-Mucia, J. A., Torregrosa, Y. S., Pedreno, N. B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 54–61.

Rubin, R. B., Palmgreen, P., Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*. Mahwah – New Yersy – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rubin, R. B., Feezel, J. D. (1986). Elements of teacher communication competence. *Communication Education*, 35(3), pp. 254–268.

Sepahi, V., Martin, B. K., Eftekhary, L. M., Rezaei, M., Sabour, B., Sadeghi, E., Gholamine, B., Abiri, R. (2913). Factors Affecting Teachers' Evaluation from the Viewpoint of the Students of Kermashah University of Medical Sciences, *Educ Res Med Sci*, 2(2), pp. 20–26.

Spitzberg, B., Cupach. W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*. Springer-Verlag, Publisher.

Hazi, H. M., Arredondo Rucinski, D. (2009). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 17(5), pp. 1–19.

Whaley, B. B., Samter, W., (ed.) (2007). *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars.* Mahwah – New Yersy – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Prof. Dr. Dragana Bjekic
University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences in Cacak
Doc. Dr. Lidija Zlatic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND RESEARCHERS

Summary

Communication competence in teaching is the expected outcome, and also the tools of achieving the goals of education. The quality of teaching is recognized by communication quality. By the analysis of research of evaluation of teachers and teaching, with a focus on evaluation of teaching communication by the students, published in magazines, the evaluative categories that are directly related to how students perceive and evaluate communication dimensions of teaching and teachers' work were singled out; also, the components of communication competence of teachers received by the research of experts in the field were included; then, the representation of selected components in the reports of the institutions of the school system in Serbia on conducted evaluative research was shown. Conclusions: in recent years, the aspects of teachers` communication competence have been singled out as a special dimension of the quality of teaching. However, the estimates of teachers` communication competence given by the students are not complete because they do not include numerous communication competences advocated by the researchers, which in future evaluations should be included for integrative empowerment of awareness about communication competence both of the students, and the teachers.

Key words: *communicative competence, communication evaluation, teacher, student, researcher.*

II

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 811.16/.17+821.16/.17(438)
Прегледни научни чланак
стр. 233–240

Dr hab. Robert Bońkowski
Šleski univerzitet, Katovice

STUDIJSKI PREDMET *RAZVOJNE TENDENCIJE SLOVENSKIH JEZIKA I KULTURA* KAO PRIMER U EVALUACIJI NASTAVE I AKADEMSKIH POSTIGNUĆA STUDENATA SLAVISTIKE NA ŠLESKOM UNIVERZITETU U KATOVICAMA

Apstrakt: U ovom radu posmatra se nastava studijskog predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura, kao primer evaluacije nastave i akademskih postignuća studenata slavistike na jednom od poljskih univerziteta u odnosu na opšte znanje slavista (to jeste srbista) o srpskom jeziku u Poljskoj. Autor ukazuje na specifičnosti ovog studijskog predmeta i analizira tačke programa predmeta u odnosu na konačne rezultate upoznavanja srpskoga jezika u kontekstu drugih slovenskih jezika (pre svega južnoslovenskih), književnosti i kulture uopšte. Posebna pažnja posvećena je načinu i kriterijumu ocenjivanja.

Ključne reči: *slavistika, srbistika, didaktika, ocenjivanje.*

Nastava studijskog predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura realizuje se na poljskoj srbistici,[1] odnosno slavistici, u prvom i drugom semestru prve godine drugog nivoa studija (master studije), kada su studenti u značajnoj meri ovladali srpskim jezikom.

I OPŠTI PODACI O STUDIJSKOM PREDMETU RAZVOJNE TENDENCIJE SLOVENSKIH JEZIKA I KULTURA I OPIS DIDAKTIČKIH ČASOVA I RADA STUDENTA

Studijski predmet Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura na poljskoj slavistici (odnosno srbistici) studenti slušaju u obliku vežbi u dva semestra (30 časova u semestru). Budući da se na drugi nivo studija upisuje znatno manje studenata nego na prvi nivo (osnovne studije), nastava ovog predmeta izvodi se u obliku kombinovanih grupa. Prošle akademske godine (2014/2015) formirana je

[1] Autor ovog rada predaje na Šleskom univerzitetu u Katovicama i pod terminom *poljska srbistika* podrazumeva nastavu srbistike na toj visokoj školi.

kombinovana češko-hrvatsko-srpska grupa.[2] Zbog specifičnosti tako kombinovanih grupa, i same vežbe izvode se na specifičan način.[3] Dakle, jedan semestar predmet predaje jugoslavista (to jest, srbista ili kroatista), a drugi bohemista.[4] U prvom semestru pažnja se posvećuje razvoju južnoslovenskih jezika, uzimajući, pritom, u obzir njihovu genetsku, prostornu, tipološku i kulturno-istorijsku povezanost, kao i uzajamni uticaj jezika i kulture u oblasti kulturološke antropologije, etnologije i sl. Pažnja se, takođe, posvećuje i različitim faktorima razvoja – unutarsistemskim i izvanjezičkim (s posebnim osvrtom na srpski i hrvatski kontekst): demografski i geografski, društveno-istorijski i kulturološki (dodiri, veze Slovena s neslovenskim stanovništvom, nastanje državnih organizacija, formiranje nacija, kao i nacionalnih jezika i sl.).

Sadržaj vežbi predviđenih za prvi semestar obuhvata sledeće tačke:

1) Geneza i tipologija slovenskih jezika;
2) Istorijski, konfesionalni i kulturološki uslovi nacionalne i jezičke podele zapadnih i južnih Slovena;[5]
3) Grafija i fonetika slovenskih jezika;[6]
4) 4/ Savremena jezička situacija u Srbiji i Hrvatskoj;[7]

---

[2] Zbog smanjenog broja studenata na drugom nivou studija na slavistici u Katovicama, grupe se kombinuju kada je predmet zajednički za sve grupe. U drugom slučaju, svaka od tih grupa ima mogućnost da pohađa posebno određeni predmet, npr. praktičnu nauku srpskog jezika, praktičnu nauku češkog jezika ili praktičnu nauku hrvatskog jezika.

[3] Svake godine kombinovane grupe menjaju svoj oblik. Tako, na primer, jedne godine može da bude češko-hrvatsko-srpska grupa, a druge slovačko-slovenačko-bugarska ili češko-slovenačko-makedonska grupa (zavisno od studenata), zbog čega je program svake kombinovane grupe modifikovan. Da ne bi bilo nedoumica, u ovom radu naveden je primer vođenja vežbi studijskog predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura za akademsku godinu 2014/2015, tj. za kombinovanu češko-hrvatsko-srpsku grupu.

[4] Budući da autor kao jugoslavista drži predavanja u prvom semestru, ovaj rad se odnosi na taj semestar.

[5] Dve prve tačke sadrže veći deo problematike. Tu se prvenstveno misli na: a) mesto slovenskih jezika među jezicima Evrope i sveta; b) praotadžbina Slovena i njihove seobe ka savremenim sedištima slovenskih nacija; c) promene u teritorijalnoj pokrivenosti pojedinih slovenskih jezika do sadašnjih vremena; d) raniji dodiri s neslovenskim nacijama i jezicima; e) hristijanizacija Slovena i nastanje pisma; f) staroslovenski jezik u odnosu na praslovenski jezik; g) formiranje književnih jezika (od početka do sadašnjih vremena) – njihova pokrivenost i istorija njihovih naziva; h) genetska i tipološka podela slovenskih jezika; i) tipološke osobine slovenskih jezika u odnosu na neslovenske jezike na Balkanu i u zapadnoj Evropi; j) kratak pregled istraživanja slovenskih jezika.

[6] Ova tačka obuhvata sledeće probleme: a) međunarodna slovenska fonetska azbuka; b) suprasegmentalna fonetika (vrste akcenta, dužine); c) segmentalna fonetika (zajednički i različiti grafemi slovenskih azbuka i abeceda); d) vokali (dužine i redukcije nenaglašenih vokala), konsonanti (palatalnost i zvučnost); e) fonetski sistemi savremenih književnih slovenskih jezika; f) fonetske razlike između pojedinih slovenskih književnih jezika; g) osnovne morfološke alternacije u slovenskim književnim jezicima.

5) Jezička norma i uzus.

Ovo područje obuhvata nekoliko tema, pre svega to su:

- najnovije tendencije u srpskoj i hrvatskoj jezičkoj politici,
- promene srpske i hrvatske ortografske, gramatičke i leksičke norme,
- pojam jezičkog purizma,
- jezička inovacija i jezička greška.

6) Srpski jezik i hrvatski jezik izvan granica matičnih država (naročito u državama bivše Jugoslavije);

7) „Jezik u kontaktu“ – problematika jezičkih posuđenica.

Konačna ocena studenta utvrđuje se na osnovu sledećih ocena:

1) ocena rada na časovima i aktivnostima,
2) ocena sa testova,
3) ocena referata/prezentacije,
4) kontrolni razgovor koji proverava stečeno znanje i veštinu.

Student je obavezan da aktivno i redovno pohađa časove (evidencija pohađanja 85%). Odsustvovanje sa nastave rezultira time da student ostaje neocenjen, što mu onemogućuje da polaže ispit.

Na časovima u prvom semestru akcenat se stavlja na poboljšanje znanja iz područja razvojnih tendencija jezika i kulture južnih Slovena. Metode koje se pritom koriste jesu: razgovori, didaktička diskusija, a od predmetskih vežbi – rad na tekstu.

Kao što je već rečeno, nastava se izvodi kroz 30 časova u semestru. Osim toga student ulaže sopstveni rad u iznosu 60 časova, koji podrazumeva:

1) lično učešće na časovima;
2) priprema za časove;
3) učešće na konsultacijama;
4) priprema referata ili prezentacije;
5) priprema za ispit i učešće u njemu.

Kao obavezna literatura za studijski predmet Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura, u prvom semestru služe sledeće publikacije:

1. Bońkowski, R., *Słowianie środkowopołudniowi na przełomie XX i XXI wieku. Język-religia-naród-państwo*, Katowice 2010.

[7] Tačke od 4. do 7. namenjene su svim studentima. Budući da u prvom semestru autor ovog rada izvodi nastavu iz ovog predmeta, te da ga pohađaju i studenti srpske i hrvatske filologije, i oni su aktivno uključeni u obradu tih problematika.

2. Bralczyk, J., *O języku polityki lat 80-tych i 90-tych*, Warszawa 2003.
3. Dalewska-Greń, H., *Języki słowiańskie*, Warszawa 1997.
4. Grabias, S., Kreowanie obrazu rzeczywistości w socjolektach [w:] *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
5. *Język w mediach masowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2000.
6. Lubaś, W., *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich 4*. Polityka językowa, Opole 2009.
7. Moszyński, L., *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984.
8. Ożóg, K., *Język w służbie polityki*, Rzeszów 2004
9. Pianka, W., Tokarz, E., *Gramatyka konfrontatywna języków słowiańskich*, t. I, Katowice 2000.
10. Sławski, F., *Zarys dialektologii południowosłowiańskiej z wyborem tekstów gwarowych*, Warszawa 1962.
11. Stieber, Z., *Zarys dialektologii języków słowiańskich*, Warszawa 1989.

Studentima je na raspolaganju i širi spisak dopunske literature:

1. Bońkowski, R., Alfabety Serbów, *Nasleđe. Časopis za književnost, umetnost i kulturu*, 14/1/2009, s. 99–105.
2. Cichońska, M., Czy Słowiańszczyźnie przybywa języków?, *Języki Słowian południowych wobec rozpadu SFRJ*, red. E. Tokarz, Katowice 1994, s. 43–54.
3. Kryżan-Stanojević, B., Od błędu do innowacji, [u:] *Procesy innowacyjne w językach słowiańskich*, red. Z. Rudnik-Karwatowa, Warszawa 2003, s. 89–100.
4. *Mały słownik kultury dawnych Słowian*, red. Lech Leciejewicz, Warszawa 1972.
5. Mańczak, W., *Praojczyzna Słowian*, Wrocław 1981.
6. Milewski, T., *Teoria, typologia i historia języka*, Kraków 1993.
7. *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995.
8. Oczkowa, B., *Charakter zmian we współczesnym języku chorwackim*, [u:] *Procesy innowacyjne w językach słowiańskich*, red. Z. Rudnik-Karwatowa, Warszawa 2003, s. 151–162.
9. Popowska-Taborska, H., *Wczesne dzieje Słowian w świetle ich języka*, Warszawa 1991.
10. *Rozwarstwienie stylistyczne języków słowiańskich. Style funkcjonalne i stylizacje literackie*, red. A. J. Bluszcz, D. Tkaczewski, Katowice, 1996.
11. Siatkowska, E. M., *Szkice z dziejów literackich języków słowiańskich*, Warszawa 2004.

II. OPIS NAČINA VERIFIKACIJE EFEKATA OBRAZOVANJA MODULA (STUDIJSKOG PREDMETA) RAZVOJNE TENDENCIJE SLOVENSKIH JEZIKA I KULTURA

Verifikacija efekata obrazovanja iz predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura sastoji se od tri ocene:

1) procesno ocenjivanje,

2) formativna ocena (semestralni rad – referat/prezentacija),

3) sumativna ocena – pisemni ispit.

Procesno ocenjivanje

Meritorički zahtevi za studijski predmet Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura obuhvataju nekoliko elemenata. Pre svega, student ima uredno organizovano znanje na temu istorijskih, kulturoloških i jezičkih procesa, koji formiraju područje Slovena (naročito južnih Slovena). Ovo znanje je na osnovnom nivou, a uključuje pre svega razvojne tendencije A jezika studija (prvi jezik studija). Student, dalje, zna samostalno problematizovati niz pitanja u oblasti stečenog teoretskog znanja iz obima razvojnih tendencija jezika i kultura Slovena (naročito južnih Slovena) na osnovnom nivou. U odnosu na razvojne tendencije jezika i kulturu Slovena (naročito južnih Slovena), u istorijskom i interdisciplinarnom kontekstu pokazuje, analizira i interpretira prototipične pojave, kao i jezička, književna i kulturološka dela. Pažljivo i kritički tumači i interpretira jezički, književni i kulturološki tekst i istovremeno sa upotrebom teoretskog znanja na osnovnom nivou smešta ga u istorijski kontekst. U vezi s društvenim i kulturnim kontekstom, student učestvuje u društvenom i kulturnom životu, sudeluje u pozorišnim predstavama, filmskim premijerama i susretima sa autorima, koje se odnose na slovenski kontekst.

Što se tiče kriterijuma ocenjivanja, potrebno je podvući da se ocenjuje aktivnost studenata na časovima (po karti ocene), kao i stalna priprema za nastavu, uzimajući u obzir testove. Kao kriterij ocene aktivnosti služi sledeći obrazac:

A. vrlo dobra priprema za časove: bdb (5)[8]

B. srednja priprema: db (4)

C. dovoljna priprema: dst (3).

[8] U visokom obrazovanju u Poljskoj postoje sledeće ocene: 5 [vrlo dobra (poljski *bardzo dobra*) – skraćeno bdb], 4,5 (ili 4+) [dobra plus – skraćeno db+ (ili db plus)], 4 [dobra – skraćeno db], 3,5 (ili 3+) [dovoljna plus (poljski *dostateczna plus*) – skraćeno dst+ (ili dst plus)], 3 [dovoljna (poljski *dostateczna*) – skraćeno dst] i 2 [nedovoljna (poljski *niedostateczna*) – skraćeno ndst (ređe nd)].

Kriterijim stalne pripreme za nastavu, uzimajući u obzir i testove, izgleda ovako:

A. 65% –71% stečenog znanja – dst (3)

B. 72% –78% stečenog znanja – dst+ (3+)

C. 79% –85% stečenog znanja – db (4)

D. 86% – 92% stečenog znanja – db+ (4+)

E. 93% –100% stečenog znanja – bdb (5).

U tom ocenjivanju proces verifikacije se sprovodi na osnovu rada studenata na časovima i na osnovu aktivnosti (po karti ocene), kao i po oceni testova.

Formativna ocena

Meritorički zahtevi na ovom području ocenjivanja sadrže:

– veštinu korektne upotrebe pristupačnih teoretskih izvora i izvornih tekstova;

– veštinu potrage pristupačnih informacija i njihovih kompilacija;

– poznavanje opisne gramatike poljskog jezika i opisne gramatika jezika A studija (u tom slučaju opisne gramatike srpskog jezika).

Detaljni zahtevi na tom području ocenjivanja obuhvataju:

– pripremu rada (referat/prezentacija);

– referisanje ili prezentiranje;

– diskusija na temu referata ili prezentacije.

Kriterijum ocene bazira se na oceni prezentacije/referata i tiče se tri elementa:

1. meritoričke ispravnosti („da li je na temu“): 1 poen;

2. veštini samostalne selekcije i izbora bitnih podataka („da li konstruiše prioritete“): 1 poen;

3. jezičke ispravnosti („da li je razumljivo“): 1 poen.

Poeni utiču na meritoričku ocenu na sledeći način:

– kad student sakupi tri moguća poena, dobija najvišu ocenu bdb (5);

– kad student sakupi dva poena, dobija dobru ocenu db (4);

– kad student sakupi jedan poen, dobija dovoljnu ocenu dst (3).

U slučaju kad student ne pripremi referat/prezentaciju ili pogrešno ga pripremi, dobiće nedovoljnu ocenu ndst (2).

U formativnom ocenjivanju proces verifikacije se vodi na osnovi izlaganja referata/prezentacije, a opštu ocenu daje srednja vrednost svih ocena pripremljenih referata/prezentacije predstavljenih tokom semestra.

Sumativna ocena

Meritorički zahtevi na tom području ocenjivanja uzimaju u obzir:

– savladavanje obavezne literature studijskog predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura;

– produbljeno znanje o povezanosti i uzajamnim uticajima nacionalnih jezika i kultura u oblasti Slovena (naročito južnih Slovena).

Kriterijum ocenjivanja bazira se na sledećem obrascu:

– nekompletan odgovor, ispod praga prihvatanja (manje nego 65%) – nedovoljna ocena ndst (2);

– odgovor na nivou prihvatanja (65%–70%) – ocena dovoljna dst (3);

– ispravan, ali nekompletan odgovor (71%–76%) – ocena dovoljna plus dst+ (3+);

– ispravan odgovor, s nekim manama (77%–83%) – dobra ocena db (4);

– ispravan odgovor, s pojedinim manama (84%-90%) – dobra plus ocena db+ (4+);

– ispravan, kompletan odgovor (91–100%) – vrlo dobra ocena bdb (5).

Sumativnu ocenu čini kontrolni pismeni rad koji verifikuje stepen stečenog teoretskog znanja.

Ovakvo ocenjivanje studijskog predmeta Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura po mišljenju predavača – slavista znatno utiče na poboljšanje postignuća studenata slavistike (odnosno srbistike) na Šleskom univerzitetu u Katovicama. Osim toga omogućuje studentima da samostalno napišu magistarski rad, a takođe pruža priliku za kasniji samostalni razvoj studenata.

Izvor

Instytut Filologii Słowiańskiej UŚ, *Sylabusy modułów obowiązujących w roku akademickim 2014/2015 (SSII)*. Dostęp czerwiec 2015: http://www.slaw.us.edu.pl/profildydaktyczny/Pakiet%20sylabusow_SSII.pdf

Literatura

Ewaluacja w edukacji (1997). Red. naukowy L. Korporowicz. Warszawa.

Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Wyd. 2 popr., Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Роберт Боньковски
Силезский университет, Катовице

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ *ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР* В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ СЛАВИСТИКИ В СИЛЕЗСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КАТОВИЦАХ

Резюме

В статье идет речь о преподавании учебного предмета Тенденция развития славянских языков и культур в качестве примера оценки преподавания и успеваемости студентов славистики в одном из университетов Польши по отношению к общим знаниям славистов (т.е. сербистов) о сербском языке в Польше. Автор выделяет учебный предмет Тенденция развития славянских языков и культур на кафедре славистики за рубежом и анализирует точки програм предмета по отношению к конечным результатам ознакомления с сербским языком в контексте других славянских языков (особенно южнославянских), литературы и культуры вообще. Особое внимание было обращено к способу оценки.

Ключевые слова: *славистика, сербистика, дидактика, оценка.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 37.036:821-82-028.31
Стручни чланак
стр. 241–256

Prof. Dr. Vida Medved Udovič
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

EVALUATION OF CHILDREN'S TEXT PRODUCTION IN PRESCHOOL AND IN SCHOOL PERIOD

Abstract: Production of spoken and written texts is one of children's most demanding communication competences. From preschool teachers and from schoolteachers it requires a thorough knowledge of the development of child's speech, of the structure of non-artistic and artistic texts, the basics of text linguistics, and the knowledge of adequate criteria for the evaluation of children's texts and the selection of appropriate approach to teaching literature. In the present article we present shortly the theoretic premises (Ingarden, Jauss, de Beaugrande, Marjanovič, Kranjc) that significantly co-create the didactic approaches to literary education in preschool and in school. The objective of the article is – based on qualitative research (a case study) – to reveal the significance of one of the insufficiently considered segments of literary education in preschool and in school, i.e. the evaluation of child's (pre)reading activities such as narration, creative, or recreative writing.

The results of the study have indicated the development of child's reception competence is professionally adequately supported with an elaborate communication model of discussing artistic texts in preschool and in school; however, in the evaluation of child texts, e.g. with fairy tales, the criteria of textuality are still problematic, in preschools namely because of their different ways of evaluating child's activities, while in primary school with children's creative writing the criteria for creative thinking are taken account of to a larger extent. We believe in the renovation of study programmes in the area of preschool education it would be reasonable to also include proposal of competences for evaluation of children's texts into the syllabi dealing with the area of language and literature in consistence with modern criteria of textuality and assessment scales for measuring child's speech. The students could also develop their competence of evaluating children's texts during the mandatory teaching practice under the mentoring leadership of a faculty special didactician.

Key words: *child's text, evaluation, literary education, the criteria of textuality, coherence, cohesion.*

INTRODUCTION

It is a precondition of children's creativity in the didactic adaptation of the interpretation of a text they are introduced into the textual world of the artistic text and their capability of critical and creative thinking developed. In literary education in preschool and in primary school child's imagination and spontaneous experience of artistic texts is supplemented with literary knowledge (perceiving the elements of artistic text) and the children get assistance in the articulation of their own view of the artistic text. It is important for the didactics of literature to provide the students with the competence for independent design of efficient models for learning and teaching quality works ofyouth literature and for the evaluation of literary competence. Among these also the evaluation of children's creative and recreative texts belongs, which among other things students are enabled for through the knowledge of the communication model of literary education, of the basic text linguistic procedures, and of the criteria for the evaluation of children's texts. The theoreticians of text linguistics de Beaugrande and Dressler (1992: 33 in Medved Udovič, 2011) suggest „the text itself should be treated as a system, that means as a set of elements that make up a functional whole. While the language is a virtual system of available, yet still unrealised potentials of choice, the text is an actualised system in which some of the potentials have been selected and realised to build up a definite structure (relation between the elements). This building of structures is achieved with the assistance of the procedures of actualisation. This in turn means performance would be the actual research object of text linguistics“.

One of the methods of realisation of creative thinking characterised by the requirement for analogy, selection, regrouping, coordination, and creation is the production of texts. In the communication procedure the formation methods also need to be mastered, which are: (1) planning; (2) ideation (from rhetoric *inventio*, i.e. looking for ideas); (3) developing and linking ideas; (4) expressing (content), looking for expressions; (5) grammatical synthesis, i.e. setting the expressions into grammatical dependences and arranging these into linear form for surface text (Medved Udovič, 2011).

In continuation the present article defines the theoretical premises that serve as professional support to literary education in preschool and in primary school and based on qualitative research presents the findings of research (case studies) in children's narration or creative and recreative writing, starting from the communication model of approaching literature and presents examples of evaluation of children's texts.

THEORETICAL PREMISES

According to de Beaugrande and Dressler, the criteria of textuality are considered to be linking within the text, which includes cohesion (superficial grammatical dependence), coherence (conceptual dependence in textual world), intentionality and acceptability (attitude toward the text), informativity (integrating the new and the unexpected into the known and expected), situationality (extralinguistic context) and intertextuality (mutual relation between different texts) (Cf. also Žagar, 1992).

In discussing literary works in preschool, basic school, and secondary school we often notice the findings of literary scientific and didactic profession as well as of reception theory are not considered sufficiently; the discussion of literature frequently serves as a sort of illustration for other subject areas such as humanities or natural sciences, especially in recent years when basic school has been flooded by two models of integrating school subjects: integrated (holistic) teaching and project learning work. The discussion of literary works is thus burdened primarily with extratextual references.

For our study in Ingarden's work *The Literary Work of Art* especially the places are interesting where he speaks about the life of a literary work (Ingarden 1990: 384). Ingarden emphasises to be just to itthe structure of a literary work requiresno longer to comprehend it in a simple way, but to develop various kinds of acts of consciousness and experience. In educating young readers for the comprehension of a literary work, however, with their teaching and orientation practice preschool and school play an important role. The concretisations of a literary work depend on reader's attitude and therefore in different perspectives they bear the traits of time and partly change the cultural atmosphere (Ingarden 1990: 440).

In the article Jauss's aesthetics of reception (studying the dialogue between the reader and the work) with its theoretical findingsrepresents an important starting point for the discussion of literary works. The established relation with the text is simultaneously active and receptive. With reader's support a text speaks, which means it is possible to concretise the potential meaning of the work according to its current role, certainly to the extent only to which the reference framework of literary data for reception can be filled in with one's own pre-conception of the world and of life (Jauss, 1998).

In literary education in preschool and in primary school fairy tale is one of the most important literary genres. In discussing it primarily young reader's reception, the findings of literary science, and the didactics of literature are taken account of. Josip Bezjak, one of the first authors of classical didactic handbooks for teaching Slovenian language and literature was aware „pupils' narration is extremely important for the awakening and education of phantasy, be it they repeat fables,

fairy tales, stories they have heard or read, or they invent similar narrative matter by themselves already. Especially in inventing their imagination must be strongly active, therefore I warmly recommend these exercises“ (Bezjak 1906: 43). From among the cited forms Josip Bezjak believes „fairy tale should be given the first place in the education of child's phantasy. Their content shows them a much more beautiful world than the real one is – the world that lies much closer to their child's understanding and thinking“ (Bezjak 1906: 42).

Juvenile literature raises questions about the meaning or meaninglessness of value systems, and does not explicitly provide answers to these questions.Quality youth literature does not agitate; it opens up the possibility of a number of concrete realizations of textual reality and positions to what has been read. In the Slovenian Curriculum for preschools (1999), however, it is unfortunately not specifically exposed, but dispersed among all the activities of linguistic education in broader sense, so the area of literary education, which would be presented more compactly and systematically, should be reconsidered. At the same time the awareness is necessary after all the implementation level of the curriculum is in the hands of preschool teachers, who as mentors to students and teachers at the beginning of their professional path essentially influence the shaping of literary didactic models. The trap of mentorship consists primarily of the fact in today's preschools literary education is performed with the objectives of socialisation and non-reflected linking of youth literature to the areas of early science and environmental education into some kinds of topics that do not provide sense to children's reception of literature in the way characteristic of themselves. In the recommendations for the discussion of literature in the classroom the basic school syllabus for Slovenian (Poznanovič et al., 2011) states the communication model[1] (also called school interpretation, reception didactics) that ought to serve teacher as an important support for encouraging young reader's active contact with literary work in all the three education cycles in basic school. In the chapter on didactic recommendations (Didaktična priporočila) we can read “literary text and the pupil are in the focus of school reading, and in reading the teacher encourages the overlapping of the semantic field of the text (the topic and the representation of the text) and of pupils' expectation horizon that stems from their extraliteral and intertextual experience (the experience in reality and with reading fiction)” (Poznanovič et al., 2011: 100).

Pupils also develop their reception competence by producing and creating or recreating artistic texts. School interpretation of an artistic text as a recommended model for the development of reading competence includes the following activities: introductory motivation; announcement of the text; placement and interpretational reading; pause after reading; expressing experience and analysis; rereading and new tasks (Poznanovič et al., 2011.).

[1] D. Rosandić described the communication model for teaching literature in his work *Metodika književnog odgoja i obrazovanja* (1986).

METHODOLOGY

We have decided to perform a case study with the objective to explain and understand the functioning of the process of children's creative and recreative work with artistic texts in preschool and in basic school with emphasis on their producing texts based on a fairy tale. In several consecutive issues of the National Assessment of Slovenian in basic school[2] the latter namely proved to be one of the more notableshortcomings in achieving minimum standards.

Under the mentorship of the author of the present article and in the form of minor pilot studies in their graduation works[3] or diploma theses the students of preschool education and of primary school teaching presented how children produce texts in spoken and in written form, in preschool mainly narrating classical and contemporary fairy tale texts, and how children in the second grade of basic school test their ability of creative writing with contemporary fairy tales.

We have applied the qualitative method of educational research. The results are presented descriptively in word form.

The problem, the purpose, and the objectives of the case study

Based on the findings of the concrete examples of performing fairy tale hours in graduation works or diploma theses the advantages and shortcomings of literary didactic approaches to developing child's narration or written production of texts and of the evaluation thereof can be detected in literary education in preschool and in basic school. With several minor pilot studies it is possible to eliminate the deficiencies in the process of studying didactics of literature more effectively and to train the students for critical reading and discussion of both artistic as well as of non-artistic texts and the evaluation of literary competence in preschool and in basic school. With reading fiction more uncertainty can namely be detected primarily in the selection of an appropriate text dedicated to aesthetic pleasure, so we will highlight the examples of discussing artistic texts.

The purpose of the case study is:

– to acquire data on the role and meaning of literary education in preschool and in primary grades of basic school;

[2] The international studies of reading literacy PIRLS (2011) and PISA (2009) also point out the reading literacy of our pupils does not reach the expected level.

[3] The higher education professional study programme concludes with a graduation work, the university study programme with a diploma thesis, and the master's study programme with a master's thesis.

– to show how the students of preschool teaching and of primary school teaching develop literary reception of quality literature in preschool and in basic school in relation to child's narration and creative or recreative writing and evaluating.

The objective of the case study is to determine whether the communication model of literary education is efficient in developing the reception competence both in preschool and in basic school and to examine the use of the criteria of textuality, i.e. of coherence and cohesion in evaluating children's texts the students acquired during the research for their diploma thesis or under the mentoring leadership of the author of the present article.

The following two research questions have been formulated:

Are the students qualified enough to carry out the communication model of literary education for the development of child's reception competence in preschool and in primary grades of basic school?

To what extent are they efficient in the use of criteria of textuality (Marjanovič et al., 2004; Kranjc et al., 2007) in evaluating child's narration?

DISCUSSION

In the case study we leant on the premises for the presentation of Blaž Mesec's (2009) study[4] we adapted for our purpose.

From 2010 to 2015 the purpose of pilot research studies in students' diploma theses or graduation works in the study programmes Primary School Teaching and Preschool Teaching was to present child's experience of both classical and modern fairy tale texts and to determine which narrated or read fairy tales they would also like to tell or to write their pre-story, the continuation of the fairy tale or an adaptation. A precise and critical presentation of fairy tale sessions the students performed in preschools and in basic schools was based on children's experience of fairy tales, observation of their responses after their experiential listening, on the analysis of children's reading activities, and on evaluation of their cases of narration or creative or recreative writing regarding the selected fairy tale. The authors[5] of the studies have proved a thoroughly prepared fairy tale model is crucial for developing child's literary interests. They have examined all the phases of the didactic-methodical system for the stimulation of literary reception in preschool and in

[4] B. Mesec (2009). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.In professional literature the methodological approaches to studying child's reception of juvenile literature have not been presented in detail.

[5] See note 7.

school and adequately incorporated them into imaginative motivation, experiential listening, and children's creative or recreative activity.[6] In this they have especially taken account of the fundamental goal of literary education in preschool and in school – child's introduction into children's literature and early acquaintance with expressing experience after listening to fairy tale texts.

With its communication model of stimulating child's reception competence the didactics of literature does in no way offer simple reading recipes following the pattern of counselling books and mass media programmes, but deepens broad education, knowledge about the work of writers of juvenile literature and tests efficient literary didactic approaches.

The pilot studies in the reception of fairy tales[7] were carried out on the basis of qualitative method of gathering data, they were focused on preschool and school environment in fairy tale sessions.[8] The acquired material was analysed in word form; in performing the research the students did not focus just on thetechnique of data gathering. They applied the fairy tale project, communication model of bringing literature closer to children, observation (with participation and cooperation) and analysis of didactic-methodological system of fairy tale performances and evaluation of children's products. The results are presented descriptively.

Mentoring to students covered several phases that included:

– the planning of selected study literature;

– the preparation of the procedure of performing literary didactic model in authentic environment – preschool or basic school;

– evaluation of the performance and of children's products.

---

[6] See note 6.

[7] It is about the continuation of planed monitoring of the process of literary education in preschools and in basic schools, in which with the purpose of producing graduation works or diploma thesis students carry out short research studies. The findings of the latter for the period 2005–2010 were presented in the article *Literary education as a professional challenge for future teachers* (Medved Udovič, 2010).

[8] Below we quote some titles of graduation works or diploma theses with the topics of fairy tales in the period 2013–2015: S. Husić, *Pravljični projekt v drugem starostnem obdobju*; A. Bajramović, *Zakaj beremo pravljice v vrtcu*; M. Zibelnik *Ustvarjalno pripovedovanje in pisanje v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju*; K. Kobe Gorjanc *Sprejemanje umetnostnega in neumetnostnega besedila v 2. starostnem obdobju*; A. Plohl *Slovenski pravljičarji in vrtec*; K. Frančeškin *Razvijanje zgodnje pismenosti in književna vzgoja v vrtcu*; S. Ivančič *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s pravljicami*; S. Frank *Pripovedovanje ljudske pravljice pri otrocih, starih 4-5 let*; M. Primar *Ljudska in klasična pravljica v vrtcu*; K. Bojana *Josip Ribičič, Miškolin in književna vzgoja v vrtcu*; Š. Štefe *Primerjava sodobnih slovenskih pravljičarjev*; A. Trojar *Sodobna pravljica in cilji književne vzgoje v kurikulumu*; P. Krmelj *Razvijanje domišljije ob fantastični pripovedi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju*.

The first phase covered critical reading or studying professional literature on reception aesthetics with emphasis on young reader, communication model of literary education and of the typological characteristics of fairy tale and of picture book, and of the Curriculum for preschool (1999) and of the syllabus for Slovenian in Basic School (2008, 2011), primarily the objectives and the activities related to imaginative use of language and reception of fairy tales. The students carefully studied the didactic-methodological premises of the communication model in preschool and in basic school and the fundamentals of qualitative educational research. The selection of the appropriate literary text[9] followed, which addresses today's young readers and which also represented an interpretational challenge for the students. In the next step the selection of preschool or of basic school and of the age group or grade and of corresponding mentors followed.

For the mentors in preschool and in basic school the students prepared an interview through which they got acquainted with the group of children regarding their experience with literary reception and interest. They were interested in learning how the planning and performance of literary education in their group or class proceeded. In the second phase the students carried out the planned research for which they had set goals and research questions and the methodology that envisaged qualitative processing in word form. In the third phase the students carried out the evaluation of the performance with final findings.

Description of the first concrete case

Discussing two fairy tales in preschool the student[10] set two research questions in her research study, namely: (1) Is the child with adequate (imaginative, experiential) motivation a more efficient narrator of the heard fairy tale regarding coherence and cohesion?[11] (2) Is the child a more efficient narrator of classical or

[9] We decided to highlight the performance of children in narrating or creative writing of favourite juvenile tales, namely the Grimm Brothers' fairy tale *The Frog King or Iron Heinrich* and Ida Mlakar's modern fairy tale *Kako sta Bibi in Gusti udomačila kolo* (preschool). In the second grade of basic school we selected Munro Leaf's fairy tale *The Story of Ferdinand.*

[10] Anja Rojc (2013). *Tvorjenje otroških besedil v predšolskem obdobju*. Dipolmska naloga. Koper: UP PEF.

[11] The criteria for analysis and evaluation of the story have been adapted after Marjanovič Umek et al. (2004) and Kranjc (2007) and merged into two groups, namely the coherence and the cohesion of the story. *The criteria for assessing coherence* (from lower development levels to higher development levels): (1) Story without structure. (2) Story with a structure that includes simple descriptions of illustrations. (3) Story with a structure that includes simple temporal sequencing of events. (4) Story with a structure that includes descriptions of thoughts and feelings of heroes and relations between them. (5) Story with a structure that includes descriptions of cause-effect relations. The described criteria follow each other in developmental sequence. *The criteria for assessing the cohesion of the story* are divided into two subgroups (from developmentally lower to

modern fairy tale regarding coherence and cohesion? Regarding coherence there were five narrators who were efficient telling the classical fairy tale, which means they achieved the 5th level. With narrating one of the children achieved the 4th level of coherence.

Regarding the coherence narrating the modern fairy tale reached the 5th level, and they also took account of the cause-effect relations: *I am not going anywhere today, because there is the football match; When they lifted the bicycle, it was a very heavy bicycle.* The same as with the classical fairy tale, one of the children attained the 4th level.

Regarding cohesion narrating the classical fairy tale *The Frog King or Iron Heinrich* tale two children were more efficient than the remaining four, they were, however, not equally efficient telling the modern fairy tale *Kako sta Bibi in Gusti udomačila kolo*.

Based on the results achieved the student came to the following conclusions (Rojc, 2013).

Listening (frontal form of work) to the classical fairy tale *The Frog King or Iron Heinrich* by Jacob and Wilhelm Grimm with introductory motivation the children were more focussed than listening without motivation to Ida Mlakar's modern fairy tale *Kako sta Bibi in Gusti udomačila kolo*. With the latter fairy tale the listeners were more focussed the next day, namely with pictures, which attracted them immensely. They participated better in the conversation after listening to the fairy tale with motivation and in the proposed after reading activities, as they could remember the story more quickly. With the fairy tale without motivation, however, they had difficulties narrating at fairy tale „patchwork“ and organising pictures in time sequence. They did not have difficulties with the game *the wheel of fortune*, where they answered to questions about the content of the fairy tale. Also in the puppet play theirinvolvement was very vivid.

With regard to individual's narration of the fairy tale itself (individual form of work) children told the fairy tale successfully even without motivation. They identified themselves convincingly with the figures of Bibi and Gusti, as they did things they do themselves (such as riding a bicycle). According to the criteria of coherence with the exception of one child their narrations of both fairy tales reached the highest, i.e. the fifth level. According to the criteria of coherence their narrations of both fairy tales they reached either low level or a combination of high and low cohesion. Without regard to whether they were introduced with motivation or without it, the children narrated both fairy tales nearly equally efficiently (Rojc, 2013).

developmentally higher ones) A. Topical distribution (1) Linear distribution with thematic leaps. (2) Linear distribution without thematic leaps. B. Resources with which references are preserved. (1) Literal repetition. (2) Repetition with pronouns, hypernyms, and hyponyms.

We infer from the obtained data regarding coherence and cohesion children are equally efficient narrators of both classical and modern fairy tales. Based on observation and listening during their narration children told the modern fairy tale more emphatically and vividly than the classical one.

Introductory motivation[12] before listening is reasonable predominantly with the aim to also attract the children who need preparation for getting closer to fairy tale and thus to focus their attention on attentive listening. As evident from children's individual narrations, it does, however, not essentially affect the production of efficient narration; the narration itself depends more on how children identify themselves with the figures of the heard fairy tale, e.g. the modern fairy tale *Kako sta Bibi in Gusti udomačila kolo* addresses children more with their current existential characteristics and circumstances.

The student was the most convincing in justifying the communication model of literary education; with both fairy tales especially her introductory motivations were imaginatively presented. Using the criteria of textuality, i.e. of coherence and cohesion, though, she did not have examples of already evaluated children's texts that could serve her as professional support at disposal, as in the article by Marjanovič Umek (2004) the evaluation of these is only indicated. We propose during teaching practice students of preschool education could acquire experience with children's narration; in using the criteria for assessing text they would also have opportunities to cooperate with the teacher at the faculty and thus acquire the competences for using the criteria of textuality.

Description of the second concrete case

Applying the communication model of literary education the student[13] discussed *The Story of Ferdinand* by Munro Leaf (frontal and individual form) in the second grade of basic school.

---

[12] The first task of motivation is related to the phenomenon that is especially characteristic for children of today's generations, as it is difficult for them to orient their energy, which is predominantly focused on physical activities, into intellectual activity. For reading and experiencing literature, however, internalized mental and emotional energy is needed that must last all the time of literary aesthetic reading. This exactly is why it is so important through motivation in pupils the teacher achieves the internalization of the otherwise externally oriented, dispersed energy (Kordigel Aberšek 2008: 107). The second task of motivation is sensitizing the children for literary aesthetic experience. This means in each pupil the teacher must find the memory traces related to the concept, problem, or feeling the literary text is going to speak about. „Sensitising a child to reading literature means to prepare her or hid horizon of expectations to overlap with the semantic field of the text. In this way a literary aesthetic experience will take place and with it the constitution of meaning“ (Kordigel Aberšek 2008: 112).

[13] Ana Selinec (2013). *Razvijanje pravljične domišljije v 2. razredu OŠ.* Koper: UP PEF.

In her diploma work she set herself three research questions, namely: Do second grade pupils respond to fairy tale events emotionally, experientially, and cognitively? Do after reading the fairy tale the pupils wish to participate in conversation and express their attitudes and feelings towards the fairy tale?

Do second graders know how to continue a story with their imagination in such a way that also the continuation is sensibly rounded up?

The pupils acquired the fairy tale after the first reading already, as they were able to retell the fairy tale to the smallest detail. In some parts they also found it amusing (Selinec, 2013).

After retelling the fairy tale and explaining unknown words the student gave the pupils instruction for further work. They could choose between the following possibilities: a. the pupils continued the fairy tale verbally (narration); b. the continuation took place in written form; c. they could continue the fairy tale in a combined way (in writing and in arts). Some of the pupils who continued the fairy tale in arts afterwards also continued it verbally by narrating.

The student primarily examined the effects of the last phase of the communication model, i.e. deepening the literary aesthetic experience, for which she acquired children's products she assessed in consistence with the evaluation scales for verbal, written, and art products.[14]

In the continuation of the story the pupils (18) were offered choice. She explained to them in which ways the verbal and non-verbal way of continuing the story ought to take place.

Spoken way of continuing the story was selected by 7, the written way by 9, and the continuation in arts by 8 pupils. 6 pupils decided to continue the story both in artistic and spoken way.

Analysing the children's products she found artistic continuation of the fairy tale was not efficient as the children drew individual fairy tale events or fairy tale figures and not according to the instruction they are expected to present in what way the fairy tale might continue. Written continuation of the fairy tale showed children are original in the use of imagination and that they are already able to write a meaningful and rounded up text related to the fairy tale they have listened to (Selinec, 2013). Their narrations were different from each other, some were short and concise, others a little longer. The student presented the performance of all phases of the communication model of literary education very precisely. In especially imaginative way she carried out the introductory motivation with pupils

[14] The assessment scale for deepening the experience and retelling the fairy tale (Selinec 2013: 56) contains elements focused on the role of teacher in her or his communication during the literary didactic approach. We highlight the two more significant for the discussed case: (he) listens to pupils' initiatives and takes account of them; pupils have opportunities to express their ideas and any doubts.

and after interpretative reading she revealed the meaning of less known words (in pictures) one after another. She evaluated the responses of children in school interpretation and again motivated them before their creative activities in the last phase of the communication model. She attached all children's products in relation with the continuation of the fairy tale; these are transcripts of records of their narration, written continuations of the story, and combination of written and artistic response. For the set research questions she acquired diverse quality data, which she also interpreted descriptively. Unfortunately merely the assessment scale oriented into teacher's and pupils' activities was not entirely sufficient for her to be able to come to more applicable findings regarding spoken, written and artistic creative competence of children. For more precise justification of children's performance she could have used the assessment scale according to the article *Ocenjevanje otroškega govora v slovenskem prostoru* (Kranjc et al., 2007); which, however, was not her choice.

The results of research show the communication model of literary education also recommended by the Syllabus for Slovenian in Basic School (Poznanovič et al., 2011) and which in the course Didactics of Slovenian Language and Literature during the study was presented very in-depth for all literary texts – i.e. for lyric, prose, and dramatic texts, also with examples from the first to the fifth grade – was of the greatest assistance to the student. In primary classes the testing of literary competence, to which also creative activities belong, is relatively demanding, as the criteria according to which the literary competence is expected to be assessed are rather demanding for students without teaching experience.

CONCLUDING FINDINGS

In the short theoretical part of the article we have emphasised three premises that essentially contribute to the shaping of literary education in preschool and in basic school: knowing the structure of literary work (Ingarden, 1990) – in our case primarily of examples of quality works of juvenile literature; the basics of the aesthetics of reception (Jauss, 1998), primarily regarding the dialogue between the young reader and the work and the basic theoretical premises of the theory of text linguistics (de Beaugrande and Dressler). Last but not least the didactics of literature derives its literary didactic models also from the possibility of reviving a literary work with constantly new readings of the coming new generations. Teachers acquire themethods of encouraging activities before, during, and after reading already during teaching practice in preschool and in school and even more in-depth during research for their diploma thesis or graduation work.

Mainly on the basis of mentoring the production of graduation works or diploma theses (see note 7) in literary education in preschool and in school we have found for future preschool and school teachers we have found the most difficult for teachers to be is orientation of after-reading activities in connection with the

evaluation of the latter. During the so-called creative or recreative activities after reading and for simple analysis of the meaning and significance of the text children indeed have the possibility to choose their own way of responding to the text, e.g. narration,[15] role-play, creative continuation of the story, adapting it, etc. The important question we have been faced with is how to shape the criteria that test children's literary competence. This is why in recent years we suggested our students graduation topics that among other (during the process of literary education) also include examination of child's literary competence. It has proved mentors in preschools, who represent a significant support to students' research work, do not yet use the criteria for the evaluation of children's texts, e.g. in producing both recreative as well as nonartistic texts, so the students mainly rely on professional literature authored by Ljubica Marjanovič Umek, Simona Kranjc and their co-workers. These provide the criteria of textuality (coherence and cohesion) the students applied in evaluating children's texts. In the present article we have presented more into detail one of the more successful examples of evaluating children's narration with classical and modern fairy tale. In evaluating creative or recreative writing as one of the possible after-reading responses of children in primary classes of basic school, however, in the production of their diploma theses the students only apply the more exact criteria of coherence and cohesion to a lesser extent, they focus more on some other criteria that are valid for the assessment of creativity (originality, flexibility, fluency, etc.). Concerning the evaluation of children's continuation of the story also in the presented case of children's creative or recreative activities in the second grade of basic school the criteria of textuality are only partially taken account of.

We believe in training future preschool and primary school teachers we should pay attention particularly to developing their competences not just for the evaluation of literary knowledge, but also to acquiring adequate criteria for the evaluation of child's literary competence as a whole.

[15] On the topic of narration and encouraging and evaluating it in preschool Barbara Baloh (2013) produced her doctoral thesis *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*. Ljubljana: UL Filozofska fakulteta.

References

Bahovec, E. et al. (2004). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.

Bezjak, J. (1906). *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

De Beangrande, A. and Dressler, W. U. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.

Ingarden, R. (1990). *Literarna umetnina*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Jauss, Hans Robert (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika.* Ljubljana: Literarno-umetniško društvo „Literatura“ (Zbirka Labirinti).

Kranjc, S., Marjanovič Umek L., Fekonja, U. and Bajc (2007). Ocenjevanje otroškega govora v slovenskem prostoru. *Slavistična revija*, year 55/2007, No. 1-2, January–June, pp. 327–339.

Leaf, M. (1994). *Zgodba o Ferdinandu*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Marjanovič Umek, L. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, year 13, No. 1, pp. 43–64.

Medved Udovič, V. (2010). Literary education as a professional challenge for future teachers. In: Špijunović, Krstivoje (ed.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika: didaktičko-metodički pristup*. Užice: Učiteljski fakultet, pp. 261–272.

Medved Udovič, V. (2012). Contemporary literature instruction in the light of European integration process and curricular renovation = Sodobni pouk književnosti v luči evropskih integracijskih procesov. In: Trifunović, V. (ed.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost:* [zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog 16. aprila 2011. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini]. Posebna izd. Jagodina: Pedagoški fakultet, pp. 285–297.

Mesec, B. (2009). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Available from: (Accessed: 20 June 2015).

Mlakar, I. (2007). *Kako sta Bibi in Gusti udomačila kolo*. Radovljica: Didakta.

PIRLS, (2011). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Available from: http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20 (Accessed: 5 January 2015).

PISA, (2009). *Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Available from: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (Accessed 4 January 2015).

Poznanovič, M. i sar. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Available from: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Accessed 1 December 2014).

Rojc, Anja (2013). *Tvorjenje otroških besedil v predšolskem obdobju*. Diplomska naloga. Koper: UP PEF.

Selinec, A. (2013). *Razvijanje pravljične domišljije v 2. razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Koper: UP PEF.

Проф. др Вида Медвед Удович
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ВРЕДНОВАЊЕ ИЗВОЂЕЊА ТЕКСТОВА ЗА ДЕЦУ У ПРЕДШКОЛСКОМ И ШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Резиме

Извођење говорних и писаних текстова је једна од најзахтевнијих комуникативних компетенција ученика. Од учитеља у предшколском и у основној школи се захтева темељно познавање развоја дечијег говора, структуре не-уметничких и уметничких текстова, основа текстуалне лингвистике и познавања одговарајућих критеријума за вредновање текстова за децу и избора одговарајућег приступа предавању књижевности. У раду укратко представљамо теоретске премисе (Ингарден, Јаус, д Богранд, Марјановић, Крањц) које заједнички стварају дидактичке приступе књижевном образовању у предшколском и школском узрасту. Циљ рада је – заснован на квалитативном истраживању (a case study) – да открије важност једног сегмента предавања књижевности у предшколском и школском образовању коме се не посвећује довољно пажње, то јест вредновању дететових активности које претходе читању, као што су нарација, креативно или рекреативно писање.

Резултати студије су наговестили да је развој дететове рецептивне компетенције професионално правилно потпомогнут разрађеним комуникационим моделом дискусије о уметничком тексту у предшколском и школском образовању; међутим, у вредновању текстова за децу, на пример, код бајки, критеријуми текстуалности су још увек проблематични, у предшколском образовању због својих различитих начина вредновања дечијих активности, док у основној школи код дечијег креативног писања критеријуми креативног мишљења се узимају у већем степену. Ми верујемо у да би у преиспитивању наставних програма у области предшколског образовања било разумно укључити предлог компетенција за вредновање текстова за децу који се баве областима језика и књижевности у складу са модерним критеријумима текстуалности и скалом оцена за мерење дечијег говора. Студенти такође могу развити своју компетенцију за вредновање текстова за децу током обавезне наставне праксе под менторством факултетског специјалисте дидактичара.

Кључне речи: *дечији текст, вредновање, књижевно образовање, критеријуми текстуалности, кохеренција, кохезија.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::821-82
Стручни чланак
стр. 257–272

Доц. др Далиборка С. Пурић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЕВАЛУАЦИЈА НАСТАВЕ У ФУНКЦИЈИ ДОЖИВЉАВАЊА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт: У овом раду пажња аутора усмерена је на евалуацију наставе као једног од фактора који обезбеђују услове за мотивисање, вођење и подстицање ученика да развију читалачке компетенције. Први ниво комуникације између читаоца и књижевног дела је лични емоционално-интелектуални доживљај, који може представљати упориште за разумевање књижевних садржаја, ако се одговарајућим методичким приступом обезбеди да се уметнички утисци појачају и функционално искористе током интерпретације, односно да се унутрашњи план доживљавања у настави пренесе у спољашњу раван, како би се у оквиру тумачења књижевног дела теоријски и критички образложио и евентуално кориговао.

Утицај наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела и на поједине димензије доживљаја (посредни чулни, емоционални и вредносни) испитиван је анкетирањем учитеља (N = 350) из 33 школе у граду Београду и десет управних округа у Републици Србији. Испитивање мишљења и ставова учитеља о квалитету наставе у функцији доживљавања књижевног дела значајно је из најмање два разлога: (1) као индикатор вредновања квалитета наставе и (2) у смислу самовредновања рада учитеља.

Резултати испитивања утицаја наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученичко доживљавање књижевног дела показују да највећи број анкетираних учитеља (291 или 83,2%) сматра да настава књижевности *у великој*, односно *у довољној мери* утиче на ученички доживљај књижевног дела. Утицај наставе књижевности на поједине димензије ученичког доживљаја прочитаног текста као *значајан* квалификује више од две трећине анкетираних учитеља.

Кључне речи: *доживљавање, књижевно дело, настава, евалуација.*

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Динамични процеси који одликују савремено друштво условљавају успостављање флексибилног образовног система, чија ће трајна карактеристика бити променљивост, у зависности од остварених циљева и задатака. Значајан елеменат образовног процеса, који је усмерен на успостављање односа између

постављених циљева и задатака наставе и учења и њихове остваривости је евалуација, која „заузима кључно место као завршна а уједно и полазишна тачка васпитнообразовног процеса“ (Мркоњић, Влаховић 2008: 27). Евалуација се одређује као процес систематског прикупљања, анализе и интерпретације информација у вези са степеном реализације циљева образовања, односно циљева наставе (Матијевић, Радовановић, 2011). Ако је један од циљева наставе развој свестране личности и омогућавање ученицима да остваре своје индивидуалне потенцијале, евалуација је незаобилазан део обезбеђивања и постизања стандарда квалитета образовања ученика.

Када је у питању настава књижевности, развијање способности читања и оспособљавање за самостално доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела поставља се као један од значајнијих задатака наставе. Пошто је становиште струке да обавезно школовање треба да буде утемељено на „педагогији успеха за све“, односно да омогући сваком ученику оптимално остваривање његових потенцијала, смисао евалуације је у утврђивању остваривости циљева и задатака наставе и учења који се трансформишу у квалитативне и квантитативне промене у развоју ученика, али истовремено и у анализи услова и побољшању процеса учења. У овом раду пажњу смо усмерили на вредновање квалитета наставе као једног од фактора који обезбеђују услове за мотивисање, вођење и подстицање ученика да развију читалачке компетенције.

Први ниво комуникације између читаоца и књижевног дела је лични емоционално-интелектуални доживљај, који представља „вид остваривања и постојања поетског текста“ (Николић 1992: 206). Своју реалност дело остварује у свести читаоца, а према теорији рецепције, завршну етапу стварања дела представља управо субјективни доживљај који се остварује у интеракцији између читаоца и конкретног дела. Доживљај књижевног дела као сложени духовни процес који се одвија у читаочевој свести и који ангажује његову афективну, рефлексивну, фантазијску, искуствену сферу опредељује квалитет рецепције књижевне уметности. Овај својеврстан вид живљења у новом, фиктивном уметничком свету карактеришу разноврсна осећања различитог квалитета и интензитета, која се смењују, прожимају или сукобљавају. Доживљавање књижевног дела је динамичан и сложен процес који укључује како активне, емпатичне, тако и пасивне, контемплативне елементе, кога поред емоционалних, чине и рационалне категорије.

Полазећи од циља и задатака наставе књижевности у млађим разредима основне школе и нивоа сазнајног развоја ученика, доживљавање књижевног текста може се посматрати као свеукупност (1) посредне чулне, (2) емоционалне и (3) вредносне димензије. Посредни чулни доживљај односи се на ментално предочавање чулних сензација (визуелних, аудитивних, олфактивних, тактилних и слично), подстакнутих књижевним текстом. Емоционални доживљај представља афективно реаговање на прочитано и схваћено, а исказује се именовањем различитих осећања: радост, туга, равнодушност, радозналост, изненађење, сажаљење, страх, стид, љутња. Вредносни доживљај одређује се као рационално вредновање

појава из света књижевног дела према критеријуму прихватања или неприхватања, одобравања или неодобравања, допадања или недопадања (Пурић, 2013).

Један од функционалних циљева наставе књижевности је мотивисање и оспособљавање ученика да „уочавају, казују и уметничким чиниоцима поткрепљују фантазијско, емоционално и мисаоно, доживљено откривањем света књижевног дела“ (Пурић 2010: 253). Да би субјективни, лични доживљај читаоца представљао упориште за разумевање књижевних садржаја, одговарајућим методичким приступом потребно је обезбедити да се уметнички утисци појачају и функционално искористе током интерпретације, односно да се унутрашњи план доживљавања у настави пренесе у спољашњу раван, како би се у оквиру тумачења књижевног дела теоријски и критички образложио и евентуално кориговао. Пошто учитељ има кључну улогу у оспособљавању, мотивисању и вођењу ученика да исказује своје доживљаје прочитаног, да образлаже сопствене утиске, осећања, ставове, да инкорпорира субјективни доживљај прочитаног у објективно тумачење уметничких чинилаца књижевног дела, испитивали смо како учитељи вреднују наставу књижевности у функцији ученичког исказивања доживљајног комплекса емоција, асоцијација, мисли и ставова. У том циљу организовали смо истраживање, како бисмо утврдили утицај наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела и на поједине димензије доживљаја, посредни чулни, емоционални и вредносни. Испитивање мишљења и ставова учитеља о квалитету наставе у функцији доживљавања књижевног дела значајно је из најмање два разлога: (1) као индикатор вредновања квалитета наставе и (2) у смислу самовредновања рада учитеља.

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у мају 2013. године, на узорку (N = 350) који је одабран из популације учитеља запослених у основним школама на територији Републике Србије. Узорак су чинили учитељи из 33 школе у граду Београду и десет управних округа у Републици Србији: *Златиборски*, *Јужнобачки*, *Колубарски*, *Мачвански*, *Моравички*, *Нишавски*, *Пчињски*, *Рашки*, *Средњебанатски* и *Шумадијски* округ. Према годинама радног искуства, најбројнији су били учитељи који имају између 11 и 20 година искуства у настави (171 или 48,86%), затим они који раде у школи између 21 и 30 година (91 или 26,0%), док је приближно исти број најискуснијих учитеља, који имају више од 30 година рада у настави (45 или 12,86%) и оних на почетку каријере, са мање од 10 година искуства (43 или 12,28%). Међу анкетираним учитељима 241 или 68,86% имало је завршене академске студије, док је 109 или 31,14% имало завршену вишу школу.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су анкетирањем. Сачинили смо анкетни упитник затвореног типа, у коме је од учитеља тражено да одаберу један од понуђених одговора. Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора.

Зависну варијаблу представљали су ставови учитеља о утицају наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела. Као независне варијабле операционализована су следећа обележја учитеља: године радног искуства (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година, више од 30 година) и стручна спрема (виша, висока).

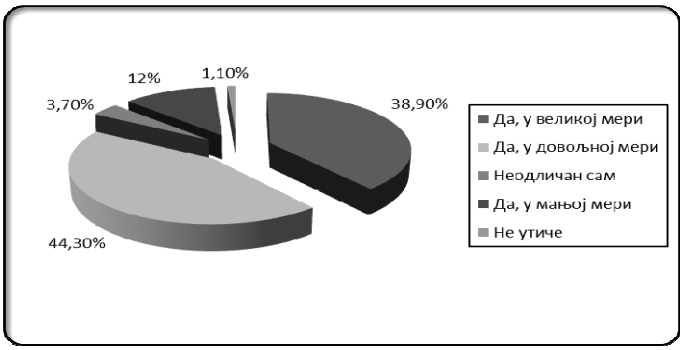
Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20. Исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека. Од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је хи квадрат тест.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Утицај наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела

Први задатак истраживања односио се на испитивање мишљења учитеља о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученичко доживљавање књижевног дела. Учитељима је понуђена петостепена скала (*да, у великој мери*; *да, у довољној мери*; *неодлучан сам*; *да, у мањој мери*; *не утиче*) посредством које су исказивали своје мишљење о томе у којој мери настава књижевности у млађим разредима основне школе утиче на ученички доживљај књижевног дела.

Графикон 1. *Утицај наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела*



Највећи број учитеља сматра да настава књижевности *у довољној* (155 или 44,3%), односно у *великој мери* (136 или 38,9%) утиче на ученичко доживљавање прочитаног у оквиру наставног тумачења књижевног дела (*Графикон 1*). Ови подаци не изненађују, ако се има у виду чињеница да се наставним тумачењем ученички доживљај књижевног дела обогаћује и продубљује. Од укупног броја анкетираних, 42 или 12,0% учитеља сматра да настава књижевности у млађим разредима основне школе *у мањој мери* утиче на ученичко доживљавање књижевних садржаја. Број учитеља који су се изјаснили као *неодлучни* износи 13

или 3,7%, док 4 или 1,1% анкетираних сматра да настава књижевности *нема утицаја* на ученичко доживљавање прочитаног.

Испитивали смо да ли независне варијабле, стручна спрема и године радног искуства у настави, утичу на мишљења учитеља о утицају наставе књижевности на ученички доживљај књижевног дела. Учитељи различитог радног искуства имају различите ставове о утицају наставе књижевности на ученички доживљај књижевног дела (*Табела 1*). Највећи проценат анкетираних са најмање радног искуства (19 или 44,2%) сматра да настава књижевности *у великој мери* утиче на ученичко доживљавање књижевног дела. Да настава књижевности *у довољној мери* утиче на доживљавање прочитаног мишљење је највећег процента најискуснијих учитеља (24 или 53,3%), односно најмањег процента учитеља са најмање радног искуства (15 или 34,9%). Док се 9,3% учитеља са мање од 10 година радног искуства изјашњава као *неодлучни* у вредновању утицаја наставе књижевности на доживљавање прочитаног, ниједан учитељ из подгрупе најискуснијих није се изјаснио као неодлучан у овој процени. Да настава књижевности *у мањој мери* утиче на ученичко доживљавање књижевног дела сматра најмањи број најискуснијих (4 или 8,9%) и највећи број учитеља који у настави раде између 11 и 20 година (23 или 13,5%). За разлику од осталих подгрупа, само учитељи који имају између 11 и 20 година искуства у настави (4 или 2,3%) мишљења су да настава књижевности *не утиче* на ученичко доживљавање прочитаног књижевног текста.

Статистичка значајност разлика у ставовима учитеља о утицају наставе књижевности на ученички доживљај књижевног дела тестирана је хи квадрат тестом. Добијени $\chi^2 = 12{,}797$ уз df = 12 степени слободе налази се испод граничних вредности и указује да повезаност није статистички значајна, што значи да радно искуство учитеља не утиче значајно на разлике у њиховим ставовима о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученичко доживљавање прочитаног.

Табела 1. *Процена утицаја наставе књижевности на ученички доживљај књижевног дела у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства	Да, у великој мери	Да, у довољној мери	Неодлучан сам	Да, у мањој мери	Не утиче	Укупно
До 10	19 44,2%	15 34,9%	4 9,3%	5 11,6%	0 0,0%	43 100%
11–20	62 36,3%	76 44,4%	6 3,5%	23 13,5%	4 2,3%	171 100%
21–30	38 41,8%	40 43,9%	3 3,3%	10 11,0%	0 0,0%	91 100%
Више од 30	17 37,8%	24 53,3%	0 0,0%	4 8,9%	0 0,0%	45 100%
Укупно	136 38,9%	155 44,3%	13 3,7%	42 12,0%	4 1,1%	350 100%

$\chi^2 = 12{,}797$ df = 12 p = 0,384 C = 0,188

Испитивали смо да ли степен образовања учитеља као независна варијабла утиче на разлике у ставовима о утицају наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела (*Табела 2*). Највеће разлике у ставовима између подгрупа учитеља формираних према стручној спреми уочавају се у процени да настава књижевности *у великој мери* утиче на ученичко доживљавање књижевног дела (49 или 45,0% учитеља са вишом школом, односно 87 или 36,1% учитеља са завршеним факултетом). Са друге стране, већи број учитеља који имају високу стручну спрему (33 или 13,7%) од оних са завршеном вишом школом (9 или 8,2%) сматра да настава књижевности *у мањој мери* утиче на ученичко доживљавање књижевног дела.

Табела 2. *Процена утицаја наставе књижевности на ученичко доживљавање дела у зависности од стручне спреме учитеља*

Стручна спрема	Да, у великој мери	Да, у довољној мери	Неодлучан сам	Да, у мањој мери	Не утиче	Укупно	
Виша школа	49 45,0%	48 44,0%	3 2,8%	9 8,2 %	0 0,0%	109 100%	χ^2=5,568 df = 4 p= 0,234 C=0,125
Факултет	87 36,1%	107 44,4%	10 4,1%	33 13,7%	4 1,7%	241 100%	
Укупно	136 38,9%	155 44,3%	13 3,7%	42 12,0%	4 1,1%	350 100%	

Применом хи квадрат теста (χ^2 = 5,568, df =4) утврђено је да уочене разлике нису статистички значајне, што значи да стручна спрема учитеља не утиче на разлике у ставовима о утицају наставе књижевности на ученичко доживљавање књижевног дела.

Резултати испитивања утицаја наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученичко доживљавање књижевног дела показују да највећи број анкетираних учитеља (291 или 83,2%) сматра да настава књижевности у значајној мери утиче на ученички доживљај књижевног дела. Радно искуство и стручна спрема учитеља не утичу на њихову процену о утицају наставе књижевности на ученички доживљај прочитаног. Иако учитељи позитивно вреднују квалитет наставе у функцији доживљавања књижевног дела, то не значи да не треба да улажу додатни напор у домену унапређивања организације наставе у циљу развијања читалачких компетенција ученика.

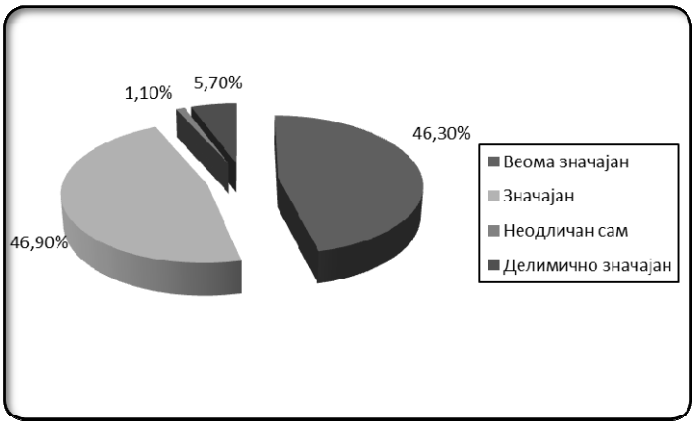
Утицај наставе књижевности на поједине димензије ученичког доживљаја књижевног дела

(а) Посредни чулни доживљај

Посредни чулни доживљај, у зависности од читаочеве имагинативности, настаје на основу подстицаја из текста, тако што читалац ментално предочава

чулне сензације, односно, он виртуелно чује, види, мирише, додирује предметности из референцијалног света књижевног дела. Пошто се на перцептивни развој детета може утицати посредством социјалног окружења, интересовало нас је у којој мери настава књижевности утиче на ученички чулни доживљај. Анкетираним учитељима понудили смо петостепену скалу (*веома значајан, значајан, нисам сигуран, значајан у мањој мери, није значајан*), посредством које су исказивали своје ставове о утицају наставе књижевности на ову димензију доживљаја.

Графикон 2. *Мишљења учитеља о утицају наставе књижевности на посредни чулни доживљај ученика*



Највећи број учитеља (164 или 46,9%) сматра да је начин организовања и реализације наставе књижевности *значајан* за посредни чулни доживљај ученика (*Графикон 2*). Нешто мањи број анкетираних (162 или 46,3%) окарактерисао је начин организовања и реализације наставе књижевности као *веома значајан* за ученички посредни чулни доживљај прочитаног, док 20 или 5,7% учитеља сматра да је настава књижевности *делимично значајна*[1] за посредни чулни доживљај ученика.

Више од 90% испитиваних учитеља начин организовања и реализације наставе књижевности одређује као фактор који утиче на посредни чулни доживљај ученика. Утицај наставе књижевности на посредни чулни доживљај ученика огледа се у: подстицању и усмеравању ученичке перцепције, повезивању опажајног са значењским, вођењу ради осамостаљивања ученика и слично.

Ако се анализирају мишљења учитеља различитог радног искуства о утицају наставе књижевности на ученички посредни чулни доживљај прочитаног, уочавају се разлике у ставовима с обзиром на године рада у настави (*Табела 3*). Да је утицај начина организовања и реализације наставе књижевности *веома значајан* за ученички посредни чулни доживљај прочитаног тек-

[1] Пошто су у више од 20% поља контингенцијске табеле добијене фреквенције мање од 5, извршено је сажимање поља *значајан у мањој мери* и *није значајан* у *делимично значајан*.

ста сматра најмањи број најискуснијих учитеља (16 или 35,6%), док је број учитеља из осталих подгрупа формираних према искуству у настави који су изнели овакав став прилично уједначен (од 19 или 44,2% до 85 или 49,7%). Исти однос присутан је у процени утицаја наставе књижевности на ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста као *значајног* (24 или 53,3% најискуснијих, а у осталим подгрупама од 45,1% до 46,5% учитеља). Нешто мањи број учитеља који у настави раде између 11 и 20 година (4 или 2,3%) у односу на број учитеља из осталих подгрупа формираних према искуству у настави мишљења је да је утицај наставе књижевности *делимично значајан* за ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста. Тестирање статистичке значајности разлика у ставовима учитеља с обзиром на године радног искуства (χ^2 = 11,305, df = 9) показује да радно искуство учитеља не утиче значајно на разлике у њиховим ставовима о утицају наставе на ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста.

Табела 3. *Процена утицаја наставе књижевности на посредни чулни доживљај прочитаног у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства	Веома значајан	Значајан	Неодлучан сам	Делимично значајан	Укупно	
До 10	19 44,2%	20 46,5%	0 0,0%	4 9,3%	43 100%	χ^2 =11,305 df = 9 p = 0,255 C = 0,177
11–20	85 49,7%	79 46,2%	3 1,8%	4 2,3%	171 100%	
21–30	42 46,1%	41 45,1%	0 0,0%	8 8,8%	91 100%	
Више од 30	16 35,6%	24 53,3%	1 2,2%	4 8,9%	45 100%	
Укупно	162 46,3%	164 46,9%	4 1,1%	20 5,7%	350 100%	

Испитивали смо да ли образовни ниво учитеља утиче на разлике у њиховим ставовима о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста (*Табела 4*).

Табела 4. *Процена утицаја наставе на ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста у зависности од стручне спреме учитеља*

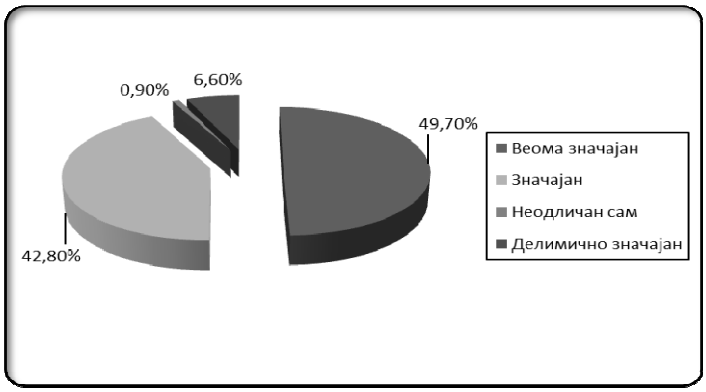
Стручна спрема	Веома значајан	Значајан	Нисам сигуран	Делимично значајан	Укупно	
Виша	44 40,4%	57 52,3%	2 1,8%	6 5,5%	109 100%	χ^2 = 2,872 df = 3 p = 0,412 C = 0,09
Факултет	118 49,0%	107 44,4%	2 0,8%	14 5,8%	241 100%	
Укупно	162 46,3%	164 46,9%	4 1,1%	20 5,7%	350 100%	

У ставовима да је утицај наставе књижевности *веома значајан*, односно *значајан* за ученички посредни чулни доживљај прочитаног текста уочавају се разлике. Нешто већи проценат учитеља који имају академско образовање утицај наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички посредни чулни доживљај карактеришу као *веома значајан* (118 или 49,0%), у односу на проценат учитеља који имају вишу стручну спрему (44 или 40,4%). Да је утицај наставе књижевности *значајан* за ученички посредни чулни доживљај сматра већи проценат учитеља са вишом (57 или 52,3%), него са високом стручном спремом (107 или 44,4%). На основу резултата хи квадрат теста (χ^2 = 2,872, df = 3) којим смо тестирали статистичку значајност уочених разлика може се закључити да разлике у процени учитеља различите стручне спреме о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички посредни чулни доживљај нису статистички значајне.

(б) Емоционални доживљај

Афективно реаговање на прочитано и схваћено, као хармонична синтеза различитих осећања означава се као емоционални доживљај књижевног дела. Учитељи су на петостепеној скали (*веома значајан, значајан, нисам сигуран, значајан у мањој мери, није значајан*) исказивали своја мишљења о утицају наставе књижевности на ученички емоционални доживљај књижевног дела.

Графикон 4. *Утицај наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног*



Скоро половина анкетираних учитеља (174 или 49,7%) сматра да је начин организовања и реализације наставе књижевности *веома значајан* за ученички емоционални доживљај књижевног дела, док нешто мањи број учитеља (150 или 42,8%) утицај наставе одређује као *значајан* за ову димензију ученичког доживљаја прочитаног. Да је организација наставе књижевности *делимично значајна*[2] за ученички емоционални доживљај књижевног дела сматра 23 или 6,6% анкетираних учитеља.

[2] Пошто су фреквенције мање од 5 добијене у више од 20% поља контингенцијске табеле, извршено је сажимање поља *значајан у мањој мери* и *није значајан* у *делимично значајан.*

Добијени резултати показују да утицај наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички емоционални доживљај учитељи одређују као значајан. Даља истраживања овог проблема могла би имати за циљ да се утврди који елементи наставе (наставне методе, наставна средства, облици рада, уџбеник, учитељ, наставни садржаји) и на који начин утичу на ученички емоционални доживљај књижевног дела.

Интересовало нас је да ли независне варијабле (радно искуство и стручна спрема) утичу на ставове учитеља о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички емоционални доживљај књижевног дела. Анализирајући мишљења учитеља који имају различито радно искуство о утицају наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног највеће разлике уочавају се у вези са ставовима *веома значајан* и *значајан* (*Табела 5*). Док нешто већи проценат учитеља са мање радног искуства (88 или 51,5% учитеља који имају између 11 и 20 година искуства у настави у односу на 17 или 37,8% учитеља са 31–40 година искуства) утицај наставе књижевности на ученички емоционални доживљај књижевног дела одређује као *веома значајан*, овај утицај као *значајан* карактерише већи проценат учитеља са више радног искуства (23 или 51,1% најискуснијих у односу на 15 или 34,9% учитеља са најмање искуства у настави). *Неодлучност* по овом питању изразили су учитељи са мање од 20 година радног искуства (од 1 или 0,6% до 2 или 4,7%), док ниједан учитељ са више од 20 година рада у настави нема дилема о овом питању. Приближно исти проценат најискуснијих (5 или 11,1%) и најнеискуснијих (5 или 11,6%) сматра да је утицај наставе на ученички емоционални доживљај *делимично значајан*. Тестирање разлика у процени утицаја наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног у зависности од година радног искуства показује да уочене разлике нису статистички значајне (χ^2 = 16,283, df = 9).

Табела 5. *Процена утицаја наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства	Веома значајан	Значајан	Неодлучан сам	Делимично значајан	Укупно	
До 10	21 48,8%	15 34,9%	2 4,7%	5 11,6%	43 100%	χ^2=16,283 df = 9 p=0,061 C=0,211
11–20	88 51,5%	75 43,8%	1 0,6%	7 4,1%	171 100%	
21–30	48 52,7%	37 40,7%	0 0,0%	6 6,6%	91 100%	
Више од 30	17 37,8%	23 51,1%	0 0,0%	5 11,1%	45 100%	
Укупно	174 49,7%	150 42,8%	3 0,9%	23 6,6%	350 100%	

Процена учитеља о утицају наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног разликује се у зависности од њиховог образовног нивоа (*Табела 6*). Највећи проценат испитиваних учитеља који имају вишу стручну спрему (57 или 52,3%) начин организовања и реализације наставе књижевности одређује као *значајан* за ученички емоционални доживљај прочитаног, док највећи проценат факултетски образованих учитеља (133 или 55,2%) сматра да је начин организовања и реализације наставе књижевности *веома значајан* за ученички емоционални доживљај прочитаног. Статистичку значајност уочених разлика тестирали смо хи квадрат тестом. Добијени χ^2 = 9,589 за df = 3 степена слободе статистички је значајан на нивоу 0,05, а коефицијент контингенције C = 0,163 указује на значајну повезаност између варијабли.

Табела 6. *Процена утицаја наставе књижевности на ученички емоционални доживљај прочитаног у зависности од стручне спреме учитеља*

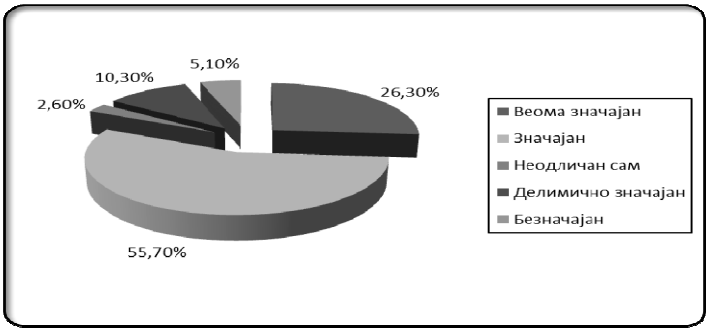
Стручна спрема	Веома значајан	Значајан	Нисам сигуран	Делимично значајан	Укупно	
Виша	41 37,6	57 52,3%	1 0,9%	10 9,2%	109 100%	χ^2=9,589 df=3 p=0,022 C=0,163
Факултет	133 55,2%	93 38,6%	2 0,8%	13 5,4%	241 100%	
Укупно	174 49,7%	150 42,8%	3 0,9%	23 6,6%	350 100%	

Истраживање показује да учитељи који имају академско образовање већи значај придају настави књижевности као фактору који утиче на ниво исказивања ученичког емоционалног доживљаја прочитаног у односу на учитеље који имају вишу стручну спрему. Овакав резултат указује на то да се у току високошколског образовања већа пажња посвећује значају емоционалног доживљаја прочитаног који је у основи и разумевања и тумачења књижевног дела, као и могућностима укључивања емоционалног доживљаја читаоца у проучавање књижевне уметности.

(в) Вредносни доживљај

Вредносни доживљај различитих аспеката сложене слике света приказане у књижевном делу, према критеријуму прихватања или неприхватања, одобравања или неодобравања, допадања или недопадања остварује се у спрези мисаоног са афективним доживљајем и имагинативношћу читаоца. Испитивали смо мишљења учитеља о утицају наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички вредносни доживљај књижевног дела. Учитељи су се на петостепеној скали одлучивали за један од ставова (*веома значајан, значајан, нисам сигуран, делимично значајан, безначајан*), који опредељује њихово мишљење о утицају наставе књижевности на ученички вредносни доживљај прочитаног.

Графикон 4. *Мишљења учитеља о утицају наставе књижевности на ученички вредносни доживљај књижевног дела*



Више од половине анкетираних учитеља (195 или 55,7%) утицај наставе књижевности карактерише као *значајан* за ученички вредносни доживљај прочитаног књижевног дела (*Графикон 4*). Нешто више од четвртине укупног узорка учитеља (92 или 26,3%) сматра да је начин организовања и реализације наставе књижевности *веома значајан* за ученички вредносни доживљај прочитаног. За одредницу *делимично значајан* уз начин организовања и реализације наставе књижевности при ученичком вредносном доживљају књижевног дела опредељује се 36 или 10,3% учитеља. Мањи број учитеља (18 или 5,1%) сматра да настава књижевности *није значајна* за ученички вредносни доживљај прочитаног. Одговор *нисам сигуран* заокружило је 9 или 2,6% анкетираних учитеља.

Пошто је највећи број анкетираних учитеља мишљења да настава књижевности у млађим разредима основне школе значајно утиче на ученички вредносни доживљај књижевног дела, желели смо да испитамо да ли радно искуство и стручна спрема као независне варијабле утичу на процену утицаја начина организовања и реализације наставе књижевности на ученички вредносни доживљај прочитаног.

Табела 7. *Процена утицаја наставе књижевности на ученички вредносни доживљај прочитаног у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства	Веома значајан	Значајан	Неодлучан сам	Делимично значајан	Није значајан	Укупно
До 10	12 27,9%	19 44,2%	3 7,0%	4 9,3%	5 11,6%	43 100%
11–20	45 26,3%	103 60,2%	3 1,8%	13 7,6%	7 4,1%	171 100%
21–30	20 22,0%	56 61,5%	1 1,1%	11 12,1%	3 3,3%	91 100%
Више од 30	15 33,3%	17 37,8%	2 4,4%	8 17,8%	3 6,7%	45 100%
Укупно	92 26,3%	195 55,7%	9 2,6%	36 10,3%	18 5,1%	350 100%

$\chi^2 = 20{,}081$ df = 12 p = 0,066 C = 0,233

Увидом у Табелу 7 уочавају се разлике у ставовима о значају начина организовања и реализације наставе књижевности за ученички вредносни доживљај прочитаног, с обзиром на дужину радног искуства анкетираних учитеља. Да је утицај наставе књижевности на ученички вредносни доживљај књижевног дела *веома значајан* сматра највећи проценат учитеља са највише радног искуства (15 или 33,3%), односно, најмањи проценат учитеља који имају од 21 до 30 година искуства у настави (20 или 22,0%). Подгрупе учитеља формиране према годинама радног искуства могли бисмо условно поделити у две групе: (1) у којој мање од половине учитеља сматра да је утицај наставе књижевности *значајан* за ученички вредносни доживљај књижевног дела (17 или 37,8% учитеља са највише и 19 или 44,2% учитеља са најмање радног искуства) и (2) у којој је више од половине учитеља мишљења да је утицај наставе књижевности *значајан* за ученички вредносни доживљај књижевног дела (103 или 60,2% учитеља са 11 до 20 година и 56 или 61,5% учитеља са 21 до 30 година искуства у настави). Да је утицај наставе књижевности *делимично значајан* за ученички вредносни доживљај прочитаног сматра већи проценат најискуснијих (8 или 17,8% учитеља са више од 30 и 11 или 12,1% учитеља са 21 до 30 година рада у настави), у односу на број учитеља са мање радног искуства (4 или 9,3% учитеља са мање од 10 година и 13 или 7,6% учитеља са 11 до 20 година искуства). Мање од 10% најискуснијих (од 3,3% до 6,7%), као и 5 или 11,6% учитеља са мање од 10 година рада у настави мишљења је да утицај наставе књижевности на ученички вредносни доживљај прочитаног текста *није значајан*. Тестирање статистичке значајности разлика у мишљењима учитеља о утицају наставе књижевности на ученички вредносни доживљај прочитаног текста ($\chi^2 = 20{,}081$, df = 12) показује да разлике у процени утицаја наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ову димензију доживљаја књижевног дела нису значајне.

Испитивали смо да ли степен стручне спреме учитеља утиче на њихову процену утицаја наставе књижевности на ученички вредносни доживљај књижевног дела (*Табела 8*). Добијени резултати показују да већи број учитеља са завршеном вишом школом сматра да је утицај наставе књижевности на ученички вредносни доживљај књижевног дела *веома значајан* (29 или 26,6%), док је више учитеља са академским образовањем који сматрају да је утицај наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички вредносни доживљај прочитаног *значајан* (136 или 56,4%). Такође, нешто више учитеља са вишом стручном спремом утицај наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученички вредносни доживљај прочитаног текста карактерише као *делимично значајан* (12 или 11,1%), у односу на учитеље са завршеним факултетом (24 или 10,0%). Израчунати хи квадрат ($\chi^2 = 0{,}219$, df = 4), којим смо тестирали статистичку значајност уочених разлика у процени утицаја наставе књижевности на ученички доживљај књижевног дела у зависности од степена стручне спреме није статистички значајан.

Табела 8. *Процена утицаја наставе књижевности на ученички вредносни доживљај књижевног дела у зависности од стручне спреме учитеља*

Стручна спрема	Веома значајан	Значајан	Нисам сигуран	Делимично значајан	Безначајан	Укупно
Виша	29 26,6%	59 54,1%	3 2,8%	12 11,1%	6 5,5%	109 100%
Факултет	63 26,1%	136 56,4%	6 2,5%	24 10,0%	12 5,0%	241 100%
Укупно	92 26,3%	195 55,7%	9 2,6%	36 10,3%	18 5,1%	350 100%

$\chi^2 = 0{,}219$ df = 4 p = 0,994 C = 0,025

Утицај наставе књижевности на поједине димензије ученичког доживљаја прочитаног текста као значајан карактерише велики број анкетираних учитеља, и то: на посредни чулни доживљај 326 или 93,2% учитеља; на емоционални доживљај 324 или 92,5% учитеља и на вредносни доживљај 287 или 82,0% испитиваних учитеља. Добијени резултати су очекивани, ако се има у виду следеће: (1) одговарајући подстицаји и систематска обука у оквиру наставе књижевности могу унапредити сензорно-перцептивни развој ученика млађег школског узраста у смислу развијања стратегија опажања, у сталности опажања, као и у аналитичком и вољном опажању; (2) процес развијања способности естетског процењивања значајно могу да убрзају средина и образовање (Лазаревић 2001). Способност естетског процењивања зависи од афективног реаговања деце (естетска осећања), које у периоду млађег школског узраста карактерише интензиван развој; (3) на систему вредности заснива се процена субјекта о свему сазнатом. Пошто је систем вредности сложена динамичка структура која се формира и мења у социјалној комуникацији, несумњиво је подложан утицају наставе.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Смисао евалуације је у утврђивању резултата наставе и учења у односу на постављене циљеве и задатке, између осталог, са аспекта наставних услова у којима се одвија процес сазнавања. У том смислу, евалуација наставе је важна јер омогућује наставнику значајну повратну информацију о квалитету наставе, како би могао, према потреби, образовне циљеве постављати, мењати и прилагођавати нивоу знања ученика. Испитивањем мишљења и ставова учитеља о квалитету наставе у функцији доживљавања књижевног дела дошли смо до следећих резултата:

– највећи број анкетираних учитеља (291 или 83,2%) сматра да настава књижевности у значајној мери утиче на ученички доживљај књижевног дела;

– радно искуство и стручна спрема учитеља немају утицаја на њихову процену о значају наставе књижевности за ученички доживљај прочитаног;

– утицај наставе књижевности на поједине димензије ученичког доживљаја прочитаног текста као значајан карактерише велики број анкетираних учитеља, и то: на посредни чулни доживљај 326 или 93,2% учитеља; на емоционални доживљај 324 или 92,5% учитеља и на вредносни доживљај 287 или 82,0% испитиваних учитеља;

– године радног искуства учитеља у настави не утичу на њихову процену важности наставе књижевности за поједине димензије ученичког доживљаја књижевног дела, док стручна спрема учитеља утиче на процену значаја наставе за емоционални, али не и за посредни чулни и вредносни доживљај прочитаног.

Даља проучавања утицаја наставе на ученичко доживљавање прочитаног књижевног дела могла би бити усмерена на истраживање који елементи наставе књижевности и на који начин утичу на поједине димензије доживљавања књижевног дела; као и на примену других метода и техника у испитивању, чиме би се добили подаци чија ће објективност у мањој мери зависити од објективности процена испитаника.

Литература

Bognar, B. i Bungić, M. (2014). Evaluation in Higher Education. *Život i škola*, god. 60, 31(1), 139–159.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Newbury Park. New Delhi: SAGE Publications.

Лазаревић, Д. (2001). Психолошки развој детета основношколског узраста, у: Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (прир.), *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 59–69.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5, 27–37.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пурић, Д. (2010). Доживљавање уметничког текста у настави – појмовно одређење, у: *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Јагодина: Педагошки факултет, 245–258.

Пурић, Д. (2013). Читанка у функцији доживљавања књижевног текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе. *Учитељ*, 31(4), 566–76.

Hounsell, D. (2003). The evaluation of teaching, in: H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching & learning in higher education*. London: Kogan Page, 200–212.

Доц. д-р Далиборка С. Пурич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ФУНКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Резюме

В данной работе внимание сосредоточено на оценку преподавания в качестве одного из факторов, обеспечивающих условия для мотивации, направления и стимулирования студентов развивать свои навыки чтения. Первый уровень общения между читателем и литературным произведением является личным эмоциональным и интеллектуальным восприятием, который может представлять собой основу для понимания литературного содержания, если соответствующим методологическим подходом можно обеспечить, чтобы художественные впечатления могли бы укрепится и функционально использоватся по поводу интерпретации т.е. чтобы внутренний план восприятия в преподавании перенести в внешнюю плоскость, и тем самим в пределах смысла литературного произведения теоретически и критически объяснить и эвентуально исправить его.

Влияние преподавания литературы на восприятие учащихся литературного произведения и на индивидуальные размеры восприятия (вторичное сенсорное, эмоциональное и ценностное) было исследовано путем опроса учителей (N = 350) 33 школ в Белграде и десяти административных районов Республики Сербии. Исследование мнения учителей о качестве преподавания в функции восприятия литературного произведения важно по двум причинам: (1) как индикатор для оценки качества преподавания и (2) с точки зрения самооценки работы учителей.

Результаты исследования влияния преподавания литературы в младших классах на восприятие литературного произведения показывают, что большинство из опрошенных учителей (291 или 83,2%) считает, что преподавание литературы в *большой* или *достаточной степени* влияет на восприятие литературного произведения учащихся. Влияние преподавания литературы на индивидуальные размеры восприятия учеников прочитанного текста как *значительное* оценивает более чем две трети обследованных учителей.

Ключевые слова: *восприятие, литературное произведение, преподавание, оценка.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::811.163.41
Стручни чланак
стр. 273–284

Доц. др Мирјана М. Стакић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Доц. др Бошко Љ. Миловановић
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ЕВАЛУАЦИЈА ПРЕДЗНАЊА ИЗ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ЛЕПОСАВИЋУ

Апстракт: У раду се бавимо евалуацијом предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу. Циљ је да се утврди са колико предзнања из граматике матерњег језика стеченог у основној школи и средњим школама располажу студенти, да ли је њихово предзнање условљено оценом коју су имали из српског језика на ранијим нивоима образовања и врстом средње школе коју су завршили.

Истраживање је спроведено школске 2014/2015. године на узорку од 118 студената Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу. Подаци су прикупљени Упитником МУГНС, обрађени дескриптивном статистиком, Ман-Витнејевим У тестом и анализом варијансе. Резултати истраживања указују да само 16,90% испитаника сматрају да имају довољно предзнања из граматике која су им неопходна за даљи процес образовања, чиме се отварају бројна питања о потреби озбиљнијег приступа овом проблему, јер су писменост и познавање граматике матерњег језика нужни услови њиховог даљег свестраног стручног усавршавања.

Кључне речи: *граматика српског језика, предзнање, евалуација, студенти, Учитељски факултет у Лепосавићу.*

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Познавање матерњег језика и његове граматике не само да је показатељ знања из наставног предмета српски језик, који се у нашим школама проучава на свим нивоима основног и средњег образовања, већ представља важан индикатор на основу кога се формира слика о општем нивоу образовања и културе личности. Знања из граматике српског језика не спадају у ред оних која се морају научити, а кад прође школска година која се забораве. Ученици „о падежима или постакценатским дужинама не уче само зато да би на часу могли одговорити наставнику“,

већ наведена знања представљају норму „коју ће они у животу морати поштовати – у највећем броју животних ситуација“ (Танасић 1998: 301).

Реформом нашег образовног система прописани су образовни стандарди,[1] као искази о конкретним постигнућима ученика, односно, о томе шта ученик уме да уради после завршеног школовања. При изради стандарда из српског језика пошло се од важећег Плана и Програма, циљева наставног предмета, али и стручних знања и искустава у настави, а са циљем „како би се ученици што боље припремили за изазове како садашњости, тако и будућности“ и да би се омогућило „самовредновање резултата учења од стране ученика“ (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик* 2010: 12–13).

Када је реч о настави граматике српског језика, у свим нивоима прописаних стандарда доминира став „да је важније да ученици покажу функционална знања из граматике, него ерудицију у познавању стручне терминолигије“ или када је реч о општепредметној компетенцији, да по завршетку општег и стручног средњег образовања и васпитања владају усменом и писаном комуникацијом, односно, да ученик „говори и пише поштујући књижевнојезичку норму“ (*Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета*, 2013).

Будући да су стандарди и исходи одређених нивоа образовања настали у циљу повећања квалитета и ефикасности школског образовања, интересовало нас је како након њиховог усвајања сами ученици процењују стечено знање из граматике српског језика. Спроведено је истраживање међу студентима Учитељског факултета у Лепосавићу, а сам избор предмета условљен је важношћу познавања како правописа тако и граматике матерњег језика за даље свестрано стручно усавршавање и квалитетно обављање изабране професије учитеља.

МЕТОД

Циљ истраживања је да се идентификују процене студената Учитељског факултета у Лепосавићу са колико предзнања из граматике матерњег језика стеченог у основној школи и средњим школама располажу.

[1] Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања израдио је 2006. године *Предлог образовних стандарда за крај обавезног образовања*. Национални просветни савет Републике Србије усвојио је предложене стандарде 19. маја 2009. И за крај општег средњег васпитања и образовања и средњег стручног образовања и васпитања Национални просветни савет Републике Србије усвојио је *Опште стандарде постигнућа у делу општеобразовних предмета*, 3. децембра 2013. године.

Посебним хипотезама претпостављено је: 1) постоје разлике у нивоима предзнања стеченог из граматике српског језика у основној школи и средњим школама; 2) постоји значајна разлика у предзнању студената из граматике српског језика у зависности од оцене из српског језика у основној школи; 3) постоји значајна разлика у предзнању студената из граматике српског језика у зависности од оцене из српског језика у средњој школи; 4) постоји значајна разлика у предзнању студената из граматике српског језика у зависности од врсте завршене средње школе и 5) постоји раскорак између знања из граматике која су прописана наставним програмима и образовним стандардима и њиховог усвајања у пракси.

Истраживање је спроведено у другој половини 2014. године, на узорку од 118 студената Учитељског факултета у Лепосавићу. Подаци прикупљени Упитником МУГНС обрађени су дескриптивном статистиком, Ман-Витнејевим У тестом и анализом варијансе. Резултати истраживања приказани су табеларно.

РЕЗУЛТАТИ

За утврђивање нивоа предзнања студената из граматике српског језика у основној школи и средњим школама рађена је дескриптивна статистика.

Табела 1. *Нивои предзнања студената из граматике српског језика*

Предзнање студената		N	%
Нивои предзнања	Недовољно	4	3,4
	Слабо	24	20,3
	Осредње	70	59,3
	Довољно	20	16,9
	Укупно	118	100,0

Подаци показују (*Табела 1*) да највећи број студената процењује да из граматике има осредње предзнање, како се изјаснило 70 (59,30%) студената. Знатно мање студената, њих 24 (20,30%), процењује да из граматике српског језика имају слабо предзнање. Нешто је мање студената, 20 (16,90%), који сматрају да имају довољно предзнање. Најмање студената, њих 4 (3,40%), изјаснило се да имају недовољно предзнање из граматике српског језика.

Једнофакторском анализом варијансе истражен је утицај оцена из српског језика у основној школи и средњим школама, завршене средње школе и фактора који утичу на нивое предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу.

Табела 2. *Оцена из српског језика у основној школи и предзнања из граматике српског језика*

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	8,233	3	2,744	6,190	0,001
Између група	50,546	14	0,443		
Укупно	58,780	17			

Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,001$ у резултатима четири групе према оценама из српског језика у основној школи (1: двојка, 2: тројка, 3: четворка и 4: петица): $F (3, 114) = 6,190$, $p = 0,001$ (*Табела 2*). Стварна разлика између средњих вредности група је велика. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрат, износи 0,140.

Табела 3. *Оцена из српског језика у основној школи и предзнања из граматике српског језика*

		M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
Двојка	4	2,0000	0,00000	0,00000	2,0000	2,0000
Тројка	28	2,8929	0,78595	0,14853	2,5881	3,1976
Четворка	52	2,7500	0,73764	0,10229	2,5446	2,9554
Петица	34	3,2353	0,43056	0,07384	3,0851	3,3855
Укупно	118	2,8983	0,70879	0,06525	2,7691	3,0275

Подаци о израчунатим средњим вредностима показују да далеко највиши ниво предзнања из граматике имају студенти са оценом пет ($M = 3,2353$). Потом следе студенти са оценом три ($M = 2,8929$), па студенти са оценом четири ($M = 2,7500$). Најмањи ниво предзнања из граматике имају студенти који су у основној школи из српског језика имали оцену два ($M = 2,0000$) (*Табела 3*).

Накнадним поређењем Такијевим ХСД тестом, утврђено је да се међусобно разликује група студената са оценом пет ($M = 3,2353$, $SD = 0,43056$) са групама студената који су из српског језика у основној школи имали оцене два ($M = 2,0000$, $SD = 0,00000$) и четири ($M = 2,7500$, $SD = 0,73764$) (*Табела 3*).

Табела 4. *Оцена из српског језика у средњим школама и предзнања из граматике српског језика*

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	7,389	3	2,463	5,464	0.002
Између група	51,390	114	0,451		
Укупно	58,780	117			

Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,005$ у резултатима четири групе према оценама из српског језика у средњим школама (1: двојка, 2: тројка, 3: четворка и 4: петица): $F (3, 114) = 5,464$, $p = 0,002$ (*Табела 4*). Стварна разлика између средњих вредности група је велика. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрат, износи 1,316.

Табела 5. *Оцена из српског језика у средњим школама и предзнања из граматике српског језика*

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
Двојка	4	2,0000	0,00000	0,00000	2,0000	2,0000
Тројка	42	2,7619	0,69175	0,10674	2,5463	2,9775
Четворка	42	2,8810	0,77152	0,11905	0,6405	3,1214
Петица	30	3,2333	0,50401	0,09202	3,0451	3,4215
Укупно	118	2,8983	0,70879	0,06525	2,7691	3,0275

Подаци о израчунатим средњим вредностима показују да далеко највиши ниво предзнања из граматике имају студенти са оценом пет ($M = 3,2333$). Потом следе студенти са оценом четири ($M = 2,8810$), па студенти са оценом три ($M = 2,7619$). Најмањи ниво предзнања из граматике имају студенти који су у средњим школама из српског језика имали оцену два ($M = 2,0000$) (*Табела 5*).

Накнадним поређењем Такијевим ХСД тестом утврђено је да се међусобно разликују група студената са оценом пет ($M = 3,2333$, $SD = 0,50401$) и групе студената који су из српског језика у средњим школама имали оцене два ($M = 2,0000$, $SD = 0,00000$) и три ($M = 2,7619$, $SD = 0,69175$) (*Табела 5*).

Табела 6. *Завршена средња школа и предзнања из граматике српског језика*

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	14,176	3	4,725	12,077	0,000
Између група	44,604	14	0,391		
Укупно	58,780	17			

Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,001$ у резултатима четири групе према завршеној средњој школи (1: гимназија, 2: медицинска, 3: стручна и 4: уметничка): $F (3, 114) = 12,077$, $p = 0,000$ (*Табела 6*). Стварна разлика између средњих вредности група је велика. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрат, износи 0,241.

Табела 7. *Врста средње школе и предзнања из граматике српског језика*

		M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
Гимназија	46	3,2391	0,52429	0,07730	3,0834	3,3948
Медицинска	22	2,9545	0,57547	0,12269	2,6994	3,2097
Стручна	42	2,4524	0,77152	0,11905	2,2120	2,6928
Уметничка	8	3,1250	0,35355	0,12500	2,8294	3,4206
Укупно	118	2,8983	0,70879	0,06525	2,7691	3,0275

Подаци о израчунатим средњим вредностима показују да далеко највиши ниво предзнања из граматике имају студенти са завршеном гимназијом ($M = 3,2391$). Потом следе студенти са завршеном уметничком школом ($M = 3,1250$), па студенти са завршеном медицинском школом ($M = 2,9545$). Најмањи ниво предзнања из граматике имају студенти који су завршили средњу стручну школу ($M = 2,4524$) (*Табела 7*).

Накнадним поређењем Такијевим ХСД тестом утврђено је да се разликују групе студената са завршеном гимназијом ($M = 3,2391$, $SD = 0,52429$), медицинском школом ($M = 2,2945$, $SD = 0,57547$) и уметничком школом ($M = 3,1250$, $SD = 0,35355$) од групе студената који су завршили средњу стручну школу ($M = 2,4524$, $SD = 0,77152$) (*Табела 7*).

Табела 8. *Најчешћи фактори који утичу на предзнања из граматике српског језика*

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	7,019	5	1,404	3,037	0,013
Између група	51,761	112	0,462		
Укупно	58,780	117			

Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,005$ у резултатима шест група према најчешћим факторима који утичу на квалитет предзнања из граматике српског језика (1: граматика се недовољно радила у основној школи, 2: граматика се недовољно радила у средњој школи, 3: процес заборављања, 4: граматика се добро обрађивала у основној школи, 5: граматика се добро обрађивала у средњој школи и 6: недовољно лично интересовање и рад ученика): $F (5, 112) = 3,037$, $p = 0,013$ (*Табела 8*). Стварна разлика између средњих вредности група је велика. Величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрат, износи 0,119.

Табела 9. *Најчешћи фактори који утичу на предзнања из граматике српског језика*

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
Недовољан рад у основној школи	23	2,7826	0,67126	0,13997	2,4923	3,0729
Недовољан рад у средњој школи	24	2,8750	0,67967	0,13874	2,5880	3,1620
Процес заборављања	19	3,0000	0,81650	0,18732	2,6065	3,3935
Граматика се добро обрађивала у основној школи	30	2,7000	0,59596	0,10881	2,4775	2,9225
Граматика се добро обрађивала у средњој школи	13	2,9231	0,75955	0,21066	2,4641	3,3821
Недовољно лично интересовање и рад ученика	9	3,6667	0,50000	0,16667	3,2823	4,0510
Укупно	118	2,8983	0,70879	0,06525	2,7691	3,0275

Подаци о израчунатим средњим вредностима показују да далеко највиши негативни утицај на ниво предзнања из граматике српског језика, по процени студената, имају недовољно лично интересовање и рад ученика (M = 3,6667). Процес заборављања, по ставовима студената Учитељског факултета у Лепосавићу, знатно мање утиче на ниво предзнања из граматике српског језика (M = 3,0000). Потом следе позитивни ставови о важности добре обраде наставних садржаја из граматике у средњој школи (M = 2,9231) и ставови по којима на слабо предзнање из граматике српског језика утиче недовољан рад у средњој (M = 2,8750) и у основној школи (M = 2,7826). Најмање је позитивних ставова по којима утицај на ниво предзнања из граматике српског језика има добра обрада наставних садржаја из граматике у основној школи (M = 2,7000) (*Табела 9*).

Накнадним поређењем Такијевим ХСД тестом, утврђено је да се међусобно разликује група студената који процењују да на предзнање из граматике српског језика утиче недовољно и лично интересовање ученика (M = 3,6667, SD = 0,50000), са групама студената који истовремено процењују да се граматика недовољно радила у основној школи (M = 2,7826, SD = 0,67126), да се граматика недовољно радила у средњој школи (M = 2,8750, SD = 0,67967) и да се граматика добро обрађивала у основној школи (M = 2,7000, SD = 0,59596) (*Табела 9*).

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Евалуација предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу показује да само 16,90% испитаних сматрају да имају довољно предзнања из граматике која су им неопходна за даљи процес образовања. Наш школски систем, у пракси, упркос реформама, још увек има одлике традиционалног. И Н. Поткоњак указује да на почетку XXI века у свим школама „доминира и даље се задржава стари систем наставе“ (Поткоњак 2003: 113). На то указују и резултати нашег истраживања, по којима највиши утицај на ниво предзнања из граматике српског језика, имају недовољно лично интересовање и рад ученика (M = 3,6667). Реч је о негативном утицају, после кога, по негативном дејству на ниво предзнања студенти издвајају процес заборављања (M = 3,0000). Значи ли то да су упркос настојањима састављача *Образовних стандарда* да ученици покажу функционална знања из граматике матерњег језика, она још увек репродуктивног карактера? Неопходно је променити начин на који ученици стичу знања из наставе граматике, у којој је још увек нагласак на меморисању и репродукцији дефиниција и правила. За граматику матерњег језика ученик нема довољно личног интересовања, јер њену материју због традиционалног приступа процесу учења проглашава сувопарном и досадном, а знања која је напамет научио брзо заборавља. И Р. Николић указује да су истраживања мисаоне активности ученика показала да они усвајају „готова знања, туђе дефиниције и судове и да властита стваралачка активност

ученика изостаје“ и у складу са тиме да је једина аутентична и валидна мера квалитета функционисања школе – „структура реалне ученичке активности“. (Николић 2014: 21–22). С. Максић и Ј. Павловић истичу да су педагошке интервенције које решавају проблем неуспеха у школи сличне карактеристикама наставе која би подржала креативност и која од наставника тражи да активира учениково мишљење занимљивим задацима који изазивају емоционалну укљученост, држе пажњу и уважавају ученикове капацитете и преференције (Максић и Павловић, 2013).

Резултати истраживања по којима се доводи у везу ниво предзнања студената из граматике са постигнутом оценом на претходним нивоима школовања показују да студенти који су имали просечну оцену три из српског језика у основној школи (M = 2,8929) процењују предзнање из граматике матерњег језика као квалитетније у односу на студенте који су у току основног школовања имали четворку, дакле, бољу оцену од њих (*Табела 3*). То можда потврђује неке од критика на рачун школе, попут оне коју је истакла И. Осмоловская, о учењу само за оцене, а не за животне потребе човека (Осмоловская, 2008).

Довођење у везу предзнања студената из граматике српског језика и врсте завршене средње школе показује значајну статистичку разлику у нивоу предзнања из граматике студената који су завршили гимназију у односу на оне који су завршили средње стручне школе (*Табела 7*). Наведене резултате можемо довести у везу са смањеним фондом часова матерњег језика у средњим стручним школама у односу на гимназију, али они, такође указују и на наглашену потребу повећања фонда часова који су посвећени изучавању матерњег језика у нашем образовном систему.

ЗАКЉУЧАК

Испитивање предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу покреће бројна питања о неопходности озбиљнијег приступа овом питању, која подразумевају разматрање положаја српског језика као наставног предмета у нашем систему образовања уопште и намећу потребу повећања фонда часова који су намењени изучавању истог.[2]

Неопходно је мотивисати ученике за учење граматике матерњег језика. Модел за мотивисање, нарочито оних мање успешних укључује „труд да се школско учење приближи ученику, указивање на непосредну корист и истицање употребљивости знања у практичне сврхе, као и значај сазнатог за његов

[2] У нашем школском систему, чак и на основном нивоу образовања, и то почев од шестог разреда основне школе, час српског језика није заступљен сваког наставног дана, већ његов недељни фонд износи четири.

будући живот, професионални избор и каријеру“ (Максић 2014: 57). Нужно је променити приступ у овладавању наставним садржајима из граматике и потенцирати стваралачку и проблемску наставу која уважава индивидуалне способности и интересовања ученика. Мотивациони приступ наставним садржајима предмета ваља да буде поткрепљен сталним указивањем и истицањем да је реч о функционалним знањима. Она су у основи језичке норме и у свим видовима комуникације условљаваће слику коју саговорници имају о њиховом образовању, општој култури и стручности.

Такође, потребно је евалуацију предзнања из граматике српског језика наставити и проширити у правцу укључивања већег узорка студената и то не само учитељских факултета, већ уопште, како бисмо стекли целовиту слику како ученици сами, након завршеног основног и средњег образовања, оцењују своје познавање наставног предмета изучаваног на свим претходним нивоима образовања, а чије се граматичке и правописне норме налазе у основи језика који је темељ комуникације и даљег образовања.

Литература

Максић, С. (2014). Како мотивисати неуспешне ученике основне школе да уче. у: Николић, Р., Кундачина М., Николић, В. (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 45–60.

Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Настава која подржава креативност, у: *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 53–64.

Николић, Р. (2014). Какве су перспективе школе и наставе у овом веку, у: Николић, Р., Кундачина М., Николић, В. (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 17–26.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик. (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Министарство просвете Републике Србије.

Осмоловская, И. (2008). *Дидактика*. Москва: Академия.

Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета. *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије*. Бр. 117/13.

Поткоњак, Н. (2003). *XX век није био ни век детета ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава.

Танасић, С. (1998). Настава граматике и говорна култура, у: Васић, С., Кисић, У., Даниловић, М. (прир.): *Језик и култура говора у образовању*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства, 297–304.

Doc. Dr. Mirjana M. Stakić
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice
Doc. Dr. Boško Lj. Milovanović
University of Pristina – Kosovska Mitrovica, Teacher-training Faculty in Prizren – Leposavic

THE EVALUATION OF PRIOR SERBIAN LANGUAGE GRAMMAR KNOWLEDGE OF THE STUDENTS OF TEACHER TRAINING FACULTY IN LEPOSAVIC

Summary

The paper deals with the evaluation of the prior Serbian language grammar knowledge of the students of the Teacher-training Faculty in Leposavic. The goal is to determine the amount of the prior knowledge of the mother tongue grammar that the students acquired in primary and secondary schools, and to determine whether their knowledge was conditioned by the mark they had in Serbian language at earlier levels of education and the type of secondary school they attended.

The research was conducted in 2014/2015 academic year, on the sample of 118 students of the Teacher-training Faculty in Prizren – Leposavic. The data were collected by the MUGNS questionnaire, processed by descriptive statistics, Mann-Whitney’s U Test, and variance analysis. The results of the research indicate that only 16,90% of the respondents believe they have enough prior knowledge of grammar they need for further education, which raises numerous needs for a more serious approach to this issue, because the literacy and knowledge of the mother tongue grammar are essential requirements for their further versatile professional development.

Key words: *Serbian language grammar, prior knowledge, evaluation, students, The Teacher-training Faculty in Leposavic.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::821-342
Стручни чланак
стр. 285–296

Др Мирјана М. Чутовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПОДСТИЦАЊЕ ЛИТЕРАРНИХ СПОСОБНОСТИ КОД УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРИМЕНОМ ИНОВАТИВНИХ ПОСТУПАКА ТОКОМ ОБРАДЕ БАСНИ

Апстракт: У раду се говори о постизању квалитетнијег образовног процеса увођењем иновативних поступака током обраде басни, као и улози наставника у организацији савремене наставе српског језика и књижевности. Обрадом басни иновативним поступцима постиже се ефекат који се рефлектује на повећање ученикове заинтересованости за градиво.

Пажња је усмерена на подстицање литерарних способности код ученика млађих разреда основне школе.

Кључне речи: *иновативна настава, басна, литерарно стваралаштво ученика.*

УВОД

Један од основних задатака сваког друштва је васпитање и образовање младих. Школа као значајан чинилац у остваривању општег друштвеног циља има велику улогу, а самим тим и настава као преовладавајући облик васпитно-образовног рада. Многи аутори потврђују зависност резултата наставног рада од карактера школског система, структуре васпитно-образовног рада, његових циљева, садржаја и технологије (Ђорђевић, 1986; Ђурић, 1975; Митић, 1999; Роџерс, 1962). Сматра се да је иновирање наставе нужан услов њене ефикасности и савремености. Осмишљено, научно засновано уношење иновација у наставу отклања рутину и чини је плодотворном. Прихватање иновације у настави је „битна инстанца наставе, јер тек њиховим коришћењем може се очекивати да настава постане динамичнија и ефикаснија“ (Митић 1999: 21). Иновација је увођење новина у васпитно-образовни рад, а односи се на примену нових поступака, средстава, концепција наставних садржаја и програма. За Роџерса (Rogers, 1962) иновација је идеја која је за појединца нова, а новост идеје за индивидуу је оно што одређује његову реакцију на њу. Иновативна настава

подразумева активан приступ и размишљање о начинима и стратегијама обраде појединих наставних садржаја где се наставницима пружа могућност да максимално развију радозналост и интересовања ученика. Склоп карактеристика који се назива стваралачка способност (према: Андриловић и Чудина, 1985) чине мотивација и креативност. Креативност као процес укључује одређене менталне способности које рађају идеје које могу бити и необичне и значајне, а које воде мењању приступа различитим проблемима и стварању посебне сензибилности, радозналости, инвентивности, иновације, оригиналности и сл. Стога је неопходно подстицати ученике да увиђају и решавају проблеме на нов и другачији начин и да неспутано постављају питања која их занимају. На овај начин ученици се ослобађају и оспособљавају да створе необичан и изненађујући приступ новој области у градиву и усвоје га на себи прихватљив начин. Наставник треба да прати трендове из различитих области васпитања и образовања, да анализира своје искуство и упознаје искуства других и ослушкује потребе ученика. Оваквим приступом обезбеђује се систематичан и осмишљен рад, који се квалитативно и квантитативно одражава на развој дечје личности (Чутовић и Савчић, 2013).

Можда више него у другим наставним садржајима, у настави књижевности може се поспешивати и развијати самосталан стваралачки рад ученика. Основни циљ је брже и квалитетније развијање стваралачких способности, који су у настави књижевности иманентни самом предмету као и природи литерарне комуникације, односно интеракцијском односу између књижевног текста и ученика као његовог примаоца. Сваки књижевни текст, поред своје уметничке вредности, упућује на одређене системе вредности – поруке и поуке о животу. Посебно су за такву идејну анализу погодне басне у којима се моралне поруке исказују јасно. Читајући и анализирајући басне, ученици уче о људима, њиховим особинама и поступцима, сазнају много и о решавању проблема и конфликата, јер размишљају о томе како се треба понашати, како реаговати, шта урадити у одређеним ситуацијама. Да би поступак у интерпретацији књижевног текста за децу имао добре резултате, наставник се, по мишљењу Росандића (1986), мора заинтересовати двојако: на литерарно-теоријском и стручно-методолошком плану. Интерпретација, као метод и теорија, у расветљавању уметничког текста даје задатак и ученику и наставнику. Ученици до сазнања долазе самосталним истраживањима и откривањима, користећи сопствене напоре и мишљење. Наставник је организатор који прати активности ученика и пружа неопходну помоћ за превазилажење нејасноћа и недоумица. Мотивише и обезбеђује стимулативне поступке који ће допринети да се постављени циљеви часа реализују. Улога и одговорност наставника у интерпретацији сваког уметничког дела, је сложена и одговорна. При преносу информације између говорног лица (у овом случају писца, његовог дела) и примаоца – ученика јавља се посредник – наставник. Обавеза наставника је да потпуно и

тачно пренесе информацију писца на релацији писац – ученик, како естетску, тако емотивну и етичку. У савременој настави књижевности успостављају се такви комуникацијски односи између наставника, ученика и естетског предмета (књижевног текста), тако да и наставник као интерпрет и ученик као реципијент долазе до жељеног успеха.

КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ

Од многих се може чути мишљење како је креативност врлина подарена само одређеним појединцима. Међутим, креативност, као општељудски потенцијал и потреба, природно је присутна у сваком детету и она заправо представља вештину којом се може служити свако уз доста изучавања, вежбе и храбрости. Сва деца, а посебно ученици млађих разреда основне школе, поседују невероватну машту, а самим тим и склоност ка неспутаној креативности коју слободно исказују.

Један од највећих познавалаца дечјег креативног стваралаштва, енглески филозоф и естетичар Рид (Read), дефинисао је васпитање као неговање начина изражавања, односно – оспособљавање деце да стварају звуке, слике, покрете у које су укључени и процеси мишљења, памћења, сензибилитета и интелекта. Најизразитија и свеобухватна стваралачка активност у детињству је игра коју, ради њених развојних ефеката, треба усмерити у четири правца који одговарају основним менталним функцијама: осећања – драма, чулне; перцепције – ликовно изражавање; интуиција – плес и музика; мишљење – конструктивна активност (*Педагошка енциклопедија* 1989: 99).

Већина аутора (Маринковић, 2000; Петровић, 2011; Роџерс, 1962) сматра да би наставник подстакао ученика на стваралаштво и да би га од пасивног слушаоца претворио у активног сарадника мора користити методе креативне наставе, а да креативни процес подразумева машту, оригиналност и продуктивност. И други аутори на сличан начин разматрају појам стваралаштва у наставној теорији и школској пракси (Бајић, 2001; Маљковић, 2008). Они га афирмишу као динамичан концепт образовно-васпитног рада и поступања који се остварује у процесу активног учења, при чему су креативни тренуци у настави обично испуњени ентузијазмом и задовољством, маштањем и размишљањем, запажањем и пројектовањем, уживљавањем и домишљањем, радозналошћу и запитаношћу, па су и облици рада у којима они присуствују погодни за делатно и стваралачко потврђивање ученика.

Креативан наставник је, пре свега, у позицији организатора, човека који мотивише, моделира, помаже, истражује, иницира, подстиче, прати, усмерава и непрестано трага за новим видовима организације, налазећи и сам задовољство у својој креативности и креативности својих ученика. Сваки узбудљив су-

срет са књижевноуметничким делом покреће ка даљем читању, доживљавању, истраживању, а сваки ученик треба да зна да може да „додирне“ лепоту и осети пријатност и срећу. Полазећи од изреке да „може онај ко мисли да може, а не може онај ко мисли да не може“, треба подстицати убеђење и веру у успех. Мотив радозналости је мотив на коме се заснива процес креативности, а самим тим и стваралаштва. Није страно да постепеним одрастањем детета ова тенденција према (нажалост) природном следу ствари, почиње полако да јењава. Разлога за овако нешто је много. Један од њих је подизање свести детета о свом друштву и околини, чији утицај не мора, а и у већини случајева и није позитиван, што се подстицања и неговања креативности тиче. Форма образовног система почиње да намеће градиво из различитих области које ученицима није интересантно. У одсуству креативности у настави дете постаје незаинтересовано за ново градиво које му се представља, Услед недостатка мотивације за учење, машта и креативност убрзо избледе, а замену за њих ученици проналазе кроз све доступније садржаје у медијима и на интернету.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП БАСНИ И ЊЕНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА У СТВАРАЛАЧКОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Теоријска интерпретација књижевног дела представља предрадњу сваке добре методичке интерпретације тако да активности наставника на часу морају бити добро теоријски осмишљене (Милатовић, 1986). Припремајући се за наставу, наставник се усредсређује на оперативно планирање, на стручно предвиђање и методолошко условљавање циљева и динамике рада. Многи аутори (Бајић, 2001; Николић, 1992; Росандић, 1986) сматрају да успешну наставу посебно подстиче умење наставника да предвиђа, проналази и примењује ефикасне облике образовне и васпитне комуникације ученика са естетским светом књижевног дела. У средиште припремања долази оперативно предвиђање и стручно условљавање циљева и токова обраде дела, управо планирање оригиналних приступа и функционалних поступака којима ће се подстицати доживљајно ангажовање и истраживачко и критичко деловање ученика. У високо продуктивној настави, стварање ефикасних начина рада и мотивисање ученика подешавају се према проналажењу нове методологије, којом се богати и превазилази постојеће методичко искуство. Истраживање које је пројектовано с тежњом да стваралачки облици рада буду основ наставе у млађим разредим основне школе показало је да су ученици код којих су подстицане креативне особине равноправним односом у комуникацији, правом на самосталност, индивидуалност, испољили већу продуктивност током својих стваралачких радова (Маљковић, 2008). Тако је тежња за оригиналним радом и инвентивним поступањем исходиште у ком се сусрећу сва ваљана настојања и активности наставника. Право је умеће направити избор задатака и наставних поступака ко-

јима се наставни садржаји чине занимљивијим и приступачнијим. Веома је важно створити такву радну атмосферу на часу којом би се ученици заинтересовали, јер се тако омогућава квалитетнији и успешнији рад.

Басна као епско дело „има епитет класичног жанра“ (Милинковић, 2012) и пружа неограничене могућности за разноврсна истраживања и стваралачке активности ученика млађег школског узраста. Будући да је басна „мала комедија“ утемељена на конфликту, интерпрет ће својим читањем обележити ту особину текста спретним поентирањем конфликта и његова разрешења, тј. обележиће драмску компоненту текста. За разлику од осталих епских врста, басна се у начелу не препричава већ се основни догађај одреди са неколико реченица, а уместо препричавања примењује се басни примеренији методички поступак – поново читање текста. Тај методички поступак примењује се као први корак уз интерпретацију текста. Ученици ће гласно и у себи читати поједине деонице текста и откривати његове књижевне особине – тему, композицију, ликове, језик, стил, идејни свет. То је читање пропраћено задацима који одређују шта ће ученик радити и које ће појаве у тексту уочавати и осмишљавати.

Од интерпретације басне и креативности наставника зависиће и креативност, тј. стваралаштво ученика. Наставник ће мотивисати ученике тако што ће им пружити идеје за реализацију одређених креативних радова. Осим подстицаја на пажљиво читање књижевноуметничког дела, настава треба да понуди и одређене мотивације које ученика доводе у ситуацију да стваралачки реагује, да преображава и сређује раније стечена искуства, да безобличним стварима и појавама даје облик, да развија аналогије, да се отвара према властитом доживљавању, тј. да се потврђује као стваралачко биће. Тако је бављење књижевним делом подигнуто на ниво стваралачког реаговања, а наставни је процес усмерен на развијање стваралачких могућности ученика (Росандић 1986: 209).

Највиши степен стваралаштва ученика представља ученичко сачињавање оригиналних литерарних текстова у виду написане оригиналне песме, приповетке, басне или неке друге литерарне творевине (Илић 2003: 106). Текст басне се не може сажимати, али је зато погодан за проширивање. Проширивањем текста ученици ће показати и своје самосталне стваралачке способности кроз наставак басне. У Наставном плану и програму за четврти разред басне нису заступљене, али учитељ и ученици самостално бирају три до пет књижевноуметничких дела за обраду. „Приликом одабира басне коју желимо интерпретирати деци, мора се пазити да у њој буду изражени они морални принципи које је дете већ опазило у животу“ (Лагумџија 1991: 32).

Тако је одабрана басна *Чворак* руског баснописца И. А. Крилова, чији је садржај био примерен дечјем узрасту, претходном знању и искуству ученика. Необична је, с непоновљивом посебношћу чак и у односу на друга дела исте врсте, јер је писана у стиху, а ученици се углавном срећу са прозним баснама. Казује о непромишљеном поступку главног јунака који својом песмом, за коју није имао дара, удаљава становнике шуме. У стваралачкој настави књижевно-

сти одређени наставни садржаји постају подстицајни за наставника да стваралачки открива мноштво особених уметничких вредности према којима усклађује оригиналне циљеве и динамику наставне обраде басне. Ваљаност њене интерпретације антиципира се посебно преко следећих циљева: Истаћи шта је све необично и неочекивано у басни; Образложити зашто је баш ову птицу баснописац узео за пример; Анализирати комичне елементе у тематици и мотивационом систему басне; Водити конструктивни разговор који подстиче ученике да са разних становишта тумаче свет басне и тако откривају њен највиши смисао.

У вишезначности и сложености књижевног дела (Бајић, 2001) налазе се изворишта мноштва проблемских ситуација у настави, током којих се недоумице и тешкоће побуђене делом решавају умним напорима ученика. Тако се на сазнајном путу кроз уметнички свет књижевног дела налазе уметничке вредности и чиниоци који се могу сазнавати само стваралачким мишљењем и истраживачким поступањем.

Ученици су током интерпретације басне били максимално ангажовани и пре истицања циља часа подстицани да искажу своја раније усвојена знања до којих су дошли приликом добијених истраживачких задатака. Са ученицима је током анализе басне коришћена иновативна метода, тако што је у уводном делу часа поменута басна представљена драматизацијом, коју су извели ученици старијих разреда за своје млађе другаре. Затим је уследила интерпретација басне. Проверавање доживљаја текста који је представљен деци на иновативан начин остварено је дијалошком методом и методом самосталног излагања. Прва реакција ученика био је смех, па су и прва упућена питања била таква да покрену и изразе доживљај смешнога: Како је на вас деловала басна? Чему сте се насмејали? Који су вам поступци ликова смешни? Чему се нисте надали у развоју догађаја? Шта је за вас неочекивано? С ким сте се у басни поистовећивали? Зашто? Јесте ли страховали за чворка? У којим сте приликама желели да помогнете чворку? Које његове поступке не одобравате?

Ученици основне школе не могу дубље улазити и интерпретацију комике и њених литерарних обележја, али је могу осетити и у основним ознакама и разумети комику ситуације, комику говора, комику поступака. Ученици се заустављају на тзв. спољашњим ознакама комике. Басна је прикладан текст за увођење ученика у доживљавање комике. Она исмева и поучава на начин који је деци близак и занимљив (Росандић, 1986).

На часу је коришћен илустративно-демонстративни материјал (слајдови и апликације), а пошто је ученицима басна била непозната, они су били, очигледно, више мотивисани за рад. Ученици су брзо открили које људске особине писац критикује и какав је човек који себи дозволи да буде као чворак. Инструкције које су дате ученицима биле су прецизне, детаљне, дате у право време и на адекватан начин. Поука која је истакнута на самом почетку басне гласи:

Сваки од нас има за понешто дара,
али на туђ успех ко се полакоми,

почне нешто њему што не одговара,
мораће на крају страшно да се сломи (Крилов 1959: 64).

У другом стиху ученици су препознали лакомост, као рђаву људску особину, а у трећем стиху открили да човек не треба да се бави оним послом за који нема дара. Баснописац указује шта се догађа лакомим особама и кроз епску радњу приповеда шта се догодило чворку. Принцип очигледности је допринео да се подстакне дечја креативност коју су показали током свог стваралачког рада када је требало одредити другачији наслов басни и наставити је, такође у стиховима. Објашњено је какав је пој чворка, зашто га писац пореди са мачетом, јаретом и зашто користи одређене ономатопејске глаголе. Деци је било јасно да је чворак који је покушао да пева као славуј у ствари био толико завидљив, самоуверен и хвалисав, да га ни другари нису могли одвратити својим саветима, а што је представљено следећим стиховима:

„Другови! Чујте, ја бих мого
да извијам гласом весело и лако,
ко он, исто тако“ (Крилов 1959: 64).

С обзиром да чворак не поседује гласовне могућности славуја, својом дреком је отерао становнике шуме. Постављено је питање каква је чворкова песма? Зашто је њоме растерао све становнике шуме? Такође ученици су подстакнути да уоче упитник на крају последње строфе. Зашто га баснописац ставља? Даје ли он одговор шта је све чворак изгубио, или оставља нама да ми претпоставимо?

И поче. Ал' више није то пој птице,
него дромбуљање расклимане жице,
ил' ко камен кад се о сув камен таре.
Час пишти,
час шишти,
вречи као јаре
ил' слабије, јаче,
што најбоље уме,
мауче ко маче.
Укратко, сав свет је растеро из шуме.
Мој чворче, завист је обољење кужно!
Шта ће теби песма са туђинских жица?
Кад већ лепо певаш на начин штиглица,
што мораш славујски да извијаш ружно? (Крилов 1959: 64).

Песников савет деца су лако уочила и разумела што се може видети у стиховима који следе.

Стога и мој савет овде пада згодно:
ради само оно што је теби сродно,
ако хоћеш да крај не буде ти горак (Крилов 1959: 64).

Целокупна активност ученика била је усмерена ка развоју њихове самосталности и креативности. Учитељ је подстицао ученике на такве активности, а и уважавао ученичке предлоге, идеје и тумачења. Током рада учитељ и ученици су били „равноправни партнери“ у наставном процесу.

СТВАРАЛАЧКИ РАДОВИ УЧЕНИКА

Самосталан стваралачки рад на овом часу представљају новонастали наслови за интерпретирану басну, као и ученички литерарни радови. Било је занимљивих предлога за наслов басне. Неки од њих су*: Наивни чворак, Упорни чворак, Чворчић, Шумски станари прихватају извињење чворка, Згодни савет, Раштимоване ноте чворкове песме.....*

Ученицима је указано да уоче неправилну дужину стиха, како би је и они евентуално могли користити у стваралачком раду.

Интересантни су примери самосталног стваралачког рада, у виду наставка басне, неколико ученика четвртог разреда основне школе:

1. пример

„...Е, мој чворче,
тако си славан и познат био,
к'о да си се са штиглицом родио.
Ниси морао да певаш к'о глупи гавран,
па сад сви да те избегавају,
а сами себе варају.
Мајка ти каже: „А ко их је на то навео?“
па ти чворче, чедо наивно.
И да ти кажем још једну ствар,
када ти учиш оспеш се сав.“
Ето мој чворче, и мајка те грди,
грди те и твој другар гавран Вуди.
Према томе најбоље што можеш учинити,
то је: свима се културно извинити.“

2. пример

Упорно је чворак хтео вежбати,
мислећи да може к'о славуј певати,
па зар није мог'о знати,
да је с'вежбом боље стати.
Што је вежба дуже трајала,
то је цика била јача,
као да су три прасета лајала,
у пратњи тихог мишјег плача.

3. пример

Чворак се не предаје лако,
већ наставља да пишти,
не слуша гласове из шуме,
хоће да докаже свима да певати уме.
Дође тихо једна лија,
која је гаврана преварила,
па смишља како да надмудри чворчића.
Одмах за њом и дивља свиња што доведе једног птића.
Мали птић весело запева и ори се читава шума.
Сви слушају, сви се диве,
само чвочрић тужно гледа,
и признаде да не треба радити,
оно што му не одговара,
да више неће певати,
јер за то нема дара.

Да постоји корелација између интересовања деце за рад и методичког приступа и интерпретације наставних садржаја у настави српског језика и књижевности, потврђују и стваралачки радови ученика који су у овом раду делом и представљени.

Наставник путем свог индивидуалног плана који самостално осмишљава и сачињава или тимским радом с другим наставницима или стручним сарадницима оспособљава себе да путем креативних радионица, семинара, предавања и сл. припреми ученике за поједине стваралачке активности. Наставник планира и припрема активност, затим је реализује кроз вођење и ток часа. Планирање има оријентацијски карактер како би наставник осим унапред припремљених сценарија за одређене активности уважио текућа интересовања и предлоге ученика.

Ученици су били ангажовани и пажљиви током часа. Пажња им се одржавала коришћењем илустративно-демонстративног материјала (слајдови, слике и апликације), драматизацијом, коју су извели ученици старијих разреда. Дечје стваралаштво је током рада непрекидно подстицано и на тај начин уважаване индивидуалне карактеристике и потребе ученика. Нарочито је значајно што су у највећој мери подстицане оригиналност, флуентност идеја, јединственост и спонтаност. Наведени ученички литерарни радови имају изузетну вредност јер представљају продукт снажног доживљаја након интерпретације басне, а поседују оригиналност, јединственост и инветивност. На крају часа ученици су похваљени за своје креативне радове.

ЗАКЉУЧАК

Прихватање иновација један је од значајних чинилаца унапређења наставе, јер тек њеном применом може се очекивати да настава постане динамичнија и ефикаснија. Наставник је она тачка наставе преко које и кроз коју се преламају сви релевантни елементи како са становишта наставе тако и са становишта начина како се ученик ангажује у процесу школског учења. Разлог за стваралачки приступ приликом обраде басни јесте подршка у настојању да настава српског језика и књижевности поприми карактер стваралачког процеса. Знајући да је стваралаштво основни облик човековог живота и постојања, ученицима је остављен простор да експериментишу, постављају питања, исказују мишљење и откривају своје идеје. У случају када је било потребно усмерење као додатни подстицај, то је чињено без прекора, а ученици су навођени да властитим размишљањем и закључивањем дођу до решења. Тако су били сигурни у себе, своје мисли и креативне идеје.

Наставници би требало да настоје да се наставни поступци не понављају приликом обраде басни, као и других књижевноуметничких текстова. Иновативним поступком се омогућава ученицима самостално читање, разумевање, доживљавање, анализа, усвајање одређених књижевнотеоријских појмова, као и стваралачки рад. Организацијом такве наставе српског језика ученику се омогућава партнерски однос у процесу комуникације, где се његова индивидуалност развија и подстиче. За афирмацију дечјег стваралаштва неопходно је подстицати бројне особине, као што су неговање посебности, радозналости, дивергентног мишљења, оригиналности, флексибилности, јединствености и др.

Литература

Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Бајић, Љ. (2001). Припремање наставника за стваралачку наставу. Београд: *Књижевност и језик*, 48 (1–2), стр. 75–83.

Ђорђевић, Ј. (1986). *Иновације у настави*. Београд: Просвета.

Ђурић, В. (1975). *Иновације у друштву*. Ниш: Издавачка установа „Градина“.

Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

Крилов, И. А. (1959). *Басне*. Београд: Народна књига.

Lagumdžija, N. (1991). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Zagreb: Školske novine.

Maljković, M. (2008). Evaluation of applied creative models of fable processing in teaching language and literature at micro level. *Norma*, 13(3), str. 93–104.

Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Milatović, V. (1986). Odnos teorijske i metodičke interpretacije književnog dela. Zagreb: *Suvremena metodika hrvatskog ili srpskog jezika*, Vol. XI, br. 1, str. 5–7.

Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.

Митић, В. (1999). *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави*. Нови Сад: Будућност.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO „Školska knjiga“, Sarajevo: SOUR „Svjetlost“ Titograd: Republički zavod za unapredjivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovation*. New York: The Free Press.

Čutović, M., Savčić, S. (2013). Kreativne radionice u nastavi. U: Veljovic, A. (ured.): *Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem „Reinženjering poslovnih procesa u RPPO13*“. Čačak: Fakultet tehničkih nauka, str. 329–335.

Dr. Mirjana Cutovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

INNOVATIVE TEACHING AS AN INCENTIVE OF THE CREATIVITY OF STUDENTS

Summary

This paper discusses the achievement of a quality education process by introducing innovative practices during the processing of fables, and the role of teachers in the organization of modern teaching of the Serbian language and literature. The treatment of fables done by the use of innovative methods have an effect which is reflected in an increase in the students' interest in the material.

Attention is focused on the promotion of literary abilities of students of younger grades in elementary school.

Key words: *innovative teaching, fable, students` literary works.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::811
Стручни чланак
стр. 297–304

Mr Gordana Ljubicic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty, Uzice

ASSESSMENT OF A FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT

Abstract: In its simplest formulation, assessment provides information on whether teaching or learning has been successful. But when we talk about assessment of a foreign language as a subject, we must draw attention to some specificities that are at the bottom of this process. Every language is multidimensional, consisting of, at least, four language skills: speaking, listening, reading and writing, so this complexity raises the question as to whether the assessment tasks in one area are representative in the other one, or in the subject as a whole. The fact, also, is that the content of the language as a school subject is varied and complex, which results in the complexity of the outcomes and aims as well.

Key words: *assessment, foreign language, test, portfolio, language competence.*

I

The process of education almost always implies an interaction between a teacher and his students, which gives the process a social as well as a mental and a physical component. Teachers have a responsibility to the learners but also to the needs of the wider society. This interaction means striving together to attain the aims and goals of the curriculum. Paul Hellgren (1985: 21–25) uses a concept of „we-interaction” as an ideal condition for working in the process of education. That means that the teacher and the students are working together towards the same goal and have the same expectations about the process. The outcomes of the process are measured in different ways. The assessment can be done during the process or at the end of it, and the type varies depending on the age of the students, the aims set, the material accessible and the imagination of the teacher himself.

Evaluation can relate to courses and learners in a number of ways. It can try to judge the course as it is planned in terms of its appropriateness, it can try to observe, describe and assess what is actually happening in the classroom, or most often, it can test what learners have learned from a course. Nunan (1988: b) calls these three aspects of evaluation ‘the planned curriculum’, ‘the implemented curriculum’ and ‘the assessed curriculum’.

Assessing a foreign language as a subject differs from the assessment of other subjects in that that every language is multidimensional, consisting of, at least, four

language skills which need to be assessed differently, and this complexity requires a specific choice of tasks and forms to use. So, when assessing a language as a subject, we must first decide which of the four skills we what to assess, and then choose the form and the tasks that are most appropriate. Even then, the results might not give a real picture of what the student knows. For example, when assessing reading skills, we must be aware of the fact that the student might show excellent performance when reading poetry, for example, but might stumble when reading some unfamiliar texts containing certain medical or political matters. Also, an eloquent student might be more prominent in oral performance, while a timid one will prefer to express his/her thoughts and opinions in writing. When assessing writing skills we must take into consideration the fact that there are different kinds of writing with different aims, that assessing an essay is infinitely different from assessing a piece of translation, or a written form of a business letter, for example. There is also a major challenge in determining what criteria should dominate in making a judgement in the assessment of a piece of writing; for example whether the accuracy of the writing is more important than the content itself, and so on. Speaking and listening are also difficult to assess because, even more than other aspects of language, their performance varies with the theme, context and level of motivation. Listening is probably the language skill that can be assessed with least accuracy because it depends on the dialect variations of the speakers, the noises that disturb the piece that is to be heard, or, the poor physical abilities of the listener.

Recently, there has been much debate about the opinion that assessing a foreign language as a subject should, in fact, be assessing of a „language competence“. This term is used in different ways, and can be a source of confusion. Language competence is a broad term which includes linguistic or grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic or sociocultural competence and what might be called textual competence. Language competence is best developed in the context of activities or tasks where the language is used for real purposes, in other words, in practical applications. Still, some other opinions, make difference between „language competence“ and „language proficiency“, in which the latter term implies an accurate and fluent use of a language. Taylor (1988: 161) affirmed that „it is not surprising that competence has come to be firmly associated with proficiency, particularly in the domain of applied linguistics and its principal concern, language teching and learning, since the line that separates competence from proficiency is precisely that of measuring the particular skills or abilities of each individual in a particular language, where competence would be pure knowledge and proficiency would refer to the skills needed to put that knowledge into practice, that is, to transform knowledge into language use.“

All these requirements set a difficult task for a language teacher to fulfill, because, as said before, foreign language assessment is complex and time consuming, and, can not, for the most part, be objective. Much of the assessment depends on the teacher, on his preferences and his judgement. Some teachers might prefer certain topics and give them regularly as an essay theme, for example, or

might think that some topics are inspiring for a class discusion, while students might resent them; one teacher can mark an essay with a high mark, while the other teacher can give the same essay a low mark, an oral discussion is also hard to be assessed as it is a process during which some of the poins are easily missed, and so on.

II FORMS OF ASSESSMENT OF A FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT

It is clear that the assessment of a foreigh language as a subject very much depends on the age of the children being assessed. This is also true for the content of the tasks that the students will attend to. The choice of the texts, the topics for presentations or the projects given, will not be the same for the primary and the secondary school students, let alone for the students at the tertiary level of learning. Still, the forms of assessment might be the same.

The most often used form of language assessment at any level of learning is **testing.** Tests are very much favoured in every other school subject, but in language they can measure only a restricted part of the content, usually grammar knowlegde or text understanding. There are different categories of tests in language assessment depending on when and why the testing is being done.

The first type of test is **placement test**. This test helps place new students in the right group and is usually based on syllabuses and materials that the students will follow, mainly testing their grammar and vocabulary knowledge. At the tertiary level of education this test might come in very useful. As students from secondary schools differ very much in the pre-knowledge they bring with them to the University, the placement test can help the teacher devide students in groups according to their language abilities, and adjust his teaching to different levels of knowledge, making it easier for students to pass the language exam at the end of the school year.

The second type of test is **diagnostic test.** While placement test is designed to show how good a student`s knowledge of English is in relation to a previously agreed system of levels, diagnostic test exposes learner`s difficulties and shows gaps in his knowledge, helping the teacher to see what the problems are and what he should do about them.

The third type of test is **progress** or **achievement test**. This test is designed to measure learner`s progress in relation to the syllabus he has been following. This kind of test should contain item types which the students are familiar with, reflecting the progress, not failure. Progress test measures the progress of students during a shorter period (at the end of a fortnight or at the end of a unit), while achievement tests are given at the end of a term.

The fourth type of test is **proficiency test**. This test gives a general picture of student`s knowledge and ability and is especially useful in situations when peole want to be admitted to a foreign university, when they are looking for a well-paid job or when they want to obtain some kind of certificate.

Although testing is not the best way to assess the knowledge of a language, it is much favoured by the students at the non-language universities. The reasons can be poor prior knowledge, the possibility of circling the right answer by chance or having the answers and the content given in the course book and in that way made easy to learn by heart and produce without much thinking. These tests usually consist of multiple-choice questions where the student chooses one of the three or four answers offered. Only one answer is correct and by circling it student gathers the points. At the tertiary level of learning, multiple-choice questions are mostly used for testing grammar points. Some language experts think that knowledge of grammar should not be tested or even reviewed at this level of education. But our opinion is that students come to the teacher-training faculties with very poor knowledge of the basic grammar points, and that they really need some additional explanations and clarification in relation to this. Recently, the emphasis is being put on comunicative competence of the learner, that is, on the use of language for communicative purposes, and the opinion of many language teachers is that grammar incorrectness should be overlooked as long as it does not disturb or disrupt the process of communication. But, our opinion is that there is no good discourse without a good knowledge of grammar. That is why grammar testing must be done at least at the beginning or during the first year of studies. Students often insist on being given grammar tests for their exams, especially the tests that test the items that are in the language coursebooks that the students use at the faculty. Even the teachers like these types of exams because they are easy to check, and are pretty objective. But the fact is that tests can not check the whole of the language, and especially not the language proficiency. Also, there is always the question of inadequate coverage of the material because it is the teacher who decides what is important for students to learn and which areas of language are more important than others. The teacher also decides what form the test will have, how to formulate the questions and how many distractors there should be. The average number of distractors is three or four. The more distractors there are, the less likely the students will be to guess the correct answer. So, a good language test owes much to the knowledge and the skills of the teacher.

There is also a kind of test with open-ended questions in which the students are asked to finish the sentence by expresssing their own thoughts or feelings, but this type of test is time-consuming as the answers tend to be very long; that is why the number of questions must be restricted. It is very hard for a single teacher to check the open-ended language test if the number of students is large.

Another form of assessment of a language as a subject is **essay questions**. Although this type of assessment allows students to show their knowledge of a language better than tests do, it also has its shortcomings. First, the teacher must

think deeply of the topic of the essay. He should avoid broad question stems which may be misleading for the students, and must also limit the time for writing, and even the number of words used in writing the essay. These limitations will help students organize their ideas, and make best use of the time allowed for writing. The teacher should also explain the rules for grading in advance, although, in such assessment it is almost imposible to be completely objective. Also, as Christine Mc Cormick and Michael Presseley say in their book *Educational Psychology – Learning, Instruction, Assessment*: „Avoid the use of optional questions. On one hand, some students may spend too much of their limited time trying to figure out which essay question is “easier“, with the result that the irrelevant characteristic of decisiveness becomes part of what the rest is measuring. On the other hand, students who choose to challenge themselves by selecting more difficult or more complex questions might be penalized for their choice“ (C. Mc Cormick & M. Pressley, 1997: 373).

Students of non-language faculties are usually strogly against this type of examination, the reason again being their poor prior knowledge and the impossibility of expressing their ideas in a foreign language. Another reason is the students` incompetence in using language dictionaries. It is surprising how little language dictionaries are used during primary and secondary schooling, so students are not trained to work with them and they lose much of the time given for the task in order to find the right word or phrase, which leads to poor grades. Even at the master level, this problem still exists.

Maybe one of the ways in which assessment can be done at non-language faculties is **text translation.** Again, the choice of the text is on the part of the teacher. The easiest way is to give students a text from the course book – either one that had been translated before in the classroom, or the text that is in the book, but is new to the students. The problem with translation is the same no matter what kind of a text is in question – either it is a text from the coursebook or a piece of a literary translation. The first difficulty is how to grade the translation, that is, how much freedom is allowed to the students and how much the translation can vary from the original. The choice of words, the use of synonyms, the language structures that are not parallel in the foreign and the native language – all that makes it difficult for the translation to grade. The students at Teacher-training Faculty, when given a text translation to do for their examination, sometimes seem to have greater difficulties with Serbian, than with the English language. They are unable to make correct sentences in their mother tongue or formulate their thoughts in correct Serbian. Also their handwriting is very often in a real mess, which makes it hard for the teacher to understand and grade the written translation. Still, this type of assessment is convenient at the tertiary level of education, especially if the text is not very difficult and if students are allowed to use language dictionaries.

Portfolios. Portfolios are collections of objects collected for an identified purpose. (A. Collins, 1992). Sometimes the purpose may be to impress prospective employers with competences, as in artist`s or photographer`s portfolio. In a classroom, students may keep a collection of most of their work in a *working portfolio* and at various points in the school year select pieces of work to include for

evaluation in an *assessment portfolio*. The three essential steps to the construction of an assessment portfolio are the following:

1. Students collect their work over a reasonable period of time
2. They review their work at some point, selecting some „best“ work or most representative one for inclusion in the assessment portfolio
3. They assemble the portfolio including the commentary about the pieces selected and about the progress shown in their work.

This can be a very appropriate type of language assessment, but only for certain language skills. In this way, the progress in foreign language writing is made obvious as students collect their drafts and writing pieces in one portfolio over a period of time. They can always go through the staff, see where they did wrong, and correct their mistakes in the next try. Then, they can select one or more pieces of writing and prepare them for assessment. This selection can be critical, because the pieces in the portfolio are not always the student`s best work. R. Mitchel lists some questions that will help to guide students` selections of writing pieces in a writing portfolio:

1. Why did you select this particular piece of writing?
2. What are the special strengths of this piece?
3. What have you learned about writing from your work on this piece?
4. If you could continue working on this piece, what would you do? (R. Mitchell, 1992: 112).

This type of assessment is also time-consuming and implies continuity. The student`s work must be followed over a longer period of time, and the teacher has to be in touch with it through the meetings with the students and through repeated discussions about the works collected. That is why he must always try to remind students to limit the number of the selected issues, and to guide them in doing that. Another difficulty is the reliability of the portfolio evaluation. It is at least as difficult to evaluate as to get a reliable scoring of essay responses, and also is not completely objective. That is why portfolios are best suited for assessing the works of the students of fine arts and design universities.

Presentations. Owing to the development of new technologies, the concept of presentation has recently been widely accepted as a form of teaching and learning. Presenting material using computers, that is, using Power Point, slides, icons, visuals and other aids is something that no educational conference or lecture can go without. Also, the students at the third or fourth year of Teacher-training Faculty, and especially those doing their MA degrees, are encouraged to make presentations on different topics related to their studies and to present in front of the class. After the presentation, the teacher, together with the students from the group, is discussing what had been said and seen and is assessing the performance. So, this type of assessment also includes what is known as **peer assessment**, that is, assessment done by the students of the same age. Peer assessment is used to give the students an idea of the process of evaluation and to help them improve their metacognitive skills; which is extremely impotrant for the students of the teacher-training faculties.

Presentations give students the possibility to research and collect material related to the topic they are going to talk about, to browse the Internet and to get acquainted with the institutions that can supply them with the additional information. Presentations are giving the teacher the insight to the students` language competences and to their mastery of the foreign language. Through presentations students` language proficiency can be tested better that through any other type of assessment. Although presentations are also time-consuming, they can be controlled by limiting the time for each topic.

But, although presentations are a good way of assessing students` knowledge of a foreign language, they also have many shortcomings. First of them is the impossibility to prevent the students to prepare their presentations using the copy/paste functions of their computers. Most presentations are made by borrowing the whole texts, or parts of the texts from one or many different sites. Because the originality of presentations can always be questioned, the teacher has to decide how much borrowed work can be allowed, and whether it is more important to assess the content or the performance of each presentation. The teacher must also take care when choosing a topic for presentation: it must be appropriate for the students and their age, must be connected to their curriculum and must be formulated very clear so that the students have no doubts about what is expected from them to do. Students must take care about the ratio between the text and the visuals in each presentation. Sometimes they write the whole presentation on the slides and present by reading and not speaking to the audience. Sometimes, the number of slides is not enough: either there are two few or too many of them. Presentations are also conditioned by technology tools that a school or a faculty must have. Without them, there is no presentation. But even when the tools are provided, the students and the teacher must be able to use them, so certain training is necessary. Anyway, presentations are best prepared when teachets and students work together, so the result is the undivided attention of the audience. And certainly, presentations will be the future of any serious assessment on colleges and universities.

III CONCLUSION

Assessment of any school subject has never been, and will never be an easy work. But foreign language assessment is specific and differs from other subjects for its complexity. Assessment is the part of teaching that many teachers find difficult and uncomfortable to do. Teachers must decide what components to consider in grading. They must decide whether to grade the knowledge itself or also the student`s attendance, neatness or class participation. The following are some general principles or golden rules of grading stated by Ory and Ryan:

1. *Fairness*. There should be equal oportunity for all students.
2. *Accuracy*. Grades should be based on all available sources of evidence such as tests, papers, projects and sometimes assignments.

3. *Consistency*. Grading practicies should be planned ahead of time and presented at the beginning of the instruction. Any changes in the grading plan should be carefully thought out and communicated promptly.
4. *Defensibility*. Grading practicies should be easily explained and defended when asked by students, parents or principal... Studens` personal gharacteristics such as ability or personality should not influence grade assignment. (1993: 46).

References

Collins, A. (1992). Portfolios in Science Education: Issue in Purpose, Structure and Authenticity. *Science Education*, 76 (4), 451–463.

Hellgren, P. (1985). *Teaching a social concept* (Research report). Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Mitchell, R. (1992). *Testing for learning: How new approaches to evaluation can improve American schools*. New York: The Free Press.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

Ory, J. O. & Ryan, K. E. (1993). *Writing and grading classroom examinations*. Newbury Park, CA: Sage.

Taylor, D. C. (1988). The meaning and the use of the term „competence“ in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics* 9: 148–68.

Mc Cormic, C. & Pressley, M. (1997). *Educational Psychology – Learning, Instruction, Assessment*, Longman.

Мр Гордана Љубичић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОЦЕЊИВАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА КАО НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА

Резиме

Једноставно формулисано, оцењивање прибавља информацију о томе да ли је подучавање или учење било успешно. Али, када говоримо о оцењивању знања страног језика као наставног предмета, морамо скренути пажњу на неке специфичности које леже у основи овог процеса. Сваки језик је вишедимензионалан, и састоји се од бар четири језичке вештине: говора, слушања, читања и писања, тако да ова комплексност поставља питање да ли су задаци оцењивања у једној области репрезентативни и у другој, односно у предмету као целини. Чињеница је, такође, да је садржај страног језика као наставног предмета разнолик и сложен, што утиче и на сложеност циљева и исхода.

Кључне речи: *оцењивање, страни језик, тест, портфолио, језичке компетенције.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 378.147::811.161.1
Стручни чланак
стр. 305–310

Д-р Светлана Терзич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ПРОСЛУШИВАНИЕ РУССКИХ ПЕСЕН НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ УЧИТЕЬСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: В настоящей работе рассматривается вопрос включения русских песен в процесс обучения русскому языку и их роли в культурном и языковом образовании студентов. Песни являются ценным аутентичным источником, и поэтому могут употребляться в качестве учебного материала при отработке фонетики, лексики, грамматики, а также навыков слушания и говорения. Автор указывает на критерии отбора аудиоматериала и дает примеры обработки песен на уроках русского языка в сопставлении с сербскими песнями.

Ключевые слова: *песни, прослушивание, преподаватель, студент, русский язык, сербский язык*.

1. ВСТУПЛЕНИЕ

В последние десятилетия в сфере преподавания иностранных языков, в том числе и русского, все прочнее занимает ведующую позицию лингвокультурология, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и направленная на включение культурного наследия страны изучаемого языка в процесс языкового обучения. Лингвокультурная проблематика, базирующаяся на диалоге культуры и языка, становится актуальной дидактической основой в преподавании русского языка как иностранного“ (Стоянова 2012: 109). Это связано с тем, что культура является неотъемлемой частью нашей жизни. Мы живем в мире культуры. Более того, мы находимся в ее толще, внутри нее, и только так мы можем продолжать свое существование... Сам человек неотделим от культуры, как он неотделим от социальной и экологической сферы (Лотман 1992: 2).

2. ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПЕСНИ

Лингвокультурное содержание в полной мере несут в себе песни. Они позволяют студентам не только увидеть явления действительности через призму русской ментальности, но и познакомиться с аспектами жизни россиян (как внутри, так и за пределами России). В песнях самым широким образом

представлены культурно-исторические темы. Иными словами, при работе с песнями, как и с любым другим страноведческим материалом, происходит представление культурных констант и усвоение русской языковой картины мира, а также, что не менее важно, разрушение неверных стереотипов. Следует заметить, что в данном случае лингвокультурологический анализ проводится от „единицы культуры к единицам языка“ (Стоянова 2012: 106).

Для включения песен в уроки русского языка имеются экстралингвистические и лингвистические основания.

1. Экстралингвистические основания обусловлены следующими факторами:

а) песни являются частью нашей повседневной жизни и поэтому их включение в обучающий процесс выглядит вполне естественно;

б) песни легко доступны и широко распространены а современные технологии предоставляют достаточный выбор форматов: диски, видео, интернет-ресурсы и т.д.;

в) песни носят личный характер и поскольку их темы касаются, как правило, общих явлений, таких как, например, любовь, то слушатели зачастую ассоциируют свои личные ситуации с текстами песен;

г) песни вносят разнообразие в урок и их использование позволяет избежать скучной рутины и добавить новый опыт в процесс обучения;

д) песни помогают студентам расслабиться и внести динамику в урок;

2. Лингвистические основания:

а) песни являются аутентичным материалом и демонстрируют реальное функционирование языка в речи, тем самым предоставляя широкие возможности для отработки различных аспектов языка: грамматики, лексики и т.д.;

б) песни предлагают слушателям примеры фонетических особенностей, интонации, тона русской речи;

в) песни легко запоминаются и это позволяет студентам легко заучивать новые фразы и даже отрывки текста;

г) песни являются естественным способом повторения и благодаря повторяющимся в них припевам, их можно прослушивать или пропевать несколько раз.

При отборе песни важно учитывать степень социокультурной маркированности звучащей речи, коммуникативно-речевой опыт человека, функциональную значимость звучащих текстов для конкретного варианта обучения иностранному языку (Сафонова 2012: 80). Поэтому что русский и сербский язык оба являются славянскими языками, то при обработке любой отобранной песни надо пользоваться сопоставительным методом исследования двух языков.

3. ОБРАБОТКА РУССКИХ ПЕСЕН В СОПОСТАВЛЕНИИ С СЕРБСКИМИ

В настоящее время все чаще обучение строится не на лингвистическом, а на коммуникативном, межкультурном подходе, что позволяет использовать ценные в культурном отношении аутентичные иноязычные материалы. Музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Это неотъемлемая часть нашей жизни. Мы все имеем музыкальные предпочтения и большинство людей регулярно слушают радио или песни любимых авторов. Музыка − часть культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировозрение.

1. Первый этап урока − до прослушивания

При отборе песен преподаватель должен отлично знать с какой целью обрабатывает ее.

Поэтому что история и культура сербского и русского народов преплетаются, то преподаватель в сербской языков среде может сделать отбор учитывая этот факт. До прослушивания песни преподаватель должен подготовить студентов с языковой, культурологической, образавательной и тематической точек зрения к прослушиванию. Здесь могут быть представлены тема и ключевая лексика, а также любой культурно-исторический и лингвистический материал, который поможет им эффективно работать с текстом на следующих этапах. Самым важвным является пробуждение интереса студентоов к предстоящему прослушиванию. Обучение иноязычной культуре рассматривается как средство обогащения духовного мира личности через приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка, о взаимосвязях культур сербского и русского языка, через приобретение знаний о строе языка, особенностях, сходствах и различиях сербского и русского языка, а также для удовлетворения личных познавательных потребностей.

2. Второй этап урока − прослушивание

Студены приходят на факультет с знанием об истории русского народа а особенно о том, что касается второй мировой войны. Поэтому преподаватель может отобрать песни у которых мелодии одинаковы а тексты различны. В таких случаях преподаватель сперва выпускает студентам песню на сербском языке и их задачей является припомнить мелодию. Потом преподаватель ознакомляет студентов с текстом на русском языке. Примерами таких песен явля-

ются следующие песни на сербском языке: *Тамо далеко, Буди се исток и запад, По шумама и горама, Коњух планином* и тому подобно.

После прослушивания песни на сербском языке у студентов уже проявляется интерес к прослушиванию песни на русском языке. Поэтому на втором этапе урока преподаватель целесообразно вводит лексико-грамматический материал с некоторым опережением программы с той целью, чтобы при введении нового материала студенты легко узнавали его. Это существенно облегчит введение, закрепление и использование лексико-грамматического материала песен в соответствующих речевых ситуациях. Преподаватель пишет на доске текст песни, давая при этом лексические пояснения. Приведем пример песни *Тамо далеко* с преводом на русский язык Пржевальского:

Где-то далёко, далёко родная земля,
Мысль что не день неустанно,
К ней возвращает меня.

Край мой родимый! Скоро ли ты оживёшь?
Нас возвратишь к нашим милым,
Славу себе ты вернёшь.

Этой надеждой мы только и живы друзья!
Бог да вернёт нам Россию!
Вскликнем мы громко „УРА!“
И вот вернулась Россия
Мощной России ура!

На знакомую мелодию студенты легко запоминают текст на русском языке и даже уже готовы на первом уроке третьего этапа спеть данную песню.

Если целью урока является формирование определенных навыков: призносительных, лексических или грамматических то преподаватель должен быть осторожным при отборе песен. Однако, ценность песен может многократно увеличиться, если их использовать творчески для преодоления расстояния между удовольствием слушания (пения) и коммуникативным ипользованием языка. Предполагается, что у преподавателя есть знание русских песен и также хорошее чувство к музыке. При обучении к призношению песни имеют очень важную роль. Например, если у студентов хотим укрепить произношение твердых и мягких согласных, то предлагаем прослушать русскую песню *Лучинушка* текст − женский вариант Ольги Янчевецкой:

То **не** **ве**тер **в**етку кло**н**ит.
Не дубраву**ш**ка **шум**ит.
То меё **сердеч**ко сто**н**ет:
Как о**сен**ний **л**ист дро**ж**ит.

Не **ж**итье м**не** **б**ез **м**илого.
С кем пойду я под **в**енец?
Зна**ть** су**д**ил м**не** рок пе**чаль**ный
Оставаться **де**вицей.

Из**в**ела **меня** кру**ч**ина

Подколодая змея.
Догорай, го**р**и моя лу**ч**ина –
Догорю с тобою я!

Если на уроке должны показать студентам какую роль в русском языке имеет мягкий разделительный знак и как после него произносится [j], попредлагаем студентам прослушать сербскую песню *По шумама и горама* т.е. в переводе на русский язык. Например:

По долинам и по взгор**ья**м
Шла дивизия вперёд
Чтобы с бою взять Примор**ье** –
Белой армии оплот.

Студентам которые должны усвоить деепричастие настоящего времени предлагаем послушать русскую народную песню *Что стишь качаясь?*...В настоящей работе приведем пример только первой строки:

Что стишь **качаясь**?
Тонкая рябина
Головой **склоняя**сь
до самого тына.

В песнях знакомая лексика встречается в новом контексте, что способствует развитию так называемого языкового чутья и увеличению ассоциативных связей в памяти. В песнях часто встречаются средства выратительности, что способствует развитию у студентов знания стилистических особенностей языка и глубокого понимания чужой культуры.

3. Третий этап урока – после прослушивания

Этот этап, как правило, включает в себя упражнения, направленные на отработку навыков говорения и письма. На конечном этапе можно выполнить следующие задания:

а) вести дискуссию по содержаниям русской и сербской песен;
б) определить разницу между лексическим матералом русской и сербской песен;
в) сравнить явления русской и сербской культуры, о которых может упоминатся в песне;
г) написать вопросы к песне;
д) написать диалог между героями песни;
е) задать вопрос о том, что они думают, что случится дальше;
ж) предложить спеть вместе данную песню.

На следующих нескольких уроках достаточно повторить песню один-два раза, чтобы новый материал, который встретился при работе с ней, запомнился прочно и нужные речевые навыки сформировались в достаточной степени. В дальнейшем каждая из предложенных песен может быть использована как эффективное средство закрепления и повторения нового грамматического материала.

Формирование у студентов социокультурной компетенции является одной из важнейших задач при обучении русскому языку как иностранному, а связь между языком и культурой наглядно демонстрируется на примере песен, что позволяет рассматривать их не только в качестве учебного материала, но и инструмента межкультурного общения. Кроме того, благодаря эмоциональному заряду песен, на ином уровне происходит усвоение материала, а уроки с их использованием становятся гораздо интереснее и разнообразнее.

ИТОГ

При использовании музыки на уроке создается благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическая нагрузка, активизируется речемыслительная деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, повышается эмоциональный тонус и поддерживается интерес к изучению русского как инославянского языка.

Песни создают у студентов мотивацию к изучению русского языка, положительный настрой, а также развивают студентов духовно, формируют музыкальный вслух, эстетически развивают их.

Литература

Лотман, Ю. М. (1992). *Текст в тексте*, Изборные статьи: В 3. – Т.1. – Талин.

Ляхобицкий, М. В. (1979). *Применение звукозаписи в обучении иностранному языку*, Учебное пособие для ВУЗов. Москва: Высшая школа, стр. 133.

Сафанова, В. В. (2012). *Современный русский язык аудио- и видеотекст в контексте межкультурного языкового образования*, Русский язык как инословянский. Белград, стр. 78–90.

Стоянова, Е. (2012). *Лингвокультурное направление в научных исследованиях: Преимущества и возможности*, Русский язык как инословянский. Белград, стр. 103–119. http://www.albest.ru; http://www.bilingual-online.net

Др Светлана Терзић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СЛУШАЊЕ РУСКИХ ПЕСАМА НА ЧАСОВИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА СА СТУДЕНТИМА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

Резиме

У овом раду се разматра питање укључивања руских песама у процес учења руског језика и њихове улоге у културном и језичком образовању студената. Песме су вредан аутентичан извор и зато се могу користити као наставни материјал при обради фонетике, лексике, граматике, а такође и навика слушања и говорења. Аутор указује на критеријуме избора аудиоматеријала и даје примере обраде песама на часовима руског језика у поређењу са српским песмама.

Кључне речи: *песме, слушање, наставник, студент, руски језик, српски језик.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 821.163.41.09-93 Ћопић Б.
Изворни научни чланак
стр. 311–324

Проф. др Миомир Милинковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

О БРАНКУ ЋОПИЋУ ПОВОДОМ СТОГОДИШЊИЦЕ ЊЕГОВОГ РОЂЕЊА*

Апстракт: Писац који је целог живота певао и писао за народ из којег је поникао заслужује данас епитет великог књижевног корифеја. Његова песничка реторика, надахнута еуфонијом свакодневног говора, одише изворном снагом живота и рустикалног колора. Еуфонија његових стихова извире из најдубљих предела душе у којој су настањени незаборавни ликови из детињства и топле боје завичаја.

Спектар тема и мотива о којима Ћопић најчешће пише исказан је у његовом богатом стваралачком опусу: од пригодних и тенденциозних поетских и прозних садржаја, какви се срећу у делима ратне и пригодне тематике или мотивима послератне обнове, преко наративних песничких проседеа у стиху и прози, до аутентичних анегдотских модела и алегоричних медаљона, заоденутих у књижевно рухо басне. Хумор је основно обележје и квалитет Ћопићевог уметничког дела. Овај народни рапсод је смисао за шалу понео из детињства које се у његовом делу оглашава у живом колориту природе, у лексици народне реторике, или у игри, фантастици, парадоксу, у некој врсти шеретлука, у колоплету апсурдних ситуација или немогућих обрта и замена.

Кључне речи: *говор, хумор, књижевно дело, поезија, проза*.

Бранко Ћопић је један од најзначајнијих српских писаца у другој половини XX века и први велики песник који је у књижевности за децу и младе остварио аутентично дело и стил, изван широке сенке Змајевог песничког ауторитета. Могло би се рећи да је у неким елементима стварања, поготово у жанровском богатству поетских садржаја, надмашио и самог Змаја, чија је поезија више од пола века била извор и полазиште развојних токова у српској књижевности за децу. Сама природа и структура Ћопићевог дела, а нарочито његова уметничка вредност, представљају ону невидљиву, али неопходну спону између традиционалног и модерног и снажан импулс на линији континуитета која спаја Змајево песничко дело и поезију савремених песника. Начин на који Ћопић пре-

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

таче детињство у песничке слике, определиће доцније писце да стварају поезију на изданцима његове песничке реторике.

Песник који је целог живота певао и писао за народ из којег је поникао, заслужује епитет великог књижевног корифеја. Његова песничка реторика, надахнута еуфонијом свакодневног говора, одише изворном снагом живота и рустикалног колора. Ћопићев говор је спонтан, надахнут и топао. Еуфонија његових стихова извире из најдубљих предела душе у којој су настањени незаборавни ликови из детињства и топле боје завичаја. Пут од песниковог до дечјег срца обасјан је живом ватром титравих емоција, а поплочан финим ткивом самониклог говора. У треперавој светлости искрених осећања разлистава се еуфонија звука који смирује, оплемењује, узноси и релаксира. Читалац се препознаје у садржини његових стихова, назире свој лик, своју душу, свој говор и своје поступке.

Спектар тема и мотива о којима Ћопић најчешће пева исказан је у његовом богатом стваралачком опусу: од пригодних и тенденциозних поетских садржаја, какви се срећу у песмама са ратном и пригодном тематиком или мотивима послератне обнове, преко наративних песничких проседеа у стиху (*Јежева кућа*, *Жућин одлазак*), до аутентичних анегдотских модела (*Болесник на три спрата*, *Огласи купусног листа*) и алегоричних медаљона, као што су *Огласи шумских новина* који су заоденути у књижевно рухо басне. Било о којој врсти песама да је реч, ваља нагласити да је хумор супстанцијално ткиво њихове тематске и естетске структуре која има особен алегорично-иронични звук. Хумор је основно обележје и квалитет Ћопићевог уметничког дела. Овај народни рапсод је смисао за шалу понео из детињства које се у његовим песмама оглашава у живом колориту природе, у рељефним сликама и тоновима, или у игри, фантастици, парадоксу, у некој врсти шеретлука, у колоплету апсурдних ситуација или немогућих обрта и замена. Вербални каламбур, досетке, пошалице, дијалошке конструкције, необични јунаци овековечени у форми духовите анегдоте, само су неки од различитих модела његовог здравог, изворног хумора.

Тематски оквир Ћопићевих песама одговара афинитету свих узраста и читалачких афинитета. Такав квалитет поезије песник остварује жанровском разноврсношћу, ширином обухваћених мотива и духовитим, изворним говором, који задовољава пажњу и интересовање хетерогеног читалачког аудиторијума.

Борисав Павић је с правом истицао да је Ћопић „најнародскији дечји песник“. У његовим стиховима дефилују вредни рудари, ложачи, сеоски ковачи, машиновође и вечито будни граничари који бдију над отаџбином; али ту су и јунаци из животињског царства: од домаћих миљеника – пса Жуће и мачка Тоше – до јежа, лисице, вука, медведа и других шумских звери. Тај шумски свет, оживљен у сугестивним сликама емотивне песничке реторике, неодољиво подсећа на давно изгубљени свет песниковог детињства. Песме о елементарним лепотама природе, о годишњим добима, о мистици месеца, горштачком духу малих јунака и топлим бојама завичаја – улазе у ред најлепших остварења српске поезије. У лирском ткиву стихова преовлађују тонови изворног говора, старовремска чедност и шаренило фолклора у којем се распознају и јарке боје

епске традиције. У експресивним слаповима лаке поетске нарације, коју карактерише полетан ритам, несвакидашњи хумористички дар, исказан је егзалтирани занос песникове душе и истанчани смисао за уметнички склад.

У таквим моделима Ћопић је остварио типичне јунаке који су постали омиљени свим генерацијама девојчица и дечака. Пре свих, то су мачак Тоша, пас Жућа и воденичар Триша. Деда Тришин млин је смештен далеко од села, у живописној долини између високих планина, на обали бистре речице Јапре. То је било драго прибежиште и склониште јунака које песник оживљава у низу бајковитих догађаја. У њихове портрете уткана је сасвим танка, али ипак видљива линија носталгије, у којој се детињство указује као далеки свет среће и недостижне доброте:

Чим очи склопим, ја одмах видим
и поток Јапру, и врба ред,
ево и млина препуног лупе
и пред њим Триша, старина сед.
Око тог млина проскитах давно
детињство своје незаборавно...

Песме из циклуса *Огласи купусносг листа* зраче искрицама врцавог смеха који извире из дечјих жеља и наивних представа о свету који их окружује. Један дечак би да постане директор фабрике чоколаде, други би радо мењао четири двојке за једну тројку „осредњу, стару“, трећи би купио слона од чоколаде, а један би чак продао и рођену баку. У *Огласима шумских новина* главни актери су анимални јунаци, које не оптерећују школски проблеми, али су итекако заокупљени питањем опстанка и лагоднијег живота. У песмама из овог циклуса Ћопић је остварио кристалне обрасце хумора у коме се огледају особине појединих животиња. Песник се смеје тобожњем доброчинству лисице, музикалности једног вука, уредности дивље свиње и сл. Дубљи смисао ових лирских медаљона је префињена иронија којом се песник обрушава на неке људске пориве, пороке и мане. Мали читалац разуме само површински слој стихова. То је сасвим довољно за релаксацију његовог духа и за особен естетски доживљај који се манифестује у изливима здравог, спонтаног смеха.

У Ћопићевим стиховима назире се јарка боја усмених бајковитих модела, нарочито у песмама намењеним деци млађег узраста и стихованим приповедним формама (*Чаробна шума*), у којима се каткад осети рефлекс Пушкинових бајки. Ова паралела је сасвим могућа, а темељи се на чињеници да је и Ћопић, попут Пушкина, певао под снажним утицајем фолклорног наслеђа. Отуда су и његове стиховане бајке, не само по тематској структури и конципирању радње већ и по стилском исказу, веома блиске бајковитим формама из усмене традиције. То се посебно огледа у честој употреби језичких конструкција, а каткад и у присуству карактеристичних бројева и необичних израза и јунака из предања или епских песама. То је истовремено и својство и феномен Ћопићеве поезије, поникао на архетипу језичких корена који су му непосредно претходили. Сам Ћопић је говорио да су песме из *Чаробне шуме* успомене из детињства, преточене у стихо-

ве, по сећању на бајке, предања и народне гатке. У том погледу он је после Симе Матавуља први велики писац у историји српске књижевности који је осетио и снажно доживео изворну лепоту и вишезначну вредност народног говора.

Рефлекси фолклорне бајке, оплемењени сензибилитетом надахнуте инвенције, одјекнули су снажно у песмама из *Чаробне шуме*: *Пијетао и мачак*, *Црвени врабац*, *Бајка о добром Ђоси*, *Рибар мачак* и др. Анимални, реални и иреални јунаци из предања субјективизирани су и стављени у простор фантастике која карактерише структуру и особеност ауторске бајке. Драматика догађаја и необичних преокрета у развијању фабуларног тока остварена је у жељи главног јунака да досегне неки племенити циљ, или спремношћу да се жртвује за сопствени идеал. Ове песме имају карактер поеме, саткане на принципима епске композиције. Испеване су приповедним баладичним тоном, те се могу дефинисати као особен, стиховани модел фолклорне бајке.

Поема *Јежева кућа* инспирисана је садржином басне о лисици и јежу. У карактеру малог јежа који воли и поштује свој скромни дом и неколико похлепних животиња – лисице, медведа и дивље свиње – песник је развио алегоричну причу о супротстављеним позицијама људи, о њиховим наравима, о међусобним односима и начину на који би они уредили свет. У комуникацији ових јунака остварена је симболична пројекција живота, у којој јеж представља малог човека, скромних прохтева и часних намера. Извитоперени погледи моћних и осионих маркирани су у огледалу истине, која исмева ниске пориве и слабост људске несавршености. Оне који би сопствену срећу градили на несрећи других, Ћопић подвргава жезлу сатире, која опомиње у форми ироничне педагошке поуке. *Прича дуга о четири друга* инспирисана је удесом анималних јунака који су у старости пали у немилост својих господара. Невоља их је саставила и здружила њихов даљи животни пут. Вођени жељом да казне своје господаре, показали су да свако на крају, као у бајци, добија оно што је заслужио.

На темељима изворног језика Ћопић развија слојевитост и богатство свога хумора. Он вешто уграђује народне пошалице, досетке и анегдоте у уметничко ткиво хумористичких песама. Еклатантан образац анегдотског хумора јесте његова песма *Болесник на три спрата*, за коју се може рећи да је и једна од најлепших хумористичких песама у српској књижевности за децу:

Нашега старог доктора Јана
телефон зове с Калемегдана:

„Докторе драги, хитно је врло,
имамо госта, боли га грло!“
„Имате госта?
Да није странац?“

„Право сте рекли. Јест, Африканац!“
„Доћи ћу брзо, за један сат.
Кажите само: на који спрат?“

„На коме спрату? Тешко је рећи,
боли га читав – други и трећи.“

Вредност Ћопићеве поезије заснива се на лакоћи певања, на непосредном говору и функционалној употреби фиксираних детаља. Због тога су његове песме уверљиве слике живота које се памте по необичним јунацима, занимљивим догађајима и течној мелодији поетског исказа. Песма *Болесник на три спрата* је поетски медаљон у коме су на најбољи начин обједињени релевантни квалитети Ћопићеве поетике: лиризам, иронично-хумористични слој тематске и естетске структуре стихова, различити модели инвентивне маште и наративно-емотивна боја изворног говора. У целини гледано, Ћопићево песничко дело је жанровски и структурално богато и разноврсно, надахнуто елементарном снагом живота, завичајног фолклора и усмене традиције. Густав Крклец је с правом говорио да је Бранко *крајишки рапсод* који је у својој поезији на најбољи начин афирмисао поетска начела свога имењака и великог, непоновљивог претходника, Бранка Радичевића.

Ма о којој теми да пева, Ћопић се посредно или непосредно враћа сопственом детињству у коме су запретане најдивније мисли и дечачки снови о свету препуном чуда и сваковрсних изненађења. Тај свет се непрестано указује, отима и и измиче пред очима малог радозналца који жели да докучи месец или да прође, макар у сновима, с оне стране дуге. С временом које неумитно пролази промичу дани детињства и одрастања, први силазак до града, прва љубав која га је затекла збуњеног и *обезнањеног* и минула брзо, попут бистре Уне. То време Ћопић је овековечио у стиховима песме *Мала моја из Босанске Крупе*. Све је прохујало с временом, само Уна још увек тече и шапуће у „прољетне ноћи“, историју прве ђачке љубави.

Текли тако гимназијски дани,
Успомена на те не оцвала,
Модра Уна у прољетне ноћи
Твоје ми је име шапутала.
Лебдјела си испред ђачке клупе,
Мала моја из Босанске Крупе.

Песма *Мала моја из Босанске Крупе* је сетна лирска исповест, у којој песник са позиције одраслог човека евоцира идиличну слику детињства и младости. Свака строфа је аутентична песничка слика у којој заискри слика завичаја и огласи се шапат првих љубавних чежњи, оживљених у жубору немирне Уне. Снага поетског говора лако размиче дебеле засторе прошлости иза којих се отвара оаза драгих предела, незаборавних ликова и неостварених љубавних снова.

У Ћопићевим песмама за децу и омладину преовлађују доживљаји и незаборавни ликови из детињства и завичаја. О било којем жанру да је реч, за Ћопића се може рећи да је хумориста по опредељењу и вокацији и најизразитији хумористички писац у српској књижевности за децу. Хумор је темељна компонента његовог стваралачког опуса. Борислав Михајловић је говорио да је

хумор „био и остао један од главних стубова свега што је створио Бранко Ћопић“. Понекад је његов смех сетан и емотиван и због тога специфичан и недостижан. У неким песмама каткад прибегава моделу афирмативног, шеретског хумора, чији су протагонисти из света реалног и иреалног, а каткад и животиње, које у појединим ситуацијама имају особине разумних бића. Сам песник је дефинисао хумор као „штит према свим невољама које човјека у животу сналазе. Као дијете био сам врло плашљив и стидљив, а моје хумористичка жица ме је извукла из те атмосфере“.

У послератном књижевном раду Ћопић потврђује приврженост приповедању у коме је детињство приказано као специфична варијанта живота, на самој граници реалног и фантастичног. *Приче испод змајевих крила* садрже читав низ бајковитих модела о свету који егзистира у сфери фантастике и дечјих снова. Фантастика ових прича није у служби анималних нагона, већ у функцији хуманијих облика живљења, који су могући само у зони оностраног и наднаравног.

Фантастика у Ћопићевим делима није последица патолошког стања главних јунака већ метафорична визија њихових снова или фасцинантна слика илузивних представа и измаштаних светова. Хумор је увек тежишни мотив, естетски феномен или специфична варијанта живота у тематској структури скоро свих његових дела. Врхунске домашаје хумора Ћопић је остварио у приповеци *Доживљаји мачка Тоше* и романима из познате *Пионирске трилогије*.

Доживљаји мачка Тоше су бајковита, мозаичка проза романескног типа, у којој је Ћопић остварио занимљиве типове људи и животиња и дао кристалне обрасце врхунског, анегдотског смеха. Дело је компоновано у петнаест хумористичких слика које чине сижејни ток његове мисаоне и емотивне структуре. У средишту сваке тематске целине укомпоновано је анегдотско језгро, из којег се осећа опојни дах ведрог, лаког и лепршавог хумора, који се шири и одзвања као жубор једрог, изворног народног говора. Смехотрес овога дела остварен је на сазвучју свих значењских нивоа и елементима вишеслојног хумора, из којих се кристалише катарзично језгро, као последица свакодневних животних садржаја, фиксираних из дечје перспективе живота, као у четвртом поглављу, када се пијани крчмар и чича Триша пењу на дрво не би ли дохватили месец, или комичних ефеката насталих из саме природе и карактера главних јунака. У том погледу, Ћопић је показао несвакидашњи дар и инвенцију за откривање комичног слоја у психологији својих јунака. У средишту главних збивања – поред чича Трише, крчмара и Брке – налазе се и мачак Тоша, пси Жуђа и Шаров, медвед Крушкотрес Кукурузовић, миш пророк и друге шумске животиње и звери, које се међусобно споразумевају и говоре као људи. Изворе смеха Ћопић остварује у бајковитој садржини приче, препуној необичних догађаја, неочекиваних обрта, апсурдних веза (пријатељство мачка Тоше и миша пророка) и других нонсенсних ситуација и каламбура који се срећу у говору и поступцима главних актера. Неки од ових јунака – као деда Триша и мачак Тоша –

одавно су изашли из приче у којој су настали, настављајући живот као култни јунаци српске књижевности за децу.

Ослободилачки рат српског народа (1941–1945) био је честа тема и инспирација писаца за децу и одрасле. У тек ослобођеној земљи осетио се ентузијазам обнове и изградње, али су још увек били видљиви и трагови рата који је у души деце и људи оставио трајне ожиљке и незацељене болне ране. Такво стање духа осетило се и у сфери уметности, па и у књижевности за децу. Поред лирских врста појавиле су се и шире епске форме у којима су оживљавани догађаји и јунаци из рата. Романи Арсена Диклића (*Салаш у Малом риту, Не окрећи се, сине*) – Алексе Микића (*Девојчица са плаката*) – Душана Костића (*Сутјеска*) – Бранка Ћопића (*Орлови рано лете, Славно војевање*) – и др. стекли су велику популарност код најмлађих читалаца и ушли у традицију српске књижевности за децу и младе. Већ у другој и трећој деценији након ослобођења, када су ратни утисци почели да нестају и бледе, експанзија романа са ратном тематиком претварала се полако у књижевни манир и помодну глад писаца у трагању за необичним јунацима и догађајима. То је имплицирало извесну стагнацију у естетској надградњи овог књижевног жанра, коме је претила опасност да се претвори у једнообразне, монотоне садржаје клишетираних модела патриотске и дидактичке реторике. То се ипак није догодило захваљујући пре свега писцима који су остварили аутентична дела с ратном тематиком, која у развојним токовима српске књижевности имају шири, књижевноисторијски значај. Српски роман за децу добио је свога великог писца тек са појавим Бранка Ћопића, који је био и непосредни учесник рата. Још док су трајале борбе, он је писао лирске песме, а у ратном периоду настала је и његова збирка приповедака *Приче партизанке*. Међутим, књижевну славу и популарност код најмлађих читалаца донеће му тек романи из *Пионирске трилогије – Орлови рано лете, Славно војевање* и *Битка у златној долини* (1963).

Опредељујући се за континуитет радње, а нарочито ликова који се појављују као актери свих важнијих догађаја у наведеним романима, Ћопић је остварио аутентично композиционо и тематско јединство своје *Пионирске трилогије*, која улази у ред најбољих остварења српске белетристике за децу и младе с тематиком из рата. У позним годинама написао је и четврти роман *Лијан води караване* (1981), који се тематски наслања на *Пионирску трилогију*, дајући читавом циклусу обележје „романа серије“ (Вуковић 1996: 261). Такође су вредни пажње и његови романи аутобиографског карактера: *Магареће године, Глава у кланцу ноге на вранцу* и збирка приповедака *Босоного детињство*, која му је, у време појављивања, такође донела неподељена признања књижевне критике и популарност међу читаоцима.

Романом *Орлови рано лете* Ћопић наставља циклус дела о дечјим дружинама, започет Вучовом поемом *Подвизи дружине Пет петлића* и Нушићевим романом *Хајдуци*. Између Ћопићевог и Нушићевог романа могла би се успоставити извесна аналогија, посебно на њиховом опредељењу да опишу живот

ђачких дружина, инсистирајући нарочито на хумору и авантуристичкој склоности својих јунака. Међутим, разлози одметништва, композиционо устројство и уметничка транспозиција животних садржаја, представљају елементе на којима се заснивају основне разлике између ових дела. На тим разликама остварују се квалитативне предности Ћопићевог романа које га сврставају у ред вреднијих уметничких остварења.

Ћопићев роман је наставак Нушићеве приче о одметништву деце која оснивају хајдучку дружину према мотивима из усмене традиције. Оба дела су својеврсна пародија хајдучије која се на различите начине схвата и опонаша у поступцима Нушићевих и Ћопићевих хајдука. Иако на хајдучију гледа са становишта које не одговара историјској истини, Нушић се не руга историјској прошлости нити хајдуцима, већ дечјој наиви и несташлуку које премашује, по његовом мишљењу, границу дозвољене пристојности. За разлику од њега, Ћопић, иако хумориста, има озбиљнији и обазривији приступ у портретисању ликова, у њиховом схватању хајдучије и односу према традицији и прошлости. Разлози одметништва су такође повод за компаративну анализу њихових романа: док Нушићеви дечаци беже од школских и кућних обавеза, Ћопићеви се одмећу у хајдуке због терора учитеља Паприке. Њихова заклетва на гробу славног хајдука, а и доцнији поступци у Прокином гају, а нарочито у рату, говоре о озбиљности њиховог удруживања. Без обзира на истакнуте разлике, Ћопићеви хајдуци нису стармали јунаци који би у лику детета личили на свет одраслих. Они су по физичком и менталном склопу само деца која се играју и забављају и која се удружују да би лакше одолела терору окрутног учитеља који је дошао у школу уместо добре учитељице Лане.

Посебан квалитет Ћопићеве дружине је њен хетероген састав, како по узрасту, тако и по националној припадности појединих чланова. Поред Јованчета, Лазара Мачка, Стрица и Николице, ту су, због историјске равнотеже, и један Рус – Ваљка Широки и један Американац – Ник Ћулибрк. Због равноправности полова Ћопић је у дружину увео девојчицу Луњу, која је то заслужила понашањем и храброшћу, али и несвакидашњом снагом своје интуиције. Анималии свет представља куја Жуја, миљеница Николице, која се никада не одваја од њега и која га је пратила свуда, па чак и у школу из које је сада побегао. Боравак у Прокином гају није било само време игре, већ и креативног рада, у којем су дошле до израза индивидуалне склоности и способности појединих чланова. Када избије рат и прекине дане безбрижност детињства и игре, зрелији дечаци ће постати мали ратници и курири који се уз Николетину Бурсаћа храбро боре за слободу завичаја и домовине.

Радња романа смештена је у једно крајишко село, а догађа се непосредно пред рат, тако да писац прати своје јунаке у различитим животним ситуацијама: од игре и забаве до тешких искушења, када бивају принуђени да се опросте са детињством и суоче са страшним лицем рата. Но, и у предратном времену, када је њихово одметништво било само једна дечја авантура, они хај-

дучију нису схватали само као игру или несташлук већ као узвишен морални чин. Сам начин ступања у дружину и заклетва на гробу славног хајдука садрже церемонијалне елементе мита и епске традиције, који се у поступцима главних јунака исказују као вредносни принцип и поштовање високих етичких норми. У опонашању старијих они исказују индивидуалне склоности, показујући истовремено креативност духа и снагу колектива који егзистира у опасној шуми, коју њихови родитељи сматрају стаништем наднаравних сила и самих ђавола.

У другом делу романа Ћопић је своје јунаке суочио са ратном збиљом у којој су они – од малих, јогунастих шерета, у условима егзистенцијалне опасности – стасали у неустрашиве борце за правду и слободу. Авантуре у Прокином гају, дани безбрижног дружења и колективног живота, као да су били само припрема за тешка ратна искушења која су их чекала у борби за слободу народа и домовине. Различите индивидуалитете малих јунака Ћопић је вешто уградио у физиономију хајдучке дружине којој припадају. Иако своју креативност најпотпуније испољавају као колектив, јунаци Јованчетове дружине у своме понашању показују и сасвим видљиве црте карактера које одређују њихово понашање, регулишу међусобне односе и индивидуалне ставове у различитим животним околностима. Снагу дечјег колектива романописац је оставио на храбрости његовог вође Јованчета, истрајности и безазлености Николице с приколицом, шеретлуцима и доброти дугоногог Стрица, поетском дару Ђоке Потрка, марљивости и умећу Лазара Мачка, интуитивном дару и оданости ћутљиве девојчице Луње и индивидуалним склоностима других ликова. У психологију и понашање малих јунака, Ћопић је вешто уткао различите сегменте хумора, који дефинише ритам и начин њиховог живота, или се исказује на неки други начин као специфична варијанта њиховог понашања, филозофије и свести. Хумор је средство којим се деца успешно боре против окрутне стварности, поуздан метод који разбија суровост учитеља Паприке и неутралише страх од ратних опасности.

Поред деце, у радњи Ћопићевог романа значајно место припада и ликовима одраслих. Осим већ помињаног учитеља Паприке, рељефно су дочарани и ликови кнеза Ваљушка, Николетине Бурсаћа и пољара Лијана. У вајању њихових портрета Ћопић је такође показао смисао за хумор и необичну снагу стваралачке инвенције. С посебном пажњом и љубављу обликовао је портрет пољара Лијана који ће наставити живот и у другим његовим романима. У роману *Орлови рано лете* Лијанов портрет је добио контуре комплексне људске физиономије у којој су нарочито маркиране две карактерне црте: простодушна наивност старог добричине и препредењаштво искусног чувара, увек спремног да реши дечје тајне и шеретлуке. У понашању овог јунака такође је изражена јасна црта шеретског хумора који се наизменично смењује или преплиће с тугом старог испичутуре и бескућника, без топлог дома и сталног боравишта. Његови наизглед безбрижни поступци одају и стално присутни страх од сувишности, која га на самом почетку романа спутава и доводи у сукоб са дечацима, сврставајући га на страну кнеза Ваљушка и суровог учитеља Паприке. Иако је често жртва дечјег шеретлука, Лијан је у души увек на страни деце,

што ће се у роману показати на више места, а нарочито у рату, када је коначно пронашао себе и схватио да је доброта, као основна људска вредност, постала суштина и смисао његовог живота.

Дечје дружине су универзална књижевна тема, неоспорна чињеница и још увек велики изазов у стваралаштву српских и европских писаца за децу и младе. Разлози дечјег колективизма су такође универзални и неспутани простором и временом, језиком, националном припадношћу или било каквом неприродном стегом. Разлози удруживања су, пре свега, игра и урођена потреба за дружењем, јер дете је – као и човек – друштвено биће. Удруживање је често мотивисано потребом детета за доказивање сопственог идентитета или борбом за равноправнији однос у свету одраслих који прописују правила његовог понашања. Каткад је то борба за освајање ускраћене слободе или остварење великог дела, које се може досегнути само слогом и снагом колектива. Дечје дружине су најчешће тема и мотив реалистичких књижевних модела, јер су и разлози дечјег удруживања објективни и природни, као и свет детињства и један вид дечје егзистенције. И најзад, дечје дружине су повод и инспирација за континуирани живот једног веома популарног књижевног жанра – реалистичког романа о детињству, дечјој слободи и колективизму.

Најрељефинији портрет ратног хероја Ћопић је остварио у лику Николетине Бурсаћа, јунака који се појављује у радњи његових многих дела. Лик овог горостасног горштака, јогунастог карактера и запуштане спољашњости, најпотпуније је осветљен у збирци приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа*. Наоко груб и неотесан, помало суров и неумољив, он је, у ствари, јунак голубијег срца, добричина који зрачи позитивном енергијом и осваја плементошћу својих поступака и дела. „Тај несклад непресушни је извор Ћопићевог смеха, који штедро обасјава сва ратна прикљученија његовог јунака“ (Деретић 1983: 613). Његово понашање је исто – у свакодневном животу и драматичним ратним ситуацијама. С лакоћом и недопустивом дозом опуштености на исти начин подноси ратне крике и фијук непријатељских граната, као и непромишљене упадице његовог саборца Јовице Јежа. Овај плашљиви, али препредени зановетало, у односу на донкихотовску доброту Николетине, помало подсећа на Сервантесовог мудрог Санчу Панса. Портети ових јунака, а пре свега језик којим говоре, поступци и начин на који сагледавају ситуацију у којој се налазе, извор су здравог, природног и неконвенционалног смеха.

Највише уметничке домете у приповедању Ћопић је остварио у збирци приповедака *Башта сљезове боје*. Кратке приче ове збирке груписане су у два поглавља: *Јутра плавог сљеза* и *Дани црвеног сљеза*. У првом циклусу писац евоцира успомене из детињства, сећа се првих школских дана и незаборавних ликова, нарочито деде Рада од кога је учио прве лекције живота и надрастао свет наивних дечјих представа. Лепотом говора и снагом стваралачке инвенције истиче се прича по којој је цела збирка добила име. Ова прича открива, поред хумора по коме се Ћопић препознаје у свим његовим делима, и другу, ону неви-

дљиву страну пишчеве личности: бол и сету за прохујалим данима детињства и притајени гнев против неправде у којој често страдају мали, невини и незаштићени људи. Други циклус садржи слике рата и поратног времена у којем се преламају слике сурове стварности и измаштани свет дечје функционалности. Приче из ове збирке нуде драгоцене детаље из пишчевог детињства, баш као и његови кратки записи насловљени *12-XII-1039, Увече*. У овим записима Ћопић није имао стваралачке претензије; они су пре свега, документарна грађа о прохујалом времену, о успоменама из детињства и драгим ликовима с којима је одрастао и упознавао живот и свет око себе.

Ћопић припада реду писаца који су аутори и ширих епских форми инспирисаних ратном тематиком. Његов најобимнији роман – *Пролом* – садржи рељефну слику рата у време када се народ Босанске Крајине листом дигао на устанак и кренуо у борбу за ослобођење од окупатора. Писац је остварио занимљиве портрете више десетина јунака који у масовним сценама свеопштег отпора представљају колективни занос целог народа. *Глуви барут* је по садржини краћи, усредсређенији роман, са више драмских сцена у којима учествују и јунаци из *Пролома*. Уместо колективног епског заноса, писац се овде више задржава на индивидуалним особеностима ликова, на њиховим сукобима, међусобним односима, дилемама и неспоразумима.

Судбину јунака, учесника рата, Ћопић је насликао у два своја романа, инспирисана догађајима из послератног времена: *Не тугуј бронзана стражо* и *Осма офанзива*. Први роман оживљава колонизацију крајишника на просторе богате војвођанске равнице. Дело обилује сценама изворног хумора и неприкривеном тугом коју у срцима људи оживљава бронзана силуета непоновљивог јунака – Николетине Бурсаћа. Други роман даје психологију крајишких јунака који се не сналазе најбоље у благодетима града и тек извојеване слободе. Радња је ситуирана у амбијент Београда, који носи ознаке великог града, а садржи две приче. Једна прича говори о бившем партизанском команданту, а сада високом политичком руководиоцу, чије се биће, располућено између прошлости и садашњости, губи и нестаје у покушајима да оживи и повеже завичајне успомене са реалношћу урбане цивилизације. У мислима се често враћа у подгрмечко село жени, сељанки коју је напустио, да би на крају схватио терет сурове реалности и менталитет жене грађанке која је у његов живот истовремено ушла као награда за све што је постигао и као савест која га пече и прогања за све што је под Грмечом оставио. У другој причи Ћопић прати судбину Пепе Бандића, бившег борца, који сада у улози ситног градског службеника, бије битку у осмој офанзиви за одбрану старих навика и ранијег начина живота. У таквим ситуацијама овај ратник се често нађе у непредвидивим ситуацијама и комичним сценама које откривају сировост и простодушност обичног човека који не уступа пред изазовима великог града.

Иако по вокацији и опредељењу хумориста, Ћопић је будни посматрач живота и оштри критичар изопачених људских нарави и бирократизованих

ратника који су сада, у улози високих функционера, изневерили идеале револуције за коју се и сам борио. Приче *Одумирање срца*, *Фараон*, *Избор друга Сократа* и *Јеретичка прича*, илустративно говоре о томе. Последњом причом скренуо је на себе пажњу не само књижевне већ и друштвене и политичке јавности. Ваља рећи да се Ћопић овим причама представио као велики сатиричар који је дао значајан допринос естетским вредностима и развоју овог књижевног жанра.

Ћопићев однос према животу и уметности испољава се често у нарави и понашању његових јунака. То је уочљиво у карактерним цртама дечака, који у смеху налазе сатисфакцију и спас од животних невоља; баш као и сам писац, који је у хумору нашао један „честит посао“ – да засмејава и разведрава људе „у њиховој вечној самоћи“. Опредељење за хумор и хумористичку књижевност, Ћопић је образлагао чињеницом да је хумор нешто што је јаче од њега: „Уопште, као по правилу, добри хумористи су увек и *писци за децу*. Зашто? Можда и зато што се осећају потпуно слободни, без граница пред собом, нису уковани у норме, немају оне обзире који их спутавају, јер знају да је уобразиља дечја неизмерљива“. Ћопићев хумор је далеко изнад прозаичног и баналног. „То што извире из наоко једноставних појава, безазлених ситуација, рустикалног говора и неочекиваних поступака обичних људи и анималних јунака, само потврђује његову изворност и снагу животне уверљивости, баш као и његово дело, које оплемењује читаоце свих профила и узраста, чинећи им живот лепшим и подношљивијим“ (Милинковић 2014: 321). Свој хумористички дар, стваралачку инвенцију и богато животно искуство Ћопић је транспоновао у особено песничко дело, у којем живот добија размере непоновљиве епске ширине, недостижне лирске снаге, у богатом спектру неухватљивих боја ироније, сатире и изворног хумора.

.

Литература

Вуковић, Ново (1996). *Увод у књижевност за дјецу и омладину*. Подгорица: Унирекс.

Деретић, Јован (1983). *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит

Милинковић, Миомир (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*. Београд: Букленд.

Милинковић, Миомир (1999). *Хоризонти детињства*, огледи и студије из књижевности за децу. Ужице: Учитељски факултет.

Обрадовић, Славољуб (2004). *Књижевност за децу*. Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.

Огњановић, Драгутин (1997). *Дечје доба*. Београд: Пријатељи деце.

Петровић, Тихомир (2008). *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Ристановић, Цвијетин (1997). *Српски пјесници за дјецу*. Бијељина: Завод за уџбенике.

Проф. д-р Миомир Милинкович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

О БРАНКО ЧОПИЧЕ ПО ПОВОДУ СТОЛЕТИЯ СО ДНЯ ЕГО РОЖДЕНИЯ

Резюме

Писатель, который всю свою жизнь пел и писал для народа, из которого он возник, сегодня заслуживает эпитета великого литературного корифея. Его поэтическая риторика, вдохновленная благозвучием повседневной речи сохраняет жизненную силу как источника и деревенские цвета. Его благозвучные стихи, написанные от всей души и в них живут памятные образы из детства и теплые цвета родины.

Спектр тем и мотивов, о которых Чопич обычно пишет, отражен в его богатом творчестве: от соответствующих и тенденциозных содержаний поэзии и прозы, что видно в произведениях с военными и соотвртствующими темами или мотивами послевоенного восстановления, через повествовательные поэтические „проседе” в стихах и в прозе, до аутентичных анекдотических моделей и аллегорических медальонов, одетых в литературный наряд басни. Юмор является основной характеристикой и качеством художественного произведния Чопича. Этот национальный рапсод с детства принес чувство юмора, которое в его произведениях выражено в живых красках природы, в лексике народной риторики, или в игре, фантастике, парадоксе, в своего рода „шеретлука“, в вихре абсурдных или невозможных оборотов и замен.

Ключевые слова: *речь, юмор, литературное произведение, поэзия, проза.*

III

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::51(497.4)
Изворни научни чланак
стр. 327–336

Prof. Dr. Darjo Felda
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

NATIONAL ASSESSMENT OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

Abstract: In the article a review of the achievements in the national assessment or national examination of mathematical knowledge at the end of the nine-year basic education in Slovenia is presented. We wished to draw attention to the relation between the national examination, the international study of mathematical knowledge, and assessment of knowledge in school. For a student uncritical „awarding” of higher marks in the time of basic schooling can be a false signal the relatively high goals set can be achieved with relatively little investment into (self-)education and without deepening and linking knowledge.

Key words: *national assessment, mathematics, students' achievements.*

INTRODUCTION

Examination of mathematical knowledge is probably the most convenient tool for monitoring and consequently improvement of teaching and learning mathematics. In this also national examination can play a significant role; it happens, however, that we do not exploit all the data such testing offers us. The EACEA/Eurydice (2009) report found that national testing of students is a widespread practice in European education systems. The results of national tests are used to award certificates, and/or to monitor and evaluate schools or the system as a whole. National tests are less frequently used for formative purposes i.e., to identify the specific learning needs of students. Also the focus of assessment may vary, for example it may be based on a broad definition of mathematics or it may focus on the core skills of numeracy, or it may have a more applied approach in terms of mathematical competence (EACEA/Eurydice, 2011).

The main focus of a national assessment is to describe and evaluate the quality of student learning outcomes that have been produced by schools. It is important to note that national assessments differ from public (external) examinations – where the main focus is on individual students, certifying their achievement, and selecting them for further education (Postlethwaite, Kellaghan, 2008). The main objectives of a national assessment are to determine:

- how well students are learning in the education system (with reference to general expectations, aims of the curriculum, and preparation for further learning and for life);
- whether there is evidence of particular strengths and weaknesses in students' knowledge and skills;
- whether particular subgroups in the population perform poorly;
- which factors are associated with student achievement;
- whether government standards are being met in the provision of resources;
- whether the achievements of students change over time (Greaney, Kellaghan, 2008).

What do national examinations show?

In Slovenia various aspects of standards of mathematical knowledge are examined with each year's national examination. With different sets of tasks we wish more or less to determine what students have acquired by the end of the 6th or the 9th (final) year of schooling. The basis for the testing is the syllabus for mathematics – *Učni načrt, Matematika* (Žakelj et al., 2011), which is a modernised version of the 1998 syllabus for mathematics (Tomšič et al., 1998). In the following we will focus on the examination of mathematical knowledge in the final year of schooling.

The frameworks for the preparation of the examination are predetermined: it includes maximum 20 tasks; each task is evaluated with 2 to 6 points, the total thus being 50 to 60 points. About 10% of tasks should be of multiple-choice type, the solving of 30% of tasks should require shorter procedures or responses, and 60% tasks slightly longer procedures or the use of graphical displays or justification. For solving the test the pupils have 60 minutes at their disposal.

Concerning the taxonomic levels of knowledge in general 30% of tasks should examine the knowledge and understanding of concepts and facts, 25% performing routine procedures, 25% the use of more complex procedures and 20% solving and investigating problems. The mathematical contents of the examination are selected according to the syllabus, about 50% of tasks should thus cover the area of arithmetic and algebra, 35% the area of geometry and measurement, and 15% other content areas, among which logics and language, data processing, and mathematical problems with real life situations (Žakelj et al., 2011).

With each individual examination of knowledge different data are acquired that can serve the individual (pupil and their parents), as they can help them learn their strengths and weaknesses–both from the perspective of mathematical content as well as from the perspective of the taxonomic level of knowledge. Each school acquires the data on average score as well as all the data needed to perform a more

detailed analysis of the efficiency of teaching each mathematical content from the perspective of each taxonomic level and to compare them to the average scores or performance at national level. The produced detailed analysis can serve as the basis for any adequate measures for change or for quality progress in the area of learning and teaching. According to Basic School Act (2006) it is by no means permissible to use the outcomes of national examinations of knowledge to set up school league tables.

The first generations of students who completed the then newly introduced nine-year basic school underwent national examinations of knowledge in mathematics that affected their marks in the concluding (ninth) year of schooling. As the nine-year basic school was introduced gradually and in the first years only individual schools volunteered to participate in the transition from eight- to nine-year schooling, the number of students involved in the national examinations then was relatively small. Besides, it needs to be emphasised the first four-year period was particular in something else: from the 5th grade of eight-year basic school the students progressed into the 7th grade of the nine-year school and an adapted syllabus was implemented. In Table 1 the number of schools is given whose students participated in national examinations of knowledge, the number of students and their average score (in per cent) in the regular term. The data are also available from www.ric.si, namely in annual reports on the performance of National Examinations in individual school year.

Table 1. *The number of schools, the number of students and average scores in the first four national examinations of knowledge*

School year	Number of schools	Number of students	Average score (%)
2001/2002	18	794	64.9
2002/2003	26	1104	75.8
2003/2004	31	1241	60.5
2004/2005	49	1788	62.9

Account must be taken of the fact in the first two school years only the achievement of minimum standards of knowledge defined by the syllabus for grades 7, 8, and 9 was tested. The subject commission for mathematics that prepared the examinations of the knowledge of mathematics warned as early as on the publishing of the first results of the potential danger the teaching of mathematics could be reduced to just the achievement of minimum standards of knowledge. Simultaneously they expressed their dissatisfaction, because the more able students or those with high scores could not demonstrate their optimal knowledge. It was probably the average score in the school year 2002/2003 that led to the decision starting from school year 2003/2004 besides achievement of minimum standards also the achievement of basic standards of knowledge would be tested. Step by step the commission for mathematics included the types of tasks into the national examinations that were previously not present in text-book materials and which teachers did not (yet) include into the learning and teaching process, e.g. tasks that are solved with complex and problem knowledge, tasks with redundant data, etc. In this way the subject commission wished to introduce a broader understanding of mathematical

knowledge into the culture of testing–gradually tasks would be included into the tests with which operational knowledge was examined (RIC, 2005).

It is interesting (*Table 2*) to have a look at how the final mark was formed. The then subject commission for mathematics emphasised in the distribution of marks formed based on the achievements in the national examination of mathematical knowledge they were inspired by the distribution of marks mathematics teachers attributed to their students at the conclusion of grade 9.

Table 2. *The marks attributed based on the achievements in the national examination of knowledge of mathematics and the percentage of students who gained individual marks (RIC, 2005)*

Mark	1	2	3	4	5
2001/2002					
The lower level of achievement for the mark (in %)	0	20	47	64	82
Percentage of students	2.77	19.64	22.29	25.69	29.61
2002/2003					
The lower level of achievement for the mark (in %)	0	36	57	79	92
Percentage of students	2.81	15.39	29.27	24.27	28.26
2003/2004					
The lower level of achievement for the mark (in %)	0	20	44	62	82
Percentage of students	3.63	23.37	22.32	26.75	23.93
2004/2005					
The lower level of achievement for the mark (in %)	0	20	44	63	83
Percentage of students	2.29	18.26	24.72	30.62	24.11

It is certainly not very rewarding to comment whether the assigned high marks were correct. Each year more than half of the students namely achieved the marks very good (4) or excellent (5), which was supposed to be the reflection of the marks with which teachers assessed the mathematical knowledge of their students at the end of grade nine. With adequate levers it might have been possible to achieve a gradual shift towards more „realistic” assessment, had the teachers been better educated about the significance of learning and teaching with which mathematical literacy is developed and about the delicate topic of the preparation of knowledge tests and the evaluation of these.

Instead of continuity and adequate upgrading, in the school year 2005/2006 a sudden break occurred: starting from this year the national examinations were transformed into national examination and now do no longer affect the final mark of individual student in the final grade of basic school. Starting from this year all students of the concluding (9th) grade in all basic schools in Slovenia take part in the national testing. A look at the average scores on national testing of knowledge of mathematics achieved by entire generations of students in the concluding year of basic school points to a relative stability (*Table 3*, data available on).

Table 3. *The number of students and average scores achieved by the students of the final year of basic school*

School year	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
Number of students	20829	19310	18652	18574	17924	17553	16915	17162	16748
Average score (%)	54.9	51.5	53.0	51.3	50.1	55.4	51.4	55.3	53,4

At first sight already the average achievements are lower than the ones in the school years 2001/2002 to 2004/2005. While the achievements on national assessment of knowledge range between 60.5% and 75.8%, the achievements on national examinations are between 50.1% and 55.4%. The analysis, which included the assessments or examinations in the years until including 2009/2010 has shown the structure of students' mathematical knowledge has not changed and that the tests from 2005/2006 on are more demanding than the previous ones, as in more recent tests tasks of more demanding categories appear more often (Magajna, Žakelj, 2011).

Speaking in principle, nothing is wrong if instead of national assessment of knowledge at the end of basic education national examination is introduced; what is disturbing is the rapid transition to a different method of „general" survey of mathematical knowledge. To be able to track changes in the quality of expected achievements and especially for decision making on introducing any changes into the system of learning and teaching in its broadest sense, a longer period of monitoring achievements on examinations is useful for which stable premises and purpose as well as (short term and long term) objectives have been set.

As previously stated, starting from 2005/2006 the achievements do not affect the final mark of individual student in the final grade of basic school. We were, however, interested to determine what the achievements in 2010/2011 show if for the formation of the final mark the same limits of the lower level of achievement are assumed as were set in the school year 2004/2005. Table 4 shows what percentage of students would attain a mark in 2010/2011 with the same lower levels of achievements as were set in the school year 2004/2005.

Table 4. *The percentages of students with an individual hypothetical mark in relation to the achievement in school year 2010/2011*

Hypothetical mark	1	2	3	4	5
The lower level of achievement for the mark (in %)	0	20	44	63	83
Percentage of students	4.59	25.79	31.24	26.07	12.31

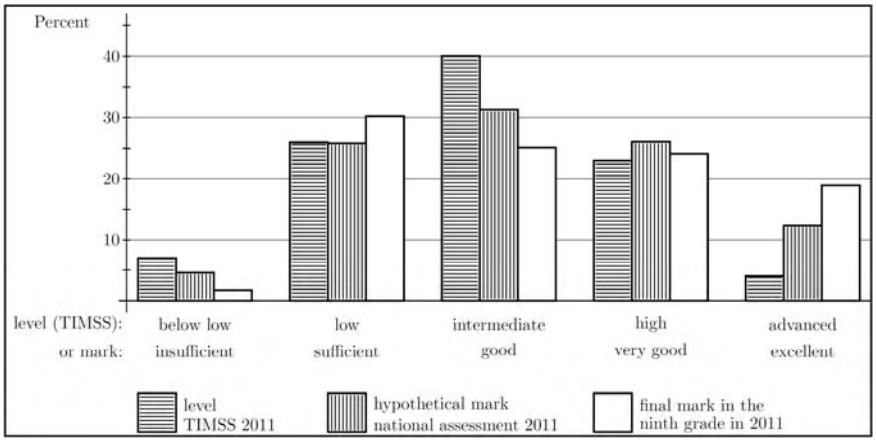
The awareness is necessary direct comparison is not possible. We can see, however, the percentages of students who would receive a mark change: the share of students with hypothetical marks *insufficient* (1), *sufficient* (2), and *good* (3) increases, while the share of students with the hypothetical marks *very good* (4) and *excellent* (5) decreases. While in the school year 2004/2005 more than half of the students (54.73%) were rated *excellent* or *very good*, in the school year 2010/2011 the share of these students would be equal to 38.38%. It is exactly the share of students with the hypothetical mark *excellent* that represents the greatest change, followed by the changes in the shares of students with the hypothetical marks *sufficient* and *good* (*Table 5*).

Table 5. *Comparison of the percentages of students with individual (hypothetical) mark between the school years 2004/2005 and 2010/2011*

(Hypothetical) mark	1	2	3	4	5
Percentage of students 2004/2005	2.29	18.26	24.72	30.62	24.11
Percentage of students 2010/2011	4.59	25.79	31.24	26.07	12.31
Difference	+ 2.30	+ 7.53	+ 6.52	– 4.55	– 11.80

The school year 2010/2011 was selected for comparison, because in this year also the international study TIMSS (2011) was carried out. Among other things the latter determines the percentage of students who reach each individual achievement level of mathematical knowledge according to TIMSS methodology (Japelj Pavešić, Svetlik, Kozina, 2012). In Slovenia 7% of students failed to even reach low level of knowledge then, 26% reached low level, 40% intermediate level, 23% high level, and 4 % of pupils reached advanced achievement level. Let us also add the percentages of students to these data who according to the attainment on the national examination of knowledge 2011 reached individual hypothetical marks and the percentages of students with individual final mark in mathematics in the ninth grade in 2011. Then 1.7% of students received the final mark insufficient, 30.2% sufficient, 25.1% good, 24.1% very good, and 18.9 % excellent (Zupanc, 2013). The graphical presentation is displayed in Figure 1.

Figure 1. *Mathematical achievements of students on TIMSS, on national examination, and in the classroom in 2011*



We can read from the graph mathematical achievements of Slovenian students on the international mathematical study TIMSS 2011 are quite consistent with the hypothetical marks on the national examination of mathematical knowledge, while the distribution of internal final marks in mathematics is different.

Zupanc (2013) raises the question whether in Slovenia we have been implementing the guideline on encouraging enrolment of as large a share of the population of youth into general or technical secondary education and on increasing transition between different segments of the education system while simultaneously keeping the levels of demand, as stated in the 1995 White Paper on Education in the Republic of Slovenia. In the new White Paper on Education in the Republic of Slovenia (Krek, Metljak, 2011) the information can be found more than half of the surveyed teachers in *gimnazija* (54.9%) believe in the course of the last ten years the teachers who teach in their schools have lowered the assessment criteria to a large extent or lowered them; nearly a third of teachers believe teachers lowered the criteria just a little; a good tenth of teachers (11.1%) believe over the last ten years teachers have not lowered their assessment criteria. The largest proportion of headteachers (48.6%) estimate teachers have lowered their assessment criteria a little, nearly a quarter (24.3%) of headteachers believe they have lowered the criteria or lowered them very much, and a good quarter (27.0 %) they have not lowered them.

CONCLUSION

Although the purpose of national examinations of mathematical knowledge at the end of basic school is not assessing individual pupil's knowledge, they no doubt present an image of the attainment of standards of mathematical knowledge of the whole generation of pupils. The marks with which teachers express the mathematical knowledge of individual students are a kind of indicators of these students' performance. We certainly must operate with the results of national examinations of mathematical knowledge as well as with the results of the achievements on international studies (such as TIMSS) with caution, as they do not immediately mean assessment of knowledge, they do, however, represent the measure of some kind of knowledge the students gain in the course of a longer time period, upgrade it and really acquire; we could say it is about measuring mathematical literacy, i.e. the ability of using mathematics in everyday life.

In the definition of the subject mathematics the syllabus states, inter alia, merely routine mastering of computational procedures is less important, increasingly important on the other hand are understanding, interdisciplinary integration and the use of mathematical knowledge and the competence of solving problems (Žakelj et al., 2011). According to the syllabus in basic school mathematics is a fundamental subject that develops the basic mathematical competence necessary for the expression of mathematical ideas and for accepting and experiencing mathematics as a cultural value. Mathematical competence is the ability of using mathematical way of thinking for solving different mathematical problems and problems from everyday life. With the selection of appropriate activities teachers ensure that the processes involve thinking, reasoning, deriving findings, etc. (Žakelj et al., 2011). It seems with school marks we do not measure this kind of mathematical knowledge, although the syllabus provides for it, while in the national examinations and also in international surveys this knowledge is measured and the abilities that are vital for efficient operation in modern world are determined.

Looking at the percentages of students with individual final mark in mathematics in the ninth grade in 2011 the question arises if with school marks perhaps we are painting an embellished picture of facts (Zupanc, 2013), to which as society we should respond appropriately as soon as possible.

References

Basic School Act / Zakon o osnovni šoli (2006). Uradni list RS, No. 81/2006 (31 July, 2006).

EACEA/Eurydice (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results.* Brussels: Eurydice.

EACEA/Eurydice (2011). *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. Brussels: Eurydice.

Greaney, V., Kellaghan, T. (2008). *Assessing National Achievement Levels in Education.* Washington: World Bank.

Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krek, J., Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Magajna, Z., Žakelj, A. (2011). Primerjalna analiza zunanjega preverjanja znanja iz matematike ob koncu devetletke v Sloveniji med obdobjema 2002–2005 in 2006–2010, *Sodobna pedagogika*, 62 (2), 134–156.

Postlethwaite, T., Kellaghan, T. (2008): *National assessments of educational achievement***.** Paris, Brussels: IIEP, IAE.

RIC (2005). *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2004/2005*. Ljubljana: Državni izpitni center. Retrieved June 14, 2015 from the World Wide Web http://www.ric.si/mma/letno%20poročilo%20npz%202005/2006070311492832/

Zupanc, D. (2013). *NPZ kot „drugo mnenje“ o doseženem kurikulu in (tudi) o šolskem ocenjevanju [paper presented at 22nd professional meeting of basic school headteachers, Portorož, 11–12 November 2013]*. Portorož: Šola za ravnatelje. Retrieved June 22, 2015 from the World Wide Web http://www.solazaravnatelje.si/srecanja-in-posveti/srecanja-ravnateljic-in-ravnateljev/osnovno-solstvo-2/

Tomšič, G., Žakelj, A., Cotič, M., Dornik, M., Kajžer, B., Magajna Z., Ivanc Miloševič, N., Pagon, D., Senegačnik, A., Vehovec, N. (1998). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J., Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Проф. др Дарјо Фелда
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ОЦЕЊИВАЊЕ ЗНАЊА МАТЕМАТИКЕ НА НАЦИОНАЛНОМ НИВОУ

Резиме

У раду се даје приказ прегледа успеха у оцењивању на националном нивоу или испитивања знања математике на националном нивоу на крају деветогодишњег основног образовања у Словенији. Желели смо да скренемо пажњу на однос између испитивања на националном нивоу, међународних студија знања математике и оцењивања знања у школи. За ученика, некритичка награда у виду „веће оцене“ током основног школовања може бити лажни сигнал да се релативно високи циљеви могу достићи са релативно мало улагања у (само) образовање а без продубљивања и повезивања знања.

Кључне речи: *оцењивање на националном нивоу, математика, успеси ученика.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::514(497.4)
Прегледни научни чланак
стр. 337–346

Prof. Dr. Mara Cotič
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Sanela Mešinović
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

GEOMETRY TEACHING IN SLOVENIAN BASIC SCHOOL

Abstract: The paper presents learning and teaching geometry in basic school in Slovenia. The TIMMS study carried out in 2011 proved Slovenian eighth graders performed well in mathematics, as globally they ranked 13th among the 42 participating countries. Looking separately at the performance of our eighth graders in the area of geometry, the achievement does not differ from the common one.

At the beginning of schooling the learning and teaching of geometry is built on the basis of the idea „from the solid to the point“, which means geometry starts from spatial geometry, proceeds to planar geometry, and only at the end children are introduced into various lines and the point. It is thus dealt with according to van Hiele model, as the pupils first encounter concrete objects they observe and manipulate with and visualise. The model consists of five levels that describe the development of mathematical concepts, namely: 0) visualisation, (1) analysis, (2) informal deduction, (3) deduction, and (4) rigor. Learners progress through the levels with the support of guided learning about geometric concepts.

Key words: *learning and teaching geometry, basic school, geometric concepts, the van Hiele model.*

INTRODUCTION

„Learning and teaching mathematics in basic schools deals with fundamental mathematical concepts important for everyone in the ways that correspond to child’s cognitive development, abilities, personality traits and their living environment. In learning and teaching mathematics a variety of forms of thinking, creativity, and formal knowledge and skills are encouraged, while pupils are enabled to get to know the practical use and sensibleness of learning mathematics“ (Učni načrt, 2011: 4).

This exactly is why geometry is a mathematical content that plays an important role in basic school mathematical education. With „basic school geometry“ children (Suydam, 1985, in Clements, Battista, 1992):

– develop logical thinking;

– develop spatial intuition about the real world;

– acquire adequate knowledge for subsequent learning of mathematics;

– learn to read and interpret mathematical results.

To understand geometry, well-developed spatial imagination is needed. Spatial imagination ability is primarily influenced by the experience we have with shapes and spatial relations. The first experiences are acquired soon after birth with observing and manipulating concrete objects in space. Physical activities are internalised and generalised into concepts and relations (Dickson et al., 1984).

SLOVENIAN BASIC SCHOOL STUDENTS'KNOWLEDGE OF GEOMETRY

The international study TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), carried out in 2011 showed Slovenian basic school students perform well in mathematics, as globally they ranked 13th among the 42 participating countries. If looking separately at the performance of eighth graders in the area of geometry it shows it does not differ from the overall performance. We can observe also that in comparison to TIMMS 2007 Slovenia did not make any progress in the area of geometry. Among European countries significant progress was achieved by the Russian Federation and Italy. In comparison to their Russian and Italian peers our students were slightly less successful in:

- determining the size of unknown angles in a shape;
- visualisation and naming geometrical shapes;
- constructing triangles;
- identifying transformations in the plane;
- solving geometrical problems that included the perimeter and the area of shapes and
- application of Pythagorean theorem.

We could say Slovenian basic school students demonstrate a little less knowledge in the visualisation of some fundamental concepts and features of geometrical elements in the plain.

LEARNING AND TEACHING GEOMETRY IN BASIC SCHOOL IN SLOVENIA

At the beginning of schooling in Slovenian basic school the teaching of geometry is based on the idea „from the solid to the point“, which means the learning of geometry begins with spatial geometry, continues with plane geometry, and only as the very last children are introduced into various lines and the point. This approach corresponds to child’s development, as the child acquires the first experiences with geometrical elements in space with three-dimensional objects. Only when children have acquired enough experiences with geometrical bodies, they are able to divert their attention to geometric shapes (Egsgard, 1970, in Dickson et al., 1984). They encounter two-dimensional shapes in the form of the faces of bodies. In this way geometry is built on child’s experiences that are based on concrete operations. Children do not acquire the basic geometrical concepts via formal mathematical definitions, but on examples that are close to them such as a ball, a tent, a tin, dice, door, the Sun, traffic signs (Cotič et al., 1998). Models of geometrical shapes exactly are the ones that allowthe acquisition of spatial and planar representations.

Our basic school pupils encounter the sphere, the cylinder, the pyramid, the cube, the block, and the cone as early as in the first grade. Gradually they also learn their properties and describe them with the following concepts: the plane development, surface, edge, vertex, height of a solid, diagonal of a solid, surface area, volume. By observing and making prints of surfaces of bodies we move to planar shapes. Weinzweig (1978, in Dickson, 1984) argues that it is making impressions of the surfaces of bodies exactly that contributes to understanding some properties of bodies and of two-dimensional shapes. At the beginning pupils only learn some regular shapes and later also irregular ones. They determine the properties of shapes, construct them, and calculate their perimeter and the area. They also encounter simple transformations and get to know some basic concepts of planar geometry such as line, line segment, ray, point, and determine the relations among them.

According to universal criteria the main goal of teaching geometry in basic school is developing child’s spatial and geometric notions. Among the numerous theories that describe the development of geometric notions, it is only the theory of Dina and Pierre van Hiele that has set the foundations in teaching geometry. They believed the starting point of acquiring geometric concepts is always observing and practical work with concrete objects and materials. Their theory hasstrongly influenced the renewal of syllabi in a number of countries, so here we will just briefly sum it up.

The van Hieles have explained why many children face difficulties in understanding geometric contents. In addition to this they have explained precisely

how these difficulties can be eliminated. Their model consists of five levels that describe mental development of geometric concepts, namely: (0) visualisation, (1) analysis, (2) informal deduction, (3) deduction, and (4) rigor. Learners progress through the levels with the support of guided learning about geometric concepts. At each level the essential geometric ideas are described that we think about.

We could also say about geometry in our space it is taught according to van Hiele model, as the children first encounter concrete objects they observe and manipulate with. Namely, the beginning level requires in learning about shapes the pupil must first visualise these. It follows thus in initial learning the pupil must first start from concrete items or three-dimensional objects. In learning geometry it is thus necessary to start from three-dimensional world and to gradually move to smaller dimensions.

In designing the learning and teaching of geometry in the first educational cycle[1] we have taken account of the features of child's cognitive development and successfully made corresponding adjustments of teaching geometry to pupils. With various activities, by manipulating a variety of materials and teaching aids the pupils learn some basic geometric concepts. In the third educational cycle in teaching geometry there is a stronger emphasis on constructing shapes and adequate selection and application of formulae for computing the perimeter and the surface and the volume of solids. As already mentioned, developing spatial perception of children should be the basis of basic school geometry. It is exactly the sensory perception of the world of objects and shapes surrounding the child that serves as the foundation for acquiring basic geometrical concepts not only in the first, but also in the third educational cycle. Observing, comparing the shapes, touching, describing, designing, cutting, drawing, overlaying concrete shapes and objects are the activities of children that serve as the foundation for later transition to more abstract contents and developing thinking at higher levels. Also in the last educational cycle central attention should be paid to the visualisation of geometric shapes. Only in this way will the pupils be able to use spatial imagination for transition between two-dimensional and three-dimensional shapes and their representations and to acquire the knowledge in geography required at global level.

[1] In Slovenia compulsory basic school in glasts nine years. It is carriedout in unified basic schooland is dividedinto three education cycles, namely grades 1 to 3 the first education cycle, grades 4 to 6 the second, and grades 7 to 9 the third education cycle.

LEARNING AND TEACHING GEOMETRIC SHAPES AND THEIR PROPERTIES

During basic school education the pupils get acquainted with a variety of two-dimensional shapes. They know how to name and describe them, shape models, draw and construct them, and they know their properties. It is knowing the properties of geometric shapes exactly that enables the pupils to distinguish between them.

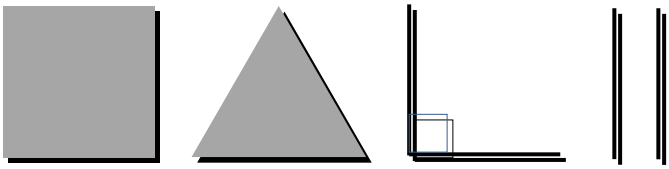
At first children usually are only able to identify and describe certain regular shapes – the disc, the square, the rectangle, and the triangle. Kay (1987, in Clements et al., 1999) believes pupils should first learn more general examples such as quadrilaterals, then continue with rectangles and get to know squares as the last, discussing the corresponding characteristics of each class and the hierarchical relations between them and use the terms that include these relations („square–rectangle“). Kay (ibid.) has shown with this approach most first graders recognise the characteristics of quadrilaterals, rectangles and squares. He has also shown many pupils recognise the hierarchical relations between these classes (ibid.).

Level 0 – visualisation of geometric shapes

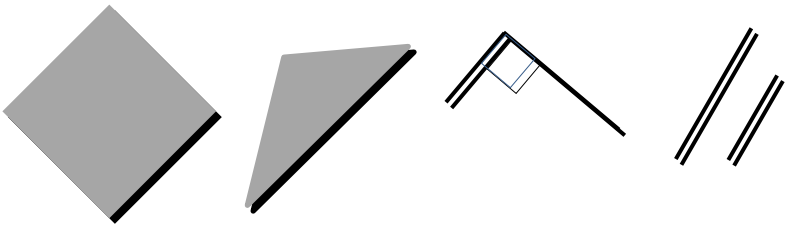
The learners at the level of visualisation must be introduced into regular geometric shapes such as equilateral triangle as well as with irregular shapes that have straight or curved sides or a combination of both. It is also very important they observe and identify shapes of various dimensions and in different positions. E. g. the square is often drawn with its sides parallel to the margins of the sheet; it is seldom rotated by 45° in relation to the sheet (Figure 1). Pupils often believe with the change of the position of a geometric shape also some of its features change – the shape, the size (Greeno, 1979 in Dickson, 1984). The shape is the whole surface, not just the line that delimits it; this is why we must also colour the shapes we draw, as the pupils at the level of visualisation might otherwise develop incorrect notions.

Figure 1. *Geometric elementsin standardand non-standardpositions (Kerslake, 1979, in Dickson, 1984: 30)*

a) Standard illustration of some geometric elements



б) Non-standardillustration of some geometric elements

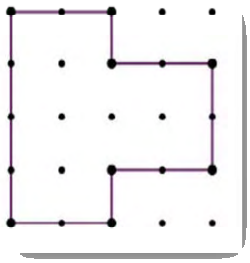


The pupils at level 0 do not know the properties of geometric shapes or just know some of them, such as the sides and the vertices. They often ascribe shapes properties that are not „correct“ geometric properties (E. g. „a shape with an indentation“ is a concave shape) or characteristics that do not define the shape (E. g. a triangle is a shape „that points upwards“) (Van de Walle, 2013: 408).

At the level of visualisation Van de Walle (2013) suggests activities where children sort the shapes and classify them according to the properties defined by them. In this way the teacher can find which characteristics the pupils can identify and apply already and how well they know the shapes. The pupils can get to know a new property of shapes in the way the teacher arranges the shapes according to the unknown feature she or he does not yet disclose to the pupils. The pupils try to identify the given property by observing sets of shapes and talking about it. If the pupils identify a property of a shape, but name it incorrectly, the teacher can use the „non-geometric“ expression and then talk about it to the pupils and name it correctly (e. g. we classify shapes according to „whether they have an indentation or not“). Through the activity of sorting and arranging shapes pupils observe similarities and differences between shapes. Didacticians (Van de Walle, 2013, Egsgard, 1970, in Dickson, 1984) suggest in this kind of tasks pupils should use models of various shapes – shapes with curved and with straight sides, convex and concave shapes, regular and irregular shapes…

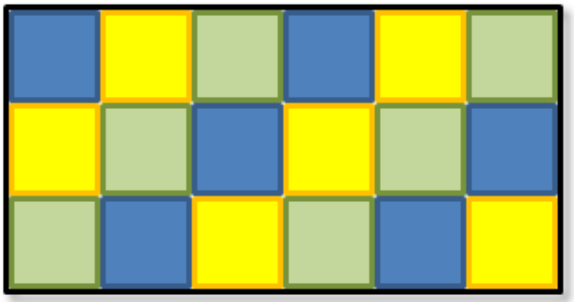
Transition to higher level is also made possible by activities in which children compose and decompose (Example 1). In this way they explore independently how shapes match with each other, how they make up larger shapes, and how larger shapes can be decomposed into smaller figures (Van de Walle, 2013). In this the use of didactic aids such as geometric pads, tangram, geoboard, vanHiele’s „mosaic puzzle“ … is indispensable.

Example 1: What is the minimum number of equal squares that make up the shape on the geoboard bellow?



Egsgard (1970, in Dickson et al., 1984) suggests an activity in which pupils cover larger surfaces (e. g. the cover of a book) with smaller shapes of equal sizes. They can thus shape most varied patterns (figure 2). Such activities provide for later understanding of the surface area (Dickson et al., 1984).

Figure 2. *Covering a rectangle with smaller squares*

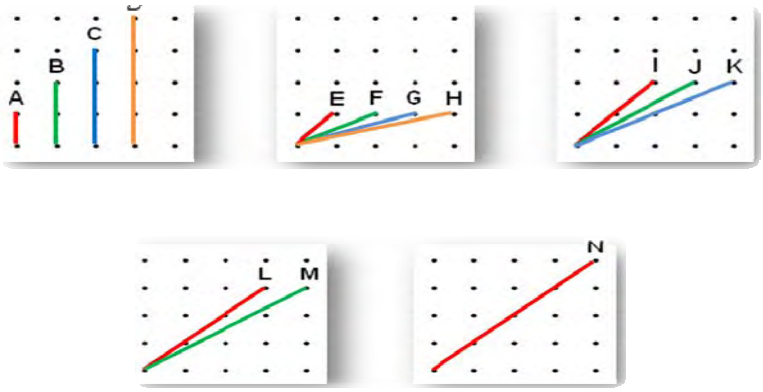


Level 1 – analysis of geometric shapes

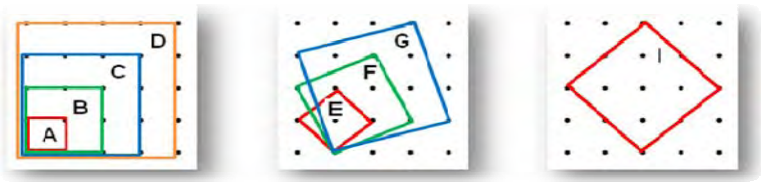
Students at level 1 according to van Hiele are focussed on the properties of geometric shapes. At this level the pupils get to know the division of triangles according to the length of sides and according to the size of inner angles, they determine the sum of the inner angles of atriangle, etc. They research in the properties of individual groups of quadrilaterals (the square, the rectangle, the parallelogram, the trapezoid, the kite) such as parallel sides, the diagonals of a quadrilateral.

Example 2: How many pairwise non-congruentsquares can be created on a 5×5 geoboard?

The squares will be found in relation to the length of the sides. On a 5×5 geoboard there are 14 different lengths between the pins.



Squares with A, B, C, D, E, F, G and I lengths of the side.



Squares with H, J, K, L, M, and N lengths of the side cannot be constructed on a 5×5 geoboard.

Pupils at this level can name the shapes and know their properties, but cannot detect the relations between the shapes. E. g.: pupils know all the properties of the square and of the rectangle, they can, though, not classify the square into the set of rectangles.

Level 2 – relations between geometric shapes

At the level of informal and formal deduction pupils are no longer focussed merely on identifying the properties of shapes, but also explore them with the support of logical justifications. They have to be encouraged to setting assumptions and to exploring informal deductive assertions. The pupils should try to propose simple proofs, or at least follow them, and explore the ideas directlylinked to algebra (Van de Walle, 2013: 416).

Appropriate at this level are tasks where pupils look for the minimum number of properties that define a shape (ibid.). The pupils solve this type of geometric problems with logical reasoning, as based on reasoning they must decide whether the selected properties really define the given shape.

Example 3: Define which properties are sufficient to define the rectangle.

a) It has four sides.

b) It has four angles.

c) It has four vertices.

d) The opposite sides are parallel.

e) The opposite sides are congruent.

f) The opposite sides are equally long.

g) All the inner angles are congruent.

h) All inner angles are right angles.

The tasks in which right and wrong assertions about geometric shapes are given stimulate logical reasoning as well. Pupils can justify the correctness or incorrectness of assertions with simple informal proofs. With such and similar tasks pupils' deductive thinking is developed.

Example 4: Define whether the assertion is correct or incorrect. Justify your answer.

a) Thes quare is also a rectangle.

b) All parallelogram shave congruent diagonals.

c) Some rhombi are squares.

CONCLUSION

As stated above, in geometry pupils in the first education cycle are usually at the level of visualisation, which perfectly corresponds to their cognitive development. Due to inappropriate teaching of geometry in the second and also in the third triennium, most pupils who conclude basic school in Slovenia are at the level of visualisation, although each pupil that successfully concludes basic education should be at the level of informal deduction. Thus the pupils are not able to follow the abstract teaching of geometry in secondary school. In our basic school such geometry teaching should be built that provides for pupils' gradual transition to higher, more abstract levels of thinking. This means pupilsare able to think about the properties of geometrical shapes and to detect relations among these propertieswithout thinking of a concrete shape (E. g.: if in a shape all the angles are right angles, then this shape is a rectangle. All the angles in the square are right angles. Hence, also the square is a rectangle.) In addition to this, on the basis of reasoning they are able to identify the shapes with just a small number of defined properties (E. g.: a shape with four congruent sides and a right corner is called a square). Pupils do not just observe the properties of shapes, but focus on the logical arguments about the properties. They are able to follow and understand the informal deductively given proofs.

References

Clements, D. and Battista, M. (1992). Geometry and spacial reasoning. In: D. Grouws (ed.): *Hand book of research on mathematics teaching andlearning.* New York: Macmillan Publishing Company, 420–464.

Clements, D. H., *Swaminathan*, S., Hannibal, M. A. Z., Sarama, J. (1999). Young Children's Concepts of Shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (2), 192–212.

Cotič, M., Hodnih T., Manfreda, V., Mutič S. (1998). *Prvo srečanje z geometrijo. Priročnik.* Ljubljana: DZS.

Dickson, L., Brown., M., Gibson, O. (1984). *Children Learning Mathematics: A Teacher's Guide to Recent Research*. London: Cassell.

Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally (8th ed.).* Boston: Pearson.

Проф. др Мара Цотич
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Санела Мешиновић
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПРЕДАВАЊЕ ГЕОМЕТРИЈЕ У СЛОВЕНАЧКИМ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Резиме

Рад се бави учењем и предавањем геометрије у словеначким основним школама. ТИММС студија изведена 2011 показала је да су словеначки ученици осмог разреда добри у математици, пошто су освојили тринаесто место од 42 земље учеснице. Посматрајући одвојено постигнућа наших осмака у области геометрије, можемо закључити да се успех не разликује од уобичајеног.

У почетку школовања учење и подучавање геометрије се гради на идеји „од чврстог до тачке“, што значи да геометрија почиње од просторне геометрије, креће се ка геометрији равни и тек на крају се деца упознају са различитим линијама и тачком. Дакле, ради се према ван Хилеовом моделу пошто се деца прво упознају са конкретним предметима које посматрају и са којима раде и које визуализују. Модел се састоји од пет нивоа који описују развој математичких појмова, односно: 0) визуализације, 1) анализе, 2) неформалне дедукције, 3) дедукције и 4) ригора. Ученици напредују кроз нивое помоћу вођеног учења о геометријским појмовима.

Кључне речи: *учење и подучавање геометрије, основна школа, геометријски појмови, ван Хилеов модел.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::51-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 347–356

Проф. др Крстивоје Шпијуновић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Доц. др Сања Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОЦЕЊИВАЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ УСМЕРЕНО НА РАЗВОЈ И НАПРЕДОВАЊЕ УЧЕНИКА*

Апстракт: Основни проблем на који аутори скрећу пажњу у овом раду је сврха оцењивања, односно оцене из математике. У вези с тим, постављају питање да ли оцена треба да служи искључиво за то да се на основу ње верификује ниво знања које је ученик, у складу са захтевима програма, усвојио или има функцију да укаже и на кораке које треба предузети како би се, не само повећао ниво знања из математике којим ученици располажу, већ могло утицати на развој интелектуалних способности и развој ученика у целини. У том контексту, истичу да се у процесу оцењивања ученика у почетној настави математике мора много више водити рачуна о личности ученика, развијању његових интелектуалних способности, оспособљености за примену стеченог знања у пракси и друго. Такво оцењивање обезбеђује и повратну информацију која указује на мере које треба предузети у циљу побољшања учења ученика у почетној настави математике, подстиче њихов индивидуални развој и напредовање, мотивише их на даље учење, омогућава сагледавање јаких и слабих страна ученика, даје јаснији увид родитељима о напретку њиховог детета и тако даље.

Кључне речи: *оцењивање, формативно оцењивање, почетна настава математике, развој ученика.*

Учитељ са љубављу треба да помаже ученицима у њиховом развоју, а не да се бави рачунањем њиховог успеха.
Ј. Х. Песталоци

Више је разлога због којих је оцењивање један је од најсложенијих, најтежих и најосетљивијих проблема са којима се учитељ суочава у настави математике. Пре свега, оцена из математике често се узима као основни оријентир у опредељивању општег успеха и одређивању статуса ученика у одељењу

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

и школи, а има и јако изражену селекциону улогу, јер битно утиче на опредељивање ученика за наставак школовања.

Посматрано са становишта ученика, добра оцена из математике је идеал који ученик има од првог сусрета са школом. Значај тог идеала не пролази без обзира колико дуго школовање траје. Она је, по правилу, за већину ученика покретачка снага учења. Зато је настава у нашој школи карактеристична по томе што у њој ученици уче оно што ће бити предмет оцењивања. Отуда и стара изрека: *Оцена знања је реп који покреће пса*. У таквој ситуацији ученик учи и бори се за оцену, а не за знање. У тој борби су сва средства (преписивање, шапутање, пушкице, бубице, мобилни телефони и друго) дозвољена. Она се понекад користи и као средство за подржавање значаја који математика као наставни предмет у школи има, неговање ауторитета особе која тај предмет предаје, одржавање дисциплине у одељењу и тако даље.

Без обзира на значај који има, у оцењивању у почетној настави математике има много отворених питања, дилема и неспоразума. Они не произилазе само из сложености проблема оцењивања, већ и из оспособљености учитеља за квалитетно и сврсисходно оцењивање у математици. Отуда и велике разлике међу учитељима у погледу стила, стратегије, тактике и критеријума оцењивања. Наведеном треба додати и то да су учитељи веома осетљиви када се помене њихова компетентност за оцењивање и то на одељенским и наставничким већима често доводи до неспоразума и расправа. Проблем додатно компликује чињеница да су радови који се овим проблемом баве ретки и углавном усмерени на општа питања.

Основни проблем на који желимо да скренемо пажњу у овом раду је сврха оцењивања, односно оцене из математике. У вези с тим, умесно је поставити питање да ли оцена треба да служи искључиво за то да се на основу ње констатује стање у почетној настави математике, односно да се оценом верификује ниво знања које је ученик, у складу са захтевима програма, усвојио или има и функцију да, осим тога, укаже и на кораке које треба предузети како би се, не само повећао ниво знања којим ученици располажу, већ могло утицати и на развој интелектуалних способности и развој ученика у целини.

Нажалост, у постојећој наставној пракси оцена из математике је најчешће резултат нивоа усвојености програмом прописаних знања која ученик треба да стекне у одређеном циклусу, односно конкретном разреду који похађа. Зашто?

Део одговора лежи у формулацији циља, задатака, стандарда и исхода наставе математике у основној школи. Истина, циљ и задаци наставе математике за основну школу су релативно добро одређени и обухватају материјалну, функционалну, васпитну и практичну компоненту. Међутим, оперативни задаци и образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања за математику односе се само на материјалну компоненту. При томе су функционална, васпитна и практична компонента запостављене и скоро да немају, или код само малог броја учитеља имају, битнији утицај на оцену, а самим тим је и њихов утицај на квалитет знања занемарен или у најмањој мо-

гућој мери узет у обзир, што се директно одражава и на квалитет знања којим из математике располажу ученици.

Отуда и не изненађују ни резултати истраживања обављеног 2003. године на узорку ученика осмог разреда у 150 школа у Србији, с циљем да се квалитет њиховог знања упореди са квалитетом знања њихових вршњака у другим земљама (Милановић-Наход, Јањетовић, 2004). У том истраживању се показало да ученици из Србије, у односу на своје вршњаке из других земаља, предњаче када је у питању познавање чињеница (51,28% : 49,38%), а заостају у разумевању појмова (38,15% : 42,15%) и способностима за анализу и резоновање (30,99% : 36,10%). Велика је вероватноћа да бисмо до сличних резултата дошли и на узорку ученика млађих разреда.

Резултати међународних тестова из математике у оквиру TIMSS-а, такође, показују да ученици четвртог разреда из Србије релативно добро владају чињеницама, односно, познају математичке садржаје предвиђене програмом, али да то знање не умеју на одговарајући начин да искористе у измењеним условима. Према томе, за међународна тестирања није најважније то које су чињенице ученици усвојили и која су знања стекли, већ то шта са тим чињеницама и знањима могу направити, односно како их могу искористити. Нажалост, овај аспект ученикове личности у пракси ретко улази у саставни део оцене из математике. Извесно охрабрење, када је у питању настава математике у првом циклусу основног образовања, представљају резултати које су ученици четвртог разреда из Србије остварили на TIMSS-у 2011. године. На том тестирању 4379 ученика из 156 основних школа, односно 219 одељења, остварило је 516 поена што представља постигнуће које је статистички значајно више од просека TIMSS скале.

Зато је, не спорећи потребу да ученик располаже одређеним нивоом математичких знања, потребно указати и на опасности од његовог прецењивања. На ту опасност је још у давна времена упозоравао чувени грчки филозоф Хераклит истичући да „познавање много ствари не учи проницљивости“. Познато је и да је француски филозоф Монтењ у 16. веку написао: „Драге воље се враћам апсурдности нашег образовања – његов циљ није био да нас учини добрим и мудрим људима него наученима“. Образовање је, по речима Скинера, „оно што остаје након што сте заборавили све што су вас учили“.

Они који сматрају да у процесу оцењивања ученика не треба пренаглашавати улогу знања, односно познавање математичких садржаја, истичу да ни највећи оптимисти не могу данас да предвиде шта ће се десити за 10, 20 или 50 година. Неки чак тврде да 60% послова које ће обављати наша деца још увек није измишљено. Супротно томе, знање је капитал који је данас на највишој цени. Отуда и својеврстан парадокс. Живимо у времену у коме знање све више добија на значају, а истовремено све мање вреди.

Доминација материјалне компоненте у процесу оцењивања ученика из математике је донекле разумљива и из разлога што је она најконкретније истакнута у циљу и задацима наставе математике и у образовним стандардима

постигнућа за крај првог циклуса основног образовања за математику. За разлику од ње, функционална, васпитна, па донекле и практична компонента ове наставе за први циклус основног образовања, формулисане су веома уопштено. Наиме, већини учитеља није јасно шта се подразумева под појмом математичко, логичко, стваралачко, критичко мишљење, шта је математичка култура, шта правилан поглед на свет, шта је свестрано развијена личност и тако даље (Špijunović, Maričić, 2011). Уколико желимо да и ове компоненте имају значајнији утицај на оцену из математике, морамо их јасније формулисати и извршити њихову конкретизацију и операционализацију (Маричић, Шпијуновић, 2014).

Осим пренаглашавања улоге знања у поступку оцењивања из математике, јавља се и проблем критеријума оцењивања. Овде је посебно осетљиво питање одређивања доњег прага знања за најнижу и највишу позитивну оцену. Због различитих приступа решавању овог проблема може се десити, а то је потврђено и низом експеримената, да један исти рад буде оцењен са две, а понекад и три или више различитих оцена. Тако су, по налазима Starča и Eliota, оцењујући успешност ученика у решавању математичких задатака 114 оцењивача дали оцене које су се кретале у распону од 28 до 92 бода. Осим тога, нађено је да су исти оцењивачи након одређеног временског интервала давали оцене које више нису биле исте (Према: Grgin, 1988: 13). Ако се томе дода лична једначина, хало ефекат, мера централне тенденције и слично, онда се тек може видети колико значајне разлике у оцењивању истог знања код ученика могу бити.

Дакле, учитељи као оцењивачи понекад су непоуздани. Што скала за оцењивање има више нивоа, то неслагања и разлике међу оцењивачима више долазе до изражаја. Такво стање је утолико теже разумети што оцењивање има традицију дугу колико и сама настава. Илустрације ради, у школском пропису *Саксонски школски рад* у 16. веку постојала је обавеза да се ученици путем испита оцењују у сваком полугодишту, да се марљиви ученици награђују, а лоши кажњавају изрицањем опомена. Нумеричко оцењивање масовно је уведено у 18. и 19. веку. Оно се, и поред сталних критика које му се упућују, задржало и остало доминантно и до данашњег дана.

Не занемарујући потребу уважавања математичких знања у процесу оцењивања ученика у математици, сматрамо да се у том процесу мора много више рачуна водити о личности ученика, развијању његових интелектуалних способности, оспособљености за примену стеченог знања у пракси, креативности, критичности, ефикасности наставног рада и тако даље. Другим речима, оцена треба да укаже, не само на фонд знања којим ученик располаже, већ и на развијеност одређених способности и својстава личности ученика, који су резултат наставе математике и других математичких активности у школи.

Осим тога, од учитеља се очекује да оценом из математике не изрази само ниво знања, умења, навика и способности којима ученик располаже, већ и да ученику укаже на мере које треба предузети и кораке које треба учинити да се стање у том погледу мења набоље, односно, дефинише мере и кораке који

ће омогућити да ученику да се развија и постигне успех адекватан његовим способностима. Отуда и потреба за формативним, инструктивним или развојним оцењивањем. На тај начин се ученик ставља у активан положај и преузима део одговорности за свој даљи развој и напредовање. Он, при томе, мора бити свестан ШТА, КАКО и ЗАШТО учи. Из тих разлога се формативно (усмеравајуће, развојно, процесно, подстицајно) оцењивање може посматрати и као основни вид подршке учитеља ученниковом ангажовању и развоју. Према томе, формативно оцењивање у настави математике треба да омогући сагледавање „обима, темпа и квалитета напредовања ученика, уочавање остварених исхода учења и постављање циљева наредних корака“ (Gojkov, 2009: 220). Такво оцењивање представља „процес у учионици у коме ученици и наставници воде евиденцију о учењу како би разумели тренутни напредак у процесу учења и на основу тога праве кораке на плану прилагођавања учења и наставе тренутним потребама“ (Black, et al. 2003; CCSSO, 2008).

С обзиром на тако сложене захтеве, оцена из математике не може бити једнозначна, већ вишезначна (аналитичка), односно, диференцирана и примерена сваком ученику појединачно. Осим тога, квалитетна формативна оцена треба да буде скуп показатеља о постигнућима ученика у свакој од компонената које су предмет оцењивања. С обзиром да обухвата различите аспекте ученикове личности, она је много информативнија од сумативне оцене која даје синтетичку оцену за укупне резултате у раду на крају тромесечја, полугодишта или школске године и нормативне оцене која омогућује упоређивање успеха једног ученика са осталим ученицима у одељењу. Оцењивање је формативно „када наставници прикупљају податке и интерпретирају доказе о размишљању ученика или извршењу задатка, а затим те доказе користе за доношење даљих одлука о настави и учењу“ (Murchan et al, 2013: 19).

Предности формативног оцењивања потврђује и познати Пејџов (E. B. Page) експеримент, изведен још давне 1958. године, у коме је знање ученика проверавано објективним тестовима. Након прегледа и оцењивања радова, наставник је насумично поделио задатке у три групе. Првој групи подељени су радови са оценама без коментара. Другој групи су подељени радови са оценама и нестереотипним коментарима (од „изврсно“ до „треба да поправиш“), а трећој су подељени задаци са оценама и персонализованим коментарима који су били усмерени ка томе да подстакну ученика на веће напоре. После извесног времена ученици су радили нове задатке објективног типа. Најслабије резултате постигли су ученици прве, а најбоље ученици треће групе (Према: Ђорђевић, 1984: 37). Није, дакле, довољно да оцена буде позната. Она треба да буде праћена одређеним коментарима. При томе је значај коментара директно пропорционалан са узрастом ученика.

У сваком случају, треба имати у виду, а то потврђује и низ експеримената, да су ученици усмерени на учење, а не на оцене, много успешнији и у школи и у животу. И кад добију слабу оцену, њихов свет се не руши. Напротив, они траже разлог за такву оцену и начин да следећи пут не праве исте грешке.

Уколико учитељ жели да оцена из математике буде усмерена на развој и напредовање ученика, онда сваки задатак и свака математичка активност на конкретном часу мора имати свој циљ. Управо је свест о циљу са којим је неки задатак дат ученицима, оно што учитеља разликује од најбољег ученика у одељењу. Тако су, на пример, другачији задаци којима је циљ развијање упорности и радних навика од задатака којима је циљ развијање логичког, стваралачког или критичког мишљења. Код сваког од тих задатака оцена из математике треба да буде одраз циља са којим је задатак постављен, а не само ниво знања испољен у његовом решавању.

Тако, на пример, ако је ученицима дато да реше 10 задатака:

1. $34 + 42 =$
2. $28 + 59 =$
3. $76 – 31 =$
4. $53 – 27 =$
5. $23 \cdot 3 =$
6. $61 \cdot 5 =$
7. $38 \cdot 4 =$
8. $83 – 40 + 18 =$
9. $(42 + 39) \cdot 6 =$
10. $(93 – 52) \cdot 8 =$

Три ученика су то урадила на следећи начин:

Милан	**Драган**	**Милица**
1. 34 + 42 = 76	1. 34 + 42 = 76	1. 34 + 42 = 76
2. 28 + 59 = 87	2. 28 + 59 = 87	2. 28 + 59 = 87
3. 76 – 31 = 45	3. 76 – 31 = 45	3. 76 – 31 = 45
4. 53 – 27 = 26	4. 53 – 27 = 26	4. 53 – 27 = 26
5. 23 · 3 = 69	5. 23 · 3 = 69	5. 23 · 3 = 69
6. 61 · 5 = 305	6. 61 · 5 = 301	6. 61 · 5 = 301
7. 38 · 4 =	7. 38 · 4 =	7. 38 · 4 =
8. 83 – 40 + 18 =	8. 83 – 40 + 18 = 43 + 18 = 61	8. 83 – 40 + 18 = 43 + 18 = 61
9. (42 + 39) · 6 =	9. (42 + 39) · 6 = 81 · 6 = 386	9. (42 + 39) · 6 = 81 · 6 = 386
10. (93 – 52) · 8 =	10. (93 – 52) · 8 =	10. (93 – 52) · 8 = 41 · 8 = 428

Како је сваки ученик тачно решио шест задатака, учитељ, који оцењује само познавање садржаја, свима ће дати исту оцену. Међутим, учитељ који жели да ови задаци послуже као оријентација за развој и напредовање ученика ће уочити и следеће:

– Милан је тачно решио првих 6 задатака. Да је имао више времена вероватно био тачно решио и остале. Дакле, Милан је спор и треба му помоћи да побољша брзину.

– Драган је, такође, тачно решио 6 задатака, а осим тога имао је и два погрешна решења. Он је, такође, спор, а, осим тога, и несигуран у извођењу рачунске операције множење. Осим побољшања брзине, њему треба помоћи и да овлада множењем.

– Милица је покушала да реши свих 10 задатака. Међутим, 4 задатка је решила погрешно. Она је, дакле, брзоплета и посебно несигурна у множењу јер некада тачно, а некада нетачно изврши ову рачунску операцију. Њој треба помоћи да се ослободи брзоплетости и да постане сигурнија у множењу.

Као што се види, између ових ученика постоје значајне разлике у одређеним способностима и то треба имати у виду у поступку њиховог оцењивања, али и у поступку давања повратне информације у виду коментара, сугестија, предлога за побољшање учења и развоја. Студије показују да је формативно оцењивање, једна од најефикаснијих стратегија у развоју ученика (OECD/CERI 2005).

Илустрације ради, навешћемо још један пример.

Израчунај површину коцке чија једна страна има обим 24cm.

Бојана	**Петар**	**Невена**
O = 24 cm 24 cm = 4 · *a* *a* = 24 cm : 4 *a* = 6 cm P = *a* · *a* P = (6 · 6) cm^2 P = 36 cm^2	O = 24 cm 24 cm = 4 · *a* *a* = 24 cm : 4 *a* = 8 cm P = 6 · *a* · *a* P = 6 · (8 · 8) cm^2	O = 24 cm 24 cm = 4 · *a* *a* = 24 cm : 4 *a* = 6 cm P = 6 · *a* · *a* P = 6 · (6 · 6) cm^2

Ако анализирамо успех ученика у решавању наведеног задатка, уочавамо да ниједан ученик није тачно решио задатак. Дубља анализа открива много више о знању сваког појединог ученика и сугерише различите повратне информације о његовом даљем раду и развоју.

– Уочава се да је Бојана успешно савладала садржаје који се односе на обим квадрата и да уме да одреди страницу, ако је познат обим. Затим, да тачно извршава рачунске операције над бројевима, али да није савладала садржаје који се односе на површину коцке и да не зна по ком обрасцу се она израчунава.

– Петар и Невена су усвојили садржаје о обиму квадрата и површини коцке, умеју стечено знање да примене у решавању задатка, али су несигурни у извођењу рачунских операција.

И овај пример указује да између ученика постоје значајне разлике у обиму и квалитету знања, а да исход вредновања и оцењивања њиховог рада у пракси, најчешће, буде сличан. Све то указује да нумеричка оцена није довољан показатељ успеха ученика у учењу, већ је неопходна дубља анализа и јаснија повратна информација о успеху ученика. Учитељ сваки вид вредновања

и оцењивања треба да искористи у циљу унапређивања учења ученика, у циљу даљег развоја и развоја способности које нису у довољној мери развијене и на тој основи планира даљи рад. Вредновање и оцењивање конципирано на овим основама једино може резултирати даљим развојем и напредовањем ученика.

Све указује да учитељ приликом оцењивања треба да користи принцип *оцењивање за учење*, а не *оцењивања наученог* и да оцењивање користи у циљу прикупљања информација које могу да помогну ученицима да побољшају свој рад приликом стицања знања, примену развијених навика и вештина и утичу на даљи развој способности.

Бржем напредовању, развоју ученика, развоју његових способности мишљења може допринети и решавање нестандардних задатака. У том смислу би уместо захтева да ученици механички множе троцифрени број троцифреним, било много корисније дати, на пример, задатак: *Израчунај збир бројева које образују прве три и последње три цифре производа бројева 345 и 987*.

Уместо неколико класичних задатака: *Одреди скуп решења неједначине*, може се дати следећи задатак: *Напиши неједначину облика* $a \leq x < б$ *чији је скуп решења {241,242,243,.....256,257}*

Уместо задатка: *Колико сличица можеш набавити за 50 динара ако једна кошта 5 динара?*, сврсисходнији је задатак: *Колико сличица можеш набавити за 50 динара ако две коштају 5 динара?*

Када се разговара о угловима троугла, најчешће се одређује њихов број. (*Колико углова има један троугао?*) Умесно је поставити питање: *Колико углова добијамо ако пресечемо један угао троугла?*

Бројни су и други примери које учитељ може да искористи у процесу наставе и на основу њих стекне потпунији увид у развијеност појединих способности логичког, стваралачког, критичког мишљења и на бази тога усмери учење ученика према његовим способностима и даљем развоју. Учитељ у настави треба да искористи тренутно знање ученика као основу за даље учење (Bransford et al, 2000).

У циљу унапређивања оцењивања ученика могу се користити и неке од техника аутентичног оцењивања, као што су: „(а) посматрање (самосталног рада ученика, као и интеракције у току тимског рада), (б) праћење интеракције (тражећи потврду разумевања и умења објашњавања вршњацима и учитељу) и (в) оцена продуката (резултата учешћа у квизовима, играма, такмичењима и сл.)“ (Милинковић, 2013: 516).

За учитеље је важно да цене процесе мишљења и начин долажења до резултата, а не само тачност решења. За квалитетније оцењивање у настави математике потребно је, пре свега, да се промене учитељи, односно, створи амбијент у коме ће ученици бити у довољној мери активни. „Вредновање и учење су две стране истог новчића. Када се ученици ангажују у вредновању, њихово учење проистиче управо из тог вредновања“ (National Research Council, National Science Education Standards, 1996). Висина оцене коју ученик добија из математике, и

не само из математике, најчешће је управо сразмерна са способношћу ученика да погоди шта мисли његов учитељ. Другим речима, ако ученик жели добру оцену из математике, много је сигурније да понавља оно што је рекао његов учитељ него да се излаже ризику да размишља и износи оригиналне идеје и решења.

Према томе, у оцењивању ученика из математике има много отворених питања. И по питању утицаја наставе на развој ученика постоје међусобно супротстављена гледишта. Док Пијаже сматра да наставу треба прилагодити биолошки достигнутом нивоу развоја ученика, Виготски сматра да наставу треба концентрисати на оне функције ученика које се тек налазе у зачетку, тако да настава претходи и убрзава развој ученика. Првановићеве речи: „Од равнице у математичком образовању нема много користи“, имплицирају наставу математике у којој ученици увек морају да савладавају одређене тешкоће, и наставу тако организовану да подстиче развој ученика. Наравно, оцењивање ученика у том процесу има веома важну улогу, јер представља основу за планирање, програмирање и организовање почетне наставе математике. Такво оцењивање треба да буде континуирано, оријентисано ка напретку и развоју ученика, да проистиче из свеобухватног праћења ученика у различитим ситуацијама учења и различитим садржајима наставе, да буде уткано у наставни процес и да се на њега надовезује. Исход таквог оцењивања треба да обезбеди повратну информацију која има за циљ да побољша учење ученика, да га усмери ка индивидуалном развоју и напредовању, мотивише га и подстакне на даље учење, идентификује јаке, али уочи и слабе стране ученика, да јасан увид родитељима о напретку свог детета, али и створи основу за даље кораке у учењу сваког ученика и предузимање мера на плану побољшања учења и успеха ученика који постижу у почетној настави математике.

Литература

Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. (eds). (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition, National Research Council, National Academy Press, Washington.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Grgin, T. (1988). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Ђорђевић, Ј. (1984). Новији прилази и поступци у оцењивању, у: *Оцењивање*. Београд: Просветни преглед.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2014). Савремене тенденције у образовању учитеља за рад у почетној настави математике, у: С. Денић (ур). *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима* (196–206). Врање: Учитељски факултет.

Милановић-Наход, С. и Јањетовић, Д. (2004). Наставни програми и успех ученика, у: *Знање и постигнуће*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милинковић, Ј. (2013). Аутентичне технике праћења напретка ученика у процесу наставе математике, у: Р. Николић (ур). *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса.* (стр. 513–532). Ужице: Учитељски факултет.

Murchan D., Shiel, G., Vula, E., Bajgora, A. G., Balidemaj, V. (2013). *Formativno ocenjivanje* (dostupno na http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/BEP-Vleresimi-formativ_srb.pdf)

National Research Council, National Science Education Standards (1996). Washington DC. National Academy Press.

OECD/CERI (2005). *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms.* OECD Publishing.

CCSSO (2008). *Formative assessment: Examples of practice.* A work product initiated and led by Caroline Wylie, ETS, for the Formative Assessment for Students and Teachers (FAST) Collaborative. Council of Chief State School Officers: Washington, DC.

Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Development of pupils' mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of Mathematics, *The modern society and education – The VI International Balkan Congress for Education and Science*. Skopje: Fakulty of Pedagogy „St. Kliment Ohridski“, str. 975−981.

Prof. Dr. Krstivoje Spijunovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice
Doc. Dr. Sanja Maricic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

EVALUATION IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS FOCUSED ON PUPILS` PROGRESS AND DEVELOPMENT

Summary

The basic problem that the authors draw attention to in this paper is the purpose of evaluation or grades in mathematics. In connection with this, the question is being raised as if grades should serve only to verify the level of knowledge that the student adopted in accordance with the requirements of the program, or they should also point to the steps to be taken in order to not only increase the level of knowledge of mathematics that the students have, but also to affect the development of intellectual abilities and the development of students as a whole. In this context, the authors point out that in the process of students` assessment in the initial teaching of mathematics the personality of students should be more taken into account, his developing of intellectual abilities, and his ability to apply the acquired knowledge in practice and many more things. This evaluation provides feedback that indicates the measures to be taken in order to improve students` learning in initial teaching of mathematics, to encourage their individual development and progress, to motivate them to continue learning, help identify strengths and weaknesses of students, and give a clearer insight to parents on the progress of their children, and so on.

Keywords: *assessment, formative assessment, initial teaching of mathematics, student development.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::51-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 357–372

Проф. др Нела Т. Малиновић-Јовановић
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању
Проф. др Синиша В. Стојановић
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ПРОГРАМСКИХ ЗАДАТАКА И ИСХОДА ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Савремене концепције наставних програма заснивају се на формулисању циља и задатака образовања и васпитања који детерминишу избор одговарајућих садржаја. Да би били остварљиви, циљ и задаци наставе морају бити јасни, конкретни, употребљиви за оне који раде на њиховом остваривању и да су подесни за проверу усвојености садржаја на које се односе. Исходи образовања, за сваки поједини предмет, операционализују циљ и задатке на тај начин што утврђују шта поједини ученици треба да знају и умеју да бисмо могли да кажемо да су постављене циљеве и остварили, чиме су дати захтеви конкретизовани кроз јасно истакнута знања, умења и вештине, и то по нивоима постигнућа. Због тога их је потребно систематизовати, од општих ка конкретним, тако да чине систем циљева и задатака хијерархијски уређених у складу са неком од савремених таксономија циљева и задатака наставе.

У раду је, на основу извршене анализе Наставног програма математике за прва четири разреда основне школе, дат предлог за његово иновирање у делу који се односи на програмске задатке, основне захтеве и садржаје који се изучавају у III разреду. При том, програмски задаци формулисани су тако да прецизно одређују квалитет знања који се очекује да већина ученика постигне, док су исходи нормирани према таксономском моделу и дефинишу нивое знања по квалитету, описујући важне услове под којима се очекује да се ово знање покаже.

Добијени резултати могу допринети: мењању и иновирању наставног програма математике, идентификовању и формулисању образовно-васпитних циљева и задатака, ефикаснијој индивидуализацији процеса учења, одређивању критеријума и стандарда вредновања знања ученика, стицању квалитетнијег знања и др.

Кључне речи: *наставни програм, програмски задаци, исходи образовања, таксономија.*

Савремене концепције наставних програма заснивају се на формулисању циља и задатака образовања и васпитања који детерминишу избор одговарајућих садржаја. Циљ и задаци су начелни и глобални и представљају претпоставке укупног васпитно-образовног и наставног рада. Њихове формулације се најчешће налазе на скали између апстрактности и конкретности па је неопходно

да се преведу у могуће и оствариве. Ни у једној области људских активности одређивање циљева не задаје толико тешкоћа и проблема као што је то случај у домену васпитно-образовне делатности. Узрок томе је, између осталог, што се циљеви односе и на подручја психичког живота па се при њиховом формулисању примењују апстрактни појмови, које нисмо у могућности да одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин (Ђорђевић 2009: 40).

Остваривање праксе, на основу тако формулисаног циља и из њега изведених задатака, увек оставља довољно простора за различита поимања и приступе. То се и дешава у пракси. На основу тако формулисаног циља и задатака васпитања и образовања тешко је решавати бројна васпитна питања, почев од његове организације до утврђивања резултата који се васпитањем постижу. Да би се та слабост педагогије превазишла, захтевано је да педагогија приступи изради таксономије циља и задатака васпитања и образовања. Такве таксономије требало би да омогуће и мерење резултата васпитања, а то значи објективно и прецизно утврђивање, процењивање и вредновање васпитног рада у односу на постављени циљ васпитања (Поткоњак 2009: 31).

Операционализацију циља и задатака наставе, за сваки поједини предмет, обезбеђују исходи образовања, дефинисани тако да утврђују шта поједини ученици треба да знају и умеју да бисмо могли да кажемо да су постављене циљеве и остварили. Тиме се захтеви постављени у општем циљу и задацима конкретизују кроз јасно истакнута знања, умења и вештине, и то по нивоима постигнућа. Нивои постигнућа у процесу стицања знања хијерархијски су уређени, тако да се подударају са хијерархијски организованим низом психолошких процеса, односно уређени су тако да се у њима полази од најједноставнијих па до оних најсложенијих психолошких процеса у складу са неком од савремених таксономија циља и задатака наставе.

Управо концепција образовања заснованог на циљу, задацима и исходима, довела је до тога да кључни елемент од кога се полази приликом конципирања наставног програма и на основу кога се дефинишу сви остали елементи (садржаји, дидактичко-методички приступи, временска организација итд.) јесу жељени резултати учења, тј. исходи образовања. Пошто су исходи операционално дефинисани и конкретни, то их чини погодним за праћење мерење и вредновање (Левков, 2010).

Упоредо са развојем програма заснованог на исходима, у многим земљама се приступа стандардизацији у образовању, која скоро неизоставно, укључује стандардизацију исхода образовног рада, тј. очекиваних резултата које ученици треба да постигну, изражених у категоријама различитих нивоа постигнућа (Хебиб, 2013). Њихово увођење са собом је донело један нови приступ у образовном систему у коме су циљеви и задаци образовања операционализовани од стране стручњака преко кључних компетенција које ученици у васпитно-образовном систему треба да постигну. У оваквом приступу образовању орјентација је на ученичким постигнућима, а достизање стандарда прове-

рава се емпиријски, путем тестова (Маричић 2012: 537). Због тога, образовни стандарди представљају нормативни услов преко кога остварују контролну функцију, односно „дају, на основу општих циљева образовања, конкретна очекивања наставе и учења у школи, који су повезани са садржајем одређеног предмета“ (Reiss 2004: 636).

Тренутно важећи наставни програми за основно образовање у Србији усвајани су у периоду од 2004. до 2010. године, мада се значајно не разликују од последње веће ревизије извршене 1996. године. Наставни програми за поједине разреде обухватају предметне програме, тј. представљају збир програма наставних предмета предвиђених за одређени разред. Такође, представљају основу за организовање школског и наставног рада и вредновање квалитета образовања и васпитања. Законски су прописани и обухватају циљ, задатке и садржаје програма за сваки наставни предмет, основне захтеве и дидактичко-методичко упутство. Стандарди постигнућа постоје, али не као саставни део наставног програма. Њихова примена почела је школске 2011/2012. године, односно након доношења актуелних наставних програма, мада је Законом о основама система образовања и васпитања (2009) предвиђено да, између осталог, служе за припрему наставних програма. Да ли су (и у којој мери) важећи наставни програми у Србији усклађени са савременим концепцијама, питање је којим се бави овај рад.

Због тога је извршена анализа Наставног програма математике за прва четири разреда основне школе са аспеката: концепције програмских садржаја, начина реализације и процењивања резултата рада; класификације циља и задатака према једном од таксономских модела операционализације и усклађености програмских задатака, основних захтева (исхода) и садржаја који се на њих односе (Малиновић-Јовановић, 2010).

У прилог оправданости бављења овом темом говоре и резултати међународног истраживања TIMSS које се реализује кооперативно од стране Међународне асоцијације за евалуацију образовних постигнућа (International Association for the evaluation of Educational Achievement – IEA) и Међународног центра за TIMSS и PIRLS истраживања (TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston Coledge) сваке четврте године у преко 50 земаља учесница. Концепција истраживања садржана је у разради модела курикулума, који се дефинише као: „Главна организациона концепција обезбеђивања образовно-васпитних могућности ученицима и чинилаца који утичу на начине коришћења тих могућности од стране ученика“ (Mullis, at all., 2003). С обзиром на то да је и Србија, почев од 2003. године, земља учесница у овом истраживању, вршена је анализа наших наставних програма из области природних наука и математике, која је обухватала и упоредну анализу са моделом курикулума израђеним за потребе истраживања. На основу извршене анализе, дошло се до следећих закључака:

– „Да су циљеви и задаци наставних предмета у Србији унапред одређени, а карактерише их „флексибилност“ и неодређеност у погледу крајњих исхода, као и начина како да се они постигну“;

– Да су задаци формулисани у нашим наставним програмима и предвиђена постигнућа у TIMSS курикулуму врло слични, али су исходи учења у овом пројекту тачно дефинисани за сваки ниво знања, док су код нас формулисани као „постизање знања и умења којима ученици треба да овладају на крају сваког појединог разреда у основној школи и то углавном на нивоу препознавања и репродукције, а ретко на нивоу разумевања и примене“;
– „Да су програми мањкави због великог броја појмова, као и непрецизности и неодређености у дефинисању тих појмова у оквиру сваке тематске целине. Због тога представљају само оквире, док стварне садржаје највероватније одређује уџбеник, онако како их аутори уџбеника сами схватају“ (Милановић-Наход 2005: 330).

На основу извршене анализе Наставног програма математике за прва четири разреда основне школе (Малиновић-Јовановић, 2010), изведени су следећи закључци:

– Постојећи наставни програм рађен је према савременим тенденцијама у погледу конципирања програмских садржаја, јер у њему примат имају циљеви учења којима су одређени одговарајући програмски садржаји, а дати су и основни захтеви у погледу знања и умења којима ученици треба да овладају на крају сваког појединог разреда.

– На основу дефинисаних задатака и основних захтева не може се са сигурношћу тврдити којој категорији знања припадају, јер се на основу коришћених формулација у њима (савладати, успешно обављати, овладати, уочавати...) не може прецизно одредити категорија знања која им одговара. Због тога се за програмске задатке појашњене основним захтевима не може са сигурношћу одредити помоћу које врсте учења се могу остварити и каквим би испитним задацима ваљало утврдити јесу ли ученици постигли те циљеве или нису.

– Класификација програмских задатака по нивоима знања по квалитету може се извршити уз коришћење објашњења о начину остваривања програмских садржаја датог у дидактичко-методичком упутству. Међутим, поражавајуће је да се ни у једном од прва четири разреда не очекује да ученици поседују знање на нивоу креативног решавања проблема. Чак и захтев који се односи на решавање текстуалних задатака, претпоставља највише категорију примене. Ово је наглашено и у оквиру исказивања основних захтева где се каже да су знања и умења којима ученици треба да овладају на крају сваког појединог разреда, највише на нивоу примене, и то изузетно. Једино је у делу програма који се односи на опште норме оцењивања истакнуто да: „...За оцену одличан (5) може се поставити услов да ученик *донекле* постиже ниво креативности бар у извесним деловима програма, с тим што се сви претходни нивои подразумевају.“ Овако формулисани задаци и основни захтеви, не пружају велике могућности да ученици напредују у настави математике, сходно својим способностима, јер не омогућавају ученицима да наставни садржај обрађују у обиму коме

су дорасли и на нивоу зрелости који им је доступан, што представља велики недостатак у индивидуализацији наставе.

– На основу формулисаних програмских задатака не могу се прецизно одредити садржаји на које се они односе. Такође, основни захтеви нису усклађени са тематским задацима, а тематски задаци нису усклађени са садржајима који су дати за одређени разред.

– Таксономија је коришћена само при вредновању рада и успеха ученика, односно при одређивању критеријума и норми оцењивања где су састављачи програма израдили опште норме оцењивања, које су усклађене са одговарајућим категоријама таксономског модела, али се на основу објашњења, које је дато уз сваку категорију, не може са сигурношћу тврдити шта ученик треба да ради да би поседовао квалитет знања који одговара некој од наведених категорија.

– Дидактичко-методичко упутство, углавном, обухвата битне карактеристике програма, као и начин реализације, почев од планирања и припремања за наставу, па до развоја математичког мишљења и стила рада наставника, што донекле отклања горе наведене недостатке.

ПРЕДЛОГ ИНОВИРАНИХ ПРОГРАМСКИХ ЗАДАТАКА И ИСХОДА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ ЗА III РАЗРЕД

С обзиром на уочене недостатке, у овом делу рада даје се предлог за измену постојећег програма, који се односи на области о природним бројевима који се изучавају у III разреду. Извршене су измене тематских задатака и основних захтева (исхода). Тематски задаци подељени су на 7 подобласти и усклађени са једним од таксономских модела операционализације (Богдановић, Малиновић-Јовановић, 2009). Таксономски модел ослања се на Блумову (Блум, 1981) таксономију у когнитивном подручју и прилагођен је нивоима знања датим у Наставном програму математике. Аналогно Блумовој таксономији, и ова је подељена у две групе, при чему у прву улазе ниже категорије знања и једноставнији облици понашања (препознавање, репродукција, перцепција, памћење). Друга група односи се на више нивое знања, који подразумевају: схватање, примену, уопштавање, решавање проблема, интелектуалне способности. Прву групу таксономског модела чине две категорије: препознавање и репродукција, које су у Блумовој сврстане у категорију знање. Другу групу чине категорије: схватање (као најнижи ниво разумевања), операционалност (примена и уопштавање) и креативно решавање проблема, које у Блумовој таксономији подразумева три категорије и то: анализа, синтеза и евалуација. Таксономски модел дат је у горе наведеном раду па га овде нећемо наводити. Исходи су формулисани за све категорије знања таксономског модела, почев од најнижих (препознавање и репродукција), па до највиших (креативно решавање проблема).

Приликом формулисања тематских задатака и основних захтева, неке од основних смерница представљали су закључци добијени анализом Националног курикулума у Енглеској (Малиновић-Јовановић, 2004а, Малиновић-Јовановић, 2004б), као и резултата добијених компаративном анализом Националног курикулума у Енглеској[1] и Наставног програма математике за млађе разреде код нас (Малиновић-Јовановић, 2005). *Табела 1* садржи предложене тематске задатке.

Табела 1. *Тематски задаци у III разреду за област природних бројева*

Област: Природни бројеви до 1000	
Подобласт	Тематски задаци: Ученици треба да:
Бројеви и бројевни систем	– формирају појмове бројева од 100 до 1000; – схвате логику читања и записивања бројева до 1000 помоћу цифара у декадном бројевном систему (схвате значење сваке цифре у броју и позицију цифре); – упоређују природне бројеве до 1000, схвате логику ређања бројева до 1000 у коначан бројевни низ и исправно користе симболе <, > и = за приказивање односа између бројева; – записују бројеве у облику збира стотина, десетица и јединица, односно збира производа његових цифара и декадних јединица.
Рачунске операције и везе између њих	– прошире знања о сабирању и одузимању на троцифрене бројеве у скупу бројева до 1000; – прошире знања о множењу и дељењу на множење троцифреног и једноцифреног броја и дељење троцифреног броја једноцифреним у скупу бројева до 1000; – уоче одговарајућа правила за множење и дељење са 10 и 100 у скупу бројева до 1000; – схвате поступак израчунавања остатка приликом дељења двоцифреног броја једноцифреним, представљајући дељеник у облику збира производа одговарајућих компонената дељења; – схвате алгоритме писменог сабирања и одузимања троцифрених бројева, као и алгоритме писменог множења и дељења троцифреног броја једноцифреним у скупу бројева до 1000; – схвате истовремено сабирање више троцифрених бројева у скупу бројева до 1000; – развијају различите начине за сабирање и одузимање користећи инверзност сабирања и одузимања.

[1] *The National Curriculum Programes of Study and Attainment targets* (1999). London: Qualifications and Curriculum Department for Education and Employment.

Област: Природни бројеви до 1000	
Подобласт	Тематски задаци: Ученици треба да:
Својства операција	– разумеју комутативност и асоцијативност сабирања и множења, као и дистрибутивност множења и дељења у односу на сабирање и одузимање (без употребе ових назива) у скупу бројева до 1000; – примењују комутативност и асоцијативност сабирања и множења, као и дистрибутивност множења и дељења у односу на сабирање и одузимање у скупу бројева до 1000 за рационалније (брже и лакше) рачунање; – умеју да прочитају и запишу помоћу слова одговарајућа својства рачунских операција.
Зависност резултата од промене компонената	– разумеју зависност и сталност збира, разлике, производа и количника у зависности од промене њихових компонената; – користе знања о зависности и сталности резултата за рационалније рачунање (зависност и сталност збира, разлике, производа и количника).
Бројевни изрази и редослед извођења операција	– израчунавају вредност бројевног израза са највише три операције; – схвате како се одређује вредност израза са словима за дате вредности слова; – схвате приоритет извођења операција у изразу без заграда, – користе заграде или их изостављају у изразу приликом одређивања редоследа извођења операција.
Једначине и неједначине	– решавају једначине облика: $x \pm 15 = 125;\ 15 + x = 125;$ $125 - x = 25;\ 5 \cdot x = 125;\ x \cdot 5 = 125$ у скупу бројева до 1000 на основу веза компонената и резултата рачунских операција; – одређују скуп решења неједначина облика: $x < 15;\ x > 15;$ $15 < x < 25;\ x \pm 15 < 125;\ x \pm 15 > 125;$ $15 + x < 125;\ 15 + x > 125;$ растављањем резултата на одговарајући збир, разлику или производ; – знају правилну употребу симбола {, } и $\in$ за записивање скупа решења неједначине; – проверавају тачност решења одговарајуће једначине.
Текстуални задаци	– саставе одговарајући израз или једначину за дати текст, и обрнуто да на основу датог израза или једначине саставе одговарајући текст; – примењују знања о одређивању вредности бројевног израза са две или три операције и редоследу извођења рачунских операција на решавање текстуалних задатака у скупу бројева до 1000 уз коришћење знања о упознатим својствима рачунских операција и зависности резултата од промене компонената; – примењују знања о решавању једначина упознатих облика на решавање текстуалних задатака уз коришћење знања о инверзности рачунских операција.

ИСХОДИ УЧЕЊА

Ниво препознавања:

- стећи представу о појмовима природних бројева до 1000;
- препознати цртеже који у себи садрже појам природног броја, као и оне који приказују односе <, > или = између бројева до 1000;
- вербално именовати и симболички записивати природне бројеве до 1000, релације <, > или = између њих и њихово значење;
- у низу понуђених одговора препознати: дати број, значење релација, одговарајућу рачунску операцију и њихова својства, правило које се односи на зависност резултата од промене компонената операција, израз са и без променљиве, вредност израза, записе који представљају једначину или неједначину, као и непознату компоненту у истим, текст који одговара датом изразу или једначини и обрнуто, израз или једначину која одговара датом тексту;
- препознати предмете (цртеже) којима је представљена одговарајућа рачунска операција с бројевима, као и цртеже који представљају зависност збира, разлике, производа и количника од промене њихових компонената, као и сталност истих;
- вербално именовати и симболички записивати: рачунске операције као и њихове компоненте (сабирак, збир, умањеник, умањилац, разлика...), комутативност и асоцијативност сабирања и множења, као и дистрибутивност множења и дељења у односу на сабирање и одузимање у скупу бројева до 1000 (без употребе ових назива), одговарајуће функционалне зависности (зависност и сталност збира, разлике, производа и количника у зависности од промене њихових компонената);
- вербално именовати појмове израз и вредност израза, израз са променљивом, једначина, неједначина, као и непознату компоненту у њима (непознати сабирак, умањеник, чинилац...);
- симболички записати одговарајућу једначину, односно неједначину.

Ниво репродукције:

- знати логику записивања троцифрених бројева помоћу цифара у декадном бројевном систему;
- читати и записивати троцифрене бројеве у облику збира производа њихових цифара и одговарајућих декадних јединица;
- знати логику ређања природних бројева у коначан бројевни низ;

- обављати све четири рачунске операције у скупу бројева до 1000, налазити остатак приликом дељења двоцифреног броја једноцифреним и сабирати више троцифрених бројева у скупу бројева до 1000;
- репродуковати на одговарајућим примерима: комутативност и асоцијативност сабирања и множења, као и дистрибутивност множења и дељења у односу на сабирање и одузимање у скупу бројева до 1000, правила о функционалној зависности (зависност и сталност збира, разлике, производа и количника у зависности од промене њихових компонената) без дубљег улажења у њихово значење;
- одређивати: вредност израза са највише три операције, као и израза са променљивом уз дате вредности променљиве, решење дате једначине, као и скуп решења неједначине упознатих облика, без дубљег улажења у њихово значење;
- образложити својим речима или навођењем примера: својства рачунских операција, правила која се односе на зависност збира, разлике, производа и количника од промене њихових компонената, као и сталност истих и како одредити решење дате једначине, односно скуп решења неједначине;
- користити стечена знања за решавање познатих (шаблонских) задатака, али не и сасвим нових и непознатих.

Ниво схватања:

- читати и записивати бројеве до 1000 у облику збира производа декадних јединица и њихових цифара;
- уочити правило и наставити формирање одговарајућег бројевног низа;
- схватати поступак усменог сабирања и одузимања троцифрених, усменог множења троцифреног и једноцифреног броја и дељења троцифреног броја једноцифреним у скупу бројева до 1000 уз коришћење дистрибутивног закона;
- схватати множење и дељење вишеструких декадних јединица са 10 и 100 у скупу бројева до 1000;
- разумети поступак налажења остатка приликом дељења двоцифреног броја једноцифреним и записивати дељеник у облику збира производа одговарајућих компонената дељења;
- схватити алгоритме писменог сабирања и одузимања троцифрених бројева, као и алгоритме писменог множења и дељења троцифреног броја једноцифреним у скупу бројева до 1000;
- наводити одузимање које произилази из сабирања, као и дељење које произилази из неког множења и обрнуто;
- знати начине превођења: својстава комутативности и асоцијативности сабирања и множења, дистрибутивности множења и дељења у

односу на сабирање и одузимање у скупу бројева до 1000, бројевних израза и датих једначина у одговарајућу схему или цртеж и обрнуто;

– преводити вербално исказана својстава рачунских операција, као и правила о зависности резултата од промене компонената у математичке симболе; вербално исказани бројевни израз записивати у облику бројевне реченице користећи симболе $+, -, \cdot, :, =$ и заграде; записивати вербално исказани скуп решења неједначине користећи симболе $\{, \}$ и $\in$;
– таблично или помоћу схеме изразити зависност или сталност резултата у зависности од промене одговарајућих компонената; знати таблично одредити вредност израза са променљивом, као и скуп решења неједначине за дате вредности променљиве;
– уочити скривено значење података који се односе на зависност и сталност резултата у зависности од промене компонената;
– користити заграде или их изоставити у изразу у циљу одређивања редоследа извођења операција;
– саставити за дати текст одговарајући израз или једначину и обрнуто, на основу датог израза или једначине саставити одговарајући текст;
– према тезама, верно изложити чињенице, извести последице и закључке који се односе на својства рачунских операција, зависност и сталност резултата од промене одговарајућих компонената и правила за налажење решења једначина и налажење скупа решења неједначина упознатих облика.

Ниво операционалности:

– користити алгоритам писменог сабирања и одузимања троцифрених бројева, као и множења и дељења троцифреног броја једноцифреним за краће израчунавање;
– примењивати одговарајућа правила за множење и дељење са 10 и 100 у скупу бројева до 1000;
– развијати различите начине за сабирање и одузимање користећи инверзност ових операција и комутативни и ацоцијативни закон за сабирање;
– примењивати комутативност и асоцијативност сабирања и множења, дистрибутивност множења и дељења у односу на сабирање и одузимање у скупу бројева до 1000 и зависност резултата од компонената операција у одређивању вредности израза, редоследу извођења операција у њему, као и за рационалније (брже и лакше) рачунање;
– примењивати комутативни, асоцијативни и дистрибутивни закон за израчунавање вредности рачунских операција и користити их за ефикасније израчунавање алгоритама усмених и писмених операција:

- записивати помоћу слова одговарајућа својства рачунских операција;
- примењивати знања о функционалној зависности компонената рачунских операција на трансформисање одговарајућих израза;
- користити знања о инверзности рачунских операција за одређивање решења једначине, односно скупа решења неједначине;
- примењивати знања о одређивању вредности бројевног израза и решавању једначина упознатих облика на решавање текстуалних задатака везаних за реалне животне ситуације;
- уочавати математичке релације у одговарајућим животним ситуацијама;
- знати логички поступак долажења до решења задатка.

Ниво креативног решавања проблема:

- уочавати проблемску ситуацију и дефинисати проблем;
- рашчлањивати проблем на познате елементе;
- открити односе између онога што је дато и онога што се тражи у проблемском задатку;
- изабрати одговарајуће методе за решавање проблема (аналитичка, синтетичка, аналитичко-синтетичка, метода дужи, метода инверзије, метода логике итд.);
- објаснити метод и коришћене поступке уз вербално изражавање и математичко записивање;
- наћи различите путеве приступа проблему, као и различите начине решавања проблема;
- извршити проверу тачности решења у задацима у којима је то могуће;
- проценити шта ће се десити изменом неких елемената у проблему.

Овако формулисани тематски задаци и исходи у складу су са савременим концепцијама програма које се базирају на јасно постављеним циљевима и задацима, јер је то претпоставка за добар избор садржаја и евалуацију постигнућа.

Тематски задаци дати су кратко и једнозначно, и њима се одлучује ***шта*** и ***до ког нивоа*** по квалитету се учи у једном разреду, па садржаји нису дати посебно, јер их тематски задаци у потпуности одређују. Они конкретно исказују који ће ниво знања бити прихваћен као доказ да је ученик постигао одређени образовни циљ. Са друге стране, њихова формулација указује на то, којој категорији знања таксономског модела припадају, што је приказано у *Табели* 2.

Табела 2. *Ниво знања који се очекује од ученика с обзиром на формулисане тематске задатке*

Категорија знања таксономског модела	**Тематски задаци у III разреду**
Препознавање	------
Репродукција	------
Схватање	... Схвате логику читања и записивања бројева... ... Схвате алгоритме писменог сабирања и одузимања... ... Схвате алгоритме писменог множења и дељења... ... Схвате логику ређања бројева у коначан бројевни низ... ... Схвате поступак израчунавања остатка приликом дељења... ... Схвате истовремено сабирање више троцифрених бројева... ... Разумеју комутативност сабирања и одузимања... ... Разумеју зависност и сталност... ... Израчунавају вредност бројевног израза... ... Схвате приоритет извођења операција... ... Решавају једначине на основу веза...
Операционалност	... Примењују комутативност и асоцијативност сабирања и множења... ... Користе знања о зависности резултата... ... Развијају различите начине за сабирање... ... Умеју да прочитају и запишу помоћу слова... ... Уочавају одговарајућа правила за множење и дељење... ... Примењују знања о одређивању вредности израза на решавање текстуалних задатака... ... Примењују знања о решавању једначина на решавање текстуалних задатака...
Креативно решавање проблема	... Проверавају тачност решења одговарајуће једначине... ... Науче да на основу датог израза, односно једначине саставе одговарајући текст...

Основни захтеви, такође, нормирани су према напред наведеној таксономији и дефинишу нивое знања по квалитету описујући важне услове под којима се очекује да се ово знање покаже. Хијерархијски су поређани по тежини, где се у сваком наредном нивоу проучавају нова питања на вишем нивоу по квалитету и уједно проширују, продубљују и примењују сазнања из претходних. Јасни су и примењиви како за наставнике тако и за ученике, јер су формулисани тако да објашњавају шта ученик треба да ради када показује да препознаје или разуме одређени садржај. Њихова јасност и једнозначност омогућава наставницима да са сигурношћу одреде оперативне задатке и задатке за проверу

усвојености садржаја од стране ученика, јер их је лако преточити у задатке и питања за евалуацију постигнућа ученика (Малиновић-Јовановић, 2004).

Овако уређени исходи обезбеђују основу за доношење закључака о успеху ученика на крају школске године, с обзиром на то који опис нивоа најбоље одговара успеху ученика, а на основу чега се може лако извршити евалуација њихових постигнућа. У одлучивању о нивоу постигнућа ученика на крају школске године, наставници оцењују који опис највише одговара успеху ученика у одређеним областима. С друге стране, овако формулисани исходи пружају велике могућности да ученици напредују у настави математике сходно својим способностима, јер им омогућавају да наставни садржај обрађују у обиму коме су дорасли и на нивоу зрелости који им је доступан, што представља велики допринос индивидуализацији наставе.

Осим што се користе за оцену достигнућа ученика, дати исходи могу се користити и за: *планирање, извештавање, постављање оперативних задатака и образовних стандарда.*

На основу тематских задатака и потреба и могућности ученика, наставник израђује план рада, при чему му опис нивоа помаже да одреди степен изазова и прогресију рада за сваку годину школовања. Користећи опис нивоа у исходима као базу за опис напредовања ученика, наставници могу да извештавају родитеље о њиховом напредовању.

У овако конципираном наставном програму математике средишње место заузимају: циљ и задаци учења, њихова хијерархија и контрола остваривања. При том, примат имају циљеви учења, јер су кроз њих дати и садржаји учења. Такође, служе као основа за припрему модела и стратегија за планирање наставе, а инсистирање на строгој хијерархији исхода учења, најважнији је елемент за контролу остваривања циљева учења, односно евалуацију постигнућа.

Литература

Блум, Б. (1981). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, Когнитивно подручје*. Београд: Републички завод за унапређење васпитања и образовања.

Богдановић, С., Малиновић-Јовановић Н. (2009). Таксономски модел и степен остварености задатака наставе математике у III разреду основне школе, *Педагогија*, LXIV(4), Београд, 618–631.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (2009). Проблеми улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања. У: Шпијуновић К. (ур.): *Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, 39–52.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 12/72.

Левков, Љ. (2010). Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу. *Докторска дисертација*, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Малиновић-Јовановић, Н. (2004а). Анализа на Националниот курикулум во Англија за учениците на возраст од 5–11 години I део. *Просветно дело*, бр. 2, Скопје.

Малиновић-Јовановић, Н. (2004б). Анализа на Националниот курикулум во Англија за учениците на возраст од 5–11 години II део. *Просветно дело*, бр. 3, Скопје.

Малиновић-Јовановић, Н. (2005). Савремени програм за савремене токове у образовању за млађе разреде основне школе. У: Станимировић Б. (ур.): *Савремени токови у образовању наставника*. Врање: Учитељски факултет, 381–404.

Малиновић–Јовановић Н. (2010). Таксономски модел у функцији иновирања наставног програма математике у основној школи. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 1, 193–210.

Маричић, С. (2012). Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике. У: Николић Р. (ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 535–548.

Милановић-Наход, С. (2005). Знање ученика од очекиваног до оствареног. У: Антонијевић Р., Јањетовић Д. (прир.): *TIMSS 2003 у Србији: Резултати међународног истраживања постигнућа ученика основне школе из математике и природних наука*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 327–350.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, T. A. Smith, R. A. Garden, K. D. Gregory, E. J. Gonyales, S. J. Chrostowski & K. M. O'Conor (2003). *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004). Службени гласник РС – *Просветни гласник*, бр. 10/04.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005). Службени гласник РС – *Просветни гласник*, бр. 1/05.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. (2006). Службени гласник РС – *Просветни гласник*, бр. 3/06.

Поткоњак, Н. (2009). Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвеног организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања. У: Шпијуновић К. (ур.): *Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, 21–38.

Reiss, K. (2004). Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), p. 635–649.

Хебиб, Е. (2013). Педагошка теорија и школска пракса: изазови у раду школског педагога. У: Ж. Крњаја, Д. Павловић Бренеселовић и К. Поповић (ур.): *Педагог, између теорије и праксе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду и Педагошко друштво Србије, 18–26.

Prof. Dr. Nela T. Malinovic-Jovanovic
University of Nis, Faculty of Education in Vranje
Prof. Dr. Sinisa V. Stojanovic
University of Nis, Faculty of Education in Vranje

OPERATIONALIZATION OF SPECIFIC OBJECTIVES AND OUTCOMES OF INITIAL MATHEMATICS TEACHING

Summary

Contemporary school curricula are based on the formulation of the aims and objectives of education which determine the selection of appropriate content. Aims and objectives must be explicit, specific, usefull for those who work on their achievement and it is necessary to be suitable for the examination of acquired content to which they refer, if we want to be achievable. Education outcomes for each individual subject, operationalize aims and objectives in a manner that identifies which knowledge and skills students should have that we be able to say that set aims are achieved. In this way, given requirements are concretized through clearly emphasized knowledge and skills, according to the levels of achievement. That’s why it is necessary for them to be systematized from general to specific ones i.e. they consist system of aims and objectives which are hierarchically order in accordance with one of the contemporary taxonomy of educational aims and objectives.

This paper, on the basis of the analysis of mathematics curriculum for the first four grades of elementary school, gives a suggestion for its innovation in the part related to specific objectives, outcomes and contents that are taught in the third grade. Additionally, specific objectives are formulated to precisely determine the quality of knowledge that is expected to achieve most of the students, while outcomes are standardized according to the taxonomic model and defines the level of knowledge by the quality describing the important conditions under which it is expected from students to demonstrate this knowledge.

These results can contribute to: changing and innovating curriculum of mathematics, identifying and formulating educational aims and objectives, individualization of the learning process, determining the criteria and standards of evaluation of students' knowledge, improving the quality of students knowledge and others.

Keywords: *curriculum, specific objectives, outcomes of education, taxonomy.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.311.5
Прегледни научни чланак
стр. 373–386

Проф. др Драгица Ц. Милинковић
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина
Проф. др Миленко Т. Пикула
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ У КОНТЕКСТУ ЕВАЛУАЦИЈЕ УЧЕНИЧКИХ ПОСТИГНУЋА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Темељне детерминанте евалуације ученичких постигнућа у настави математике базирају се на наставном програму, а односе на мјерење остварености постављених циљева, задатака и исхода учења, те математичких компетенција. Васпитно-образовним исходима експлицитно се не набрајају и описују програмски садржаји математике него исказују све релевантне компоненте појма компетенције, тј. очекивана знања, вјештине и способности, те вриједности и ставови.

Имајући у виду математичке задатке кроз које су наставни садржаји почетне наставе математике у највећој мјери конципирани, с једне, те когнитивне, афективне и психомоторичке компетенције ученика, с друге стране, на наставнику је посебна одговорност када је у питању избор и конструисање задатака за сваки наставни час. У том контексту, евалуација ученичких постигнућа подразумијева прецизно дефинисање индикатора евалуације (образовних исхода и нивоа когнитивних процеса) на основу којих се пројектују одговарајући задаци који се захтјевношћу прилагођавају Блумовим когнитивним нивоима.

Емпиријски дио истраживања има неексперименталн карактер, а оријентисан је на испитивање евалуативне функције математичких задатака, примјеном технике скалирања на узорку од 169 просвјетних радника из 29 основних школа Републике Српске (11 градских и 18 сеоских). Добијени резултати указују да просвјетни радници високо вреднују евалуацију ученичких постигнућа према смјерницама савремене наставе математике, иако се разредним активностима које проводе у пракси више подстичу конвенционалне компетенције и конвенционални начини евалуације

Кључне ријечи: *евалуација, исходи учења, когнитивни процеси, математички задаци, ученичка постигнућа.*

УВОД

Све реформске тенденције у образовању првенствено се заснивају на промјенама везаним за однос наставе, знања и ученичких компетенција. Савременим теоријама акценат се ставља на прелаз са поучавања на учење, односно на релевантне компоненте појма компетенције, знања, вјештине и способности, те вриједности и ставове које би ученици требало да стекну током школовања. У том контексту, евалуацијски процеси усмјерени су на процјењивање остварености постављених циљева и исхода наставе и учења, односно на вредновање резултата учења, првенствено с аспекта постигнућа ученика. У млађим разредима основне школе основно „средство“ њихове процјене су математички задаци који су, у исто вријеме, и циљ и средство наставе. У овом раду акценат је, прије свега, на математичким задацима који се захтјевношћу и сложеношћу прилагођавају Блумовим когнитивним нивоима.

ЕВАЛУАЦИЈА УЧЕНИЧКИХ ПОСТИГНУЋА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Евалуација наставног процеса, у конкретном случају успјешности учења математике у разредној настави, представља сложен процес који изискује изузетан ментални и морални напор.

Теоријско утемељење докимолошке парадигме, упркос бројним различитостима, упућује на „заједничко“ у свим приступима: да се односе на одређени предмет евалуације (шта вредновати), вријеме евалуације (када вредновати), поступак евалуације (како вредновати) (Benvenuto, 2004).

Према актуелном *Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање у Републици Српској*, знања, вјештине, навике, способности и ставови које би ученик требало да усвоји, исказани су општим и посебним циљевима и исходима учења.

Будући да је уопштеност карактеристика конвенционалних наставних система, намеће се потреба дефинисања циљева и исхода учења на различитим нивоима сложености когнитивних процеса. У тој области значајни су радови аустријског методичара савремене наставе математике Роланда Фишера (Roland Fischer), чије се идеје могу примијенити на шири концепт и на друга подручја. У свом раду *Више опште образовање* он истиче три нивоа знања: основно знање, оперативно знање, рефлексија. За данашњу наставу математике је својствено да се посебан акценат ставља на оперативна знања која су, као посљедица тога, често сведена на готове рецепте без имало разумијевања, док се за подстицање рефлексије и дискусију углавном нема времена (Fischer, 2001).

Према Ф. Заху (Friedrich Zech), „прагматична“ таксономија когнитивних циљева наставе математике редослиједом обухвата:

1. Разумијевање појмова, теорема и поступака;
2. Познавање чињеница;
3. Владање садржајним и формалним поступцима;
4. Анализу и једноставну примјену;
5. Синтезу и стварно рјешавање проблема;
6. Вредновање (Zech 1999: 71–73).

Најпознатија и најчешће кориштена таксономија у когнитивном подручју је Блумова (Benjamin Bloom, 1956) таксономија, према којој су циљеви и исходи разврстани у шест хијерархијски уређених категорија према нивоу апстраховања, од најједноставнијих (памћење, разумијевање, примјена), до најсложенијих (анализа, синтеза и евалуација) у којима доминирају виши нивои когнитивних процеса (критичко суђење и вредновање).

Операционализација ученичких постигнућа у почетној настави математике врши се диференцирањем циљева и исхода учења по наведеним нивоима, при чему је неопходно водити рачуна да:

– дођу до изражаја карактеристична својства математичких садржаја;
– буду обухваћени битни процеси математичког мишљења;
– основни психолошки процеси унутар категорија одговарају једни другима.

Према *Анализи Наставног плана и програма за основно образовање и васпитање у Републици Српској* (Зечевић и сар., 2014)[1], урађена је анализа сваког исхода учења уз помоћ два критеријума: СМАРТ и Блумове таксономије васпитно-образовних циљева у когнитивној и психомоторној области. „Да бисмо за неки исход учења рекли да је квалитетан, он треба да има сљедеће карактеристике, које на основу енглеских ријечи творе скраћеницу СМАРТ:

С – specific (конкретан),
М – measurable (мјерљив),
А – achievable (остварив),
Р – realistic (реалистичан),
Т – time-limited (временски ограничен)“ (Зечевић и сар., 2014: 9).

[1] У априлу 2012. године Влада Републике Српске је, на захтјев Министарства просвјете и културе, формирала Радну групу која је добила задатак да изврши анализу *Наставног плана и програма за основно образовање и васпитање*, с циљем да се утврди у коликој мери он остварује циљеве образовања и васпитања и исходе учења дефинисане генеричким дескрипторима квалификацијског оквира, у *Основама квалификацијског оквира* (*Службени гласник Босне и Херцеговине*, 3/11).

Процјена квалитета исхода према нивоима знања извршена је кориштењем Блумове таксономије у когнитивном подручју, на основу које је утврђено колики се захтјев поставља пред ученика одређеним исходом учења.

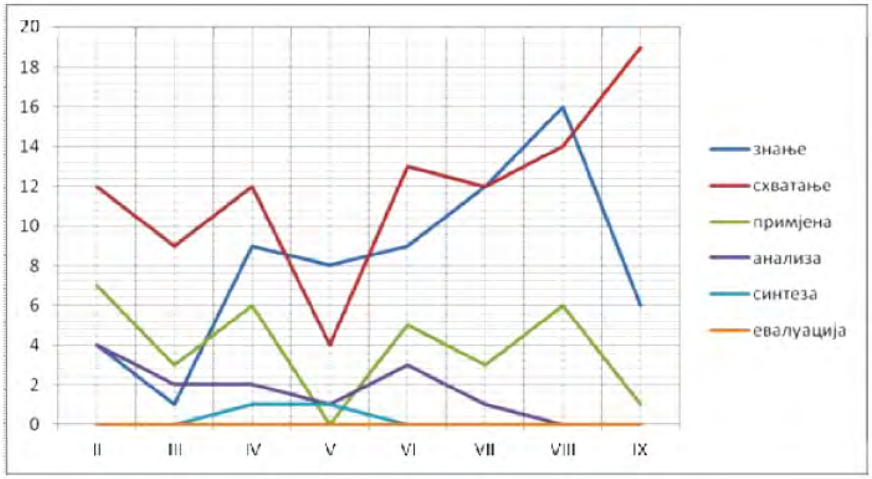
Када су у питању исходи учења за предмет Математика, видљиво је из Табеле 1 (Зечевић и сар., 2014: 32) да доминирају исходи који припадају најнижим категоријама Блумове таксономије (31,4% знање на нивоу препознавања и репродукције, 45,9% знање на нивоу разумијевања). Исходи којима се подстиче примјена математичких знања чине 15%, а исходи којима се подстичу виши нивои когнитивних процеса 7,25% (анализа 6,28%, синтеза 0,97) (Зечевић и сар., 2014: 32).

Табела 1. *Анализа исхода учења за предмет Математика по Блумовој таксономији васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју*

	Категоније знања по Блумовој таксономији					
	знање	схватање	примјена	анализа	синтеза	евалуација
фреквенције	65	95	31	13	2	0
проценти	31,4	45,9	15	6,28	0,97	0

На Графикону 1 (Зечевић и сар., 2014: 33) представљени су исходи учења према нивоима знања од II до IX разреда. Када су у питању исходи у млађим разредима, евидентна је доминација исхода који припадају најнижим категоријама знања, те пад броја исхода свих категорија, осим синтезе од IV до V разреда. То се посебно испољава када су у питању исходи који припадају нивоу схватања и примјене.

Графикон 1. *Нивои знања у исходима учења за предмет Математика по разредима*



У поређењу са уопштеним циљевима и исходима у конвенционалној настави, диференцирана операционализација има значајне предности јер, између осталог, омогућава примјерену евалуацију ученичких постигнућа.

Квалитет знања у настави математике, према Ј. Пинтеру и сар., јавља се на сљедећим различитим нивоима: *препознавање*, *репродукција*, *разумевање*, *ниво примене*, *ниво креативности или стваралачког рада* (Pinter i sar., 1996: 97–98).

Т. Малиновић и Н. Малиновић Јовановић, у односу на квалитет, најчешће разликују сљедеће нивое знања: *ниво препознавања*, *ниво репродукције*, *ниво оперативног знања (разумевање и примена)*, *ниво креативног (стваралачког) знања*.

Ниво препознавања подразумијева знања помоћу којих ученик може да препозна обрађене појмове и правила, али није у могућности да их искаже без помоћи наставника. Такво стање знања не допушта даље успјешно праћење наставе.

Ако ученик свој унутрашњи доживљај о чињеницама, терминима, правилима, поступцима, појавама, односима може репродуковати, али без образлагања, будући да поступке не разумије у потпуности и садржаје прихвата само формом, али не и суштином, кажемо да му је знање на нивоу репродукције.

Уколико ученик разумије научене садржаје, логички их повезује, разликује битно од небитног, симболички приказано преводи у вербално и обрнуто, наводи примјере за неке појмове, изводи закључке на основу расположивих информација, знање му је на нивоу разумијевања. Такво знање има карактеристику оперативности, па га је могуће издвојити из контекста и користити у новим ситуацијама учења или рјешавања проблема.

Ако ученик стечена знања и познате концепте, правила, методе и стратегије самостално примјењује у ситуацијама сличним онима које је већ упознао, зна смисао генерализације, издваја битно и апстрахује споредно при формирању математичких појмова, стечена знања примјењује при учењу новог градива, у животу и у пракси, кажемо да му је знање на нивоу примјене. То је тзв. функционално знање у коме долазе до изражаја способности мишљења вишег реда: анализа, синтеза, генерализација и апстракција.

Највиши ниво знања ученик посједује уколико своје унутрашње доживљаје испољава кроз успјешно рјешавање нових задатака и проблема, а резултате примјењује у новим ситуацијама. То је ниво стваралачког, ниво креативног знања.

Поред стицања знања (вјештина и навика), настава математике развија умне способности ученика. Под способностима се подразумијева ефикасно коришћење мисаоних операција, односно подражавање математичког (логичког) мишљења и закључивања. Када је ријеч о ставовима, односно погледима које ученик заузима према амбијенту у коме се налази, треба истаћи: мотивисаност, радозналост, инте-

рес за математику, научни поглед на свијет, марљивост, лични однос према садржајима, жељу за примјеном стечених знања у другим ситуацијама и у пракси.

Наведене карактеристике појединачно и интегрално врло моћно одсликавају ученика у наставном процесу. То важи само под условом да се пронађу објективни мјерни инструменти набројаних карактеристика.

ЕВАЛУАТИВНА ФУНКЦИЈА МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА

Већина часова и већина времена на часовима наставе математике, као и активности ван часова, посвећена је рјешавању задатака. Само формирање математичких појмова своје главне кораке ослања на рјешавање математичких задатака. Прелазак са манипулисања реалним објектима на мисаоне операције с математичким појмовима, остварује се постављањем и рјешавањем задатака. Смисао и могућности математичких операција и релација сазнају се кроз рјешавање задатака. Истовремено, рјешавањем задатака изграђује се навика рационалности и брзог рачунања, што представља вјештину неопходну у свакој животној ситуацији. Такође, усмена и писмена рачунања неопходне су навике живота сваког појединца.

Рјешавањем математичких задатака ученици се уводе у стваралачку компоненту наставног процеса. „Питања у задацима подстичу ученикову мисаону активност у покушају тражења рјешења за проблеме који буде и заокупљају пажњу и радозналост ученика. Овдје је ријеч о покушају да се побољшају и унаприједе, не само методе стицања знања већ и методе успјешног мишљења и рјешавања проблема, па и способности у цјелини“ (Стојаковић 2000: 47). Значи, рјешавање задатака је такво стање ума код сваког ученика да су му све мисаоне операције у фази ангажовања, уколико постављени задатак има одговарајући квалитет. Рјешавањем квалитетних задатака мисаоне операције се користе и тим самим кориштењем оне се развијају и дограђују.

Ако је све поменуто подржано самосталним активностима ученика, отвара се пут развоју креативних способности, односно креативног мишљења. Са тог пута се излази на ону најфинију стазу у математичким активностима, а то је проналазаштво и оригинално стваралаштво (Пикула и Милинковић, 2015).

Ослонац наставнику при избору математичких задатака дају дидактичко-методичка упутства и препоруке за реализацију програма који иду уз програм наставних садржаја за основну школу (*Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*, 2014).

Приликом избора математичких задатака за различите типове часова, односно за поједине етапе часа, наставник мора имати децидан преглед покривености наведених улога тим задацима, што ће допринијети да сви подаци у

њима буду осмишљени, да се избјегне стереотипност, да буде заступљен логички слијед рјешавања задатака. На тај начин ће садржајно логички циљеви бити остварени, а процес усвајања садржаја прожет неопходним дидактичким принципима и правилима.

„Степен тежине изабраних задатака треба да зависи од типа часа на коме се примјењују. При обради нових садржаја, задаци ће бити једноставнији и формулисани тако да у њиховом рјешавању ученици примјењују појмове и правила која су усвојили на том часу. Разноврснији и сложенији задаци постављаће се ученицима на часовима вјежбања и провјеравања, уз услов да буду карактеристични за наставну тему којој припадају, а најсложенији на часовима додатне наставе“ (Милинковић 2013: 15).

С друге стране, поставља се питање да ли већина задатака, који су предвиђени за рјешавање, а налазе се у уџбеницима или радним листовима, односно задатака које наставници кроз своје припреме презентују ученицима, укључујући ту и домаће задатке, те контролне и писмене и задатке, осим нижих нивоа, изискује ангажованост виших нивоа когнитивних процеса, односно да ли заступљени задаци одражавају све образовне нивое Блумове таксономије.

На примјеру садржаја о математичким изразима, уз уважавање постављених циљева и очекиваних исхода учења, дефинисали смо задатке који захтјевношћу одговарају квалитету знања на различитим нивоима (*Табела 2*).

Табела 2. *Примјери задатака према нивоима знања*

Препознавање	Именуј операције које су дате у изразу: 1 525 : 5 – 97.
Репродукција	Једног дана у воћњаку је убрано 504 kg јабука, а другог дана 3 пута мање. Од половине свих убраних јабука направљен је сок. Колико је килограма јабука употријебљено за сок? Пронађи израз који одговара датом задатку и израчунај његову вриједност. а) 504 + 504 : 3 : 2 = б) (504 + 504 : 3) : 2 = в) 504 : 2 + 504 : 3 =
Разумијевање	Састави текст задатка за израз који слиједи, а затим израчунај његову вриједност: (x + 59) : 9 =
Примјена	Прва смјена рудара ископала је 8 750 kg угља, а друга смјена 730 kg угља више. а) Колика је била норма друге смјене ако овај резултат представља двоструку норму? а) Колика је била норма друге смјене ако овај резултат представља трећину норме?

	У расаднику је било x садница руже. На градском тргу је засађено y садница, а у градском парку z садница мање од остатка ружа у расаднику. Колико је садница руже засађено у градском парку?
Креативност	Састави одговарајући израз и израчунај његову вриједност за $x = 1\,324$, $y = 427$, $z = 219$.

Евалуација је веома значајна степеница наставног процеса на којој се очитује суштински приступ избору задатака. То је једна од првих и најважнијих креација наставника за успјешност наставног процеса јер на бази добро изабраних задатака и њихове добре дистрибуције према нивоима знања, према индивидуалним могућностима ученика и, наравно, уз добру покривеност садржаја изабраним задацима, евалуација ће попримити неопходан квалитет.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Темељне детерминанте евалуације ученичких постигнућа у настави математике базирају се на наставном програму, а односе на мјерење остварености постављених циљева, задатака и исхода учења, те математичких компетенција. Како су у разредној настави основно средство њихове процјене математички задаци, предмет истраживања усмјерен је на евалуативну функцију математичких задатака, односно њихову прилагођеност различитим нивоима интериоризације математичких знања. У том контексту, циљ истраживања је да се утврде разлике у заступљености облика провјеравања којима се конкретизују Блумови когнитивни нивои у градским и сеоским школама, индикују фактори који доприносе, односно стварају потешкоће при дефинисању задатака за „мјерење“ квалитета знања према наведеним нивоима.

У оквиру постављеног циља, издвојили смо сљедеће релевантне задатке:

1. Испитати ставове наставника градских и сеоских школа о дефинисању задатака за евалуацију ученичких постигнућа према нивоима когнитивних процеса.

2. Истражити мишљење наставника о релевантности исхода учења.

3. Утврдити утицај компетенција наставника на избор и конструисање задатака према нивоима знања.

4. Испитати степен информисаности наставника о квалитету евалуације ученичких постигнућа према смјерницама савремене наставе математике.

Истраживање има емпиријско неексперименталн карактер, а обављено је техником скалирања школске 2013/2014. године на узорку од 169 просвјетних радника (учитеља, наставника разредне наставе и професора разредне наставе у I, II, III, IV и V разреду) из 29 основних школа Републике Српске (11 градских и 18 сеоских).

Структура узорка с обзиром на средину у којој се школа налази презентована је Табелом 3.

Табела 3. *Средина у којој се школа налази*

Средина у којој се школа налази	f	%
Град	84	49,70
Село	85	50,30
Укупно	169	100,00

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету SPSS plus верзија 12. За статистичко закључивање коришћен је Hi-квадрат тест, а у дескриптивној статистици као мјера коришћене су фреквенције и проценти.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Евалуација ученичких постигнућа у почетној настави математика подразумијева прецизно дефинисање индикатора евалуације, односно образовних исхода и нивоа когнитивних процеса који се испитују, на основу којих се пројектују одговарајући задаци.

Резултати истраживања добијени скалирањем указују да већина просвјетних радника задатке за евалуацију ученичких постигнућа дефинише према Блумовим когнитивним нивоима (*Табела 4*).

Табела 4. *Ставови наставника градских и сеоских школа о усклађености задатака за евалуацију ученичких постигнућа са категоријама Блумове таксономије*

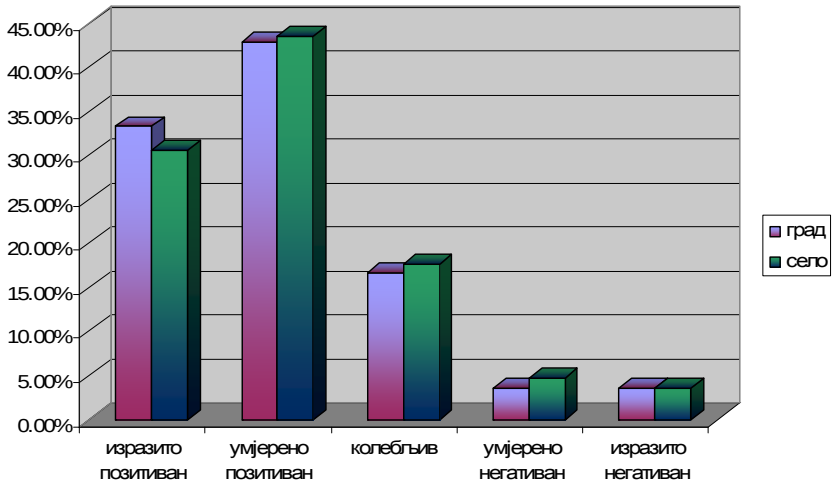
Интензитет става	Средина у којој се школа налази			
	град		село	
	f	%	f	%
Изразито позитиван	28	33,33	26	30,59
Умјерено позитиван	36	42,86	37	43,53
Колебљив	14	16,67	15	17,65
Умјерено негативан	3	3,57	4	4,71

Интензитет става	Средина у којој се школа налази			
	град		село	
	f	%	f	%
Изразито негативан	3	3,57	3	3,57
Скална вриједност	3,99		3,93	

χ^2 (Pearson-ov Hi – квадрат) 0,29; df = 1; p = 0,59

Према њиховим изјавама, 76,19% просвјетних радника градске и 74,12% сеоске средине у наставној пракси задатке за евалуацију конструише према нивоима когнитивних процеса; 16,67% њих из града и 17,65% из села се не изјашњава, док 7,14% просвјетних радника градске и 8,28% сеоске средине задатке не прилагођава категоријама Блумове таксономије (*графикон 2*).

Графикон 2. *Постотак ставова испитаника из градских и сеоских школа о дефинисању задатака за евалуацију ученичких постигнућа према нивоима когнитивних процеса*



Статистички показатељи (χ^2, df, p) потврђују да је број наставника који задатке за евалуацију ученичких постигнућа дефинишу према нивоима когнитивних процеса на задовољавајућем нивоу, те да у том погледу не постоји значајна разлика између броја просвјетних радника у градским и сеоским школама, будући да минимална разлика од 0,59 није статистички значајна ни на нивоу 0,05, ни на нивоу 0,01, па се може занемарити при анализи резултата истраживања.

У односу на претходне, изненађују резултати према којима се већина испитаника градских и сеоских школа (80,23% из града и 83,91% из села) слаже с тврдњом да исходи учења не покривају све наставне јединице, чиме се отвара пут избору задатака према сопственим преференцијама. Неодлучно је 2,17% наставника из града и 4,15% из села, а не слаже се 17,60% из града и 11,94% из села.

Из перспективе просвјетних радника, компетенције наставника представљају кључни фактор у конструисању задатака према нивоима знања за евалуацију ученичких постигнућа (89,36% из града и 89,13% из села слаже се с тврдњом; 8,51% из града и 6,52% из села је неодлучно, а 2,13% њих из града и 4,34% из села се не слаже). Резултати указују на освијештеност просвјетних радника о квалитету евалуације ученичких постигнућа према смјерницама савремене наставе математике и нужном диференцирању исхода учења према нивоима когнитивне обраде, како би се олакшало дефинисање задатака за евалуацију ученичких постигнућа. Ову констатацију потврђује висок постотак просвјетних радника који се слажу (92,86% из града и 91,76% из села). Само је 4,76% из града и 3,53% из села неодлучно, а 2,38% из града и 4,71% из села њих се не слаже.

ЗАКЉУЧАК

Учење математике представља прогресиван процес у коме се усвајају знања, стичу вјештине и навике, те развијају способности и ставови. Да би се могло говорити о квантитету и квалитету наведених компоненти, неопходна је валидна евалуација која подразумијева избор и дистрибуцију задатака према нивоима знања. Евалуација се темељи на операционализацији, конкретизацији и диференцијацији циљева и исхода учења који се описују садржајима које ученик треба да научи, а у наставном програму дефинишу се као компетенције ученика. С тим у вези су компетенције наставника које се најчешће генерализују, без обзира на различите нивое њиховог испољавања.

Емпиријским истраживањем дошли смо до резултата који нас наводе на сљедеће закључке:

– Просвјетни радници високо вреднују евалуацију ученичких постигнућа према смјерницама савремене наставе математике, иако се разредним активностима које проводе у пракси више подстичу конвенционалне компетенције и конвенционални начини евалуације.

– Компетенције наставника представљају кључни фактор у операционализацији компетенција ученика, првенствено када су у питању дефинисање циљева и исхода учења на различитим нивоима сложености когнитивних процеса.

– Компетенције ученика не покривају програмске садржаје, а међу циљевима и исходима којима се изражавају доминантни су они који подстичу најниже нивое знања (памћење и разумијевање), што представља проблем наставницима приликом конструисања задатака за евалуацију ученичких постигнућа, односно отвара пут избору задатака према личним преференцијама и примјени конвенционалних начина евалуације.

Литература

Benvenuto, G. (2004). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.

Bloom, B. (1956). *The tahonomy of educational objectives:Handbook I Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Зечевић, И., Микановић, Б., Хаџић Крнетић, А., Дробац, М. (2014). *Анализа Наставног плана и програма за основно образовање и васпитање*. Очитано 16.04.2015. http://osbradicevic.org/Finalni%20izvjestaj.pdf

Наставни план и програм за основно образовање и васпитање (2014). Република Српска: Министарство просвјете и културе и Републички педагошки завод. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Malinović, T., Malinović Jovanović, N. (2002). *Metodika nastave matematike*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.

Милинковић, Д. (2013). *Методика математичког моделовања за разредну наставу*. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Пикула, М., Милинковић, Д. (2015). *Методика почетне наставе математике*. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Pinter, J. i sar. (1996). *Opšta metodika nastave matematike*. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somboru.

Стојаковић, П. (2000). Интерактивно учење и улога питања у стицању квалитетног знања и развоју способности ученика. У: Н. Сузић, П. Стојаковић, Д. Бранковић, В. Hartop, S. Farrell, М. Илић, Д. Мандић, С. Милијевић, Д. Лукић (прир.): *Интерактивно учење II*. Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске, стр. 47–93.

Fischer, R. (2001). Höhere Allgemeinbildung. In: A. Fischer, u. a. (Hrsg.): *Situation – Ursprung der Bildung*. Franz Fischer Jahrbuch. Leipzig: Universitätsverlag, S., 151–161.

Проф. д-р Драгица Ц. Милинкович
Университет в Восточном Сараево, Педагогический факультет Биелина
Проф. д-р Миленко Т. Пикула
Университет в Восточном Сараево, Факультет философии Пале

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В УСЛОВИЯХ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКОВ В КЛАССАХ

Резюме

Основные детерминанты оценки достижений учащихся в математике обосновываются на учебной программе, и относятся на измерение достижений заданных целей, задач и результатов обучения и математических компетенций. Воспитательно-образовательными результатами явно не перечисляются и не описываются содержания программы математики, а проявляются все соответствующие компоненты понятия компетенции, то есть ожидаемые знания, умения и навыки, а также ценности и мнения.

Имея в виду математические задачи, через которые учебные содержания начального обучения математики в основном предназначенны, с одной стороны, и когнитивные, аффективные и психомоторные компетенции учеников, с другой стороны, учитель имеет особую ответственность, когда дело доходит до выбора и проектирования задач для каждого школьного урока. В этом контексте, оценка успеваемости учащихся предполагает четкое определение показателей оценки (результатов образования и уровней познавательных процессов), на основе которых проецируются соответствующие задачи которые требовательностью адаптируются Блюм когнитивным уровням.

Эмпирическая часть исследования имеет неэкспериментальный характер, и ориентирована на исследование оценочной функции математических задач, используя методы масштабирования на выборке из 169 педагогов из 29 начальных школ в Республике Сербской (11 городских и 18 сельских). Результаты показывают, что преподаватели высоко ценят оценку успеваемости учащихся в соответствии с руководящими принципами современного преподавания математики, хотя работой в классе, которая осуществляется на практике более поощряют конвенциональные компетентности и конвенциональные методы оценки.

Ключевые слова: *оценка, результаты обучения, познавательные процессы, математические задачи, успеваемость учеников.*

IV

Научни скуп „*Настава и учење*“
– евалуација васпитно-образовног рада
Учитељски факултет у Ужицу
6. новембар 2015.

ISBN 978-86-6191-035-7
УДК 371.3::796
Прегледни научни чланак
стр. 389–402

Slobodan Pavlović
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu
Dragan Marinković
Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu

EFIKASNOST PRIMENE PROGRAMIRANOG I MODIFIKOVANOG MODELA FIZIČKOG VEŽBANJA U NASTAVI DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt: Cilj istraživanja je bio da se utvrde efekti primene poligona kao nastavnog programiranog sredstva u nastavi fizičkog vaspitanja. Uzorak ispitanika činili su 95 učenika (uzrast 7,7 ± 0,7 godina) OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ i OŠ „Boško Palkovljević Pinki“ iz Sremske Mitrovice, koji su podeljeni u dve grupe. Eksperimentalna grupa (N = 49) je primenjivala poligon u nastavi u vremenu od 8 nedelja, dok kontrolna grupa (N = 46) nije primenjivala programirani oblik rada. Svi ispitanici su bili testirani sa četiri motorička testa za procenu brzine, koordinacije, eksplozivne snage i repetitivne snage. Multivarijatnom analizom kovarijanse utvrđeno je da su ispitanici eksperimentalne grupe na kraju tretmana statistički značajno bolji od kontrolne grupe na generalnom nivou. Analizom T-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da su ispitanici eksperimentalne grupe značajno napredovali u svim motoričkim sposobnostima, dok kontrolna grupa nije ostvarila takve rezultate. Ovo istraživanje je ukazalo na značajnost primene poligona kao metodsko-organizacionog sredstava u nastavi fizičkog vaspitanja u pravcu poboljšanja motoričkih sposobnosti dece mlađe školskog uzrasta.

Kjučne reči: *poligon, motoričke sposobnosti, mlađi školski uzrast, programirana nastava.*

UVOD

Budući da je suština ovog istraživanja određena pojmom programirana nastava, potrebno je odrediti sadržaj navedenog pojma u smislu u kome se tretira. Naime, tumačenje ovog pojma u našem radu ne poklapa se, u potpunosti, sa odrednicama koje ističe tradicionalno, pedagoško tumačenje sadržaja pojma programirane nastave. Pod programiranom nastavom, kako se ona najčešće definiše u pedagoškoj literaturi, podrazumeva se poseban vid nastave sa sledećim karakteristikama:

– osnovna karakteristika, koja ujedno iskazuje i suštinu programirane nastave, sastoji se u tome što su unapred, detaljno i precizno, određeni ne samo sadržaji, već i sam proces usvajanja;

- učenik samostalno usvaja tačno programirane i logički strukturirane sadržaje u vidu motoričkih vežbi. Pri tome je motorička vežba čestica znanja koju učenik usvaja rešavajući neki problem i zadatak, niz od više članaka, a obrađuje deo programske celine;
- učenik napreduje sopstvenim tempom, tako da je nastava u velikoj meri individualizovana, a takođe i samostalna, tj. kako se često naglašava, bez učešća nastavnika;
- usvojeno znanje vezano za nastavni sadržaj obuhvaćen jednim člankom izloženo je sistematskoj proveri ili, drugim rečima, stalno je prisutna povratna informacija.

Direktno, s tim u vezi, minimalna opterećenja nisu dovoljna da bi proizvela pozitivnu promenu na organizam učenika u kognitivnom, konativnom, afektivnom i motoričkom prostoru. Vrednovanje uspeha učenika se zasniva na procenjivanju nivoa usvajanja određenih nastavnih sadržina (motoričkih znanja), odnosno, ocenjivanju „normiranog“. Pri tome je uloga učitelja vrlo subjektivna, jer prenosi znanja i istovremeno vrednuje, njegovu savladanost određenog elementa, tehnike ili sposobnosti. Iako je nivo usvojenosti motoričkih znanja nizak, zbog obimnosti sadržaja koji se uče, te nedovoljne uvežbanosti (sistematskog i doziranog ponavljanja), sistem vrednovanja se ne menja. Ovakav obrazovni sistem svoj kvalitet svodi na praćenje i vrednovanje ostvarenja propisanog nastavnog programa i usvojenosti određenih nastavnih sadržina (Rodić, 1999).

Veća aktivnost i učestvovanje učitelja i nastavnika u različitim fazama časa povećava istovremeno i intenzitet i usmerenost. Boljom organizacijom i praćenjem različitih faza transformacionog procesa, učitelj postavlja sebi lestvice ka boljem i poboljšanom delovanju na dete putem vežbi. Na času se izražava aktivnost učenika jer je on centar pažnje, a vežba je samo sredstvo kojim se učitelj koristi. Kroz programirani vid nastavnog sadržaja u nastavi fizičkog vaspitanja realizacija ide u skladu sa potrebama, a planiranje i sprovođenje vežbanja se odvija na fleksibilan i prilagodljiv način.

U ovom radu termin programirana nastava upotrebljava se u svom osnovnom značenju, kao unapred, detaljno i precizno isplanirana nastava, sa tačno određenim nastavnim sadržajima i procesom usvajanja. Međutim, za razliku od tradicionalnog tumačenja, u našoj programiranoj nastavi učitelj je uključen u proces nastave, i u velikoj meri upravo od njega zavisi kako će se on sprovoditi. Programirana nastava koja je planirana ovim istraživanjem i realizuje se metodičko-organizacionom formom poligon, nije usredsređena samo na usvajanje određenih nastavnih sadržaja predviđenih nastavnim programom, već i na poboljšanje određenih sposobnosti učenika, u ovom slučaju, motoričkih.

Nastava fizičkog vaspitanja ima svoje specifične organizaciono-metodičke forme rada koje se koriste u osnovnoj fazi časa. Prema Višnjiću (2004), specifičnost organizaciono-metodičkih formi rada proističe iz prirode fizičkog vaspitanja zasnovane na vežbanju učenika, koje može biti grupno ili individualno.

Jedna od najprihvaćenijih klasifikacija organizacionih formi za rad u fizičkom vaspitanju u osnovnoj fazi časa jeste ona, koju je dao Matić (1978), i tu spadaju:

1. početak ili rad u vrstama,
2. rad sa dopunskim vežbama,
3. rad na stanicama,
4. poligon i
5. kružni trening.

Poligon, koji se primenjuje u školskom fizičkom vaspitanju, ubraja se u klasične organizaciono-metodičke forme. Matić (1978) navodi da po svojim spoljnim obeležjima, sve forme rada koje se aktuelno primenjuju u školskom fizičkom vaspitanju jesu neka vrsta poligona.

Pojam *poligon* nastao je kao kovanica dve grčke reči (*poli* što znači više ili mnogo i *agon* koja predstavlja borbu, akciju, zadatak). Na osnovu toga, za poligon bi se moglo reći da predstavlja vrstu kompleksne delatnosti koja se obavlja u jednom vremenskom kontinuitetu i u kojoj su pojedini delovi, pojedinačne aktivnosti sistematizovane po nekom kriterijumu, odnosno planu. U fizičkom vaspitanju, poligon kao organizaciona forma koja se koristi na časovima, onako kako ga stručnjaci za fizičko vaspitanje shvataju, predstavlja: Izvođenje izvesnog broja telesnih kretanja – vežbi, sukcesivno, jednih iza drugih, na prigodno ili standardno uređenoj stazi, na otvorenom prostoru ili u zatvorenoj prostoriji za vežbanje. Ili, sasvim svedeno: Poligon je trčanje i hodanje isprekidano drugim motoričkim zadacima. Findak (1999) naziva ovu formu rada poligon prepreka i daje njenu definiciju: Poligon prepreka podrazumeva sukcesivno izvođenje određenog broja vežbi prilikom čega učenik treba savladati prirodne ili veštačke prepreke koje se nalaze na otvorenom prostoru ili u zatvorenoj prostoriji, i to u što kraćem vremenu.

Poligon prepreka je takav metodički organizacioni oblik rada koji podrazumeva izvođenje određenog broja različitih vežbi u nizu, na standardnoj ili improviziranoj stazi prepreka. On podrazumeva sukcesivno izvođenje određenog broja vežbi i zadataka, sa tim učenik treba da savlada prirodne ili veštačke prepreke koje se nalaze na otvorenom prostoru ili zatvorenoj prostoriji, i to u što kraćem vremenu. Zadaci u poligonu prepreka izvode se bez pauze (ili minimalne), a to znači da se učenici kreću od prepreke do prepreke veoma brzo, i na način koji je prihvatljiv, tehnički dovoljno dobar ali i efikasan. Poligon prepreka ima uticaj na celokupni organizam deteta, a pogotovo na motorički razvoj i antropološki status učenika. U nastavi fizičkog vaspitanja primenjuje se kako bi se usavršio i podigao nivo motoričkog znanja, umeća i motoričkih sposobnosti. Usavršavanju naučenih tehnika, vežbi i zadataka, koje su obrađene u redovnoj nastavi, moguće je dodati pojam specijalizovane tehnike i pokušaja izvođenja zadataka u različitim uslovima. Nije samo zadatak da se vežbanje oteža, već je moguća primena i jednostavnih kretanja, i prepreka koje izazivaju efekat poboljšanja osnovnih motoričkih svojstava. Stoga se može reći da poligon metod obuhvata raspon od osnovnih oblika kretanja pa do složenih tehničkih i motoričkih zadataka. Prime-

njuje se puzanje, hodanje, valjanje, provlačenje, vešanje, upiranje, skakutanje, skakanje, nošenje, gađanje, prebacivanje, kotrljanje, šutiranje, optrčavanje, navlačenja (Hmjelovjec i sar., 2005).

Prilikom sastavljanja samoga poligona potrebno je voditi računa o njegovoj nameni, cilju i svrsi. Kompleksnost poligona, broj i raspored prepreka, uslovi rada, vrsta poligona; sve to utiče na izbor i programiranost u samom sastavljanju vežbi, pojedinačno i na generalnom nivou. Pri izboru prepreka potrebno je poštovati didaktičke principe: od lakšeg ka težem, od nepoznatog ka poznatom i sl.

Postoji više vrsta poligona i njihova sistematizacija se može učiniti po nekoliko kriterijuma (prema načinu izrade, nameni, vrsti telesnog vežbanja, broj staza, itd.) (Višnjić, 2004).

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Veliku ulogu poligona kao sredstva u razvoju motoričkih sposobnosti, u svojoj doktorskoj disertaciji, ustanovio je Proje (1980). On je, u radu, prilagodio poligon kretnjama koja su inače utemeljene u sportskoj gimnastici, nakon čega je istraživao uticaj. Uzorak je činio 81 učenik II razreda osnovne škole, koji su vežbali u okviru gimnastičke sekcije. Učenici su, pod stručnim nadzorom, vežbali dva puta nedeljno. Na osnovu rezultata, utvrđena je velika uloga poligona u razvoju motoričkih sposobnosti kod ovog uzrasta. Takođe, zaključak je da je poligon pogodan za predviđanje uspešnosti za bavljenje sportskom gimnastikom.

U doktorskoj disertaciji Simić (1985) je istraživao uticaj programiranog vežbanja sastavljenog od primene pojedinih segmenata poligona kao metodskog sredstva na status dece u pogledu motoričkih sposobnosti. Uzorak je činilo 146 učenika oba pola. Autor je pratio 11 antropometrijskih varijabli, 10 motoričkih i 6 varijabli za procenu deformiteta stopala. Programirano vežbanje je izvođeno u drugom delu časa i činilo je specijalni kompleks vežbi u poligonu, koji je trajao 8–10 minuta. Rezultati ovoga istraživanja su pokazali da je primenjeni način vežbanja u drugoj fazi časa uticao na poboljšanje fizičkog razvoja.

Milanović (2007) je kao predmet istraživanja postavila programiranu nastavu fizičkog vaspitanja, u kojoj koristi metodičko-organizacionu formu poligon, kao sredstvo. Poligon kao takav ima primarnu ulogu u povećanju efikasnosti nastavnog procesa kod mlađeg školskog uzrasta. Uzorak ispitanika u ovom istraživanju činili su učenici i učenice III i IV razreda dve osnovne škole u Beogradu, a ukupan uzorak ispitanika činilo je 538 učenika. Efekti ovako programirane nastave fizičkog vaspitanja mereni su pomoću trinaest varijabli za procenu motoričkih sposobnosti. Rezultati istraživanja ukazuju da je programirana nastava pozitivno uticala na motoričke sposobnosti učenika eksperimentalnih grupa. Statistički najznačajnije razlike, u odnosu na rezultate učenika kontrolnih grupa, dobijene su na testovima za procenu sprinterske brzine, agilnosti, pokretljivosti i delimično kod koordinativnih sposobnosti.

Lorger (2009) je istraživao efekte primene poligona prepreka kao metodičko-organizacionog oblika rada u nastavi fizičkog vaspitanja. Kako je poligon prepreka kao oblik rada vrlo prihvatljiv učenicima i relativno se često koristi u nastavnom procesu, cilj ovog istraživanja bio je upoznati efekte savladavanja poligona merenjem frekvencije srca na početku i na kraju samog poligona, kao fiziološkog pokazatelja reakcije organizma na napor u određenom vremenu. U svrhu praćenja fizioloških efekata tokom svladavanja zadataka standardnog poligona prepreka, praćena je srčana frekvenca na startu i nakon izvođenja, kod devet učenica sedmih razreda osnovne škole tokom redovne nastave. Iz rezultata može se zaključiti kako poligon prepreka kao metodičko organizacioni oblik rada doprinosi intenzitetu rada tokom nastave, te kao zahtevno kretanje stvara pojavu naglog porasta srčanih otkucaja.

Stupar (2011) je radio u svom istraživanju uticaj eksperimentalnog modela vežbanja, odnosno, razliku između takvog pristupa u odnosu na kontrolnu grupu sa klasičnom, primenom dnevnih motoričkih aktivnosti. Istraživanjem je obuhvatio 183 dece uzrasta 5–7 godina i primenio bateriju od 7 motoričkih testova. Na osnovu rezultata istraživanja, moglo se zaključiti da su se nakon primene eksperimentalnog tretmana vežbanja, značajno poboljšale samo neke motoričke sposobnosti eksperimentalne grupe u odnosu na vršnjake iz kontrolne grupe. Razlozi zbog kojih nije došlo do poboljšanja rezultata kod svih motoričkih sposobnosti su, pre svega, lošiji uslovi za vežbanje (nedostatak rekvizita i male sale), ali i manjkavosti samog programa.

Istraživanje (Jurak, Strel, Leskošek i Kovač, 2011) imalo je za cilj utvrditi kako poboljšati program fizičkog vaspitanja uz pomoću kineziološke intervencije, koju nude neke škole u Sloveniji i kako ona utiče na motorički prostor dece uzrasta od 7–10 godina. Longitudinalno istraživanje u trajanju od 4 godine obuhvatilo je 328 učenika. Podaci su prikupljeni uz primenu testova SLOFIT sistema. Utvrđeno je da kineziološki program ima pozitivan uticaj na razvoj motoričkih sposobnosti. Nakon što su uklonjene razlike u početnom stanju, utvrđene su statistički značajne razlike u sledećim motoričkim testovima: poligon natraške, podizanje trupa 60 sekundi i trčanje na 600 metara. Napredak učenika, koji su izvodili dodatni kineziološki program koji je predložen, ukazuje na bolji kvalitet časa, širi raspon razvoja motoričkih osobina, kao i prikladniju organizaciju rada i kvalitetnije vežbanje. Polazeći od rezultata, ponuđene su sledeće preporuke: češća saradnja učitelja, nastavnika i profesora fizičkog vaspitanja, više usavršavanja, fleksibilna organizacija različitih programa.

Rodić i Cvejić (2011) su istraživali uticaj dva različita metodska pristupa u realizaciji nastave fizičkog vaspitanja na razvoj koordinacije. Ukupno 73 učenika trećih razreda osnovne škole podvrgnuto je eksperimentalnom tretmanu u trajanju od jednog polugodišta, sa naglaskom da se primenjuje programirana i individualna (diferencirana nastava) na osnovu dostignutih nivoa motoričkih sposobnosti. Kontrolna grupa je radila prema tradicionalnom pristupu. Na kraju istraživanja pokazalo se da je eksperimentalna grupa statistički značajno bolja u sprovođenju koordinativnih aktivnosti i da eksperimentalni tretman ima značajan uticaj na ovu sposobnost.

Slačanac, Oreški i Lipovac (2012) bave se značajem i primenom poligona u nastavi fizičkog vaspitanja. Zaključci njihovog rada su da poligon prepreka kao metodičko sredstvo i oblik rada, u kojem se izvode jednostavne motoričke radnje, bez zastoja i prema unapred utvrđenom redosledu, ima višestrani uticaj na bio-psiho-socijalni razvoj i antropološki status učenika. Poligon prepreka kao metodički organizacijski oblik rada doprinosi, takođe, i intenzitetu rada tokom nastave. Može se primenjivati u uvodnom, glavnom i završnom delu časa fizičkog vaspitanja.

Milenković i Stanojević (2013) su istraživali uticaj motoričkih sposobnosti na rezultate u izvođenju sportskih poligona u nastavi fizičkog vaspitanja. U istraživanju je učestvovalo 30 učenika četvrtog razreda osnovne škole, starosti 10 godina ± 6 meseci, muškog pola, koji su bili obuhvaćeni redovnom nastavom fizičkog vaspitanja. Poligon sportskih igara bio je sastavljen od tehničkih elemenata iz košarke i fudbala, koji su se odnosili na manipulaciju loptom i situaciono-motoričku preciznost. Regresiona analiza je pokazala postojanje statistički značajnog uticaja dve motoričke dimenzije (brzina i koordinacija), koje su testirane u ovom istraživanju na rezultate poligona sportskih igara. Na pojedinačnom nivou, osim testa taping nogom, svi testovi brzine pokazali su statistički značajan uticaj na rezultate poligona sportskih igara. U slučaju prostora koordinacije, jedino test koordinacije sa palicom nema statistički značajan uticaj na rezultate poligona sportskih igara. Ovaj rad je ukazao koliko je poligon kao sredstvo značajan u razvoju i uticaju na motoričke sposobnosti zbog njegove povezanosti.

Cilj ovog istraživanja jeste da se ustanovi kakvi su efekti tretmana koji podrazumeva primenu poligona u nastavi fizičkog vaspitanja kod dece mlađeg školskog uzrasta.

METOD RADA

Uzorak ispitanika

Ispitanici su deca mlađeg školskog uzrasta, njih 95, učenici OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ i OŠ „Boško Palkovljević Pinki“ iz Sremske Mitrovice. Ispitanici su sa teritorije opštine Sremska Mitrovica, koja podrazumeva i decu iz okolnih seoskih naselja. Celokupan uzorak je podeljen u kontrolnu (N = 46) i eksperimentalnu grupu (N = 49), od toga 28 devojčica i 67 dečaka uzrasta 7,7 ± 0,7 decimalnih godina.

Uzorak mernih instrumenata

Motoričko testiranje sprovodilo se prema postupku koji su ranije primenjivali različiti autori na sličnom uzorku ispitanika i koji je podrazumevao motoričke testove prilagođene uzrastu, odnosno modifikovane za decu (Bala, 1996, 1999).

1) Test trčanje 20m (sec.), za procenu eksplozivne snage i brzine kretanja;

2) Test skok udalj iz mesta (cm), za procenu eksplozivne snage donjih ekstremiteta;

3) Test podizanje trupa (frek.), za repetitivnu snagu trupa;

4) Test poligon natraške (sec.) za procenu koordinacije tela i reorganizacije stereotipa kretanja.

Opis eksperimentalnog tretmana

Ispitanici u eksperimentalnoj grupi su radili modifikovano i programirano fizičko vežbanje u nastavi sa naglaskom na primeni poligona kao sredstva. Intenzivnim i programiranim vežbanjem kroz poligon i druge aktivnosti takvoga karaktera eksperimentalna grupa je izvodila svoje časove fizičkog vaspitanja.

Uvodni deo časa se izvodio prema standardnom planu i programu, ali sa većim intenzitetom. Program vežbi oblikovanja uključivao je i vežbe snage u dinamičkom režimu. U ovom delu časa se primenjivalo intervalno vežbanje koje podrazumeva smenu dinamičkih intenzivnih vežbi sa statičkim vežbama niskog intenziteta ili istezanja. U jednom delu glavnog dela časa primenjuje se poligon. Sa obzirom na plan i program samog časa, kao i na organizaciju poligona, izbor je na učitelju u kom delu glavnog dela časa će se primenjivati poligon. Izvodile su se dve varijante poligona:

– prva, jednostavnija, sa prostijim vežbama, spravama i zadacima. Učenici su trebali u zavisnosti od vremena i broja, da izvedu 8–10 ponavljanja ovoga poligona.

– druga varijanta je zahtevnija i intenzivnija, i u pogledu vežbi koordinacije i samih zadataka. Ovaj poligon deca su prelazila 6–8 puta.

Izvodila su se i dva uporedna poligona, pa su grupe posle određenog vremena promenile mesto rada (metod stanica). U prvim časovima, deca su bila upoznata sa osnovnim kretnjama, zadacima, da bi kasnije takve vežbe bile dopunjene i otežane shodno njihovom napretku. Svaki poligon je bio sastavljen iz vežbi i zadataka koji podrazumevaju primenu koordinacije, brzine, agilnosti, snage i naravno, izdržljivosti ukoliko je poligon obimniji.

Primenjivane su sledeće vežbe: trčanje u različitim varijantama (unapred, unatraške, bočno), sprintevi i sporija trčanja sa zadacima; prelazak prostora „četvoronoške“; prelazak prostora skokovima, poskocima, sunožno ili na jednoj nozi; prelazak preko klupe skokovima, povlačenjem (rukama), preskocima; prolazak kroz različite varijante postavljenih markacija; prolazak kroz obruče; skokovi od obruča do obruča; kotrljanje lopti po zadatku; sklekovi i trbušnjaci na brojanje; prelazak preko švedskog sanduka; prelazak preko merdevina u različitim varijantama; prelazak preko niskih prepona u različitim varijantama; primena osnovnih elemenata sportskih igara; primena pojedinih gimnastičkih elemenata.

Metod obrade podataka

Postupak u analizi podataka podrazumeva najpre primenu univarijatne analize varijanse (ANOVA) i multivarijatne analize varijanse (MANOVA) na inicijalnom merenju. Nakon toga, pristupilo se analizi multivarijatne (MANCOVA) i univarijatna analize (ANCOVA) kovarijanse, radi otklanjanje uticaja rezultata sa inicijalnog merenja. Time je testirano postojanje razlika između analiziranih grupa na kraju istraživanja i ukupan efekat promena. Primenom T-testa za zavisne uzorke, zasebno za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, utvrđene su kvantitativne promene u analiziranim varijablama. Analize su vršene sa statističkom značajnošću od $p \leq 0{,}05$. Za sve analize, koje su izvršene u ovom istraživanju, koristio se statistički paket SPSS 20.0.

REZULTATI

Prvom analizom između dve grupe ispitanika na inicijalnom merenju može se reći da se statistički značajna razlika javlja na generalnom nivou (*Tabela 1*). Zasebno po varijablama, može se reći da je evidentirana razlika u Trčanju na 20m, Poligonu natraške i Skoku u dalj iz mesta, dok se u testu Podizanje trupa ne javlja statistička značajnost. Proverom veličine uticaja potvrđuje se ova konstatacija.

Tabela 1. *Univarijatna analiza varijanse i multivarijatna analiza varijanse između dve grupe ispitanika na inicijalnom merenju*

Varijabla		AS	f	p	ETA
Trčanje 20m finalno (sec)	Eksperimentalna	4,502	16,733	0,000	0,152
	Kontrolna	4,861			
Poligon natraške finalno (sec)	Eksperimentalna	16,731	5,407	0,022	0,055
	Kontrolna	19,448			
Skok udalj iz mesta finalno (cm)	Eksperimentalna	145,184	4,343	0,040	0,045
	Kontrolna	135,761			
Podizanje trupa finalno (frek)	Eksperimentalna	31,204	0,706	0,403	0,008
	Kontrolna	29,739			
F = 4,948 p = 0,001 ETA = 0,180					

***Legenda**:*
AS – prosečna vrednost;
f – vrednost f-testa na univarijatnom nivou;
F – vrednost f-testa na multivarijatnom nivou;
p – statistička značajnost;
ETA – veličina uticaja (eta kvadrat).

Sagledavanjem rezultata (*Tabela 2*) multivarijatne analize kovarijanse uviđa se da je na generalnom nivou utvrđena razlika između dve grupe ispitanika sa tim da je otklonjen uticaj inicijalnog merenja kao kovarijata. Ova razlika je na statistički značajnom nivo, pa je moguće analizirati dalje podatke kako bi se uvidelo u kojim testovima se pokazala razlika i na koji način su se kretale ostvarene vrednosti na početku i na kraju tretmana. Univarijatna analiza kovarijanse ukazuje da je ta razlika u varijablama Trčanje 20m finalno, Poligon natraške finalno, Podizanje trupa finalno. Veličina uticaja je najveća u testu Poligon natraške i Trčanje na 20m. Korigovane srednje vrednosti pokazuju vrednosti kod kojih je uklonjen uticaj razlika na inicijalnom merenju. Kada sagledavamo takve odnose između dve grupe ispitanika, jasno se može napraviti paralela sa veličinom uticaja, kao i razlikama koje su evidentne na finalnom merenju pod uticajem kovarijata i uz otklanjanje takvog uticaja.

Tabela 2. *Univarijatna analiza kovarijanse i multivarijatna analiza kovarijanse na finalnom merenju između dve grupe ispitanika*

Varijabla		AS	EM	f	Sig.	ETA
Trčanje 20m finalno (sec)	Eksperimentalna	4,219	4,408	40,668	0,000	0,314
	Kontrolna	4,621	4,793			
Poligon natraške finalno (sec)	Eksperimentalna	15,631	16,928	69,243	0,000	0,438
	Kontrolna	18,001	18,388			
Skok udalj iz mesta finalno (cm)	Eksperimentalna	150,143	142,508	0,402	0,528	0,004
	Kontrolna	140,196	142,133			
Podizanje trupa finalno (frek)	Eksperimentalna	33,00	32,360	9,246	0,003	0,094
	Kontrolna	30,41	29,595			
F = 29,757 P = 0,000 ETA = 0,580						

***Legenda**:*
AS – prosečna vrednost;
EM – korigovane srednje vrednosti;
f – vrednost f-testa na univarijatnom nivou;
F – vrednost f-testa na multivarijatnom nivou;
Sig. – statistička značajnost;
ETA – veličina uticaja (eta kvadrat)

Analizom razlika između inicijalnog i finalnog merenja zasebno po grupama, moguće je uvideti kakve vrednosti su postizali ispitanici i kakva je razlika u tim vrednostima zasebno po varijablama. Evidentno je da se statistički značajna razlika između inicijalnog i finalnog merenja javlja u većini varijabli, kako kod kontrolne tako i kod eksperimentalne grupe. Ovaj podatak u prvi mah može da zbunjuje, ali boljim sagledavanjem prosečnih vrednosti inicijalnog i finalnog merenja uviđamo da su kod ispitanika eksperimentalne grupe vrednosti bolje.

Kontrolna grupa je u svim varijablama pokazivala lošije rezultate na finalnom merenju (*Tabela 3*). Kod ove grupe ispitanika jedina varijabla gde nije evidentirana statistički značajna razlika između dva merenja je test *Podizanje trupa*, na kome su ispitanici pokazali bolje rezultate na inicijalnom testiranju.

Tabela 3. *T-test uparenih uzoraka*

		AS	t	p
EKSPERIMENTALNA GRUPA	Trčanje 20m inicijalno (sec.)	4,502	7,426	0,000
	Trčanje 20m finalno (sec.)	4,219		
	Poligon natraške inicijalno (sec.)	16,731	8,125	0,000
	Poligon natraške finalno (sec.)	15,631		
	Skok udalj iz mesta inicijalno (cm)	145,184	-4,128	0,000
	Skok udalj iz mesta finalno (cm)	150,143		
	Podizanje trupa inicijalno (frek.)	31,20	-4,724	0,000
	Podizanje trupa finalno (frek.)	33,00		
KONTROLNA GRUPA	Trčanje 20m inicijalno (sec.)	4,861	-3,471	0,001
	Trčanje 20m finalno (sec.)	4,621		
	Poligon natraške inicijalno (sec.)	19,448	-4,051	0,000
	Poligon natraške finalno (sec.)	18,001		
	Skok udalj iz mesta inicijalno (cm)	135,761	-6,908	0,000
	Skok udalj iz mesta finalno (cm)	140,196		
	Podizanje trupa inicijalno (frek.)	29,74	1,108	0,274
	Podizanje trupa finalno (frek.)	29,91		

***Legenda**:*
AS – aritmetička sredina;
t – vrednost t-testa;
p – statistička značajnost razlike

Eksperimentalna grupa pokazuje potpuno drugačije rezultate. Zapaža se statistički značajna razlika između dva testiranja, ali u svakoj varijabli je rezultat finalnog merenja bolji od inicijalnog. Najveći napredak je ostvaren u testovima Poligon natraške i Trčanje 20m gde je vrednost t-testa najveća. Inverzne metrike u ovim testovima podrazumevaju da je manja vrednost pokazatelj bolje ostvarenog rezultata, dok je kod varijabli Skok u dalj iz mesta i Podizanje trupa, veća vrednost i bolji rezultat.

DISKUSIJA

Sprovedeno istraživanje je imalo cilj da utvrdi efekte eksperimentalnog tretmana, koji je podrazumevao primenu poligona kao metodskog sredstva u nastavi fizičkog vaspitanja. Rezultati ovoga istraživanja ukazuju da je eksperimentalna grupa dece mlađe školskog uzrasta statistički značajno napredovala i, isto tako, ostvarila bolje rezultate u svim motoričkim testovima, u odnosu na kontrolnu grupu.

Rezultati koji se odnose na to da su ispitanici kontrolne grupe nakon eksperimentalnog tretmana značajno bolji u motoričkim sposobnostima mogu da se povežu sa ranijim istraživanjima koja su primenjivala poligon kao nastavno sredstvo (Milanović, 2007; Simić, 1985; Proje, 1980; Slačanac, i saradnici 2012; Lorger, 2009; Milenković i Stanojević, 2013). U programiranoj nastavi se, u suštini, poligon značajno više primenjuje i kroz njega se daje stimulans na razvoj motoričkih sposobnosti. Rezultate poboljšanja motoričkih sposobnosti su dobili i Jurak, i saradnici (2011), kao i Rodić i Cvejić (2011) kroz primenu programiranih kinezioloških programa što ukazuje da je takav pristup pravilan i značajno doprinosi poboljšanju nastave. Ipak, pojedini oblici programiranog vežbanja sa primenom poligona kao eksperimentalne metode su se pojavili i u istraživanjima mlađeg uzrasta. Uzorak ispitanika u ovom istraživanju je blizak predškolskom uzrastu, a po karakteristikama, oni su slični. Ističu se radovi koji su u predškolskom uzrastu primenjivali poligon. Oni su kao rezultat, takođe dobili značajno napredovanje u motoričkim sposobnostima grupe koja je programirano izvodila vežbanje primenom poligona (Mesaroš-Živkov i Markov, 2008; Stupar, 2011). Uticaj poligona se pokazao i u istraživanjima kod studenata (Obradović, Korovljev & Pantović, 2009; Obradović, Pantović & Korovljev, 2009). Time se upotpunjava stav o tome da je primenljiv za sve uzraste. Iako ovim istraživanjem nije obuhvaćena procena intenziteta časa na kojem se primenjivao poligon kao metodsko-organizaciono sredstvo, utisak je da su deca na ovim časovima mnogo više bila angažovana i aktivirana. Pogotovo, uzimajući u obzir to da su mnogi poligoni bili u formi štafete ili takmičarskog karaktera, a sa time u vezi su i radovi koji su na poseban način procenjivali intenzitet primene takve aktivnosti na času fizičkog vaspitanja (Lorger, i saradnici, 2012; Novak, i saradnici, 2009).

Rezultati ovoga, kao i prethodnih istraživanja, ukazuju da je poligon kao metodsko sredstvo, ali i programirano modifikovano vežbanje, značajno bolji za unapređenje motoričkih sposobnosti. U prilog takvim rezultatima idu dve činjenice.

Prva koja nas upućuje na to da je ovaj uzrast ispitanika u senzitivnim fazama razvoja motoričkih sposobnosti. Za koordinaciju, uzrast od 7–12 godina (Winter, 1984; Ljah, 1990; Ljah i Sadovski, 1999), snagu kao motoričku sposobnost (Gužalovskoi, 1984) procenjivanu kroz dva motorička testa, ali i brzinu čiji je senzitivni period prema Višnjiću (2004) od 7–9 godine. Gužalovskoi (1984), ali i Raczek (1985) navode da je za razvoj motoričkih sposobnosti veoma osetljiv period mlađeg školskog uzrasta. U tom aspektu, možemo govoriti da se pravilnim delovanjem na

motorički prostor i usmerenim uticajem mogu najviše ostvariti poboljšanja, upravo u periodu koji obuhvata uzrast ispitanika. Kroz poligon koji je u sebi sadržao i vežbe brzine, koordinacije, ali i snage i izdržljivosti, učenici su dobijali odličan stimulans koji se manifestovao kroz bolje izvršavanje motornih radnji, a na kraju krajeva i finalnog testa. Poligon u svom sadržaju je imao najviše elemenata za razvoj brzine i koordinacije, pa su rezultati ovih motoričkih sposobnosti u velikoj meri unapređeniji.

Druga činjenica, koja ide u prilog ovom istraživanju, jeste to da se nastavni program koji su primenjivali ispitanici kontrolne grupe u velikoj meri razlikovao od eksperimentalnog. Ne po tome što se na tim časovima nije obrađivala nastavna jedinca ili se nije radilo na pravilan način, već zbog toga što su sociološki oblici rada slabijeg intenziteta i nedovoljno usmereni na razvoj sposobnosti. Veliki broj ispitanika u kontrolnoj grupi nije bio motivisan da u potpunosti izvršava pojedine zadatke jer nastavni sadržaj nije dovoljno zanimljiv i interesantan. Na drugoj strani, učitelji su u eksperimentalnoj grupi efikasno delovali na učenika. Tu zapravo i jeste jedna od najznačajnijih prednosti primene nastavnog metoda – poligon. Podsticanjem takmičarskog duha i želje za pobedom, većina učenika teži ostvarivanju najboljeg rezultata. To doprinosi značajnom angažovanju učenika kako po intenzitetu tako i po obimu rada. Zatim, različitost elemenata (prepreka) koje poseduje poligon, u toku rada zahteva svestranu angažovanost učenika, a samim tim i podsticaj za rad različitih grupa mišića i delova tela. Časovi su bili dinamični, poligoni svestrani, a đaci željni primanja novih informacija, vežbi i znanja. Neprimetno, kroz takvu atmosferu, uspelo se postići ono što su i ciljevi fizičkog vaspitanja. Na zabavan i marljiv način, ispitanici su pokazali pravilan odnos prema vežbanju i programiranoj nastavi u kojoj se primenjuje poligon kao metodsko-organizaciono sredstvo rada.

Literatura

Bala, G. (1996). *Sportska školica: Razvoj motoričkog ponašanja dece*. Novi Sad: Kinesis.

Bala, G. (1999). Some problems and suggestions in measuring motor behavior of preschool children. *Kinesiologia Slovenica*, 5(1–2), 5–10.

Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

Gužalovskoi, A. (1984). *Problema «kritičeskih» periodov ontogeneza v ee značeniidlja teorii i praktiki fizičeskogo vospitanija*. Moskva: Fis.

Hmjelovjec, I., Kalić, E., i Hmjelovjec, D. (2005). *Gimnastički poligoni kao sredstvo*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja Univerziteta u Sarajevu.

Lorger, M. (2009). Efekti primjene poligona prepreka kao metodičkoorganizacijskog oblika rada tijekom nastave tjelesno zdravstvene kulture. U: V. Findak (ur). *Zbornik radova 18. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Poreč, str. 274–279. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Lorger, M., Hraski, M., Kunješić, M. (2012). Poligon prepreka kao čimbenik intenzifikacije rada na satu tjelesne i zdravstvene kulture. U: V. Findak (ur.) *Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa RH*, Poreč, str. 96–102. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Ljah, V. I. (1990). Senzitivnie periodi razvitija koordinacionih sposobnostejdetej v školjnomvozrastie. *Teorija i praksa fizičke kulture*. Moskva.

Ljah, V. I. i Sadovski, E. (1999). O koncepcijama, zadacima, mestu i osnovnim postavkama koordinacione pripreme u sportu. Moskva: *Teorija i praksa fizičke kulture*.

Matić, M. (1978). *Čas telesnog vežbanja*. Beograd: NIP Partizan.

Mesaroš-Živkov, A., Markov Z. (2008). Uticaj programiranog vežbanja na razvoj motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 4, 483–503.

Milanović, I. (2007). Efekti programirane nastave fizičkog vaspitanja u mlađem školskom uzrastu. *Fizička kultura*, 61(1–2), 43–70.

Novak, D., Šafarić, Z., Štedul, M. (2009). Intenzitet opterećenja vježbanja tijekom provedbe jednog složenijeg metodičko-organizacijskog oblika rada. U: V. Findak (ur). *Zbornik radova* 18. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, str. 274–293. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Obradović, J., Korovljev, D., & Pantović, M. (2009). Influence of motoric abilities on results of comprehensivepolygon at 19 years old men. *Sport Mont*, 6(18–20), 172–75.

Obradović, J., Pantović, M., & Korovljev, D. (2009). Influence of motoric abilities on results of comprehensivepolygon at 19 years old women. *Sport Mont*, 6(18–20), 176–178.

Proje, S. (1980). Prediktivna vrednost poligona u utvrđivanju opštih i specifičnih motoričkih sposobnosti u nižem školskom uzrastu u sportskoj gimnastici. *Doktorska disertacija*, Fakultet fizičkog vaspitanja, Beograd.

Raczek, J. (1985). *Model sportskog treninga dece i omladine – pogled, kontraverze, predlozi*. Beograd: SOFK Srbije & JZFKMS.

Rodić, N. (1999). Zaokret u planu i programu fizičkog vaspitanja učenika nižih razreda osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 48(1–2), 53–61.

Rodić, N., & Cvejić, D. (2011). Uticaj različitih metodičkih pristupa na razvoj koordinacije učenika trećih razreda osnovne škole. *Norma*, 16(1), 67–79.

Simić, M. (1985). Uticaj dva sistema vežbanja na poboljšanje osnovnih deformiteta stopala, antropometrijski status i neke motoričke sposobnosti učenika I i II razreda osnovnih škola u opštini Kraljevo. *Doktorska disertacija*, Fakultet fizičkog vaspitanja, Beograd.

Slačanac, K., Oreški, S., Lipovac, M. (2012). Poligon prepreka kao sredstvo intenzifikacije u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. U: V. Findak (ur.) *Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa RH*, Poreč, str. 320–326. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Stupar, D. (2011). The effects of twomodels of exercise of development of motor abilities among preschool children. In 2nd International Scientific Coference *Exercise and quality of life*, pp. 83–89. Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education.

Višnjić, D. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Samostalno izdanje.

Zdanski, I. (1976). Fizičko vaspitanje u pedagoškim akademijama i pripremljenost kadrova za realizaciju programa u mlađim razredima osnovne škole. *Fizička kultura*, 30(1), 26–28.

Slobodan Pavlovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice
Dragan Marinkovic
University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education in Novi Sad

EFFICIENCY OF APPLICATION OF A PROGRAMMED AND MODIFIED MODEL OF PHYSICAL EXERCISES IN TEACHING YOUNG SCHOOL CHILDREN

Summary

The aim of this study was to evaluate the effects of polygon programmed teaching method in physical education. The sample were 95 students (age 7.69 ± 0.7 years) from „Jovan Jovanović Dragon“ and „Bosko Palkovljević Pinki“ primary schools in Sremska Mitrovica. They were divided in two groups. The experimental group (N = 49) applied a polygon for a period of 8 weeks, while the control group (N = 46) performed physical education classes by standard curriculum. All subjects were tested with four motor tests for evaluation of speed, coordination, explosive strength and repetitive strength. Multivariate analysis of covariance showed that the subjects of the experimental group at the end of treatment were significantly better than the control group on a general level. The analysis of T-test for independent samples showed that the respondents of experimental group significantly improved all motor skills, while the control group did not achieve such results. This research has pointed the importance of an application of polygon has methodical and organization all resources in physical education in order to improve motor skills of children of under school age.

Key words: *polygon, motor abilities, programmed physical education.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.015.3:159.953.5(082)
371.3(082)
376.1-056.26/.36(082)
371.26/.27(082)

НАСТАВА и учење : евалуација васпитно-образовног рада / [главни и одговорни уредник Снежана Маринковић]. - Ужице : Учитељски факултет, 2015 (Ужице : Учитељски факултет). - 402 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Teaching and Learning. - Текст ћир. и лат. - Радови на више језика. - "У овој монографији налазе се радови са Међународног научног скупа под називом 'Настава и учење (Евалуација васпитно-образовног рада)', одржаног 6. новембра 2015. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу."--> Предговор. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Тираж 100. - Стр. 9-10: Предговор / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на више језика.

ISBN 978-86-6191-035-7
1. Маринковић, Снежана [главни и одговорни уредник], 1963-
a) Настава - Методика - Зборници b) Учење - Методи - Зборници c) Инклузивно образовање - Зборници d) Ученици - Оцењивање - Зборници
COBISS.SR-ID 218627596