

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Душица Малинић¹
Ђурђица Комленовић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.7
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 24. V 2010.

ОЦЕЊИВАЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА

Оцењивање је саставни, неизбежни део васпитно-образовног процеса и представља посебно осетљив сегмент наставне праксе. Циљ нашег истраживања био је усмерен на утврђивање и анализу мишљења ученика о оцењивању и наставницима у контексту оцењивања. Истраживањем је обухваћено 200 ученика основне школе и 200 ученика гимназије. Питања су груписана у три тематске целине (учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања; идентификовање ученикових преферираних начина оцењивања и њихових реакција на оцену и пожељне и непожељне карактеристике наставника у контексту оцењивања). На основу наших налаза може се закључити да ученици сматрају: да наставници имају различите критеријуме оцењивања, да већина наставника има блажи критеријум у оцењивању слабијих ученика, да примењује оцену као дисциплинску меру и да се при оцењивању руководе оценама ученика из других наставних предмета. Оцена представља снажан мотиватор активнијег ангажовања ученика у настави, у којој ученици код наставника посебно цене редовно проверавање и објективно оцењивање, а замерају претерано строг и неуједначен критеријум оцењивања. Дате су и листе пожељних и непожељних карактеристика наставника у контексту оцењивања, по мишљењу ученика.

Кључне речи: оцењивање, ученик, наставник, основна школа, гимназија.

ASSESSMENT AS STUDENTS SEE IT

Assessment is an integral, unavoidable part of the educational process and a particularly sensitive segment of the teaching practice. The aim of our research was to find out and analyze the opinions of students on assessment and their teachers in the context of assessment. The research included 200 elementary-school students and 200 grammar-school students. The questionnaire comprised three thematic groups of questions (the students' perception of the teacher's acts in the process of assessment; identification of the students' preferred forms of assessment and their reactions to grades, and desired and undesired characteristics of teachers regarding assessment). Based on our findings, it can be concluded that the students think: that their teachers have different assessment criteria; that most teachers apply lower criteria when assessing lower achievers; that they apply grades as disciplinary measures, and are influenced by a student's achievements in other subjects. The grade is a powerful motivator for the students' active participation in the teaching process, and they especially appreciate regular testing and objective assessment, while objecting both too strict and uneven criteria for assessment. The presented students' lists of desired and undesired characteristics of teachers in the context of assessment illustrate this.

Keywords: assessment, student, teacher, elementary school, grammar school.

¹ e-mail: dmalinic@rcub.bg.ac.rs

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Резюме *Оценка знаний является составной, обязательной частью воспитательно-образовательного процесса и особенно чувствительным сегментом учебной практики. Цель данного исследования заключается в определении и анализе мнений учащихся об оценке знаний и роли преподавателя в этом процессе. Исследование проведено на примере 200 учеников основной школы и 200 учеников гимназии. Все вопросы были разделены на три тематические группы (восприятие поступков преподавателя учениками в процессе оценивания, желательные для учеников способы оценивания и их реакция на оценку, желательные и нежелательные особенности преподавателя в контексте оценивания). Полученные результаты позволяют выявить следующие точки зрения учащихся: у преподавателей имеются разные критерии оценки, большинство преподавателей применяет более низкий критерий при оценке неуспеваемых учеников, используют оценки в качестве дисциплинарной меры, при оценке они принимают во внимание оценки по другим учебным предметам. Оценка является сильным мотивационным фактором для учеников и они высоко оценивают такие качества преподавателя как регулярную проверку знаний и объективность в оценке знаний, и критикуют строгость и плавающий критерий оценки. Приводятся мнения учеников о желательных и нежелательных качествах преподавателя в подходе к оцениванию.*

Ключевые слова: *оценка знаний, учащийся, преподаватель, основная школа, гимназия.*

Уводна разматрања

Оцењивање се може описати као „скуп педагошких поступака којим се ваљано, објективно, поуздано и прецизно утврђује у којем степену одређена активност ученика, или исход те активности, има својства која су постављена као циљеви васпитно-образовног рада“ (Havelka, 2000: 165). Проверавање и оцењивање обухвата праћење, мерење и вредновање напредовања ученика у настави и детерминише оцене из појединачних наставних предмета и оцене општег успеха (Peко, 2002).

Упркос бројним теоријским и истраживачким налазима из области докимологије, сасвим је извесно да и данас у нашим школама, на свим ступњевима образовања, још увек постоје неки елементи који ометају објективно оцењивање, евалуацију и вредновање ученичких постигнућа. Најопштије посматрано, у оцењивању се могу разликовати фактори који зависе од оцењивача и фактори који зависе од испитаника (Furlan, 1964; Rot, 1965, Grgin, 2002; Janković, 2002; Gojков, 2003). Од оцењивача зависи: индивидуално схватање посебне важности појединих делова градива („ако ми ученик не зна то и то, не може добити прелазну оцену“), општи оцењивачки став наставника (строжи и блажи оцењивачи), грешке наставника у оцењивању („логичка грешка“, грешка диференцијације, грешка средине, грешка контраста, тенденција прилагођавања критеријума оцењивања квалитету одељења), „хало ефекат“, тренутно расположење наставника, знање или

незнање претходног испитаника и неки други фактори оцењивача (личне особине, искуство, уверења, темперамент). Од испитаника зависе: говорне способности ученика (елоквентност, релативна неодређеност одговора ученика), претходни успех (ученици који су опажени као бољи у одељењу добијају боље оцене од оних који се сматрају слабијим), тренутно стање ученика (емоционално, здравствено), пол, изглед и неки други фактори (уреднија деца, симпатичнија деца често добијају боље оцене).

Наведени фактори представљају значајне слабости постојећег система оцењивања и погодују стварању конфликтних ситуација на релацији наставник–ученик–родитељ. На извештан начин, оцена представља прећутни исказ о једној личности, не само дијагностички, већ и прогностички. Све компоненте једне личности, које детерминишу начин одговарања ученика, треба да нађу свој израз у једном броју. Оцена коју ученик добије из неког предмета требало би да укаже на ниво овладаности одређеном наставном грађом за неки период. И поред тога што свака добијена оцена нема за ученика исту тежину у личном систему вредновања, оцене нису само израз ученичких усвојених знања која се мере, већ често израз односа с онима који мере, односно наставницима. Ако је оцена добра, односно у складу с ученичким очекивањима, онда се наставников однос процењује као позитиван. Неретко, ученици су склони да препознају слабе или ниже оцене од заслужених као наставникову несимпатију, искључујући при томе неке друге узроке који су могли довести до те оцене. Ученик који мора да прихвати слабе или оцене за које сматра да су ниже од заслужених не мора и не може да прихвати значење које тим оценама придаје наставник. Од негативних импликација таквих оцена ученик се брани равнодушношћу, порицањем значаја оцена, негативним ставом према школи, повећавањем дистанце према наставнику, и настава губи сваки смисао (Havelka, 2000). Ако ученик тако доживљава оцену, онда оцена изражава став и мишљење наставника о њему (Bilić, 2001). Сваки успех се види као случајност, а лоша оцена у школи је поткрепљење лоше слике о себи. Овај самоомаловажавајући став често резултира коментаре типа: „Зашто бих уопште покушавао? Свакако нећу успети“ или “Чак и ако урадим успешно, други ће рећи да сам варао.“ Резултат је низак селф-концепт, а уз овакве претпоставке иницијатива тих ученика да нешто промене или спремност да прихвате промене је ограничена (Delisle & Berger, 1990).

Опште је прихваћено уверење да су оцене са првог полугодишта далеко реалније од оцена добијених на крају школске године и да школски успех, као резултанта крајњих оцена, није одраз стварног знања ученика, будући да је критеријум оцењивања на крају године блажи. Другим речима, на крају школске године оцена губи своју реалну вредност, велики број је-

диница се претвара у такозване педагошке двојке, јер је у питању “дете које живи у тешким материјалним условима“, „интелигентно дете које ће научити кад му затреба“ (Smiljanić, 1966). Према налазима неких истраживања (Havelka, 1990), утврђено је да различити критеријуми оцењивања на полугодишту и крају школске године до највећих промена доводе у категоријама недовољних ученика (са 30% на полугодишту, број недовољних ученика је опао на 3% на крају школске године) и одличних ученика (са 21% на полугодишту број одличних на крају школске године је порастао на 40,2%). Осим тога, нису ретки ни притисци на наставнике да поправе оцену(е) како не би кварили општи успех ученика (Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003).

С друге стране, наставници указују на извесне тешкоће при оцењивању ученика, а као најзначајније тешкоће наводе недовољан број часова, односно несклад између обима наставног градива једног предмета и времена предвиђеног за његову реализацију, као и велики број ученика у одељењу. Провера знања тестовима на крају класификационих периода, према мишљењу скоро 60 одсто наставника основних и средњих школа, најприкладнији је начин оцењивања, што свакако указује на потребу за већом објективизацијом у оцењивању (Ђуришић-Бојановић, 2001). Већи степен објективности може се постићи оцењивањем из угла предвиђених исхода и стандарда, с аспекта формативног и сумативног оцењивања (Кугасоу, 2001; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Формативно оцењивање може се означити и као подстицајно, развојно оцењивање које се одвија у току процеса учења и које усмерава ученике на одређене циљеве, садржаје и исходе. Његова улога је превентивна, јер може спречити појаву неуспеха, будући да региструје податке о успеху ученика и тешкоћама на које наилази у активностима које се оцењују. Формативно оцењивање одговара на питања шта је ученик постигао, шта и како треба даље да учи. Наставници дају ученицима информације о њиховом напредовању у учењу и планирању даљег учења, а те информације су заправо „формативне“ оцене или „описне“ оцене. Сумативно (закључно) оцењивање има за циљ вредновање исхода остварених у одређеном временском периоду. Оно нам говори о томе колико је ученик научио у одређеном периоду, колико је овладао појединим садржајима и исходима који су одређени школским програмом. Сумативне оцене делом су исход формативних оцена.

Наведена разматрања знатно су допринела нашем опредељењу за истраживање процеса оцењивања у школској пракси.

Методологија истраживања

Основни циљ нашег истраживања је утврђивање и анализа мишљења ученика о оцењивању и наставницима у контексту оцењивања. Другим

речима, интересовало нас је шта ученици мисле о оцењивању и активно-стима везаним за оцењивање и да ли се, у том погледу, разликују мишљења ученика основне школе и гимназије.

Основна метода која је била примењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. У току прикупљања података користили смо технику анкетирања, која је била праћена одговарајућим анкетним листом за ученике, конструисаним за потребе овог истраживања. Анкетни лист је садржао двадесет питања, осамнаест питања затвореног и два питања отвореног типа. Питања су груписана у три тематске целине. Прва група питања односила се на учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања. Друга група питања била је усмерена на идентификовање ученикових преферираних начина оцењивања и њихових реакција на оцену, а у трећој групи предвиђена су питања о пожељним и непожељним карактеристика наставника у контексту оцењивања из перспективе ученика.

У истраживање су укључени субјекти из четири основне школе и две гимназије са територије града Београда. Анкетирано је 200 ученика од шестог до осмог разреда основне школе и 200 ученика другог, трећег и четвртог разреда гимназије.

Резултати истраживања и интерпретација

Прва група питања из упитника односила се на *учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања*. Најпре смо од ученика тражили да процене како их већина наставника најчешће оцењује. Мишљења ученика основних школа су углавном подељена, будући да подједнак број наводи да су најчешће оцењени реално (44,12%), односно нереално, сматрајући да оцена наставника није у складу са њиховим показаним знањем (43,63%). Мањи број основношколаца сматра да наставници оцењују престрого (12,25%), а ниједан ученик није опазио наставничко оцењивање као превише благо.

У погледу процене наставниковог оцењивања, ученици гимназије су у односу на ученике основне школе хомогенији као група. Наиме, највећи број гимназијалаца мисли да наставници оцењују нереално (86,05%), док мали проценат сматра да су оцене реалне (8,72%), а још мањи да су најчешће престроге (5,23%). Као и ученици основних школа, ни међу ученицима гимназије нема оних који сматрају да наставници имају благе критеријуме оцењивања.

Ученици оба школска нивоа процењују да критеријуми оцењивања наставника нису исти за све ученике (табела 1).

Табела 1. Ученици о критеријумима оцењивања

Сматраш ли да наставници имају блажи критеријум оцењивања према слабијим ученицима?	основна школа (%)	гимназија (%)
Не, јер мисле да тако чине неправду бољим ученицима.	8,12	36,04
Да, јер мисле да ће тако слабије ученике подстаћи на рад.	43,80	24,62
Да, према ученицима који из објективних разлога слабије уче.	48,98	39,34

Као што се из табеле може видети, већина ученика оба школска нивоа сматра да наставници имају блажи критеријум оцењивања према слабијим ученицима, и то чешће према онима за које процењују да објективно не могу боље да уче (основна – 48,08%, гимназија – 39,34%), а ређе због тога што мисле да ће неуспешне ученике тако више мотивисати и подстаћи на рад и учење (основна – 43,80%, гимназија – 24,62%). Међутим, занимљиво је да гимназијалци (36,04%) чешће него ученици основне школе (8,12%) сматрају да наставници имају уједначенији критеријум оцењивања према ученицима различитих нивоа школске успешности.

Добијени налази су већином у складу с налазима других истраживача из наше средине. Бројни теоретичари и практичари образовања указују на непостојање јединственог критеријума оцењивања као један од кључних проблема успешне наставе (Troj, 1957; Furlan, 1964; Rot, 1965; Smiljanić, 1966; Pongrac, 1980; Havelka, 2000; Grgin 2002; Janković, 2002; Gojkov, 2003; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Сматра се да су критеријуми оцењивања наставника различити, а разноликост се огледа у томе чиме се наставници руководе у давању оцена: једни оцењују само знање које ученик показује приликом одговарања, други узимају у обзир породичне прилике ученика, трећи залагање ученика на часу, способности, владање и слично. Главни недостатак ових произвољних, субјективних критеријума оцењивања је у томе што они могу бити потпуно различити. Наставник је и оцењивач и инструмент мерења, иако мерење мора бити одраз мерне величине, а не мерног инструмента (Janković, 2002). У прилог томе говори и чињеница да један исти наставник приближно сличан одговор два или више ученика из различитих одељења не оцењује истом нумеричком оценом. Сматра се да наставниково опажање квалитета одељења значајно утиче на давање појединачних оцена (Rot, 1965; Grgin, 2002), тако да оцена више представља ранг с обзиром на знање целог одељења, него стварну меру знања ученика. Због тога се дешава да ученици с истим оценама у два различита одељења немају ни приближно исту количину знања из наставног предмета или неке наставне области. Ситуација се додатно усложњава када ученик нема прилику да поправи оцену, што поткрепљује опажање среће као кључног фактора успеха у школи.

Ученици из нашег узорка наводе да велики број наставника примењује оцену као дисциплинску меру. Занимљив је податак да је примена оцене као дисциплинске мере учесталији облик понашања наставника у основној (44,16%) него наставника у средњој школи, односно гимназији (25,12%). Овај налаз је у складу с налазима неких других истраживања у којима је утврђено да наставник користи оцену као средство за одржавање дисциплине на часу (Janković, 2002; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003; Milanović-Nahod i Malinić, 2004). Давање нижих оцена због недисциплинованог понашања на часу представља учестало, али не и прихватљиво понашање наставника. Обично се немирном ученику поставе питања формално и садржински таква да његови одговори буду што слабији, а самим тим и праћени одговарајућом нижом оценом. На тај начин, оцена постаје снажно средство власти наставника над учеником, због чега ученици могу доживљавати школу као насиље над њима (Brkić-Devčić, 2002).

Већина ученика оба школска нивоа (основна – 80,04%, гимназија – 91,11%) сматра да се велики број наставника при оцењивању руководи оценама ученика из других наставних предмета, које су евидентирани у разредној књизи. Ипак, на основу ученичке перцепције, може се закључити да је „пресликавање оцена“ више заступљено међу наставницима гимназије него међу наставницима основне школе. У пракси, опште је познато да оцене ученика у дневнику могу имати сугестивно дејство на наставника. На пример, у истраживању континуитета успеха ученика основне школе, утврђено је да више од половине ученика чији успех континуирано опада сматра да се у оцењивању ученика наставници руководе оценама из других наставних предмета (Николић, 1998). Ако ученик има више слабих оцена у дневнику, наставник може очекивати пре слаб него добар одговор и може испољити извесну дозу неповерења према учениковом раду, иако је одговор био добар. Ова сугестибилност наставника представља још један у низу недостатака традиционалног, нумеричког оцењивања.

Дакле, може се рећи да давање дисциплинских оцена и усклађивање оцене с оценама ученика из других наставних предмета указују на наставничко недовољно познавање функције оцене и оцењивања, што, вероватно, представља пропуст у његовом базичном образовању и стручном усавршавању у току рада.

Преферирани начини оцењивања и реакције ученика на оцену. Полазећи од тога да за већину ученика оцена представља значајан подстицај успешног школског рада и учења, следећа група питања у нашем истраживању односила се на учениково опажање примене оцене као мотиватора учења, утврђивање преферираних начина оцењивања ученика и реакција ученика на оцене.

Од ученика смо тражили да се изјасне како их њихови наставници најчешће оцењују ради подстицања на школски рад и учење (табела 2).

Табела 2. Ученици о оцени као мери подстицања

Наставници најчешће подстичу ученике на рад дајући:	основна школа (%)	гимназија (%)
Вишу оцена од заслужене	12,32	13,02
Нижу оцена од заслужене	35,58	59,42
Заслужену оцелу	52,10	27,56

Већина ученика основне школе наводи да наставници подстичу на рад тако што ученику дају оцелу коју је заслужио (52,10%). Мањи број основношколаца мисли да наставници дају нижу оцелу (35,58%), односно вишу оцелу од заслужене (12,32%) како би ученике мотивисали и подстакли да боље уче. У гимназији, већина ученика (59,42%) опажа да наставници углавном дају ниже оцеле од заслужених.

Какав ефекат на ученика производи незаслужена нижа оцелу у школи? (табела 3)

Табела 3. Ученици о својим реакцијама на незаслужену нижу оцелу

Како се осећаш када добијеш нижу оцелу од оне за коју сматраш да си стварно заслужио:	основна школа (%)	гимназија (%)
Тешко ми је, губим вољу за учење.	40,14	55,09
Улажем много труда и напора да поправам оцелу.	44,32	28,42
Равнодушан сам, учим као и раније.	15,54	16,49

У ситуацијама када добију нижу оцелу од оне за коју сматрају да су заслужиоли, ученици основне школе најчешће улажу додатни труд и напор да оцелу поправе (44,32%). Нешто мањи број ученика изгуби вољу да учи и да се труди (40,14%), премда има и оних који испољавају равнодушност (15,54%). У гимназији, више од половине ученика који су, према сопственој процени, добиоли нижу оцелу од заслужене губи мотивацију и вољу да учи (55,09%). Знатно мањи број гимназијалаца улаже напоре да оцелу поправи (28,42%), а најмање је оних ученика којима је свеједно, који су равнодушни и који настављају да уче као и до тада (16,49%).

Могло би се рећи да наставничково давање ниже оцеле од заслужене делује подстицајније на ученике у основној школи него у гимназији, у којој, очигледно, овакав приступ наставника више обесхрабрује него што помаже

Оцењивање из перспективе ученика

и мотивише ученика да се активније и више уложи у наставу и активности везане за њу.

Какав ефекат на ученика производи незаслужена виша оцена у школи? (табела 4)

Табела 4. Ученици о својим реакцијама на незаслужену вишу оцену

Како се осећаш када добијеш вишу оцену од оне коју си стварно заслужио:	основна школа (%)	гимназија (%)
Имам појачан елан, више учим да оправдам оцену.	60,11	69,04
Равнодушан сам, учим као и раније.	16,32	17,41
Губим вољу за учење, јер знам да ћу и са мало рада добити добру оцену.	23,57	13,55

Виша оцена од заслужене делује подстицајно на већину ученика оба школска нивоа и утиче на њихове појачане напоре да оправдају наставникова очекивања (основношколци – 60,11%, гимназијалци – 69,04%). Међутим, занимљиво је да за скоро једну четвртину ученика основне школе (23,57%), давање виших оцена од заслужених је контрапродуктивно, неподстицајно. Оваквим поступком наставници утичу на опадање воље ученика за учењем, а подстичу развијање представа о томе како се са мало рада и труда може добити добра оцена. Може се рећи да поклоњена оцена више даје додатни елан за школски рад и учење гимназијалцима него ученицима основне школе. Занимљиво је да приближно сличан број ученика оба школска нивоа вишу оцену од заслужене не доживљава ни подстицајно ни обесхрабрујуће (основношколци – 16,32%, гимназијалци – 17,14%). Ови ученици испољавају равнодушност, без обзира што би награда у виду веће оцене требало да их додатно мотивише.

Већина ученика оба школска нивоа исказује већу мотивисаност за учење када им наставник образложи дату оцену (основношколци – 52,13%, гимназијалци – 85,16%), мада великом броју ученика у основној школи (47,87%) не смета ни оцена без наставниковог додатног објашњења. С друге стране, ученици оба школска нивоа наводе да редовно саопштавање оцена практикује само мањи број наставника (основна – 64,21%, гимназија – 65,41%).

У погледу учесталости оцењивања у току школске године, већина ученика основне школе преферира ређе наставниково оцењивање (44,26%), док већина гимназијалца (51,11%) чешће оцењивање наставника узима као значајан подстицај за школски рад и учење. Једна петина основношколаца и две петине гимназијалаца не увиђају значај ређег или чешћег оцењивања за подстицање мотивације за учење. Ове ученике највише мотивише оцењивање за

одређени класификациони период, што практично значи да ови ученици уче кампањски, само за оцену, која само себи постаје циљ и сврха учења.

Већина ученика оба школска нивоа улаже више напора и исказује већу мотивисаност за учење када им наставник најави да ће ускоро бити прозвани да одговарају (основна – 76,14%, гимназија – 93,02%). У складу с тим, ученици и преферирају да одговарају када су спремни и када се сами јаве (основна – 76,04%, гимназија – 93,12%), радије него када их наставник без неког ранијег наговештаја прозове (основна – 80,17%, гимназија – 71,12%).

На основу добијених налаза, можемо закључити да оцена представља снажан мотиватор активнијег ангажовања ученика у настави. На основу начина на који је ученици доживљавају и реакција које код њих производе, могли бисмо рећи да оцена углавном задовољава своју мотивацијску функцију. Ипак, поставља се питање да ли је таква мотивација у складу са савременим педагошким захтевима који се пред школу постављају? Ако ученик учи само због оцене или за оцену, већина активности престаје када ученик добије коначну оцену. Оцена не сме бити сама себи циљ, који потискује праве наставне и васпитне вредности школе. Оцена би требало да буде подстицај, али никако главни мотив рада и залагања ученика у школи. Осим тога, оцене треба да обавештавају ученика и родитеља о оствареном успеху у школи. Да би могла да испуни информативну функцију, оцена мора бити објективна, то јест, заснована на објективним чињеницама, што реално још увек није. Чешће је извор сукоба између ученика, наставника и родитеља него средство поузданог информисања.

Пожељне и непожељне карактеристике наставника у контексту оцењивања Интеракција између ученика и наставника заснива се на различитим облицима социјално прихватљивих и неприхватљивих облика понашања. Извесно је да наставници праве разлике међу ученицима и може се рећи да постоји подужа листа механизма помоћу којих успоравају или онемогућавају напредовање ученика. На пример, слабим ученицима дају мање времена да одговоре на постављено питање; задовољавају се слабим и непотпуним одговорима оцењујући их као тачне, што представља врсту неприкладног поткрепљења; чешће критикују слабе ученике за неуспех и ређе их похваљују за успех; обраћају им мање пажње и ређе ступају у интеракцију с њима; ређе испољавају љубазност према слабим ученицима, а на њихова питања дају краће и мање информативне одговоре; мање користе наставне методе које захтевају више времена у раду са слабим ученицима; ретко прихватају њихове идеје (Krnjajić, 2002).

У процесу оцењивања ученици различитог нивоа успешности опажају поједине карактеристике наставника као мање или више пожељне. На пример, у нашем истраживању ученици оба школска нивоа код наставника

посебно цене редовно проверавање и објективно оцењивање (основна – 64,16%, гимназија – 84,09%). Када су у питању непожељне карактеристике наставника, ученици основне школе сматрају да наставници претерано строго оцењују и то им уједно највише и замерају (40,07%). Највећи број ученика гимназије својим наставницима замера што немају уједначен критеријум оцењивања (89,06%). Занимљив је податак да скоро трећина ученика основне школе (32,31%) нема замерки на оцењивање наставника, што није у складу са њиховим исказима које смо већ интерпретирали. Овај налаз се може тумачити или ученичком недовољном заинтересованošћу за процес оцењивања или непознавањем критеријума оцењивања и функција оцене. Осим тога, налаз може указивати и на ученикову процену наставниковог оцењивања само у односу на себе лично, а не у односу на колектив.

Како бисмо детаљније уочили шта ученици препознају као пожељне или непожељне облике понашања наставника, последња два питања из упитника дефинисана су тако да је ученицима омогућено да наведу које облике понашања испољавају наставници чијим су оцењивањем задовољни, као и наставници чијим оцењивањем нису задовољни.

На основу ученичких одговора, утврдили смо да наставници чијим су оцењивањем ученици задовољни већином испољавају следеће облике понашања:

- објективно и реално оцењују
- дају јавну и образложену оцену
- исказују стрпљивост и разумевање док ученик одговара
- испитују ученика кад се он сам јави
- похваљују ученике и понекад дају вишу оцену која подстиче на рад
- оцењују целокупан рад ученика
- најављују обраду и испитивање градива
- испољавају другарски и коректан однос с ученицима.

С друге стране, наставници чијим оцењивањем ученици нису задовољни већином:

- немају уједначен критеријум оцењивања, не оцењују објективно (престрого и брзо евидентирање слабих оцена, опраштање незнања „бољим“ ученицима, издвајање „вреднијих“ и „лењих“ ученика)
- не саопштавају оцене
- гледају друге оцене и тек онда евидентирају оцену коју не образлажу чак ни на инсистирање ученика
- не проверавају редовно знање ученика (писмене вежбе нису планиране и честе су на крају класификационих периода, то су најчешће и једине оцене које се не могу поправити и уписују се у дневник)

– не подржавају, не храбре и не подстичу ученика на рад; вређају ученике погрдним речима и не питају ученике да ли су задовољни својим радом, знањем и оценом

– незаинтересовани су за развој ученика, не познају способности и интересовања ученика

– свој предмет сматрају најважнијим у школи

– дозвољавају да им лично расположења утиче на оцењивање ученика

– љути су, нервозни

– неукусно су одевени и неуредни.

Закључна разматрања

На основу налаза нашег истраживања, можемо закључити да још увек не постоји јединствени критеријум оцењивања, што представља озбиљан проблем савремене школе чије последице трпе сви учесници васпитно-образовног процеса. Предвиђене функције оцена само делимично задовољава, што доводи у питање оцењивање као процес евалуације и вредновања ученичких постигнућа. Штавише, оцењивање представља један од најчешћих узрока конфликта између наставника и ученика (Vasić, 2001) где једна страна у конфликту сматра да оцена није израз ученичких знања, већ процена нечег другог. У том контексту, оцена и школски успех могу се посматрати као један од начина интерпретације ученика у односу на друге ученике, програм, друштвене циљеве, будући развој, и као такви они су и предмет неспоразума и сукоба (Jelavić, 1985).

Сасвим је извесно да је улога наставника вишеструко значајна у процесу наставе, а за оцењивање, па последично и постигнуће ученика, посебан значај имају наставничко понашање и наставничко очекивања од ученика (Atgoyo & Rhoad, 1999). Наставничко понашање подразумева наставничке акције, поштовање и интересовање како за лично, тако и за академско напредовање ученика. Наставничко понашање које поспешује успех ученика подразумева: издвајање времена за упознавање ученика, фокусирање на позитивне особине ученика, подржавање веровања у ученикове способности и истраживање у смислу одређивања начина функционисања одељења. За оптималан успех ученика препоручује се да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима, и да му је приоритет целокупан развој ученика. Насупрот томе, недостатак бриге или интересовања наставника представља најзначајнији фактор отуђивања ученика од школе. Позитивни ставови наставника према ученицима, стрпљење и поверење у способности ученика побољшавају постигнуће у школи. Наставницима се саветује да користе модел континуираног прогреса: формирају флексибилне групе које су базиране на ученичким потребама, а оцењивање и

регруписање базирају на ученичком напретку (Bethani. *et. al*, 1995; Thruman & Wolfe, 1999). С друге стране, наставникова очекивања односе се на очекивања ученичких постигнућа у оквиру реалних образовних стандарда. Резултати истраживања показују да су наставникова очекивања у директној или индиректној вези с постигнућем ученика. Нека истраживања су показала да када наставници имају нереална очекивања, успех ученика се смањује (Bethani *et. al*, 1995). Препоручује се постављање реалних очекивања школског постигнућа ученика (Ford, 1992).

У циљу избегавања неспоразума и сукоба, Киријаку (Kuriyasou, 2001), наводи основне циљеве школског оцењивања: обезбеђивање повратне информације наставницима о ученичком напретку; обезбеђивање педагошке повратне информације ученицима; мотивисање ученика; обезбеђивање евиденције напретка; изражавање садашњих постигнућа и оцењивање ученичке спремности за будућа учења. Уз уважавање поменутих циљева, оцена би имала дијагностичку вредност у односу на очекиване резултате, предвиђене стандарде образовања, али и могућност отклањања уочених грешака или побољшање укупних резултата. Задатак наставника и стручне службе школе је да помогну ученицима у откривању властитих потенцијала и проналажењу начина за постизање оптималних резултата.

Оцењивање је саставни, неизбежни део васпитно-образовног процеса. Занемаривање, запостављање или непридавање значаја оцењивању значи запостављање једне од његових кључних функција, а то је подстицање целокупног развоја личности ученика.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту "Образовање за друштво знања", број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Arroyo, A. A & R. Rhoad (1999): Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, Vol.43, No. 4, 145-153
- Bethani, N. *et al*. (1995): What works with low achievers?, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Bilić, V. (2001): *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
- Brkić-Devčić, V. (2002): Kažnjavanje ocjenama, *Škola bez slabih učenika* (121-123). Pula: Filozofski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002): Kvalitativno i kvantitativno vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (85-90). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Delisle, J. & S. L. Berger (1990): Underachieving gifted students, *Eric-Rieo*.

- Ђуришић-Бојановић, М. (2001): Ставови наставника према проблемима у настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (377-388). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ford, D. Y. (1992): Determinants Of Underachievement As Perceived By Gifted, A Average, And Average Black Students, *Roeper Review*, Vol. 14, Issue 3, pp. 130-137.
- Furlan, I. (1964): *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gojkov, G. (2003): *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grgin, T. (2002): Metrijska vrijednost tradicionalnog ocenjivanja znanja u školama; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (13-17). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Havelka, N. i sar. (1990): *Obrazovna i razvojna postignuća na kraju osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка, Н., Е. Хебиб и А. Бауцал (2003): *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта и British Council.
- Janković, J. (2002): Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jelavić, F. (1985): Učenik i školski uspjeh, *Odgoj i škola* (163-173). Zagreb: Školske novine.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Κυριακου, С. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Milanović-Nahod, S i D. Malinić (2004): Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene, *Škola bez slabih učenika*, (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
- Николић, Р. (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Pecko, A. (2002): Školski (ne)uspjeh; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pongrac, S. (1980). *Ispitivanje i ocenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rot, N. (1965): *Merenje uspeha u učenju*. Beograd: Rad.
- Smiljanić, Ђ. (1966): *Neka pitanja ocenjivanja učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Thrumann, R. & K. Wolfe (1999): Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Troj, F. (1957): *Prilog pitanju proveravanja znanja i ocenjivanja učenika u našim školama*. Beograd: Nolit.
- Vasić, A. (2001): Šta je školski uspeh učenika?, *Pedagoška stvarnost*, br. 9-10, 697-725.

Подаци о ауторима:

Душица Малинић,

магистар педагошких наука, e-mail: dmalinic@rcub.bg.ac.rs

Ђурђица Комленовић,

доктор географских наука, e-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs

Институт за педагошка истраживања, Београд