

Originalni naučni rad

UDK 37.014.5:37.064.2/.3

DOI 10.7251/SVA1816064H

СПЕЦИФИЧНОСТИ НУМЕРИЧКЕ (КВАНТИТАТИВНЕ) И ОПИСНЕ (КВАЛИТАТИВНЕ) ЕВАЛУАЦИЈЕ ЗНАЊА УЧЕНИКА

Ђурађ Хајдер, МА¹

Универзитет у Бањој Луци

Апстракт: Питање образовања свакако је једно од најзначајних у контексту промјена које се дешавају у читавом друштву. Без обзира на нагли развој науке у последња два вијека, оцјена знања ученика још увијек се изражава нумерички и описно. У суштини, нумеричко оцјењивање је позиционирање ученика на основу исказаног знања у опсег ординалне скале мјере. Сажето и опширно описно оцјењивање, као додатак нумеричком, повећава информативност саме оцјене, кроз индивидуализовану наставу и указивање на протекла и будућа достигнућа ученика. Циљ овог рада је анализа специфичности нумеричког и описног начина оцјењивања, уочавање њихових предности и недостатака, те разматрање могућности побољшања ових метода оцјењивања. Такође, представљене су особине инструмената и тестова знања (тачност, прецизност итд.), као и фактори који директно утичу на квалитет евалуације. Дате су препоруке за ублажавање недостатака ових начина евалуације, а потенцирано је питање контроле фактора евалуације у наредном периоду.

Кључне ријечи: *оцјена, тест, образовање, настава, ординална скала*

УВОД

Различити облици испитивања знања ученика имају дугу историју. Један од најзначајнијих периода у организованом образовању у Европи представља свакако успостављање првих универзитета. образовање је у средњем вијеку у Европи већином имало схоластички карактер. Важан период на пољу образовања свакако је просвјетитељство, период рада неких од највећих умова Европе (François Voltaire 1694 – 1778, David Hume 1711 – 1776, Immanuel Kant 1724 – 1804, Isaac Newton 1642 – 1726 итд.). Међутим, интезиван развој науке дешава се од 18. до 20. вијека, у периоду бројних сазнања из различитих научних области. Занимљиво је да, упркос интезивном развоју и бројним научним

¹ Мастер пољопривредних наука, члан Катедре за биометрику на Пољопривредном факултету Универзитета у Бањој Луци; е-пошта: djuradj.hajder@agro.unibl.org

достигнућима у овом периоду, методи оцјењивања задржавају конзервативан карактер.

Ова конзервативност огледа се у примјени нумеричког и описног оцјењивања знања. Питања историјата ових начина вриједновања знања размотрена су у различитим студијама². Оцјењивање, које можемо сматрати врстом евалуације, веома је суптилан процес те, као и особине ученика и наставника, представља извор бројних научних полемика на пољу образовања. Нумеричка и описна евалуација, упркос овим полемикама, и данас представљају главни вид оцјењивања знања ученика, на свим нивоима образовања.

Циљ овог рада је анализа специфичности нумеричког и описног начина оцјењивања, уочавање њихових предности и недостатака, те разматрање могућности побољшања ових метода оцјењивања.

НУМЕРИЧКА ЕВАЛУАЦИЈА ЗНАЊА УЧЕНИКА

С обзиром да на брз, сажет и релативно једноставан начин изражава достигнуће ученика у овладавању градивом одређеног школског предмета, нумерички вид евалуације је још увијек најзаступљенији облик вриједновања знања ученика. У суштини, нумерички вид евалуације подразумијева позиционирање свих ученика, на основу исказаног знања, у опсег ординалне скале мјерења (Слика 1). Најчешће коришћена скала у основном и средњем образовању у БиХ је скала оцјена од 1 до 5 и има ординални карактер³, док се у високом образовању најчешће у пракси користи скала оцјена од 5 до 10 са истим карактером скале мјерења⁴.

Иако нумеричка (бројчана) евалуација на први поглед одаје утисак квантитативне вриједности, објекат евалуације (знање ученика) као и конкретна скала има изразито квалитативан карактер.

Наиме, да би било која појава у природи имала квантитативан карактер, она мора константно бити подложна мјерењу (мјерљива) или пребројавању (пребројива), односно посједовати непрекидно (континуирано) или прекидно (дисконтинуирано) обиљежје.

Знање, било како га дефинисали, у својој суштини несумњиво има квалитативан карактер, а сама скала „мјерења“ атрибутивних обиљежја

² Вилотијевић, М. (1992): Вредновање педагошког рада школе, Београд: Научна књига. Гојков, Г. (2009). Докимологија – приручник. Висока школа струковних студија за образовање васпитача “Михаило Палов” Вршац. Вршац: Triton.

³ Правилник о оцјењивању ученика у основној школи (2012): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе. Правилник о оцјењивању ученика у настави и полагању испита у средњој школи (2013): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе.

⁴ Правила студирања на I и II циклусу студија (2015): Универзитет у Бањој Луци. Сенат Универзитета у Бањој Луци.

ће и сама имати такав карактер. Иако су досад развијене различите скале испитивања знања и интелигенције (Binet – скала, Thorndike – скала, Catell – скала, Wechsler – скала) оне у најбољем случају представљају индиректно мјерење. Под појмом школске оцјене⁵ углавном се мисли на квалитативни израз својстава са привидном нумеричком тачношћу јер за разлику од скорa, она није садржитељ неке јединице мерења, те је суштински квалитативна, чак иако је изражена бројевима или заснована на нечему што личи на квантитативне скорове. Нумеричка евалуација стога у први план поставља дефинисање и анализу појма оцјена и оцјењивање.

Релевантни акт⁶ дефинише оцјену као нумеричко и/или описно изражавање мјере ученикових знања и постигнућа у раду, учењу и савладавању садржаја наставног плана и програма, као и владању. Оцјењивање представља веома сложен процес и суштина различитих полемика око ове теме је да оцјењивање ученика не би требало имати позитивистички (вриједновање памћења података умјесто мишљења и дјелања) и репресивни карактер (оцјена у служби приморавања ученика да се више ангажује у запамћивању прочитаних чињеница, података и дефиниција), већ афирмативни односно формативни (усмјеравајући) карактер, улогу и значај⁷. Када у школама још увијек нису утврђени стандарди оцјењивања, свака оцјена представља производ субјективности наставника, а проблем је у томе што се углавном испитује и оцјењује само одговарајуће знање, односно репродукција чињеница⁸.

Иако се у образовном процесу често за нумеричко вриједновање знања користи израз мјерење, обзиром на већ истакнут квалитативан карактер ових процеса кориштење појма евалуација је прикладнији у овом контексту.

Нумеричка евалуација знања ученика, у дугој историји примјене у образовању, исказала је бројне предности али и недостатке. Ове специфичности произилазе из особина ординалне скале, самог процеса евалуације, те особе која се евалуира (ученик) и особе која врши евалуацију (наставник, педагог итд.).

Предности нумеричког начина евалуације знања су у томе што бројка веома очигледно показује до ког степена је ученик доспио на скали од 1 до 5, па је стога лако разумљива и ученицима и родитељима и погодна је за једноставно изражавање појединачног успјеха или

⁵ Гојков, Г. (2009). исто.

⁶ Правилник о оцјењивању ученика у основној школи (2012). исто.

⁷ Родић, Р. Б. (2003): Нови погледи на евалуацију и оцењивање ученика у основној школи. Норма, 9(2–3), 223–227. Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003): Оцењивање за развој ученика – приручник за наставнике. Београд: Министарство просвете и спорта РС и Центар за вредновање квалитета у образовању и васпитању.

⁸ Јоргић, Д. (2008): Педагошка евалуација и (ауто)корекција. Универзитет у Бањој Луци. Филозофски факултет. Бањалука: Комесграфика.

неуспјеха као и за статистичку обраду на нивоу одјељења, разреда или школе.⁹ Такође, дата скала се у пракси може донекле и проширити, додавањем различитих знакова поред саме оцјене, од стране наставника (1; 2*; 3/4; 4+; 5) или формирањем "међуоцјене" (1²; 3⁴ и сл.). На ординалној скали, може се лако одредити позиција, редослијед и основна вриједност сваке оцјене (оцјена 1 се налази на почетку скале, слиједи је оцјена 2, која је мања од оцјене 3, 4 и 5). То значи да је могуће на релативно брз начин (путем писмених и усмених испита) оцјенити знање ученика. Такође, на овај начин могуће је упоређивати ученике међусобно али само на фундаменталном нивоу рачунања (мањи/већи успјех и слично). Процес нумеричке евалуације је релативно брз и једноставан. На овај начин врши се уштеда у вријемени уз мање напора од стране испитивача. Испитивана особа може брзо и лако да искаже своје знање те да се помјера ниже или више на скали оцјена.

Недостаци нумеричког начина евалуације знања су већ дуго предмет полемике. Када је у питању сама ординална скала, овдје је знање ученика рангирано према успјеху или напретку у односу на постављен стандард у образовању.

Релевантни правилник¹⁰ дефинише шта је потребно да би неки ученик добио одређену оцјену. Међутим, оцјена на ординалној скали представља само ранг па је у статистичком смислу од дескриптивних мјера дозвољено одређивати само позиционе средње вриједности (модус и медијану) и тестирања на бази рангова. Скала оцјена нема одређену јединицу мјере а сложене нумеричке операције над различитим оцјенама нису дозвољене. Иако можемо рећи да се оцјене на скали међусобно разликују, не могу се утврдити апсолутне и релативне разлике оцјена, конкретан почетак или крај скале, те еквидистантност између оцјена. Стога, оцјена 2 није двоструко мања од 4 а разлика између оцјена 3 и 4 и оцјена 4 и 5 није подједнака.

Средња општа оцјена мало говори о реалном успјеху ученика јер је то просек оцјена свих предмета који не морају имати великих међусобних веза¹¹. Нумеричка оцјена је сувопарна, глобална и не изражава све нијансе између ученика који су нумерички једнако оцјењени¹². Нумеричка оцјена не даје детаљан и презизан увид у предмет оцјењивања¹³, те дјелује позитивно само на формирање спољашње мотивације ученика. Генерално, значајни недостаци нумеричке евалуације уочавају се развојем нових концепата образовања.

⁹ Родић, Р. Б. (2003). исто. стр. 225.

¹⁰ Правилник о оцјењивању ученика у основној школи (2012). исто.

¹¹ Тубић, Т. (1997): Примена fuzzy (фази) логике у обради резултата пријемних испита. Норма, 3(1–2), 119–139.

¹² Родић, Р. Б. (2003). исто. стр. 226.

¹³ Николић, Н., Антонијевић, Р. (2014): Мишљење наставника о функционалности описног оцењивања. Иновације у настави – часопис за савремену наставу, 27(2), 33–44.

Ови концепти полазе од промјене филозофије и психологије оцјењивања и васпитања ученика, условљавајући демистификацију оцјене, усмјереност на сваког ученика понаособ (индивидуализација) и на његову комплетну личност (ставови, страхови, могућности) истичући у први план процесе самоевалуације ученика и наставника¹⁴. Успостављање дијалога између наставника и ученика је битна претпоставка за остваривање васпитних задатака и успешне васпитне комуникације. Посебно је значајан однос ученика и наставника. За унапређивање тог односа неопходна је потпуна индивидуализација наставног процеса, заснована на принципима активне педагогије, која захтева прилагођавање садржаја, методе и наставника детету¹⁵.

Иако смо ове процесе окарактерисали као (само)евалуацију а не мјерење, када су у питању слабости нумеричког оцјењивања може се донекле говорити о особинама тачности, прецизности, објективности, хомогености, осјетљивости, поузданости и ваљаности евалуације, као условима коректности сваког мјерног инструмента, система или теста, па и теста знања.

Тачност, прецизност и објективност теста знања

Под тачношћу теста подразумевамо степен блискости измјерене величине њеној стварној вриједности (референтној вриједности, стандарду).

Под прецизношћу (поновљивошћу) теста подразумевамо степен блискости резултата узастопних мјерења исте величине под непромјењеним условима. С обзиром да је процес евалуације квалитативан, те да зависи од великог броја фактора (особине ученика, знање, особине наставника), на ове двије особине теста тешко да можемо рачунати када је у питању оцјена као таква. Наиме, у малом броју случајева наставник ће на прави начин упоредити исказано знање ученика са стандардом, који понегдје не постоји. Један од недостатака нумеричког оцјењивања и јесте варијабилност, јер исти ученик може имати различит успјех на два узастопна теста из истог предмета.

У новије вријеме, инсистира се и на објективности тестова знања. Под објективношћу теста подразумевамо независност резултата мјерења од онога ко врши мјерење. Ако различити мјериоци, испитујући исте објекте мјерења, долазе до истих резултата, поступак мјерења је објективан. На степен објективности утичу стручност мјериоца, варијабилност предмета мјерења, усавршеност правила мјерења и врста мјерења. Јасно је да ће различити наставници, због бројних фактора, оцјенити истог ученика различито, без обзира на наставни предмет.

¹⁴ Родић, Р. Б. (2003). исто. Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003). исто. Јоргић, Д. (2008). исто.

¹⁵ Милутиновић, М. (2016): Алтруизам – базична компонента разумевања наставника и ученика. Сварог, 2016, 313–320, DOI 10.7251/SVR1612313M.

Стога, један од најбољих начина за повећање објективности писменог теста је примјена стандардизованог (нормираног) теста. На овај начин уједно се повећавају тачност и прецизност оцјењивања. Када је у питању усмено тестирање, на свим нивоима образовања повећање објективности постиже се формирањем листе питања коју испитаник извлачи на почетку усменог испита.

Хомогеност, осјетљивост, ваљаност и поузданост теста знања

Унутрашњу конзистентност појединих дијелова теста називамо хомогеност теста. Хомогеност теста утиче на дијагностичку вриједност теста јер показује шта и како од поставки у самом тесту утиче на резултате ученика, али и обратно—како особине ученика утичу на рјешавање теста. Хомогенији тестови испитују једну област науке, или један сегмент области, што више уједначен по свим критеријумима. Испитивање хомогености неког теста знања врши се студијом интерне структуре теста¹⁶. Ова особина теста увелико зависи од испитивача јер управо формирањем питања утиче на резултате ученика. Хомогеност теста у пракси често прати и подјела ученика у различите групе, према њихових склоностима и претходно показаним резултатима.

Осјетљивост теста је степен диференцирања испитаника по претходно одређеној карактеристици или предмету мјерења. За тест знања кажемо да је довољно осјетљив када може да региструје и мале разлике у знању ученика. На ову особину утичу тежина задатака, дужина теста (број задатака) и однос међу задацима. Особину осјетљивости теста можемо дефинисати и као способност мјерног инструмента да изврши диференцијацију мјерног објекта према одређеном критеријуму.

У процесу тестирања, мјерни инструмент је заправо наставник, па пошто је јасно да је тај инструмент мјерења несавршен, велики број фактора утиче на осјетљивост теста, коју можемо повећати посебним осмишљавањем питања на тесту али и кориштењем ужих скала мјере.

Тест је поуздан ако исти испитивач након неколико понављања теста добије сличне или исте резултате од истог испитаника. На поузданост тестирања утичу првенствено објективност и осјетљивост теста. Поузданост теста односи се на конзистентност резултата теста у одређеном вријемном периоду и одсуство различитих врста грешака (случајне и системске). Испитивање поузданости теста може се спровести примјеном два облика истог теста на истој групи ученика или примјеном истог теста у два различита вријемна периода. Већа поузданост теста може се постићи формирањем конзистентних питања и повећањем обима теста.

Међутим, повећање поузданости теста често утиче на смањење ваљаности теста, под којом се данас подразумијева ваљаност резултата теста и њихове интерпретације. Тест је ваљан ако садржи питања

¹⁶ Гојков, Г. (2009). исто. стр. 252.

којима можемо на прави начин оцјенити одређену особину ученика. То често подразумејева уврштавање у тест знања бројних питања из различитих области знања, чиме у исто вријеме опада поузданост теста али се на прави начин мјери шири опсег знања сваког ученика. Под ваљаношћу школских оцјена подразумејамо њихову способност да измјере, утврде ниво знања на који се односе, па се код тестова знања као критеријум валидности најчешће поставља захтјев да се тест слаже са захтјевима програма, тј. циљевима и садржајима које се тест односи.

Фактори који утичу на валидност евалуативне вриједности (оцјене)

Када је у питању нумеричка евалуација, постоје три главна фактора који значајно утичу на валидност оцјене а тичу се особина самих ученика, начина оцјењивања и особина наставника.

У контексту особина самих ученика, различита докимолошка истраживања истичу неколико фактора који утичу на валидност оцјене: јасност одговора ученика, вербална способност ученика, емоционална стабилност (отпорност) и сналажљивост у перципирању реакција наставника¹⁷. Такође, битан фактор у образовном процесу је приврженост ученика наставнику¹⁸. Размотрен је и фактор различитих карактеристика студената, када је у питању високо образовање¹⁹. Аутори истичу да је трансфер знања између универзитетских наставника и доктораната бољи ако су кандидати млађи, скорије почели да раде на универзитету и ако имају више публикација и већи индекс цитираности.

Сам начин провјере знања веома утиче на постигнућа ученика (врста теста, особине теста, формулација питања на тесту: дискриминаторна, сугестивна, нехомогена питања, дужина теста и тежина теста), што је у великој контроли испитивача.

Најчешћи фактори који се тичу самог наставника, подијелени су у неколико главних процеса: хало-ефекат, логичка погрешка, погрешка средине, погрешка диференцијације, погрешка контраста и прилагођавање критеријума нивоу групе²⁰.

Ове факторе (грешке наставника), можемо подијелити на дидактичко-методичке, стручне, персоналне, педагошке, професионалне и социјално-моралне²¹. Наставници морају бити стручно

¹⁷ Гојков, Г. (2009). исто. стр. 138-143.

¹⁸ Бергин, К., Бергин, Д. (2009): Attachment in the Classroom. Educational Psychology Review. 21:141-170. Крстић, К. (2015): Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. Teaching Innovations, 28(3), 167-188.

¹⁹ Јанковић, С. М., Алексић, Д. З., Букоњић, А. М., Томовић, Д. Ј. (2016): Factors influencing knowledge transfer from faculty to PhD students. Рационална терапија, 8(1), 1-9.

²⁰ Гојков, Г. (2009). исто. стр. 150-155.

²¹ Аврамовић, З., Вујачић, М. (2009): Самоопажање грешака наставника у настави. Зборник Института за педагошка истраживања, 41(1), 116-130.

оспособљени и довољно образовани у области опште културе, говорништва или ораторства, психолошко–методичко образовани, а посебно у познавању развојне психологије дјетета²².

ОПИСНА ЕВАЛУАЦИЈА ЗНАЊА УЧЕНИКА

Иако је овај вид евалуације присутан током историје образовања, у виду усменог саопштавања ученику података о његовим достигнућима, даља разрада овог концепта односи се на писмену разраду оцјене. Описним оцјењивањем²³ се ученику у форми разговора или писане биљешке саопшти низ информација о његовом раду и постигнућу.

Описно оцјењивање можемо дефинисати и као оцјењивање ријечима, тако што је наставни предмет рашчлањен на дијелове. За сваки дио везује се један или више показатеља успјеха, а за сваки показатељ везује се вриједносни критеријум који дефинише шта је успјех. Описна оцена је тако скуп исказа о постигнућима у свакој од компоненти предмета оцењивања.

Присутна су два вида описног оцењивања: сажет и опширан облик. Сажет облик своди се на оцјењивање помоћу придјева "одличан", "врло добар" итд. и користи се као допуна нумеричке оцјене (одличан 5). Овако скраћена описна оцјена има само функцију констатације нивоа учениковог постигнућа и не казује ништа значајно више од нумеричке оцјене²⁴. На овај начин се заправо не добија ништа значајно ново у квалитативном смислу²⁵.

Према одговарајућем Закону²⁶ описном оцјеном оцјењује се владање ученика као а) примјерно, б) добро, в) задовољава и г) лоше. Описном оцјеном се изражава²⁷: а) оствареност циљева, исхода учења у току савладавања наставног програма, б) ангажовање ученика у настави, в) напредовање у односу на претходни период, г) препорука за даље напредовање ученика и д) владање ученика, као и да су описне оцјене а) изузетно успјешан, б) успјешан и в) учествује.

Епитети сажетог облика описне евалуације задржани су и у универзитетској пракси²⁸. Сви наведени сажети описни епитети налазе се на ординалној скали мјере, па имају сличне специфичности као и код нумеричке евалуације.

Опширније описне оцјене замишљене су тако да омогуће индивидуализацију оцјењивања, да га диференцирају и да обухвате

²² Мартић, М. (2017): Учитель, наставник, васпитач. Сварог, 2017, 282–287, DOI 10.7251/SVA1714282M.

²³ Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003). исто.

²⁴ Гојков, Г. (2009). исто. стр. 227.

²⁵ Родић, Р. Б. (2003). исто.

²⁶ Закон о основном образовању и васпитању (2008): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе.

²⁷ Правилник о оцјењивању ученика у основној школи (2012). исто.

²⁸ Правила студирања на I и II циклусу студија (2015). исто.

широку лепезу ученикових могућности, способности и постигнућа²⁹. Овај тип оцјењивања доживио је процват у шездесетим и осамдесетим годинама 20. вијека код нас, али да је на крају изгубио битку са нумеричким оцјењивањем, због недовољне обучености, те докимолошке и уопште дидактичке спремности наставника. Наиме, уз сву добру вољу и савјесност наставника, дошло се до доста формалних, штурих, безличних описа, који су више личили на клишее и имали тенденцију приближавања нумеричким вриједностима, које су биле јасније и ученицима и њиховим родитељима. Опширније описне оцјене најзаступљивије су у првој тријади основног образовања (од првог до трећег разреда).

Поента описног оцјењивања је да се нумеричка оцјена учини што информативнијом и да оцјена носи индивидуални печат³⁰. Такође, присутна је и потреба да се систем оцјењивања прилагоди савременом схватању вриједновања и оцјењивања ученика³¹.

Када су у питању предности описног начина евалуације, различити аутори наводе да се на овај начин пружа могућност свестраног упознавања ученика и његовог рада. То доприноси индивидуализованом приступу у раду са ученицима те стицању прецизнијег увида у динамику и ток даљег развоја и напредовања ученика као и начина на који је успјех постигнут. Тежња ка постизању усаглашености описних оцјена са унапријед постављеним образовним стандардима обезбјеђује постојање јединствених критеријума који омогућују објективност оцјењивања ученика. Описно оцјењивање тако може да мотивишуће делује на ученика и његово залагање у раду³².

Нумеричка евалуација знања ученика може се дефинисати и као процес који има синтетички карактер, јер оцјена представља суму различитих особина и достигнућа ученика (њиховог знања). Међутим, опширни тип описне евалуације има аналитички карактер, јер најчешће излаже стечена знања и вјештине ученика, њихово залагање, могућност побољшања успјеха итд., односно рашчлањује знање ученика, пратећи цјелокупан образовни процес тј. развојни пут ученика (од првог директног контакта наставник – ученик па до закључивања оцјене).

Док нумеричка евалуација дјелује позитивно на формирање спољашње мотивације ученика, описна евалуација дјелује позитивно на формирање унутрашње мотивације ученика.

Из ове тврдње произилази и један од недостатака описне евалуације, а то је немогућност међусобног упоређивања ученика, чиме се донекле смањује мотивација за учење³³.

²⁹ Гојков, Г. (2009). исто. стр. 227.

³⁰ Родић, Р. Б. (2003). исто.

³¹ Николић, Н., Антонијевић, Р. (2014). исто.

³² Петровић, 1982 и Смиљанић, 1966, према Николић и Антонијевић (2014). исто.

³³ Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003). исто.

У истраживању³⁴ о ставовима наставника разредне наставе о описном оцјењивању аутори истичу да генерално постоји негативан став и отпор наставника према примјени система описног оцјењивања у основној школи. Велики број наставника наглашава различите тешкоће у примјени описних оцјена, услед великог броја ученика у одјељењу, нејасних критеријума, недефинисаних образовних стандарда, лоших услова у школи и опширне администрације (унос оцјене у дневник рада, ђачку књижицу и матичну књигу). С обзиром на дате разлоге, али и чињеницу да наставник мора бити стално активан у процесу оцјењивања, недостатак описног вида евалуације је већи напор и утрошак вријеме на наставника. Примјењујући описни тип евалуације, такође је могућа опасност од репресивне функције оцјењивања и оцјене³⁵, пренаглашавањем пропуста и умањивањем вриједних постигнућа ученика.

Формативан карактер описне оцјене има значајну улогу³⁶. Да би описна оцјена била формативна мора да садржи сљедеће елементе: опис постигнућа ученика, опис ангажовања ученика у настави и препоруке за даље напредовање. На основу спроведеног истраживања, аутори закључују како је очигледно да већина учитеља чини пропусте у формулисању сва три елемента описне оцјене, а највише у давању препорука за даљи рад ученика.

У циљу квалитетнијег вриједновања рада ученика, нумеричка и описна евалуација се у пракси обично комбинују, с тим што је нумеричка евалуација чешћа и наилази на више одобравања од стране наставника. У високом образовању, опширнија описна оцјена може се исказати у виду додатака дипломи различитих циклуса студија.

Кључ успеха образовних система неких земаља (нпр. Финска, Јужна Кореја) је у томе што су они у складу са културним вриједностима и демографским, географским и економским карактеристикама земаља којима припадају³⁷.

Посебан вид евалуације је словни (алфабетни) тип, који је заступљен у образовним системима САД и Велике Британије (евалуација оцјенама А, В, С...), док се у различитим европским земљама користе варијације нумеричког начина оцјењивања.

ЗАКЉУЧАК

Чињеницу да је нумеричка евалуација и данас најзаступљенији начин тестирања знања ученика код нас, можемо објаснити тиме да се

³⁴ Николић, Н., Антонијевић, Р. (2014). исто.

³⁵ Родић, Р. Б. (2003). исто.

³⁶ Ђелић, Ј., Маричић, С., Шпијуновић, К. (2016): Формативна вредност описних оцена у почетној настави математике. Зборник Института за педагошка истраживања, 48(1), 127–146.

³⁷ Мацановић, Н. (2017): Успјешни образовни системи у свијету. Сварог, 2017, 47–60, DOI 10.7251/SVA1714047M

на овај начин релативно брзо, сажето и разумљиво сви ученици позиционирају у опсег ординалне скале мјере.

Ова скала се у пракси може донекле и проширити, при чему се лакше евалуира успјех ученика те одређује позиција, редослијед и основна вриједност оцјене. На овај начин смањује се напор и вријеме потребно испитивачу да процјени знање ученика, који могу да се крећу ниже или више на скали оцјена. Међутим, ординална скала, евалуација, као и само знање, имају квалитативан карактер, па сложене нумеричке операције над оцјенама нису дозвољене (оцјена има генералну форму), при чему се мале разлике између ученика тешко уочавају. На овај начин, у пракси је разлика између просјека оцјена 3,60 и 4,40 минорна, а разлика између просјека оцјена 3,49 и 3,51 значајна.

Неке од препорука за ублажавање недостатака нумеричке оцјене су: пажљиво осмишљавање листе питања за усмене и писмене испите, подјела ученика у групе, контрола тежине и обима теста, смањење системских и случајних грешака испитивања, те постизање конзистентности теста са наставним програмима. Наведена побољшања доводе до стандардизованог тестирања, при чему се најчешће утиче на карактер евалуације (тачност, прецизност итд.). Употреба разних видова сажете и опширне описне оцјене примјењује се у циљу индивидуализовања наставе, даље мотивације ученика, праћења цјелокупног развоја ученика, као и повећања информативности нумеричке оцјене. То изискује већи утрошак вријемена и напора наставника што, поред потребе праћења и евидентирања сваког корака у развоју ученика, недостатка критеријума, великог броја ученика у одјељењу и недовољне стручности условљава код наставника негативан став о описној евалуацији. Како би се описним оцјењивањем на прави начин евалуирало знање, свакако је потребно радити на едукацији наставника за овај начин евалуације.

С обзиром да су главни фактори који утичу на специфичности (квалитет оцјене) нумеричке и описне евалуације а) особине ученика, б) начин оцјењивања и б) особине наставника, у наредном периоду, као предмет научне полемике остају питања односа према ученику, стандардизације усмених и писмених тестова, као и нових метода евалуације знања ученика, тј. елиминисања или смањења субјективности оцјењивача (наставника).

SPECIFICS OF NUMERICAL AND DESCRIPTIVE EVALUATION OF STUDENT PERFORMANCE: ADVANTAGES AND LIMITATIONS

Durad Hajder MA

Abstract: Educational issues are probably one of the most important in the context of changes in the entire society. Regardless of the intensive scientific progress in the last two centuries, evaluation of student performance is still presented by numerical or descriptive marks. Essentially, numerical evaluation is a positioning of a student within the range of ordinal measuring scale, based on the presented knowledge. Concise and extensive descriptive evaluation, in addition to numerical, enables some more

information about the obtained mark, using individualized teaching and pointing out former and future student achievements. The main objective of this paper is to analyze specifics of numerical and descriptive evaluation methods, by noticing their advantages and limitations, and arguing about possible improvements on this issue. Also, some characteristics of instruments and knowledge tests (accuracy, precision etc.) are presented, as well as factors influencing directly on the quality of evaluation. Recommendations are given to improve analyzed evaluation methods, while a matter of controlling factors of evaluation in future was emphasized.

Key words: *mark, exam, education, teaching, ordinal scale*

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић, З., Вујачић, М. (2009): Самоопажање грешака наставника у настави. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(1), 116–130.
2. Бергин, К., Бергин, Д. (2009): Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*. 21:141–170.
3. Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе*, Београд: Научна књига.
4. Гојков, Г. (2009): *Докимологија – приручник*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача “Михаило Палов” Вршац, Вршац: Triton.
5. Ђелић, Ј., Маричић, С., Шпијуновић, К. (2016): Формативна вредност описних оцена у почетној настави математике. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48(1), 127–146.
6. Закон о основном образовању и васпитању (2008): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе. Документ доступан на: http://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx вријеме увида у текст: 03.10.2017.године.
7. Јанковић, С. М., Алексић, Д. З., Букоњић, А. М., Томовић, Д. Ј. (2016): Factors influencing knowledge transfer from faculty to PhD students. *Рационална терапија*, 8(1), 1–9.
8. Јоргић, Д. (2008): *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*. Универзитет у Бањој Луци. Филозофски факултет. Бањалука: Комесграфика.
9. Крстић, К. (2015): Attachment in the student–teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3), 167–188.
10. Мартић, М. (2017): Учитељ, наставник, васпитач. *Сварог*, 2017, 282–287, DOI 10.7251/SVA1714282M.
11. Мацановић, Н. (2017): Успјешни образовни системи у свијету. *Сварог*, 2017, 47–60, DOI 10.7251/SVA1714047M.
12. Милутиновић, М. (2016): Алтруизам – базична компонента разумевања наставника и ученика. *Сварог*, 2016, 313–320, DOI 10.7251/SVR1612313M.
13. Николић, Н., Антонијевић, Р. (2014): Мишљење наставника о функционалности описног оцењивања. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 27(2), 33–44.
14. Правилник о оцењивању ученика у основној школи (2012): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе. Документ доступан : http://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx вријеме увида у текст: 07.10.2017.године.
15. Правила студирања на I и II циклусу студија (2015): Универзитет у Бањој Луци. Сенат Универзитета у Бањој Луци. Документ доступан на <http://www.unibl.org/sr-lat/univerzitet/propisi/pravila> вријеме увида у текст: 20.10.2017.године.

16. Правилник о оцјењивању ученика у настави и полагању испита у средњој школи (2013): Влада Републике Срске. Министарство просвјете и културе. Документ доступан на сљедећој интернет страници: http://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Srednje_obrazovanje.aspx вријеме увида у текст: 25.09.2017.године.
17. Родић, Р. Б. (2003): Нови погледи на евалуацију и оцењивање ученика у основној школи. *Норма*, 9(2–3), 223–227.
18. Тубић, Т. (1997): Примена fuzzy (фази) логике у обради резултата пријемних испита. *Норма*, 3(1–2), 119–139.
19. Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003): *Оцењивање за развој ученика – приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете и спорта РС и Центар за вредновање квалитета у образовању и васпитању.