

Оригинални  
научни рад

Драгана Љ. Станојевић<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Александра С. Јовановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет



## Ставови наставника према примени индивидуализације у ојисном оцењивању ученика

**Резиме:** У раду се бавимо индивидуализацијом у оцењивању, саљеданом кроз процес ојисног оцењивања. Циљ нашег истраживања је да се утврди да ли постоје разлике у ставовима наставника првог циклуса образовања према примени индивидуализације у процесу ојисног оцењивања. Истражили смо да ли су и у којој мери заступљени индивидуализација у оцењивању, односно идентификовање индивидуалних разлика ученика, континуирано праћење развоја ученика, примена индивидуализоване наставе, међусобна сарадња наставника, родитеља, стручних сарадника и васпитно-образовних услова, и рад на професионалном развоју.

За попреде истраживања конструисано је пет простејених скала. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника истраживања скалирање. Узорком су обухваћена сто четрдесет и четири наставника првог циклуса образовања са територије Ниша школске 2012/2013. године. Резултати истраживања су показали да наставници код којих постоји преде за професионалним развојем имају позитивније ставове о индивидуализацији у ојисном оцењивању. Показало се и да став о квалитету ојисног оцењивања, насупрот бројчаном, утиче на спровођење индивидуализације у процесу ојисног оцењивања ученика. Наставници примењују индивидуализацију у ојисном оцењивању. Ово истраживање допринело је садевању тренутних ставова наставника првог циклуса образовања према примени индивидуализације у процесу ојисног оцењивања.

**Кључне речи:** индивидуализација, ојисно оцењивање, праћење развоја, сарадња, професионални развој.

<sup>1</sup> draganastanojevic\_vr@yahoo.com

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

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

## Увод

Савремени токови образовних промена у први план стављају ученика као активног субјекта образовно-васпитног процеса. Улога наставника мења се и допуњује и он више није у центру пажње наставног процеса, али свакако јесте један од његових главних актера и креатор. Сваком ученику загарантовано је право на уважавање индивидуалности и оцењивање индивидуалности. Да би одговорио принципу индивидуализације у настави, наставник мора поседовати широк спектар компетенција, што га чини одговорним сапутником сваког детета, које из школе треба да изађе оспособљено за живот.

Оцењивање је посебан и веома деликатан сегмент васпитно-образовног рада. Према стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа, индикатори ваљаног оцењивања јесу трајност и применљивост знања и способности (*Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*, 2012). Како би школа омогућила ученику развој свих потенцијала, мора се уважити принцип индивидуализације, односно ученици се морају индивидуализовано оцењивати. Да би оцењивање било индивидуализовано, морају се системски сагледати сви фактори који утичу на процес оцењивања. Наставници првог циклуса образовања најлакше могу остварити овај дидактички принцип, јер континуирано прате рад и развој ученика у периоду од четири године.

Индивидуализовано оцењивање сагледано кроз описно оцењивање свакако је перманентна дидактичка иновација. Индивидуализовано организована настава у којој свако ради у складу са својим способностима, континуирано праћење, евидентирање и давање повратне информације о развоју ученика, сарадња свих школских актера и усавршавање компетенција наставника – кључни су предуслов индивидуализације у оцењивању.

## Оцењивање у савременој школи

Оцењивање је континуирана педагошка активност, чији је циљ да ученику омогући фидбек о свом знању и способностима, као и да га подстиче на рад и залагање. Основни принципи оцењивања јесу уважавање индивидуалних карактеристика ученика, као и разноврсност начина на које ће се ученик континуирано пратити и оцењивати (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

Описном оценом изражавају се оствареност циљева и стандарда постигнућа, ангажовање ученика, напредовање у односу на претходни период, као и препорука за даље напредовање (Ибид 2013). Описно оцењивање је квалитативно, дескриптивно оцењивање према аспектима развоја ученика. Рад и напредак ученика се континуирано посматрају и прате, па се зато ово оцењивање назива и аналитичко. Његова слабост је у дескрипцијама којима се исказује шта је ученик постигао, а које су понекад неадекватно формулисане. Бројчано оцењивање је глобално и квантитативно, јер се сви аспекти учениковог развоја оцењују једним бројем (Каџарог и сар., 2005). Хавелка и сарадници (Havelka i sar., 2003) истичу да описно оцењивање не стоји насупрот бројчаном, већ је његов саставни део. Описно или аналитичко оцењивање захтева анализу, односно поделу предмета оцењивања на мање делове.

Сумативна оцена представља збирну оцену и процену учениковог развоја на крају одређених квалификационих периода, а формативна оцена се заснива на информацијама које смо прикупили о ученику у процесу наставе и учења. „Сумативна оцена назива се и процена учења, а формативна оцена процена за учење [...] Формативна оцена подразумева интеракцију у учионици, испитивање, структурисане активности у учионици и повратне информације које омогућавају ученицима да испуне празнине у учењу“ (Looney, 2011: 7). Акценат у савременој

настави је на томе да се ученици континуирано оцењују после одређених активности, целина учења, односно да постоји адекватан фидбек „који се односи на процес учења, а не на коначан производ“ (Looney, 2011: 9). Описна оцена свакако је формативна, а као сумативна јавља се у писању коначног извештаја о ученику и његовим постигнућима.

Међутим, нека истраживања показују да већина наставника сматра да описна оцена не доводи до већег интересовања ученика за учењем, као и да бројчана оцена више мотивише ученике на залагање (Maričić, Milutinović, 2015). Без обзира на то коју врсту оцењивања користимо, неопходно је примењивати различите технике процене и оцењивања. Томлинсон (Tomlinson, 2008), на основу свог дугогодишњег рада, истиче да ученици не показују иста постигнућа на усменом испитивању и писменом испитивању. Зато је неопходно дати ученицима могућност да на различите начине искажу знања и изразе способности. Размена информација између ученика и наставника омогућава наставнику да постане бољи едукатор.

### Индивидуализација у описном оцењивању

Многи теоретичари истицали су значај индивидуализованог оцењивања и оцењивање сагледавали кроз две концепције. Једна се односи на оцењивање обима знања и способности, а друга на уложен труд и обим знања и способности. Приликом оцењивања сагледава се са чиме ученик стартује и до ког нивоа је стигао. За идентичне образовне резултате ученици неће бити исто оцењени, и у томе је смисао индивидуализованог оцењивања. За сваког ученика потребно је креирати индивидуални план напредовања. У изради оваквог плана учествују и родитељи. Сваки ученик ће радити задатке у којима ће моћи да постигне резултате у складу са својим способностима, односно да се истакне у нече-

му. Потребно је иницијално тестирати ученика и упоредити те резултате са завршним резултатима, односно исходима. Ученик А може имати већа предзнања од ученика Б, али уколико се не ангажује довољно, ученик Б га може сустићи и престићи (Bakovljević, 1998; Matijević, 2004).

Формативно оцењивање је предуслов за индивидуализацију у оцењивању. Посматрамо га као процес који, према Татлу (Tuttle, 2009), континуирано обезбеђује остваривање постигнућа ученика кроз низ елемената као што су: активност ученика, праћење активности ученика, процена и дијагностификовање учениковог рада, повратна информацију од наставника ка ученику у складу са проценом, коришћење повратне информације за даље напредовање, као и кретање ка вишим нивоима постигнућа ученика.

Јовановић (Jovanović, 2017) истиче значај описног оцењивања, као индивидуализованог оцењивања, насупрот бројчаном оцењивању, сагледавајући га као оцењивање које је иновативно, као резултат примене иновативних метода рада. Све компоненте дечје личности улазе у процес оцењивања. Најпотпуније се може спроводити у индивидуализованој, интегративној и диференцираној настави. У описном, индивидуализованом оцењивању ученици се не упоређују јер се свако оцењује према циљевима и стандардима који су њему прилагођени.

Ослањајући се на теоретичаре и уважавајући све битне факторе, индивидуализацију у процесу описног оцењивања ученика можемо сагледати кроз систем битних елемената. Ти елементи су:

1. Индивидуалне разлике ученика;
2. Континуирано праћење развоја ученика;
3. Индивидуализација наставе;
4. Сарадња наставника, родитеља, стручних сарадника и васпитно-образовних установа;

## 5. Професионални развој наставника.

*Индивидуалне разлике ученика.* Приликом оцењивања потребно је уважити индивидуалне особености ученика. Психолошка и педагошка истраживања показала су да се ученици међусобно разликују и да се разлике могу класификовати на: физичка својства; менталне способности; разлике у знањима; узраст; емоционалне и вољне особине; радне навике; мотивацију; образовна постигнућа; потребу за додатном подршком; различити социокултурни миље; когнитивне разлике, као што су темпо учења, типови памћења, начини повезивања знања и формирања појмова; различита брзина напредовања; ниво аспирација; интересовања и ставови; темперамент и карактер; различито поимање школе и учења (Bakovljević, 1998; Stevanović, Muradbegović, 1990; Vilotijević, 1999). Према Крузијеру (Crozier, 1997), персоналне особености као што су темперамент, генетски фактори, животне ситуације, особине личности (агресивност, срамежљивост, мотивација, анксиозност и самопоуздање) утичу на образовне резултате. Задатак је наставника да те разлике идентификује и, на основу њих, и оцењује. Образовним стандардима по нивоима постигнућа дефинисано је шта ученик треба да научи и чиме треба да овлада, али на који начин ће то да постигне зависиће и од самог ученика, али и од компетентности наставника.

Основни вид идентификације индивидуалних карактеристика ученика јесте посматрање ученика не само у настави него и у слободним активностима. До информација о ученику, његовим способностима и знањима можемо доћи разговором, кроз писмено и усмено испитивање, али и кроз тестове, упитнике, скале процене (Stevanović, Muradbegović, 1990).

*Конципирано праћење развоја ученика.* Како би се испратио развој ученика, наставници су у обавези да у континуитету воде евиденцију о развоју ученика. Евиденција о ученичком

развоју односи се на педагошку документацију наставника, али и званичне књиге евиденције образовно-васпитног рада. У својој педагошкој документацији наставник сачињава колекцију података о ученику и његовим индивидуалним својствима која су од значаја за постигнућа, податке о провери постигнућа, ангажовању ученика и напредовању, датим препорукама, понашању ученика (*Pravilnik o ocenjivanju učenika i osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013). Овакав корпус података омогућава му свеобухватно сагледавање индивидуе, односно ученика.

Пракса је показала да наставничково истицање напретка, труда и начина на који се учи, а не оцене, доводи до тога да ученици имају позитивнији став према учењу и свом напретку (*Guidance for Using Student Portfolios in Educator Evaluation*). Сачињавање портфолија као збирке, колекције онога што ученик може, воли и ради јесте основа за квалитетно учење, праћење напретка, ваљано оцењивање, мотивацију за рад, постављање циљева у учењу, подстицање развоја ученика и, можда најбитније, самосвест ученика. Портфолио ученика омогућава и процену рада и залагања самих наставника.

*Индивидуализација наставе.* Индивидуализована и диференцирана настава је врста наставе у којој свака индивидуална особеност ученика може доћи до изражаја. Диференцијација подразумева организацију наставе прилагођену групама, односно категоријама ученика. У индивидуализованој настави наставник води рачуна о сваком ученику. Наставни садржаји деле се по нивоима сложености и ученик ради на нивоу којем је дорастао, одговарајућим темпом и стилем, како би кроз подстицање на рад и залагање остварио боље резултате (Bakovljević, 1998; Mandić, 1990; Vilotijević, 1999).

Дакле, код ове наставне стратегије ученици се диференцирају у групе по одређеним карактеристикама, и за те групе се могу израдити диференцирани задаци и индивидуализовани

задачи који ће одговарати сваком ученику индивидуално. Настава се организује тако да се користе иновативни модели наставног рада међу којима су кооперативно учење у паровима и групама, проблемска настава, програмирана настава, хеуристичка настава. Индивидуализована настава подстиче развој ученика и њене битне карактеристике су: разноврсност наставних садржаја, дидактичких и мултимедијалних средстава, досијеи у којима је сажет цео развој ученика, континуирано вођење евиденције о постигнућима и упоређивање са претходним резултатима (Ђukić, 2003).

Како би се наставни садржаји диференцирали и индивидуализовали, неопходно је да постоје стандарди, односно критеријуми на основу којих се вреднује рад. Ауторка Гринстајн (Greenstein, 2010) истиче да заступљеност критеријума оцењивања захтева ангажовање наставника, али доприноси квалитету наставе. Ученици треба да стекну поверење у себе. Фидбек наставника у томе игра главну улогу. Међутим, Стигинс (Stiggins, 2010) истиче да само познавање критеријума оцењивања није довољно већ је неопходна адекватна инструкција и вођство наставника. Вилијам (William, 2010) истиче значај фидбека за унапређивање учења и постигнућа, али наглашава да је потребно спровести истраживања која ће показати које инструкције наставника доводе до постигнућа. У учионици је потребно да ученици разумеју садржаје учења и критеријуме, да постоји дискусија у настави, да постоје докази учења, да ученици буду активни.

*Сарадња наставника, родитеља, стручних сарадника и васпитно-образовних институција у процесу ојисној оцењивања.* Наставник у спровођењу индивидуализације у оцењивању сарађује са стручним сарадницима, али и са родитељима и другим наставницима. У процесу идентификовања индивидуалних особности кључну улогу имају управо родитељи, али и стручни сарадници, који ће уз примену одређе-

них методских поступака допринети идентификовању ученичких предиспозиција. Хавелка и сарадници (Havelka i sar., 2003) истичу да је код описног оцењивања сарадња са породицом наглашена. Наставник описне оцене бележи у својој документацији и образлаже је родитељима. Такође, од родитеља добија све неопходне информације о ученику и његовим особеностима. Потребно је сарађивати и са локалном заједницом како би био што потпунији програм ваннаставних активности, које су један важан сегмент препознавања и развијања ученичких потенцијала.

Осим сарадње запослених у школи, неопходна је и сарадња самих школа, односно наставника са просветним властима. Заступљеност мреже сарадње доводи до стварања адекватног курикулума, где се сагледавају потребе образовно-васпитне праксе, чињенице до којих је наука дошла, инострана искуства, креира се стратегија развоја. Квалитетно иницијално образовање наставника предуслов је за унапређивање рада школе. Својом проактивношћу и професионалношћу наставници треба да буду пример образовним системима других земаља (Coolahan, 2002).

Уколико кренемо од успешности самих школа и школског система који зависе и од самих евалуативних техника, које као део процеса наставе рефлектују ученичка постигнућа и омогућавају мерење и упоређивање постигнућа, неопходно је континуирано се самоевалуирати (OECD, 2013). Самоевалуација школа, као и екстерна евалуација треба да покажу где смо, а где желимо да будемо, и омогуће нам да кроз сарадњу обезбедимо бољу концепцију образовања и васпитања, као и оцењивања.

*Професионални развој наставника и оцењивање.* Целоживотно учење је императив друштва које се мења и развија. Адекватна образовна политика мора омогућити наставнику развој професионалне каријере. Како би настав-

ник био професионалац, мора развијати професионалне вештине за планирање и организацију наставе, оцењивање и међуљудске односе. „Само интелигентни, високо квалификовани, маштовити, брижљиви и добро образовани наставници ће бити способни да одговоре на захтеве које постављају образовни системи развијених друштава“ (Coolahan, 2002: 13).

Самоевалуација наставника нужан је услов за ваљано оцењивање. Школа треба да подстиче и минимално једном годишње спроводи самовредновање наставника. Међутим, једно истраживање је показало да око 51,2% наставника основне школе, на узорку од триста три наставника, сматра да се оно не спроводи редовно у школи. Такође, 55% наставника је неодлучно по питању административне оптерећености самовредновањем. Ипак, 49,83% наставника самостално вреднује свој рад (Maričić, 2017).

Наставник себи мора да поставља следећа питања: *зашто реализујем одређену активност, шта треба да знам о својим ученицима; у којим условима ћу реализовати активност; како ћу реализовати активност; како знам да сам успешан и како да будем успешнији* (Havelka i sar., 2003). Свако оцењивање мора да буде унапред испланирано, а да би било и индивидуализовано, потребна је велика ангажованост наставника.

Индивидуализовани приступ у раду са ученицима коришћењем различитих метода и облика рада, као и праћење и вредновање, подстицање развоја ученика и прилагођавање дидактичко-методичког материјала – неке су од приоритетних области стручног усавршавања наставника (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2018). Наставник се на основу свог професионалног портфолија, који континуирано води, и на основу самоевалуације одлучује коју ће компетенцију унапредити и за коју приоритетну област.

## Методологија истраживања

*Циљ истраживања.* Ово истраживање имало је за циљ да утврди постојање разлика у ставовима наставника првог циклуса образовања према спровођењу индивидуализације у процесу описног оцењивања.

*Варијабле истраживања.* Независне варијабле истраживања су:

Едукација за спровођење индивидуализације и описног оцењивања, где су се наставници изјашњавали са *да* и *не*; Потреба за додатном едукацијом за спровођење описног оцењивања, где су се наставници изјашњавали са *да* или *не*; Мишљење наставника да је описно оцењивање квалитетније од бројчаног, где су се изјашњавали са *никад*, *ионекад* и *увек*; Мишљење наставника да је потребно комбиновати описно и бројчано оцењивање, где су се изјашњавали са *никад*, *ионекад* и *увек*.

Зависне варијабле су: Ставови наставника о идентификовању индивидуалних разлика ученика, праћењу развоја ученика, индивидуализацији наставе, сарадњи и професионалном развоју ради индивидуализованог описног оцењивања.

*Метод, технике и инструменти истраживања.* У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника истраживања скалирање. За потребе истраживања конструисано је пет тростепених скала. Кронбах алфа коефицијент показао је да је поузданост инструмената углавном на задовољавајућем нивоу, око 0.80. Скала Идентификација индивидуалних разлика ученика у процесу описног оцењивања (ИИРУ) има двадесет и три ајтема ( $\alpha=.82$ ). Наставници су се изјашњавали да ли узимају у обзир породичне услове ученика, дисциплину, предзнања, мотивацију, примену наученог, интелигенцију, степен емоционалног развоја, темпо рада, ниво задатака које дете решава, креативност, повезивање знања. Скала Индивидуали-

зовано праћење развоја ученика (ПРУ) у процесу описног оцењивања има двадесет и два ајтема ( $\alpha=.84$ ). Наставници су се изјашњавали да ли континуирано прате ученике и о томе воде евиденцију и да ли користе различите методе како би дошли до информација о развоју детета. Скала Индивидуализација наставе (ИНИИО) има тридесет и пет ајтема ( $\alpha=.87$ ). Наставници су се изјашњавали да ли уз различите начине организације наставе омогућавају индивидуализовано оцењивање ученика. Скала Сарадња наставника с родитељима, стручним сарадницима и васпитно-образовним институцијама ради спровођења индивидуализације у описном оцењивању (СИИО) има петнаест ајтема ( $\alpha=.73$ ). Скала Професионални развој наставника (ПРН) има шест ајтема ( $\alpha=.72$ ). Наставници су на тврдње из скала одговарали са *никад*, *йонекад* или *увек*. Већи скор ајтема показује већу примену индивидуализације у процесу описног оцењивања (Табела 5).

*Узорак испитивања.* Узорком су обухваћена сто четрдесет и четири наставника првог циклуса образовања са територије Ниша школске 2012/2013. године. Наиме, 52,10% наставника има до деветнаест година радног стажа, а 47,90% наставника преко деветнаест година радног стажа. Њих 46,50%, према годинама живота, сврстано је у групу од двадесет и четири до четрдесет и четири, а 53,50% наставника у групу од четрдесет и пет до шездесет и две године.

*Статистичка обрада података.* Подаци су обрађени у програму SPSS. Користио се Кронбах алфа коефицијент, Колмогоров–Смирнов тест, Крускал–Валис тест, т-тест, Ф-тест и Шифеов тест.

## Анализа и интерпретација резултата истраживања

Полазећи од опште хипотезе којом се претпоставља да постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника првог циклуса образовања према примени индивидуализације у процесу описног оцењивања ученика, истраживано је да ли на индивидуализацију у процесу описног оцењивања утичу следеће варијабле: едукација о индивидуализацији и описном оцењивању, став наставника о усавршавању у примени описног оцењивања, став о томе да ли је описно оцењивање боље и квалитетније од бројчаног оцењивања, и став о томе да ли је потребно комбиновати описно и бројчано оцењивање.

Како би наставници успешно спровели описно оцењивање у складу са принципом индивидуализације, потребно је да поседују одређене компетенције.

Наиме, 46,50% наставника се едуковало за спровођење индивидуализације. Резултати истраживања су показали да 22,90% наставника није похађало едукацију о спровођењу описног оцењивања. Претпоставља се да су управо међу њима они наставници којима је потребна додатна едукација у овој области, јер се 26,40% наставника изјаснило да жели да се усавршава у реализацији описног оцењивања. Готово половина испитаних наставника сматра да поседује знања о индивидуализацији.

Бројчано оцењивање, као један од начина оцењивања, за наставнике је применљивије јер не захтева превелику администрацију. Међутим, обавеза је наставника да води своју педагошку документацију и на тај начин и описним оценама изрази постигнућа и напредак ученика. С друге стране, описно оцењивање захтева писање извештаја о развоју и напредовању ученика, али с обзиром на то да се знање и способности ученика не сумирају у број, често је родитељима

нејасно какво је знање њиховог детета. Како би оцењивање било свестрано и свеобухватно, потребно је комбиновати ова два облика оцењивања. Чак 66,70% наставника сматра да је описно изражена оцена у неким случајевима квалитетнија од бројчане оцене, а 59% наставника сматра да је комбинацију ових двају облика оцењивања потребно понекад примењивати.

Можемо закључити да резултати идентификовања индивидуалних разлика ученика гру-

пе наставника који су похађали едукацију о индивидуализацији представљају независну дистрибуцију од резултата групе наставника који се нису едуковали. Разлика између резултата група наставника је значајнија за скорове скале Праћење развоја ученика. Можемо закључити да је едукација наставника важан фактор који утиче на идентификовање индивидуалних разлика и индивидуализовано праћење развоја ученика (Табела 1).

Табела 1. Дистрибуција резултата о идентификовању индивидуалних разлика и праћењу развоја ученика према едукацији о индивидуализацији

Скале	Групе		Колмогоров– Смирнов Z	P
ИИРУ	едукација о индивидуализацији	да	1.37	.05
		не		
ПРУ	едукација о индивидуализацији	да	1.58	.01
		не		

Легенда: ИИРУ – Идентификовање индивидуалних разлика ученика,  
ПРУ – Праћење развоја ученика.

Резултати показују да едукација о индивидуализацији утиче на индивидуализацију наставе и потребу за професионалним развојем ради ефикаснијег спровођења индивидуализованог описног оцењивања. Наставници који су похађали едукацију о индивидуализацији индивидуализују и диференцирају наставу како би на тај начин квалитетније описно оценили ученике, али и такође желе да се додатно професионално усавршавају, за разлику од наставника који се нису едуковали за примену индивидуализације. Овај податак забрињава јер сматрамо да наставници треба да теже додатном усавршавању у областима за које се процени да нису до-

вољно компетентни. Наставници који желе да усаврше своје компетенције у спровођењу описног оцењивања у већој мери идентификују индивидуалне разлике које међу ученицима постоје, за разлику од осталих наставника који су негативно одговорили на ово питање. Наставници који сматрају да је описно оцењивање квалитетније од бројчаног у неким случајевима, више се професионално усавршавају ради остваривања индивидуализованог описног оцењивања (Табела 2). Разлика у ставовима постоји између наставника који су се изјашњавали са *понекад* и *никад* јер је Шифеов тест показао значајност на нивоу .03.



Табела 2. Утицај едукације о индивидуализацији, појединачно за додатном едукацијом у описном оцењивању и става да је описно оцењивање квалитетније од бројчаног на сировођење индивидуализације у оцењивању

Скале	Групе		М	sd	t-test	df	p
ИНИИО	едукација о индивидуализацији	да	82.64	5.52	2.06	142	.04
		не	80.12	8.60			
ПРН	едукација о индивидуализацији	да	13.79	2.13	2.00	142	.05
		не	13.03	2.42			
ИИРУ	додатна едукација у описном оцењивању	да	60.18	5.13	2.01	142	.05
		не	58.05	5.81			
	Групе		М	sd	F-test	df	p
ПРН	описно оцењивање је квалитетније од бројчаног	никад	12.55	2.45	3.60	2	.03
		понекад	13.72	2.20			
		увек	13.30	2.26			

Легенда: ИИРУ – Идентификовање индивидуалних разлика ученика, ИНИИО – Индивидуализација наставе и индивидуализовано оцењивање, ПРН – Професионални развој наставника.

Наставници имају позитивне ставове према описном оцењивању, што показују резултати истраживања, али аутори закључују да је неопходна едукација у примени ове врсте оцењивања (Matović, Pavlović Babić, 2005). Буљубашић-Кузмановић, Кавур и Перак (Buļjubašić-Kuzmanović, Kavur, Perak, 2010) дошли су до резултата да највећи број наставника у Осијеку сматра да лествица од пет ступњева није довољна да би се обухватиле и изразиле све разлике које постоје међу ученицима. Међутим, нека истраживања су показала да описно оцењивање није

квалитетније од бројчаног, односно да се и бројчаним оцењивањем може квалитетно исказати постигнуће ученика (Marušić i sar., 2005). Поред три групе фреквенција, дошли смо до закључка да постоји значајна разлика између ставова наставника (Табела 3). Групе наставника, према ставу да је описно оцењивање квалитетније од бројчаног, остварују различите скорове на скали Индивидуализованог праћења развоја ученика, индивидуализације наставе и сарадње ради индивидуализованог описног оцењивања.

Табела 3. Квалитет врсте оцењивања и индивидуализација

Описно оцењивање је квалитетније од бројчаног		Средњи ранг	Крускал-Валис тест	df	p
ПРУ	никад	60.47	6.24	2	.04
	понекад	75			
	увек	94.20			
ИНИИО	никад	58.45	5.91	2	.05
	понекад	77.66			
	увек	76.35			
СИИО	никад	57.99	8.64	2	.01
	понекад	75.71			
	увек	96.85			

Легенда: ПРУ – Праћење развоја ученика, ИНИИО – Индивидуализација наставе и индивидуализовано оцењивање, СИИО – Сарадња и индивидуализација оцењивања.

Истраживање којим се посматрало садејство описног и бројчаног оцењивања показало је да ће описна оцена пружити адекватније информације о развоју ученика уколико се комбинује са бројчаном оценом. Описна оцена подстиче ученике на залагање јер пружа конкретне информације. Описна оцена је у око 50% индивидуализована (Krek i sar., 2005). Постоји статистички значајна разлика према ставу наставника да је потребно комбиновати описно и бројчано оцењивање ( $p=.01$ ). Ово нам указује да је

став о комбинацији врсте оцењивања повезан са мишљењем наставника о индивидуализованој настави и професионалном развоју ради индивидуализованог описног оцењивања. Наставници који имају позитивније ставове о комбинацији обеју врста оцењивања, односно који сматрају да је увек потребно комбиновати описно и бројчано оцењивање, позитивније су се изјашњавали о индивидуализацији наставе и професионалном развоју (Табела 4).

Табела 4. Комбинација описног и бројчаног оцењивања и индивидуализација

Потребно је комбиновати описно и бројчано оцењивање		Средњи ранг	Крускал-Валис тест	df	p
ИНИИО	никад	47.77	10.16	2	.01
	понекад	69.96			
	увек	85.84			
ПРН	никад	49.67	10.24	2	.01
	понекад	69.22			
	увек	86.61			

Легенда: ИНИИО – Индивидуализација наставе и индивидуализовано оцењивање, ПРН – Професионални развој наставника.

О значају индивидуализације у оцењивању писали су и аутори Александрић и Митровић (Aleksendrić, Mitrović, 2011), који истичу да се оцењивање треба дешавати континуирано, у току процеса учења. Сагледавајући битне елементе индивидуализованог описног оцењивања и испитујући мишљења наставника, показало се да је индивидуализација присутна. Уважавање индивидуалних разлика ученика је у процесу описног оцењивања заступљеније у односу

на индивидуализацију наставе, праћење развоја ученика, сарадњу наставника, родитеља, стручних сарадника и васпитно-образовних установа, и у односу на стручно усавршавање. Наставници исказују позитивне ставове о индивидуализацији у процесу описног оцењивања, односно нема изразито негативних ставова. Остварени минимални резултати су знатно изнад теоријских (Табела 5).

Табела 5. Приказ теоријских и емпијских минималних и максималних скорова, аритметичких средина и стандардних девијација.

Скале	Могући			Остварени			
	Min	Max	M	Min	Max	M	sd
ИИРУ	23	69	46	42	69	55.50	8.23
ПРУ	22	66	44	30	66	48	10.82
ИНИИО	35	105	70	39	101	70	18.33
СИИО	15	45	30	23	45	34	6.78
ПРН	6	18	12	6	18	12	3.89

Легенда: УИРУ – Идентификовање индивидуалних разлика ученика, ПРУ – Праћење развоја ученика, ИНИИО – Индивидуализација наставе и индивидуализовано оцењивање, СИИО – Сарадња и индивидуализација оцењивања, ПРН – Професионални развој наставника.

Оно што се није потврдило овим истраживањем је да групе наставника, према ставу о комбинацији описног и бројчаног оцењивања, остварују различите резултате на скалама Идентификовање индивидуалних разлика ученика, Индивидуализовано праћење развоја ученика и Сарадње у процесу описног оцењивања. Такође се показало да групе наставника, према ставу о квалитету описног насупрот бројчаном оцењивању, не остварују различите резултате на скалама које мере идентификовање индивидуалног развоја ученика. Потреба за додатном едукацијом у описном оцењивању не утиче на праћење развоја ученика, индивидуализацију наставе, сарадњу и професионални развој наставника. Едукација у спровођењу описног оцењивања не

утиче на индивидуализацију у процесу описног оцењивања. Едукација о индивидуализацији не утиче на сарадњу у спровођењу индивидуализације у оцењивању.

### Закључак и импликације за педагошку праксу

На основу изнетих резултата истраживања можемо закључити да наставници примењују индивидуализацију у процесу описног оцењивања, односно да не постоје изразито негативни ставови наставника о њеној примени. Мали број наставника жели да се додатно едукује за спровођење описног оцењивања. Истра-

живања других аутора показала су да наставници показују отпор према овој врсти оцењивања, као и да себе сматрају компетентним за спровођење описног оцењивања (Nikolić, Antonijević, 2010). Разлике у ставовима наставника постоје. Оно што смо утврдили јесте да едукације наставника о индивидуализацији доприносе њеном освешћивању и примењивању у пракси. Наставници који имају позитивније ставове о описном оцењивању значајније примењују индивидуализацију у спровођењу ове врсте оцењивања. Преовладава став да је у неким случајевима описно оцењивање квалитетније од бројчаног, али такође и да треба понекад комбиновати описно и бројчано оцењивање, по мишљењу наставника.

Томлинсон (Tomlinson, 2000) истиче да наставници треба да буду „ловци“ на информације о својим ученицима и њиховом начину учења. Кроз описно оцењивање ствара се ризница информација која ће потпомоћи развој ученика. Лапат, Миленковић и Јефтовић су 2011. године истраживањем дошли до закључка да је у Хрватској, Србији и Босни и Херцеговини потреба за увођењем новина у оцењивању израженија код наставника првог циклуса образовања (Lapat, Milenković, Jevtović, 2011). У иновирању је потребно кренути са врха, од саме образовне политике, у чијем креирању треба да учествују сви школски актери. Ауторка Луни (Looney, 2011) истиче да циљеви образовне политике треба да се фокусирају на одговорност, усавршавање школе и школског система, и подршку учењу ученика кроз формативно оцењивање.

Улога наставника као евалуатора захтева партиципацију у свим сегментима образовно-васпитног процеса. Она се, према ауторки Гринстајн (Greenstein, 2010), састоји од низа подулога као што су подучавање, оцењивање, писање извештаја о оценама и напретку, континуирано професионално усавршавање и флексибилност за промене. Како су постигнућа ученика у

директној вези са компетентношћу наставника, али и директора као органа руковођења и супервизора у спровођењу оцењивања, неопходно је системски деловати и унапређивати рад школе (Stiggins, 2010). Сарадња свих учесника образовно-васпитног процеса је неопходна како би се постигла индивидуализација у оцењивању.

Ђелић и сарадници (Ђелић и сар., 2016) у свом истраживању дошли су до закључка да наставници не владају адекватним начинима дескрипције описних оцена из математике, као и да су те дескрипције непотпуне, да не садрже квалитетан опис постигнућа, ангажовања и препоруку за напредовање. Резултати указују на неопходност додатне едукације и схватања важности описног оцењивања. Да би се применило индивидуализовано описно оцењивање, оно мора бити важно наставницима. У свом истраживању ауторка Јовановић (Jovanović, 2013) дошла је до резултата да ставови наставника о потреби за додатном едукацијом за спровођење описног оцењивања доводе до разлика у ставовима о важности уважавања индивидуалних разлика у описном оцењивању и индивидуализованог праћења развоја ученика. Едукација о индивидуализацији доводи до разлика у скоровима наставника у схватању важности праћења развоја ученика. Ставови о квалитету описног оцењивања доводе до разлика у ставовима о индивидуализованом праћењу ученика и индивидуализацији наставе. Ставови о комбинацији описног и бројчаног оцењивања утичу на ставове о важности индивидуализоване наставе. Додатна едукација у описном оцењивању и ставови о комбинацији описног и бројчаног оцењивања су фактори који утичу на схватање важности сарадње. Наставници који су прошли кроз неки облик усавршавања у области индивидуализације сматрају да је важно индивидуализовано прати развој и напредак ученика. Све то указује на потребу за континуираним стручним усавршавањем и истицањем и схватањем важности ин-

дивидуализације и описног оцењивања, како би се оно примењивало.

Намера аутора била је да различите елементе индивидуализације у процесу описног оцењивања доведе у однос међусобне зависности и у том односу их и посматра. Колико нам је познато, не постоји истраживање које на овај начин приступа сагледавању мишљења наставника о описном оцењивању, односно индивидуализованом описном оцењивању. Практични значај огледа се у испитивању ставова наставника о описном оцењивању као процесу који омогућава индивидуализован приступ ученику. Такође, наставницима је кроз тврдње дате у скалама сугерисано како се може спровести индивидуализација у описном оцењивању и шта она по-

дразумева. Ограничења овог истраживања огледају се у испитивању мишљења, не и практичног деловања, односно у недостатку информација добијених директним посматрањем и анализом педагошке документације. У истраживању су сагледани тренутни ставови наставника о индивидуализацији у описном оцењивању.

Идентификовањем индивидуалних разлика у процесу оцењивања ученика, континуираним праћењем и евидентирањем напретка и развоја, односно формативним оцењивањем, индивидуализацијом наставе, сарадњом, едукацијама, евалуацијом и самоевалуацијом – могуће је остварити индивидуализацију у оцењивању и подстаћи ученике на остваривање бољих постигнућа.

## Литература

- Aleksendrić, B., Mitrović, M. (2011). *Načelo individualizacije u praćenju i ocenjivanju učenika u nastavi*. U: Skubić Ermec, K. (ur.) *Pedagoško-andragoški dnevni 2011, Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* (81–86). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko i andragogiko.
- Bakovljević, M. (1998). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocenjivanju. *Život i škola*. 56 (24), 183–199.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. *OECD Education Working Papers, No. 2*. Paris: OECD Publishing. Retrived Septembar 17, 2017. from www: <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual Learners: Personality Differences in Education*. London: Routledge.
- Đelić, J., Maričić, S., Špijunović, K. (2016). Formativna vrednost opisnih ocena u početnoj nastavi matematike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 48 (1), 127–146. DOI: 10.2298/ZIPI1601127D.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need To Know About Formative Assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- *Guidance for Using Student Portfolios in Educator Evaluation*. Missouri Department of Elementary and Secondary Education. Retrived Septembar 18, 2017. from www: <https://dese.mo.gov/sites/default/files/Portfolio-Handbook.pdf>
- Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika: priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

- Jovanović, A. (2013). *Individualizacija u procesu opisnog ocenjivanja učenika* (master rad). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Jovanović, M. (2017). *Opisno ocenjivanje u teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Kačapor, S., Vilotijević, M., Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocenjivanja*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bjedić“, Fakultet humanističkih nauka, Međuopštinski pedagoški zavod.
- Krek, J., Kovač-Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Peršak, M., Volf, B. (2005). *Med opisom in številko – evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega i drugega razreda devetletne osnovne šole - analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij; Pedagoška fakulteta.
- Lapat, G., Milenković, T., Jeftović, M. (2011). Stavovi nastavnika osnovne škole o ocjenjivanju u Hrvatskoj, Srbiji i Bosni i Hercegovini. U: Jurčević-Lozančić, A., Opić, S. (ur.). *5th International Conference on Advanced and Systematic Research: School, education and learning for the future* (213–225). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Looney, J. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers, No. 58*. Paris: OECD Publishing. Retrived Septembar 17, 2017. from www: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3kbl734-en>.
- Mandić, P. (1990). *Individualna kompleksnost i obrazovanje*. Beograd: Naučna knjiga.
- Maričić, S., Milutinović, M. (2015). Opisno ocenjivanje u funkciji motivacije učenika u početnoj nastavi matematike. *Učenje i nastava*. 1 (3), 499–512.
- Maričić, S. (2017). Samovrednovanje i kvalitet pedagoškog rada škole. *Inovacije u nastavi*. 30 (1), 12–24. DOI: 10.5937/inovacije1701012M.
- Marušić, M., Antanasijević, M., Ćorović, A. (2005). Mišljenja nastavnika prvog razreda osnovne škole o opisnom i numeričkom ocenjivanju. *Nastava i vaspitanje*. 54 (4–5), 384–394.
- Matijević, M. (2004). *Ocenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipeks.
- Matović, N., Pavlović Babić, D. (2005). Mišljenje učitelja o opisnom ocenjivanju prvaka. *Inovacije u nastavi*. 2, 56–64.
- Nikolić, N., Antonijević, R. (2014). Mišljenje nastavnika o funkcionalnosti opisnog ocenjivanja. *Inovacije u nastavi*. 27 (2), 33–44.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing. Retrived Septembar 17, 2017. from www: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Prosvetni glasnik, br. 67.
- *Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove* (2010). Službeni glasnik, br. 7/11 i 68/12.
- *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2018). Prosvetni glasnik, br. 48.
- Stevanović, M., Muradbegović, A. (1990). *Didaktičke inovacije u teoriji i praksi*. Novi Sad: Dnevnik.
- Stiggins, R. (2010). Essential Formative Assessment Competencies for Teacher and School Leaders. In: Andrade, L. H. & Cizek, J. G. (Eds.). *Handbook of Formative Assessment* (233–251). New York and London: Routledge, Taylor & Francis.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. Retrived October 12, 2017. from www: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2008). Learning to Love Assessment. *Educational Leadership*. 65 (4), 8–13.

- Tuttle, H. G. (2009). *Formative Assessments: Responding to Your Students*. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika – predmet didaktike, 1*. Beograd: Naučna knjiga – Učiteljski fakultet.
- Wiliam, D. (2010). The Role in Formative Assessment in Effective Learning Environments. In: Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.). *The Nature of Learning. Using Research to inspire practice* (135–160). France: OECD Publishing. Retrived October 15, 2017. from www: [http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/the\\_nature\\_of\\_learning\\_1\\_.pdf](http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/the_nature_of_learning_1_.pdf).

### Summary

*In this paper we deal with individualization in student evaluation from the perspective of the process of descriptive assessment. The aim of our research is to investigate if there are differences in the attitudes of primary school teachers towards the implementation of individualization in the process of descriptive assessment. We examined whether and to what extent individualization is present in the assessment, i.e. identification of individual differences among students, continuous monitoring of the students' development, implementation of individualized teaching, cooperation among parents, school counselors and educational institutions, as well as the work on professional development.*

*Five three-step scales were developed for the purpose of this research. We used descriptive method and scaling as the research technique. The sample included 144 primary school teachers from the city of Niš in the school year 2012/2013. The results showed that teachers with developed awareness of the need for professional development have more positive attitudes towards individualization in the descriptive assessment. The results also indicate that the attitudes about the quality of descriptive assessment, as opposed to numerical one, affect the implementation of individualization in the descriptive assessment of students. In general, teachers apply individualization in descriptive assessment. This research contributed to determining the current attitudes of teachers in the first cycle of education towards the implementation of individualization in the process of descriptive assessment.*

**Keywords:** *individualization, descriptive assessment, monitoring of students' development, cooperation, professional development.*