

Миљана Р. Вулин*

Министарство просвјете и културе, Бања Лука

КОМПОНЕНТЕ САМОВРЕДНОВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Самовредновање ученика је феномен који све више заокупља мисли и интересовања како васпитно-образовних радника тако и друштва у целини. То је из разлога што је васпитно-образовни процес изгубио своју карактеристику вредновања и оцењивања у познатим дидактичким релацијама у којима су наставници једини евалуатори, а ученици искључиви објекти у реализацији тога процеса. Ослањајући се на скромне резултате претходних проучавања и истраживања самовредновања ученика, припремљено је и спроведено емпиријско истраживање с циљем утврђивања корелације компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста. Истраживањем је обухваћено 208 ученика млађег основношколског узраста, а приликом интерпретације добијених резултата примењена је метода теоријске анализе и синтезе, сервеј истраживачки метод и аналитичко-дескриптивна метода. На основу добијених резултата установљено је да су ученици заступљеност појединачних компоненти самовредновања проценили као поприлично једнако заступљене ($M = 3,90$), а утврђена је и углавном статистички значајна корелација између процењиваних компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста. Резултати истраживања имплицирају потребу увођења самовредновања ученика у наставну праксу с циљем унапређивања успеха ученика, али и демократизације односа у настави што отвара разна питања за даља научна истраживања.

Кључне речи: самовредновање, вредновање, ученик млађег основношколског узраста, емпиријско истраживање, скала процене.

Увод

За разлику од традиционалне школе која је потенцирала контролу, ригидност, дисциплиновање оценом, савремена школа и настава захтева крупне промене. Контролу од стране других треба заменити самоконтролом, а

* milijanavulin@gmail.com

ученицима омогућити да прате своја постигнућа, те да их критички вреднују. Ускраћивање могућности вредновања властитог рада ствара непријатну атмосферу у учионици и развија осећање отуђености и смањене одговорности. Један велики недостатак који носи наставничко процењивање ученичког рада јесте губљење поверења у наставника ако такво оцењивање није засновано и на самовредновању ученика. Тако се као мотивациони аспект наставе јавила потреба за увођењем система самовредновања за разлику од претходног који је подразумевао вредновање и оцењивање искључиво од стране наставника.

Појам самовредновања ученика може се разматрати у ширем и ужем смислу. У ширем смислу овај појам подразумева „поступак којим учесници васпитно-образовног процеса сами себе вреднују и сви учесници вреднују једни друге унутар разних активности” (Маричић, 2017: 15). У том контексту самовредновање има „развојну функцију јер трага за одговорима на питања: какви смо сада, како то знамо и шта можемо учинити да будемо још бољи и квалитетнији” (Маричић, 2017: 15). Оно што је најзначајније из дате дефиниције, конкретно за тему овог рада, јесте то да самовредновање пружа ученику шири увид у властити рад, те развија критички однос према истом.

За разлику од наведеног, у ужем смислу појам самовредновања односи се на ученикову процену квалитета властитог рада на темељу одређених критерија, која за сврху има учење и боље постизање резултата у будућности (Rolheiser & Ros, 2001: 43). Међутим, неопходно је да ученик буде оспособљен да критички вреднује свој рад чији је циљ унапређење и увођење позитивних промена које воде квалитету (Стаматовић, 2016). Управо оно што је важно и битно јесте могућност ученика да реално и објективно сазна резултате властитог рада, те да се мотивише на веће и боље учење у будућности.

Преглед релевантних истраживања

Самовредновање пружа ученицима „шири и критичнији увид у властити рад, укључујући и освешћивање својих потенцијала као и предности и недостатака властитог учења” (Bursać, Dadić, Kisovar-Ivanda, 2016: 76). Други аутори наводе да ове активности доводе и до стварања ситуације међусобног уважавања, ослобађања од страха у току оцењивања, мањег бежања са часова и слично (Каћарог, Vilotijević, Kundačina, 2005: 63). Такође, самовредновање утиче и на развој компоненти личности као што су: интересовање, критичност и самосвест (Luteršek i Vasković, 2014: 113). Уколико ученик научи да вреднује властите способности на један реалан и објективан начин, биће оспособљен да кроз живот идентификује своје могућности, а своје жеље ће ускладити са тим могућностима.

Говорећи о значају самовредновања ученика у васпитно-образовном процесу намеће се потреба и за експлицирањем предности његове примене.

Качапор, Вилотијевић и Кундачина у књизи *Умијеће оцењивања* указују на предности које је изнедрило њихово експериментално праћење самовредновања ученика у васпитно-образовном процесу. Те предности се огледају у:

- побољшаној економичности и рационализацији наставе будући да применом самовредновања ученика нестаје потреба за организовањем посебних часова за детаљно вредновање и оцењивање ученика,
- повећању личних резултата јер је ученику указано поверење да вреднује сопствена постигнућа,
- развијању самокритичности код ученика чиме се повећава лична одговорност и самоодговорност,
- његовању активне солидарности и сарадње између ученика и наставника,
- припремању ученика за живот у коме преовладавају правила демократског односа према себи и другима,
- позитивном утицају на интерперсоналне односе како у ученичком колективу тако и у друштвеној заједници уопште,
- примењивости ових процеса у свим сферама људског рада и живота,
- лако уочавању и отклањању грешака,
- максималној објективности датих оцена и
- пружању потпуног увида у сопствени рад и резултате, односно постигнућа у васпитно-образовном процесу (Качапор, Vilotijević, Kundačina, 2005: 64–65). Исто тако, резултати раније спроведеног истраживања (Bursać, Dadić, Kisovar-Ivanda, 2016) су потврдили да континуирано формативно самовредновање ученика, током школског учења, позитивно утиче на ниво ученичких постигнућа, као и на њихову заинтересованост за наставне садржаје конкретног наставног предмета. Једно од најранијих истраживање је потврдило да је самовредновање ученика пожељно и потребно подстицати у настави, те да оно пружа помоћ у учењу (Ђуринић, Hraste, Kolak, 2022).

Упркос значају и бројним предностима, научно је доказано да самовредновање није довољно заступљено у нашим школама, да наставницима још увек нису у потпуности јасни улога и важност самовредновања, односно да оно представља само додатно оптерећење за наставнике и да неће имати значајнијег утицаја на квалитет рада наставника (Маричић, 2017: 12–24). Разлог за добијене резултате може се тражити у недовољној оспособљености наставника за реализацију процеса самовредновања ученика, као и да им је приликом реализације тога процеса потребна подршка и стручна помоћ (Василијевић, Бојовић, Стаматовић, 2012; Стаматовић, 2016).

С тим у вези, овај рад је резервисан за буђење ентузијазма код наставника за додатним усавршавањем у овој области, како би ослушкивали потребе ученика и стварали простор да они учествују у вредновању резултата властитог рада.

Нужно је закључити да самовредновање треба и мора бити један од облика констатовања развоја и напредовања ученика у васпитно-образовном процесу. Међутим, треба пазити како се у примени ових, у основи позитивних настојања, не би начинила грешка и не би отишло у другу крајност, потпуним укидањем традиционалног нумеричког система оцењивања.

Методолошки приступ

Предмет овог истраживања је испитивање корелације компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста. Значај оваквог истраживања огледа се у томе да проширивање сазнања о самовредновању ученика доприноси његовом лакшем прихватању и увођењу у васпитно-образовни процес, а самим тим и унапређивању и демократизацији односа између ученика и наставника.

Истраживање је конципирано као емпиријско-неекспериментално истраживање с циљем да се утврди степен и смер корелације компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста. На основу тако диференцираног и конкретизованог циља емпиријског истраживања постављен је и задатак да се испита да ли постоји статистички значајна корелација између компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста.

Имајући у виду специфичност овог истраживања дефинисана варијабла истраживања односила се на ученичко самовредновање, а исту је чинило шест издвојених варијабли, и то: *Заинтересованост*, *Оспособљеност за самостално учење*, *Инклузивност у настави и школи*, *Успех у настави*, *Слика о себи* и *Знање ученика*. Након провере инструмента *Скала процене – Самовредновање ученика (СП-СУ)* дошло је до промене у називима фактора, а самим тим и у називима независних варијабли.

У складу са карактером истраживања, приликом заснивања методологије истраживања, интерпретације резултата истраживања и извођења закључака реализованог истраживања примењена је метода теоријске анализе и синтезе, сервеј истраживачки метод и аналитичко-дескриптивна метода, а од истраживачких техника кориштено је скалирање.

Примењена је *Скала процене – Самовредновање ученика (СП – СУ)*. Скала се састојала од шест субскала (компоненти самовредновања), и то: субскала *Заинтересованост* са седам ајтема, субскала *Оспособљеност за самостално учење* са осам, субскала *Инклузивност у настави и школи* седам,

Успех у настави седам, Слика о себи девет и субскала Знање са осам ајтема. У оквиру субскеале *Инклузивност у настави и школи* доминирају ајтеми преузети из Упитника за ученике-ученице *Показатељи инклузивности* који је објављен у књизи *Инклузивна настава* Миле Илића (2012). Наведени ајтеми нису преузети у потпуности, већ су исти ревидирани и прилагођени ученицима петог разреда. Такође, креирани су и одређени нови ајтеми који су сматрани пригодним, те које претходни упитник није садржавао. Том приликом вођено је рачуна о подједнакој заступљености ајтема који ће испитати присутност свих критерија инклузивности (Илић, 2012: 161–162). Субскала *Слика о себи* конструисана је на основу *Профила самоперцепције за дјецу – Какав сам? (Self-perception Profile for Children – What I am like)* који је адаптирала и користила Љиљана Јерковић у истраживању које је спровела у оквиру израде докторске дисертације под називом *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*, док је аутор изворног инструмента Сјузан Хартер (Susan Harter), професор Универзитета у Денверу (Јерковић, 2018). Из инструмента који је адаптирала Љиљана Јерковић задржано је девет тврдњи којима су обухваћена четири елемента слике о себи: физичко ја, интелектуално ја, социјално ја и емоционално ја. Тврдње нису дословно преузете, већ су преформулисане и усклађене са потребама истраживања. Индикатори у оквиру осталих субскеала формулисани су на основу проучаване литературе за потребе израде овог рада, као и на основу претходно стечених знања аутора истог.

Сваки ајтем процењиван је на скали Ликертовог типа бројевима од један до пет у зависности од тога у којој мери се поједини индикатори односе на испитаника, и то: 1 – уопште се не односи на мене, 2 – углавном се не односи на мене, 3 – нити се односи нити се не односи на мене, 4 – углавном се односи на мене и 5 – у потпуности се односи на мене.

Будући да се инструмент, у наведеној форми и облику, раније није користио у истраживањима и да се први пут примењује, урађена је провера инструмента путем факторске анализе. Редукцијом почетног скупа ставки с циљем психометријске провере инструмента, финални скуп ајтема сведен је на 28 ставки. Задржане су само оне ставке које остварују више оптерећење на примарном фактору, тј. преко 0,40 и које не остварују значајна секундарна оптерећења која су приближне вредности као и примарна.

Оправданост примене факторске анализе утврђена је применом Кајзер-Мајер-Олкиновог (Kaiser-Meyer-Olkin) и Бартлетовог (Bartlett's) теста, а добијене вредности (0,834 и $\chi^2 = 1976, 687$, $df = 378$, $p = 0,000$) потврдиле су да је факторска анализа оправдана. Факторска структура скале процене испитивана је применом факторске анализе главних компоненти (Principal Component Analysis) и Кателовог (Cattellov–scree plot) дијаграма превоја, те је применом

истих издвојено пет главних фактора са високим кумулативним процентом варијансе (54,49%). Када су честице ротиране сваком фактору додељен је назив, и то:

1. фактор *Емоционална и когнитивна ангажованост у настави и школи* (шест варијабли),
2. фактор *Самоприхватање и успех/неуспех у настави* (осам варијабли),
3. фактор *Слика о себи и осећање припадности* (пет варијабли),
4. фактор *Оспособљеност за самостално учење* (шест варијабли),
5. фактор *Заинтересованост за учење и подршка наставника* (три варијабле).

Поузданост инструмента установљена је на узорку од 179 ученика. Вредност Кронбах Алфа (Cronbach's Alpha) је 0,88, што имплицира да је поузданост инструмента релативно висока.

Популацију у истраживању чинили су сви ученици петог разреда бањалучких основних школа у школској 2020/2021. години. Укупан број ученика петог разреда основних школа на подручју града Бања Лука износио је 1 843. Коначан узорак истраживања чинило је 208 испитаника, што је око 11% укупне популације. У табели која следи приказана је структура узорка истраживања.

Табела 1. Приказ структуре узорка истраживања

Назив школе	Број одељења	Дечаци	Девојчице	Укупно
ЈУ ОШ „Иво Андрић” Бања Лука	5	61	62	123
ЈУОШ „Георги Стојков Раковски” Бања Лука	5	42	43	85
Укупно	10	103	105	208

Структура узорка истраживања према полу испитаника је била уједначена.

Сходно врсти истраживања приликом обраде истраживачке грађе, кориштени су поступци дескриптивне статистике (број испитаника N , посто-так %, мера просека – аритметичка средина (M), мере варијабилности – стандардна девијација (δ) и распон варијације (\min , \max)), факторска анализа и Пирсонов коефицијент корелације.

Резултати истраживања и дискусија

У истраживању се пошло од претпоставке да постоји статистички значајна корелација између компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста, и то: *Емоционалне и когнитивне ангажованости у настави и школи, Самоприхватања и успеха/неуспеха у настави, Слике о себи и осећања припадности, Оспособљености за самостално учење и Заинтересованости за учење и подршке наставника*. Пре утврђивања ових корелација, уз примену дескриптивне статистике, израженост појединачних компоненти самовредновања ученика утврђена је на основу аритметичких средина оних ставки које су у факторској анализи задржане и које чине финални скуп, а на основу које је добијено пет фактора самовредновања ученика.

Табела 2. Резултати примене Скале процене – Самовредновање ученика (СП-СУ)

	N	Min	Max	M	δ
Емоционална и когнитивна ангажованост у настави и школи	199	1	5	4,01	0,86
Самоприхватање и успех/неуспех у настави	198	1	5	3,73	0,96
Слика о себи и осећање припадности	200	1	5	4,13	0,80
Оспособљеност за самостално учење	201	1	5	3,68	0,72
Заинтересованост за учење и подршка наставника	206	1	5	4,16	0,91
Скала процене – Самовредновање ученика (СП-СУ)	179	1	5	3,90	0,61

Претходни табеларни приказ садржи и просечне вредности резултата добијених применом *Скале процене – Самовредновање ученика (СП-СУ)*. Приметно је да су резултати поприлично уједначени, односно, да су ученици заступљеност појединачних компоненти самовредновања проценили као поприлично једнако заступљене ($M = 3,90$).

На основу дескриптивног показатеља који се односи на аритметичку средину, видљиво је да су све компоненте самовредновања ученика генерално више изражене, али да је степен учениковог самовредновања *Заинтересованости за учење и подршке наставника* највећи. Затим следи процена *Слике о себи и осећања припадности, Емоционалне и когнитивне ангажованости у настави и школи*, потом *Самоприхватања и успеха/неуспеха у настави* и, на крају, *Оспособљености за самостално учење*.

Разлог за овако добијене резултате може се тражити у узрасту ученика који су чинили репрезентативни узорак истраживања. Општепознато је да оспособљавање ученика за самостално учење почиње од „првог дана дететовог школовања, а траје током читавог школовања и целоживотног учења” (Matijević, 2011: 34). Дакле, то је процес који се реализује континуирано и није га могуће савладати у кратком временском периоду, јер траје током целог живота. Нови наставни предмети и садржаји који се уводе у сваком наредном разреду захтевају подршку и помоћ наставника како би их ученици прихватили и успешно усвојили. Управо то може бити разлог због чега су ученици *Оспособљеност за самостално учење* издвојили као компоненту која се од понуђених најмање односила на њих.

С друге стране, као највише присутан фактор ученици су вредновали *Заинтересованост за учење и подршку наставника*. То је и логично, будући да су и ранија истраживања потврдила да је заинтересованост за учење већа код ученика нижих разреда основне школе, те да, са узрастом и под утицајем развојних промена које се дешавају у личности ученика, ова компонента опада (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, Reid, 1991; Koludrović i Ercegovac, 2013; Perućica, 2017; Reić, Ercegovac, Koludrović, 2010; Rowlison & Felner, 1988). Постоје многи разлози за то, а Ненад Сузић истиче да „деца на нижем узрасту испуњавају захтеве одраслих без поговора. Мање вреднују циљеве и смисао активности него ученици старијег школског узраста” (Suzić, 1997: 303). Са друге стране, ученици старијег основношколског узраста захтевају већи број средина како би се афирмисали, а школа није у стању да уважава све њихове социјалне и афективне потреба чиме постаје све мање подстицајна средина. С тим у вези, може се закључити да су ученици млађег основношколског узраста више заинтересовани за учење јер су задовољни школом, доживљавају углавном позитивне емоције у школи, а учење перципирају као претежно забавно и изазовно искуство.

Наредни табеларни приказ указује на међукорелације компоненти самовредновања ученика добијене применом Пирсоновог коефицијента корелације (Pearson Correlation Coefficient).

Табела 3. Корелација компоненти самовредновања ученика

Самовредновање ученика		Емоционална и когнитивна ангажованост у настави и школи	Самоприхватање и успех/неуспех у настави	Слика о себи и осећање припадности	Оспособљеност за самостално учење	Заинтересованост за учење и подршка наставника
Емоционална и когнитивна ангажованост у настави и школи	r	1	0,430**	0,455**	0,462**	0,306**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	199	190	194	193	197
Самоприхватање и успех/неуспех у настави	r	0,430**	1	0,346**	0,438**	-0,037
	p	0,000		0,000	0,000	0,605
	N	190	198	190	191	196
Слика о себи и осећање припадности	r	0,455**	0,346**	1	0,356**	0,246**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	194	190	200	194	199
Оспособљеност за самостално учење	r	0,462**	0,438**	0,356**	1	0,183**
	p	0,000	0,000	0,000		0,010
	N	193	191	194	201	199
Заинтересованост за учење и подршка наставника	r	0,306**	-0,037	0,246**	0,183**	1
	p	0,000	0,605	0,000	0,010	
	N	197	196	199	199	206
Укупно	r	0,779**	0,781**	0,672**	0,726**	0,338**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	179	179	179	179	179

** Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

Ако погледамо добијене резултате уочићемо да је највећа корелација ($r = 0,781$ и $p = 0,000$) остварена између компоненте *Самоприхватање и успех/неуспех у настави* и самовредновања ученика у целини (укључујући све компоненте самовредновања ученика). Затим, по својој висини, следи веза са компонентом *Емоционална и когнитивна ангажованост у настави и школи* ($r = 0,779$ и $p = 0,000$), те веза са компонентама *Оспособљеност за самостално учење* ($r = 0,726$ и $p = 0,000$) и *Слика о себи и осећање припадности* ($r = 0,672$ и

$p = 0,000$). Најмања веза остварена је између компоненте *Заинтересованост за учење и подршка наставника* и самовредновања ученика у целини ($r = 0,338$ уз статистичку значајност $p = 0,000$).

Ако погледамо коефицијенте корелације између појединачних компоненти самовредновања, можемо видети да једино између компоненти *Самоприхватање и успех/неуспех у настави* и *Заинтересованост за учење и подршка наставника* није остварена статистички значајна корелација што смо могли и претпоставити јер су и одређена ранија истраживања (Науенга & Корпус, 2010) показала да квантитет мотивације, тј. заинтересованости ученика за учење не делује на његов успех у настави и школи, те да и ученици који нису заинтересовани за учење постижу висок успех, односно да они са високим нивоом заинтересованости постижу нижи успех. Управо због тога, када се испитује заинтересованост ученика за учење више треба водити рачуна о њеном квалитету, него о квантитету што може послужити као основ за објашњење добијених резултата, јер постоји могућност да проблем лежи у квалитету мотивације ученика који у овом раду није разматран. Овде је само извршена самопроцена заинтересованости ученика за учење и подршке наставника. Наставник треба обратити пажњу на процес оцењивања ученика, јер ако заинтересованост за учење опада како оцена расте, то је директан показатељ да она није постигла своју мотивациону функцију, те представља својеврстан „аларм” за додатно ангажовање наставника (Илић Стошовић, Дромњаковић, Николић, Нишевић, 2016). Тада се са квантитета мора прећи на квалитет мотивације што ће допринети развоју самопоуздања и заинтересованости ученика.

С друге стране највећа остварена веза је између *Емоционалне и когнитивне ангажованости у настави и школи* и *Оспособљености за самостално учење*. Ова корелација је била и очекивана јер да би се ученик оспособио за самостално учење наставник мора активирати многе његове когнитивне функције, али и емоције. Оспособљавање за самостално учење је процес који траје дужи временски период, а обухвата како развој и јачање интелекта ученика, тако и рад на повећању његове емоционалне стабилности. Познато је да јака емоционалност може блокирати одређене когнитивне функције (Gojkov, 2009), те је неопходно оспособити ученика да превазиђе стресне испитне ситуације у школи без снажније емоционалне узбуђености.

Исто тако, остварена је статистички значајна корелација између *Емоционалне и когнитивне ангажованости у настави и школи* и *Сlike о себи и осећања припадности*. Ова веза је важна јер да би ученици били активно укључени у наставу и школу морају прихватити себе онакве какви јесу, без предрачуна, осећаја мање и више вредности. Такође, чињеница је да једино ученици који осећају припадност одређеном колективу могу постизати успех у васпитно-образовном процесу, али и уопште у животу.

Значајна је и остварена веза између *Самоприхватања и успеха/неуспеха у настави* и *Оспособљености за самостално учење*. Ученици оспособљенији

за самостално учење за себе редовно обезбеђују бољи успех у настави и школи јер имају развијеније способности и технике учења у погледу брзине и разумевања садржаја учења, те способности и умећа да обухвате смисао већих целина, да издвоје главну мисао и разумију редослед догађаја, бележе важне појединости, правилно прате инструкције наставника. Они су способни и да самостално усвоје велики број информација, знања су им функционалнија и трајнија, остају у дугорочном памћењу, а васпитно-образовна постигнућа су им квалитетнија (Михајловић, 2013). Све наведене одреднице ученикове оспособљености за самостално учење имплицирају бољи успех у настави уз који иде и осећај самоприхваћености. Све то потврђује и наредна корелација између *Емоционалне и когнитивне ангажованости у настави и школи* и *Самоприхватања и успеха/неуспеха у настави*.

Нешто нижа статистички значајна корелација остварена је између осталих компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста. Међутим, претходно наведени коефицијенти корелације ипак су показали да постоји веза између компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста, те да су исте међусобно условљене чиме се постављена хипотеза прихвата изузев оног дела који се односи на корелацију компоненти *Самоприхватање и успех/неуспех у настави* и *Заинтересованост за учење и подршка наставника*.

Закључак

Проучавањем доступне и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе, установљено је да је већина радова о самовредновању ученика дескриптивно-теоријског карактера, те да је врло мало оних који имају емпиријски карактер. Проучавањем тих углавном теоријских радова о самовредновању ученика омогућено је прецизније одређење самовредновања ученика које подразумева ученикову активност процене квалитета властитог рада у складу са постављеним критеријумима, која за циљ има учење и постизање бољих резултата у наредном периоду.

Резултати истраживања добијени применом дескриптивне статистике показују да су ученици заступљеност појединачних компоненти самовредновања проценили као поприлично једнако изражене ($M = 3,90$), док је степен учениковог самовредновања *Заинтересованости за учење и подршке наставника* највећи ($M = 4,16$), а *Оспособљености за самостално учење* најмањи ($M = 3,68$). Разлог за добијене резултате може се тражити у узрасту испитаника, будући да се од ученика петог разреда основне школе не може очекивати потпуна оспособљеност за самостално учење јер је то континуиран процес који траје током читавог живота. Са друге стране, ученици млађег основношколског узраста су као највише присутан фактор вредновали *Заинтересованост*

за учење и подршку наставника углавном због тога што су задовољни школом, што гаје позитивне емоције према школи и што уче кроз забаву и игру.

Имајући у виду наведене резултате, може се закључити да су ученици, према властитим проценама, емоционално и когнитивно ангажовани у настави и школи, да су самоприхваћени и успешни у настави, да имају развијену позитивну слику о себи и развијен осећај припадности, да су оспособљени за самостално учење, да су заинтересовани за учење и да им у том процесу не недостаје и подршке наставника.

С обзиром на постављену хипотезу истраживања којом је претпостављена корелација компоненти самовредновања ученика млађег основношколског узраста, резултати упућују на то да једино између компоненти *Самоприхватање и успех/неуспех у настави* и *Заинтересованост за учење и подршка наставника* није остварена статистички значајна корелација. То је било очекивано јер су и ранија истраживања показала да заинтересованост за учење и подршка наставника није индикатор успеха ученика. Између осталих компоненти самовредновања ученика установљена је међусобна корелација и условљеност што је био довољан разлог да се постављена хипотезе углавном прихвати.

Имајући у виду резултате добијене применом Пирсоновог коефицијента корелације, може се закључити да су ученици који су емоционално и когнитивно ангажовани у настави и школи оспособљенији за самостално учење, а истовремено ти ученици имају и развијену позитивну слику о себи и развијен осећај припадности колективу. Такође, потврђено је и да ученици оспособљени за самостално учење остварују бољи успех у школи. С друге стране, установљено је да и ученици који су заинтересовани за учење остварују слабији успех, те да ученици са ниским нивоом заинтересовати за учење постижу висок школски успех.

Резултати овог емпиријског истраживања указују на значај увођења самовредновања ученика у васпитно-образовни процес као вида вредновања и оцењивања ученика. Они имплицирају потребу увођења самовредновања ученика у наставну праксу с циљем унапређивања успеха ученика, али и демократизације односа у настави што отвара разна питања за даља научна истраживања. Неке од потенцијалних и интересантних тема су:

- Самовредновање ученика млађег основношколског узраста и стил рада наставника;
- Корелација самовредновања ученика млађег основношколског узраста и њихових социо-емоционалних компетенција;
- Самовредновање ученика у савременим наставним системима;
- Корелација самовредновања ученика млађег основношколског узраста и њихове оспособљености за самостално учење;
- Самовредновање ученика млађег школског узраста и мотивација у настави.

Позитивни васпитно-образовни ефекти самовредновања ученика који су добијени након емпиријског истраживања показали су да се самовредновање ученика успешно може организовати и реализовати у нашим школама у функцији повећања школског успеха ученика и повећања објективности наставничког вредновања постигнућа ученика. То је могуће постићи доношењем образовних политика према којима би самовредновање ученика, уз наставничко вредновање и екстерно вредновање ученичких постигнућа, било саставни дио коначног успеха ученика у школи. Самим тим, вредновање постигнућа ученика би било далеко објективније од вредновања искључиво од стране наставника које је доминантно у нашим школама.

Недостаци и ограничења проведеног истраживања могуће је превазићи његовим провођењем на већем узорку испитаника, те поређењем резултата самовредновања ученика са оствареним општим успехом ученика, појединачним успехом из појединих наставних предмета на крају школске године (процена наставника) и резултатима оствареним на стандардизованим (баждареним) тестовима знања из појединих наставних предмета (стварно знање).

Литература

- Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra ladertina*, 11(1), 73–88.
- Василијевић, Д., Бојовић, Ж. и Стаматовић, Ј. (2012). Поступци и технике самовредновања васпитно-образовног рада учитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15(14), 99–108.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children’s behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583–599.
- Ђуринић, А., Нрасте, И. и Колак, А. (2022). Stavovi učenika o učenju formativnim vrednovanjem u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 71(1), 34–51.
- Плић, М. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Илић Стошовић, Д., Дромњаковић, А., Николић, С. и Нишевић, С. (2016). Мотивација ученика у инклузивној настави и школски успјех. *Настава и васпитање*, 65(2), 263–277. DOI 10.5937/nasvas1602263I.
- Јерковић, Јб. (2018). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*. (Необјављена докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Каџаров, С., Вилотијевић, М. и Кундачина, М. (2005). *Umijeće ocjenjivanja*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić”, Fakultet humanističkih nauka – Међуопштински педагошки завод.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493–509.
- Luteršek, N. i Backović, A. (2014). *Pedagoško-psihološki aspekti nastave*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Маричић, С. (2017). Самовредновање и квалитет педагошког рада школе. *Иновације у настави*, XXX, 1, 12–24. DOI 10.5937/inovacije1701012M.
- Матијевић, М. (2011). (На)учити како се учи (математика). *Роучак*, 12(45), 30–38.
- Михајловић, Т. (2013). *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Perućica, R. (2017). Motivacija za učenje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika. *Biomedicinska istraživanja*, 8(1), 69–74.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 111–128.

- Rowlison, R. T. & Felner, R. D. (1988). Major life events, hassles and adaptation in adolescence: Confounding in conceptualization and measurement of life stress and adjusment revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 432–444.
- Rolheiser, C. & Ross, J. A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In R. D. Small & A. Thomas (eds.): *Plain Talk about Kids* (43–57). Covington, LA: Centerfor Development and Learning.
- Стаматовић, Ј. (2016). Примена акционих истраживања у процесу самовредновања рада наставника. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужцу*, 19(18), 33–44.
- Suzić, N. (1997). Metodika vaspitnog rada u savremenim uslovima. *Naša škola*, 3–4, 303–318.
- Hayenga, A. O. & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371–383.

Milijana R. Vulin

Ministry of Education and Culture, Banja Luka

COMPONENTS OF SELF-EVALUATION OF YOUNG LEARNERS AT PRIMARY SCHOOL

Summary

Student self-evaluation is a phenomenon that increasingly occupies the thoughts and interests of both educational workers and society as a whole. This is due to the fact that the educational process has lost its characteristics of evaluation and assessment in well-known didactic relations where teachers are the only evaluators and students are the exclusive objects in the implementation of that process. Relying on the modest results of previous studies and research of student self-evaluation, empirical research was prepared and conducted with the aim of determining the connection between the components of self-evaluation of young learners at primary school. The research included 208 young learners at primary school. The method of theoretical analysis and synthesis, the research method as well as the analytical-descriptive method were applied in the interpretation of the obtained results. Based on the obtained results, it was found that students assessed the representation of individual components of self-evaluation as fairly equally represented ($M = 3.90$) and a statistically significant correlation was found among the assessed components of self-evaluation of young learners at primary school. The results of the research imply the need to introduce not only student self-evaluation into teaching practice with the aim of improving student success, but also the democratization of relations in teaching, which raises various questions for further scientific research.

Keywords: *self-evaluation, evaluation, young learners at primary school, empirical research, assessment scale.*