

**психолошко - педагошки
преглед**

**СТАВОВИ НА НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД
НУМЕРИЧКОТО ОЦЕНУВАЊЕ ВО УЧИЛИШ-
ТАТА ЗА ТЕЛЕСНО-ИНВАЛИДНИ УЧЕНИЦИ**

*Даниела ИЛИЌ-СТОШОВИЌ¹,
Снежана НИКОЛИЌ¹, Маја НЕДОВИЌ²*

Универзитет во Белград, Факултет за
специјална едукација и рехабилитација¹,
ОУ „Антон Скала“² - Белград

Резиме

Оценувањето е најслабо решен проблем во наставната практика и долга години го привлекува вниманието на педагозите и кимолозите. Во педагошката литература може да се сретнат бројни критики упатени на нумеричкото оценување во редовните училишта. Овој проблем во училиштата за образование на ученици со телесна инвалидност не е доволно испитан. Ставот на наставниците за актуелниот систем на оценување во овие училишта може да биде показател на основниот проблем во овој систем и одличен показувач на насоката по која треба да се движи реформата на целото специјално образование. Наставниците мислат дека актуелниот систем на оценување е неадекватен и дека поради хетерогеноста на учениците во едно одделение не е објективен, не е применлив, како и тоа дека програмските содржини не се соодветни на способностите на учениците за да може знаењето да се вреднува. Основната функција при оценувањето во училиштата за образование на ученици со телесна инвалидност треба да биде следењето на напредувањето во успехот на ученикот, што во суштина наставниците и го оценуваат. Интервалот при оценувањето треба да биде почест отколку што тоа е во сегашната практика. Простата и јасна дефиниција за целта во наставата би овозможила учениците и родителите да сфатат што се очекува од нив.

Адреса за сепаратите:

Даниела ИЛИЌ-СТОШОВИЌ

Универзитет во Белград
Факултет за специјална едукација и рехабилитација
Високот Стевана бр. 2, 11000 Белград, Србија и Црна Гора
E-mail: eladaca@eunet.yu

**psychological and
pedagogical survey**

**THE ATTITUDES OF TEACHER TOWERED
NUMERIC ASSMESSMENT IN SCHOOLS FOR
PHYSICALLY DISABLED PUPILS**

*Danijela ILICH-STOSHOVIKJ¹,
Snezhana NIKOLIKJ¹, Maja NEDOVIKJ²*

Belgrade University, The Faculty for special
education and rehabilitation¹,
“Anton Skala” school² - Белграде

Abstract

The assessment is the biggest problem in teaching practice and the most important research problem which attracts the attention of pedagogues. In pedagogic literature many critics can be found against numeric assessment in regular schools, but this problem has not been researched enough in schools for physical disabled pupils. The attitudes of teachers towered concrete assessment system in these schools can be an excellent indicator of the basic problem of this system and a great indicator for the direction of the special education reforms. The attitude of teachers shows that current system of assessment is overruled and is neither objective nor practical, because of heterogenic structure of pupils in a class. The school programs are not adapted to the abilities of pupil, so, it is not possible to evaluate school success at all. The most important function of school assessment should be monitoring of the school progress of physically disabled pupils. This assessment function is mostly used by the teachers. The intervals of school assessment should be more frequent than they are now. A simple and clear definition of teaching goals could make possible for pupils and their parents to understand what school expects of them.

Address requests for reprint to:

Danijela ILICH-STOSHOVIKJ

Belgrade University
The Faculty for Special Education and Rehabilitation
Visokog Stevana 2, 11000 Belgrade, Serbia and Montenegro
E-mail: eladaca@eunet.yu

Клучни зборови: нумеричко оценување, ученици со телесна инвалидност, ставови и наставници

Ово истражување е дел од докторската дисертација под наслов „Вреднување на училиштниот успех кај телесно инвалидните ученици“, автор Даниела Илиќ–Стошовиќ. Дисертацијата е одбранета на Факултетот за специјална едукација и рехабилитација при Универзитетот во Белград на 17.10.2005 година.

Вовед

Современата педагошка литература има став дека оценувањето, првенствено треба да биде корисно, што значи дека мора да биде планирано и изводливо, благовремено, разновидно, достапно и максимално објективно. Тоа значи дека процесот на оценување треба да ја оценува или вреднува практичната вредност на информацијата која се изложува и како истата се користи во секојдневната практика (Хавелка и соработници 2003). Денес сè повеќе се зборува за вреднувањето, а сè помалку за оценувањето. Според Диетел и соработниците (1991) проценката (вреднувањето) може да се дефинира како кој било метод што се користи за подобро разбирање на моменталното знаење кај ученикот. Ова укажува на тоа дека вреднувањето може да се движи од субјективен суд на наставникот, кој се базира врз она што ученикот го покажува во наставата, до сложен облик, како што се стандардните тестови. Според овие автори идејата која се однесува на моменталното знаење на ученикот покажува дека знаењето кај ученикот е променлива категорија и дека суд за целокупното знаење може да се даде по подолго набљудување. Вреднувањето може да го покаже степенот на напредувањето, положбата и потребата за подучување.

Бројни анализи на традиционалното оценување укажуваат дека наставниците и учениците се среќаваат со многубројни недостатоци во областа од наставата. Хавелка и сор. (2003. стр. 13-14) даваат општи констатации за оценувањето кои настанале како извор од бројни расправи за тоа како наставниците, учениците и стручните соработници гледаат на проблемот при оценувањето, при што посебно се нагласува:

Key Words: numeric assessment, physically disabled pupils, attitudes, teachers

This research is part of PhD dissertation called: “The evaluation of school success of physically disabled pupils”, by Danijela Ilic-Stosovic. This PhD dissertation was defended at Faculty for special education and rehabilitation, Belgrade University, 17.10.2005

Introduction

The attitude in modern pedagogical literature is, that school assessment above of all, must be useful. It means that school assessment must be planned in a way to be executive, on time, heterogeneous, available to all, and maximum objective. The school assessment should be evaluated by its practical value of information that should be given by assessment and in a way of how the information is used in school practice. (Havelka et al. 2003) Because of those reasons, today, the most frequent talks are about evaluation, and less about school assessment. According to Dietel et al. (1999) evaluation can be defined as any method which we use for better understanding of concrete school knowledge of pupils. It means that evaluation can start from teacher’s subjective judgment, based on observation of pupil’s school performance, to more complicated ways, such as standardizes tests. According to these authors, the idea of concrete school knowledge of pupils shows that knowledge is variable category. It means that judgment about summative (objective) school knowledge can be given after observation and connection during long period. The evaluation can shows the grade, progress, place, needs for education and school programs.

Many analyses of traditional practice of school assessment show that teacher and pupils have met many inadequacies in this area of teaching work. Havelka at al. (2003. pg. 13-14) state general conclusions about how teachers, pupils and school assistants see the problem of school assessment, with special emphases as follows:

- Оценувањето е најслабо решен проблем;
- Упатства за оценување има но се воопштени и за повеќето наставници нејасни;
- Инспекторите при контролите не посветуваат внимание на наставничкото оценување;
- Голема е разликата меѓу оценувањето во одделенската и оценувањето во предметната настава (за оценувањето во одделенска настава дадени се позитивни мислења);
- Се гледа дека во училиштата се поставуваат доста прашања, но упорно се избегнуваат отворени стручни расправи кои се однесуваат на оценувањето во целост;
- Наставниците се чувствителни кога се зборува за објективноста на нивните оценки, често доаѓа и до конфликти;
- Учениците често се незадоволни од оценувањето;
- Учениците немаат можност да ги изнесат своите забелешки на оценувањето.

Во литературата може да се сретнат и многу други критики упатени на нумеричкото оценување кои се однесуваат на тоа дека нумеричкото оценување не е реално (Трој Ф., 1957), дека со ова оценување не може да се изразат квалитативните вредности кои се од психолошка, естетска, општествена и др. природа, а кои битно делуваат врз оцената од ученикот (Трој Ф., 1959, Милатовиќ В., 1984). Исто така се укажува на неможноста за наоѓање заедничка платформа за донесување нумеричка оценка врз основа на квалитативните фактори (Трој Ф., 1957, Ѓорѓевиќ Ј., 1982), а не може на оцената да ѝ се придава апсолутна вредност, зашто по правило таа зависи од квалитетот на останатите ученици во одделението, па и од целото училиште (Трој Ф., 1957). Потоа, оцената од субјективен карактер (усмени и писмени задачи) и оценувањето воопшто, зависат од бројни субјективни фактори од страна на наставникот и од страна на ученикот (Трој Ф., 1957, Милатовиќ В., 1984 и Ѓорѓевиќ Ј., 1982). Бидејќи оцената се состои од процена на знаењето на ученикот и јавното мислење за тоа, детето се бори за добра оценка не поради знаење, туку поради сè она што го обезбедува добрата оценка, а со тоа и за зголемување и зачувување на својот углед (Ѓорѓевиќ Ј., 1982).

- “School assessment is the weakest point of teaching work
- The instructions for school assessment are available, but they are general and for the most teachers, unknown
- School controllers do not pay attention at teacher’s assessment (how teachers do it, how they use assessment results in teaching process, later...)
- There are big differences between assessment at early school age than at the middle age (the results are better at early school age)
- There is a clear problem in the school assessment process, but no one wants to discuss about that in public
- The teachers are very upset when someone discuss about the objectivity of their assessment. There are many conflicts related to assessment.
- The pupils are mostly dissatisfied because of the assessment process
- The pupils are not allowed to make remarks about assessment and marks.”

Besides, in literature many other critics can be found about school assessment such as that numeric assessment is deceiving by its precision (Troj F., 1957), than, with numeric assessment it is not possible to express qualitative values (psychological, esthetic, social and other nature) . (Troj F., 1957, Milatovic V., 1984) which influences pupils’ numeric marks. Also, it is impossible to find common base for giving numeric marks based on qualitative factors (Troj F., 1957, Djordjevic J., 1982), neither it is possible to give absolute value to numeric marks, because they depend on the quality of other pupils in the class and the whole school as well (Troj F., 1957). Furthermore, the mark of subjective tasks (verbal, literature tasks) and assessment in general, depends on many factors made by teachers and made by pupils (Troj F., 1957, Milatovic V., 1984., Djordjevic J., 1982). Since the numeric mark expresses assessment of pupils and public opinion about them, the child is fighting for good mark not because of knowledge but because of keeping and increasing his reputation (Djordjevich, 1982).

Во литературата може да се види и став дека разликата во способностите доведува до натпревар за оценки што е доста сложено и неправедно, а негативно делува врз емоциите кај слабите ученици (Ѓорѓевиќ Ј., 1982) како и тоа дека мал број наставници се придржуваат на напатствијата за оценување на учениците, кои се јасно дефинирани, па поради тоа се јавува самоволие и неуедначеност во стилот на оценување (Милатовиќ В., 1984). Законодавецот нема изградено добар и прецизен систем на мерки за дисциплинска одговорност на ученикот, па со општа оцена се казнува однесувањето на ученикот, што не е добро (Милатовиќ В., 1984). Според Милатовиќ В., нумеричкото оценување честопати е сведено на кампањско оценување, додека Ѓорѓевиќ Ј., (1984) укажува дека оцената е антагонизам меѓу наставниците, родителите и учениците и доведува до бројни проблеми.

Shirly-Dale Easley, Kay Mitchell, (2004 стр. 12) вака го прикажуваат односот меѓу традиционалното и автентичното оценување.

There is an attitude that differences between abilities make competition for marks very complex and unjustly, and make bad influence to emotional stability of pupils (Djordjevic J., 1982). There are a lot of teachers that disregard instructions for school assessment, which are defined by law, so, there is a lot of arbitrariness in assessment style (Milatovic V, 1984, Djordjevic J. 1982). Law-giver does not make precise system of measures about discipline responsibility of pupils, so teacher can give punishment numeric mark, which is not good (Milatovic V., 1984). According to Milatovic V. (1984) numeric assessment is in spurts, while Djordjevic J. (1984) says that numeric marks make antagonism between teachers, parents and pupils, and make many problems.

Shirley-Dale Easley, Kay Mitchell (2004, pg.12) show the relation between traditional and authentic assessment:

Табела 1. Односот меѓу традиционалното и автентичното оценување

Традиционално оценување (Traditional assessment)	Автентично оценување (Authentic assessment)
Проверка на знаењето од одредени области (Checking knowledge about teaching material)	Постувавање задачи кои ги пресликуваваат предизвиците на реалниот живот (Giving tasks which copy challenges of real life_)
Пасивен процес (Passive process)	Активен процес (Active process)
Прашања кои бараат сеќавање и избор на точен одговор (Questions which need reminding and choosing right answers)	Прашања кои оценувањето го поткрепуваат со критичко (евалутивно) мислење и истражување (Questions which stimulate critical/evaluative thinking and research)
Се обавува во ограничен временски период (It is happening in limited time period)	Прогресивно, континуирано (Progressive, continuity)
Индивидуална проба (Individual try)	Индивидуални и групни обиди (Individual and group/assistive try)
Контрола од страна на наставникот (Controlled by teacher)	Поделено меѓу ученикот и наставникот (Divided between pupils and teachers)
Нагласено оценување: бројчано, со букви, поени (Overhasty assessment by number, letter or scores)	Се оценува остварениот исход на наставната програма (It is assessment of results of teaching programs)
Без самооценување (Without self assessment)	Се вреднува самооценувањето на ученикот (With self assessment)

Table 1. The relation between traditional assessment and authentic assessment

Поради наведените и многу други проблеми современата педагогија и докимологија, како нејзин составен дел, настојуваат да најдат најдобро решение за проблемот кој се јавува при вреднувањето на успехот на ученикот во редовните училишта. Самиот проблем при вреднувањето на успехот на ученикот со телесна инвалидност не е доволно испитан, ниту ставовите и мислењата од наставниците за актуелниот систем на оценување во подобри училишта не беше проблем при истражувањето.

Целта на истражувањето е да укажат на основните потешкотии со кои се сретнуваат наставниците при оценувањето на учениците со телесна инвалидност, искажани преку ставовите на наставниците за нумеричко оценување.

Добиените резултати треба да укажат на основните насоки при креирање нов или подобрување на актуелниот систем на оценување во овие училишта.

Материјал и методи

Во ова истражување се вклучени наставници кои во текот на истражувањето работат во одделенска настава во основните училишта „Миодраг Матиќ“, Белград, „Д-р Драган Херцог“, Белград и „Милан Петровиќ“, Нови Сад.

За ставот на наставниците за посакуваните резултати при оценувањето, критериумите за оценување, како и за најчестите тешкотии со кои се сретнуваат при примената на нумеричката скала во училиштата за образование на ученици со телесна инвалидитет, истражувачот користи прашалник од комбиниран тип, креиран за потребите на ово истражување. Со Ринклеов протокол испитан е ставот за нумеричкото оценување.

Резултати

Истражувањето покажа дека наставниците имаат став дека оценувањето, во најголема мера, треба да има функција при следењето на ученикот, бидејќи најмногу наставници (8 или 53.3%) оваа функција је рангираат на прво место. Втората по застапеност функција за оценување, спред мислењето на наставниците, треба да биде мотивационата функција (7 или 46.7%), а третата рангирана функција е натамошното планирање на наставниот процес (7 или 46.7%).

Because of these and many other problems, modern Pedagogy try to find the most acceptable solution for the problem of evaluation school achievement of pupils in regular schools. This problem has not been researched enough in schools for physically disabled pupils; neither attitude of teachers toward current assessment systems has been researched.

The aim of this research is to point out the basic problems in assessment of physically disabled pupils, shown through teachers' attitudes toward numeric assessment. The results should point out the basic ways for creating a new or better current assessment system in these schools.

Material and methods

The sample for this research was made of teachers who worked with physical disabled pupils during the research, from the first to the fourth grades of the three primary schools: "Miodrag Matic", Belgrade, "Dr. Dragan Hercog", Belgrade, and "Milan Petrovic", Novi Sad. The attitude of teacher toward needed function of assessment, criteria of assessment and most frequent problems in numeric assessment of physically disabled pupils, has been researched by a combined questionnaire, made especially for this research. The attitude toward numeric assessment has been researched by Wrinkle's questioner.

Results

The research has shown that teachers have attitude that grading, in a very big degree, should have function of monitoring progress of pupils (8 or 53.3% teachers classified this function at the first rang). The motivation function is at the second place (7 or 46.7% teacher classified this function at the second rang), and the third function was planning of next step in teaching process (7 or 46.7% teacher classified this function at the third rang).

На последно место се наоѓа административната функција на оцената и неа како шеста ја рангираа дури 13 или 86.7% од наставниците.

Само делумна објективност може да се постигне со постојниот систем на оценување (13 или 86.66%), според мислењето на најголемиот број наставници од нашиот примерок, додека 2 или 13.33% од наставниците сметаат дека тоа не е можно. Нема наставник кој смета дека целосна објективност може да се постигне ($AC=1.866,7$; $CD=0.3519$). Наставниците од сите три испитани училишта по ова прашање имаат согласност и не е забележана статистички значајна разлика.

Објективност со постојната скала за оценување не е можно да се постигне затоа што учениците се со хетерогени способности во училиштата за ученици со телесна инвалидност (12 или 80%), но и затоа што, според мислењето на наставниците од нашиот пример, со ваква скала се оценува само училишниот успех (2 или 13.33%) ($AC=2.4000$; $CD=1.0556$). И по ова прашање, наставниците независно спред која програма работат, имаат единствен став.

Ставот на наставникот според видот и интервалот за оценување е многу хетероген. (табела 2). Ваквиот став на наставниците ни укажува на неопходноста од воведување на описно оценување, покрај нумеричкото, во училиштата за телесно инвалидни ученици. Овај наш заклучок го поткрепува искуството на наставниците од ОУ „Милан Петровиќ“, кои во текот на едно полугодие се обиделе да воведат описен систем на оценување. Овој систем на оценување им овозможил на наставниците да ги согледаат учениците во целост, додека кај учениците и родителите не делувал мотивирачки. И едните и другите (учениците и родителите) очекувале успехот да се изрази со нумеричко оценување. Веројатно и оттука е оваа неусогласеност на наставниците (која на претходните прашања не ја сретнавме) по прашањата на фреквенцијата и видот на оценување ($AC=3.8000$; $CD=1.9712$).

The last function was administrative function (13 or 86.7% of teachers classified this function at the sixth rang).

It is not quite possible to make objective assessment based on numeric marks. This is an opinion of 13 or 86.66% of teachers, and 2 or 13.33% teachers think that it is not possible at all. There are no teachers who think that it is possible to make objective assessment based on numeric marks. ($\bar{x}=1.8667$, $SD=0.3519$)

The main cause, by opinion of teachers, for impossibility to make objective assessment based on numeric mark is heterogenic abilities of physically disabled pupils (12 or 80%). Some teachers (2 or 13.33%) mean that this way of school assessment evaluates only school success ($AS=2.4000$; $SD=1.0556$).

The attitude of teachers toward frequency and kind of school assessment is very heterogeneous (Table 2.). This attitude points out that it is necessary to introduce descriptive assessment as well as numeric assessment, in schools for physically disabled pupils. This conclusion is supported by experience of teachers in “Milan Petrovic” school. In this school, during one term, teachers assessed pupils using descriptive way and found that it was very important for them, because they were able to fulfill their opinion about a pupil, but parents and pupils did not like this way of assessment. Both (parents and pupils) were expected to see numeric marks for school achievement. This can be the possible reason why teachers are very heterogeneous about this question ($AS=3.8000$; $SD=1.9712$)

Табела 2. Став на наставникот за потребниот интервал и видот на оценување**Table 2.** The attitude of teachers toward necessary frequency and kind of assessment

Училиште и одделение (School and grade)	ОУ „Миодраг Матиќ“ ("Miodrag Matić" school)		ОУ „Д-р Драган Херцог“ ("Dr Dragan Hercog" school)		ОУ „Милан Петровиќ“ ("Milan Petrović" school)		Вкупно (Summarize)	
	Н (N)	%	Н (N)	%	Н (N)	%	Н (N)	%
На секој час, описно (At every lesson, descriptive)	1	6.66	1	6.66	/	/	2	13.33
На секој час, описно, а на крај нумеричко (At every lesson, descriptive, at the end numeric)	3	20	/	/	/	/	3	20
Како и досега, ама описно (The same frequency as always, but descriptive)	2	13.33	1	6.66	/	/	3	20
Како и досега, нумеричко (The same frequency as always, numeric)	/	/	/	/	/	/	/	/
Како и досега, ама описно и нумеричко (The same frequency as always, but both, descriptive and numeric)	/	/	/	/	2	13.33	2	13.33
Нешто друго (Something other)	4	26.66	1	6.66	/	/	5	33.33
Вкупно (Summarize)	10	66.67	3	20	2	13.33	15	100

Наставниците од нашето истражување најлесно даваат оцена по предметите запознавање на природата и општеството, српски јазик, математика, а најтешко од физичко, музичко и ликовно воспитување.

Ваквите одговори не ги изненадуваат наставниците, бидејќи вештините бараат определен развој на моторните способности кои се многу оштетени кај телесно инвалидните ученици.

Неприлагоденоста на програмата според способностите на ученикот, во голема мера ги доведува наставниците во двоумење со каква оцена да ја оценат ученикот и да постигнат објективност.

Постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во училиштето каде е вршено истражувањето, во поглед на предметите за кои најтешко се решаваат да дадат оцена, и тоа кога е во прашање музичко воспитување (7 од 10) 70% од наставниците во ОУ „Миодраг Матиќ“ имаат проблем при оценувањето по овој предмет, додека наставниците од другите две училишта немаат ($p=0.009$).

It is the easiest to give numeric marks for school knowledge in subjects such as: Nature and society, than mother tongue, than math, but it is the most difficult to make assessment in subjects such as physical education, music and arts.

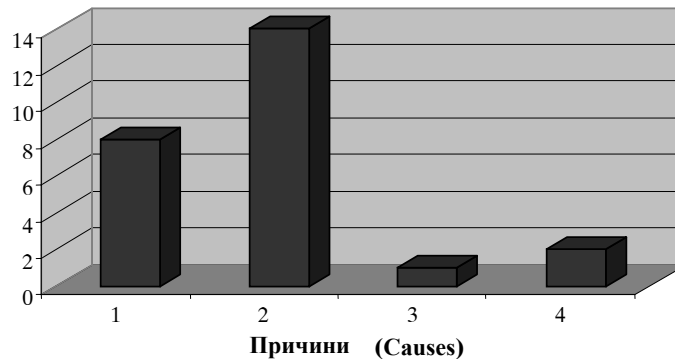
This is not something strange for the teachers, because it is known that these subjects require certain development of motor abilities, but they are much damaged at physically disabled pupils.

Non adapted school programs make big trouble to our teacher when they are in position to make some assessment of school achievement in those subjects.

Teachers from "Miodrag Matić" school have problems to make assessment in music and arts, but teachers from two others school do not have that problem ($p=0.009$).

Слична е и ситуацијата со ликовното воспитување каде 8 (80%) од наставниците во ОУ „Миодраг Матиќ“ имаат проблеми со давање оцена и само 1 (33.3%) наставник од ОУ „Д-р Драган Херцог“. Другите наставници лесно се решаваат со која оцена да го оценат ученикот по својот предмет ($p=0.017$).

Similar situation can be seen in arts culture (8 or 80% of teachers in “Miodrag Matic” school have problems in assessment of this subject and only 1 teacher (33.3%) in “Dr Dragan Hercog” school). The other teachers have not any problems to make assessment in their subjects ($p=0.017$).



Слика 1. Дистрибуција на наставниците според причините на проблемот при оценување

Figure 1. Distribution of research sample by causes of difficulties in assessment

1. Целите и задачите на програмската содржина на тој предмет се најкомплексни.
2. Ангажирање на способностите што ги бара тој предмет се многу хетерогени.
3. Тешко е да се изврши споредба на учениците во таа област.
4. Тешко е да се изврши индивидуализирано оценување.

На прашањето „Што навистина оценувате при испитувањето?“ најголем број наставници (12 или 80%) на прво место го рангираа напредокот на ученикот, на второ место (6 или 40%) е нивото на усвоеност на програмската содржина, на трето место (9 или 60%) односот на ученикот кон работните задачи, на четврто место (8 или 53.33%) мотивацијата и заинтересираноста на ученикот, на петто место (6 или 40%) субјективните и објективните можности за развој на ученикот, додека на шесто место (6 или 49%) се работните навики. Нема статистички значајни разлики меѓу наставниците во испитуваните училишта во односот на рангирањето на она што наставниците навистина го оценуваат.

Ставот на наставниците кон оценувањето е испитан со Wrinkle-овиот прашалник. За самото толкување на прашалникот не е од голема важност за каков став сме се определиле, туку, дали сме доследни во врска со определениот став.

1. The aim and tasks of programs for that subject are very complex.
2. The abilities which are necessary if pupils want to take part in that subject are very heterogeneous.
3. It is very difficult to compare school success of pupils in that area.
4. It is very difficult to make individual assessment.

On question: “What do you really assess during the exam?” the important number of teachers said that the progress of pupils was the first in rang (12 or 80%), than, the level of school knowledge was the second in rang (6 or 40%), the attitude of pupils toward school tasks was the third in rang (9 or 60%), the motivation and interests for subjects was the fourth in rang (8 or 53.33%), the objective and subjective abilities for development were the fifth in rang (6 or 40%), and, the work habits were the sixth in rang (6 or 40%). There are no statistically significant differences between teachers in the examined schools. Our teacher have common attitude toward this research area.

The attitude of teachers toward numeric assessment has been researched by Wrinkle’s questionnaire. For the interpretation of the results from this questionnaire it is very important to point out keeping with one’s conviction.

Табела 3. Структура на испитаниците според доследноста на ставот добиена со Wrinkle-овиот прашалник

ПРАШАЊА (QUESTIONS)	ДА (YES)		НЕ (NO)	
	Н (N)	%	Н (N)	%
Доследност на прашањата 1-11-21 (Keeping with one's conviction at questions number 1-11-21)	10	66.66	5	33.33
Доследност на прашањата 2-12-22-32-42 (Keeping with one's conviction at questions number 2-12-22-32-42)	4	26.66	11	73.33
Доследност на прашањата 4-14-24-34 (Keeping with one's conviction at questions number 4-14-24-34)	15	100	/	/
Доследност на прашањата 6-16 (Keeping with one's conviction at questions number 6-16)	4	26.66	11	73.33
Доследност на прашањата 7-17-27-37-47 (Keeping with one's conviction at questions number 7-17-27-37-47)	1	6.66	14	93.33
Доследност на прашањата 9-19 (Keeping with one's conviction at questions number 9-19)	11	73.33	4	26.66
Доследност на прашањата 10-20 (Keeping with one's conviction at questions number 10-20)	13	86.66	2	13.33
Доследност на прашањата 13-23 (Keeping with one's conviction at questions number 13-23)	6	40	9	60
Доследност на прашањата 15-25-35-45-55 (Keeping with one's conviction at questions number 15-25-35-45-55)	5	33.33	10	66.66
Доследност на прашањата 18-28 (Keeping with one's conviction at questions number 18-28)	9	60	6	40

Table 3. Distribution of research sample according to keeping with one's conviction - Wrinkle's questionnaire

Кај 10 или 66.66% од наставниците е присутна доследноста во ставот дека конвенционалниот систем е надминат и дека не е во склад со модерните сфаќања за наставата, и како таков има тенденција да ги одбира учениците со поголеми способности, а да ги елиминира учениците со помали способности.

Сите наставници (100%) се доследни на ставот дека критериумите во оценувањето се идентични со критериумите кои владеат со секојдневниот живот, по како такви, укажуваат каков ќе биде успехот на ученикот понатаму. Замената на досегашниот систем на оценување со една проста констатација „задоволува“ или „не задоволува“ не би ја унапредило практиката на оценувањето е став на 11 или 73.33% од наставниците.

The traditional system of assessment is overruled and is disharmonious with modern understanding of teaching process. It has aim to choose pupils with better abilities, and to eliminate pupils with worse abilities. This is the strong attitude of 10 or 66.66% teachers from our research sample. Every teacher from our sample has strong attitude that criteria in assessment are the same as criteria in life, generally, so, they show the way of future success of pupils. The simple assessments “Pass” or “Fail” are not good replacement of traditional system of assessment, and it will not improve practice of assessment, which is the strong attitude of 11 or 73.33% teachers.

Едноставната и јасна дефиниција за целта на наставата, би овозможила учениците и родителите да сфатат што се очекува од нив, тоа е став на 13 или 86.66% од наставниците. 9 или 60% од наставниците мислат дека конвенционалниот систем на оценување не е добро решение на проблемот за ориентацијата на ученикот, мотивацијата за учење и не му помага да си го најде своето место во општеството.

Во другите 5 испитувани ставови нема доследности во одговорите и затоа не може со сигурност да тврдиме дека ставот е фиксиран.

Дискусија

Истражувањето што го направи Bandjur V. (1991) покажува дека практиката и докимолошките ставови значајно се разликуваат во редовните училишта, што не може да се каже за специјалните училишта според одговорите добиени на ова прашање. Спомнатото истражување покажа дека во проценката на местото на поедини компоненти што го потврдуваат успехот на ученикот од страна на наставникот, првото место го зазема знаењето што го покажуваат учениците, на второто место се тешкотите што ги имаат во текот на работата, а дури потоа следи интересот и субјективните можности на ученикот, работните навики и на крајот објективните можности на ученикот.

Знаењето, според учениците е компонента која во најголема мера влијае врз оцената, а најмал дел имаат субјективните можности. Резултатите на ова истражување (Bandjur V., 1991) покажаа дека вреднувањето на работата на ученикот, кога се сведува само на знаењето е еднострано. Тоа значи дека се работи само за оценување на обемот (квантитетот) на усвоените факти, а целосно се занемарува нивото (квалитетот) на знаењето.

Добиените резултати во анкетањето на наставниците укажуваат дека оцената, во голема мера го отсликува моменталниот став на наставникот кон нумеричкото оценување, но и во оценувањето воопшто.

A simple and clear definition of teaching goals could make possible for pupils and their parents to understand what school expects of them, it is the strong attitude of 13 or 86.66% teachers. The traditional system of assessment is not good a solution for professional orientation of pupils, motivation for learning and does not help pupils to find their own place in the society. This is the strong attitude for 9 or 60% teachers. We did not find any other attitude that teachers kept with their conviction.

Discussion

The research which was done by Bandjur V. (1991) shows that practice and assessment attitudes differ in regular school, but we have not found something similar in special schools, according to our research. In regular school teachers have attitude that school knowledge is the most important component of assessment, than problems during school works, interests and subjective abilities, work habits, and, at the end, objective abilities of pupils.

The knowledge is, by pupil's opinion component which is the most important for school assessment, and the least important are subjective abilities. The results of this research (Bandjur V., 1991) points out that evaluation of school success is very poor when teachers assess only the school knowledge. At the same time, it means that the level of school knowledge has been pushed behind and assessment of quantity is the most important fact, but not the level (quality) of knowledge.

Our results point out that numeric mark is a picture of the current teachers' attitude toward numeric assessment and assessment in general.

Овие резултати укажуваат на мноштво проблеми со кои наставниците се сретнуваат при оценувањето, а кои во голема мера се врзани со изразената хетерогеност на учениците со телесна инвалидност и неусогласеноста на програмите кон способностите на учениците. Се наметнува потребата да наставниците што почесто ги оценуваат учениците, скоро на секој час, за да може на крајот на тримесечието или полугодното ученикот објективно да го оценат. Резултатите, исто така покажаа дека наставниците се раководат според напредокот на ученикот во однос на неговите способности и дека тоа е всушност она што треба да се следи и што системот на оценување треба да го овозможи.

Со Wrinke-овиот прашалник констатиравме дека ставот на наставниците е да во досегашниот конвенционален систем на оценување се дополнително, ако треба и да се замени со нешто ново што би имало мотивациона, дијагностичка и конвенционална вредност. Исто така јасно се воочува дека наставниците имаат изградено став во однос на оценувањето и дека овој проблем го согледуваат од повеќе страни. Јасно се истакнува потребата за прецизно дефинирање на целите и задачите на наставата, програмските содржини, перманентното информирање на ученикот и наставникот за постигнатиот успех, како и во наоѓањето решенија за да оценувањето биде сеопфатно, индивидуално, општо, дијагностичко и мотивационо.

We have point out many problems in numeric school assessment which are connected with heterogenic abilities of physically disabled pupils and non adaptive school programs to these abilities. The teachers have needs to evaluate their pupils during every lesson. Only in that way, they can be objective. The results, also, show that progress of pupils according their abilities is the most important for teachers' assessment. That is a point which the new system of assessment should give.

We have point out that traditional system of assessment must be completed or replaced with a new one. The new system should have motivation, diagnostic and conventional value. Also, it is clear that teachers have built up their attitude toward assessment and that they have studied this problem from many sides. They have needs for defining teaching goals and tasks, school programs, permanent informing of pupils and teachers about the achieved level, as well as, finding the solution, which will be complete. It means, which will be individual, as well as general, diagnostic and motivating.

Литература / References

1. **Havelka N, Hebib E, Baucal A.** Ocenjivanje, Priručnik za nastavnike, radna verzija. Evaluacija za razvoj. Beograd: *Prosvetni pregled*, 2003:13.
2. **Troj F.** Prilog proveravanju i ocenjivanju učenika u našim školama. Beograd: *Nolit*, 1957.
3. **Milatović V.** Od varljivog utiska do merila. Beograd: *Specijalno izdanje „Prosvetnog pregleda“*, 1984.
4. **Dorđević J.** Noviji prilazi i postupci u ocenjivanju učenika. Beograd: *separat „Prosvetnog pregleda“*, 1984.
5. **Dorđević J.** Procenjivanje vaspitno-obrazovnih rezultata rada učenika. Beograd: Zbornik radova „Pračenje i ocenjivanje učenika“, *Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda*, 1982.
6. **Dietel RJ, Herman JL, Knuth RA.** What does research say about assessment. *NCREL, OAK Brook*, 1991.
7. **Izli ŠD, Mičel K.** Ocenjivanje na osnovu portfolija. Beograd: *Kreativni centar*, 2004:12.

ПРАЗНА СТРАНИЦА