

ПРОВЕРАВАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ У ВОЈНИМ ШКОЛАМА

Подизање на виши ниво целокупног наставног васпитно-образовног рада није могућно без планског настојања за усавршавањем свих елемената тога процеса, укључујући и проверавање и оцењивање. Може се саставити добар наставни програм, добро организовати наставни рад, али ако сви учесници наставног процеса благовремено не сагледају какви се резултати постижу, докле се стигло — ако, дакле, и наставници и питомци нису о томе редовно и потпуно обавештени — неминовно ће се довести у питање унапређивање наставног процеса.

Тако је и у другим људским активностима. Тек се у току проверавања и оцењивања стиче увид у стварне резултате уложених напора, оцењује вредност учињеног и врше, по потреби, нужне допуне или измене. Да би се постигло још више — на темељу постигнутог развија се и усавршава конкретна активност. То исто се може рећи и за проверавање и оцењивање активности која се одвија у наставном процесу.

Функција оцењивања у настави има шири значај. Помоћу ње се процењује степен реализовања васпитно-образовних циљева, формулисаних у наставним програмима, темама и методским јединицама. Иначе би, без сагледавања у којој мери су остварени основни захтеви у конкретном наставном предмету, било немогућно плански усмеравати даљу активност. Најзад, проверавањем и оцењивањем процењује се залагање свих учесника у наставном процесу. То такође омогућава да се предузимају мере за усавршавање методских поступака наставника, да се код питомаца негује радна атмосфера и воља за учење и да се на њих, уопште, утиче васпитно.

Управо зато постоје дубоки разлози за непрекидно изучавање свих елемената система проверавања и оцењивања у нашим војним школама, како би се што правилније схватила њихова улога и примењивали они поступци који најбоље обезбеђују њихову објективност.

Постављање и реализовање система проверавања и оцењивања сложен је проблем не само у војним него и у свим осталим школама. Познато је, наиме, да у општеобразовним, стручним и другим школама у грађанству оцењивање заостаје за системом васпитања и образовања постављеним реформом нашег школства. Поред неколико основних тешкоћа, као што су критериј и начини оцењивања,

У овом разматрању је тежиште — како у погледу намене чланка, тако и у погледу општих или конкретних примера, упоређивања и илустровања — на војним школама у којима се обучавају питомци. Зато се поједини ставови, описи и указивања могу само условно односити и на друге војне школе.

адекватност скала оцењивања (1 до 5 или 5 до 10 — свеједно које), јављају се и неки други, доста сложени проблеми. На пример, шта оцена треба да садржи у квантитативном, а шта у квалитативном погледу; или могућност објективног мерења нечијег знања уопште, јер се оно не може мерити непосредно, већ испољавањем усвојеног знања писмено, усмено или извођењем научног, а то повећава улогу оцењивача тј. субјективног фактора.

На сличан се начин та и друга питања система оцењивања јављају и у војним школама, а нека и у релативно оштријој форми. Зар није, на пример, за нас веома значајно шта се оцењује у постигнућу једног питомца, да ли „чисто“ знање, тј. способност вербалног изражавања и само памћење података и чињеница или и способност да практично примењује усвојена знања? Или, специјална способност отреситости, сналажења и брзог реаговања у разноврсним ситуацијама? Или, како и у којој мери ценити морална и друга својства личности? Итд. Наравно, цео проблем постаје још сложенији кад се оцењују различите категорије питомаца, из различитих наставних предмета и сл.

Сложеност проверавања и оцењивања успеха питомаца у учењу отежава или искључује могућност да се дају готова решења и прецизирају апсолутно важеће норме оцењивања. Али, с друге стране, то не искључује већ, напротив, намеће потребу да се, праћењем и изучавањем проблема, превазилазе слабости које се испољавају и, уз напоре свих заинтересованих чинилаца, оцењивање учини објективнијим и усклађенијим са наставном теоријом. У том смислу посебну пажњу заслужују следећа питања: циљеви оцењивања, критериј оцењивања и начини проверавања успеха питомаца.

ЦИЉЕВИ ОЦЕЊИВАЊА

Досадашња наставна пракса истиче да у погледу циљева оцењивања постоје нека непотпуно решена питања. Узмимо улогу оцене као подстицајног и васпитног средства. Колико оцена у свакодневној наставној пракси испуњава тај циљ и од чега зависи да ли ће га и остварити? Како се схвата циљ да се оцењивањем стиче увид у остварење наставног програма — где треба тражити разлоге евентуалног заостајања у његовом савлађивању, да ли само код питомаца? Досадашња наставна пракса истиче и овакав проблем: да ли оцена може служити и као средство за учвршћење дисциплине на часу? Сем тога, класификација циљева оцењивања није досад прецизно дата, како у погледу значаја и редоследа, тако и обухватања свих основних циљева. Јер, поред стицања увида у резултате наставног рада и подстицања питомаца на систематско учење, постоје и други циљеви оцењивања који се, понекад, или сматрају основним, или, пак, из та два произилазе. То су: развијање самоконтроле и критичког мишљења о свом успеху, селекција питомаца, неговање радних навика и дисциплине у учењу, воље и смисла за планско усвајање нових знања итд. Све су то питања која непосредно или посредно задиру у проблем циљева оцењивања. Неопходно је да сви чиниоци наставе имају што јединственија схватања о њима и да их адекватно примењују у наставном процесу.

Најактуелнији проблеми циљева оцењивања могу се, мислим, обухватити разматрањем улоге оцене као подстицајног средства и као средства за сагледавање постигнутих резултата у настави.

Улога оцене као средства подстицања на систематско учење. Подстицање на рад има своју психолошку основу. Позната је изрека да „ништа не успева тако као успех“, тј. да сазнање о властитом успеху позитивно утиче на даља напрезања. Тако је и у обичном животу, у скоро свакој активности, па и у наставном раду. Обично одобравање са „тако је“, „добро је“ скоро увек дејствује охрабрујуће и подстицајно. Корени те људске склоности леже у мотиву самопоптивљавања, као унутрашњој потреби сваког нормалног човека. Улога оцене је слична, али се као средство сазнања резултата учења и подстицања мора стриктно оградити од тога да постане искључиво и циљ учења, што се посебно односи на војне школе у којима се оспособљава старешински кадар. Борба за оцену је негативна појава, ако је не прати, пре свега, и у највећој мери, тежња за стварним стицањем све обимнијих и дубљих знања и свестранијих вештина потребних нашим војним старешинама. Тај се захтев поставља утолико оштрије, уколико су у питању израслији питомци и слушаоци виших војних школа код којих свест о потреби стицања знања треба да надјача жељу за добијањем оцене. Истина, то не зависи само од њиховог става према учењу уопште већ и од начина на који се наставник користи оценом.

Међутим, чињеница је да питомци најчешће имају правилно схватање о свом позиву и обавезама у погледу учења, о чему довољно убедљиво говоре подаци добијени испитивањем.¹ На питање шта их највише подстиче на систематско учење,² добијени су ови одговори: 88% је изјавило да их подстиче жеља да успешно заврше школу; 85% — жеља за стицањем знања потребних за војнички позив; 55% — интерес који наставник побуђује за свој предмет; 55% — марљив рад другова с којима раде; 49% — реалне позитивне оцене; 49% — тежња за угледом у свом колективу и 35% — жеља за признањем од стране старешине.

Као што се види на чело подстицајних чинилаца у учењу питомаца избијају два суштинска, због којих су и дошли на војно школовање: жеља за стицањем знања потребних за војнички позив и жеља да се успешно заврши школовање. Ако проценте ова два одговара означимо, сваки за себе, индексом 100, онда се оцена као подстицајно средство односи према њима као 55 : 100, односно као 57 : 100. Према томе, ни у школама где се обучавају питомци нема бојазни да оцена постане основни циљ учења.

Конструктивна улога оцене као подстицајног средства, зависи и од тога како је наставник користи. Старо је педагошко правило да позитивна оцена треба да делује као награда и похвала, а негативна као опомена и упозорење. Али, један од основних предуслова такве функције оцене је објективност. Међутим, оцена може да не делује

¹ Помоћу упитника испитан је релативно велик број питомаца, што омогућује да се на основу добијених показатеља изврши сигурно уопштавање.

² Испитаници су могли да одаберу више одговора, па збир процената прелази 100.

као подстрек чак и ако се обезбеди предуслов објективности, односно ако њену ефикасност не обезбеди наставник својом целокупном лич-ношћу. Искусан наставник је и у одмеравању и у саопштавању оцене добронамеран и својом тактичношћу осигурава њену подстицајну вред-ност, а томе посебно доприноси погодан коментар и поука. Наиме, оцена без поуке мало вреди, ако питомац не сагледа празнине у свом знању и делове градива на које мора да обрати више пажње. Такво, систе-матско обраћање пажње на поуку, на коментар, може да одигра зна-чајну улогу у васпитању и навикавању питомаца да свој резултат сагледају и без формалне оцене.

Захтев о благовремености обавештавања питомаца о постигну-том успеху не може се свести на саопштавање оцене изражене само бројем. Не би требало да наставник, по правилу, доноси коначан суд, у виду бројчане оцене, о успеху питомаца само на основу кратких одговора. Оцена би, у принципу, требало да буде резултат релативно дужег праћења успеха. Но, то не искључује потребу да наставник после сваког одговора или извршене радње питомцу „описно“ саопшти колико је савладао неки део градива. Али, кад наставник прикупи довољно елемената за одмеравање оцене и кад је региструје, престају сви разлози да је не саопшти ономе коме је намењена. Јер, у против-ном, или би у питању били несигурност наставника у одмеравању дате оцене, или несхватање њене подстицајне функције. Дакле, у сва-ком случају, само неоправдани ралози могу утицати да се не испу-њавају захтеви јавности и благовремености оцењивања. Зато се не могу оправдати појаве да се у неким школама оцене саопштавају тек након 2, 3 па и више месеци од дана њиховог уписивања у наставничку бележницу. Прописи би у том погледу могли бити еластичнији. Мада се ни сада, строго узевши, не спречава да се оцена благовремено са-општи питомцима.

Највећи број старешина у војним школама правилно схвата улогу оцењивања, а појединачна су гледишта да оно служи и за ци-љеве који му нису намењени, нити су у складу са теоретским схва-тањима. Наставницима у нашим војним школама је јасно да се, на пример, помоћу оцене не може подићи нити ауторитет предмета, нити њих самих. Јер ауторитет неког наставног предмета ствара се, пре свега, вредношћу садржаја наставе и увиђањем *смисла* њиховог изучавања. То се код питомаца формира, поред осталог, и прецизним указивањем на васпитно-образовне циљеве. А што се тиче ауторитета наставника, он га сигурно може стећи на више начина, а најмање помоћу самог оцењивања и саопштавања оцена. Ово је било потребно подвући због тога што понеки питомци — на основу субјективног расуђивања — мисле да њихови наставници помоћу оцењивања настоје да подигну свој ауторитет и предмета који предају.

Не могу се, такође, оправдати појаве да се оцена користи као средство за учвршћење дисциплине на часу. Међутим, чињеница је да извесни наставници нису имуни од такве праксе. Има чак пода-така да се у неким школама у којима се обучавају питомци релативно често дају тзв. „педагошке двојке“ за шапутање, немир и сл. Веро-ватно да се таквим „делењем“ слабих оцена за недисциплину не по-стиже циљ због кога се прибегава тим мерама. Постоје много ефи-каснија васпитна средства да се такав циљ постигне. Али, оно што је

у читавој ствари најважније, јесте да се тиме умањује вредност оцене уопште, што је рђава услуга њеној васпитној улози. Разумљиво кад се оцена користи и у такве сврхе, онда питомци могу да изводе своје закључке о нереалности оцењивања и онда кад је оно реално, о пристрасности наставника и онда кад то није и сл.

Сагледавање постигнутих резултата у настави — такође је један од основних циљева проверавања и оцењивања. Није лако одредити шта је приоритетно: стицање увида у резултате учења или подстицање на даље, појачано учење. У томе нема довољно јединствених ставова ни међу извођачима наставе. Па ипак, могло би се навести више разлога за схватање да је доминантан циљ оцењивања: сагледавање резултата учења.

Поменимо само процес проверавања који се уклапа у сваку и најмању етапу наставе. По правилу, ниједан наставни час, као основни организацијски облик наставе, не би могао проћи без провере — у уводном делу часа: шта је научно из претходне методске јединице (чиме се најнепосредније повезују два истородна градива у већу тематску целину) и — на завршном делу часа: како је схваћено оно што је непосредно изучавано. Тако се поступа и пре и после обраде већих целина градива, на посебним часовима планираним за проверу знања и вештина, као и у разним другим наставним периодима. У том процесу проверавања је, разумљиво, тешко одвојити чин оцењивања (мада та два појма нису идентична) и обично се обе радње врше једновремено. Да би се дошло до суштине проблема, нужно је одговорити на питање: зашто се успех постигнут у процесу обуке, такорећи, непрекидно проверава и оцењује?

Најсажетији одговор могао би да гласи: *непрекидним процесом проверавања и оцењивања успеха процењује се ниво до којег се стигло и откривају узроци евентуалних празнина и подбацивања у процесу учења*. Потенцијални разлози недовољног успеха могу да леже, несумњиво, у свим чиниоцима и елементима наставног процеса: у начину планирања, организацији наставног часа, методским поступцима, карактеру градива, стручности наставника, залагању питомаца итд. Према томе, један од основних захтева који се поставља анализи наставног часа, заснованој на подацима провере, јесте да се утврде узроци успеха односно неуспеха. Тек тада, кад се свестрано сагледају резултати наставног рада у једној фази, могу се предузимати мере за даље унапређивање наставе, укључујући и подстицајне и васпитне. Међутим, треба подвући да наставник, оцењујући целокупне резултате наставног процеса, ниједног тренутка не би требало да изостави и *критичку процену резултата властитог рада*.

КРИТЕРИЈ ОЦЕЊИВАЊА

Пошто је критериј најсложенији проблем оцењивања, било је више покушаја да се прецизирају норме оцењивања које би омогућиле пуну објективност. То је, међутим, условљено низом тешкоћа. Могућност нормирања зависи, пре свега, од природе наставног градива. Затим, кад би се за одређене наставне предмете и поставиле норме,

оне не могу из процеса оцењивања искључити човека, целовиту личност наставника, као једног од основних субјективних фактора у оцењивању. Доста би се, истина, у погледу прецизности критерија могло постићи увођењем објективних инструмената оцењивања (што може да буде предмет посебног разматрања) али идеалан критериј и у том случају не може се дефинисати. Међутим, његова већа објективност може се осигурати и при садашњим условима оцењивања и вредновања успеха питомаца, уз веће напоре свих чинилаца.

У вези с критеријем истичу се, поред осталих, и ова питања: шта би требало да буде основа за утврђивање критерија оцењивања успеха у једном наставном предмету и, друго, како се најбоље може применити утврђени критериј оцењивања (којим путевима и мерама). За оне предмете за које није могућно дати сасвим прецизне норме постигнућа, значајно је питање уједначавања критерија међу наставницима.

Елементи критерија за сваки наставни предмет садржани су у наставном програму, а он представља обавезу за чије остварење су дужни да се боре сви учесници у наставном процесу. Уколико су програмом изражени захтеви добро структурирани и стилизовани, већ само познавање његове садржине је сваком наставнику довољно јасан основ у одређивању захтева питомцима. (Наравно, при томе се мора имати у виду карактер конкретног програма, тј. да ли је реч о програму „максимум“ или „минимум“.) То је први и основни докуменат на којем се заснива критериј оцењивања. Други основ за изражавање критерија су прецизно формулисани васпитно-образовни циљеви, од којих се увек полази при разматрању критерија за сваки наставни предмет. Најзад, на основу програма и васпитно-образовних циљева, могућно је за већину наставних предмета прецизирати и норме потребних постигнућа, као још конкретнијих захтева шта се жели и мора постићи у савлађивању градива при чему се полази од природе наставног предмета. За оне наставне предмете који се изучавају тзв. вербалним обликом учења норме се изражавају описно и представљају приближан критериј, основну оријентацију. За његово пуно реализовање предузимају се одговарајуће мере уједначавања у току читавог извођења наставе. За наставне предмете који се савлађују моторичким обликом учења, норме се могу готово потпуно прецизирати.

Полазећи од досадашњих искустава и неопходности да се што јасније сагледају могућности што потпунијег утврђивања критерија оцењивања у нашим војним школама, потребно је укратко изложити још неке проблеме.

Прецизирање васпитно-образовних циљева за сваки наставни предмет. За разлику од прецизирања норми потребних постигнућа, прецизно дефинисање васпитно-образовних циљева је сложенији, али и неопходнији посао. Чињеница је, међутим, да за неке наставне предмете у војним школама ти циљеви нису довољно разрађени. Нужно је стога размотрити шта се добија бољим прецизирањем васпитно-образовних циљева и где су узроци да то за извесне наставне предмете није постигнуто.

Значај прецизно формулисаних васпитно-образовних циљева за сваки наставни предмет је вишеструк. Пре свега, сазнање због чега се неки предмет изучава има мотивациону снагу подстицања за учење, јер се увиђа његов смисао. У противном, кад питомци не би знали шта се постиже у образовном а шта у васпитном погледу, вероватно не би могли довољно схватити оправданост изучавања неког градива. Затим, правилно формулисаним циљевима могућно је одредити обим и дубину образовних захтева који се морају остварити и, истовремено, у складу са карактером предмета, истаћи шта се мора постићи у васпитном погледу (стицање специјалних способности, вештина и навика итд.). Сем тога, ови циљеви служе и наставнику да сагледа суштину свог предмета и омогућују му да питомцима поставља реалне захтеве. Али, за предмет овог разматрања од посебног је значаја што од прецизно формулисаних васпитно-образовних циљева зависи и могућност дефинисања норми потребних постигнућа. То је, несумњиво, један од основних предуслова реалног критерија оцењивања и њеног прилагођавања постојећој скали оцена.

Могу ли се прецизније дефинисати васпитно-образовни циљеви за све наставне предмете? Несумњиво да могу, мада је било више објективних тешкоћа због којих то ипак није потпуно учињено. Упоредо са другим достигнућима у унапређивању процеса наставе, све више се с правом може говорити о субјективним слабостима или, бар, о неувиђању значаја прецизно датих васпитно-образовних циљева. Срећу се и мишљења — али не међу наставницима — да добром наставнику нису преко потребни прецизно формулисани циљеви за предмет који предаје, јер он и без тога зна шта је у њему битно. Разумљиво, таква схватања се не могу одржати. Напротив, могло би се заступати правило да ни један програм не би требало давати на употребу без тако формулисаних циљева да заиста помогну наставнику. У ствари, природно би било да се тек на бази продискутованих и подробно писмено оформљених циљева приступи дефинитивној изради одговарајућег наставног програма. Дакле, очигледно је да формулисање васпитно-образовних циљева припада првенствено у надлежност органа (централних) који састављају програме, али и управе школа се не могу из тога потпуно искључити.

Наиме, управе школа су, објективно, у повољној ситуацији да свестрано сагледавају потребе и могућности савлађивања датог наставног предмета и држећи се општих, конкретизују васпитно-образовне циљеве у складу са својим условима. Оне могу да прецизирају захтеве за неки предмет, имајући у виду свој целокупан наставни план и програм, да уједначе васпитне и образовне циљеве у вези са узрастом питомаца, годином њиховог школовања итд.

Наставницима би се таквим настојањима састављача програма и управа школа знатно олакшало и омогућило да своје захтеве према питомцима заснују на реалној основи. За сваку тему и методску јединицу, наставници би лакше (што су и обавезни) одредили васпитно-образовне циљеве, имајући увек у виду општи циљ предмета и школовања. Само такав склад обавеза и конкретних мера свих фактора наставе може да буде гаранција реалних захтева и критерија.

Прецизирање норми потребних постигнућа,³ као једног од начина утврђивања критерија, такође је могућно и потребно. Нарочито у оквиру оних наставних предмета чија природа намеће, првенствено, моторички облик изучавања и извођења. Није немогућно одредити норме и за остале предмете, укључујући и оне који се претежно или искључиво изучавају вербално (друго је питање колико норме код ових предмета морају и могу бити издиференциране за разне врсте предмета, питомце разних узраста итд.). Већина наставних предмета у војним школама не само да омогућује, већ и захтева да се формулишу норме потребних постигнућа.

Ако, дакле, постоје оправдани разлози за нормирање потребних постигнућа у војним школама, а ипак то није урађено, вероватно је у питању првенствено субјективни моменат укључујући и недостајање искуства и примера, мада субјективне слабости оних који састављају програм могу створити објективне тешкоће онима који остварују програме. Чак и у оним наставним предметима где су прецизиране норме има доста површности и дефектности у њиховом формулисању. Изгледа да се нису увек узимали у обзир општи захтеви програмима и, нарочито, захтеви изражени у васпитно-образовним циљевима. Недостајало је студиозности и свестраности у остварењу овога задатка. Мало је досад урађено на томе да сви чиниоци, који на неки начин учествују у постављању и реализовању плана и програма, приступе конкретном прецизирању захтева било као оријентације, било као прецизне норме за оцењивање. Сваки напор у том правцу вишеструко би се исплатио. Дејство норми позитивно би се одразило на цео систем оцењивања, створила би се повољнија радна атмосфера и подигла одговорност за учење. Отпали би и евентуални приговори на нереалност и субјективност у оцењивању. Много би се добило и у економисању с временом, јер би се досадашње дискусије (бар у највећој мери) о критерију оцењивања корисније употребиле на остала питања унапређивања наставе. Али, за било какве значајније успехе на том плану неопходан је студиозан рад. Практицизам који се манифестује, макар и појединачно, у досадашњем начину прилажења извесним проблемима оцењивања, не води решењу. Дужи систематски рад, уз свестрано испитивање основних услова, потреба и могућности, најбољи је пут да се проверавање и оцењивање још више заснују на савременим захтевима.

У току примене норме постигнућа на нумеричку слику оцењивања, ваља имати у виду опасност да оне могу спутати иницијативу и одговорност наставника. Јер, колико год се то свесно избегавало, норма ипак може да изрази првенствено квантитативну страну потребних знања и вештина. Осим тога, понекад норма може да буде само оријентација, описно дата, коју ће наставник стваралачки применити у

³ Под појмом постигнућа обично се подразумевају сви аспекти успеха које онај ко се обучава постиже у процесу учења. То значи да се у мерењу нечијег постигнућа у настави узима у обзир степен усвојених знања, вештина и навика. Тај степен, као норма, може бити изражен у: *количини* наученог, *брзини* и *спретности* примене, *тачности* изражавања — изношења наученог, *квалитету* наученог (способности самосталног изражавања — руковања, самосталног мишљења — суђење и закључивање). Све то може бити нормирано у складу са скалом оцењивања па се у том смислу и употребљава термин норма потребних постигнућа.

сваком конкретном случају. Шаблонизам у коришћењу норме, нарочито оријентационе, мора свесно да се избегава. Ако се, дакле, стално мисли на сва та ограничења у погледу вредности и функције норме, мање ће бити опасности да ће евентуално негативно дејствовати на процес оцењивања. Све те ограде, ипак, не могу бити разлог да се норме и не прецизирају. У наставној пракси су диференцијација оцена и правилно оцењивање уопште веома компликовани. Разна подбацивања у оцењивању не могу се увек приписивати субјективној страни наставника. Њима треба створити повољније објективне услове који се никако не могу свести на теоријска објашњења и уопштена упутства. Практични примери одређивања норми за скалу оцењивања, макар и из ограниченог броја предмета, били би за наставника велика помоћ. Поред осталог, то би био добар пут да се и наставници ангажују да сами прецизирају захтеве из свог предмета, диференциране на поједине оцене.

У намери да се само укаже на реалну могућност прецизирања норми потребних постигнућа, корисно је о томе изнети једно мишљење⁴ засновано на веома обимном претходном истраживању. Ради приближавања пракси војних школа, навешћемо, примера ради, норме за ученике учитељских школа из предмета Методика и практичне вежбе — цитирајући само оне за оцену одличан и недовољан:

„У оцењивању методике с практичним вежбама уважавамо ова четири момента: 1. Познавање теорије; 2. Писмену припрему и практичан рад (предавање); 3. Суделовање у дискусији, тј. критици и анализи наставног процеса; 4. Рад за време индивидуалних хоспитација.

Према томе, *одличан* се даје ученику, који потпуно и самостално влада теоријом и зна је самостално применити у практичном раду, показује сталан интерес за теоријски и практичан рад, прати стручне часописе. Затим, који у практичном раду (предавању) има врло добру субјективну страну, зна примењивати самостално дидактичке принципе и теоријски образложити свој поступак, и који у рад уноси нешто своје. Осим тога активно суделује у анализи и критици наставног поступка и при томе показује врло добро запажање позитивних и негативних страна наставног рада. Уз ове моменте, има одличну карактеристику са индивидуалних хоспитација, а показује смисао и вољу за учитељско звање, особито за рад на народном просвећивању.

...

Недовољан (се даје) ученику 1. који зна теорију, али у пракси не задовољава, индиферентно се односи према успеху свога предавања, нема развијен осећај одговорности; 2. Ученику, који не познаје битно градиво ни уз помоћ (наставника), а у практичном раду задовољава; 3. Ученику који не задовољава ни у теорији ни у пракси.

⁴ Испитивање и оцењивање у школи од Клонимира Шкалка (издање Накладе педагошко-књижевног збора, Загреб, 1952. године) — рад је од посебне важности. Без претензија да даје готове рецепте, аутор је веома објективно анализирао проблем оцењивања, а у том оквиру је и покушао да укаже на могућност нормирања потребних постигнућа. Поред цитираног са стране 147, препоручљиво је да се проуче друга поглавља у којима се износе норме по предметима и узрасту ученика.

Примедба: Фактори, који осим знања делују на оцењивање јесу: интерес, залагање, осећај одговорности, способност ученика и љубав према будућем свом позиву⁴.

Мада има доста додирних момената са хоспитовањем и другим видовима практичног увођења будућег старешине у наставно-васпитачки рад, ипак би се ове норме морале подробно критички анализирати пре сваког покушаја сличног нормирања у нашим школама. Па и поред тога, није сувишно да се пажљиво проуче ове као и друге норме у наведеном и сличним материјалима.

Постоје посебни разлози да се озбиљно размисли о нормама и критерију оцењивања питомаца са становишта њиховог оспособљавања за рад у трупи. Нису ретке појаве да младе старешине по завршеном школовању имају приличних тешкоћа у примени стечених знања. Они у својству наставника, старешине и васпитача испољавају разне недостатке који би се морали још у школи, у највећој мери, отклонити. Вероватно би најбољи пут припрема за практично руковођење јединицом био да се хоспитовање изводи у јединицама у којима су различити услови за живот и обуку. Кад наставници при томе тачно знају шта је битно у погледу спреме младих старешина за рад с војницима, они ће лакше, на основу прецизираних норми, ценити степен њихове оспособљености. То би, с друге стране, био велики допринос бољем практичном оспособљавању младих старешина.

Проблем уједначавања критерија оцењивања међу наставницима. У примени формулисања васпитно-образовних циљева и норми потребних постигнућа за сваки наставни предмет неминовно ће се наилазити на разноврсне тешкоће, али је уз њихово постојање лакше исправљати разна одступања и увиђати узроке разних слабости у критерију оцењивања. Одговорност наставника у процесу оцењивања је одлучујући чинилац за правилну примену критерија. У томе се наставницима може помоћи разним мерама како би стално унапређивали своју спремину оцењивања резултата учења, нарочито кад не постоје сасвим прецизне норме. Позната су тзв. огледна оцењивања у којима учествује више наставника истог предмета. На такав начин су вршена многа испитивања у нашој и другим земљама.⁵ Показало се да разни наставници дају врло различите оцене за исти одговор. Шта је битно у оваквом заједничком оцењивању? Свестрано анализирати критериј сваког оцењивача и критичким разматрањем појединачних, доћи до онога критерија који би за дати одговор (радњу) био заједнички и најреалнији. При томе се мора сагледати шта је сваки наставник узимао у обзир при одмеравању оцене — које елементе:

⁵ Др Борис Пец у својој студији *О природи људских способности* (издање Рад, Београд, 1951), на стр. 27 наводи да „је било случајева да је једна иста задаћа била од једног наставника оцењена недовољном оцјеном (слаб), а од другог најбољом (одличан) ... Експеримент је поновљен након неколико мјесеци са истим оцењивачима и задаћама. Наставници су, дакле, морали поново оцјенити сваку задаћу. Резултат је био још поразнији од првога: слагање међу првом и другом оцјеном истог наставника за исту задаћу било је готово исто тако слабо као и слагање међу различитим наставницима! ... Било је много случајева да су неки наставници једну исту задаћу други пут оцијенили темељито различитом оцјеном од оне коју су тој задаћи дали први пут.“

количину усвојених чињеница, степен формираних вештина, способност примене у пракси, дословно репродуковање грађе или самостално излагање итд.

Овакав начин уједначавања критерија у току изучавања програма несумњиво је објективнији и потпунији, него просто присуствовање једног наставника код другог, старешина класа код својих наставника и сл. Сличном циљу — мада у општијој форми — могу да послуже и састанци свих наставника једне школе, на којима се заузимају заједнички ставови и подиже општа методичка спрема за проверавање и оцењивање.

НАЧИН ПРОВЕРАВАЊА УСПЕХА ПИТОМАЦА

Свестрано и објективно процењивање постигнућа питомаца зависи, поред осталог, и од тога на које начине се то остварује. Поједини до сада примењивани начини имају, поред већих или мањих предности, и таквих мањкавости које онемогућују стицање потпуне слике о успеху који постижу појединци у процесу учења. Зато се често препоручује да се више начина проверавања комбинује и да се тек тада одмеравају оцене. Постоје разна схватања о релативној вредности сваког појединог начина проверавања. Неки их деле на тзв. „традиционалне“ и „савремене“ начине и тврде да су први — субјективни, а други — објективни.⁶ Тако, Ф. Трој наводи: „Савремена педагогика дели проверавање у школи на субјективно и објективно. Субјективним проверавањем служи се наставник када утврђује оцене на основу свог личног утиска о одговорима, на основу критеријума који је сам поставио, полазећи од значаја који придаје предмету, свог темперамента, искуства итд“.

Прилазећи тако овом проблему, аутор даје и одговарајућу класификацију по којој у субјективне начине проверавања спадају: „(1) усмено испитивање и (2) писмено испитивање“, а у објективне: „(1) наставнички тестови знања и стандардизовани тестови и (2) објективно испитивање помоћу тестова извршења, упоређивање са класираним узорцима и обрађивање резултата статистичким методама“.

Иако у погледу мерења „чистог“ знања, запамћених чињеница и извршења практичних радњи, тестови свих врста имају несумњиво предност у погледу веће објективности оцењивања (тест има и других позитивних карактеристика о чему ће се касније нешто више рећи), тешко се може правити тако строга разлика између усменог и писменог проверавања, с једне, и помоћу теста, с друге стране. Јер, какав ће се начин проверавања успеха применити зависи од више момената, а пре свега од циља и задатака васпитно-образованог рада (циљ васпитања мора се изразити у систему оцењивања уопште, па и у начину проверавања): од врсте школе и узраста оних који се

⁶ Фридрих Трој: Прилог питању проверавања знања и оцењивања ученика у нашим школама, НОЛИТ, 1957, стр. 56.

оцењују; од специфичности и карактера сваког посебног наставног предмета, сваке наставне области. Ти чиниоци битно утичу на избор и примену начина проверавања, те се само са тог становишта може мерити њихова вредност, па и објективност.

Конкретни приговори наведеној тврдњи да је усмено и писмено проверавање искључиво субјективно, могли би се свести на два. Прво, приликом усменог испитивања не ради са о личном утиску наставника, ако је оцена заснована на систематском праћењу развоја појединаца и ако се, самим тим, не одмерава само на основу суме знања већ и квалитета знања. Таквим оцењивањем може се објективност усменог проверавања подићи на знатно виши степен. Друго, наставник објективно нема потребе да сам поставља критериј (ако то ипак чини, то је уистину чист субјективизам). Наставни програм и васпитно-образовни циљеви у њему, прецизиране нормe постигнућа и други наставни документи садрже једнаке захтеве за све — а то је довољан основ за објективно проверавање и оцењивање по јединственом критерију. Искусан наставник то може да осигура.

Други аутори су умеренији, па свим начинима дају одговарајући значај, а неки чак истичу извесну предност онима који су досад најчешће примењивани. Тако, на пример, К. Шкалко⁷ истиче усмени начин проверавања као најбољи, нарочито због непосредне везе која се тако остварује између наставника и ученика, мада не умањује значај и других.

У наставној пракси војних школа се, мање-више, примењују сви поменути начини проверавања. За правилно одређивање њиховог места у наставном процесу корисно је истаћи неке карактеристике и степен примене тих начина.

Писмено проверавање. Овај начин проверавања успеха питомаца примењује се доста често у војним школама и истичу његове знатне предности. Одговарајући у писменој форми, питомац може да испољи самосталност, омогућава му се, по правилу, већа слобода размишљања и могућност концентрације пажње на постављено питање а, сем тога, тим путем одговарања може лакше да уочи празнине у свом знању. Оцењивање писмених одговора може бити релативно објективније од усмених. Значајно је уочити и честу негативну страну његове примене у војним школама. Писмени начин проверавања нарочито је погодан за наставнике онда кад оскудевају у времену. Зато се дешава да се та предност за наставнике често претвара у супротност: прибегивање писменом начину проверавања постаје негативна пракса кад се врши у временском шкрипцу, ради задовољења форме и рока да се оцене сви питомци. Уместо да проверавање и оцењивање буде такоређи свакодневно, оно је понекад кампањско, на крају тромесечја, полугодишта и сл. Уколико се писмени начин проверавања примењује претежно с том наменом, то је уједно и његова највећа слабост у наставној пракси војних школа.

⁷ К. Шкалко: *Испитивање и оцењивање у школи*, ПКЗ, Загреб, 1952. год.

Краће усмено проверавање. Овај начин се примењује у војним школама, такође, врло често. Не може се порећи потреба да се и краћим усменим проверавањем процењују резултати учења, а ни вредност усменог проверавања уопште. То је, могло би се рећи, и једини пут да се редовно проверава успех већег броја питомаца и благовремено утиче на савлађивање наставног градива. Али, ако би се само на основу одговора питомаца на кратка, тзв. летећа питања, одмеравала и оцена, онда би то представљало основну слабост оваквог оцењивања. Сем тога, иза чињенице да се краће усмено проверавање примењује врло често, може да се крије и недостатак времена за шире и свестраније испитивање усменим и другим начинима.

Практичан рад са усменим одговором као начином проверавања примењује се у војним школама нешто мање од наведених, што заслужује посебну пажњу. Познато је да се знатан део обуке у војним школама изводи практично. Нормално би било, поготово с обзиром на захтев да се у успеху питомаца оцењује — поред суме знања — и способност практичне примене наученог, да наставници систематски обрађају пажњу на практичне радње питомаца и да преко тога проверавају и оцењују њихова постигнућа. То се, судећи по неким подацима, не чини довољно. Изгледа да неки наставници више полажу на вербални облик исказивања наученог, што заслужује критичку анализу.

Потпуније усмено проверавање. Овај начин проверавања на часу, код нас се довољно не примењује. Разуме се, за то има доста објективних разлога — у првом реду недостатак времена. Но, ако се оцењује вредност појединих начина проверавања, онда се вероватно може навести доста разлога који иду у прилог баш овом начину. Јер, колико год се упућују оправдани приговори усменом проверавању, због тога што се у његовој примени може највише да манифестује субјективност наставника, чињеница је да је то, релативно, најбољи пут за свестрано проверавање успеха питомаца, за сагледавање не само обима већ и дубине стечених знања и вештине, а у многим предметима и за процену степена оспособљености питомаца да стечена знања примењују у пракси.

Проверавање помоћу тестова постигнућа недовољно се примењује у нашим школама. Према расположивим подацима степен примене теста у војним школама се односи, према краћем усменом проверавању, као 28:100 а према писменом проверавању као 29:100, ако учесталост примене последња два начина означимо индексом 100. Карактеристичан је овај однос примене теста према поменутом два начина проверавања, јер се тешко могу наћи разлози који би ишли у прилог њиховој већој вредности. Краће усмено као и писмено проверавање не пружају више података наставнику за процену успеха питомаца, него што може учинити добро постављен тест. Поред више позитивних страна таквог теста, доминантни су: (1) могућност да се

захвати релативно велик обим градива и (2) висок степен објективности оцењивања. Те две карактеристике, чак, дају тесту видну предност над краћим усменим и писменим проверавањем, јер су то у исто време њихове највеће мањкавости. У разним војним школама могу постојати различити узроци недовољне примене теста, али су вероватно међу заједничким и главним — ненавикнутост на његову употребу, и, можда, несхватање стварне вредности теста.

За наставника готово сваког предмета тест би могао представљати моћно средство (мерни инструмент) за брзо и ефикасно проверавање у којем степену су питомци савладали веће тематске целине градива. Такви, релативно кратки наставнички тестови, не морају обезбедити пуну стандардност и друге услове које иначе морају испунити тестови на којима раде посебне групе стручњака. Уосталом, и то је ствар праксе и искуства, а не неке апстрактне теорије. Поред реченог, потребно је посебно подвући могућност успешне примене тестова у предметима стручне и техничке природе. У више школа запажени су доста успели тестови баш код таквих предмета.

Потпуковник

Алија ЛОШИЋ