

Vučina Zorić

PROVJERA I OCJENJIVANJE ZNANJA UČENIKA U NASTAVI FILOZOFIJE U SREDNJOJ ŠKOLI

Sažetak: Formalno vrjednovanje rada i znanja učenika predstavlja jedan od najvažnijih i najstroženijih zadataka u radu svakog nastavnika, a time i nastavnika filozofije. Taj se zadatak sastoji od složnosti spoznajnih, pedagoških, psiholoških, etičkih, socioloških, pravnih, administrativnih i drugih gledišta i čimbenika. U nastavi filozofije njegova je kompleksnost posebno naglašena zbog specifičnosti programskih sadržaja i ciljeva koji se postavljaju nastavi filozofije. Namjera je ovoga rada predstaviti i problematizirati osnovna pitanja, teškoće i oblike praćenja, provjere i ocjenjivanja rada te znanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi, a posebno da se na taj način doprinese metodici nastave filozofije.

Ključne riječi: filozofija, metodika, srednja škola, učenik, nastavnik, provjera, ocjenjivanje, razumijevanje, znanje.

UVOD

U nastavi (formalno) vrjednovanje predstavlja važnu posljedicu konkretizacije znanja i procjenu uspješnosti učenika te je razumljiva zainteresiranost nastavnika i učenika za pitanje ocjene dostignuća. Ocjena je ne samo rezultat aktivnosti učenika već i rezultat rada nastavnika. Ona mora (prvenstveno svojom objektivnošću) stimulirati učenika i potaknuti interes za nastavni predmet, ne izazivajući strah i odbojnost prema nastavnim sadržajima. Hoće li ocjena poticati učenika na veće zalaganje u velikoj mjeri ovisi o načinu na koji nastavnik pristupa ocjenjivanju. Nastavnik je odgovoran za ocjenjivanje i tu je njegova odgovornost nesporna. Sustavna, redovna, javna, objektivna i raznovrsna provjera i ocjenjivanje znanja učenika ima obrazovnu i odgojnu ulogu - navikava učenike na kontinuirani i sustavni rad, razvija osjećaj (samo)odgovornosti i sigurnosti u kvaliteti usvojenih znanja. Ovdje dolazi do izražaja moralna dimenzija ispitivanja i ocjenjivanja, sadržana u nastojanju nastavnika da brižljivo sagleda i realno procijeni odnos učenika prema učenju i rezultatima koje je postigao. Upravo u procesu provjere i ocjenjivanja znanja učenika dolazi do izražaja odgovornost nastavnika, njegova dosljednost, pravednost, načelnost i korektnost prema ukupnom zalaganju učenika, što prethodi izražavanju uspjeha učenika potpunom ocjenom.

Procjena postignutih rezultata mora pružati i podatke koji će omogućiti kvalitativnu analizu obrazovnih i odgojnih postupaka, kako bismo saznali koliko su uopće programski i drugi zahtjevi postavljeni realno. Ako nam je cilj

unaprijediti rezultate učenja, uvodeći nove oblike rada, metode, sredstva, nastavne sadržaje i načine njihovog organiziranja, provjera i ocjenjivanje znanja učenika nužno dolazi u prvi plan. Naime, posebnost filozofije i nastavnoga predmeta *filozofija u srednjoj školi* može se analizirati i kroz pitanje provjere i ocjenjivanje znanja učenika, a to se čini kao jedan od najznačajnijih problema u metodici nastave filozofije.

PROBLEM PROVJERE I OCJENJIVANJA ZNANJA UČENIKA U NASTAVI FILOZOFIJE U SREDNJOJ ŠKOLI

Osnovna je teškoća u nastavi filozofije u tome što problem kriterija ocjenjivanja nije do kraja određen, pošto nema točnoga mjernoga instrumenta za procjenu i utvrđivanje rezultata učenikovog rada, a da bi se uspješno realizirali postavljeni ciljevi i zadaci nastave filozofije, kriteriji ocjenjivanja moraju biti jasni. Vrlo je interesantan (ali i loš i neprecizan) primjer u istraživanju Klonimira Skalka¹ kojim se kriterijima nastavnici filozofije rukovode prilikom ocjenjivanja učenika, prema kojima tipičan nastavnik filozofije smatra ispravnim i potpunim slijedeće parametre:

Odličan dajem onim učenicima, koji potpuno slobodno izlažu naučeni materijal i kod kojih se vidi da su taj materijal potpuno usvojili. Također i onima, koji osim toga što gradivo znaju, javljaju se u diskusiji te pokazuju interes i radoznalost za razna filozofska pitanja.

Vrlo dobar dajem onim učenicima, koji dosta slobodno izlažu naučeni materijal i kod kojih se vidi, da su taj materijal usvojili, a ponekad se javljaju i u diskusiji.

Dobar dajem onim učenicima, koji su sposobni izlagati naučeni materijal, koji su usvojili građu, ali je ne mogu izložiti bez izvjesnih pomoćnih pitanja nastavnika.

Dovoljan dajem onim učenicima, koji su tek uz veću pomoć sposobni izlagati naučeni materijal, i koji nisu stalno marljivi. Ipak, i ovi učenici poznaju bitni sustav građe.

Nedovoljan dajem onim učenicima, koji ne poznaju materijal, pa ni uz pomoć ne mogu izložiti ono, što se uzimalo; koji su nemarni i ne pokazuju interes za predmet.

Navedeni kriteriji su vrlo nejasni, te samim tim i nisu od velike pomoći niti učeniku niti nastavniku filozofije prilikom praćenja rada, provjere znanja i ocjenjivanja učenika. Naime, jesu li dovoljni i egzaktni kriteriji: slobodno izlažu naučeni materijal, materijal potpuno usvojili, znaju gradivo, i sl.? Njihova

¹ Skalko, K. (1952.), Ispitivanje i ocjenjivanje u školi. Naklada pedagoško-književnog zbora: Zagreb, str. 144.

maglovitost i nepreciznost zahtijeva i nameće konkretno pitanje: što se ocjenjuje? Ocjenjuje li se pamćenje, reproduciranje, razumijevanje, kritičko i stvaralačko mišljenje, sve to zajedno ili nešto sasvim drugo. To su pitanja treba li iz nastavnog predmeta filozofije obrađivati, a isto tako i ocjenjivati, poznavanje faktografskih činjenica iz povijesti filozofije ili poznavanja djela (filozofija) određenih autora ili razdoblja ili pak ocjenjivati filozofičnost učenika.

“Savladavanje” nastavne građe je prvo i glavno mjerilo za određivanje ocjena. Ipak, treba biti svjestan da za fiksiranje ocjene nije dovoljan samo “suhi” materijal. Može se dogoditi da učenik nauči doslovno određeni sadržaj, dobro ga reproducira, ali od svega toga ništa ne shvaća, ne zna povezati naučene sadržaje među sobom, i sl. U tom slučaju, to je sirovi materijal, koji besplodno leži, ničemu ne služi, vrlo malo koristi za formiranje ličnosti učenika i za proširivanje njegovog općeg obrazovanja. Potrebno je i neophodno razumijevanje i sposobnost asociiranja sadržaja, širina i dubina znanja, samostalnost, kritičnost, analitičnost, sintetičnost, zrelost i transfer znanja. Sve su to bitni kvaliteti koji moraju doći u obzir u procesu određivanja ocjene.

U procesu verifikacije i ocjenjivanja stupnja vladanja filozofskim pitanjima i problemima treba uzeti u obzir, kako nivo znanja i poznavanja literature, tako i udio u dijalogu i diskusiji – istraživanju, otkrivanju i razvoju problema. Naročito treba cijeniti sklonost za zauzimanje kritičkoga stava i izgradnju vlastitoga interpretativnoga stava. Ponekad ovakva praksa ide tako daleko da učenici koji imaju kritičniji um i stvaralački odnos prema učenju mogu čak imati teškoća u komunikaciji s nastavnikom, a nerijetko budu slabije ocijenjeni prema onome što stvarno zaslužuju.

Ocjena kao “sredstvo poticanja učenika na usavršavanje”² nije samo mjerilo nivoa usvojenosti znanja, već i procjena umijeća, navika, sposobnosti, zanimanja i odnosa učenika prema radu. Specifičnost ove procjene već u prvoj komponenti (usvajanje znanja) dobiva posebnu težinu u nastavi filozofije zbog posebnosti zahtjeva ove nastavne discipline gdje se apostrofira uvođenje učenika u misaoni odnos prema svijetu i njihovo osposobljavanje za intelektualno osamostaljivanje i istraživanje. Riječ je dakle, o procjeni učenikove samostalnosti u formuliranju stavova, izvođenju suđenja i oblikovanju vlastitih uvjerenja, s naglaskom na razvoj kritičkoga mišljenja, što premašuje nivo poznavanja činjenica i reprodukcije nastavnih sadržaja.

Kvaliteta i realnost ocjene prvenstveno zavisi od pravilne i dobro organizirane provjere znanja. Ono se može vršiti (skoro) na svakom satu uz predavanja ili se periodično organizira poseban sat za provjeru i ocjenjivanje znanja učenika. Kad će se vršiti svakodnevna provjera znanja, tj. hoće li ono biti prije izlaganja novih sadržaja ili poslije, zavisi do nastavnika, od njegova

² Bakovljević, M.: *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984, str. 154. Bakovljević, također u *Didaktici*, školsku ocjenu određuje i na sljedeći način: "Školska ocjena nije nagrada, već pedagoško sredstvo kojim se učenici podstiču na što veće zalaganje, na postizanje što većih obrazovnih rezultata i na što uspješniji intelektualni razvoj" (str. 165.).

umijeća i organizacije sata. Nekad se može vršiti i prije i poslije, ali uvijek s određenim ciljem i unaprijed osmišljenim planom.

Ocjenjivanje mora biti:

1. Svestrano (ne smije se bazirati na jednoj nastavnoj jedinici ili jednom određenom isječku znanja, nego mora obuhvatiti što veći opseg gradiva i određene kvalitete učenikove osobnosti)

2. Individualno

3. Sustavno (ako nastavnik ne prati redovno tijek rada svakog učenika, ne kontrolira i provjerava njegovo znanje, on ne može računati na veći uspjeh. Što je provjera i ocjenjivanje redovitije, to je čitav nastavni rad kvalitetniji);

4. Realno (ako želimo da ocjenjivanje bude kvalitativno i korektno, ono mora prvenstveno odgovarati znanju učenika, ali i njegovom naporu koji ulaže za usvajanje i obradbu gradiva);

5. Objektivno (ukloniti ili bar kontrolirati subjektivne, osobne stavove, koji se mogu pojaviti kod učenika ili kod samoga ocjenjivača)

6. Pravedno (osjećaj za pravedno prosuđivanje je lična moralna osobina i odlika nastavnika, a oslanja se na realnost i objektivnost)

7. Javno

8. Nastavnik mora biti priseban i miran prilikom donošenja svoje odluke.

Kao što se nastavnik priprema za obrađivanje novog nastavnog sadržaja, tako bi trebao i za provjeru znanja učenika. Vrlo često se događa da se taj element i dio sata improvizira i prepušta slučaju. Nastavnik mora odrediti u općim crtama, ne samo što će ispitivati, tj. opseg gradiva, već mora precizirati, koja će pitanja postaviti, kako će ih formulirati, koga će ispitivati i sl.

Didaktički je poželjan i koristan samo onaj način ispitivanja kod kojeg je angažiran čitav razredni kolektiv. Pojedinačno ispitivanje, kod kojeg je razred u većini pasivan, nema maksimalno moguće značajne obrazovne vrijednosti. Spretan nastavnik uvijek će naći mogućnosti da kod provjere razumijevanja i znanja postavi nekolicini učenika po koje pitanje. Tako se stvara utisak, da svaki učenik može biti pitan, a to razvija posredan interes. Oduvijek nastavnici pribjegavaju često provjeri i ocjenjivanju znanja, kao jednom od motivacijskih sredstava za uspješan i kontinuiran rad učenika. Iza tog postupka stoji pretpostavka da će učenici bolje, upornije i kontinuirano raditi, ako znaju da će u nekom neposredno predstojećem roku biti provjeravani i ocjenjivani. Ipak, osjećaj konstantne "opasnosti" od ispitivanja može kod učenika prouzrokovati raznovrsne negativne posljedice, kao što je trauma i strah od ispitivanja, bježanje s nastave, odbojnost prema nastavniku ili nastavnom predmetu i sl. Najveći je uspjeh nastavnika, ako zna uspješno kombinirati individualni i kolektivni rad, pobuditi u razredu interes i radnu stvaralačku aktivnost.

Na uspjeh provjere znanja i kvalitete odgovora značajno utiče način, tj. kako nastavnik pristupa tom dijelu nastave. Živ, prirodan, temperamentan i veseo način ponašanja nastavnika odgovara prirodi učenika, potiče ih na razmišljanje, ohrabruje i pobuđuje kod njih raznovrsne interese. Tako učenici sudjeluju u radu

aktivno i motivirano, a odgovori su im znatno slobodniji, sabraniji i kvalitetniji. Suprotno, ako nastavnik pristupa provjeri znanja mrzovoljno, ljutito, nervozno, s predispozicijama rigoroznosti ili ako započne ispitivanje s prijetnjama, to stvara u razredu neraspoloženje, odbojnost, depresiju, da u takvoj situaciji zataje i najbolji učenici.

Ocjenjivanje se u osnovi može odvijati prema tri različita standarda:

1. Individualni kriterij (aktualni učinak se uspoređuje s ranijim)
2. Objektivni kriterij (učinak se uspoređi s predviđenim ciljem)
3. Društveni kriterij (učinak jednog učenika uspoređi se s rezultatima ostalih učenika istoga odjeljenja ili iste starosne grupe).

Postoje barem tri načina ocjenjivanja:

1. Formalno ocjenjivanje (služi usavršavanju, upravljanju i kontroli procesa učenja, aktivnosti učenika i nastavnika u pogledu ciljeva koje treba postići);

2. Sumarno ocjenjivanje (do određene vremenske točke planira se konačno, zbirno procjenjivanje količine stečenoga znanja i vještina. Osnovna se funkcija sastoji u tome da se o stanju dostignuća učenika obavijeste različite zainteresirane strane.)

3. Prognostičko ocjenjivanje - koje je usmjereno budućnosti učenika. U različitim periodima školovanja u obliku preporuka predlažu se načini koji, prema procjeni sudionika (učenika, nastavnika, roditelja, eventualno školskoga pedagoga, psihologa i drugih obrazovnih autoriteta) omogućuju najpovoljniji nastavak individualnoga procesa razvoja i učenja.

OBLICI PROVJERE I OCJENJIVANJA ZNANJA UČENIKA

U nastavi filozofije u srednjoj školi postoje četiri načina kojima nastavnik može formirati suđenje o znanju učenika:

1. usmenom provjerom i ispitivanjem
2. pisanim radovima
3. testovima znanja i
4. sustavnim praćenjem učenika pri svakodnevnom radu.

Usmena provjera znanja učenika

Sustavna usmena provjera predstavlja najsigurniji i pedagoški najplodniji način za utvrđivanje i provjeru učenikovih znanja u nastavi filozofije. Usmena provjera znanja učenika u nastavi filozofije posjeduje značajne i specifične didaktičke prednosti. Najpozitivnija strana usmene provjere znanja leži u neposrednom kontaktu između učenika i nastavnika, koji omogućuje učeniku da, ako je potrebno, uz minimalnu pomoć nastavnika iznese i one misli, koje samostalno ne bi bio kadar u potpunosti ili dovoljno jasno formulirati (što je osnovna poteškoća kod pisane provjere ili izražavanja znanja, posebno kod

određenih učenika) ili da kroz dijalog “ravnopravno“ analiziraju sadržaje nastavnoga predmeta filozofija. Usmeno ispitivanje u nastavi filozofije ima karakter slobodnoga, samostalnoga i stvaralačkoga izlaganja misli, a time najbolje učenika pripremamo za praktične potrebe u životu jer se u svakodnevnim djelatnostima najviše služimo usmenom komunikacijom i razmjenom mišljenja.

Usmeno ispitivanje je najčešći oblik provjere znanja učenika u nastavi filozofije. Ono se ostvaruje putem dijaloga između nastavnika i učenika, pri čemu se provjerava nivo usvojenosti nastavnih sadržaja, stupanj razumijevanja i samostalnosti u izvođenju zaključaka i oblikovanju vlastitih stavova učenika.

Uspješnost primjene usmene provjere znanja umnogome zavisi od karaktera i sustavnosti u postavljanju pitanja, koja znatno određuju stupanj i kvalitete aktivnosti učenika. U filozofiji smisao pitanja nije odgovor koji se može definirati. Riječ je upravo o tome da i netočan odgovor može biti vrijedan ukoliko se određeno pitanje dodatno obrazloži i rasvijetli na način koji će biti poticajan i za ostale učenike, a ne samo za onog ko iznosi svoje znanje i stav. Uglavnom se mogu razlikovati dvije vrste pitanja: *jednostavna* pitanja, kojima se od učenika zahtijeva da reproduciraju zapamćeno gradivo u obliku kratkih odgovora i *problemska* (složena) pitanja kojima se zahtijeva veće intelektualno zalaganje i složenije misaone operacije. Problemska pitanja omogućavaju nastavniku da stekne jasniji i potpuniji uvid, ne samo o tome jesu li, i koliko su učenici usvojili nastavne sadržaje, već i o sposobnostima primjene potrebnih logičkih operacija (analiza, sinteza, dokazivanje, priopćavanje, zaključivanje i dr.), kao i o primjeni znanja na nove slučajeve i situacije. Takva pitanja pružaju objektivnu mogućnost da se od učenika zahtijevaju razvijeni i obrazloženi odgovori u kojima se osnovnim i/ili određenim činjenicama daju i odgovarajuća obrazloženja i interpretacije, uz navođenje neophodnih argumenata, dokaza, objašnjenja, i sl. Ona potiču učenike da se aktivno bave određenim problemom i dovode do stvaralačkoga stava pri učenju. Posebno je značajno što ova pitanja potiču sustavno, povezano mišljenje i precizno jezično izlaganje.

Analiziranje pravilnosti učenikove percepcije novih sadržaja u isto je vrijeme i provjera kako je usvojen tijek rasuđivanja i dokazivanja koji je nastavnik primijenio pri izlaganju nastavnoga gradiva. Zato se provjera pravilnosti percipiranja i razumijevanja novoga sadržaja može provoditi pomoću postavljanja posebnih pitanja, koja zahtijevaju da se u odgovoru navede način dokazivanja, bitne crte i postupnost u izloženom gradivu.

Odgovore učenika, koji su individualno odgovarali treba tako i ocijeniti, a treba zabilježiti i one značajnije odgovore učenika koji nisu bili posebno pitani, nego su samo sudjelovali s kojim odgovorom. Tako će i kolektivna provjera znanja dobiti na važnosti, ozbiljnosti i vrijednosti.

Među mnogim nastavnicima čuje se prigovor protiv provjere i ocjenjivanja znanja učenika u tijeku sata obradbe novih sadržaja. Oni tvrde da je takva provjera površna i nesustavna te se ne može dovoljno postaviti težište na

individualno ispitivanje, kojim se jedino precizno može utvrditi učenikovo znanje. Također, smatraju da se takvim metodičkim postupkom ide više da se aktivizira razred, a pojedini učenici odgovaraju fragmentarno i kratko, a to još ne garantira kvalitetnu, objektivnu i temeljnu provjeru učenikovog znanja. Ti nastavnici dozvoljavaju provjeru znanja prije prelaza na izlaganje novih nastavnih sadržaja, ali smatraju da takvo ispitivanje ne može biti realna baza za ocjenu. U svakom slučaju, svakodnevna provjera znanja na satu ima veliki značaj za precizno ocjenjivanje, samo ga treba pravedno organizirati i pametno izvesti. Učenici se moraju naviknuti na nastavni sat periodične provjere i ocjenjivanja znanja pa će im biti svejedno kada se oni vrše. Zato podjela sata provjere znanja na periodične, polugodišnje i godišnje nije potpuno produktivna jer često upućuje na kampanjsko učenje i ocjenjivanje.

Treba imati u vidu da se usmena provjera znanja koristi ne samo u funkciji ocjenjivanja već i dolaženja do novih spoznaja. Put podučavanja ne možemo mehanički razdvajati na sati usvajanja novih znanja i sati utvrđivanja gradiva (koji rezultiraju samo ocjenjivanjem) jer i sati provjere podrazumijevaju stjecanje novih znanja i napredak u filozofskom načinu mišljenja.

Ovaj način provjere zahtijeva dosta vremena i često je (ako se ne dopunjuje s ostalim oblicima provjere znanja) zbog velikog broja učenika u odjeljenju neekonomičan. Osim toga, svima se učenicima ne mogu postavljati pitanja iste težine. Pri uobičajenom načinu usmene provjere znanja učenika moguće je postaviti samo ograničen broj pitanja. Najčešće od slučaja ili slučajnosti zavisi koja će pitanja nastavnik postaviti pojedinom učeniku. To ponekad pruža mogućnost da određeni učenik dobro odgovori, iako nije savladao veći dio gradiva iz koga se ocjenjuje. Razumije se da može biti i obrnuto: da učenik savlada većinu gradiva, a postavljeno se pitanje odnosi upravo na onaj mali dio gradiva koji nije savladao, tj. usvojio i misaono obradio. Slučajnost pri izboru pitanja naročito dolazi do izražaja kada ima mnogo učenika u razredu koje treba ispitati, a gradivo je obimno, posljedica čega je kratko vrijeme koje stoji na raspolaganju za ispitivanje pojedinoga učenika. Ipak, sadržaji nastave filozofije, koji su čvrsto povezani, kompaktni i teško reproducirani bez općega razumijevanja i znanja takvi su da su ovakvi slučajevi ili ovaj nedostatak usmene provjere i ocjenjivanja znanja učenika teško zamislivi. Naime, usmenim je putem vrlo lako steći uvid u poznavanje i razumijevanje sadržaja filozofije, ali problem njihovog nivoa ostaje ukoliko se komunikacija završava na jednom ili dva pitanja ili problema. Dakle, na ocjenu utječe i način ispitivanja. Teže je dati zadovoljavajući odgovor kada ispitivač samo postavi pitanje i ostavi učenika da samostalno odgovara, nego kada dopunskim i pomoćnim pitanjima provjerava, orijentira i preispituje mišljenje i znanje učenika.

Na ocjenu utječu i mnogi drugi faktori vezani za nastavnika i učenika: zdravstveno stanje i raspoloženje, emocionalna uravnoteženost ili uzbuđenost i dr. Pri tome, na ocjenu često može uticati i sposobnost izražavanja učenika,

njegova snalažljivost da svoje odgovore podešava prema reakciji nastavnika, izgled i ukupan njegov nastup.

Iskusan nastavnik zna da mnogi faktori mogu negativno uticati na ocjenjivanje i smanjiti objektivnu vrijednost ocjene. Zato bi nastavnik trebao svjesno nastojati uzimati u obzir pri ocjenjivanju cjelokupnu aktivnost učenika, a ne samo njegove odgovore pri jednom ispitivanju. Nije (potpuno) opravdano shvaćanje da su sve ocjene slučajne, da bi svaki učenik mogao za pokazano znanje dobiti i svaku drugu ocjenu samo da ga je netko drugi pitao, da je dobio druga pitanja ili da je na drugi način ispitivan. Ocjene su zaista nedovoljno točan odraz znanja, ali su ipak u velikoj mjeri, u skladu s pokazanim znanjem učenika. Međutim, značaj koji ocjene imaju i za pojedinca koji ih dobija i za društvo koje mu, prema njima povjerava određene poslove i aktivnosti, zahtijeva da se još u većoj mjeri vodi računa o čimbenicima koji utječu na nedovoljnu objektivnost te da se traže načini kako bi se nedostaci provjere i ocjenjivanja znanja učenika što više otklonili.

Pisana provjera znanja učenika

Pisana provjera znanja omogućuje u velikoj mjeri izražavanje učenikovih sposobnosti i samostalnosti u mišljenju i zaključivanju. "Učenik može pisanim radom pokazati više mentalne sposobnosti, bolje nego i na jedan drugi način. Originalno i samostalno mišljenje, novi način prilaženja gradivu, način interpretacije, itd., najbolje se pokazuju u pismenome radu."³ U pisanome radu učenik često ima veću slobodu izražavanja mišljenja i znanja nego pri usmenom odgovoru, koji inicira i usmjerava nastavnik, što (svjesno ili nesvjesno) može uticati na način odgovaranja. Učeniku je pri dobro organiziranom pisanom radu omogućeno da samostalno radi, potpuno koncentrira pažnju na svoje znanje, uočava i zapaža nedostatke i praznine vlastitoga rasuđivanja. Dobra je strana pisane provjere znanja i u tome, što omogućuje dobre i kreativne odgovore onim učenicima, koji znaju nastavne sadržaje, ali se teško usmeno izražavaju. Sasvim je sigurno, da pisani radovi daju nastavnicima mnogo objektivnih podataka za ocjenjivanje. Pisana provjera znanja učenika ima mnoge prednosti u odnosu na usmenu. "S malim brojem sati, a velikim brojem učenika vrlo je teško i pravilno ocijeniti sve učenike."⁴ Ono ekonomično i racionalno omogućava da se za kratko vrijeme utvrdi znanje i pripremljenost učenika cijeloga razreda za nove nastavne sadržaje. Također, omogućava stvaranje jedinstva zahtijeva koje sadrži nastava filozofije, ali i individualizirani prilaz različitim grupama učenika, temeljitija i detaljnija analiza njihovoga rada pa na taj način i točnija procjena kvalitete i obima znanja, kao i utvrđivanje i analiza tipičnih pogrešaka i slabosti u

³ Troj, F. (1957.), Prilog pitanju proveravanja i ocjenjivanja znanja učenika u našim školama. Nolit: Beograd, str. 75.

⁴ Banović, A: *O metodici nastave filozofije*, Filozofski pregled, br. 1-2 1954., Srpsko filozofsko društvo, Beograd, str.79.

rasuđivanju učenika. Mogućnost da se više puta pregledaju i analiziraju pisani radovi učenika daje potpuniji uvid u realizaciju nastave i dostignuća raznih učenika.

Pisana provjera znanja u nastavi filozofije može se ostvariti na više načina. To može biti uvid u pisanu obradbu pojedinih tema, pitanja, analizu problema, izvornih tekstova, izrada kontrolnih, domaćih i drugih pisanih zadataka. Zadatci mogu biti isti za sve učenike ili različiti. Oni mogu biti: pisanje referata, analiza oglada, prikaza, i sl. To ne samo što doprinosi raznovrsnosti provjere i ocjenjivanja znanja učenika već istovremeno razvija samostalnost izražavanja pisanim putem i potiče njegovanje ljepote pisanoga izraza. Njegovanjem kulture pisane riječi učenici utvrđuju i provjeravaju kvalitetu stečenih znanja, razvijaju umijeće primjenjivanja znanja i vježbaju sposobnost kritičkoga mišljenja.

Pismena provjera znanja, u različitim oblicima, može se izvršiti i na kraju svake nastavne teme ili cjeline nastavnoga sadržaja. Međutim, ovaj se način provjere ne iscrpljuje upisivanjem ocjena, niti rezultat ovog procjenjivanja može biti jedina (ili dominantna) ocjena za određeni klasifikacijski period. Nastavnik je nezavisno od vremenskog termina provjere znanja dužan obrazložiti svaku pojedinačnu ocjenu, valjanost određenih stavova učenika, kvalitet odgovora i osnovanost zaključka. Osim toga on bi trebao afirmirati pozitivne primjere i ukazati na propuste i nedostatke, kao i na načine njihovog otklanjanja.

Komentari i analize pisanih radova učenika mogu poslužiti i kao osnova za usmenu provjeru. Time se smanjuje osnovni nedostatak pismene provjere: odsustvo žive interakcije između nastavnika i učenika. Učenik je pri pismenoj provjeri lišen dopunskih pitanja i komentara nastavnika koji obogaćuju verbalnu komunikaciju. Činjenica da se neki učenici teže izražavaju pisanim nego usmenim putem obavezuje nastavnika da pismenu provjeru dopunjava usmenim ispitivanjem znanja. Dakle, riječ je o efikasnoj dopuni usmene provjere, a ne o njegovoj zamjeni.

Pored izvjesnih prednosti koje ima pismena provjera znanja učenika nad usmenim, većina nedostataka usmenog ispitivanja zadržava se i pri pismenom ispitivanju. I tada se često ispituje samo mali dio gradiva, a subjektivnost mjerila može postojati. Usmena provjera znanja učenika zahtijeva veliku spretnost i osposobljenost nastavnika za precizno, usmjereno i sadržajno propitivanje. U njima se teže može kontrolirati nepouzdanost ocjenjivanja, a nije rijetkost, da sami nastavnici revidiraju svoja suđenja kod usmenog ispitivanja, jer posle temeljitijeg rasuđivanja smatraju, da su pogriješili u (pr)ocjeni. Posebno se to događa, ako usmene odgovore pokušaju verificirati pismenim putem, ili obrnuto. Nitko ne može poreći, da ocjene ne zavise samo od učenika, njegovog znanja i sposobnosti, nego i od individualnosti ocjenjivača i njegove sposobnosti, da objektivno i realno procijeni znanje i sposobnost učenika.

Često se utvrdi da je jedan pisani rad ocijenio isti nastavnik nakon određenog vremenskog razdoblja sa dvije različite ocjene, a da i ne govorimo o tome, da dva ocjenjivača vrednuju sa dvije različite ocjene jedan te isti rad.

Katkad su čak te ocjene vrlo različite. Dva francuska istraživača H. Laugier i D. Weinberg (1938) su dokazali da postoji relativno veliko odstupanje između ocjena koje daju različiti ocjenjivači istim pismenim radovima.⁵ Ovo odstupanje je naročito veliko u ocjenama pismenih radova i zadataka iz jezika i predmeta društvenih nauka. Ako usporedimo ocjene pet različitih ocjenjivača, koji su mogli dati ocjene od 1 do 20, vidjet ćemo da postoje ne samo velika odstupanja u ocjenama koje daju pojedini ocjenjivači nego i velika srednja odstupanja. Ovo ilustriraju podaci iz slijedeće tablice:

Pismeni sastav iz:	Srednje odstupanje	Najveće odstupanje
Francuskog jezika	3.29	13
Filozofije	3.36	12
Latinskog jezika	2.97	12
Engleskog jezika	2.24	9
Matematike	2.05	9
Fizike	1.88	8

Kao što se iz prikazanih podataka vidi najveće su (i vrlo velike razlike) u ocjenama iz francuskog jezika (za ispitanike iz njihovog materinjeg jezika) i filozofije. Inače, podudarnost među ocjenjivačima bila je veća pri davanju srednjih ocjena, a manja pri ekstremnim ocjenama. U krajnjim ocjenama razlika je bila manja pri davanju viših ocjena. Kada je ocjena bila ispod 10, podudarnost među ocjenama bila je u 30% slučajeva, a u ocjenama iznad 10 slaganje je postojalo samo u 13% slučajeva.

Razlike u mjerilu ocjenjivanja, zavisnost pojedine ocjene od nivoa znanja cijelog razreda i halo efekt nisu jedini utjecaji koji smanjuju objektivnu vrijednost ocjene. Analize i istraživanja pokazuju da postoje i drugi faktori koji utiču na neobjektivnost ocjenjivanja. Jedan od takvih faktora je relativna neodređenost odgovora učenika. Često je iz datih učeničkih odgovora teško zaključiti koliko je njihovo stvarno i opće znanje. Zato različiti ocjenjivači za isti odgovor mogu često da daju različite ocjene.

Testovi znanja učenika

Provjera (i ocjenjivanje) primjenom testova doprinosi objektivnijem procjenjivanju znanja učenika i potpunijem sagledavanju napredovanja cijelog odjeljenja u određenom vremenskom intervalu. Rezultati primjene testa znanja izražavaju se jedinicama koje se mogu usporediti sa drugim mjerama u ocjenjivanju. To omogućava usporedba grupa i pojedinaca, kao i utvrđivanje individualnih razlika, procjenu efikasnosti primijenjenih metoda, postupaka,

⁵ Rot, N.: *Merenje uspeha u učenju*, Rad, Beograd, 1965. str. 10.

sredstava i njihovih različitih primjena. Ovakva vrsta provjere znanja učenika omogućava veliku uštedu vremena (ekonomičnost), što je od velikog značaja za suvremenu srednju školu (pre)opterećenu programskim sadržajima, velikim brojem učenika i brojnim drugim zahtjevima.

Jedan od najčešćih i najvažnijih prigovora testovima znanja je taj da se uz pomoć njih u prvom redu provjerava i ocjenjuje poznavanje pojedinačnih činjenica, a da su manje pogodni za utvrđivanje da li se nastavni sadržaj razumije, sposobnost organiziranog i povezanog izlaganja i objašnjenja, samostalnog mišljenja i zaključivanja. Ne samo da se uz pomoć testova najčešće ne može dovoljno uspješno ispitati kvalitet znanja učenika već njihova upotreba može tako uticati da se učenici orijentiraju samo na memoriranje i pamćenje pojedinačnih fakata. Mnogi stručnjaci u vezi sa ovim prigovorom odgovaraju da je moguće i potrebno konstruirati takve testove znanja kojima se ne ispituje samo poznavanje pojedinačnih činjenica nego i složenije i potpunije znanje. Pošto je mnogo lakše konstruirati testove kojima se provjerava poznavanje pojedinačnih podataka, zaista su se ranije često u testovima znanja nalazili upravo takvi zadaci kojima se prije svega, provjerava i potiče pamćenje pojedinačnih fakata, a njihovo razumijevanje i složeniji misaoni procesi provjeravaju i usavršavaju u dijaloškoj i diskusacijskoj komunikaciji – usmenoj provjeri i ocjenjivanju znanja učenika.

“Klasičnim testovima se ne zahvata način kako pojedinac misli, ne postavlja se pitanje zašto je on podbacio na testu ili uopće se ne prati proces rješavanja zadatka postavljenih u testu.”⁶ Na osnovu jednostavne dihotomije “riješio - nije riješio” prosuđuje se inteligencija subjekta koji je test rješavao. Naime, u novije vrijeme, testovima se ozbiljno prigovara da se njima zahvaćaju samo intelektualni produkti, a ne i intelektualni procesi. Analiza kognitivnog procesa predstavlja izazov za odgojni rad i propisane funkcije nastavnika. Težište se pomjera sa ishoda intelektualnih radnji na procese, sa operacija rješavanja na složene procese planiranja, pripremanja, vođenja, vrednovanja i selekcije pitanja. Tako je neophodno pronaći i u testovima nastave filozofije načine kojima se ispituju elementarna znanja o činjenicama, ali i viši kognitivni procesi razumijevanja, analize, sinteze, evaluacije, i sl.

Čest je i prigovor da u odgovorima na pitanja iz testova više dolazi do izražaja pasivno znanje i prepoznavanje podataka nego aktivno znanje i vladanje naučenom materijom. Zadaci tipa dvočlanog izbora, višestrukog izbora, dopunjavanja i povezivanja zaista se više rješavaju na osnovu prepoznavanja podataka nego na osnovu samostalnog reproduciranja znanja. Međutim, zadaci tipa prisjećanja znatno zahtijevaju samostalno reproduciranje. Zato se oni obično i kombiniraju sa ostalim vrstama zadataka i pitanja.

⁶ Savić, J.: *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Zbornik Pedagoške akademije, Banjaluka, 1991, str.21.

Testovima se zamjera da depersonaliziraju proces provjere znanja. Naime, učenici ne dobivaju nikakve informacije o tome na koji bi način mogli popraviti ili da eliminirati propuste u svom znanju, za razliku od žive dijaloške komunikacije. Sve to ukazuje da ni testovi sa normama (standardizirani) ne mogu biti jedini instrument za mjerenje školskih dostignuća već ih je potrebno dopunjavati drugim nastavnim postupcima. Postignuća svih ciljeva obrazovanja ne mogu se jednako uspješno provjeriti testovima znanja, a još manje biti jedino sredstvo ocjenjivanja cjelokupnog uspjeha učenika, pošto cilj nastave nije samo obrazovanje već i odgoj ličnosti.

Sistematsko promatranje (praćenje) učenika pri svakodnevnom radu

Četvrti mogući način provjere znanja, te time i ocjenjivanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi je sistematsko promatranje učenika pri svakodnevnom radu. Ako se uzmu u obzir pedagoški principi ocjenjivanja i priroda nastave filozofije, onda nije moguće mimoići ni ovaj način, ali moramo njemu precizirati vrijednost i odgovarajuće mjesto. Promatranje učenika pri svakodnevnom radu je nesumnjivo korisno za stjecanje općeg utiska o učeniku i određivanje što preciznije završne ocjene. Sudjelovanje učenika u radu, njegovo reagiranje na nastavnikovo izlaganje, brzina shvaćanja, pažnja, marljivost, zalaganje, interes za nastavni predmet, samostalnost u radu, sve su to elementi koji uistinu pomažu pri formiranju općeg suđenja o učeniku i koje moramo uzeti u obzir, ako proces ocjenjivanja promatramo pedagoški korektno. Pri tom načinu stjecanja suđenja ne smijemo ići predaleko i na temelju samog promatranja stvarati dalekosežne i kategoričke zaključke.

Treba imati na umu, da opažanja stečena svakodnevnim sistematskim promatranjem učenika, mada umnogome imala karakter točnosti, ipak su manje-više sporadična, fragmentarna, i ne mogu pružiti cjelovitu sliku o učeniku, tim više, što na njeno stvaranje u velikoj mjeri utiče subjektivni faktor. Iskustvo pokazuje, da je opća slika često povoljnija za izvjesne otvorene, živahne, ponekad brzoplete, snalažljive tipove učenika, dok često povučeni, mirniji, sporiji i nesnalažljivi učenici izgledaju u takvoj općoj slici lošiji i slabijeg kvaliteta, nego što u stvari jesu. Zato moramo biti vrlo oprezni, pažljivi i nadasve objektivni kod promatranja i stvaranja općeg utiska o učeniku.

Treba spomenuti i to, da svakodnevno promatranje može postati sigurna baza prosuđivanja rada i znanja učenika, ako se o njemu redovno vode sistematske bilješke, tj. precizna evidencija utisaka, tj. doprinosa u nastavi, (dijalozi i diskusije), gdje se učenik usredotočava na ono o čemu se govori, a ne direktno i samo na ocjenu. Atmosfera u razredu bi u tom slučaju bila vedrija, zanimljivija i svatko bi slobodno iznosio svoja mišljenja.

ZAKLJUČAK

Postoji mnogo problema koji su bitni za formalnu evaluaciju učenika u srednjoj školi iz nastavnog predmeta filozofija. Pitanja odnosa filozofije same i nje kao nastavnog predmeta u srednjoj školi, korelacija filozofije sa drugim nastavnim predmetima, problem cilja i strukturiranja sadržaja nastavnog predmeta filozofija u srednjoj školi, način uvoda u filozofiju, uvjeti za uspješnu realizaciju nastave filozofije, nastavne metode, važna su i za sam proces praćenja, provjere i ocjenjivanja znanja i rada učenika.

Svaki od navedenih načina provjere i ocjenjivanja znanja učenika ima određene prednosti i nedostatke. Stoga, neophodno je primjenjivati i kombinirati sve oblike provjere i ocjenjivanja znanja, imajući uvijek na umu prirodu i karakter same filozofije i nastave filozofije, njene ciljeve i prirodu učenika. Očigledno je da za ispunjavanje takvih zahtjeva treba primjenjivati različite nastavne metode i njihove kombinacije u različitim proporcijama.

U nastavi filozofije, iako je usmeni način provjere i procjene znanja učenika logičan, prirodan i pretežan, on je i neprihvatljiv ako je jedini način provjere i (pr)ocjenjivanja znanja učenika. Korektna primjena raznovrsnih oblika provjere i ocjenjivanja znanja i rada učenika u srednjoj školi neophodna je za taj nivo obrazovanja, ali može biti i dobra osnova i svojevrsna priprema za eventualne kasnije studije filozofije.

LITERATURA

- Bakovljević, M.: *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984.
Banović, A.: *O metodici nastave filozofije*, Filozofski pregled, br.1-2, Srpsko filozofsko društvo, Beograd, 1954.
Rot, N.: *Merenje uspeha u učenju*, Rad, Beograd, 1965.
Savić, J.: *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Zbornik Pedagoške akademije, Banjaluka, 1991.
Skalko, K.: *Ispitivanje i ocjenjivanje u skoli*, Naklada pedagoško-književnog zbora, Zagreb, 1952.
Troj, F.: *Prilog pitanju proveravanja i ocenjivanja znanja učenika u našim školama*, Nolit, Beograd, 1957.

TESTING AND ASSESSMENT OF PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract: The formal assessment of students' knowledge and work is one of the most important and the most complex tasks of all teachers, including teachers of philosophy. This task is comprised of complex cognitive, pedagogical, psychological, ethical, social, legal, administrative and other perspectives and factors. The complexity of this process is especially apparent in the teaching of philosophy, due to very specific subject matter and goals set before this course. The aim of this paper is to present and critically examine the main issues, difficulties and models of monitoring, assessment and evaluation of knowledge and skills in philosophy in secondary schools, thus making a contribution to the methodology of teaching philosophy.

Key words: philosophy, methodology, secondary school, pupil, teacher, testing, evaluation, understanding, knowledge.

Author: mr.sc. Vučina Zorić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, Nikšić

Review: Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 113. do 126.

Title: Provjera i ocjenjivanje znanja učenika u nastavi filozofije u osnovnoj školi

Categorisation: stručni rad

Received on: 27. svibnja. 2008.

UDC: 371.3:1

371.26

Number of sign (with spaces) and pages: 36.150 (: 1800) = 20,083 (: 16) = 1,255