



WWW.MAGISTER.UNS.AC.RS  
CONFERENCE.MAGISTER.UNS.AC.RS



# CURRICULUM OUTCOMES OF CONTEMPORARY EDUCATION

FACULTY OF TEACHER EDUCATION  
IN THE HUNGARIAN LANGUAGE  
IN SUBOTICA

2015

9<sup>th</sup>  
INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

**A KORSZERŰ OKTATÁS ÉS NEVELÉS CURRICULUMÁNAK KIMENETE  
КУРИКУЛУМСКИ ИСХОДИ САВРЕМЕНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА  
KURIKULUMSKI ISHODI SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA  
CURRICULUM OUTCOMES OF CONTEMPORARY EDUCATION**

**Szabadka, Szerbia, 2015. szeptember 18-án és 19-én  
Суботица, Србија, 18. и 19. септембра 2015.  
Subotica, Srbija, 18. i 19. rujna 2015.  
September 18–19, 2015. Subotica, Serbia**

**TANULMÁNYGYŰJTEMÉNY  
ЗБОРНИК РАДОВА  
ZBORNİK RADOVA  
BOOK OF SELECTED PAPERS**

**Az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának  
9-ik nemzetközi tudományos konferenciája**

**9. међународна научна конференција Учитељског факултета на мађарском  
наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду**

**9. међународна znanstvena konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom  
nastavnom jeziku u Subotici Sveučilišta u Novom Sadu**

**The Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica  
University of Novi Sad 9<sup>th</sup> International Scientific Conference**

**Szabadka – Суботица – Subotica, 2015.**

**Kiadó:**

Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara

**Издавач:**

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици  
Универзитета у Новом Саду

**Izdavač:**

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici  
Sveučilišta u Novom Sadu

**Publisher:**

Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica  
University of Novi Sad

**Felelős szerkesztő / Одговорни уредник / Odgovorni urednik / Editor-in-chief:**

Josip Lepeš

**Szerkesztők / Уредници / Urednici / Editors:**

Josip Ivanović

Valéria Pintér Krekić

**Nyelvi szerkesztés / Језичка обрада / Jezična obrada / Language editors:**

Magyar nyelv / Huszka Márta

Српски језик / Ђурђица Штулрајтер

Hrvatski jezik / Đurđica Stuhldreiter

English Language / Suzana Rukavina and Marija Ivanović

**Technikai szerkesztő / Технички уредник / Tehnički urednik / Layout editor:**

Zsolt Vinkler

**ISBN 978-86-87095-64-9**

**A konferencia elnöke:**  
**Lepes Josip**, megbízott dékán

**Председавајући конференције:**  
**Јосип Лепеш**, вршалац дужности декана

**Predsjedatelj konferencije:**  
**Josip Lepeš**, vršitelj dužnosti dekana

**Conference Chairman:**  
**Josip Lepeš**, Acting Dean

**SZERVEZŐBIZOTTSÁG / ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР / ORGANIZACIJSKI ODBOR /  
ORGANIZING COMMITTEE:**

**Elnök asszony / Председница / Predsjednica / Chairwomen:**  
**Valéria Pintér Krekić**, University of Novi Sad, Serbia

**A szervezőbizottság tagjai / Чланови организационог одбора /  
Članovi Organizacijskoga odbora / Members of the Organizing Committee:**

Ágnes Bagány, University of Novi Sad, Serbia  
Ottó Beke, University of Novi Sad, Serbia  
Mónika Csapó, University of Novi Sad, Serbia  
Esterá Gabrić, University of Novi Sad, Serbia  
Szabolcs Halasi, University of Novi Sad, Serbia  
Katalin Hegedűs, University of Novi Sad, Serbia  
Lenke Major, University of Novi Sad, Serbia  
Ágota Siflis, University of Novi Sad, Serbia  
Melinda Torok, University of Novi Sad, Serbia  
Attila Vinkó, University of Novi Sad, Serbia  
Zsolt Vinkler, University of Novi Sad, Serbia

**TÁMOGATÓ / СПОНЗОР / ПОКРОВИТЕЛЈ / SPONSOR:**



**Szerb Köztársaság  
Vajdaság Autonóm Tartomány  
Tartományi Kormány  
Tartományi Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Titkárság  
Újvidék**

**Република Србија  
Аутономна Покрајина Војводина  
Покрајинска влада  
Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој  
Нови Сад**

**Republika Srbija  
Autonomna Pokrajina Vojvodina  
Pokrajinska vlada  
Pokrajinsko tajništvo za znanost i tehnološki razvoj  
Novi Sad**

**Republic of Serbia  
Autonomous Province of Vojvodina  
Government of Vojvodina  
Provincial Secretariat for Science and Technological Development  
Novi Sad**

**A konferencia szerkeztőbizottsága / Уреднички одбор конференције / Urednički odbor konferencije / Conference Editorial Board:**

Josip Ivanović, University of Novi Sad, Serbia  
Valéria Pintér Krekić, University of Novi Sad, Serbia  
Ágnes Bagány, University of Novi Sad, Serbia  
Katalin Hegedűs, University of Novi Sad, Serbia  
Lenke Major, University of Novi Sad, Serbia

**TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG / НАУЧНИ И ПРОГРАМСКИ ОДБОР /  
ZNA NSTVENI I PROGRAMSKI ODBOR / SCIENTIFIC AND PROGRAMME COMMITTEE:**

**Elnök / Председник / Predsjednik / Chairmen:**

**Josip Ivanović**, University of Novi Sad, Serbia

**A tudományos programbizottság tagjai / Чланови научног и програмског одбора /  
Članovi znanstvenog i programskog odbora / Members of the Programme Committee:**

Milica Andevski, University of Novi Sad, Serbia  
Éva Balažević, University of Novi Sad, Serbia  
László Balogh, University of Debrecen, Hungary  
Edmundas Bartkevičius, Lithuanian University, Kauno, Lithuania  
Stanislav Benčíč, University of Bratislava, Slovakia  
Annamária Bene, University of Novi Sad, Serbia  
Emina Berbić Kolar, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia  
Rózsa Bertók, University of Pécs, Hungary  
Radmila Bogosavljević, University of Novi Sad, Serbia  
Éva Borsos, University of Novi Sad, Serbia  
Milenko Brkić, Herzegovina University, Mostar, Bosnia and Herzegovina  
Spomenka Budić, University of Novi Sad, Serbia  
Benő Csapó, University of Szeged, Hungary  
Géza Czékus, University of Novi Sad, Serbia  
Eva Dakich, La Trobe University, Melbourne, Australia  
Zoltán Dévavári, University of Novi Sad, Serbia  
Péter Donáth, Lóránd Eötvös University, Budapest, Hungary  
Róbert Farkas, University of Novi Sad, Serbia  
Dragana Francišković, University of Novi Sad, Serbia  
Irén Gabrić Molnár, University of Novi Sad, Serbia  
Olivera Gajić, University of Novi Sad, Serbia  
Dragana Glušac, University of Novi Sad, Serbia  
Noémi Görög, University of Novi Sad, Serbia  
Erika Heller, Lóránd Eötvös University, Budapest, Hungary  
Hargita Horváth Futó, University of Novi Sad, Serbia  
Éva Hózsa, University of Novi Sad, Serbia  
Elvira Huszár, University of Novi Sad, Serbia  
Marko Jurčić, University of Zagreb, Croatia  
Szilvia Kiss, University of Kaposvár, Hungary

Anna Kolláth, University of Maribor, Slovenia  
Mitja Krajncan, University of Primorska, Koper, Slovenia  
Josip Lepeš, University of Novi Sad, Serbia  
Imre Lipcsei, Szent István University, Szarvas, Hungary  
Sanja Mandarić, University of Belgrade, Serbia  
Pirkko Martti, University of Turku, Turun Yliopisto, Finland  
Damir Matanović, Josip Juraj Strossmyer University of Osijek, Croatia  
Milan Matijević, University of Zagreb, Croatia  
Erzsébet Mernyák, University of Novi Sad, Serbia  
Vesnica Mlinarević, Josip Juraj Strossmyer University of Osijek, Croatia  
Margit Molnár, University of Pécs, Hungary  
Ferenc Németh, University of Novi Sad, Serbia  
Slavica Pavlović, University of Mostar, Bosnia and Herzegovina  
Lidija Pehar, University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina  
Anđelka Peko, Josip Juraj Strossmyer University of Osijek, Croatia  
Valéria Pintér Krekić, University of Novi Sad, Serbia  
Ivan Poljaković, University of Zadar, Croatia  
Zoltán Poór, University of Pannonia, Veszprém, Hungary  
Vlatko Previšić, University of Zagreb, Croatia  
Zoran Primorac, University of Mostar, Bosnia and Herzegovina  
Ivan Prskalo, University of Zagreb, Croatia  
Ildikó Pšenáková, University of Trnava, Slovakia  
Judit Raffai, University of Novi Sad, Serbia  
László Szarka, University Jan Selyeho, Komárno, Slovakia  
Svetlana Španović, University of Novi Sad, Serbia  
Márta Takács, University of Novi Sad, Serbia  
János Tóth, University of Szeged, Hungary  
Katalin Varga Hajdicsné, Budapest Centre of Economic Vocational Training, Budapest, Hungary  
Vesna Vučinić, University of Belgrade, Serbia  
Éva Vukov Raffai, University of Novi Sad, Serbia  
Smiljana Zrilić, University of Zadar, Croatia  
Julianna Zsoldos-Marchis, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

**SZAKVÉLEMÉNYEZŐK / РЕЦЕНЗЕНТИ / RECENZENTI / REVIEWERS:**

Éva Balažević, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language,  
Subotica, Serbia  
Éva Borsos, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language,  
Subotica, Serbia  
Géza Czékus, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language,  
Subotica, Serbia  
Róbert Farkas, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language,  
Subotica, Serbia  
Olivera Gajić, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

# СТАВ УЧЕНИКА ПРЕМА ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ И ОЦЕЊИВАЊУ<sup>3</sup>

**Данијела Илић-Стошовић**

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд,  
Србија  
d.i.stosovic@gmail.com

**Снежана Николић**

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд,  
Србија  
coan@open.telekom.rs

**Марија Радуловић**

ДЗ „Стари град”- Развојно саветовалиште, Београд, Србија  
marija0206@gmail.com

## *Резиме*

Циљ истраживања је утврђивање става ученика нижих разреда основне школе према организацији наставе и оцењивању и разлика у ставу између ученика типичног развоја и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју.

Истраживањем је обухваћено 68 ученика из школа за децу са сметњама и тешкоћама у развоју и 140 ученика из школе за ученике типичног развоја.

За прикупљање података коришћен је Упитник који садржи 13 питања затвореног типа.

Ученици у школама за ученике типичног развоја исказују негативнији став према организацији наставе ( $p < 0,01$ ) од ученика у школама за образовање деце са сметњама у развоју, незадовољнији су школом, представљањем садржаја предмета, садржаји им нису довољно занимљиви и корисни. Високо статистички значајне разлике ( $p < 0,01$ ) између две групе ученика бележе се у ставу према праведности у оцењивању и редовности провере знања. Нижи ниво значајности ( $p < 0,05$ ) разлике између две групе забележен је у степену слагања с тврдњом која се односи на уважавање мишљења ученика приликом оцењивања.

**Кључне речи:** *организација наставе, оцењивање, ученици*

## **1. Увод**

Организација наставе, а посебно оцењивање као њен саставни део, заокупља пажњу теоретичара и практичара, готово од самог почетка организованог процеса поучавања. Ово и не чуди, с обзиром да је школско постигнуће, тачније успех у учењу, заједнички циљ свих учесника образовног процеса у образовању (Николић, 1998). „Бројна истраживања дошла су до закључка да многи фактори утичу на ефикасност наставе, а нарочито начин организовања процеса наставе, образовни садржај, личност наставника и индивидуалне карактеристике ученика. Многи аутори се слажу да се узроци слабог успеха ученика

---

<sup>3</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (број 179025), кога финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.



најчешће налазе у непотпуним и непрецизно дефинисаним циљевима, недовољно успешном управљању наставним процесима, несистематизацији градива, лошој структури наставног часа” (Степановић, 2012:80).

Актуелна организација наставног процеса и читавог образовања у Р Србији конципирана је тако да нема много простора да ученици донесу одлуку о томе шта ће и на који начин да уче. Ученици не одлучују о томе да ли ће часове одређеног предмета имати сваког дана, с колико наставника ће радити, ко ће бити њихови наставници (Хавелка, 2001), као ни на који начин ће одређене наставне садржаје обрађивати, ни како ће бити и колико често ће бити проверавано њихово знање. С друге стране, како истичу Маринковић, Кундачина (2013), емпиријски подаци показују да наши ученици немају довољан ниво знања и умења који су неопходни за даље школовање, имају низак степен мотивације за школско учење, а њихова постигнућа на међународним испитивањима су испод међународног просека. Зато се, према овим ауторима, треба бавити питањем који фактор, у домену срединских и/или организације наставе је утицао на овакав квалитет школских постигнућа ученика.

Настава у школама за образовање ученика с тешкоћама и сметњама у развоју (до недавно специјалним школама) имала је своје специфичности у односу на школе за ученике типичног развоја. Неке од тих специфичности, као што су специјални наставни план и програм и дужина трајања часа од 35 минута су, ступањем на снагу Закона о основама образовања и васпитања (2008), нестале, док су се задржале специфичности као што су: дозвољен број ученика у одељењу (од 6 до 10); претежно индивидуални рад; свакодневна примена прилагођених наставних средстава, помагала, метода и принципа; карактер школе (нису само образовне, већ и рехабилитационе установе); образовање наставног кадра (у овим школама, у нижим разредима, наставу реализују дефектолози) (Илић-Стошовић, 2011). Малобројна истраживања која су се бавила школским постигнућима ученика са тешкоћама и сметњама у развоју и то посебно ученика са моторичким поремећајима (Илић, 2001; Илић-Стошовић, 2005; Илић-Стошовић, Николић, Рапаић, 2008) указују на то да је постигнуће ових ученика на изузетно ниском нивоу, а да мотивација ученика с церебралном парализом, услед константног доживљавања неуспеха, значајно опада преласком из нижих у више разреде основне школе (Илић-Стошовић, Николић, 2006). Наведена истраживања рађена су у тренутку када у овим школама настава није реализована према Индивидуалном образовном плану, па су аутори истраживања истицали да неусклађеност наставних садржаја са могућностима и способностима ових ученика, доводи до изузетно ниских постигнућа и пада мотивације. Чини се да наставни план и програм, био он специјалан или редован, као чврсто заокружена, нефлексибилна целина, ствара тешкоће и наставницима и ученицима.

Ипак, независно од тога, када се говори о образовању ученика типичног развоја и ученика са тешкоћама и сметњама у развоју, неминовно се, готово у задацима свих предмета, наводи стицање самосталности у раду, самообразовање, перманентност образовања и сл. „Уколико прихватимо концепцију образовања у којој исход самообразовање заузима значајно место, тада улога ученика постаје, уз одређивање циљева наученог, откривање извора знања, одабир стратегија учења и евалуација наученог” (Максимовић, 2013:96-97). То, заправо значи, да ученике, од почетка школовања, треба учити и навикавати на самосталност. То, истовремено значи, да се рад у школи мора „одлепити” од традиционалних облика наставе и окренути ка активној, експерименталној,

интерактивној и другим савременим облицима наставе, али да би то било могуће, актуелни наставни план и програм мора бити у великој мери ревидиран.

Све до сада наведено, говори у прилог томе да свака дискусија о наставним плановима и програмима, мора обавезно узети у обзир мишљења главних учесника у образовању, а то су наставници и ученици. Акцент овог рада стављен је на утврђивање врсте става према организацији наставе и оцењивању код ученика нижих разреда основне школе и да ли постоје разлике између ученика у школама за образовање ученика типичног развоја и ученика у школама за децу са сметњама и тешкоћама у развоју. С обзиром на специфичности организације рада школа за ученике са сметњама и тешкоћама у развоју (до десет ученика у једном одељењу, претежно индивидуалан рад, индивидуализација поступка вредновања школског знања), у раду се пошло од претпоставке да ће ученици у овим школама имати позитивнији став, како према организацији наставе, тако и према оцењивању, у односу на ученике у школама за образовање ученика типичног развоја.

## **2. Методологија истраживања**

### *2.1. Методе и технике истраживања*

Истраживање је реализовано техником анкетирања. За прикупљање потребних података коришћен је Упитник који у уводном делу садржи основне податке о ученику (датум рођења; пол; назив школе; разред и одељење; успех;) а у главном делу 13 тврдњи које се односе на ученичку перцепцију организације наставе (девет тврдњи) и оцењивања (четири тврдње). Тврдње које чине главни део упитника су затвореног типа, односно на њих се одговарало заокруживањем једног од степена слагања на четворостепеној скали. Тврдње у Упитнику делом су преузете из Основе педагошке дијагностике (Станојловић, 2008:166).

За прикупљање података о интелектуалном статусу, врсти и степену тешкоћа у учењу и развоју, и података о васпитно-образовном програму који дете похађа коришћена је школска документација.

Упитник је попуњаван анонимно.

### *2.2. Варијабле истраживања*

Независна варијабла у овом истраживању односи се на карактеристике става ученика према организацији наставе и оцењивања. Она је операционализована преко следећих димензија: став према школи; корисност садржаја предмета у наставном плану и програму, оптерећеност ученика бројем часова наставе, корисност садржаја наставе уопште, као и корисност школе уопште, организација уводног часа на почетку школске године, број часова понављања градива; организациони облик рада на часу. Зависна варијабла односи се на врсту школе коју ученик похађа, односно присуство/одсуство сметње и тешкоће у развоју.

### *2.3. Узорак*

Узорак истраживања је чинило 140 ученика типичног развоја, другог, трећег и четвртог разреда ОШ „Момчило Живојиновић” у Младеновцу и 68 ученика који се образују у две школе за ученике са тешкоћама и сметњама у развоју у Београду. Основни параметри за формирање узорка у школама за образовање деце са тешкоћама и сметњама у развоју

били су: а) ученик има очувано интелектуално функционисање; б) ученик је у могућности да сам попуни анкету (гарантована анонимност). Ове критеријуме је задовољило 13 ученика који су похађали наставу у школи за образовање деце у болничким условима „Др Драган Херцог” и 55 ученика који су похађали наставу у школи за образовање деце са оштећењем вида и тежим хроничним болестима „Драган Ковачевић” у Београду.

Укупно је анкетирано 208 ученика, и то 107 (51,4%) дечака, а 101 (48,6%) девојчица.

### 3. Резултати истраживања са дискусијом

Девет тврдњи у упитнику односило се на организацију наставе. Дистрибуција одговора ученика типичног развоја и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју приказана је у Табели 1.

Табела 1. Упоредни приказ става ученика према организацији наставе

Тврдња	Ученици	У потпуности не	Углавном не	Углавном да	У потпуности да
		Међугрупна расподела у процентима			
Волим да идем у школу.	Ученици типичног развоја	1,5	2,9	27,9	67,6
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	4,3	5,0	15,7	75,0
Задовољан сам својом школом.	Ученици типичног развоја	4,4	/	56	29,0
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	0,7	2,1	7,9	89,3
На почетку школске годне наставници нам објасне садржаје које ћемо учити.	Ученици типичног развоја	4,4	1,5	22,1	72,1
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	5,88	2,94	19,11	72,05
Садржај већине предмета ми је занимљив.	Ученици типичног развоја	2,9	8,8	20,6	67,6
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	0,7	3,6	18,6	77,1
У школи научим много корисних ствари.	Ученици типичног развоја	1,5	4,4	10,3	83,8
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	/	/	16,18	83,8
Настава је добра.	Ученици типичног развоја	/	1,5	16,2	82,4
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	0,7	/	14,3	85
Имам превише часова у настави.	Ученици типичног развоја	13,2	7,4	19,1	60,3
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	42,9	17,1	15,0	25,0
Наставници поново обрађују делове градив које нисмо разумели.	Ученици типичног развоја	2,9	/	20,6	76,5
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	5,0	2,1	14,3	78,6
На настави радимо тимски, у групама.	Ученици типичног развоја	7,4	10,3	33,8	48,5
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	10,7	7,1	31,4	50,7

Генерално посматрано, ученици типичног развоја, као и ученици са сметњама и тешкоћама у развоју имају позитиван став према организацији наставе. Готово идентичан проценат ученика обе групе је у потпуности сагласан са следећим тврдњама: „На почетку школске године наставници нам објасне садржаје које ћемо учити“; „У школи научим много корисних ствари“; „Настава је добра“; „Наставници поново обрађују делове градива које нисмо разумели“ и „На настави радимо тимски, у групама“.

Разлика у распону од 10% уочљива је у одговорима на тврдње „Волим да идем у школу“ и „Садржај већине предмета ми је занимљив“. Иако обе групе ученика дистрибуирају највећи проценат својих одговора у оквиру потпуне сагласности на обе поменуте тврдње, значајно већи проценат ученика типичног развоја (27,9%) у односу на ученике са сметњама и тешкоћама у развоју (15,7%) је углавном сагласан са тврдњом „Волим да идем у школу“.

Ученици типичног развоја, у већем проценту (8,8%) у односу на другу групу ученика (3,6%), углавном нису сагласни са тврдњом „Садржај већине предмета ми је занимљив“. У оквиру групе ученика типичног развоја већи проценат одговора се дистрибуира и у оквиру потпуног неслагања са овом тврдњом (2,9%) у односу на ученике друге групе (0,7%). Најуочљивија разлика у ставу према организацији наставе бележи се на тврдњи „Имам превише часова наставе“. Ученици типичног развоја су у највећем броју (60,3%) у потпуности сагласни са овом тврдњом, док ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у највећем броју (42,9%) нису сагласни са овом тврдњом. Велика разлика у ставу према организацији наставе бележи се и на тврдњи „Задовољан сам својом школом“, где је 89,3% ученика са сметњама и тешкоћама у развоју у потпуности сагласно са овом тврдњом, наспрам 29% ученика типичног развоја (Табела 1).

Табела 2. Став ученика према организацији наставе – Корелациона и дескриптивна статистика

	Ученици	Број	АС	СД	Sig.
Волим да идем у школу.	Типичног развоја	68	3,62	,624	,372
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,61	,774	
Задовољан сам својом школом.	Типичног развоја	68	3,66	,704	,000
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,86	,458	
На почетку школске године наставници нам објасне садржаје које ћемо учити.	Типичног развоја	68	3,62	,734	,008
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,79	,606	
Садржај већине предмета ми је занимљив.	Типичног развоја	68	3,53	,782	,000
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,72	,563	
У школи научим много корисних ствари.	Типичног развоја	68	3,76	,601	,000
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,91	,281	
Настава је добра.	Типичног развоја	68	3,81	,432	,441
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,84	,426	
Имам превише часова у настави.	Типичног развоја	68	3,26	1,074	,004
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	2,22	1,241	
Наставници поново обрађују делове градива које нисмо разумели.	Типичног развоја	68	3,71	,624	,299
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,66	,755	
На настави радимо тимски, у групама.	Типичног развоја	68	3,24	,916	,570
	Са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,22	,982	

Степен слагања ученика са сметњама и тешкоћама у развоју са датим тврдњама, креће се од 2,22 до 3,91, а код ученика типичног развоја од 2,03 до 3,81. На 5 од 9 тврдњи о организацији наставе, статистички значајна разлика ( $p < 0,05$ ), између ученика типичног развоја и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју, бележи се на следећим тврдњама: „Задовољан сам својом школом“; „На почетку школске године наставници нам објасне садржаје које ћемо учити“; „Садржај већине предмета ми је занимљив“; „У школи научим много корисних ствари“; „Имам превише часова у настави“. То чини 55,5% варијабли код којих је забележена разлика. Ученици који похађају редовну школу су мање задовољни организацијом наставе од ученика школа за образовање ученика са сметњама и тешкоћама у развоју (Табела 2).

Резултати приказани у табелама 1 и 2 могу се разумети, управо, кроз специфичности наставе у школама за образовање ученика са тешкоћама и сметњама у развоју. Индивидуалан рад, строго индивидуализована настава, примена Индивидуалног образовног плана у коме се садржаји предмета прилагођавају могућностима ученика, вероватно утичу на позитивнији однос ученика са сметњама у развоју према организацији наставе и оцењивању. Поред тога мали број ученика у одељењу даје могућност наставницима да им посвете довољно времена, што може бити још један од разлога већег степена задовољстава школом, које су исказали ученици са сметњама у развоју. За ове ученике фонд часова не представља неки проблем, што се може тумачити чињеницом да су наставни садржаји прилагођени индивидуалним могућностима те не долази до замарања током наставе. Осим тога, пракса је показала да се већина школских задатака у овим школама заврши током трајања наставе, па ученици имају већу могућност да слободно време проведу у ваннаставним активностима и значајно се одморе. Истовремено, то говори у прилог томе да, без обзира да ли је ученик типичног развоја или са тешкоћама и сметњама у развоју, сва деца имају потребу за прилагођавањем садржаја. Индивидуализација је, дакле, постала приоритет у данашњој школи. Њу, као што је општепознато, није могуће реализовати путем фронталне наставе, а наставници су, управо због преобимних садржаја наставних програма, приморани да овај организациони облик наставе доминантно користе, што школу, у очима ученика, чини незанимљивом, оптерећујућом, демотивишућом.

Табела 3. Упоредни приказ става ученика према оцењивању

Тврдња	Ученици	У потпуности не	Углавном не	Углавном да	У потпуности да
		Међугрупна расподела у процентима			
Оцењивање је праведно.	Ученици типичног развоја	4,4	2,9	16,2	76,5
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	0,7	0,7	13,6	85,0
Наставници редовно проверавају знање ученика.	Ученици типичног развоја	/	1,5	22,1	76,5
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	/	/	13,6	86,4

При оцењивању наставници уважавају моје мишљење.	Ученици типичног развоја	1,5	11,8	29,4	57,4
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	15,0	5,7	20,7	58,6
Наставници ме оцењују угледајући се на моје претходне оцене.	Ученици типичног развоја	54,4	11,8	10,3	23,5
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	39,3%	7,1%	12,1%	41,4%

Став ученика према оцењивању испитан је путем четири тврдње. Готово идентичан проценат ученика обе групе је у потпуности сагласан са тврдњом „При оцењивању наставници уважавају моје мишљење”. Ипак треба нагласити да да само 1,5% ученика типичног развоја сматра да наставници уопште не уважавају њихово мишљење при оцењивању, насупротив 15% ученика са сметњама у развоју.

Разлика у ставу, у оквирима од 10%, приметна је у степену слагања ученика са тврдњама „Оцењивање је праведно” и „Наставници редовно проверавају знање ученика”. Иако се одговори обе групе ученика на поменуте тврдње, у највећем проценту, групишу око потпуне сагласности, примећује се да ученици са сметњама и тешкоћама у развоју нису дали одговоре у оквиру неслагања, док је 1,5% ученика типичног развоја углавном није сагласан са тврдњом „Наставници редовно проверавају знање ученика”. Када је реч о тврдњи „Оцењивање је праведно”, 7,7% ученика типичног развоја даје одговоре у оквирима степена несугласности, наспрам 1,4% ученика са сметњама и тешкоћама у развоју.

Највећа разлика у одговорима бележи се на тврдњи „Наставници ме оцењују угледајући се на моје претходне оцене”. Већи проценат ученика са сметњама и тешкоћама у развоју (41,4%) је у потпуности сагласан са овом тврдњом, наспрам 23,5% ученика типичног развоја (Табела 3).

Табела 4. Став ученика према оцењивању - Корелациона и дескриптивна статистика

Тврдња	Ученици	Број	АС	СД	Sig.
Оцењивање је праведно.	Ученици типичног развоја	68	3,65	,748	,000
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,83	,448	
Наставници редовно проверавају знање ученика.	Ученици типичног развоја	68	3,75	,469	,000
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,86	,344	
При оцењивању наставници уважавају моје мишљење.	Ученици типичног развоја	68	3,43	,759	,003
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	140	3,23	1,095	
Наставници ме оцењују угледајући се на моје претходне оцене.	Ученици типичног развоја	68	2,03	1,269	,011
	Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју	140	2,56	1,369	

Статистичке анализе показују да се бележи висока статистичка значајност разлика, у одговорима ученика типичног развоја и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју, на две тврдње („Оцењивање је праведно” и „Наставници редовно проверавају знање ученика”), док се статистички значајна разлика бележи на остале две тврдње. На тврдњама „Оцењивање је праведно” и „Наставници редовно проверавају знање ученика”, ученици типичног развоја исказују негативнији став према оцењивању, док на друге две тврдње,

негативнији став према оцењивању исказују ученици са сметњама и тешкоћама у развоју (Табела 4).

У тумачењу резултата приказаних у Табели 3 и Табели 4 можемо поћи од резултата које је Илић-Стошовић (2006) добила истражујући да ли је знање ученика са моторичким поремећајима у корелацији са исказаном нумеричком оценом. Резултати поменутог истраживања указују на то да је у школама за образовање ученика са моторичким поремећајима школско знање један од критеријума при оцењивању ученика нумеричком оценом. То се потврђује јасном градацијом успеха ученика у односу на постигнуће. Ипак, детаљнија анализа је показала да је усвојеност градива на знатно нижем нивоу него што је то вредновано оценом. Ауторка овог истраживања истиче да добијени резултати указују на то да знање, као објективно мерљив критеријум оцењивања, није преовлађујући, већ да су, при оцењивању ученика са моторичким поремећајима, присутни бројни други критеријуми. Ово може бити један од разлога због кога ученици са сметњама и тешкоћама у развоју, у већем броју, сматрају да је оцењивање праведно, у односу на другу групу ученика, али истовремено и истичу да их наставници оцењују угледајући се на њихове претходне оцене. Осим тога, истраживање које се бавило ставовима наставника у школама за образовање деце са моторичким поремећајима према оцењивању, показало је да су наставници претежно става да ученике треба оцењивати на сваком часу описно, а на крају школске године дати нумеричку оцену (Илић-Стошовић, Николић, Недовић, 2005). Могуће је да је овакав став наставника проистекао из праксе коју су спроводили у овим школама а која се показала најбољом. Зато и ученици са тешкоћама и сметњама у развоју, у значајно већем проценту, истичу да наставници редовно проверавају њихово знање.

С друге стране, када уопште размишљамо о постигнућу, данашња теоријска становишта дефинишу појам „постигнуће” на више начина, али се, у суштини, издвајају два основна. Према првом теоријском становишту постигнуће се дефинише као индивидуално извршење или усавршавање коме је у основи првенствено брига о себи, тј. настојање личности да се оствари позитиван помак у односу на достигнути ниво претходне реализације (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988).

Друго теоријско становиште дефинише постигнуће као групно-солидарни однос (Gilligan and Attanucci, 1988; Hamilton et al., 1989; Triandis, 1989; Markus and Kitayama, 1991; Landrine, 1992). Међутим, Сузић (1998, стр. 169) сматра да „стварну или праву дефиницију постигнућа можемо видети само као комбинацију ових двеју оријентација”. Школска оцена се у литератури често наводи као постигнуће, што свакако јесте, али не у свим ситуацијама. Ако је оцена изведена као скор успешних решења ученика, тада се може рећи да је њено извођење блиско теорији изворишта мотивације постигнућа, али ако је наставник изводи као казну, тада оцена није постигнуће. И то може бити један од разлога зашто ученици типичног развоја сматрају да је оцењивање неправедно.

Емпиријске студије, које би помогле у разумевању зашто ученици са тешкоћама и сметњама у развоју, значајно више у односу на ученике типичног развоја, сматрају да наставници не уважавају њихово мишљење приликом оцењивања, не постоје. За сада, сва тумачења могу бити на нивоу претпоставке. Могуће је да наставници, руковођени праксом редовног индивидуалног рада, индивидуализације, редовног оцењивања, сматрају да на објективност њихове оцене не утичу битни фактори, те не проверавају своје одлуке са ученицима. У основи, може лежати и мишљење наставника да ови ученици нису, у

довољној мери, у стању да вреднују своје постигнуће. Будућа истраживања би морала да одговоре на ове претпоставке.

#### 4. Закључак

Резултати овог истраживања показују да ученици обе групе, углавном, исказују позитиван став према организацији наставе и оцењивању. Позитиван став је исказан према корисности садржаја наставе, као и корисности школе уопште, организацији уводног часа на почетку школске године, броју часова понављања градива и организационом облику рада на часу.

Ипак, ово истраживање је недвосмислено указало и на неке проблеме у организацији наставе, које, у највећем броју, исказују ученици типичног развоја. Чини се да су ученици изразито незадовољни садржајем предмета, бројем часова наставе и својом школом. Уколико би незадовољство ученика типичног развоја сврстали у један оквир, могло би се рећи да су ученици незадовољни актуелним наставним планом и програмом. Чини се да наставни план сматрају преобимним, а наставне програме незанимљивим и немотивишућим. Начин оцењивања, као битан али и перменентно дискутабилан део наставног процеса, за обе групе ученика представља извор незадовољства. Ученици типичног развоја, у већем броју, сматрају да оцењивање није праведно и да недостаје редовност у овом процесу, док ученици с тешкоћама и сметњама, сматрају да наставници не уважавају њихово мишљење приликом оцењивања, да оцене нису резултат објективне процене, и да су често засноване на већ постојећим.

Резултати овог истраживања су, делимично, отворили могућност за размишљање о томе да ли је права мера наставног плана и програма негде између оног како се примењује у школама за ученике са тешкоћама и сметњама у развоју и оног како се примењује у редовним школама.

Ово истраживање је отворило и једну озбиљнију дилему: Уколико су ученици типичног развоја незадовољни корисношћу наставног плана и програма, да ли је, уопште, могуће мотивисати их за учење. Истовремено указало је на то да свака реформа образовања мора узети у обзир мишљење главних учесника у овом процесу – ученика и наставника.

И на крају, забележене статистички значајне разлике могу указати на то да ученици у школама за образовање ученика типичног развоја имају проблема са садашњом организацијом наставе и оцењивања, али тај проблем добија озбиљније размере уколико се посматра са аспекта инклузије ученика са сметњама и тешкоћама у развоју.

#### РЕФЕРЕНЦЕ

- Ames, C. A. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gilligan, L., Attanucci, J. (1988). Two moral orientations. *Merill Palmer*, 34, 223-237.
- Hamilton, V. L., Blumenfield, P. C., Akoh, H. and Miura K. (1989). Japanese and American children's reasons for the things they do in school. *American Educational Research Journal*, 26, 545-571.



- Хавелка, Н. (2001). Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду, *Настава и васпитање*, 50(5), стр. 459-500.
- Илић, Д. (2001). Способности телесно инвалидних ученика као фактор избора наставних метода у разредној настави. *Магистарска теза*, Дефектолошки факултет, Београд.
- Илић-Стошовић, Д. (2005). Вредновање школског успеха ученика са телесном инвалидношћу, *Докторска дисертација*, Дефектолошки факултет, Београд.
- Илић-Стошовић, Д., Николић, С., Недовић, М. (2005). Ставов на наставнице споредо нумеричкото оценување во училиштата за телесно-инвалидни ученици. *Дефектолошка теорија и практика*, 3/4, стр.49-59.
- Илић-Стошовић, Д. (2006). Усвојеност градива као критеријум за оцењивање ученика са телесном инвалидношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 1-2, стр.151-160.
- Илић-Стошовић, Д., Николић, С. (2006). Мотивациона функција оцењивања ученика са церебралном парализом. *Београдска дефектолошка школа*, 3, стр. 131-142.
- Илић-Стошовић, Д., Николић, С., Рапаић, Д. (2008). Вредновање школског успеха ученика с моторичким поремећајима у инклузивној настави. У Д. Радовановић (Ур.): *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, стр. 535-550.
- Илић-Стошовић, Д. (2011). *Теорија васпитања и образовања ученика са моторичким поремећајима*. Издавачки центар Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију- Универзитета у Београду.
- Landrine, H. (1992). Clinical implications of cultural differences: The referential versus the indexical self. *Clinical Psychology Review*, 12, 401-415.
- Максимовић, А. (2013). Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода. *Иновације у настави*, XXVI, стр. 93–99.
- Маринковић, С., Кундачина, М. (2013). Методолошки аспект евалуације квалитета образовања. *Иновације у настави*, XXVI, 2013/2, стр. 20–29.
- Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Николић, Р. (1998). *Континуитет успеха ученика основне школе*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Степановић, С. (2012). Мишљења наставника о узроцима и начинима превенције школског неуспеха ученика. *Иновације у настави*, XXV, 2012/4, стр. 78–89.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, Српско Сарајево.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing social context. *Psychological Review*, 96, 506-520.

## **THE ATTITUDE OF PUPILS TOWARD ORGANIZATION OF TEACHING AND SCHOOL ASSESSMENT PROCESS**

### ***Abstract***

The aim of this research is to examine pupils' attitude towards teaching and school assessment process. Also, the differences between pupils in special and mainstream school were examined.

The sample was made of 68 pupils in special schools and 140 pupils in mainstream school.

Questionnaire was used in collecting data. First part of the questionnaire consisted of the general form questions, and second part consisted of 16 questions about attitude toward organization of teaching and school assessment process.

There are high statistically differences ( $p < 0,01$ ) between pupils in special and pupils in mainstream school in six of 12 variables that measured attitude toward organization of teaching process. The pupils in special schools have more positive attitude toward organization of teaching process. There are high statistically differences ( $p < 0,01$ ) between two group of pupils two of four variables that measured attitude toward organization of assessment process and statistically important difference in one variable ( $p < 0,05$ ). Pupils in mainstream school have more negative attitude toward the organization of assessment process.

***Keywords:*** *organization of teaching process, assessment, pupils*