

LEJLA OVČINA, Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
SANJA SOČE, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu

izvorni naučni rad

Procjena učeničkih postignuća u razumijevanju pročitano­g teksta

Sažetak

U radu je prikazano ispitivanje provedeno s ciljem procjene postignuća učenika u čitanju i razumijevanju pročitano­g teksta od strane učitelja i istraživača. Ovakve procjene doprinose boljem razumijevanju procesa čitanja i tipova zadataka koje se koriste u testovima razumijevanja. U ispitivanju je učestvovalo 200 ispitanika, po stotinu u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi, koji su radi bolje procjene ujednačene po spolu, rezultatima postignuća u čitanju i pisanju i obrazovnoj strukturi roditelja. Rezultati testova razumijevanja pokazuju pozitivan učinak na postignuća učenika nakon uvođenja eksperimentalnog postupka. Kvantitativna analiza utvrdila je veću povezanost kriterija ocjenjivanja s ispitanicima eksperimentalne grupe i ispitivača nego što je to slučaj s ispitanicima kontrolne grupe.

Ključne riječi: čitanje, razumijevanje, postignuća, procjena.

UVOD

Razumijevanje teksta je polazište svake dobre interpretacije. Pored doživljaja, u školskoj interpretaciji teksta, naglasak je stavljen i na razumijevanje konstitutivnih elemenata (kao što su fabula, likovi, tema, poruke i sl.) umjetničke tvorevine. Priroda književnog teksta ne dozvoljava univerzalni model književne analize, već “pronalaženje pogodnih postupaka

i strategija čitanja i razumijevanja pročitano­g” (Ovčina, 2018: 170). Čitanje s razumijevanjem je slo­ženi proces koji ovisi o raznim automatskim i strategijskim kognitivnim procesima (Cain, Oakhill i Bryant, 2004). Razumijevanje teksta u cjelini povezano je sa značenjem teksta i stvaranjem modela istog. Prema Kintch (1998), čitalac istovremeno konstruira model doslovnog teksta i elaborirani model situacije o kojoj tekst govori. Model doslovnog teksta zadržava se kratko u pamćenju čitaoca, dok situacijski model odnosi se na razumijevanje likova, događaja, scena, akcija i njihovih odnosa u mentalnoj reprezentaciji priče. Model situacije ovisi o sposobnosti čitaoca prilikom izvođenja zaključaka koji nisu eksplicitno dati u tekstu. Pored izvođenja zaključaka, ključno za razumijevanje jeste i razotkrivanje odnosa u tekstu koje je povezano sa prethodnim znanjima (Kolić – Vehovac, 2013). Naučnici smatraju model izgradnje – integracije teksta najkompletnijim i potpuno razvijenim (Duke, Pearson, Strachan i Billman, 2011), iako ima mnogo toga zajedničkog sa teorijom shema (Anderson i Pearson, 1984). Oba donose znanja o procesu razumijevanja i to znanja koja oblikuju razumijevanje.

Afflerbach, Pearson i Paris (2008) razmatraju razlike između vještina i strategija čitanja i nude analizu koja naglašava sličnosti i posebnost svakog pojma. Pod strategijama čitanja podrazumijevaju namjerni, ciljano usmjereni pokušaj kontrole i modificiranja napora čitaoca za dekodiranjem teksta, razumijevanjem riječi i izgrađivanjem značenja teksta, dok su vještine čitanja automatske radnje koje rezultiraju brzim i efikasnim dekodiranjem i razumijevanjem i obično se javljaju bez svijesti o komponentama ili uključenom kontrolom. Upravo ključna razlika između vještine i strategije čitanje jeste utvrđivanje da li se čitanje odvija automatski ili je pod svjesnom kontrolom (Afflerbach, Pearson i Paris, 2008). Naučnici koji se bave čitanjem s razumijevanjem razvili su nekoliko pristupa poticanja aktivnog čitanja na način učenja čitaoca u korištenju strategija učenja. Pressley (2001) navodi strategije koje poboljšavaju razumijevanje teksta kod djece i daju bolje pamćenja: generiranje pitanja oko ideja u tekstu tokom čitanja; konstruiranje mentalnih slika koje predstavljaju ideje u tekstu; sumiranje; analiza priče čitanjem unutar gramatičkih komponenti pozadine, likova, problema s kojima se susreću likovi, pokušaju rješenja problema, uspješna rješenja i završetak. Navedene strategije dobri čitači ne koriste odvojeno niti u situacijama kada su pod kontrolom učitelja, već i kad čitaju samostalno tekstove. Paris, Wasik

i Turner (1996) kategoriziraju strategije s obzirom na korištenje prije, tokom ili nakon čitanja. Fokusirajući se na područje strategija razumijevanja, Prado i Plourde (2011) navode sedam ključnih stavki čitanja s razumijevanjem koje uključuju: stvaranje mentalnih slika onog što se čita; stvaranje veza pomoću predznanja; postavljanje pitanja prije, tokom i nakon čitanja; stvaranje zaključaka za vrijeme i nakon čitanja; određivanje najvažnije teme i ideje; sintetiziranje informacija; korištenje strategije ,‘popravljanja‘‘ kad nešto nema smisla. Navedene stavke u uskoj su vezi sa „sedam ključeva čitanja s razumijevanjem“ ponuđene od strane Zimmermann i Hutchins (2009). S tim u vezi su i pitanja koja „se mogu postavljati na različitim misaonima razinama. Na činjenična pitanja (šta, ko, gdje, kako, zašto) odgovor je jednostavno naći oslanjajući se na tekst. Pitanja i zadaci sažimanja, razjašnjavanja, predviđanja i zaključivanja (usporedi, predstavi, objasni, predloži, navedi) zahtijevaju od učenika da na osnovu pročitanih informacija i prethodno stečenih znanja izvode zaključke, preformuliraju ih u novi problem ili situaciju, da navodi argumente koji zahtijevaju i obrazloženje“ (Soče, 2010:76).

Ove stavke pomažu učenicima u procesu formiranja čitaoca, pa je na učiteljima zadatak prenošenja znanja o strategijama na svoje učenike. Nastava književnosti s posebnim pristupima ili strategijama utječe na razumijevanje i odgovore učenika u vezi sa tekstom (Liang, 2011). Istraživanja pokazuju da učenici koji koriste i razmišljaju o strategijama razumijevanja poboljšavaju svoje razumijevanje u čitanju novih tekstova, pa čak poboljšavaju svoje poimanje koristeći se samo jednom strategijom, iako se uspjeh najviše vidi kada se strategije koriste kombinovano za vrijeme i nakon čitanja (McLaughlin, 2012). Tumačenje i razumijevanje književnog djela je individualni, emotivno-intelektualni i stvaralački čin koji se rijetko dešava spontano i automatski jer u umu čitatelja stvara značenje, a „um se može uspješno ,brusiti‘ poticanjem mišljenja“ (Soče i Ovčina, 2017:168). Tek vlastitim razmišljanjem učenik usvaja potrebna znanja, navike i razvija sposobnosti. U nastavnoj praksi učitelj je medijator tog procesa gdje učenik otkriva neobične i udaljene relacije između poticaja i odgovora. On će samostalno istraživati, samo mu to treba omogućiti da pronade vlastita rješenja. Učitelj je i moćan činilac u procjeni i ocjeni znanja učenika. Nužno je da posjeduje didaktičko-metodičku osposobljenost, mudrost, senzibilitet za razlike u osobnostima učenika, komunikativnost i visok

stupanj prilagodljivosti u očekivanim i neočekivanim nastavnim situacijama. Njegovo „Izricanje suda o nečijem uspjehu prethodi razumijevanje filozofije odgoja i obrazovanja“ (Hubijar, 2010:351). Autorica Spasić govori o broju odluka koje nastavnik svakodnevno donosi u okviru nastavne prakse, a za donošenje procjenjivačke odluke naglašava da „većina nastavnika oslanja se na podatke koje dobiva vrednovanjem, odnosno utvrđivanjem postignuća svojih učenika. Postoji razlika između procjene (evaluation) i vrednovanja (assessment) iz prethodne rečenice. Vrednovanje je proces prikupljanja podataka kojim se utvrđuju učenička postignuća. Procjenjivanje je prosudba donesena na osnovi podataka koje imate na raspolaganju” (Spasić, 2014:162). U toj prosudbi mogući su nedostaci i protivrječnosti, pa nije rijedak slučaj da dva ili više učitelja daju različite procjene učeničkih rezultata, te ocjene isti rad različitim ocjenama. Nakon određenog vremenskog perioda učitelj može drukčije procijeniti i ocijeniti isti rad učenike u odnosu na prethodno datu ocjenu. Zašto su moguće takve pojave, možda dio odgovora može se pronaći u razmatranjima Matijević i Radovanović koji navode:

Poznato je da je čovjek kao mjeritelj i procjenitelj veoma nepouzdan. Pouzdanost ovisi o subjektivnoj jednadžbi procjenitelja, ali i o skali uz koju se procjenjuje određeni rezultat, neki učenikov uradak, stanovita učenikova osobina ili pak o instrumentu koji se za mjerenje primjenjuje. Skala uz koju se procjenjuje može imati dva, pet, deset ili više stupnjeva. Što je broj stupnjeva veći, to je veća vjerojatnost pogriješke, odnosno vjerojatnost neslaganja između procjena dvojice ili više procjenitelja, ili više različitih procjena istoga procjenitelja za isti uradak ili istu osobinu učenika

(Matijević i Radovanović, 2011:225).

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Savremena metodika nastave književnosti teži uvijek novim istraživanjima na području nastavne prakse. Rezultati istraživanja usmjereni su na dobivanje novih teorijskih i praktičnih spoznaja koja je moguće primijeniti u ostvarivanju ciljeva metodike maternjeg jezika. Namjera ovog istraživanja bila je: a) ispitati povezanost procjene učitelja i dobivenih postignuća

učenika u samostalnom čitanju i razumijevanju pročitano­g teksta; b) utvrditi postignuća učenika prema unaprijed definiranim kategorijama prije i nakon uvođenja eksperimentalnog postupka.

Uzorak

Uzorci su odabrani iz populacija učenika redovnog petog razreda devetogodišnje osnovne škole. U istraživanju je učestvovao broj od po 100 učenika za obje grupe (kontrolnu i eksperimentalnu). Referentni uzorak izabran je metodom ekvivalentnih parova – izjednačen je po spolu, rezultatima postignuća u čitanju i pisanju i obrazovnoj strukturi roditelja. Svi učenici obuhvaćeni uzorkom žive u potpunim porodicama.

Instrumenti

Za procjenu učeničkih postignuća korištena je posebno kreirana skala procjene koja sadrži pet kategorija. Pored naziva kategorija u skali procjene se nalaze i opisi istih koji su učiteljima poslužile kao orijentiri za procjenu. Nazivi kategorija zajedno sa deskriptorima učeničkih postignuća su: *odlična postignuća* u čitanju i razumijevanju teksta – čitaju pravilno i izražajno, mogu potpuno samostalno sastaviti plan i ispričati sadržaj teksta, uočiti i analizirati likove, zauzeti stav, objasniti taj stav navođenjem argumenata. *Vrlo dobra postignuća* u čitanju i razumijevanju teksta – čitaju pravilno, izražajno, mogu sastaviti plan kazivanja uz mali poticaj i po planu ispričati sadržaj teksta, uočiti likove i razlike u njihovom ponašanju i osobinama, uopćavati uz neznatnu pomoć učitelja. *Dobra postignuća* u čitanju i razumijevanju teksta – čitaju pravilno, ali nedovoljno izražajno, imaju 2-3 greške u čitanju teksta. Plan sastavljaju uspješno uz pomoć učitelja, mogu prepričati tekst po planu. Zna­ju prepoznati glavno i sporedno u tekstu, u procesu uopćavanja neophodna im je pomoć učitelja. *Zadovoljavajuća postignuća* – čitanje pravilno, ali veoma usporeno, neizražajno. U čitanju imaju više od 3 greške, ne umiju sastaviti plan kazivanja, ali mogu uz pomoć učitelja i pitanja ispričati priču. Čitaju samo ono što je obavezno. *Poteškoća u čitanju i pisanju* – čitanje nepravilno. Mnogo je pogrešaka u čitanju. Razumiju smisao jednostavnijih tekstova, teško odvajaju važne i manje važne pojedinosti. Zaključci nepotpuni. Učeniku je čitanje teškoća samo sobom i kao takvo aktivnost koja odbija. Pomoću opisane skale procjene učitelji su u svojim odjeljenjima izvršili procjenu

razine prethodno stečenih postignuća učenika u čitanju i razumijevanju. Ujedno su popunjavali obrasce o obrazovnoj strukturi roditelja svih učenika u odjeljenju.

Testovi razumijevanja pročitano­g teksta sadržavali su po pet nastavnih listova, posebno kreiranih za potrebe istraživanja. Nastavni listovi su se sastojali od pitanja i zadataka kojima se željelo dobiti saznanja u vezi sa čitanjem i razumijevanjem teksta, na inicijalnoj i na finalnoj provjeri, odnosno nakon uvedenog eksperimentalnog faktora. U skladu s tim, prvi nastavni list namijenjen je razumijevanju značenja riječi, drugi razumijevanju sadržaja teksta, treći razumijevanju postupka likova, četvrti otkrivanju poruke teksta i peti izražavanju doživljaja.

Postupak

Istraživanje procjene čitanja i razumijevanja pročitano­g odabran je za učenike petog razreda. Učitelji su procijenili postignuća učenika u čitanju i razumijevanju pročitano­g, jer su popunjavali posebno kreiranu skalu procjene (vidi Instrumente). Provedeno inicijalno ispitivanje imalo je za cilj provjeriti sposobnost samostalnog čitanja i razumijevanja pročitano­g. Na osnovu rezultata ispitivanja urađena je analiza povezanosti procjene učitelja i dobivenih rezultata učenika. Procjena učitelja odnosila se na prethodno stečena postignuća učenika u čitanju i razumijevanju književnih tekstova. Eksperimentalni postupak odnosio se na tri kreirana metodička modela s ciljem vođenja ispitanika do konačnog zaključka i samostalnog rada. Finalna provjera urađena je u obje grupe ispitanika kako bi se dobio odgovor na pitanje usporedbe kategorija dobivenih u inicijalnom i finalnom mjerenju.

REZULTATI ISPITIVANJA

Jedno od pitanja na koje se željelo dobiti odgovor u ovome istraživanju odnosilo se na stepen povezanosti između procjene učitelja i procjene ispitivača u inicijalnoj provjeri. S ciljem provjere ove povezanosti, izračunata je korelacija između procjena učitelja i ukupnih rezultata učenika na pet nastavnih listova. No prije prikaza rezultata korelacijske analize, prikazane su deskriptivne statističke vrijednosti na ove dvije varijable. Prikazane su vrijednosti za varijable u istraživanju na uzorku od $N_e = 100$ i $N_k = 100$, što čini

ukupnu brojku od $N = 200$ (Tablica br 1). Varijable korištene za odgovaranje na ovaj problem su procjena učitelja i dobiveni rezultati provedenog inicijalnog ispitivanja. Normaliteti distribucije rezultata testirani su Kolmogorov – Smirnovim testom, a dobivene vrijednosti prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1

Vrijednosti deskriptivnih parametara za varijable procjena učitelja i dobivenih rezultati za obje grupe ispitanika na inicijalnoj provjeri

Pripadnost grupi		N	M	SD	s	SD _e	k	SD _e	KS z	p
E	Procjena učitelja	100	3.20	1.33	-.11	.24	1.17	.48	.17	.00
	Dobiveni rezultati	100	42.94	1.26	-.74	.24	.21	.48	.11	.01
K	Procjena učitelja	100	3.20	1.33	-.11	.24	1.17	.48	.17	.00
	Dobiveni rezultati	100	43.	1.23	-.74	.24	3.20	.48	.09	.04

Napomena: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, KS z – z vrijednost, p – statistička značajnost, s – skewness, k – kurtosis

Aritmetička sredina za vrijednost procjena učitelja u obje grupe jeste $M = 3.20$ i $SD = 1.33$, dok je aritmetička sredina dobivenih rezultata manja u eksperimentalnoj grupi $M_e = 42.94$, nego u kontrolnoj grupi $M_k = .43$, ali je varijabilnost rezultata veći kod eksperimentalne grupe $SDe = 1.26$ u odnosu na kontrolnu grupu $SDk = 1.23$. Kada su u pitanju distribucije ovih varijabli, Kolmogorov-Smirnov test upućuje na statistički značajno odstupanje distribucija od normalne distribucije (sve vrijednosti KSz značajne na razini $p < .05$, Tablica 1). Ipak, sve vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti ne ukazuju na velika odstupanja od normalne distribucije i kreću se u okvirima dogovorno prihvatljivih vrijednosti (sve mjere asimetričnosti $|<1|$ i spljoštenosti $|<3|$). Stoga je za procjenu između procjena učitelja i dobivenih rezultata korišten Pearsonov koeficijent korelacije (r). U istraživanju povezanosti procjene učitelja i dobivenih rezultata kod eksperimentalne grupe utvrđen je $r = .89$, $p < .01$, što ukazuje na pozitivnu i visoku povezanosti između ove dvije varijable (Tablica 1). Jačina korelacija izračunata je koeficijentom determinacije koji u ovom slučaju iznosi $r^2 = .79$, te ukazuje na to da je oko 79% varijance jedne varijable moguće objasniti varijabilitetom druge. Kod

kontrolne grupe povezanost procjene učitelja i procjene ispitivača je $r=.74$, $p<.01$, što opet pokazuje pozitivnu i visoku korelaciju. Jačina korelacije iznosi $r^2=.55$, što znači da je 55% zajedničke varijance vrijednosti između varijabli u procjeni kod kontrolne grupe. Imajući u vidu visinu dobivenih korelacija može se donijeti zaključak da postoji veća sukladnost u variranju procjena učitelja i dobivenih rezultata učenika u eksperimentalnoj, nego što je to slučaj u kontrolnoj grupi.

Moglo bi se reći, da su kriteriji u procjeni postignuća učitelja u eksperimentalnoj grupi u većoj mjeri usklađeni sa kriterijima ispitivača, dok je u kontrolnoj grupi ova usklađenost bila nešto manja. Ovakav obrazac povezanosti nije očekivan, jer se pretpostavljalo da su učitelji svoje procjene donosili na osnovu prethodnih provjera postignuća učenika, pri čemu su korišteni različiti testovi za provjeru razumijevanja pročitano g teksta. Nastavni listovi upotrebljeni u ovom istraživanju su slični testovima razumijevanja koji se primjenjuju u nastavnoj praksi. Ukupni rezultati dobiveni su na osnovu individualnih rezultata ispitanika na testu razumijevanja pročitano g na inicijalnoj provjeri, jer su sumirani svi bodovi dobiveni na pet nastavnih listova.

Tablica 2
Procenti dobivenih rezultata i procjene učitelja po datim kategorijama

Pripadnost grupi		I	II	III	IV	V
E	Procjena učitelja	22%	22%	22%	22%	12%
	Dobiveni rezultati	10%	38%	31%	17%	4%
K	Procjena učitelja	22%	22%	22%	22%	12%
	Dobiveni rezultati	10%	40%	30%	16%	4%

Napomena: I - Odlična postignuća u čitanju i razumijevanju teksta; II - Veoma dobra postignuća; III - Dobra postignuća; IV - Zadovoljavajuća postignuća; V - Prisutne poteškoće u čitanju i pisanju

Dodatna usporedba procjena učitelja i dobivenih rezultata učenika urađena je pomoću pet istovjetnih kategorija datih u skali procjene (vidi Instrumenti). Procjena učitelja za postignuća učenika u čitanju i razumijevanju, podsjeća na brojčane školske ocjene, budući da se radi o rangu u pet kategorija gdje se pri tome u nazivima kategorija nalaze odrednice koje se pripisuju brojčanom

ocjenjivanju. Ispitanici su nakon inicijalnog ispitivanja i analize dobivenih rezultata rangirani u kategorije koje određuju postignuća ispitanika nakon provedenog ispitivanja. Kategorije zajedno sa dobivenim frekvencijama izraženim u postocima prikazani su u Tablici 2.

Na osnovu dobivenih rezultata i uvida u kategorije moguće je reći da se najveći broj ispitanika našao u drugoj i trećoj kategoriji, što za eksperimentalnu grupu iznosi 69%, dok je za kontrolnu grupu 70% ispitanika. U prvoj kategoriji, eksperimentalna i kontrolna grupa postigle su jednak uspjeh, što pokazuje podatak od 10% ispitanika koji su se našli u zadanoj kategoriji. U posljednje dvije kategorija u eksperimentalnoj grupi se našlo 21%, a u kontrolnoj je to 20% ispitanika. Ako se pogledaju procjene učitelja i dobiveni rezultati po kategorijama, može se reći da dobiveni rezultati nisu potpuno usklađeni sa procjenama učitelja. Dakle, procjena učitelja rađena je na osnovu kontinuiranog promatranja, što je moglo rezultirati stvaranjem određenih mišljenja zasnovanih na postignutom uspjehu na testovima znanja (Matijević, 2004). Za razliku od učitelja, dobiveni rezultati postignuća učenika na razumijevanju teksta zasnovani su na samostalnom čitanju, pronalaženju i selekciji informacija iz teksta, te rješavanju određenih problema, pa su postignuti rezultati u skladu s navedenim. S tim u vezi je i činjenica da su se učenici po prvi put susreli sa ovakvim načinom rada, stoga se dogodilo da su pojedini učenici u ukupnim postignućima pokazali bolje ili lošije rezultate nego što su to procijenili njihovi učitelji. Primjena usmenih odgovora u nastavi ostavlja otvorenu mogućnost dodatnih pitanja čime se učenik navodi do tačnog rješenja, dok kod pismenih odgovora takva mogućnost ne postoji. Između procjene učitelja i uspješnosti na testu postoji umjereno neslaganje, što može navoditi na zaključak da procjena učitelja, koja je u ovom slučaju povezana i sa školskom ocjenom, nikako nije uvjet uspješnosti u rješavanju testa razumijevanja.

Postignuti rezultati na inicijalnom i finalnom mjerenju analizirani su na osnovu postavljenih kategorija, te je izvršena njihova usporedba. Na početku prikazani su rezultati u eksperimentalnoj, a potom rezultati kontrolne grupe. Inicijalnim mjerenjem u prvoj kategoriji našlo se 10% ispitanika, a nakon uvođenja eksperimentalnog postupka na finalnom mjerenju znatno je povećan broj u prvoj kategoriji i iznosi 32% ispitanika. U drugoj kategoriji, a

kako analiza finalnog mjerenja pokazuje, našlo se ukupno 45% ispitanika, dok je broj ispitanika u inicijalnom mjerenju bio 38%. Ako se u obzir uzmu samo prve dvije kategorije u kojima se na finalnom mjerenju nalazi 77% ispitanika, može se reći da su ispitanici u ovom mjerenju uspješniji nego što je to slučaj kod inicijalnog mjerenja gdje se u prve dvije kategorije našlo 48% ispitanika. Rezultati finalnog mjerenja pokazuju 18% ispitanika u prosječnim postignućima, a na inicijalnom mjerenju bilo je 33% u ovoj kategoriji. Posljednje dvije kategorije kod inicijalnog mjerenja sadrže 21% ispitanika, a u finalnom mjerenju je to 5% ispitanika i to u zadovoljavajućim postignućima, što znači da se u petoj kategoriji nije našao niti jedan ispitanik. Uspoređujući inicijalno i finalno mjerenje naspram dobivenih kategorija može se reći da su ispitanici u eksperimentalnoj grupi poboljšali uspješnost u samostalnom radu na razumijevanju književnog teksta. Ovakav uspjeh moguće je povezati sa realizacijom inovativnih metodičkih modela interpretacije književnog teksta.

Tablica 3
Procenti dobivenih rezultata po datim kategorijama u finalnoj provjeri

Pripadnost grupi		I	II	III	IV	V
E	Inicijalno mjerenje	10%	38%	31%	17%	4%
	Finalno mjerenje	32%	45%	18%	5%	0%
	Finalno mjerenje	10%	40%	30%	16%	4%
K	Dobiveni rezultati	6%	40%	33%	17%	4%

Napomena: I - Odlična postignuća u čitanju i razumijevanju teksta; II - Veoma dobra postignuća; III - Dobra postignuća; IV - Zadovoljavajuća postignuća; V - Prisutne poteškoće u čitanju i pisanju

S druge strane, kod ispitanika kontrolne grupe u inicijalnom mjerenju nalazilo se 10% ispitanika u prvoj kategoriji, dok je kod finalnog mjerenja to 6%. Rezultati koji pripadaju drugoj kategoriji ostvarilo je 40% ispitanika, što predstavlja najveći broj ispitanika u jednoj kategoriji bilo da se radi o inicijalnom ili finalnom mjerenju. Kod prosječnih postignuća u inicijalnom mjerenju našlo se 30% ispitanika, a u finalnom mjerenju broj ispitanika se povećao na 33%. U četvrtoj kategoriji je 17% ispitanika u finalnom mjerenju, a 16% se u toj kategoriji našlo kod inicijalnog mjerenja. Posljednja kategorija

je u inicijalnom mjerenju iznosila 4% ispitanika, te je isti broj ispitanika u petoj kategoriji kod finalnog mjerenja. Na osnovu prikazanih kategorija može se reći da je uspjeh kontrolne grupe u finalnom mjerenju ostao isti ili je čak slabiji u odnosu na inicijalno mjerenje. Dobivene kategorije mogu ukazivati na činjenicu da ispitanici kontrolne grupe nisu povećali svoje sposobnosti razumijevanja na početnom i krajnjem mjerenju, dok to nije slučaj kod ispitanika eksperimentalne grupe.

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Rezultati ispitivanja povezanosti procjene učitelja i dobivenih rezultata na inicijalnoj provjeri utvrdili su značajno neslaganje. Ono se ogleda u povezanosti dobivenih rezultata sa procjenom učitelja u eksperimentalnoj grupi koje, kako je pokazala analiza, ima veću usklađenost nego što je to slučaj sa procjenom učitelja kontrolne grupe. Dobiveni rezultati ukazuju na veću usklađenosti kriterija (79% varijance) ocjenjivanja ispitivača i učitelja ispitanika eksperimentalne grupe. Analiza je utvrdila manju usklađenost (55% varijance) ispitivača i učitelja ispitanika kontrolne grupe. Ovakve rezultate moguće je povezati sa percepcijama učitelja o tome šta je važno u ocjenjivanju, odnosno šta i koliko treba znati za određenu ocjenu. S tim u vezi je kriterij ocjenjivanja. Često se dešava da učitelj zaključuje o učeniku na osnovu kognitivnih procesa koje djeca koriste kroz analizu poimanja ili reprezentaciju kao što su pismeni radovi, dramatizacije teksta ili razgovor (Oakley, 2011). S druge strane, pretpostavlja se kako su učitelji imali jasne obrasce praćenja i efikasne metode za prikupljanje relevantnih podataka o svojim učenicima na osnovu kojih su napravili procjene prema kategorijama. Postoji manji broj studija koje govore o tome kako učitelji na najbolji mogući način mogu uraditi procjene u okviru razumijevanja čitanja. Oakley (2011) je uradila istraživanje u vezi procjena strategija čitanja sa učiteljima. Rezultati njene studije ukazuju korištenje različitih tehnika procjene od kratkih testova razumijevanja i pitanja višestrukog izbora do procjene vizualizacije i metakognitivnih znanja. Studija je pokazala nedostatak samopouzdanja i osjećaja nedovoljne pripremljenosti učitelja za ocjenjivanje. Mnogi od njih su tvrdili da su iskustvo u ocjenjivanju stekli neformalno učeći, nego preko formalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja (Oakley, 2011). To ukazuje

na potrebu davanja smjernica učiteljima u odabiru odgovarajuće strategije ocjenjivanja. Poznate su izrazi u dokimologiji kao što su ,‘halo efekat‘‘ i subjektivnost u ocjenjivanju (Matijević, 2004). Koliko su one imale utjecaj na procjenu učitelja je pitanje koje zahtijeva novo ispitivanje. Zasigurno se može utvrditi ujednačenost kriterija kod dobijenih rezultata u obje grupe ispitanika, jer su rezultate pregledali isključivo ispitivači. Analiza je urađena i na osnovu kategorija prema kojima je utvrđen uspjeh ispitanika obje grupe. Dobiveni rezultati upućuju na to kako je postignuti uspjeh veći na incijalnoj provjeri u odnosu na procjenu učitelja. To se može razumjeti ako se zna neopterećenost učenika ocjenjivanjem i ,‘da se djeca ponašaju istraživački, sve ih zanima i žele saznati uzroke i prirodu svih događanja iako ta njihova aktivnost nije ničim nagrađivana‘‘ (Matijević, 2004:66). U pitanju je intrinzična motivacija pokrenuta potrebom za kreativnim i stvaralačkim izražavanjem koje se može objasniti težnjom za samoaktualizacijom. Unutarnja motivacija, za razliku od vanjske, utiče na razumijevanje glavnih zamisli u tekstu i njihovo povezivanje, na povezivanje teksta s drugim tekstovima i općenito na znanja o svijetu. Studija Guthrie, Taboada i Coddington (2007) utvrdila je kako unutrašnja motivacija kao što su želja za razumijevanjem, užitak čitanja, napredak prema razumijevanju imaju jedinstven doprinos u učeničkim kompetencijama u razumijevanju te zajedno s prethodnim znanjima i strategijama čitanja doprinose ispitivanju. Nadalje, potencijalnu važnost imaju motivacijski procesi i razumijevanje jer se na taj način poboljšava nastavni proces. Nastavni uvjeti u njihovom okviru odnose se na konceptualne ciljeve, stvarne interakcije, podršku, zanimljive tekstove i saradnju. Sugeriraju kako takve nastavne karakteristike povećavaju čitanje, jer angažiraju učenika za čitanje unutar instruktivne djelatnosti. Motivirani čitatelji se angažiraju i strateški koriste znanje u interakciji s tekстом i na taj način se dobijaju veći učinci prilikom čitanja. Stoga, prema ovim autorima, motivacija je bitan dio čitanja sa razumijevanjem (Guthrie i saradnici, 2007). Pored toga, može se pretpostaviti kako je novi način analize književnog teksta isprovocirao bolji uspjeh ispitanika. U samostalnom radu na otkrivanju činjenica iz teksta ispitanici su kako bi odgovorili na pitanja koristili kognitivne i metakognitivne strategije koje su poznavali. Pretpostavlja se korištenje strategija u toku čitanja kao što su pregledavanje teksta kako bi se konstruisalo značenje na osnovu informacija i provjeravanje razumijevanja

nakon čitanja sažimanjem pročitanog (Kolić – Vehovec i Bajšanski, 2006).

Rasprava za prvi problem istraživanja, ispitati postoji li povezanost između procjene razumijevanja pročitanog teksta učenika od strane učitelja i rezultata učenika na nastavnim listovima, navela je na sljedeće zaključke: a) učenici su uspješniji u rješavanju testova razumijevanja ako su intrinzično motivirani; b) učenici su uspješniji ako prilikom rješavanja zadataka koriste strategije čitanja; c) učitelji prilikom procjene učeničkih postignuća koriste različite metode i na osnovu njih donose konačni sud o učeniku; d) učiteljima je potrebno više smjernica u ocjenjivanju da bi njihova procjena bila potpuna.

Pregledom rezultata ispitivanja postignuća učenika raspoređenih prema kategorijama, a na osnovu inicijalnog i finalnog mjerenja, utvrđena su značajna odstupanja od referentnih pokazatelja. Ona su vidljiva gotovo u svakoj kategoriji. Ako se kao referentni pokazatelji uzmu dotadašnja postignuća učenika u čitanju i razumijevanju pročitanog procijenjena od strane učitelja, onda se može govoriti o kriteriju ocjenjivanja. To znači da bez obzira na ponuđene kriterije za odabir kategorija u procjenu ulaze i drugi faktori kao što su trud, zalaganje i napredovanje. Često i stav učitelja, pozitivan ili negativan, prema određenom učeniku može značajno utjecati na krajnju ocjenu. S tim u vezi je i pojava nazvana „pogreška kontrasta“ (Grgin, 2001). Ona se ispoljava kod učitelja prilikom ocjenjivanja na koje utječu odgovori prethodno ispitanih učenika. Lavrnja (1998) navodi primjer ispitivanja učenika visokog stepena znanja i njegov utjecaj na učitelja koji će lošije ocijeniti sljedećeg učenika iako su njegova znanja u skladu s očekivanim ishodom učenja. Mjerilo ocjenjivanja i ostale procjene gotovo uvijek su pod utjecajem prethodno iskazane (ne) kvalitete učeničkih odgovora (Grgin, 2001). U ulozi mjernog instrumenta učitelj odabire određene kriterije i nerijetko oni ovise o znanjima, sposobnostima, raspoloženjima i drugim njegovim osobinama. Ocjena je ponekad rezultat ne samo iskazanih znanja nego i verbalnih mogućnosti učenika pa čak i njegovog ponašanja. Prilikom ocjenjivanja učenika, učitelji treba da odgovorno primjenjuju kriterije ocjenjivanja na testovima provjere razumijevanja pročitanog. Time osiguravaju povratnu informaciju učeniku o njegovim postignućima. Kriteriji ocjenjivanja ne bi trebali ovisiti o faktorima koji nisu u vezi sa odgovorima traženim na testu. Prema tome, ocjena mora ovisiti isključivo o znanju učenika, a ne o učitelju

kao mjernom instrumentu. Na osnovu rezultata ispitivanja urađenih na osnovu pet unaprijed definiranih kategorija može se zaključiti da je kao i u prethodnom istraživačkom zadatku važan faktor kriterij ocjenjivanja. Pored toga, za bolji uspjeh eksperimentalne grupe moguće da je zaslužna primjena inovativnih metodičkih pristupa čitanja i razumijevanja književnog teksta. U spomenutim pristupima korišteno je više različitih strategija čitanja i razumijevanja pročitano­g. Jasan rezultat mnogih istraživanja nepobitno pokazuju da su strategije razumijevanja važno sredstvo u jačanju samostalnog čitanja i izvođenja zaključaka. Mnogi autori govore o strategijama pri čitanju, a o korištenju tih strategija u mlađoj školskoj dobi pisala je više Čudina-Obradović (2014). U razrednoj nastavi učenici trebaju biti osposobljeni za korištenje različitih strategija razumijevanja teksta (Ovčina, 2018). To je pokazalo i ovo ispitivanja gdje su ispitanici u eksperimentalnoj grupi uspješnije rješavali predviđene zadatke. Pretpostavljala se da su na osnovu prethodnog znanja o podučavanim strategijama povećali učinkovitost razumijevanja, što nije slučaj s ispitanicima kontrolne grupe. Moguće je da je u radu kontrolne grupe nedostatak angažiranja učenika na samostalnom radu od strane učitelja imao utjecaj na slabije ostvarene rezultate. Ti rezultati mogu se pripisati i radu u razrednoj nastavi, jer je učenik u nižim razredima osnovne škole usmjeren prema učitelju i njegovom vođenju kroz intepretaciju književnog teksta. Budući da su sa ishodima učenja povezana vrsta i kvaliteta ostvarene interakcije u razredu (Huitt, 2003) moglo bi se reći da i klima u razredu ima utjecaj kod postignuća učenika. Povećanjem uzrasne dobi učitelj usmjerava učenika ka jačanju razumijevanja, te pojačavaju interes i sigurnost učenika za samostalan rad u čitanju i analizi teksta. Aktivnosti u razredu trebaju odražavati stvarno (životno) učenje, a ne tradicionalne zadatke (Šimić Šašić, 2011). Pozitivna posljedica ovakvog pristupa je animiranje aktivnog poučavanja.

Rasprava za drugi problem ispitivanja, utvrditi postignuća učenika prema unaprijed definiranim kategorijama prije i nakon uvođenja eksperimentalnog postupka, dovela je do sljedećih zaključaka: a) kriterij ocjenjivanja rezultat je sveukupne slike o učeniku, a ne postignutog znanja, te bi se smjernicama u ocjenjivanju trebalo posvetiti više pažnje kao što je slučaj i kod prvog problema ispitivanja b) razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju rezultat su uvođenja inovativnih metodičkih modela i primjene više različitih strategija čitanja

i razumijevanja pročitano u modelima; c) samostalnost u interpretaciji književnog teksta neophodan je čin u radu sa učenicima četvrtog i petog razreda osnovne škole.

Velika odgovornost procjene i ocjene postignuća učenika trenutno leži na učiteljima iako bi svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa nužno trebali biti aktivno uključeni. To bi dovelo do poboljšanja korektnosti i transparentnosti kvalitete ocjenjivanja, a samim tim i poboljšanja učenja i poučavanja.

LITERATURA

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. Technical Report No. 306.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga.

Duke, N., Pearson, D., Strachan, S., & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 51–93.

Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko, Naklada slap.

Guthrie, J. T., Taboada, A., & Coddington, C. S. (2007). Engagement practices for strategy learning in Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 241–266.

Hubijar, Z. (2010). *Metodika nastave čitanja i pisanja*. Bosanska riječ, Sarajevo.

Huitt, W. (2003). A transactional model of the teaching/learning process. Valdosta. GA: Valdosta State University. Preuzeto s <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.

Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. Čitanje za školu i život, 23–33.

Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 15(6), 1005–1027.

Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka, Sveučilište u Rijeci.

Liang, L. A. (2011). Scaffolding Middle School Students' Comprehension and Response to Short Stories. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 34(8), 1-16.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine d.o.o., Zagreb.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440.

Oakley, G. (2011). The assessment of reading comprehension cognitive strategies: Practices and perceptions of Western Australian teachers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 279.

Ovčina, L. (2018). Upotreba grafičkih organizatora pri karakterizaciji likova u Čopićevoj priči Čudesna sprava. *Post Scriptum*, 1(6/7), 169-183.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2.

Prado, L., & Plourde, L. A. (2011). Increasing Reading Comprehension through the Explicit Teaching of Reading Strategies: Is There a Difference among the Genders?. *Reading Improvement*, 48(1), 32-43.

Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskog jezika, književnosti, govornog i pismenog izražavanja te medijske kulture*, godina VIII. Broj 1, str. 73 – 89. Hrvatsko filološko društvo, Zagreb.

Soče, S., Ovčina, L. (2017). Razvijanje učeničkih kompetencija čitanja i razumijevanja pročitanog u razrednoj nastavi, Zbornik radova VI naučno-stručni skup *Jezik – Književnost – Kultura*, str. 164 – 174., Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.

Spasić, R. (2014). *Vrednovanje. Poučavanje za učenje*. Priručnik za nastavnike usmjerene na postignuća, str. 161- 185.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260

Zimemermann S. i Hutchins C. (2009). *7 ključeva čitanja s razumijevanjem. Kako pomoći djeci da čitaju i razumiju pročitano!* Ostvarenje, Buševac.

Assessment of student achievements in reading comprehension

Summary

The paper presents a research conducted with the aim of assessing student achievement in reading and comprehension of the reading text by teachers and researchers. Such assessments contribute to a better understanding of the reading process and the types of assignments used in comprehension tests. The study involved 200 students, one hundred in each of the control and experimental groups, who were equals of gender, reading and writing achievement results and parents' educational structure for better assessment,. The results of comprehension tests show a positive effect on student achievement after the involving the experimental procedure. Quantitative analysis has found a high correlation of the evaluation criteria with the subjects of the experimental group and the examiners against with the subjects of the control group.

Keywords: reading, comprehension, achievements, assessment.