

Владо Симеуновић¹
Сања Милић
Педагошки факултет у Бијељини
Универзитет у Источном Сарајеву
Дејана Бјелица

DOI 10.7251/NSK1802005S
UDK 37.015.3
371.26/.27
378
Оригинални научни рад

ФОРМАТИВНО ПРОВЈЕРАВАЊЕ НА ФАКУЛТЕТИМА У СВЈЕТЛУ РЕФОРМИ ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА СТУДЕНАТА

***Апстракт:** Провјера студентских постигнућа представља једну од основних функција сваке високошколске институције. Оцјена представља сумативни исказ одређених постигнућа изражених одређеним симболом. У структури новонасталог високошколског система (болоњски процес) једна од суштинских промјена односи се на свођење наставних предмета на један семестар. Идеја се односи на промјерање фокуса са садржаја на остваривање циљева учења и стварање структура знања са значајним импактом на систем цијеложивотног учења. Основна идеја овог рада била је испитивање начина формативног провјеравања студентских постигнућа у контексту обавеза које произилазе из системских докумената (Закон о високом образовању, правила студирања, структура НПП, структура силабуса, препоруке Европске комисије у области високог образовања. Испитали смо начин на који наставници врше формативно провјеравање, анализирали учесталост, квалитативне карактеристике и њихов утицај на коначно постигнуће. Истраживање смо реализовали као студију случаја на Педагошком факултету у Бијељини. Резултати анализе показали су да постоји значајно одступање прописаних обавеза у погледу провјеравања постигнућа од реализованих. Такође, примјетна је значајна разлика у вредновању појединих активности чак и код сродних предмета. Постоје предмети и без завршног испита код којих се предиспитне обавезе претварају у коначну оцјену. Значајан је распон броја бодова који се могу освојити у току наставног процеса. Све наведено указује на потребу оспособљавања наставника за примјену система провјеравања и вредновања студентских постигнућа у складу са прокламованим идејама и стандардима образовања у Европској унији.*

***Кључне ријечи:** формативно провјеравање, реформа високошколског система, студентска постигнућа.*

Увод

Формативно вредновање представља процјену квалитета знања које је усвојено током дијела поучавања (Nimac, 2010). Циљ формативно провјеравања је да пружи повратну информацију како инструкторима тако и студентима о томе који дио градива је добро научен, а на којем треба још радити и која метода учења/поучавања је ефикасна, а коју треба мијењати и представља полазну основу за планирање даљег учења и поучавања, а све с циљем побољшања процеса учења.

¹vlado.simeunovic@gmail.com

Блек и Вилијам дефинишу формативну процјену као „све оне предузете активности од стране наставника и / или од стране њихових студената који пружају информације које треба користити као повратне информације за измјену наставе и учења” (Black & Wiliam, 1998, стр.10). Попхам (Popham, 2006) гледа на формативну процјену као планирани процес током којег наставник или ученици користе доказе засноване на процјени за прилагођавање текућег учења и инструкција.

Спровођењем формативних стратегија процјењивања, наставници могу да ревидирају своје упутство, а ученицима се пружају складне могућности за изградњу сопственог процеса учења (Burns, 2010). Формативна процјена се односи на процјену која је конкретно намијењена генерисању повратних информација о перформансама ради побољшања и убрзавања учења (Sadler, 1998).

Постоје убједљиви докази да је формативна процјена заиста веома ефикасан фактор у подизању нивоа постигнућа ученика (Black & Wiliam, 1998; Natrielo, 1987). То је облик комуникације између инструктора и студената, што значи да формативне процјене нису класичне оцјене, него да упућују на нивое постигнутог успјеха али и нуде помоћ у смањењу јаза између постигнутог и жељеног стања, чиме се студент ближи постављеном циљу.

У документу „Assessment for Learning Formative Assessment” говори се о култури евалуације, у којој наставници и школски менаџмент користе информације о студентима да генеришу нова знања о томе шта и зашто раде, дијеле своје знање са колегама, и развијају осјетљивост на потребе својих ученика. Култура евалуације се односи на развој заједничког језика у вези са циљевима учења, као и заједничко разумијевање сврхе евалуације у испуњавању циљева (стр. 4, 2008).

Елементи формативног оцјењивања према наведеном документу су:

- Елемент 1: Успостављање културе у учионици која подстиче интеракцију и коришћење алата за процјену;
- Елемент 2: Успостављање циљева учења и праћење индивидуалног напретка студента ка остварењу постављених циљева;
- Елемент 3: Коришћење различитих наставних метода ради задовољења различитих потреба студената;
- Елемент 4: Употреба различитих приступа процјене разумијевања градива;
- Елемент 5: Повратне информације о успјеху студената и прилагођавања наставе идентификованим потребама студената.
- Елемент 6: Активно укључивање студената у процес учења (OECD, 2008).

За формативно оцјењивање сматра се да је усмјеравајуће, процесно или развојно, подстицајно, те се као синонимни користе термини: формативно, процесно и развојно оцјењивање. Суштина му је у томе да се у току процеса учења усмјеравају активности студента ка одређеним циљевима, садржајима и исходима, затим да се подстичу наредни кораци, те да суденти преузимају активну улогу у сопственом развоју. Формативно оцјењивање има тако функцију да буде главни

вид подршке којом наставник подстиче квалитативно другачије, ефикасније ангажовање студената у сопственом процесу учења и то путем наставних активности, у процесу учења у свакодневној комуникацији.

Ричард Стигинс наводи седам стратегија процјене за учење. Оне су слjedeће:

- обезбиједити јасну и разумљиву визију циљева учења;
- користити примјере и моделе јаког и слабог рада;
- понудити редовне дескриптивне повратне информације;
- подучити студенте да сами процијене и постављају циљеве;
- дизајнирати садржаје да би се фокусирали на један аспект квалитета;
- извршити ревизију учења;
- укључити студенте у саморефлексију и пустити их да прате и дијеле своја искуства везана за учење (Stiggins, 2007).

Неки аутори (Dunn & Mulvenon, 2009) указују на то да велики број непровјерених поступака формативне процјене може довести до губитка времена и новца, али и максималне неискоришћености драгоцјеног алата за побољшање образовних исхода.

Формативно оцјењивање у високом образовању

Формативна процјена у високом образовању подразумијева процјену развијених знања и вјештина појединца током студијског програма додипломских студија. У високом образовању вредновање цијелокупног наставног процеса врло често се фокусира на сумативно оцјењивање, са веома мало усмјерености на формативне процјене. Ово је у супротности са ефикасно дизајнираним инструкцијама због недостатка могућности ученика добију благовремене повратне информације. Недостаје теорија која подржава употребу формативне процјене на нивоу високог образовања (Yorke, 2003).

У високом образовању формативна процјена и повратна информација треба да се користе за оснаживање студената у саморегулацији учења (Nicol, 2005). Конструкција саморегулације (Pintrichand & Zusho, 2002) односи се на степен у којем студенти могу да регулишу аспекте свог размишљања, мотивације и понашања током учења. Формативна процјена је давање повратних информација како би се ученику помогло у побољшању њиховог знања и нивоа способности, док се сумативна процјена једноставно тестира како би се видјело да ли ученик може постићи тачан одговор. Курсеви високог образовања често комбинују два типа процјене како би стварно мјерили ниво знања ученика, мада се сумативна процјена може сматрати формативном ако ученик може побољшати своје знање на основу оцјене коју прими (Yorke, 2003).

На универзитетима у развијеним земљама формативној процјени дат је велики значај. Тако је Fort Hays State University развио *Team-Managed Assessment of Knowledge and Skills* за формативну процјену, који је имплементиран 2004.

године. Термин „тим” одабран је сврсисходно подразумевајући да и студенти и факултет заједнички раде како би се осигурала реализација исхода учења. (http://itle.okstate.edu/FD/online_teaching/assessment.html)

На West Virginia department of Education сматрају да процес формативне процјене пружа информације потребне за прилагођавање наставе и учења у току њиховог одвијања. Процес служи за провјеру разумјевања на практичан начин током процеса учења. Формативна процјена води наставнике у доношењу одлука о будућим инструкцијама. На њиховом сајту дати су детаљно разрађени и описани облици формативне процјене, те материјали и инструменти који су неопходни за одвијање самог процеса провјере. Наводимо примјере који се могу користити у учионици током процеса формативне процјене како би се прикупили докази о напретку студената: Опсервације, Испитивање, Дискусија, Прихвати слип (листић), Дневници учења, Графички организатори, Самопроцјена и процјена вршњака, Пракса презентације, Визуелне репрезентације, Кинестетичке процјене, Појединачна табла, Дан за прање, Четири угла, Конструктивни квизови, Мисли – р размијени – подијали, Заказивање састанка, <https://wvde.state.wv.us/teach21/ExamplesofFormativeAssessment.html>

Дизајниран систем „уграђене процјене” који се користи у развоју процјене на Калифорнијском универзитету Беркли, назван БЕАР систем оцјењивања (БАС, Wilson & Scalise, 2006), састоји се од једноставних алата за употребу, тј. за генерисање дијагностичких информација и повратних информација,

Систем представља свеобухватан, интегрисан систем за процјену, тумачење, праћење и одговарање на учинак студената. Обезбјеђује скуп алата за инструкторе и ученике да: поуздано процијене перформансе на централним концептима и вјештинама у курикулуму, поставе стандарде перформанси, ваљано прате напредак током године на централним концептима и обезбиједе механизме за повратне информације и праћење.

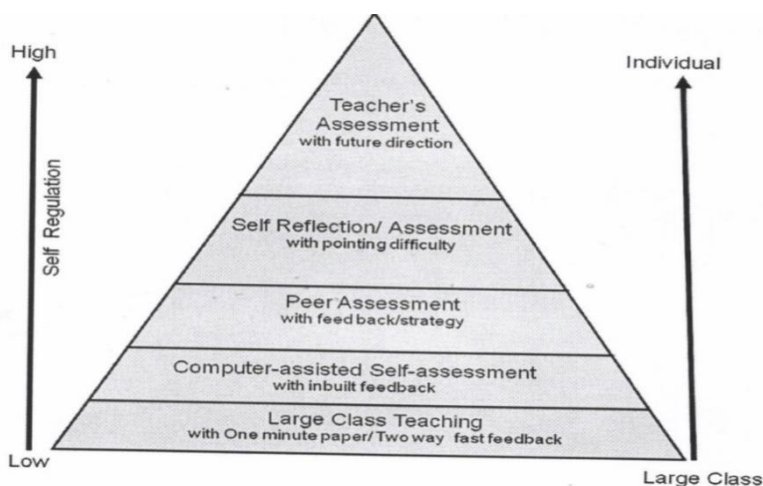
Систем процјене БЕАР заснива се на идеји да је добро да се процјена базира на сљедећа четири принципа: (1) развојна перспектива, (2) такмичење између инструкције и процјене, (3) стварање доказа о квалитету и (4) обезбјеђивање информација менаџменту од стране инструктора о напретку студената.

У високом образовању, формативна процјена и повратне информације су и даље у великој мјери контролисане и схваћене као одговорност наставника, а повратне информације су и даље генерално конципиране као процес преноса, иако неки утицајни истраживачи оспоравају ово гледиште (Yorke, 2003; Boud, 2000). Наставници „преносе” повратне поруке студентима о томе шта је исправно и погрешно у свом академском раду, о његовим снагама и слабостима, а ученици користе информације за накнадна побољшања (Sadler, 1998).

Никол и Макфарлан (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005) објашњавају да постоји велики број проблема са овим приказом преноса када се примјењује на формативну процјену и повратне информације. Прво, ако је формативна процјена

искључиво у рукама наставника, онда је тешко видјети како се студенти могу оснажити и развити саморегулацију. Друго, постоји претпоставка да кад наставници шаљу повратне информације студентима, те поруке се лако декодирају и преведу у акцију. Ипак, постоје снажни докази да су повратне поруке увијек сложене и тешке. Треће, игнорише се питање на који начин повратне информације утичу на мотивацију и емоције студената. И четврто, радно оптерећење наставника у високом образовању се повећава из године у годину, што успорава давање повратних информација.

Босе и Ренгел (Bose & Rengel, 2009) са *University of Western Australia* су предложили модел формативне процјене у високом образовању који у себи интегрише интерне и екстерне повратне информације, а који је представљен на слици 1.



Слика 1. Модел стратегије формативне процјене (Bose & Rengel, 2009)

Уочљива је намјера аутора приказаног модела да дају рјешења за проблеме који су уочили Никол и Макфарлан (2005) у погледу великих студијских група, могућности да студенти сами изврше процјену, али и да виде став својих вршњака, те да изврше саморефлексију својих снага и слабости што представља кључ процјене, а тек онда да наставник, као основни извор спољашњих информација, да своју процјену. Како аутори модела пишу, „без повратне информације од наставника, грешке ученика иду у неизвесност”.

Формативна процјена на нашим универзитетима

С обзиром на то да на нашим универзитетима наставни кадар нема обавезу да прође кроз педагошко-психолошки курс, питање је да ли су многи од њих информисани о значају, улози и стратегијама формалне процјене. Видјели смо да

се у свијету формативним процјенама приписује огроман значај, јер се све више истраживача бави наведеном проблематиком. Свакако да је формативна процјена преузета из праксе основношколског и средњошколског образовања, али је успјешно интегрисана и у високо образовање. Осим што утиче на квалитет реализације постављених циљева, праћење током самог наставног процеса је и законска обавеза свих универзитета који су ушли у болоњски процес. Прошло је пуних десет година од прихватања новог начина студирања на нашим просторима, али се чини да се испити најчешће завршавају по старом обрасцу, односно на завршном испиту. Закон о високом образовању предвиђа да наставник треба да има показане наставничке способности, али се као доказ томе „прилаже” извођење показног предавања. Сви они који се баве наставом знају да је извођење часа само један од елемената организације наставе, свакако, недовољан да се процијене поменуте способности.

На Универзитету у Источном Сарајеву не постоји ни правни акт којим се регулише питање формативног вредновања на факултетима, односно подзаконски акт који детаљније описује начин бодовања и расподјеле предиспитних обавеза. Поједини факултети који су у склопу у нашег универзитета израдили су тај документ, нпр Електротехнички факултет, који кроз *Одлуку о критеријумима за праћење рада студената, вредновању предиспитних обавеза, организацији завршног дијела испита и формирању коначне оцјене (2006)*, регулише наведена питања (http://qa.etf.unssa.rs.ba/etf/pravilnik_ocjenjivanje.pdf).

У Закону о високом образовању Републике Српске стоји да предиспитне обавезе носе до 50 поена. Тако у Хрватској на скоро свим универзитетима обавезе на дипломском студију су до 50%, док на већини универзитета у Србији испуњавањем предиспитних обавеза и полагањем завршног испита студент може да оствари највише 100 поена, при чему предиспитне обавезе учествују са најмање 30, а највише 70 поена. Углавном у свим правилницима јавних универзитета и факултета о преносу бодова остављена је могућност наставнику да сам распореди предиспитне обавезе и додијели им ЕСПБ вриједност. Случај није исти код приватних институција. Тако се сусрећемо са императивним начином расподјеле поена те условима за полагање испита: „*Наставник материју треба да подели на три дела где се први део материје полаже кроз први колоквијум на коме се може освојити до 30 поена, други део материје на другом колоквијуму такође до 30 поена. Присуство студента на предавањима, активности на часу, семинарски радови и домаћи задаци могу се оцијенити збирно до 10 поена. Преосталих до 30 поена остварује се на испиту. Поени за присуство настави за редовне студенте се остварује физичким присуством*” (Правилник о правилима и организацији студија на основним академским студијама, 2016).

Јасно је да се број ЕСПБ бодова за сваки предмет датог студијског програма одређује на састанцима тијела као што су Комисије за квалитет студијског програма, док се коначно усаглашавање и усвајање броја бодова врши на сједници Вијећа студијског програма али детаљна анализа прерасподјеле

бодова као да улива сумњу у злоупотребу саме суштине ЕСПБ бода. Нажалост, стиче се утисак да су бодови дати на основу броја часова, што представља кардиналну грешку.

ЕСПБ је заснован на примјени бодова који означавају оптерећење студената у савладавању одређене студијске јединице (предмет/модул). Према правилима болошког процеса, за једну академску годину додељује се 60 ЕПСБ бодова (30 за семестар, то јест 20 за триместар). С обзиром да један семестар на већини универзитета траје 22,5 седмица (15 седмица наставе + испити и празници) и да се претпоставља осмочасовно „радно” вријеме студента пет дана у седмици, укупно радно вријеме студента у семестру је: $22,5 \times 5 \times 8 = 900$ часова. Из чињенице да је за један семестар предвиђено 30 ЕПСБ произилази вриједност једног ЕПСБ бода у часовима: $1 \text{ ЕПСБ} = 900/30 = 30$ часова. То значи да за 30 часова рада студент добије 1 ЕПСБ бод, а у зависности од претпоставке о дужини семестра, вриједност ЕПСБ бода може варирати између 25 и 30. Бодови се додјељују поједином предмету након детаљне анализе укупног времена потребног за успјешно савладавање градива и полагање испита.

Методологија истраживања

Основна идеја овог рада била је испитивање начина формативног провјеравања студентских постигнућа у контексту обавеза које произилазе из системских докумената (Закон о високом образовању, правила студирања, структура НПП, структура силабуса, препоруке Европске комисије у области високог образовања). Испитали смо начин на који наставници врше формативно провјеравање, анализирали учесталост, квалитативне карактеристике и њихов утицај на коначно постигнуће. Истраживање смо реализовали као студију случаја на Педагошком факултету у Бијељини.

Урађена је детаљна анализа студијских програма сва три одсјека на Педагошком факултету: Разредна настава, Предшколско васпитање и образовање и Техничко образовање и информатика.

Конструисана је листа у коју су се уносили подаци о предиспитним обавезама из силабуса наставних предмета, а затим је дато да студенти са свих година и одсјека попуне исте те листе, односно да упишу стварно стање формирања завршне оцјене на свим испитима.

Намјера је била да се испита које се предиспитне обавезе појављују у силабусима а које се стварно испуњавају у пороцесу наставе, колико предиспитних обавеза је планирано по предметима а колико их има у пракси, колико ЕСПБ бодова се најчешће додјељује предиспитним обавезама, те да ли се те обавезе заиста узимају у обзир приликом формирања завршне оцјене.

Сматрамо да се не може ни испитивати да ли формативна процјена на нашим факултетима има уопште улоге и функције које су горе наведене док се не изврши анализа студијских програма и не сними стање у пракси.

С обзиром на то да нема података о томе да се на овим просторима радила слична анализа, ми ћемо поставити нулту хипотезу и претпоставити да се на универзитету спроводи формална процјена те да не постоји разлика између прописаног начина (у силабусима) на који се спроводи формативно вредновање и стварног стања снимљеног у пракси.

Резултати и дискусија

ЕСПБ бодови се добијају за укупно ангажовање студента које се односи на активну наставу: предавања, вјежбе, семинаре, колоквијуме, самостални рад и др. Сви облици активне наставе, укључујући и испит, чине цјелину. Бодови се стичу у оквиру наставних активности које су предвиђене за сваки предмет и примјењују се тек пошто студент положи испит из одговарајућег предмета.

У опису начина вредновања и оцјењивања наводе се они елементи праћења рада студента које су носитељи колегија одабрали, односно који одговарају посебностима колегија. За сваки одабрани елемент наставник одређује оптерећење студента (удио у ЕСПБ бодовима). За елементе из којих се изводи коначна оцјена наставник описује начин оцјењивања.

Ми смо детаљно анализирали све предиспитне обавезе и унијели у табелу заједно са стањем које смо добили од студента, за три одсјека и за сваки предмет посебно.

Табела 1. Број наставних предмета код којих се вреднују предиспитне обавезе из табела предвиђених у силабусима и реалан број обавеза

ОДСЈЕК		Присуство		Кол 1		Кол 2		Самосталан рад		Активност на настави		Студентска пракса		Домаћи задаци		Практикум		Завршни испит	
		с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р
РН 48	ф %	48 100	28 58	47 98	36 75	42 88	32 67	20 42	19 38	16 33	11 23	6 13	8 17	8 17	5 10	9 19	12 25	48 100	35 73
ТОИ 38	ф %	38 100	28 74	38 100	30 79	37 97	30 79	6 16	13 34	10 26	10 26	1 3	2 5	0 0	6 16	1 3	9 24	38 100	34 89
ПО 40	ф %	33 83	23 58	38 95	34 85	38 95	19 48	5 13	12 30	8 20	16 40	3 8	7 18	26 65	4 10	0 0	8 20	40 100	30 75

Видимо да су присуство и завршни испит планирани скоро на свих 136 предмета. На већини предмета планирани су и колоквијуми, док активности на часу, домаћи задаци, самостални рад се повремено појављују. Наравно, примјећујемо и да не постоји идентично поклапање стварног и планираног стања али можемо да кажемо да су ово у великој мјери задовољавајући резултати и да се на Факултету врши процјењивање у току семестра. Међутим, процјена постаје 'формативна процјена' само када се докази заправо користе за прилагођавање

наставе задовољавању потреба студената (Black & Wiliam, 2001), а то питање остаје отворено за наредна истраживања.

Табела 2. Број испитних обавеза према предметима предвиђених у силабусима и реалан број обавеза.

	1		2		3		4		5		6		7+	
	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р	с	р
Разредна настава	0 0 %	4 8% %	0 0 %	9 19% %	0 0 %	7 15% %	12 25% %	13 27% %	24 50% %	5 10% %	8 17% %	5 10% %	4 8% %	5 10% %
Техничко образовање	0 0 %	5 13% %	0 0 %	1 3% %	0 0 %	6 16% %	22 58% %	10 26% %	15 39% %	7 18% %	1 3% %	3 8% %	0 0 %	6 16% %
Предшколско о образовање	0 0 %	5 13% %	2 5% %	3 8% %	0 0 %	9 23% %	5 13% %	4 10% %	30 75% %	8 20% %	3 8% %	4 10% %	0 0 %	7 18% %

Број обавеза је већи на старијим годинама студија и у силабусима и реално. Број обавеза је већи код предмета који имају већи број ЕСПБ бодова. На неколико предмета нема завршног испита него се оцјене уписују на основу предиспитних обавеза. Највише предмета има предвиђено четири или пет предиспитних обавеза. Преко седам обавеза забиљежено је код предмета гдје се студенти методички оспособљавају да изводе наставу, односно код оних које садрже и студентску праксу. Забрињавајући податак је то што се код неколико предмета вреднује само једна обавеза, и то указује на да се у току наставног процеса не врши формативна процјена.

Табела 3. Поклапање предиспитних обавеза у силабусима и реално!

	Поклапају се	Више обавеза предвиђено у силабусима	Мање обавеза предвиђено у силабусима
Разредна настава	5 (10,42%)	34 (70,83%)	9 (18,75%)
Техничко образовање	11 (28,95%)	13 (34,21%)	14 (36,84%)
Предшколско образовање	7 (17,5%)	21 (52,5%)	12 (30%)

Углавном су разлике између броја предиспитних обавеза које су планиране у силабусима и оних које се заиста проводе у наставном процесу у једној обавези. Највећа разлика је у силабусу гдје је предвиђено шест обавеза а вреднује се и спроводи само једна и то практикум. Вјероватно је разлика између предвиђеног и стварног стања резултат измјене настао у току самог наставног процеса који није уврштен накнадно у силабус. Могуће је и да су промјене управо резултат формативне процјене у току које су се открили бољи и ефикаснији начини провјере и праћења рада студента.

Најчешћа расподела обавеза и бодова у силабусима на универзитетима у окружењу је следећа: активности у току семестра 10–20%, колоквијуми 20–40%, практични задаци 10–50%, завршни 40–60%.

Формативна процјена може бити корисна студентима, међутим, са теоријом која ће је подржати, едукатори ће бити у могућности осигурати да се све процјене, формативне или сумације користе ефикасно и не на пристрасан начин (Yorke, 2003).

Табела 4. Распон бодова према испитним обавезама на предметима

Предмет	Присуство		Кол. 1		Кол. 2		Самостална рад		Активност на настави		Студентска пракса		Домаћи задаци		Практикум		Завршни испит	
	од	до	од	до	од	до	од	до	од	до	од	до	од	до	од	до	од	до
Разредна настава	5	20	10	30	10	30	5	30	5	20	5	20	4	10	5	15	10	65
Техничко образовање	5	20	5	30	10	30	5	20	5	25	5	5	0	0	20	20	20	50
Предшколско образовање	5	10	10	20	10	20	6	10	10	50	10	20	4	6	-	-	30	50

Претежно су уједначени ЕСПБ бодови који се додјељују за појединачне предиспитне обавезе на сва три одејка. Распон додијељених бодова је приближно једнак бодовању на универзитетима у окружењу.

Табела 5. Бодовна скала – најчешћи број бодова

ОДСЈЕ К	Присуство		Кол. 1		Кол. 2		Самосталан рад		Активности на настави		Студентска пракса		Домаћи задаци		Практикум		Завршни испит	
	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.	бо д	Бр. пред.
РН	10 Ф	26 54	20	25 53	20	27 64	5	8 40	10	9 56	5	2 33	5	4 50	5	5 56	50	34 68
ТОИ	10 Ф	29 76	20	23 61	20	23 62	10	3 50	10	5 50	5	1 100	0	0 0	20	1 100	50	24 63
ПО	5 Ф	24 73	20	29 12	20	29 12	10	2 40	5	5 40	20	2 67	5	23 88	-	-	50	37 93

Сваки наставник, полазећи од циљева студијског програма и очекиваних исхода, разрађује критерије оцјењивања. Разрада критерија оцјењивања за одабрани елемент праћења и провјеравања садржи опис изведбе у оквиру појединог нивоа постигнућа изражене оцјеном. Структуру оцјене, на нашем факултету, најчешће чине: присуство предавању: 10, колоквијум I: 20, колоквијум II: 20, завршни испит 50.

Табела 6. Формирање завршне оцјене

	Све обавезе се вреднују	Вреднују се само колоквијуми	Не, вреднује се само завршни испит
Разредна настава	32 (66,7%)	9 (18,75%)	7 (14,58%)
Техничко образовање	29 (76,32%)	3 (7,90%)	5 (13,16%)
Предшколско образовање	16 (40,00%)	7 (17,50%)	17 (72,50%)

На Универзитету у Источном Сарајеву сви елементи предиспитних обавеза, према силабусима, улазе у коначну оцјену. У Хрватској то није случај. Према њиховом виђењу похађање наставе јесте елемент праћења рада студента, али за који се исказује само оптерећење студента у ЕПСБ бодовима. Тај елемент не учествује у коначној оцјени студента, али може утицати на одлуку носиоца колегија о додјели потписа. Потписом се потврђује да је студент испунио задате обавезе на колегију и да може да приступи испиту. Оцјена у формативном оцјењивању треба да омогући сагледавање обима, темпа и квалитета напредовања ученика, уочавање остварених исхода учења, те постављање циљева наредних корака. Ако све ово треба да садржи она је описна, дескриптивна, односно аналитичка или диференцирана и у њој су оба њена аспекта уједињена: постигнућа ученика, с једне стране и стандарди које ученик треба да досегне у наредном кораку.

Закључак

Наша теорија и пракса из области формативног вредновања прилично су удаљени од тренда у свијету. Истражили смо и приказали елементе формативне процјене на једном од факултета Универзитета у Источном Сарајеву, али смо и прегледали на десетине студијских програма универзитета у окружењу. Силабуси на свим факултетима су униформни, те у себи не носе никакав печат препознатљивости. Стиче се утисак да је све рађено по шаблону, без обзира која научна област је у питању. Углавном се као елементи формативне процјене помињу колоквијуми и самостални радови, који у себи носе доста сумативног.

Иако у овом тренутку немамо информације да ли резултати формативне процјене заиста служе сврси, на основу извршене анализе можемо са сигурношћу да тврдимо да на факултету постоје претпоставке за подизање квалитета наставе, али и потреба за оспособљавањем наставника за примјену система провјеравања и вредновања студентских постигнућа у складу са прокламованим идејама и стандардима образовања у Европској унији. Упоредимо ли просјеке свршених студената који су студирали прије увођења болоњског процеса и оне који студирају данас, видјећемо да су код ових других неупоредиво већи. Дужина студирања у односу на студирање у ранијем периоду се скраћује. Такви подаци сигурно указују на значај формативне процјене која је новим начином студирања

постала обавезна. Студент свакодневно мора да испуњава обавезе те да полаже мање дијелове испита чиме од самог почетка зна на ком су нивоу његове способности и знање, те на основу постојећег стања да креира и примјењује стратегије учења које ће му омогућити постизање жељеног циља.

Литература

- Black P. & D. Wiliam (1998). „Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. CARFAX, Oxfordshire*, Vol. 5, No. 1, pp. 7–74.
- Black P. & D. Wiliam (2001). *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*. King’s College London School of Education.
- Bose, J. & Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *US-China Education Review. Volume 6, No.12 (Serial No.61)*, ISSN 1548-6613, USA.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Burns, R. (2010). Implementation of formative assessment strategies as perceived by high school students and teachers: Professional development implications. ProQuest LLC, Ed.D. dissertation, Johnson & Wales University. (ERIC Journal No. ED514475). <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED514475>
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>
- Fort Hays State University(http://itle.okstate.edu/FD/online_teaching/assessment.html)
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Students. *Educational Psychologist*. 22, pp. 155–175.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2005) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, Accepted for Publication by *Studies in Higher Education*.
- Nimac, E. (2010). *Vrjednovanje postignuća učenika na kognitivnom području, I modul teme Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća*. Zagreb: Arhiv stručnog usavršavanja.
- OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, *Innovation and Policy*” *Assessment for Learning Formative Assessment* (2008).
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002) Student motivation and self-regulated learning in the college classroom, in: J. C. Smart and W.G. Tierney (Eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume XVII (New York, Agathon Press).
- Popham, W. J. (2006). Defining and enhancing formative assessment. Paper presented at the Annual Large-Scale Assessment Conference, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA.
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77–84
- Stiggins, R. (2007). Five assessment myths and their consequences. *Education Week*, Vol. 27(8), p28–29.

- The European Higher Education Area in: Bologna Process Implementation Report, 2015
- Wilson, M. & Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System University of California, Berkeley, USA. Higher Education, 52, 635–663 Springer 2006 DOI 10.1007/s10734-004-7263-y
- Yorke, M.(2003). *Formative Assessment in Higher Education: Moves Toward Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice*, by, Higher Education, 45, 477–501.
- Закон о високом образовању,(„Службени гласник Републике Српске”, бр. 76/2005, 97/2008).
- Одлука о критеријумима за праћење рада студената, вредновању предиспитних обавеза, организацији завршног дијела испита и формирању коначне оцјене. Електротехнички факултет у Источном Сарајеву (2006). http://qa.etf.unssa.rs.ba/etf/pravilnik_ocjenjivanje.pdf
- Правилник о правилима и организацији студија на основним академским студијама. Универзитет Сингидунум (2016). <http://repository.singidunum.ac.rs/files/2017/04/Pravilnik-o-pravilima-i-organizaciji-studija-na-osnovnim-akademskim-studijama.pdf>

Vlado Simeunović
Sanja Milić
Dejana Bjelica

FORMATIVE CHECKING ON FACULTIES IN THE LIGHT OF REFORM OF HIGHER EDUCATION OF STUDENTS

Summary

Testing student achievements is one of the basic functions of each higher education institution. Evaluation is a summarized statement of certain achievements expressed by a particular symbol. In the structure of the newly established higher education system ("the Bologna process"), one of the fundamental changes is the reduction of teaching subjects to one semester. The idea is to focus from content on achieving learning goals and creating knowledge structures with a significant impact on the lifelong learning system. The basic idea of this paper was to find out how to formally test student achievements in the context of the obligations arising from systematic documents (Law on Higher Education, study rules, curriculum structure, silabus structure, recommendations of the European Commission in the field of higher education.) We examined the way teachers do formative checking, analyzing the frequency, and their impact on the final achievement. We conducted the research as a case study at the Faculty of Education in Bijeljina. The results of the research have shown that there is a significant deviation of the prescribed obligations in terms of checking the achievements of the realized ones. Also, there is a significant difference in the value of the activities of the family, even in related subjects. There are also cases without a final exam in which pre-examination obligations are converted into a final grade. A significant range of points that can be gained during the teaching process is significant. All of the above said points to the need to train teachers for applying the system of checking and evaluating student achievement in accordance with the proclaimed ideas and standards of education in the European Union.

Key words: *formative examination, reform of the higher education system, student achievement.*