

Марија М. Јовановић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет, Дејановићман за педагозију

Весна Љ. Минић²
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Училишњски факултет у Призрену – Лепосавићу

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ³

Један од фактора који детерминише квалитет и ефикасност савремене наставе јесте повратна информација која се у њој остварује. Пружајући увид у постигнуће ученика, његов рад и залагање али и уочене слабости и недостатке, повратна информација има велику информативну вредност за процес планирања и реализовања наставе. У намери да истражи ово значајно питање, предмет рада јесте дидактички аспект остваривања повратне информације у средњошколском образовању. Рад има за циљ да истражи особености повратне информације у настави средњих школа као и основне баријере успешне повратне информације на овом нивоу школовања. Операционализација циља извршена је кроз два задатака:1) утврдити дидактички аспект повратне информације у подручју остваривања: информативне, мотивационе, развојне, дијагностичке и корективне функције; 2) идентификовати основне баријере квалитетне повратне информације у средњошколској настави. Узорак истраживања чине 208 ученика 4. разреда средњих школа са територије града Ниша и Косовске Митровице. Истраживани узорак је намеран јер су у циљу остваривања највишег нивоа репрезентативности истраживањем обухваћени ученици који су све четири године средњег образовања бирали предмет *Грађанско васпитање* у оквиру којег су стекли одређени ниво знања о информацијама, повратним информацијама и формама комуницирања које се заснивају да постојању адекватног feedbackа. Инструмент коришћен у истраживању јесте петостепена скала Ликертовог типа. Резултати спроведеног истраживања показују завидан ниво остваривања основних функција повратне информације од мотивационе и информативне као најзаступљенијих до развојне као мање препознатљиве у настави.

1 marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

2 minic.vesna@gmail.com

3 Рад је резултат истраживања у оквиру пројеката: *Одрживости и идентитета Срба и националних мањина у пограничним оштинама источне и југоисточне Србије* (ОИ 179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије; и *Косово и Метохија између националног идентитета и европске интеграције* (ИИ 47023), који финансира Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

На основу резултата истраживања може се такође закључити да истраживану наставну праксу средњих школа карактерише умерена заступљеност баријера повратне информације као и то да ученици поседују завидан ниво знања о овом питању али и развијен критички однос и завидан праг толеранције ка њима.

Кључне речи: повратна информација, дидактички аспект, функције, баријере, средње образовање

УВОД

Претпоставка ефикасности наставе у савременом образовању јесте постојање квалитетних повратних информација. Оне омогућују добијање реалног увида о квалитету и нивоу оствареног постигнућа, карактеристикама примењиваних облика учења и реализованом напредовању и развоју ученика. Квалитетним педагошко-дидактичким обликовањем повратне информације добијају се детаљне информације о оним елементима ученичког рада који су позитивни и пожељни али и оним који су негативни или погрешни и дају смернице за побољшање учења и наставних активности које су усмерене на остваривање дефинисаних циљева.

Повратне информације су врло важне у наставном процесу јер омогућују контролу процеса размене порука и интеракције између учесника. Оне показују како је порука примљена, интерпретирана и прихваћена и какав утицај је остварила на примаоца. Зато је једно од кључних питања у остваривању ефикасне повратне информације развој вештина квалитетног слања и примања повратних информација како код наставника тако и код ученика.

Постојање квалитетне и благовремене повратне информације о процесу или исходу, утиче повољно на учениково залагање и даљу мотивацију, док је ефикасност повратне информације у великој мери детерминисана начином њеног давања. Основни принцип ефикасне повратне информације у настави јесте да сврсисходно доприноси остваривању постављеног циља наставе уз пуну активност ученика. Повратна информација тако треба да представља скуп информација које ће помоћи ученику да усвоји знање вишег квалитета, развије пожељно понашање и да га континуирано усмерава ка будућем напретку и развоју. Усмереност ка будућем развоју захтева такву повратну информацију која ће с једне стране бити довољно информативна да спецификује вредности и добре стране ученичког учења али и евентуалне грешке и пропусте које треба исправити. Осим информативне функције којим се стиче реалан увид у карактер и квалитет ученичког ангажовања и постигнућа веома је важна и њена мотивациона улога. Ова улога огледа се у њеној подстичућој димензији, у мотивацији да ученик настави са пожељним активностима или пак да превазиђе препреке са којима се суочава и успешно се приближи постављеном циљу. Успешним сједињавањем информативне и мотивационе функције повратна информација ученика поставља у субјекатску позицију у настави која се огледа у његовој

реалној спремности да успешно планира даљи процес учења и ефикасно га остварује.

Правилним начином давања повратне информације спречава се да она постане инструмент контроле, средство наметања, начин награђивања или кажњавања деце. Зато је једно од основних питања начина давања повратне информације: „да ли наставник користи повратне информације како би ученика и његов рад прилагодио својој визији понашања и учења, или их користе да ученику помогне усмеравањем и мењањем њиховог рада у складу са критеријумима које диктира само учење” (Ричко 1995: 27). Улога наставника у пружању повратне информације је врло важна. Осим начина формулисања, односно креирања повратне информације, веома је важна и вештина ефикасног изражавања односно саопштавања, без обзира да ли се ради о вербалној и невербалној повратној информацији. Са овог аспекта, важно питање педагошко-дидактичког образовања наставника јесте управо развој компетенција ефикасног слања, примања и размене повратних информације али и развој вештина да се ове способности развију и усавршавају и код ученика са којима наставници раде.

1. ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА У НАСТАВИ

Повратна информација у настави представља одговор, односно реакцију примаоца на примљену поруку. Она је показатељ степена разумевања, односно усаглашености значења између онога ко је поруку послао и онога коме је порука намењена. Уз повратну информацију комуникацијски процес наставе постаје разговор, односно, двосмерна комуникација чија је основна одлика споразумевање. Из овог разлога потребно је инсистирати на обезбеђивању повратне информације која нас информисе о томе да ли нас саговорник прати, разуме и реагује на упућену информацију. Повратна информација у настави је предуслов успешне комуникације, али и основа даљег учења. Дајући увид о исправности и тачности наших поступака, повратна информација смањује ниво субјективних интерпретација и погрешног сагледавања резултата и успех. Такође, без повратне информације бисмо стварали закључке о својим поступцима на темељу субјективних интерпретација и тако добили погрешну слику о себи. Повратна информација је, у ствари, врста комуникација у којој добијамо информацију о неким аспектима нашег понашања, о радном учинку, а уједно и повећава осећање испуњености (Nešković 2015).

У интерперсоналној комуникацији, као доминантној врсти комуникације у настави, повратна информација подразумева примаочев одговор на поруку која стиже од пошиљаоца, као и сазнање о сметњама које прате комуникацију. С обзиром на наведене карактеристике, дидактичко обликовање квалитетне повратне информације мора се темељити на неколико кључних поставки. Најпре, повратна информација подстиче и каналише сарадњу и поверење између учесника у комуникацији. Као

важна поставка успешног дидактичког обликовања повратне информације јесте њена усмереност на редуковање постојећих дистрактора односно шума у процесу слања, примања и реаговања на повратну информацију. Ова особеност повратне информације посебно доприноси обезбеђивању квалитета наставне комуникације јер ако прималац поруке одашиљаоцу узврати повратном информацијом о шуму или дистрактору у преносу, интерперсонална комуникација ће бити ефикаснија јер ће бити могуће отклонити тај шум (Suzić 2005).

Важно питање савремене педагогије јесте питање оцене као вида повратне информације у настави. У образовном процесу оцена представља основну повратну информацију о квалитету савладаног градива, међутим она није довољна за успешно вођење ученика кроз процес учења. У настави је посебно важна квалитативна повратна информација, која ученику даје јасан увид шта је и у којој мери постигао, успешно урадио, а шта није и због чега. На основу ове информације ученик може да планира даље поступке и постави реалне циљеве свог рада. Оваква, квалитативна повратна информација уједно омогућује наставнику да стекне реалан увид о напредовању ученика као основи за наредно прилагођавање темпа учења и развоја. Имајући ово на уму, приликом давања повратне информације наставник треба да има у виду циљ са којим се информација шаље и да обезбеди њену прецизност, јасност, објективност и систематичност. Важна карактеристика повратне информације којом се обезбеђује њен позитиван ефекат на ученички развој јесте да она најпре треба бити усмерена на вредности ученичког постигнућа у форми похвала и нагласком на оно што је ученик добро урадио, затим се прелази на анализу грешака и завршава се сугестијама за унапређивање постојећег стања и обезбеђивање наредног развоја.

Полазећи од општих кибернетичких начела и могућности коришћења повратне информације у настави, повратну информацију карактерише: „а) степен усвојености повратне информације од стране ученика, б) сложеност повратне информације, в) временска димензионалност, г) однос према систему којим се управља, д) степен фиксираниости повратне информације” (Кнежевић 1973: 60). Према степену усвојености повратна информација може бити спољашња и унутрашња; по сложености може бити проста и сложена, односно линеарна и разграната; према временској димензионалности може бити без закашњења и са закашњењем; према критерију односа према систему повратна информација може бити позитивна или негативна; степен фиксираниости повратне информације разврстава исту на основну и помоћну (Кнежевић 1973: 60–62). Осим наведених, као критеријуми разврставања повратних информација издвајају се још: 1) усвојеност повратне информације: унутрашње и спољашње; 2) сложеност повратне информације: једноставне и сложене; 3) временска димензионираност: континуиране и неkontинуиране; 4) посредност-непосредност у преносу: директне и индиректне; 5) персонална реализованост вредновања за повратну

информацију: повратна информација наставника, ученика, родитеља, директора, стручних сарадника и сл.; 6) исходни однос према квалитету рада наставника: позитивна и негативна (Jorgić 2005: 217–224).

Повратна информација у наставном процесу може бити вербална и/или невербална. Невербална повратна информација у настави омогућава нам праћење и информисање у току самог процеса наставе чиме се она не одваја од осталих елемената и наставних активности већ се сагледава целовито тј. у јединству са њима. Она у најједноставнијем смислу представља праћење невербалних знакова и понашања наставника односно ученика у току наставе. Повратну информацију невербалног карактера добијамо из невербалних знакова ученика пратећи израз лица, нарочито очи и уста. Заинтересовани израз лица, тело и глава у пози слушања, гледање у очи наставника, активно праћење његовог излагања, јесу невербални знаци да ученик разуме оно што наставник говори. Међутим, и онда када је наставник готово сигуран да невербални знаци указују на разумевање, потребно их је потврдити и вербалном повратном информацијом. Кроз јединство невербалних и вербалних повратних информација добија се најобјективнији увид у ниво разумевања и прихватања информација односно садржаја комуницирања. Са садржајног аспекта, комуникација је успешна, када особа која прима поруку на исти начин тумачи знакове као особа која је поруку упутила. За успешну наставу важно је да наставник добије повратну информацију од ученика, али је исто тако, и ништа мање важно, да ученик добије повратну информацију од наставника и то како невербалним тако и вербалним повратним информацијама. Ученику су у настави једнако важни и вербални и невербални знаци разумевања, заинтересованости, подстицаја и подршке наставника.

2. ОСВРТ НА ИСТРАЖИВАЊА ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

О значају повратне информације у ефикасном дидактичком обликовању наставе говоре многобројна истраживања (Brophy, 1981; Burneet, P., Mandel, V. 2010; Gable et al. 2009; Hattie & Timperley 2007; Kalis, Vannest, & Parker 2007; Lannie, & McCurdy, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2005; Smith, H., Higgins, S. 2006). Већина наведених истраживања истиче улогу повратне информације у остваривању квалитета наставе и корелацију између њених својстава и учесталости и постигнутих резултата у настави. О вредности повратне информације и њеном значају у залагању ученика говори се и са аспекта специфичности узраста на коме се примењује. Тако се за правилно коришћење повратне информације истиче да „морамо знати да треба користити повратне информације о могућностима за млађе ученике (1–4 разред) и повратне информације о напорима (залагању) за старије ученике (5–7 разреда)” (Burneet, P., Mandel, V. 2010: 151). Код млађих ученика писање повратне информације се може изводити на различите начине, при чему је циљ, с једне стране,

помоћи ученицима, а са друге, олакшати наставнику да у континуитету и у току процеса наставе врше ову делатност. У пракси се као најпожељнији начин давања повратне информације ученицима најмлађих разреда јавља печат цветова, лептирића или популарних цртаних ликова, који се бележе као у стриповима. На најмлађем узрасту ово може бити и ефикасније од усменог објашњавања. Циљ повратне информације јесте да помаже ученику да усмери пажњу на задатке, на учење и проблеме који произилазе из учења при чему се ученици не упоређују међусобно.

Rosenšajn i Stivens (1986) издвајају две врсте повратних информација: (1) дневне коментаре и (2) недељне и месечне коментаре. Дневни коментари олакшавају увођење нових садржаја а недељни и месечни коментари дизајнирани су тако да осигурају да се претходно обрађени садржај учврсти. Ефикасни наставници посвећују између 15 и 20% наставног времена за недељне и месечне повратне информације (Good & Grouws, 1979).

Такође, да би правилно користили повратне информације у настави морамо „разумети разлоге понашања и активности ученика” (Smith, H., Higgins, S. 2006: 500) у смислу предуслова који су довели до њих али и циљева ка којима су усмерени. Taker i Strong (Tucker & Stronge, 2005) као једну од једанаест кључних квалитета ефективних наставника наводе смислено представљање садржаја уз подстицање разумевања и праћење процеса оцењивањем односно правовременим и информативним повратним информацијама (Tucker & Stronge 2005: 2–3).

О значају повратне информације у остваривању ефективности наставе говоре и Ко и сараднице које истичу да ефикасност нужно подразумева „праћење разумевање ученика редовним пружањем одговарајућих повратних информација” (Ко, Sammons & Bakkmum 2013:7). Указујући да наставне стратегије представљају моћно средство ефикасног наставног рада Marzano и сарадници (Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Marzano, Pickering & Pollock, 2001) значајну улогу придају повратним информацијама у настави. Међу девет основних стратегија којима се обезбеђује ефикасност наставе ови аутори убрајају дефинисање циљева и пружање повратне спреге.

С аспекта проучавања значаја повратне информације у обезбеђивању ефикасности наставе важно је истаћи и такозвани Трипод концептуални модел ефективности наставе и ангажованости ученика, који је у оквиру MET пројекта (*Measures of Effective Teaching Project- MET*) концептирао Роналд Фергусон са Универзитета у Харварду. Сматрајући да ученици умеју да препознају добру наставу ако је искуствено доживе (Dillon, 2010; Ferguson 2010; 2012), Фергусон на основу истраживања усмерених на ученике као субјекте наставе дефинише седам конструката (мера) ефективне наставе које се у литератури најчешће именују са 7 Cs (*seven constructs of effective teaching*). У седам примарних мера квалитета наставе, Ferguson посебну пажњу посвећује повратној информацији (Ferguson, 2010) представљајући је појмом појашњење (*clarify*) под који се подразумева проверавање разумевања, превазилажење недоумица, објашњавање идеја и концепата на различите начине и пружање

повратних информација тако да ученици схвате како да побољшају свој рад. „У појашњавању наставника у први план се истичу интеракције са ученицима путем којих се разјашњавају све нејасноће и конфузије, и утиче на истрајност ученика” (Јовановић 2017: 167).

3. ОСНОВНЕ ФУНКЦИЈЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Дидактички аспект повратне информације превасходно се огледа у функцијама којима је повратна информација усмерена, односно које она успешно реализује у настави. Међу основне функције повратне информације у настави спадају: информативна, мотивациона, развојна, дијагностичка и корективна.

Информативна функција повратне информације има два аспекта. О овој функцији повратне информације може се говорити с аспекта ученика и са аспекта наставе. С аспекта ученика повратна информација подразумева конкретно и детаљно обавештавање ученика о постигнућу, оствареним резултати и постигнутом напредовању. Квалитетном повратном информацијом ученик може бити информисан о многобројним елементима свога рада и постигнућа: о знању, способностима, интересовањима, залагању, труду, понашању и другим значајним аспектима развоја личности. Постојање благовремене, јасне, потпуне и свеобухватне повратне информације чини нужну претпоставку информисања ученика, родитеља, наставника, одељења, школе, ужег и ширег друштвеног окружења о ефикасности наставног процеса и успеху који ученици постижу у васпитно-образовном процесу.

Међутим, ваља нагласити да повратна информација о постигнућу ученика није сама себи циљ. Њоме се на најобјективнији и најреалнији начин пружа и информација о квалитету и ефикасности предузетих дидактичко-методичких поступака и указује на њихове специфичности, предности и недостатке. Повратном информацијом наставник добија реалну слику о свом раду, поуздану слику о ученичком савладавању наставних садржаја, врши праћење и контролу ефикасности наставног процеса али и планира и реализује следеће поступке.

Мотивациона функција повратне информације огледа се у њеном обликовању и формулацији која ће ученике покретати, стимулисати на активности у правцу даљег стицања знања и развоја. Претпоставка остваривања мотивационе функције повратне информације јесте познавање личности ученика, континуирано и систематско праћење његовог напредовања и индивидуализација васпитно-образовних активности. Посебну мотивациону вредност у настави има она повратна информација која је усмерена на адаптацију и корекцију активности и понашања у циљу постизања веће мотивације и ефикасности. Информација којом ученици редовно добијају обавештење о нивоу свог напредовања и упутства за даљи рад остварује се значајна мотивација која подстиче

ученике на залагање и труд, развија осећај вредности, самопоштовања и самоактуелизације.

Инструктивна (развојна) функција повратне информације може се представити ставом да је она моћно средство наставника „за усмеравање пажње ученика на најважније садржаје и начине учења које сматра ефикасним” (Havelka 2000:167). Одлика повратне информације да спецификује, односно инструкује наредне кораке ка постигнућу, напредовању и развоју чини основу њене инструктивне функција. Зато повратна информација у својој формулацији мора бити усмерена на ниво остваривања постављених циљева и стандарда, на основу које се добија информација о евентуалним потребама за променама, већим залагањем или неопходној помоћи, односно спецификовање даљег напредовања. Инструктивна функција повратне информације подразумева и указивање на постигнуће које је остварено, оног које је у извесној мери остварено и оног за чије се остваривање ученик треба још потрудити.

Дијагностичка функција повратне информације огледа се у откривању и утврђивању оних својстава процеса учења и постигнућа у настави која су значајна за обезбеђивање квалитета и ефикасности наставног рада. Ова функција повратне информације подразумева благовремено дијагностификовање добрих, позитивних својстава и квалитета које треба очувати и даље развијати, али и оних који представљају потенцијалне ризике и тешкоће за остваривање жељеног успеха те их треба кориговати. У настави је дијагностификовање и вредности (предности) и недостатака (тешкоћа) процеса учења једнако важно јер се њиме пружа основа за остваривање мотивационе и инструктивне односно корективне функције повратне информације у наставном раду.

Корективна функција повратне информације једна је од њених важних функција које се везују за наставника и наставу. Она подразумева утицај повратне информације на акционо планирање које наставник врши за наредни наставни период. Акционо планирање подразумева процес уношења промена или допуна у планирање и извођење наставе у циљу очувања и унапређивања квалитета наставе, односно кориговање уочених недостатака или потенцијалних ризика. Повратну информацију наставник користи „да би планирао и програмирао будући рад са учеником, док ученик добија увид о сопственим постигнућима, знању и способностима учења” (Gipps 1994: 125). Ова функција се тако огледа у обезбеђивању адекватних основа за унапређивање квалитета и ефикасности наставе кроз доношење одлука о мењању (кориговању) и иновирању наставних метода, организације наставе, начина комуникације и других дидактичко-методичких поступака.

4. БАРИЈЕРЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Као што смо у претходном делу рада већ рекли, квалитет и ефикасност повратне информације у настави условљена је компетентношћу пошљаоца поруке, начином преноса поруке, знањем и информисаношћу

примаоца поруке, мотивисаношћу примаоца и слично. Посебно значајан фактор квалитета повратне информације јесу и дистрактори или баријере различитих врста и карактера. Као најчешће дистракторе у наставној пракси срећемо:

- 1) Псеудослушање – прикривање одсуства интересовања за тему, излагача или садржај педагошке комуникације, односно привидно или одглумљено показивање или демонстрирање пажње у току комуникације, односно
- 2) Дигресирање – склоност учесника у комуникацији да се фокусира на дигресије, да каналише бежање од теме према споредним питањима;
- 3) Фокусирање на ирелевантности и дистракторе – учесник обраћа пажњу на пратећи шум или музику, на предмете и појаве у окружењу пре него на садржај педагошке комуникације;
- 4) Дефанзивно слушање – особеност слушаоца да се ментално, вербално или активно брани од свега што у комуникацији може доживети као напад;
- 5) Пребрзо закључивање – тактика скраћивања или прекидања педагошке комуникације у виду ускакању у дискусију са изношењем закључка;
- 6) Вербални дистрактори: а) двосмислености (прате речи и изразе који се исто пишу а имају различита значења с обзиром на изговор или контекст; б) говорне мане: замуцкивање, шушкање, неправилна дикција, прегласан говор, претих говор; в) поштапалице: речи, изрази, нејасни гласови или слогови који фреквентно прате излагање на местима где контекстуално не припадају (овај, иначе, према томе, у том случају...); г) збуњујући изрази: непрецизност говора које настају због кривог говора и кривог наглашавања, жаргонског говора или непримерене метафоре; д) емотивне речи- поруке које код слушаоца или примаоца поруке изазивају прејачке емоције, било позитивне или негативне;
- 7) Механичке баријере – блокирају комуникацију у физичком смислу. Препрека може бити бука или оштећење физичког помагала;
- 8) Филтрирање – намерна манипулација информацијама како би оне изгледале привлачније за примаоца;
- 9) Претрпаност информацијама – квантитативна или квалитативна непримереност информације могућностима ученика (превише информације, комплексне информације, стручни термини, стране речи и сл.);
- 10) Недовољна пажња – изазвана различитим узроцима као што су болест, умор, незаинтересованост (Рот и Радоњић, 1992);
- 11) Нетолерантан наставников однос према ученицима као што су подсмех, срамоћење, претња, критика и сл. Такође, и ауторитативност

наставника који не поштује жеље и мишљења ученика, намеће своје ставове, не допушта ученикову самосталност и иницијативност, кажњава, не прилагођава наставу ученицима, чиниће препреку нормалној наставној комуникацији (Ковачевић, 2012).

Ефикасну повратну информацију, коју карактерише одсуство баријера, у настави обезбеђује наставник који јасно, прецизно и тачно изражава информације у складу са знањима и способностима својих ученика. У процесу превазилажења препрека веома је важан и сам однос између учесника комуникације односно однос између наставника и ученика. Претпоставка успешно дијагностификовања и отклањања баријера јесте непосредан, срдчан, добронамеран и искрен однос, међусобно разумевање и подршка, однос кога карактеришу толеранција и емпатија.

5. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Као претпоставка успешног остваривања наставе, повратна информација значајно детерминише артикулацију наставе и квалитет остваривања дефинисаних циљева и задатака. Из тог разлога, предмет нашег рада јесте дидактички аспект остваривања повратне информације у средњошколском образовању. Циљ рада јесте да истражи особености повратне информације у настави средњих школа као и основне баријере успешне повратне информације на овом нивоу школовања. Постављени циљ операционализован је кроз два задатака: 1) Утврдити дидактички аспект повратне информације у подручју остваривања: информативне, мотивационе, развојне, дијагностичке и корективне функције; 2) Идентификовати основне баријере квалитетне повратне информације у средњошколској настави.

Узорак истраживања чине 208 ученика 4. разреда средњих школа са територије града Ниша и Косовске Митровице. Према начину узроковања, истраживани узорак је намеран јер су у циљу остваривања највишег нивоа репрезентативности истраживањем обухваћени ученици који су све четири године средњег образовања бирали предмет Грађанско васпитање. Висок ниво репрезентативности остварен је тиме што су управо ови ученици кроз реализацију програмских садржаја изборног предмета Грађанско васпитање стекли одређени ниво знања о информацијама, повратним информацијама и формама комуницирања које се заснивају на постојању адекватног feedback (debata). Истраживањем су обухваћена 104 ученика гимназија и 104 ученика средњих стручних школа.

Инструмент коришћен у истраживању јесте петостепена скала Ликертовог типа у којој су ученици изражавали степен слагања са тврдњама о дидактичким аспектима повратне информације (функције повратне информације у настави) и њеним најчешћим баријерама у пракси. Статус независне варијабле у спроведеном истраживању има тип школе коју ученици похађају.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

6.1. Дидактички аспекти повратне информације

Дидактички аспект повратне информације огледа се у њеној информативној, дијагностичкој, развојној, корективној и мотивационој функцији. Остваривањем ових функција повратна информација доприноси обезбеђивању квалитета и ефикасности наставе. Тврдње којима су се изражавале функције повратне информације у настави су: информативна: повратна информација информише и квалитету стеченог знања и ствара реалну слику о себи и свом постигнућу; дијагностичка: информише о грешкама и мањкавостима; развојна: усмерава, спецификује даље напредовање; мотивациона: подстиче на даљи труд и залагање и корективна: усмерена је на кориговање грешака и пропуста.

Табела 1. Дидактички аспект повратне информације

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		Укупно N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Повратна информација											
информише о квалитету стеченог знања	18	8.7	24	11.5	40	19.2	53	25.5	73	35.1	208
ствара реалну слику о себи и свом постигнућу	12	5.8	22	10.6	55	26.4	74	35.6	45	21.6	208
информише о грешкама и мањкавостима	16	7.7	29	13.9	37	17.8	68	32.7	58	27.9	208
усмерава, спецификује даље напредовање	32	15.4	36	17.3	38	18.3	51	24.5	51	24.5	208
подстиче на даљи труд и залагање	11	5.3	21	10.1	39	18.8	56	26.9	81	38.9	208
усмерена је на кориговање грешака и пропуста	7	3.4	20	9.6	37	17.8	79	38.0	65	31.3	208

На основу резултата представљених у табели 1. јасно се може видети да ученици препознају остваривање свих истраживаних функција повратне информације у настави. Ипак, према броју позитивних одговора издваја се мотивациона функција коју у потпуности истиче 38,9% (81) и истиче 26,9% (56) ученика. Према учесталости одговора ученика, на другом месту налази се информативна функција која је изражена двома тврдњама којима се врши информисање ученика: информише о квалитету знања и ствара реалну слику о ученику и постигнућу. Приказани резултати такође указују на појаву да ученици ређе у односу на друге препознају развојну тј. инструктивну функцију повратне информације

јер се чак 32 (15.4%), односно 36 (17.3%) њих уопште не слаже, односно не слаже да повратна информација усмерава, односно спецификује даљи рад и развој. Анализирајући наведене резултате у односу на показатеље остваривања осталих функција повратне информације у настави, морамо нагласити да унапређивању ове функције треба посветити више пажње, иако се она у пракси индиректно остварује и кроз друге функције као што је корективна на пример. Као претпоставка успешног остваривања корективне функције, инструктивну функцију треба јасно одвојити од ње, како би ученици стекли повратну информацију која ће им бити темељ даљег ангажовања и напредовања, односно темељ за корективно ангажовање.

Табела 2. Дидактички аспект повратне информације (с обзиром на тип школе)

Повратна информација:	Тип школе	N	M	Sd	t-test	Df	P																																																								
информише о квалитету стеченог знања	Гимназија	104	3.55	1.34	-1.23	206	0.07																																																								
	Стручне школе	104	3.77	1.25				ствара реалну слику о себи и свом постигнућу	Гимназија	104	3.44	1.18	-1.63	206	0.03	Стручне школе	104	3.69	1.03	информише о грешкама и мањкавостима	Гимназија	104	3.74	1.21	1.74	206	0.57	Стручне школе	104	3.44	1.26	усмерава, спецификује даље напредовање	Гимназија	104	3.31	1.42	0.54	206	0.53	Стручне школе	104	3.21	1.38	подстиче на даљи труд и залагање	Гимназија	104	3.76	1.23	-9.83	206	0.27	Стручне школе	104	3.92	1.16	усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03
ствара реалну слику о себи и свом постигнућу	Гимназија	104	3.44	1.18	-1.63	206	0.03																																																								
	Стручне школе	104	3.69	1.03				информише о грешкама и мањкавостима	Гимназија	104	3.74	1.21	1.74	206	0.57	Стручне школе	104	3.44	1.26	усмерава, спецификује даље напредовање	Гимназија	104	3.31	1.42	0.54	206	0.53	Стручне школе	104	3.21	1.38	подстиче на даљи труд и залагање	Гимназија	104	3.76	1.23	-9.83	206	0.27	Стручне школе	104	3.92	1.16	усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03	Стручне школе	104	3.97	0.99								
информише о грешкама и мањкавостима	Гимназија	104	3.74	1.21	1.74	206	0.57																																																								
	Стручне школе	104	3.44	1.26				усмерава, спецификује даље напредовање	Гимназија	104	3.31	1.42	0.54	206	0.53	Стручне школе	104	3.21	1.38	подстиче на даљи труд и залагање	Гимназија	104	3.76	1.23	-9.83	206	0.27	Стручне школе	104	3.92	1.16	усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03	Стручне школе	104	3.97	0.99																				
усмерава, спецификује даље напредовање	Гимназија	104	3.31	1.42	0.54	206	0.53																																																								
	Стручне школе	104	3.21	1.38				подстиче на даљи труд и залагање	Гимназија	104	3.76	1.23	-9.83	206	0.27	Стручне школе	104	3.92	1.16	усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03	Стручне школе	104	3.97	0.99																																
подстиче на даљи труд и залагање	Гимназија	104	3.76	1.23	-9.83	206	0.27																																																								
	Стручне школе	104	3.92	1.16				усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03	Стручне школе	104	3.97	0.99																																												
усмерена је на кориговање грешака и пропуста	Гимназија	104	3.71	1.14	-1.75	206	0.03																																																								
	Стручне школе	104	3.97	0.99																																																											

На основу резултата приказаних у табели 2. може се видети да статистички значајан разлика у ставовима ученика с обзиром на тип школе коју похађају постоји код информативне и корективне функције повратне информације у настави ($p=0.03$). У оба случаја ученици средњих стручних школа чешће препознају ове функције у настави. У приказу резултата важно је напоменути да се статистички значајан разлика уочава код информативне функције којом се ствара реална слика ученика и његовог постигнућа (t тест = -1.63). Информативна функција у подручју информисања о квалитету стеченог знања показује сличну тенденцију али не и статистички значајну разлику. Ако утврђене резултате анализирамо из угла специфичности типа школе, можемо разлог утврђених разлика наћи у чињеници да је ученицима средњих стручних школа стварање реалне слике о себи и усмеравање на кориговање пропуста претпоставка успешне професионалне оријентације, те им се из тог разлога више посвећује пажња. Ученици гимназије су по природи и особеностима свог образовања током читавог школовања усмерени ка високошколском образовању док је код ученика средњих стручних школа то није случај. Део ученика средњих стручних школа нема аспирације ка

стицању високог образовања те се уочене појаве могу објаснити управо залагањем наставника да ученици стекну реалну слику о себи, коригују пропусте и наставе своје школовање односно изврше квалитетну професионалну оријентацију. Посматрано са овог аспекта, резултати су са једне стране охрабрујући али и упозоравајући, с друге стране. Наиме, наведене функције је важно остваривати у настави без изузетка и тип школе не сме детерминисати њихово остваривање. И ученицима гимназија једнако треба пружати повратну информацију за стварање реалне слике о себи и свом постигнућу и усмеравати их на кориговање грешака баш као и ученике из средњих стручних школа.

6.2. Баријере повратне информације у настави

Умети дати и примити конструктивну повратну информацију је једно од основних умећа у наставном процесу. У пракси је овај процес често отежан постојањем ометајућих фактора односно баријера.

Табела 3. Баријере повратне информације

Баријере квалитетне повратне информације у настави	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		у потпуности се слажем		Укупно N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Усмеравање пажње на дистракторе из средине (бука, музика, светлост, температура)	25	12.0	41	19.7	46	22.1	53	25.5	46	20.7	208
Употреба непознатих термина	26	12.5	32	15.4	47	22.6	66	31.7	37	17.8	208
Одсуство интересовања за тему	39	18.8	41	19.7	41	19.7	53	25.2	34	16.3	208
Усмереност комуникације ка појединцима	30	14.4	47	22.6	40	19.2	57	27.4	34	16.3	208
Поштапалице и збуњујући изрази	25	12.0	53	25.5	34	16.3	58	27.9	38	18.3	208
Изражавање нервозе и несигурности	26	12.5	39	18.8	48	23.1	59	28.4	36	17.3	208
Тихи говор	29	13.9	39	18.8	42	20.2	61	29.3	37	17.8	208
Моногон и једноличан говор	38	18.3	38	18.3	30	14.4	56	26.9	46	22.1	208
Одсуство невербалних знакова	36	17.3	44	21.2	36	17.3	48	23.1	44	21.2	208

Резултати истраживања приказани у табели 3. показују на умерено присуство баријера повратне информације у настави. Иако се неке од баријера чешће препознају од других, генерално гледано, према заступљености негативних и позитивних значења истраживаних тврдњи, можемо рећи да наставну праксу средњих школа не карактерише

изразито присуство шумова у остваривању повратне информације. Ипак, како најчешће ученици препознају препреке у форми употребе: непознатих термина (слаже се 66; 31.7% и у потпуности се слаже 37; 17.8% ученика), тихог говора (слаже се 61; 29.3% и у потпуности се слаже 37; 17.8% ученика), изражавања нервозе и несигурности (слаже се 59; 28.4% и у потпуности се слаже 36; 17.3% ученика) и др. Уколико позитивне вредности појединачних тврдњи упредимо са заступљеношћу њихових негативних конотација, потврдићемо да ниједна од наведених баријера није изразито присутна у наставној пракси средњих школа. Узроке овог, за наставу охрабрујућег резултата, можемо делимично наћи у чињеници да се најпре ради о матурантима средњих школа који су током свом школовања развили вештине примања и слања повратних информације и стекли висок праг толеранције на баријере тј. шумове. С друге стране резултати показују да је критеријум узроковања узорка истраживања реалан, јер нам показују да су ученици током наставе предмета Грађанско васпитање стекли релевантна знања и развили вештине да објективно препознају али и процењују баријере повратне информације у настави.

Табела 4. Баријере повратне информације (с обзиром на тип школе)

Баријере квалитетне повратне информације у настави	Тип школе	N	M	Sd	t-test	df	P																																																																																												
Усмеравање пажње на дистракторе из средине (бука, музика, светлост, температура)	Гимназија	104	3.39	1.34	1.81	206	0.11																																																																																												
	Стручне школе	104	3.07	1.26				Употреба непознатих термина	Гимназија	104	3.35	1.34	0.87	206	0.13	Стручне школе	104	3.19	1.19	Одсуство интересовања за тему	Гимназија	104	3.06	1.41	0.51	206	0.26	Стручне школе	104	2.96	1.33	Усмереност комуникације ка појединцима	Гимназија	104	3.24	1.35	1.69	206	0.32	Стручне школе	104	2.93	1.26	Поштапалице и збуњујући изрази	Гимназија	104	3.23	1.34	0.89	206	0.32	Стручне школе	104	3.07	1.28	Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6	Стручне школе	104	3.07	1.31	Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36
Употреба непознатих термина	Гимназија	104	3.35	1.34	0.87	206	0.13																																																																																												
	Стручне школе	104	3.19	1.19				Одсуство интересовања за тему	Гимназија	104	3.06	1.41	0.51	206	0.26	Стручне школе	104	2.96	1.33	Усмереност комуникације ка појединцима	Гимназија	104	3.24	1.35	1.69	206	0.32	Стручне школе	104	2.93	1.26	Поштапалице и збуњујући изрази	Гимназија	104	3.23	1.34	0.89	206	0.32	Стручне школе	104	3.07	1.28	Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6	Стручне школе	104	3.07	1.31	Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34								
Одсуство интересовања за тему	Гимназија	104	3.06	1.41	0.51	206	0.26																																																																																												
	Стручне школе	104	2.96	1.33				Усмереност комуникације ка појединцима	Гимназија	104	3.24	1.35	1.69	206	0.32	Стручне школе	104	2.93	1.26	Поштапалице и збуњујући изрази	Гимназија	104	3.23	1.34	0.89	206	0.32	Стручне школе	104	3.07	1.28	Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6	Стручне школе	104	3.07	1.31	Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																				
Усмереност комуникације ка појединцима	Гимназија	104	3.24	1.35	1.69	206	0.32																																																																																												
	Стручне школе	104	2.93	1.26				Поштапалице и збуњујући изрази	Гимназија	104	3.23	1.34	0.89	206	0.32	Стручне школе	104	3.07	1.28	Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6	Стручне школе	104	3.07	1.31	Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																																
Поштапалице и збуњујући изрази	Гимназија	104	3.23	1.34	0.89	206	0.32																																																																																												
	Стручне школе	104	3.07	1.28				Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6	Стручне школе	104	3.07	1.31	Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																																												
Изражавања нервозе и несигурности	Гимназија	104	3.31	1.24	1.31	206	0.6																																																																																												
	Стручне школе	104	3.07	1.31				Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07	Стручне школе	104	3.17	1.25	Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																																																								
Тихи говор	Гимназија	104	3.19	1.37	0.11	206	0.07																																																																																												
	Стручне школе	104	3.17	1.25				Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68	Стручне школе	104	3.16	1.42	Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																																																																				
Монотон и једноличан говор	Гимназија	104	3.16	1.44	0.00	206	0.68																																																																																												
	Стручне школе	104	3.16	1.42				Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36	Стручне школе	104	2.28	1.34																																																																																
Одсуство невербалних знакова	Гимназија	104	2.91	1.44	-1.98	206	0.36																																																																																												
	Стручне школе	104	2.28	1.34																																																																																															

Оправданост напред изнетих закључака потврђују и резултати представљени у табели 4. Као што се може видети, тип школе није значајно детерминисао ставове ученика о баријерама повратне информације. Уједначеност ставова ученика средњих стручних школа и гимназија о овом питању потврђује да су ученици током свог школовања усвојили

знања и развили компетенције значајне за успешно остваривање повратне информације у настави и превазилажење, односно значајно занемаривање постојећих баријера. Као одлучујући фактор развоја ових квалитета код ученика видимо наставу *Грађанског васпитања*, у чијем наставном програму значајно место заузимају наставни садржаји који су директно или индиректно усмерени на стицање знања и развој вештина успешне комуникације, информисања и повратне информације (Комуникација у групи: активно слушање, изражавање мишљења, вођење дебате и дијалога; Селекција информација: објективност као одговорност; Тражење информација значајних за професионално образовање и тражење посла).

ЗАКЉУЧАК

Један од основних елемената успешне наставне комуникације којим се обезбеђује ефикасност наставе јесте квалитетна повратна информација. Повратном информацијом даје се јасан увид у постигнуће ученика, његов рад и залагање, али спецификују грешке или слабости ових активности. Правилно дефинисана повратна информација има велику информативну вредност за процес будућег планирања и дефинисање циљева рада.

Креирање и слање повратне информације мора бити усклађено са циљем коме је подређена и као такво мора се заснивати на тачним, конкретним, прецизним и објективним информацијама с нагласком да она превасходно мора имати позитивну конотацију тј. да указује или истиче позитивно постигнуће или квалитете. Тек након информација о позитивним особеностима, она може садржати анализу недостатака или грешака након којих следи сугестија и спецификација корака наредног развоја.

Важно обележје повратне информације јесте њен конструктивни карактер којим се врши усмеравање ученика на напредовање, развој, усавршавање знања, вештина или постигнућа. Да би имала мотивациону улогу повратна информација треба бити оријентисана на резултат, рад, постигнуће а не на критику особина личности ученика.

У процесу пружања повратне информације у настави, наставник има веома важну улогу која се огледа у подстицању и оспособљавању ученика да развијају вештине тражења, обликовања, слања и реаговања на повратне информације. Да би у овоме успео наставник своју активност треба усмеравати на развој критичког мишљења ученика, аналитичности, активног слушања и стваралачког реаговања. Претпоставка ефикасности наставе која је директно условљена квалитетом повратне информације јесте стварање реалне слике о својим квалитетима и могућностима код ученика.

На основу емпиријског истраживања дидактичког аспекта повратне информације с аспекта истраживања њених основних функција и баријера са којима се сусреће у средњошколској пракси, могу се извести следећи закључци: 1) Дидактички аспект повратне информације у

средњошколском образовању остварује се кроз реализацију свих истраживаних функција (информативна, мотивациона, развоја, дијагностичка и корективна); 2) Према учесталости у пракси предњачи мотивациона функција након које следи информативна функција; 3) ученици ређе у односу на остале истичу остваривање развојне, односно инструктивне функције повратне информације у настави; 4) тип школе које ученици похађају условио је статистички значајну разлику у ставовима о остваривању корективне функције и информативне функције у домену стварања реалне слике о ученику, што нас наводи на закључак да су ове функције у средњим стручним школама усмерене ка професионалној оријентацији; 5) истраживану наставну праксу средњих школа карактерише умерена заступљеност баријера повратне информације; 6) ставови ученика о баријерама повратне информације у настави показују да ученици имају завидан ниво знања о овом питању али и развијен критички однос и завидан праг толеранције ка њима; 7) утврђени резултати се у великој мери могу приписати успешно реализованим исходима наставе *Грађанског васпитања*, који су у значајној мери усмерени на знања и компетенције ученика у области комуникације и повратних информација.

Као основне педагошке импликације проистекле из рада, могу се навести потребе за: (1) континуираним развојем вештина кодирања, слања и декодирања повратних информација наставника, како кроз систем иницијалног образовања, тако и путем континуираног стручног усавршавања у овој области; (2) дидактичко-методичком подршком и подстицајем наставника да повратне информације стављају у службу целовитог развоја личности ученика и једнаку пажњу посвећују остваривању свих њених функција; (3) иновирањем наставних програма у домену усмерености на садржаје којима се доприноси усвајању знања и развоју компетенција ученика за успешно креирање, прихватање и реаговање на повратне информације; (4) иновирањем програма постојећих изборних предмета како у садржинском смислу, тако и у дидактичко-методичком приступу кроз учесталију примену кооперативног и интерактивног рада и интегративног и тимског приступа настави.

Листа референци

- Brophy 1981: J. Brophy, Teacher praise: A functional analysis, *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Burneet, Mandel 2010: P. Burneet, V. Mandal, Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 10, 2010, 145–154.
- Dillon 2010: S. Dillon, What works in the classroom? Ask the students. *New York Times*, A15.
- Ferguson 2010: R. Ferguson, *Student perceptions of teaching effectiveness: discussion brief*, Cambridge, MA: National Center for Teacher Effectiveness and the Achievement Gap Initiative, Harvard University.

- Ferguson 2012: R. Ferguson Can students survey measure effective teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 24(3), 24–28.
- Gable, Hester, Rock & Hughes 2009: R.A.Gable, P. H. Hester, M. L. Rock, K. G. Hughes, Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited, *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195–205.
- Gipps 1994: C. V. Gipps, *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: Falmer Press.
- Good, Grouws 1979: T.L.Good, D.A.Grouws, The Missouri mathematics effectiveness project, *Journal of Educational Psychology*, 71, 355–362
- Hattie, Timperley 2007: J. Hattie, H. Timperley, The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jensen 2003: E. Jensen, *Super-nastava*, Zagreb: Eduka.
- Jovanović, D. (2017). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Jorgić 2005: D. Jorgić, Značaj povratnog informisanja u procesu vrednovanja kvaliteta rada nastavnika, *Banja Luka: Radovi*, 8, 217–224.
- Kalis, Vannest, Parker 2007: T. M. Kalis, K. J. Vannest, R. Parker, Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices, *Preventing School Failure*, 51(3), 20–27.
- Knežević 1973: V. Knežević, *Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi*, Beograd: Naučna knjiga.
- Kovačević 2012: P. Kovačević, *Komunikacija i interakcija u nastavi matematike*, Banja Luka: Nezavisni univerzitet.
- Lannie, McCurdy 2007: A.L.Lannie, B. L. McCurdy, Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior, *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85–98.
- Nešković 2015: S. Nešković, *Poslovne komunikacije*, Novi Sad.
- Marzano, Marzano, Pickering 2003: R. Marzano, J. Marzano, D. Pickering, *Classroom management that works*, Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, Pickering, Pollock 2001: R. Marzano, D. Pickering, J. Pollock, *Classroom instruction that works*, Alexandria, VA: ASCD.
- Nicol, Macfarlane-Dick 2006: D.J. Nicol, D. Macfarlane-Dick, Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Pučko 1995: C. Pučko, Opisovanje otrokovega razvoja in dosezkov na razredni stopnji osnovne šole, Opisno ocenjivanje, Novo Mesto: Pedagoška obzorja, 9–44.
- Rosenshine, Stevens 1986: B. Rosenshine, R. Stevens, Teaching functions, *Handbook o research on teaching*, New York: Macmillan, 376–391.
- Smith, Higgins 2006: H. Smith, S. Higgins, Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, 485–502.
- Suzić 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vek*, Banja Luka: TT Centar.
- Tucker Stronge 2005: P. D. Tucker, J. H. Stronge, *Linking teacher evaluation and student learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Havelka 2000: N. Havelka, *Učenic i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

**Marija M. Jovanović
Vesna Lj. Minić**

DIDACTIC ASPECTS OF FEEDBACK IN HIGH SCHOOL EDUCATION

Summary

One of the factors affecting the quality and efficiency of modern teaching process is feedback. By providing an insight into students' achievement, their work and effort, but also observed weaknesses and flaws, feedback is highly valuable for lesson planning and the teaching process as well. In order to investigate this important issue, this paper focuses on the didactic aspects of feedback in high school education. The goal of this paper is to investigate the characteristics of feedback in high schools and the main barriers to giving effective feedback at this level of education. The research goal was operationalized with two tasks: 1) identify the didactic aspects of feedback regarding the successful achievement of information, motivational, developmental, diagnostic and corrective functions; 2) identify the main barriers to giving effective feedback in high school lessons.

The sample included 208 high school students attending the 4th grade from Niš and Kosovska Mitrovica. The sample was selected because in order to ensure the highest level of sample representativeness the research included students who attended Civic Education lessons during all four years of high school education, where they acquired a certain level of knowledge about information, feedback and types of communication which rely on proper feedback. The instrument used in the research was the five-level Likert scale. The results of the research show an enviable level of achieving basic feedback functions, starting from motivational and informative as the most commonly used ones, all the way to developmental as less used and recognized in teaching. The research results also indicate that high schools are characterized by a moderate level of barriers to giving effective feedback, and that the students possess an exemplary level of knowledge on this issue, as well as a developed critical attitude and an admirable threshold of tolerance towards them.

Key words: feedback, didactic aspect, functions, barriers, high school education.

*Примљен: 9. мај 2019. године
Прихваћен: 1. децембар 2019. године*