

1. Uvod

Vrednovanje, procenjivanje, davanje stručnog mišljenja, merenje, testiranje, prosuđivanje, evaluiranje, kritičko posmatranje, ocenjivanje i davanje svedočanstava su svakodnevne školske aktivnosti koje imaju velikog uticaja na učenike. One izražavaju priznanje i podstiču konkurenciju; one izazivaju sreću i strah, motivišu i ne motivišu, daju potporu samosvesti i razaraju je. Vrednovanje i ocenjivanje u školi odnosi se na nastavu, zadatke, uspeh, napredak u učenju i često i na same učenike. Nastavnici u razredu vrednuju učenike – i obratno, ali uz pomoć različitih sredstava i sa različitim posledicama. Sveprisutnost i mnogostrukost vrednujućih aktivnosti povezane su u školi s različitim stavovima o vrednostima, zahtevima koje je nemoguće ispuniti, protivrečnostima, ideologijama, razdorima, nejasnoćama i velikim radom.

Ovaj tekst informiše u prvoj liniji o priznatim postulatima i konstruktima, u želji da osnove učini vidljivim. Na to se nadovezuju odabrane komponente pedagoških perspektiva vrednovanja u oblasti školstva.

2. Vrednovanje kao kultura i umetnost

Vrednovanje znanja i umeća je kao upućivanje u neku umetnost i daleko kompleksnije nego što to podmeću popularna shvatanja. Jednostavnih i dopadljivih primera iz prakse, koji zaslepljuju i mnogobrojne probleme s vrednovanjem čine nevidljivim, ima koliko god hoćete. To počinje već problematičnom floskulom o praćenju i vrednovanju procesa učenja. Učenje je izuzetno kompleksan konstrukt koji obuhvata veliku heterogenost. Ono je mentalno neuhvatljivo za direktno opažanje, merenje i vrednovanje i teško ga je pratiti. Čulima možemo delimično percipirati činove i aktivnosti učenja i emocije koje u tome učestvuju. Mi koristimo indikatore koji upućuju na učenje i naučeno. Mnogobrojnost potencijalnih indikatora pritom mora biti snažno pojednostavljena i ograničena.

Percepcija se prilikom vrednovanja mora istovremeno izoštriti i reducirati – to je velika dilema. Čemu pokloniti ionako uvek veoma ograničenu pažnju? I kako proceniti šta izmiče opažanju?

Ovakva ograničenost, kojom se u praksi moramo zadovoljiti, ima u pogledu pravičnosti i preciznosti vrednovanja teže posledice od često pominjanih grešaka u opažanju ili tendencija ka izopačenju opažanja, kao npr. „halo-efekat“, kod kojeg procenu jedne osobine nesvesno prenosimo na druge osobine, ili efekat redosleda, koji vodi tome da prethodna vrednovanja uspeha utiču na kasnija.

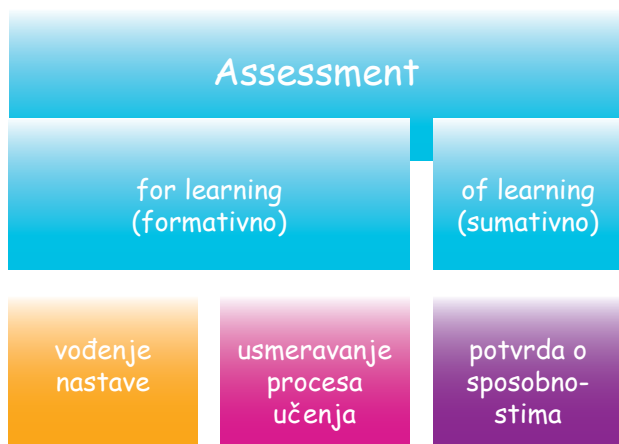
Vrednovanje u školskoj svakodnevici je deo načina ophođenja sa decom i omladinom. Ono, dakle, predstavlja i kulturu škole i izražava norme, koje u demokratskom društvu određuju građani (vidi, npr., Bildungsdirektion des Kantons Zürich [Sekretarijat za obrazovanje kantona Ciriha], 2013). Normirani načini ophođenja mogu biti predmet naučne analize, ali propisivanje ne može pasti na teret nauci. Preskriptivne izjave ne smeju biti pomešane s naučnim. Ono što treba da važi za dobro oblikuje se u javnom diskursu.

3. Rastrzanost između podsticaja i odabira

Nastavnici imaju dvostruku odgovornost: prema detetu, odnosno, omladincu i prema društvu. U vezi s time često se govori o protivrečnosti između podsticaja i odabira. Nastavnici u službi društva vrednuju sposobnosti učenika i upisuju ocene u svedočanstva, čime doprinose selekciji. Procene sposobnosti, zaključci i preporuke za dalje obrazovanje utiču na šanse za posao. S obzirom na činjenicu da se i one procene, koje bi trebalo da služe isključivo optimiranju samog čina učenja i uslova učenja, mogu upotrebiti kao informacije za prognozu nečijeg daljeg puta, dijagnostičiranje potrebnih podsticaja, koje se primarno odnosi samo na pojedinačne učenike, neminovno ide ruku pod ruku sa funkcijom selekcije. U širokom predvorju važnih prelaza [iz škole u školu, prim. prev.] selekcija se neretko shvata kao Damoklov mač.

4. Funkcije vrednovanja

Vrednovanja (*assessments*) bi trebalo da motivišu, disciplinuju i još mnogo toga drugog. Lako se može izdvojiti više od deset različitih funkcija ili svrha (Schmid, 2011, str. 239). U zavisnosti od funkcije, pokazuju se različita mišljenja, a konkretni nastupi i forme variraju. Fokusiranje na dve do tri glavne funkcije (vidi sl. 1) može poslužiti kao pregled.



Glavne funkcije vrednovanja

Suštinsko pitanje je da li vrednovanje treba da služi poboljšanju učenja (*assessment for learning*) ili njime treba da se oceni koja znanja i veštine neko poseduje (*assessment of learning*). Kada se vrednuje, učesnici treba da budu obavešteni o tome da li se njime teži optimiranju nastave i čina učenja, ili obuhvatanju i potvrđivanju ličnih sposobnosti (kompetencija). Generalno se preporučuje: više podsticajnog, formativ-

nog vrednovanja, „assessment for learning“, a manje „assessment of learning“. Dobro dostizanje željenih kompetencija mora ostati u središtu pažnje. Sumativno „assessment of learning“ može, istina, motivisati i stimulisati takmičarski duh, ali može imati i negativne posledice po učenje i socijalno ponašanje i po razvoj ličnosti.

Nešto drugačiji način razlikovanja karakteriše sledeće tri funkcije:

• Formativno vrednovanje:

njegov cilj je da predavanja i aktivnosti učenja optimalno prilagodi predznanjima, strategijama za učenje, ciljevima, potrebama i interesovanjima učenika.

• Sumativno vrednovanje:

ono prikuplja i dokumentuje informacije o nivou učeničkog znanja na kraju jedne lekcije ili jednog perioda učenja.

• Prognoštičko vrednovanje:

ono daje informacije o klasifikovanju učenika za određene vrste škole i pravi prognoze za dalje školovanje (prema Allalu [Alal], 2010, str. 348).

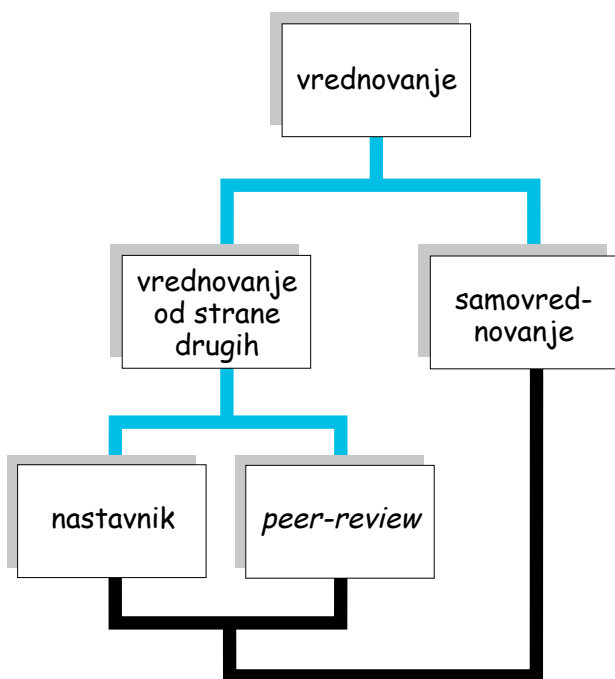
Tipičan primer sumativnog vrednovanja je ukupna ocena, koju nastavnici dopunskih škola na kraju polugodišta upisuju u neki zvaničan formular ili svedočanstvo. Ovaj oblik vrednovanja utiče ponegde snažno na školsku klimu, u pravcu konkurencije i takmičarstva. Teške posledice imaju negativne prognoze koje se donesu prerano. Nastavnici u osnovnim školama treba da se uče što je moguće većem oprezu. Prognoštička vrednovanja su u školi samo delimično moguća i ponekad neizbežno pogrešna.

Kada se uspe u tome da učenici imaju osećaj da čin vrednovanja podstiče njihovo učenje, dostignut je glavni cilj. To se postiže formativnim vrednovanjem (lat. formare: oblikovati, formirati).

Ono je u tesnoj vezi s konceptima samoregulacije metakognicije, pod kojima se podrazumeva samostalno nadgledanje, kontrolisanje, vrednovanje, regulisanje sopstvenog ponašanja i odnosa prema učenju i upravljanje njime. Formativna vrednovanja služe regulaciji učenja u najširem smislu: povratne informacije, samoregulacija, regulacija kroz druge ili uz njihovu pomoć (koregulacija), regulacija putem izbora odgovarajućih zadataka, konteksti učenja, tehnologije učenja. Formativno vrednovanje ide pod ruku sa regulacijom kognicija, emocija, motivacije i ponašanja i poboljšava, pored učenja, samoregulativne, metakognitivne i strateške sposobnosti učenja.

5. Oblici vrednovanja

U svakodnevna školska iskustva spada i ono da nas ne vrednuju samo drugi, nego da i sami sebe vrednujemo. Škola je verovatno mesto na kojem doživljavamo najviše najrazličitijih vrednovanja. Uzajamno prožimanje različitih oblika (vidi grafikon dole) je pritom od najveće važnosti ako hoćemo da podstičemo zrelost, poštu- jemo individualnost i sistematizujemo i intenziviramo učenje.



U budućnosti će oba oblika igrati važniju ulogu – kako vrednovanje od strane drugih učenika (*peer-assessment, peer-feedback*), tako i samovrednovanje.

Razlog tome su ophođenje u kojem autoritet više nije u centru zbivanja, kao i otvoreniji oblici nastave, u kojima deca i mladi ljudi sve samostalnije uče, često i kolaborativno u grupama, a ponekad i u uzrasno mešovitim grupama. Kod samostalnog učenja se vrednovanje i samostalna režija nužno eksplicitnije doživljavaju, i to u svim fazama procesa učenja (Schmid, 2014, str. 313): 1. orijentacija, postavljanje cilja (vrednovanje očekivanja, procena značaja i obima učenja), 2. planiranje i priprema učenja (vrednovanje prethodnih iskustava u učenju, procenjivanje mogućih načina učenja), 3. sprovođenje planiranih koraka i radnji učenja (vrednovanje strategija za učenje, procena motivacije) i 4. vrednovanje uspeha u učenju, retrospektiva i perspektiva (samoevaluacija, vrednovanje sposobnosti učenja).

6. Merila za vrednovanje i norme kojih se pridržavamo

Onaj ko vrednuje, u igru uvodi određene kriterijume:

- a) znanje i kompetencije koje su nam ranije bile na raspolaganju,
- b) sveobuhvatno razumevanje određenog sadržaja i primereno, idealno izražavanje neke veštine, ili
- c) sposobnosti drugih

Pritom različiti sadržaji stoje u centru pažnje:

- **Individualna norma koje se pridržavamo:**
poređenje sa sopstvenim ranijim sposobnostima. Ovaj kriterijum je intraindividualan i odnosi se na sopstveno sticanje tj. uvećavanje znanja.
- **Norma koja se onosi na sadržaje:**
odnos prema kompetencijama i nivoima kompetencija. Norma se orijentiše prema kriterijumima, ciljevima, kurikulumu, nastavnom planu i apsolutna je. Primer predstavlja šest nivoa savladavanja jezika (A1 do C2) Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (CEFRL).
- **Socijalne norme:**
poređenje sa sposobnostima drugih. Kod ovog snažno kompetitivnog načina vrednovanja okvirna merila su intraindividualna, najčešće jedan razred ili veća grupa učenika. Za vrednovanje je odlučujuća pozicija na rang-listi.

Vrednovanje u kojem se porede osobe je veoma delikatna i etički problematična rabota sa ogromnim potencijalom za demotivaciju.

7. Korišćenje i podsticanje samovrednovanja

Samovrednovanje predstavlja samu srž samostalno odabranog, autodidaktičkog načina učenja. Ono se odnosi na važnu oblast metakognitivnih sposobnosti. Samovrednovanja se često odvijaju automatski, veštine samovrednovanja se stiču uglavnom uzgred, nesvesno, bez posebnog poklanjanja pažnje, dakle, implicitno. Koren samovrednovanja je u individualističkim koncepcijama obrazovanja i deluje izuzetno moderno, kao i mnoge druge složenice sa „samo“ – na primer, samoodgovornost i samorefleksija. Ono je izraz sve većeg broja partnerskih načina ophođenja u zajedničkom delovanju u vaspitanju i u školi i u saglasnosti je sa didaktičkim „evergreenovima“ kao što su dnevnicu učenja, portfoliji, sedmični plan nastave i slobodan rad.

Uprkos svim pozitivnim konotacijama, samovrednovanje ume biti vrlo nezgodno. Tu se lako stvaraju ambivalentnosti, protivrečnosti, preopterećenja, prazan hod, neefikasnost, gubljenje vremena, pa čak i represija. Recimo, samovrednovanje se može kod ispodprosečnih školskih sposobnosti pretvoriti u samodeklasiranje, samooptuživanje i samoponiženje.

Samovrednovanje je važno za preuzimanje odgovornosti, samokontrolu, nezavisnost od drugih i za razvoj autonomnosti.

Sposobnosti samovrednovanja su veoma različito razvijene. Čak i studenti izjavljuju da im je teško da validno procene jesu li, recimo, nešto dobro razumeli, ili imaju li odgovarajuća predznanja. Iako samovrednovanje mora biti podsticano, tome nedostaje odgovarajući kurikulum. Do sada u rukama imamo samo relativno tanke empirijske osnove za uspešne tehnike samovrednovanja u školi.

8. Orijentacija prema kriterijumima kao centralni princip

Kriterijumi su esencijalni za samovrednovanje: „Kod samovrednovanja orijentisanog prema kriterijumima, učenici dobijaju informacije o svojim sposobnostima ili napretku. Oni te informacije stavljaju u vezu sa jasno definisanim kriterijumima, ciljevima ili standardima i orijentišu svoje dalje učenje prema tako stečenim uvidima.“ (prema: Andrade & Valtcheva [Valčeva] 2009, str. 12.) Čekliste sa kriterijumima za različite nivoe (tzv. *scoring rubrics*) tu mogu biti od velike pomoći. Ali, nažalost, ne zaslužuju sve tabele nalik čeklistama za kontrolu učenja to ime. Performativni nivoi moraju biti jasno opisani. Ukoliko oni nedostaju, reč je o najobičnijim spiskovima za vrednovanje (*rating scales*). Jedino prave čekliste, s jasnim kriterijumima i elaboriranim opisima nivoa, mogu dati potporu motivaciji i učenju orijentisanom na neki cilj i olakšati samovrednovanje i

davanje povratnih informacija od strane nastavnika ili drugih učenika.

Poželjno je, svakako, da se kriterijumi vrednovanja razvijaju zajedno s učenicima i da budu individualno prilagođeni. Površne, suviše uopštene, nejasne, pa čak i potpuno promašene skale su kontraproduktivne.

Nezavisno od korišćenja kriterijuma, praktičan aspekt samovrednovanja je zahtevan. Kompetencije koje treba steći moraju prvo postati eksplicitne, ako je moguće, treba definisati i zajednička jasna očekivanja. Naredne praktične korake treba dobro isplanirati. Već i samokorektura može za učenike predstavljati veliki izazov. Slabiji učenici moraju posebno pažljivo biti uvedeni u samovrednovanje i mora im se posebno pomoći da bi naučili uspešno da koriste samovrednovanje u procesu učenja. Zbog toga, samovrednovanju nije mesto samo na kraju jedne sekvence učenja, nego i tokom procesa učenja, kao i na početku nove sekvence. Ne preporučuje se da se samovrednovanje koristi i prilikom ocenjivanja. Certificiranje sposobnosti u sveočanstvu je u potpunosti stvar nastavnika.

9. Portfoliji kao dobar motiv za učenje

Poslednjih godina su portfoliji postali popularni. Oni nude brojne mogućnosti za uvežbavanje samoprocene, kao i za sistematičnu refleksiju puteva, iskustava, uspeha, teškoća i strategija. Kratko rečeno, portfoliji su „neka vrsta sistematičnog načina za prikupljanje i dokumentovanje primera sopstvenih sposobnosti, procesa učenja i sopstvenog stila učenja“ (Paris & Ayres [Ajres] 1994, str. 167). Portfolije je moguće koristiti kako za vrednovanje uspeha u učenju (*assessment of learning*), tako i za poboljšanje učenja (*assessment for learning*), ali nije poželjno koristiti ih i za jedno i za drugo istovremeno. Kod portfolija s prezentacijama ograničenja su veća. Oni, istina, predstavljaju dobru mogućnost uvežbavanja diferenciranih sumativnih vrednovanja, ali nemaju kapacitet da zamene objektivnije, jednostavnije metode procenjivanja (testove i kontrolne zadatke). Kada se u središtu pažnje ne nalaze najbolji radovi, nego razvoj i učenje tokom određenog vremena (razvojni portfolio, portfolio procesa, radni portfolio), onda se otvara široko polje za formativno vrednovanje i didaktičkoj fantaziji nema granica. Portfoliji mogu postati instrumenti komunikacije i podstreka, pod uslovom da se u nastavi koriste sistematski i onda kada je uspostavljeno uzajamno poverenje. Ipak, nisu sve nade, koje su polagane u portfolije, mogle i praktično da se ostvare (Alleman-Ghionda [Aleman-Gjonda] 2002; Lissmann [Lisman] 2010). Nema dovoljno ubedljivih studija o njihovoj koristi za procenu napretka u učenju, pristup teškoćama u učenju i poboljšanje strategija učenja. Etablirao se Evropski jezički portfolio (Giudici [Đudići] & Bühlmann [Bilman] 2014).

10. Vrednovanje i certificiranje umeća (performance assessment)

„Kompetencije u upravljanju automobilom“ ne mogu biti ispitane proverom teoretskog znanja o vožnji auta u gradu, nego tokom vožnje kroz grad. Izrada proizvoda, pozorišne predstave, izložbe, provera kvaliteta vode...: reč je o svakodnevnim, praktičnim, izvedbenim zadacima, kada govorimo o relevantnom umeću.

Sposobnosti, veštine, odnosno, kompetencije treba kad god je to moguće evaluirati onako kako se to radi van škole. „Autentično“ vrednovanje podrazumeva i kontekste u kojima do izražaja dolaze iskušenja.

Mogući primer za dopunske škole: učenici (4-6. razred) su imali zadatak da na jednom plakatu dokumentuju tri primera zajedničkog života različitih jezika i kultura u njihovom okruženju, odnosno (6-9. razred) da scenski predstave tri primera odgovarajućih konfliktnih situacija i mogućih rešenja. Zatim se o radu diskutuje i vrednuju se rezultati na osnovu prethodno jasno definisanih kriterijuma.

11. Minimiziranje neželjenih efekata

Ne prilagođavaju se obrazovni ciljevi i zahtevi nastavnih planova za sticanje određenih kompetencija kontrolnim zadacima i testovima, nego se načini ispitivanja prilagođavaju kurikulumu. Ispitivanja kompetencija moraju biti ogledalo sposobnosti i veština, onakvih kakve su nam potrebne u životu, razumevanja, transfera i onoga što je u nastavi centralno. Ispitivanja se mogu pozitivno odraziti na nastavu i učenje ako uspostavljaju vezu sa suštinom onoga što je predavano i što se učilo. U načelu svaki oblik vrednovanja (*assessment*) mora biti u skladu, u harmoniji (*alignment*) sa ciljevima nastave (kurikulum) i aktivnostima učenja (instrukcija).

Često se prilikom vrednovanja izgubi uvid u činjenicu da sposobnosti učenika u velikoj meri zavise od kulturno-ekonomskih faktora, socijalnog miljea, škole, nastavnika, roditelja, ostalih učenika i drugih osoba. Sposobnosti neke individue ne mogu se izolovati od determinanti iz njenog okruženja. To u posebnoj meri pogađa deo učenika u dopunskim školama čije su šanse, zbog migracione biografije, nivoa obrazovanja roditelja, a i zato što „govore strani jezik“, često male. Još jedna vrsta osetljivosti mora biti očuvana. Mnogo gde vrednovanje uspeha učenja (*assessment of learning*) pretili da uguši podsticajno vrednovanje učenja (*assessment for learning*). Imaju li svi učenici uopšte još dovoljno vremena za produktivno učenje? Smeju li oni nešto da pokažu onda kada to zaista umeju, ili uvek moraju da se blamiraju zadacima u testovima za

koje im je jasno da još ne mogu da ih reše? Poželjni su kontrolni zadaci koji stimulišu interesovanja učenika i pokreću na novo učenje.

Principijelno treba ocenjivati ono što pojedini učenici zaista umeju, odnosno, kompetencije koje poseduju već duže vremena. Korisne dopune takvih „dijagnoza statusa“ su informacije o razvojnim koracima koji slede i narednim ciljevima.

U središtu je dugoročan razvoj kompetencija. U dopunskim školama radi se pritom svakako na prvom mestu o kompetencijama u oblastima a) vladanja prvim jezikom, b) sticanju znanja o kulturi zemlje porekla i c) sticanju kompetencija u vezi sa orijentacijom u višejezičnoj i plurikulturalnoj situaciji u imigracionoj zemlji (upor. i pogl. 1 i 2).

Trebalo bi izbeći šumu proizvoljnih minikompetencija, jer to sluđuje. Fokusiranje na napredak u učenju, vrednovanje putem zadataka bliskih svakodnevi, povratne informacije koje omogućuju i potpomažu dalje učenje – to se sve ubraja u kulturu vrednovanja koja je u skladu sa aktuelnom kulturom učenja i koja daje potporu obrazovnim naporima. U to se, konačno, ubraja i učestvovanje učenika u obrazovanju kontrolnih zadataka, kritičko vrednovanje i uzimanje u obzir uslova učenja prilikom procene sposobnosti, baš kao i izbegavanje svake vrste stereotipizacije učenika. Od nastavnika se traži mudar menadžment dilemâ da postupak ispitivanja ne bi suzio kurikulum na ono što se lako može ispitati, jer se to može negativno odraziti na samosvest pojedinih učenika i odvesti tome da se individualni kvaliteti slabo opažaju, priznaju i cene.

Bibliografija

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. U: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (ur.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, str. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. U: Heinz Rhy (ur.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, str. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brošura se može skinuti s interneta).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Download: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. U: Günter L. Huber (ur.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, str. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. U: Hans Berner; Barbara Zumsteg (ur.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, str. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. U: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (ur.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, str. 303–331.