

# 7

## Pikat kryesore të metodikës dhe didaktikës aktuale në vendet e emigrimit II: Vlerësimi i rezultateve i orientuar drejt përkrahjes së nxënësve

### 7A

#### Teksti bazë

Christoph Schmid

### 1. Hyrje

Gjykimi, vlerësimi, rekomandimi, kontrolli, testimi, çmimi, përpunimi, certifikimi dhe vënia e notës janë veprimtari të përgjithshme shkollore, të cilat kanë një ndikim të madh tek nxënësi. Ato sjellin vlerësim dhe nxisin ambicien, shkaktojnë si gëzim dhe ankth, motivojnë dhe demoralizojnë, përkrahin sigurinë në vetvete dhe prishin vetëbesimin. Vlerësimet në shkollë u referohen procesit mësimor, detyrave, rezultateve, përparimit të të nxënësve dhe kryesisht vetë nxënësit. Në klasë mësuesit vlerësojnë nxënësit dhe anasjellas, sigurisht me mjete dhe përfundime të ndryshme. Gjithë pranimi dhe shumëllojshmëria e veprimtarive vlerësuese në shkollë janë të lidhura me vlerësime të ndryshme, me kërkesa të paplotësueshme, kontradikta, ideologji, grindje, paqartësi dhe shumë punë.

Për të qartësuar këto parime informon dhe teksti i mëposhtëm rreth postulateve dhe strukturave të përzgjedhura. Këtu përfshihen dhe komponentët e përzgjedhur pedagogjik të një perspektive pedagogjike vlerësimi në sektorin shkollor.

### 2. Të vlerësuarit si kulturë dhe art

Vlerësimi i dijeve dhe aftësive është si mësimdhënia e një arti por edhe më komplekse, sesa t'i konsiderosh si pikëpamje të zakonshme. Shembuj të kuptueshëm praktike, të cilat të verbojnë nga problemet e shumta të vlerësimit, ka me shumicë. Kjo gjë fillon që me fjalimin problematik të shoqërimit dhe vlerësimit të procesit mësimor. Mësimnxënia është një konstrukt mjaft kompleks që përfshin shumë heterogjenitet. Veprimtaria mendore i shpëton po ashtu perceptimit të drejtpërdrejtë, matjes, gjykimit si edhe shoqërimit. Shqisat zbulojnë pjesërisht aftësitë dhe veprimtaritë e të nxënësve si dhe emocionet përkatëse. Në përdorim tregues për të nxënësit dhe të të mësuarit. Për këtë arsye, numri i madh i treguesve potencialë duhet të kufizohet dhe të thjeshtohet masivisht.

**Gjatë vlerësimit, një dilemë e madhe është rregullimi dhe reduktimi i njëkohshëm i perceptimit. Kujt duhet t'i drejtohet vëmendja e përhershme që është shumë e kufizuar? Dhe si duhet vlerësuar ajo gjë që shkëput perceptimin?**

Natyra fragmentuese me të cilën mjaftohemi në gjatë praktikës, nga pikëpamja e korrektesisë dhe e përpikmërisë së vlerësimit është me pasoja më të rënda sesa gabimet e tematizuara shpesh të perceptimit ose tendencat e deformuara perceptuese si për shembull efekti përshëndetës, tek i cili vlerësimi i një tipari mbart në mënyrë jo të dukshme karakteristika të një tipari tjetër. Një tjetër shembull është dhe efekti i njëpasnjëshëm, që sjell atë që vlerësimet e mëparshme padashur të ndikojnë në rezultatet pasuese.

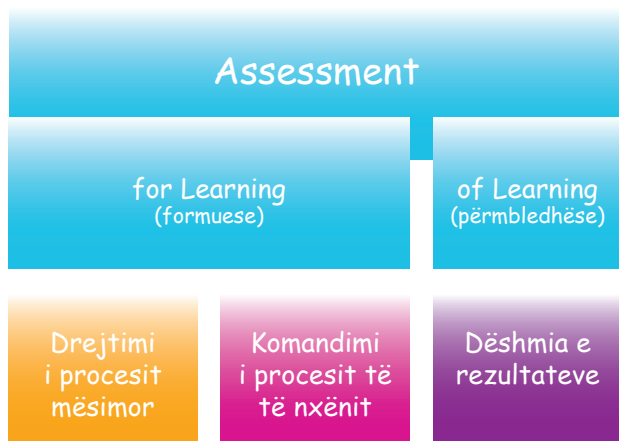
Mënyrat e vlerësimit në përditshmërinë shkollore janë pjesë e formave të marrëdhënies me fëmijët dhe të rinjtë. Kështu ajo është pjesë e kulturës dhe shpreh norma, që në demokraci vendosen nëpërmjet qytetarëve (shih p.sh. Drejtoria për Arsimin e Kantonit Cyrih, 2013). Kushtet e veprimeve mund të analizohen shkencërisht, por udhëzimet e veprimeve nuk mund t'i ngarkohen shkencës. Pohimet e parashkruara nuk duhet të ngatërrohen me ato shkencoret. Diçka e mirë do të ishte kompromisi në një diskurs të hapur.

### 3. Fusha problematike e përkrahjes dhe përzgjedhjes

Mësuesit kanë një detyrim të dyfishtë: ndaj fëmijës ose të riut dhe ndaj shoqërisë. Në këtë kontekst flitet shpesh për kontradiktë midis përkrahjes dhe përzgjedhjes. Në shërbim të shoqërisë, mësime të mësimdhënësit certifikojnë rezultatet e të nxënësve në dëftesë me një notë dhe kështu ndihmojnë në seleksionimin e tyre. Vlerësimet e rezultateve, gjykimet e renditjeve dhe rekomandimet për karrierën arsimore ndikojnë në mundësitë e punësimit. Që këto vlerësime të mund të përdoren si informacione për paralajmërime të karrierës, që në të vërtetë duhet të shërbejnë vetëm për zhvillimin më të lartë të veprimtarisë mësimore dhe kushteve të të nxënësve, lidhet konstatimi primar që ka për detyrë përkrahjen ndaj secilit nxënës, me procesin e funksionit të përzgjedhjes. Në terrene të zgjeruara të konvertimeve të rëndësishme jo rrallëherë perceptohet si «shpata e Demokleit».

### 4. Funksionet e vlerësimit

Vlerësimet (assessments) ndër të tjerash duhet të motivojnë dhe të vendosin disiplinë. Për këtë dallohen lehtësisht një duzinë e tërë funksionesh dhe qëllimesh të ndryshme (Schmid, 2011, fq. 239). Në varësi të funksionit mbartja merr një kuptim tjetër dhe mënyrat dhe format e të vepruarit ndryshojnë. Për një ide të përgjithshme ndihmon përqendrimi në dy deri në tri funksione kryesore (shih poshtë ...).



#### Funksionet kryesore të vlerësimit

Themelore është nëse vlerësimi i shërben përmirësimit të të nxënësve (assessment for learning), apo që në këtë duhet të vlerësohet se çfarë dijet dhe aftësi disponon dikush (assessment of learning). Kur bëhen vlerësimet, duhet që pjesëmarrësit të jenë të informuar rreth kësaj nëse do të zhvillohet me këtë proces mësimor dhe aftësitë e të nxënësve ose do të evidentohen

rezultatet vetjake (kompetencat) si dhe duhet të dëshmojnë. Parimisht këshillohet: më shumë vlerësim formues i orientuar drejt përkrahjes «Assessment for learning» dhe më pak «Assessment of learning». Arritja e mirë e aftësive të dëshiruara duhet të mbetet kryesore. «Assessment of Learning» përmbledhës mundet me të vërtetë të nxënësve dhe motivojë konkurrencën, por mund të ketë dhe pasoja negative përsa i përket të sjellurit social, të të nxënësve si dhe të zhvillimit të personalitetit.

Me dallime të pakta ndërmjet tyre mund të përkrahin tri funksionet e mëposhtme:

#### • Vlerësim formues:

Synon drejtimin sa më të mirë të veprimtarive të mësimdhënies dhe -nxënies të njohurive paraprake, strategjive të të mësuarit, qëllimeve, nevojave dhe interesave të nxënësve.

#### • Vlerësim përmbledhës:

Evidenton dhe dokumenton të dhëna rreth gjendjes së njohurive të nxënësve në fund të një kapitulli ose periudhe mësimore.

#### • Vlerësim paralajmërues:

Jep të dhëna rreth ndarjes së tipeve të caktuara shkollare dhe bën paralajmërime për karrierën akademike.

(sipas Allal, 2010, fq. 348)

Një shembull tipik i vlerësimit të përgjithshëm është nota e përgjithshme që mësime të mësimdhënësve të MGJP-së shënojnë në fund të semestrit në vërtetimin zyrtar të shkollës ose në dëftesë. Kjo formë vlerësimi karakterizon vende-vende klimën në shkollë sidomos përsa i përket garës dhe konkurrencës. Me pasoja më të rënda janë parashikimet negative të bëra para kohe. Mësime të mësimdhënësve duhet të ushtrojnë nëpër shkollat fillore vetëpërmbytje maksimale. Vlerësimet paralajmëruese janë subjekt i gabimeve vetëm në një masë të kufizuar dhe i gabimeve të pashmangshme në shkollë.

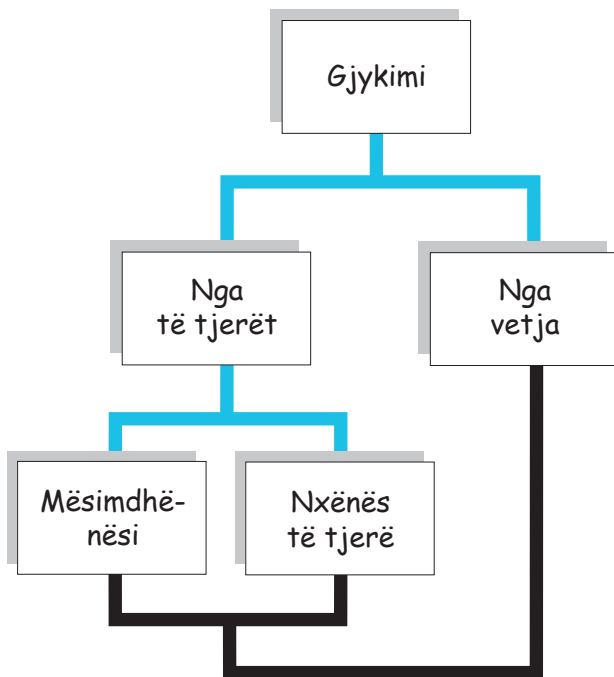
**Nëse është e mundur dhënia e ndjesisë tek nxënësve që aftësia e të vlerësuarit përparon në mësimnxënien e tyre, atëherë qëllimi kryesor është arritur. Kjo gjë jep vlerësim formues (lat. «formare»: formim, krijim).**

Ajo është e lidhur ngushtë me konceptet e vetërregullimit dhe të mendimit (Metakognition), ku bëhet fjalë për mbikëqyrjen, kontrollimin, vlerësimin, rregullimin dhe drejtimin e sjelljeve përkatëse (të të nxënësve). Vlerësimet formuese ndihmojnë në një kuptim të gjerë të rregullimit të të nxënësve: Reagimet, vetërregullimi, rregullimi nëpërmjet ndihmës së të tjerëve ose të atyre vetë (bashkërrregullim), rregullimi nëpërmjet

përzgjedhjes së detyrave të përshtatshme të të nxënit, konteksteve dhe teknologjisë së të mësuarit. Vlerësimi formues është i lidhur ngushtë me rregullimin e të perceptuarit, emocionet, motivimin dhe të sjellurit dhe përmirëson krahas aftësive të të nxënit, edhe aftësitë vetërregulluese, metakognitive dhe strategjike në të mësuar.

## 5. Format e vlerësimit

Përvoja shkollore e përditshme përfshin dhe përvojën që të vlerësohemi jo vetëm nga të tjerët, por edhe nga vetja. Mbase dhe shkolla është ai vend ku përjetohe vlerësimet e shpeshta të shumëllojshme. Bashkëveprimi i formave të ndryshme (shih poshtë ...) është kështu qendror nëse mbështetet pjekuria, mbrohet individualiteti dhe sistematizohet dhe intensifikohet e nxëna.



**Në të ardhmen, të dyja format e vlerësimit në shkollë nëpërmjet nxënësve të tjerë (Peer-Assessment, Peerfeedback) si dhe gjykimit nga vetja do të luajnë një rol madhor.**

Kjo gjë lidhet ngushtë me një mënyrë praktike jo shumë të theksuar nga ana autoritare si dhe me format e hapura mësimore, në të cilat fëmijët dhe të rinjtë mësojnë gjithmonë e më shumë si në mënyrë të pavarur edhe në mënyrë kolektive në grup e ndonjëherë edhe me mosha të ndryshme. Tek të mësuarit e vetëpërcaktuar lind nevoja e perceptimit të vlerësimeve të qarta dhe të vetëdrejtimit e pikërisht në të gjitha fazat e procesit të të nxënit (Schmid, 2014, fq. 313): 1. Orientimi, qëllimi (gjykimi i pritshmërive, vlerësimi i rëndësisë dhe përpjekjeve të të mësuarit). 2. Planifikim dhe përgatitje e të mësuarit (gjykimi i përvojave të mëparshme të të nxënit, ruajtja e rrugëve të mundshme të të nxënit). 3.

Zhvillimi i hapave dhe veprimtarive të planifikuara të të mësuarit (vlerësimi i strategjive të të nxënit, ruajtja e motivimit) dhe 4. Vlerësimi i suksesit të të mësuarit, vështrim dhe rikujtim (vetëvlerësim, gjykim i rezultateve të të nxënit).

## 6. Shkalla e vlerësimit dhe normat që lidhen me të

Kush vlerëson, sjell variante të reja në lojë:

- a) Dije dhe aftësi të zotëruara më parë.
- b) Kuptimin e plotë të një fakti, realizim shembullor dhe ideal të një zotësie ose
- c) rezultatet e tjetrit

Për këtë arsye janë në fokus fakte të ndryshme:

- **Norma individuale:**

Krahasim i rezultateve të tyre të mëparshme. Shkalla e lidhjes është ndërindividuale dhe lidhet me përparimin e të nxënit.

- **Norma objektive:**

Lidhje me aftësitë dhe nivelet e aftësive. Norma është e orientuar nga kriteret, qëllimet e të nxënit dhe aftësitë, gjithashtu është e programuar dhe e lidhur me kurrikulën mësimore absolute. Shkalla e të nxënit renditet dhe krahasohet me një aftësi të përkufizuar. Një shembull për këtë janë gjashtë nivelet e zotërimit të gjuhës (A1 deri në C2) të Kuadrit të Përbashkët Evropian për Referimin e Gjuhëve (GER).

- **Norma sociale:**

Krahasimi me rezultatet e tjetrit. Tek kjo mënyrë e fortë konkurruese e vlerësimit, kuadri i lidhjes është ndërindividual, më e shumta një klasë ose grup më i madh mësimor. Vendimtar për vlerësimin është pozicionimi në rang.

Vlerësimi krahasues midis personave është një sipërmarrje mjaft delikate dhe e dyshimtë nga ana etike me potencial jomotivues, aspak për t'u mbivlerësuar.

## 7. Përkrahja dhe përdorimi i vetëvlerësimit

Vetëvlerësimi ngjan si një pjesë qendrore e të mësuarit të vetëpërcaktuar dhe autodidakt. Ai tregon një fushë të rëndësishme të aftësive metakognitive. Vetëvlerësimet zhvillohen në mënyrë automatike dhe zotësitë e vetëvlerësimit përftohen në mënyrë të pavëmendshme dhe të pavetëdijshme, pra jo drejtpërdrejtë. Vetëvlerësimi lind konceptet individuale të shkollimit dhe zhvillohet në mënyrë moderne si shumë kompozita të tjera me «vetë», si p.sh. vetëpërgjegjësi dhe vetëreflektim. Ai pasqyron gjithashtu forma të larta partneriteti të marrëveshjeve të përbashkëta në shkollë dhe arsimim dhe është në harmoni me ditaret klasik didaktik të të mësuarit, dosjet, planifikimin javor të procesit mësimor dhe të punës së lirë. Përkundrejt të gjitha kuptimeve të shumta pozitive, vetëvlerësimi është diçka me rrengje. Mjaft lehtësisht mund të futen dyvalencat, kundërshtitë, mbingarkesa, koha e humbur, joefikasiteti, marrja nën tutelë dhe sidomos shtypja. Për shembull, vetëvlerësimi në rezultatet shkollore nën mesatare mund të qasi forma të vetëdeklimit, vetëgjyqimit dhe të vetëpërlëvizjes.

**Vetëvlerësimi është i rëndësishëm për marrjen përsipër të përgjegjësisë, vetëkontrollit, pavarësisë nga të tjerët dhe për zhvillimin e autonomisë.**

Aftësitë për vetëvlerësim shfaqen në mënyra shumë të ndryshme. Vetë studentët tregojnë lodhje, pamundësi për të vlerësuar, nëse p.sh. ata e kanë kuptuar diçka saktë ose nëse ata zotërojnë premisa të caktuara të të nxënësve. Pavarësisht se vetëvlerësimi duhet të mbështetet qëllimisht, mungon një kurrikul përkatëse. Deri tani kemi në dispozicion vetëm një bazë relativisht të kufizuar empirike rreth teknikave të suksesshme të vetëvlerësimit në shkollë.

## 8. Orientimi ndaj kriterëve, si parim themelor

Esenciale për vetëvlerësimin janë kriteret: «Tek vetëvlerësimi i orientuar ndaj kritikës nxënësit sigurojnë të dhëna lidhur me rezultatet dhe ecurinë e tyre. Ata i lidhin këto të dhëna me kritere, qëllime ose standarde të përkufizuara qartë dhe e drejtojnë të mësuarin e tyre të mëtejshëm në vrotimet e fituara». (sipas Andrade & Valtcheva, 2009, fq.12). Listat orientuese me kritere të niveleve të ndryshme (të ashtuquajturat Scoring Rubrics) mund të ofrojnë shërbime mjaft të mira. Megjithatë, jo të gjitha llojet e shembujve të këtyre listave të kontrollit të të mësuarit, mund të jenë të vlefshme. Kriteret e hollësishme dhe nivelet e mirëdiferencuara të zbatimit duhet medoemos të jenë përshkruar qartë. Në rast se ka mungesë të niveleve, atëherë kemi të bëjmë me lista të dobëta vlerësimi

(«Rating Scales»). Nxitja e motivimit dhe e të nxënësve të orientuar me qëllim, si edhe lehtësimi i vetëvlerësimit dhe feedback-ut nëpërmjet mësimdhënësve ose nxënësve të tjerë rregullojnë vetëm listat orientuese të kriterëve të qarta dhe të përshkrimeve të përpunuara të niveleve.

**Është e dobishme sigurisht nëse kriteret e vlerësimit zhvillohen bashkërisht me nxënësit dhe përshtaten në mënyrë individuale. Në mënyrë joproduktive veprojnë shkallët sipërfaqësore, të mbipërgjithësuara, të paqarta dhe të gabuara.**

Pavarësisht përdorimit të kriterëve, praktikimi i vetëvlerësimit është më nivel të lartë. Kompetencat që synohen duhet të ndërtohen në mënyrë jo të drejtpërdrejtë dhe, nëse është e mundur, duhet që pritjet të përkufizohen bashkërisht qartazi. Hapat pasardhës të praktikës mund të planifikohen mirë. Edhe vetëkorrigjimet përbëjnë një sfidë të madhe për nxënësit. Mbi të gjitha, nxënësit jo shumë të përparuar duhet të orientohen me kujdes përpara i përket vetëvlerësimit dhe të ndihmohen që ta përdorin në mënyrë të suksesshme. Prandaj këto nuk duhet të zhvillohen vetëm në fund të një sekuence të të nxënësve, por gjithashtu edhe në fillim e gjatë zhvillimit të një procesi të tillë. Nuk këshillohet që vetëvlerësimet të përdoren për një vlerësim me notë. Certifikimi në dëftesë është diçka që i përket vetëm mësimdhënësit.

## 9. Portofolio për më shumë dëshirë ndaj të mësuarit

Në vitet e fundit portofoliot janë bërë diçka mjaft popullore. Ato ofrojnë mundësi të shumëllojshme për ushtrimin e vetëvlerësimeve si dhe të reflektimit sistematik të mënyrave, përvojave, sukseseve, vështirësive dhe strategjive. Shkurtimisht, portofoliot janë «një lloj sistematik i rrugës së mbledhjes dhe dokumentimit të proceseve të të nxënësve, shembujve të rezultateve personale dhe të stilit vetjak të të mësuarit» (Paris & Ayres 1994, fq. 167). Parimisht, portofoliot mund të përdoren si për vlerësimin e suksesit të të nxënësve (Assessment of Learning), edhe për përmirësimin e tij (Assessment for Learning), më përparësi por jo për të dyja njëkohësisht. Portofoliot prezantues (portofoliot e pasqyrit) u nënshtrohen kufizimeve të forta. Ato vërtet ofrojnë një fushë ushtrimesh për vlerësime përmbljedhëse të diferencuara, por mundësohen si zëvendësim për veprime objektive dhe të thjeshta për t'u vlerësuar (teste dhe kontrole të të nxënësve) dhe janë jo shumë bindëse. Kur punët e mira nuk zënë vend qendror, por zhvillimi dhe të nxënësve gjatë kohës (portofoliot e zhvillimit, procesit dhe të punës), shfaqet për vlerësimin formues një tjetër fushë dhe fantazive didaktike nuk u vendosen kufij. Përpara i përket përdorimit sistematik në mësim dhe të një klime të mirëbesueshme, portofoliot mund të bëhen instrumenta nxitës dhe komunikimi. Por, gjatë praktikës nuk duhet të shuhet të gjitha

shpresat që kanë të bëjnë me to (Allemann-Ghionda, 2002; Lissmann, 2010). Në studimet e vlefshme për ndikimin, dobinë e vlerësimit të ecurisë të të nxënësve shfaqet mangësia midis marrëdhënies me vështirësitë e të nxënësve dhe nxitjes së strategjive të saj. Studim ky i bërë nga Portofoli Evropian i Gjuhëve (ESP; Giudici & Bühlmann, 2014).

## 10. Aftësia për të vlerësuar dhe certifikuar (Performanzassessment)

«Aftësia drejtuese e një automobili» nuk mund të provohet vetëm nga evidentimi i dijeve teorike mbi drejtimin e mjetit në qytet, por vetëm mbi bazën e një udhëtimi nëpër qytet. Prodhimi i produkteve, shfaqjet, ekspozitat, përcaktimi i cilësisë së ujit: detyrat e përditshmërisë me bazë praktike dhe zbatimi kërkohen nëse aftësitë relevante janë në qendër të saj.

**Aftësitë, zotësitë pra kompetencat kudo ku janë të mundura mund të vlerësohen për nga forma në të cilën ato kërkohen jashtë shkolle. Vlerësimin «autentik» kushtëzon edhe kontekstet e situatave të provuara.**

Një shembull i mundshëm për MGJP-në: Nxënësit (nga klasa 4–6) patën detyrën e dokumentimit në një pllakat të tre shembujve për bashkëjetesën e gjuhëve dhe kulturave të ndryshme në mjedisin e tyre, tre shembuj të situatave me konflikt të lidhura me këtë dhe paraqitjen e zgjidhjeve të mundshme (nga klasa 6–9). Në fund, përfundimet e kësaj detyre do të diskutohen dhe vlerësohen me notë mbi bazën e kriterëve të qarta, të përcaktuara dhe të deklaruara më parë.

## 11. Minimizimi i efekteve anësore të padëshiruara

Qëllimi i formimit dhe kërkesat ndaj kompetencave të planeve mësimore nuk janë përshtatja e testeve dhe kontrollit të të nxënësve, por procesi i verifikimit të kurrikulës. Aftësitë dhe zotësitë, ashtu siç përdoren edhe vetë në jetë, të kuptuarit, zhvendosjet dhe ato që janë qendrore në një proces mësimor, duhet të portretizojnë verifikimet e kompetencave. Më pas këto mund të zhvillohen pozitivisht në procesin mësimor dhe në të nxënësve, nëse i referohen thelbit të të mësuarit dhe të kualifikuarit. Parimisht duhet që çdo veprim i vlerësimit (Assessment) të përputhet dhe të harmonizohet me qëllimet e procesit mësimor (Curriculum) dhe të aftësive të të nxënësve («Alignment»).

Gjatë vlerësimit shpesh humb ideja se rezultatet e nxënësve varen masivisht nga raportet ekonomiko-kulturore, nga mjedisi social, shkolla, mësimdhënësit, prindërit, nxënësit e tjerë dhe nga aktorë të tjerë. Rezultatet e një individi nuk izolohen nga përcaktorë të mjedisit të tij. Kjo përfshin në një masë të gjerë një pjesë të nxënësve të MGJP-së, që për shkak të prejardhjes emigruese, prejardhjes arsimore të prindërve dhe të «gjuhës së huaj» të tyre, shpesh kanë vetëm mundësi të kufizuara. Një ndjeshmëri e mëtejshme duhet të konsiderohet. Në shumë vende vlerësimi i suksesit të të mësuarit («Assessment of Learning») kthehet në kërcënim për mbyajtjen e vlerësimit të orientuar nga përkrahja të të mësuarit («Assessment for learning»). A kanë nxënësit në përgjithësi kohë të mjaftueshme për të mësuar me produktivitet? Kur me të vërtetë munden, a mund të tregojnë diçka, apo duhet të turpërohen në mënyrë të vazhdueshme me detyra të të testuarit, kur ndërkohë është e qartë se nuk mund t'i zgjidhin? Të dëshirueshme janë kontrollat e të mësuarit që nxisin interesin e nxënësve dhe që motivojnë për të mësuar diçka të re.

Për certifikimin dhe vendosjen e notes, është e nevojshme ajo që secili fëmijë dhe i ri është vërtet i aftë të bëjë, pra kompetencat që i zotërojnë mjaft mirë prej kohësh. Futjet e vlefshme si «diagnostikim i statutit» janë pohime të hapave të mëtejshme të zhvillimit dhe qëllimet pasardhëse të të mësuarit.

**Esenciale është zhvillimi afatgjatë i kompetencave. Kur bëhet fjalë për MGJP-në sigurisht bëhet fjalë në radhë të parë për kompetencat në fushata) zotërimi i gjuhës së parë, b) përfundimi i dijeve të kulturës së prejardhjes dhe c) përfundimi i kompetencave përsa i përket orientimit në situata shumëgjuhëshe, multikulturore të vendit të emigrimit (krahajo këtu kapitulli 1 dhe 2).**

Një mori ngatërrimesh të minikompetencave të çfarëdoshme duhet të mënjanohet. Fokusimi tek ecuritë e të nxëniet si dhe vlerësimi i tij me shtruarjen e detyrave të përditshme, që mundësojnë reagime mjaft ndihmuese për një të mësuar të mëtejshëm, janë pjesë e kulturës së vlerësimit, që i përshtatet një kulture të të nxëniet aktual dhe stimulojnë një nxitje të shkollimit. Këtu përfshihen më së fundmi përfshirja e nxënësve tek zhvillimi i kontrolleve të të mësuarit, vlerësimi kritik dhe kujdesja ndaj kushteve të të mësuarit tek vlerësimi i rezultateve njësoj si mënjanimi i çdo stereotipi të të nxëniet. Një drejtim i zgjuar i dilemave duhet me qëllim që procedimi i verifikimit të mos sjellë ngushtim të kurikulës të lehtëauditueshme dhe të krijimit të një ndjesie jo negative vetërespekti që çon në perceptimin, njohjen dhe mbrojtjen e paktë të cilësive individuale.

## Bibliografia

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 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 (downloadbare Broschüre).
- 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». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag. Link: [edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf](http://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. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): Didaktisch handeln und denken 2. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): Inklusive Pädagogik und Didaktik. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.