

VREDNOVANJE OBRAZOVNIH/ODGOJNIH POSTIGNUĆA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Dr. sc. Višnja Rajić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
visnja.rajic@ufzg.hr

Sažetak: Jedno od ključnih obilježja obrazovanja danas su jasni i visoki unaprijed određeni standardi koji pomažu ocijeniti i vrednovati izvedbu učilišta i škola, andragoga, učitelja i polaznika, kako bi se poboljšala kvaliteta i ujednačenost obrazovnih ishoda. Vrednovanje u procesu obrazovanja odraslih može se provoditi u svrhu vrednovanja samih programa i njihove kvalitete, ali i vrednovanja obrazovnih/odgojnih postignuća polaznika. Rad se bavi problematikom vrednovanja u obrazovanju odraslih te propituje ulogu i mogućnost vrednovanje odraslih standardiziranim testovima, testiranjima izvedbe određene vještine, ali i alternativnim oblicima ocjenjivanja (portfolio, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje - od strane drugih polaznika).

Ključne riječi: obrazovanje odraslih; vršnjačko vrednovanje; portfolio; samovrednovanje,

Uvod

U procesima promjena u konceptualnom razumijevanju obrazovanja nije bilo izostavljeno niti obrazovanje odraslih. Prihvatanje kompetencijskog pristupa obrazovanju, Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2009) i izglasavanje Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) samo su neki od bitnih trenutaka koji su usmjerili promjene o obrazovanju odraslih. Uslijed donekle specifične situacije u kojoj se Republika Hrvatska nalazila proteklih nekoliko godina balansirajući između obveza naspram Europske unije i nacionalnih politika može se reći da su se promjene u obrazovnoj politici odvijale uz domaći interes, europsku savjetodavnu i međunarodnu financijsku potporu (Žiljak, 2009). Navedeni dokumenti smjernice su pokušajima reguliranja i razvoja obrazovanja odraslih. No, osim promjena obrazovnih politika možemo uočiti i promjene u didaktičkom pristupu obrazovanju odraslih i njihovu osposobljavanju za samoobrazovanje uz pomoć novih medija

(Matijević, 2008; Rose, 2013), promjenama u organizaciji nastave odraslih u obliku blok sata (Matijević i Radovanović, 2010) i radionica (Martinko, 2012) kao i različitih metoda koje su nužne za ostvarivanje interaktivne nastave (ASOO, 2012). Istovremeno sustavno se organizira usavršavanje andragoga (Martinko i sur., 2010). Iako ne u dovoljnoj mjeri, započete promjene utjecale su i na sustav vrednovanja u obrazovanju odraslih. Dosadašnja praksa osiguravala je vrednovanje novostečenih znanja i vještina ispitima znanja, standardiziranim testovima ili testiranjem vještina. Priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem i obrazovanjem koje omogućava prihvaćanja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira uvela je sa sobom promjene i u vrednovanje postignuća odraslih. Tako će se kao osnova za vrednovanje uzimati portfolio polaznika. Međutim, još uvijek nije u potpunosti jasno hoće li se provjeravati i ocjenjivati sve sastavnice vanjskih ciljeva odgoja i obrazovanja za određeno zanimanje i kvalifikacijsku razinu HKO-a ili samo posebni ciljevi koji se odnose na strukovno-teorijska znanja i vještine (Petričević, 2012).

Vrednovanje u obrazovanju odraslih

Vrednovanje je proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja te utvrđivanja čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja (Pastuović, 1999). Ono je u interakciji s ostalim dijelovima kurikulumske sustava. Vrednovanje kao sastavni element kurikuluma od izuzetne je važnosti za svakog polaznika, ali i za obrazovnu ustanovu i andragoga. Zbog svojih višestrukih uloga i svrhe, tijekom i na kraju obrazovnog procesa provode se različiti oblici vrednovanja (vanjsko, unutarnje, sumativno, formativno) uz pomoć različitih metoda (pismeno, usmeno, praktični rad, portfolio, vršnjačka evaluacija, samoevaluacija). Ova raznolikost pokušaj je da ocjena što je moguće točnije i preciznije odgovori potrebama i ulogama koje ima: prognostičkoj, motivacijskoj i dijagnostičkoj (Matijević 2011). Kada je u pitanju vrednovanje postignuća odraslih i njihova neformalnog i informalnog učenja (*engl. Validation of Non-formal and Informal Learning*) tada govorimo o nizu postupaka s ciljem vrednovanja stečenosti kompetencija neformalnim ili informalnim učenjem, uključujući izdavanje potvrde nadležne ustanove, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim kriterijima i standardima. (HKO, 2009).

Vrednovanje u obrazovanju odraslih ima višestruku svrhu u poput osiguravanja povratne informacije polazniku, učitelju ili odgojno-obrazovnoj ustanovi. Neki pak autori kao svrhu vrednovanje navode *vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje učenja*. Tako vrednovanje u svrhu poboljšanja učenikova učenja podrazumijeva vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Vrednovanje za učenje je proces prikupljanja i interpretiranja dokaza o učenju polaznika. vred-

novanje za učenje vrlo je korisna strategija koja se primjenjuje dok polaznik *uči i služi tomu da unaprijedi njegovo učenje*. vrednovanje kao učenje podrazumijeva da su polaznici aktivno uključeni u proces vrednovanja. To znači da prate vlastito učenje, koriste povratnu informaciju učitelja i ostalih polaznika, te samoprocjenu kako bi odredili sljedeći korak u učenju i postavili individualne ciljeve učenja (Growing success, 2010).

Suvremeni odgojno-obrazovni proces temelji na strategijama koje osiguravaju aktivnosti polaznika, suradničke oblike odgojno-obrazovnog procesa tako se i vrednovanje razlikuje s obzirom na strategije i aktere u odgojno-obrazovnom procesu (Tablica 1).

Tablica 1: Odnos procesa i strategija u suradničkim oblicima učenja (adaptirano prema Black i Willis, 2009).

	Kamo ide polaznika?	Gdje je polaznik sada?	Što mu je potrebno da stigne na željenu poziciju?
Andragog	Identificira i pojašnjava ciljeve učenja i kriterije uspjeha	Osmišljava efektivne grupne diskusije i druge zadatke koje daju informaciju o polaznikovu učenju	Osigurava opisne povratne informacije koje potiču polaznika naprijed (npr. naglašavaju što je polaznik napravio dobro, a što treba biti bolje i kako to učiniti Uključuje polaznike kao izvore znanja za druge polaznike Osnažuje polaznike da postanu vlasnici svog učenja .
Ostali polaznici	Razumiju i dijele znanja o ciljevima učenja i kriterijima uspjeha	Uključivanje u vršnjačko vrednovanje i doprinošenje povratnim informacijama	
Polaznik	Razumije ciljeve učenja i kriterije uspjeha	Uključivanje u proces samovrednovanje i postavljanje osobnih ciljeva	

Vrednovanje se s obzirom na uključenost različitih aktera, osim tradicionalnim metodama (ispita i praktične provjere znanja i vještina), može provoditi i metodama samovrednovanja, vrednovanje od strane drugih polaznika i portfoliom. Naime, utvrđeno je da tradicionalni oblici vrednovanja ne odgovaraju potrebama vrednovanja aktivnog procesa učenja (Sahin, 2008). Vršnjačko i samovrednovanje podržavaju cjeloživotno učenje jer osiguravaju priliku polaznicima za realnu procjenu svojih postignuća, te ne moraju ovisiti o povratnoj informaciji andragoga. U nastavku rada ove *alternativne* metode biti će detaljnije pojašnjene.

Portfolio kao metoda vrednovanja postignuća odraslih polaznika:

Portfolio ili mapa kao metoda vrednovanje odraslih dobila je na važnosti njenim priznavanjem kao metode koja osigurava priznavanje neformalnih i informalnih oblika učenja definiranim Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom u Republici Hrvatskoj. Portfolio služi za prikupljanje neposrednih i posrednih dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama. Portfolio ima oblik mape u koju kandidat za priznavanje javne kvalifikacije, pod vodstvom savjetnika u regionalnom centru, ulaže dokumentaciju koja je često najvećeg obujma: molbu (zahtjev) za priznavanje, životopis, kao i neposredne i posredne dokaze o stečenim znanjima i vještinama formalnim, neformalnim i informalnim učenjem (učenjem u procesima rada). Istovremeno polaznici u portfolio unose i izjave o znanju i vještinama za koje tvrdi da ih je usvojio. Conrad (2008) kao ispravan oblik navodi pisanje tvrdnji koje su zasnovane na Bloomovoj taksonomiji. Prednosti korištenja portfolija jesu razvijanje osjećaja kontrole nad učenjem, samopouzdanja i motivacije. Sve novo što polaznik nauči ulaže se u njegov portfolio (Lugarić, 2012). Pri postupnom oblikovanju portfolija polazi se od načela da se u njemu prikupljaju dokazi o znanjima i vještinama s obzirom na osposobljenost, najčešće stečenih na putu neformalnog obrazovanja i učenjem u procesu rada. Dakle, radi se o osposobljenosti koja je stečena izvan obrazovnih ustanova za formalno obrazovanje, a polazi se od činjenice da ljudi uče na najrazličitije načine i na najrazličitijim mjestima. (Petričević, 2012). Korištenjem portfolija osigurava se veća mogućnost polaznicima programa za upravljanje svojom karijerom (Romanuk, i Snart, 2000).

Vrednovanje od strane drugih polaznika – vršnjačka evaluacija

Vršnjačka evaluacija može se promatrati kao aktivnost učenja, odnosno *vrednovanje kao učenje* koja istovremeno ocjenjuje ishode učenja (Freeman, 1995). Pod ovim pojmom mišljeno je da polaznici ocjenjuju uratke i ishode učenja drugih polaznika s obzirom na unaprijed odgovorene kriterije (van den Berg, Admiraal and Pilot 2006). Uspješnost samog vrednovanja ovisi o tome koliko su polaznici usvojili procese i kriterije vrednovanja (Sahin, 2008). Prepoznate su brojne prednosti vršnjačke evaluacije dok se kao najvažnije navode razvoj suradnje među polaznicima, razumijevanje procesa učenja, preuzimanje odgovornosti za učenje, povećana motivacija za učenje, razvijanje vještina nužnih za transfer znanja (Brown, 1998). Prava vrijednost pak, može se prepoznati u internalizaciji očekivanih rezultata kako bi bili u mogućnosti pratiti i vrednovati druge polaznike ili sebe (Gibs and Simpson, 2004). Vrednovanjem procesa učenja drugih, polaznik istovremeno stječe uvid u svoje učenje.

Samovrednovanje odraslih polaznika

Samovrednovanje je proces koji vrednuje sposobnost polaznika da valjano i pouzdano procjeni svoje učenje. Valjanost procesa samo vrednovanje - *vrednovanje kao učenja* povezana je s dosljednošću i samopouzdanjem koje polaznik ima kada je u pitanju samo-refleksija, samo-nadzor i samo-prilagodba. Uvježbavanjem nadzora nad svojim učenjem i analizirajući ga u odnosu na očekivane rezultate polaznik razvija vještine koje mu osiguravaju stalne i vjerodostojne interpretacije učenja (Earl i Katz, 2006). Samo vrednovanje ima potencijal uključiti i intrinzično motivirati polaznika za refleksivnu praksu, autonomno samoodrživo učenje i kritičko mišljenje razvijajući njegove kapacitete i metakogniciju (Tait-McCutcheon i Sherry, 2007). Formativnim samovrednovanjem moguće je osigurati podršku i lakše regulirati proces učenja provjeravajući razinu postignuća. Iako se povremeno moguće susresti s primjerima dobre prakse u kojima učitelji primjenjuju metodu samo vrednovanja, *u obrazovanju odraslih* (naglasila autorica) ona je gotovo u potpunosti izostala u svom sistematičnom i eksplicitnom obliku kojim bi se osigurao sposobnost polaznika da procjeni i prilagodi svoje učenje (Earl i Katz, 2010). Podrška andragoga je od izuzetne važnosti: od jasnog pojašnjavanja očekivanih postignuća, do dogovaranja kriterija samovrednovanja, te prikupljanja podataka kojima će potvrditi napredak polaznika.

Zaključak

Učenje i obrazovanje vrlo su kompleksni procesi, stoga ne čudi potreba da vrednovanje postignuća polaznika u obrazovanju bude vrlo kompleksno. Formativna evaluacija kao i različite *alternativne* metode vrednovanja postignuća polaznika poput portfolia, samovrednovanje i vršnjačkog vrednovanja mogu odgovoriti na potrebe suvremenog odgojno-obrazovnog procesa. No prije nego li započnemo proces evaluacije potrebno je odgovoriti na ključna pitanja: *Zašto vrednujemo? Što vrednujemo? Koju metodu ćemo koristiti u procesu vrednovanja? Kako ćemo osigurati kvalitetu rezultata? Što ćemo učiniti s dobivenim informacijama?*

Iako vrednovanje ima različite uloge, vrlo često vrednujemo kako bismo mogli utvrditi slabosti i jake strane polaznika u programima obrazovanja odraslih (dijagnostička uloga), Obrazovanje svakako treba odgovarati potrebama polaznika. Vrednovanje je u ovom slučaju od izuzetne koristi i samom polazniku jer mu daje uvid u razinu usvojenih znanja, vještina i njegovu kompetentnost. Isto tako, vrednujemo kako bismo mogli utvrditi razinu usvojenog znanja i vještina kako bismo utvrdili što polaznik treba naučiti ili je spreman za karijeru (prognostička uloga). Vrlo često kao razlog za vrednovanje navodi se i održavanje standarda obrazovanja (Jarvis, 2004).

Odabir metode koju ćemo koristiti ovisi o tome što želimo postići. Vrednujemo li za učenje: tada ćemo koristiti metode kojima znanja i vještine polaznika postaju vidljive. Koristimo li se vrednovanjem kao učenjem vrednovat ćemo metodama koje naglašavaju učenje polaznika i metakogniciju (portfolio, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje). Ukoliko vrednujemo ishode učenja koristi ćemo metode koje istovremeno procjenjuju rezultat i proces (Earl i Katz, 2006).

Stoga je nužno uvidjeti da svaka od gore navedenih metoda ima svoje mjestu u suvremenom procesu obrazovanja odraslih, kao i svoje prednosti i nedostatke. Andragozi i organizatori obrazovnih programa trebali bi osigurati da polaznici tijekom pohađanja programa imaju priliku iskušati se u različitim oblicima evaluacije.

LITERATURA:

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, (2012). Kako uspješno poučavati odrasle: Zagreb
- Black, P. i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31
- Brown, S. (1998). *Peer Assessment in Practice*, Birmingham: SEDA
- Brown, S., Rust, C. i Gibbs, G. (1994). Involving students in the assessment process, (u) *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development, and at *DeLiberations*
- Conrad, D. (2008). Building knowledge through portfolio learning in Prior Learning Assessment and Recognition: *Quarterly Review of Distance education*, 9(2): 139 – 150
- Earl, L. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning: Citizenship and Youth*. Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289–300.
- Gibbs, G. i Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning, *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 3 -32
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning 3rd edition: Theory and Practice*: New York and London: Taylor & Francis e-Library.
- Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj: *Andragoški glasnik*, 16(2): 95-98
- Martinko, J. (2012). Radionica – metoda interaktivnog učenja i poučavanja odraslih: *Andragoški glasnik*, 16(2) 165-174
- Martinko J., Matković, J. i Živčić, M. (2010). Edukacija edukatora, trening trenera ili usavršavanje nastavnika? *Andragoški glasnik*, 14(1): 21-31
- Matijević, M. (2008). Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje *Andragoški glasnik*, 12(1): 19-27
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika (241-251). (U:

- Pravno-pedagoški priručnik*. Ur. Drandić, B.), Zagreb: Znamen.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2010). Blok sat i blok nastava u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, 14(1): 43-56
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*: Zagreb: Znamen
- Petričević, D. (2012). Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem: *Andragoški glasnik* Vol. 16, br. 2, 2012, str. 99-116
- Ontario. Ministry of Education. (2010). *Growing success assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*: Toronto: Queen's Printer for Ontario
- Romaniuk, K. i Snart, F. (2000). Enhancing employability: the role of prior learning assessment and portfolios, *Journal of Workplace Learning*, 12(1): 29 – 34
- Rose, A. (2013). From the Quixotic to the Pragmatic: The *Hamburg Declaration*, Adult Education, and Work (in) *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 109, 39 – 47
- Sahin, S. (2008). An Application of Peer Assessment in Higher Education: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET April 2008 ISSN: 1303-6521 7(2)
- Tait-McCutcheon, S. L. i Sherley, B. (2007). In the Hands of the Learner: The impact of Self-assessment on Teacher Education: (u) Grootenboer, P., Zevenberger, R. i Chinnappan, Z. (ur) *Identities, Cultures and Learning Spaces*: Proceedings of the 29th Mathematics Education and Research Group of Australasia (353 – 359): Sydney: MERGA
- van den Berg, I., Admiraal, W. i Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education* 31: 341–356.
- Vlada Republike Hrvatske; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije*: Rijeka: Digital point tiskara d.o.o
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013). NN 22/13
- Žiljak, T. (2009). Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih: *Andragoški glasnik*, 13(1): 7-23

EVALUATION OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN ADULT EDUCATION

Višnja Rajić

Abstract: *One of the key features of education today are clear and high standards, which help assess and evaluate the performance of adult education institutions, as well as schools, teachers and adult learners, to insure quality and equalization of educational outcomes. Evaluation in educational process of adult education can be used to assess educational programmes and their quality, as well as the educational outcomes of adult learners. The paper deals with the issue of evaluation and assessment in adult education and questions the role and the possibility of evaluation of adult learners using standardised tests, performance testing, and alternative assessment (portfolio, self-evaluation, peer-evaluation).*

Keywords: *adult education; evaluation; portfolio; self-evaluation*