

Evaluacija u odgoju i obrazovanju

Milan Matijević
Učiteljska akademija
Sveučilište u Zagrebu

Sažetak

U nastavnom kurikulumu evaluacija je važna varijabla i veoma važna aktivnost učenika i učitelja. Evaluacija ima snažan utjecaj na ukupno školsko i razredno-nastavno ozračje. Učenici vole školu u mjeri koliko su zadovoljni oblicima i rezultatima evaluacije, napose rezultatima unutarnje evaluacije.

S obzirom na svrhu razlikuju se različite vrste evaluacije. U tekstu je prikazana priroda i filozofija vanjske i unutarnje evaluacije, te formativne i sumativne evaluacije u osnovnoj i srednjoj školi. Evaluacija donosi informacije učenicima i učiteljima o uspješnosti zajedničkog rada u nastavnom procesu. Priroda i vrste evaluacije ovise o filozofiji odgoja odnosno o pedagoškoj koncepciji neke škole. U stručnim krugovima prevladava gledišta da osnovna i obvezna škola treba omogućiti uspjeh svim sudionicima, odnosno da se osnovna pedagoška paradigma može iskazati sintagmom „pedagogija uspjeha za sve”. To znači da takva škola treba biti utemeljena na suradnji i nastojanjima učitelja da omogućuje svakom učeniku optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti.

Srednje općeobrazovne i strukovne škole nisu obvezne i utemeljene su na izvana postavljenim standardima te na selekciji i kompeticiji. Selekcija se odvija prilikom upisa u te škole te tijekom odvijanja nastavnih aktivnosti jer škola treba osigurati da svi učenici zadovolje postavljene kriterije i standarde. Te spoznaje o selektivnosti škole uvjetuju kriterije unutarnje evaluacije i školskog ocjenjivanja.

Za postavljanje pedagoški svrsishodnog i kvalitetnog modela evaluacije treba definirati ciljeve. U radu su prikazane različite razine konkretizacije odgojnih i obrazovnih ciljeva te njihovo uvjetovanje izbora nastavnih strategija i modela evaluacije. U radu autor također razmatra pitanja selektivnosti, kooperativnosti i kompetivnosti kao polazišta za definiranje svrhe i kriterija evaluacije, zatim prikazuje skale za školsko ocjenjivanje u Hrvatskoj i nekoliko drugih zemalja. Pozornost je posvećena i mjestu učenika s posebnim potrebama u obveznoj školi te posebnim kriterijima vrednovanja uspjehnosti takvih učenika.

Ključne riječi: evaluacija, vanjska i unutarnja evaluacija, formativna i sumativna evaluacija, selekcija, kompeticija, školsko ocjenjivanje

Summary

EVALUATION IN EDUCATION

Milan Matijević
Teacher Education Academy, Croatia
University of Zagreb

Evaluation is a significant variable in the teaching curriculum and a very important activity for both student and teacher. Evaluation has a strong impact on the overall teaching mood in the school and classroom. Students like school to the extent that they are satisfied with the forms and results of evaluation, especially those of internal evaluation.

There are different types of evaluation, depending on its purpose. This paper shows the nature and philosophy of external and internal evaluation, as well as of formative and summative evaluation, in basic and secondary school.

Evaluation gives information to students and teachers on the success of their common work in the teaching and learning process. The nature and types of evaluation depend on the philosophy of education, in other words, on the pedagogical concepts of a particular school. The view most frequently held in professional circles is that basic school, which is compulsory, should enable all its participants to achieve success, and that the fundamental pedagogical paradigm may be expressed in the syntagm "pedagogy of success for all". This means that such a school should be based on the cooperation and efforts of teachers to allow every student to fully realise his or her abilities.

Secondary education conducted in general and vocational schools is not compulsory and relies on externally-set standards and on selection and competition. Selection in these schools takes place at the stage of enrolment, as well as in the course of the teaching process since the school should equip all the students to meet the set criteria and standards. These understandings of the selectivity of the school have an effect on the internal evaluation criteria and on school assessment.

To establish a pedagogically purposeful and high-quality evaluation model, it is important to define goals. This paper shows different levels of specification of educational goals and their effect on the choice of teaching strategies and evaluation models.

The author of this paper takes the issues of selectivity, cooperation and competitiveness as the starting points for defining the evaluation purpose and criteria, and then presents the school assessment scales in Croatia and several other countries. Attention is also given to the position of students with special needs in compulsory school, and to special criteria to evaluate the success of such students.

Key words: evaluation, external and internal evaluation, formative and summative evaluation, selection, competition, school assessment.

1. Uvod

Stručni izraz *evaluacija* (ponekad *evalvacija*) ima korijen u francuskoj riječi *évaluation* a znači „određivanje vrijednosti, ocjena, procjena” (evaluirati— odrediti vrijednost, ocijeniti, procijeniti). U sličnom se značenju rabi i izraz *valorizacija*, a znači *vrednovanje*. Budući je evaluacija (evaluiranje, ocjenjivanje, procjenjivanje) izuzetno važna aktivnost u odgoju i obrazovanju ovdje se bavimo tom aktivnošću, odnosno pedagoškim aspektima te aktivnosti.

Evaluacija je kao fenomen i pedagoški pojam oduvijek izazivala pozornost stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije i dokimologije, ali su se studije o tome razlikovale po filozofiji i praksi odgoja koju su imale u polazištu, te dokimološkim rješenjima koja su a priori bila preferirana i preporučivana (vidi npr. Jordan, 1953; Wrihstone i sur., 1956; Pidgeon i Allen, 1974; Grounlund, 1985; Grounlund i Linn, 1990; Logar, 1990; Matijević, 2004 te <http://www.eurydice.org/> ili <http://www.eric.ed.gov/>). Prethodne studije se bave evaluacijom na razini općeg i zajedničkog za sve nastavne predmete i stupnjeve školovanja, ali ima mnogo i takvih koje nastoje ukazati na posebnosti pristupa u pojedinim nastavnim predmetima, npr. vjeronauku (Filipović, 1997), glazbenoj kulturi (Rojko, 1997), tjelesnoj

i zdravstvenoj kulturi (Marinović, 1992), povijesti (Trškan, 2004; Trškan, 2005), stranom jeziku (Marković, 1998) itd.

Navedeni radovi upućuju na dilemu: može li se i treba li preporučiti jedinstveni model za praćenje i ocjenjivanje svih nastavnih predmeta ili svaki nastavni predmet podrazumijeva posebnosti koje traže i prilagođena dokimološka rješenja za praćenje i ocjenjivanje. I dok u Hrvatskoj imamo jedinstven model ocjenjivanja za osnovnu i srednju školu i to za sve nastavne predmete isti (skala od pet stupnjeva), u mnogim zemljama na sceni su različita dokimološka rješenja koja su prilagođena prirodni ciljeva i metoda koje se javljaju u pojedinom nastavnom predmetu te uzrastu učenika odnosno stupnju školovanja (primarno ili sekundarno obrazovanje).

Teleološki gledano, sve što se događa ima neku svrhu. Svrha proizlazi (sadržana je) iz samog procesa događanja. Odgoj i obrazovanje složeni su svrhoviti procesi. Stručnjaci (ali i oni koji to nisu, dakle svi ljudi) ne slažu se u gledištima i odgovorima na pitanje: tko treba određivati svrhu tih procesa, ili tko određuje svrhu odgoja i obrazovanja.

Negdje je svrha odgoja određena državnim normama ili zakonima. Ponegdje opet proizlazi iz vjerovanja, odnosno dominirajuće konfesije u nekoj državnoj zajednici (kršćanstvo, islam, budizam itd.). Oduvijek su postojale i skupine ljudi koji ne pripa-

daju vodećim konfesijama i koje sav svoj privatni život uređuju prema načelima tih konfesija (ali i osobe koje ne pripadaju ni jednoj konfesiji), ili grupe koje ne prihvaćaju od države (ili bilo koga drugoga) određene norme, odnosno okvire, za uređivanje važnih životnih pitanja. Takva su i pitanja svrhe odgoja i obrazovanja.

Povijest je pokazala da, ipak, postoje neke opće prihvaćene ljudske vrednote koje se uvažavaju u izboru svrhe odgoja i obrazovanja, odnosno za reguliranje tih složenih procesa. N. Kujundžić (1991, 31) smatra da je zajednički ideal ljudskog života slobodan čovjek. Sloboda je, dakle, vodeća ljudska vrijednost. Čovjek uvijek teži slobodi. Sloboda je temeljna antropološka odrednica čovjeka. U procesu odgoja i obrazovanja tu spoznaju valja uvažavati.

Da bi se mogao odvijati optimalan proces odgoja i obrazovanja (optimalno ostvarivanje mogućnosti svakog pojedinca) mora se osigurati zdrav fizički i psihički razvoj. Čovječanstvo je davno osvijestilo zdravlje kao vrhunski životni ideal. Kad je osigurana poticajna okolina za zdrav razvoj pojedinca može se očekivati pozitivne rezultate odgoja i obrazovanja (uvijek shvaćenih kao višestruko determinirani procesi). Kujundžić (31-32), ističe i sljedeće ljudske vrijednosti koje je čovjek osvijestio u svojoj dugoj povijesti: istina, pravda, ljepota, uspješnost, ljubav i svetost (kao osnovnu religijsku vrednotu).¹

Kod brojnih autora prevladava mišljenje da su osnovne ljudske vrijednosti istina, ljubav, mir, nenasilje i ispravno djelovanje (npr. Jumsai i Burrows, 1997). Uz svaku od tih vrednota ističe se više podvrednota, npr. za ispravno djelovanje to su redovitost, točnost, poštenje, poštovanje drugih ljudi, timski rad, ravnopravnost itd. Ili podvrednote za nenasilje: uljudnost, spremnost pomaganja drugima, želja da nikoga ne povrijedimo, spremnost na suradnju, demokracija itd. Vrednote kao što su mir, tolerancija, demokracija, pravednost (odnosno, ljudska prava) i suradnja u novije vrijeme izazivaju pozornost čovječanstva i eksperata iz svih područja znanosti. S tim u vezi javljaju se brojni stručni i međunarodni projekti i studije koji imaju odraza i

u školskim kurikulumima (vidi npr. It's Our Right, 1990; Living Together with our Differences, 1995; Reardon, 1995; Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

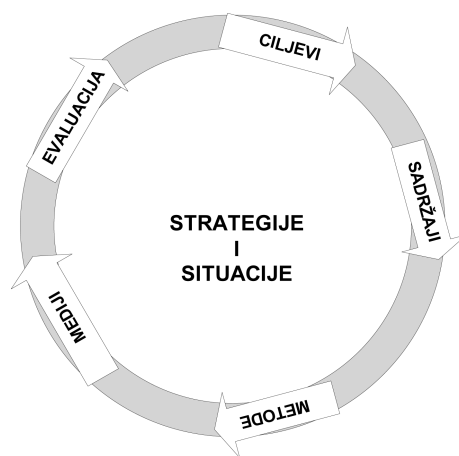
Spomenute vrednote se ističu u ciljevima odgoja (npr. odgajati za mir, toleranciju i demokraciju), a to znači da su važni elementi u nastavnim kurikulumima, te da za njihovo ostvarivanje treba osigurati odgovarajuće uvjete te predvidjeti načine praćenja i vrednovanja.

2. Proces odgoja i obrazovanja i mjesto evaluacije u tom procesu

Podimo od nekih pretpostavki i određenja osnovnih pojmova:

Odgoj i obrazovanje predstavljaju proces i rezultat toga procesa.

Odgoj i obrazovanje su višestruko determinirani pa je teško dati jedinstveno određenje tih pojmova koje bi važilo u različitim društvenim sredinama i znanstvenim krugovima. Rješenje je u pedagoškom pluralizmu i toleranciji na razlike.



Slika 1. Nastavni kurikulum

Najsustavnije se odgoj i obrazovanje odvijaju (dogadaju) u školi. Stručno osmišljen proces odgoja i obrazovanja u školi označavamo izrazom *na-*

¹ U ovom tekstu razlikujemo, radi jasnoće, sadržajno značenje izraza *vrednota* i *vrijednost*. „Vrednota” označava temeljne stavove i uvjerenja na kojima počiva ljudsko društvo i nastavni kurikulumi, a „vrijednost” znači osobinu onoga što je vrijedno, što vrijedi u materijalnom, moralnom i duhovnom smislu. U dokimologiji i stručnim krugovima smatra se da sve što postoji (u materijalnom i duhovnom smislu) može biti podvrgnuto vrednovanju, odnosno određivanju vrijednosti iz perspektive određene osobe ili društvenih grupa. Naravno tu valja odrediti polazišta za vrednovanje, kriterije vrednovanja itd., a tim varijablama i aspektima nastavnih kurikuluma se bavimo u ovom radu.

stava ili nastavni proces. Dakle, nastava je, kao i odgoj i obrazovanje, dinamičan i višestruko determiniran proces.

Brojni znanstvenici su razvili brojne teorije kojima nastoje objasniti suštinu i determiniranost događanja u nastavnom procesu. Za potrebe ovog rada oslonit ćemo se nešto više na teoriju kurikuluma (Slika 1).

U hrvatskom jeziku izrazi odgoj i obrazovanje se rabe u različitim značenjima. Slično je i u slovenskom jeziku (vzgoja in izobraževanje), te u njemačkom jeziku (Bildung und Erziehung). Vjerojatno je to rezultat višestoljetnog zajedništva, suživota i ispreplitanja kultura na srednjeeuropskim prostorima.

3. Cilj(evi) odgoja kao polazište za definiranje modela praćenja i ocjenjivanja

Posebnu pozornost stručnjaka izaziva pojam i fenomen označen sintagmom „cilj odgoja”. U hrvatskom jeziku je uobičajeno izrazom CILJ označiti (1) ono u što se gađa, što se želi dogoditi, (2) ono što se želi postići, čemu se teži. U športu taj izraz označava *mjesto do kojeg se trči* (prema: Hrvatski enciklopedijski rječnik: Bež-Dog, 2005).

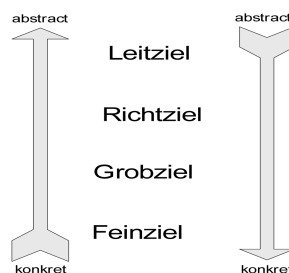
Slijedom prethodne logike u pedagoškom znanstvenom i stručnom polju mogli bismo izrazom CILJ označiti *ono što se želi postići, ono čemu se teži*, ili (preneseno značenje) *mjesto do kojeg treba stići* (npr. steći diplomu učitelja klavira, položiti ispit za državnu maturu, završiti osnovnu školu).

Problem u razmatranju ciljeva odgoja predstavlja određivanje stupnja konkretizacije. Uz cilj „naučiti čitati i pisati” kao opći cilj primarnog školovanja moguće je istaknuti (iskazati, navesti) mnogo konkretnijih ciljeva (npr. „naučiti čitati velika tiskana slova”, „naučiti pisati veliko i malo pisano slovo A” kao jedan od ciljeva koji treba ostvariti na nekom nastavnom satu ili u jednoj nastavnoj epizodi).

Neki su pedagozi pokušavali postaviti opću maticu (model) za razmatranje stupnja konkretizacije ciljeva odgoja. Čini nam se korisnim podsjetiti ovdje na pokušaj Christine Möller (1992), koja rabi izraze *Leitziel*, *Richtziel*, *Grobziel* i *Feinziel*. Ove je izraze teško jednoznačno prevesti na hrvatski pa ćemo ih pokušati objasniti. U njemačkom jeziku imenica *Leitung* znači „rukovodstvo”, „rukovođenje”; a glagol „*leiten*” znači „voditi”, „upravlјati”, „usmjeravati”.

Proizlazi, dakle, da izraz „*Leitziel*” znači usmjeravajući cilj, odnosno cilj prema kojemu su usmjerene razne aktivnosti, različite odgojne aktivnosti.

Njemačka riječ *Richtung* označava pravac, smjer, a *Richlinie* znači „direktiva”, „naputak”. Kod Christine Möller *Richtziel*, po logici prethodnih značenja sličnih riječi, označava usmjerenje, pravac djelovanja u odgoju s višim stupnjem konkretizacije od prethodnoga, polaznog stupnja (*Leitziel*). U njemačkom jeziku izrazi „*grob*” i „*fein*” označavaju suprotnosti slično hrvatskim izrazima „*grub*” i „*fin*”, odnosno „*nezgrapn*” ili „*nejasan*” te „*jasan*” ili „*konkretan*”, „*prikladan*” i sl. Dakle, Christine Möller pokušava prikazati odnos ciljeva koji su konkretni i jasni za usmjeravanje odgojnih aktivnosti, te globalnih smjernica (ideala, svrhovitosti) kojima treba težiti, odnosno od kojih se izvode konkretni (ili konkretizirani) ciljevi odgoja, a koje obilježava visok stupanj apstraktnosti (vidi sliku 2).



Slika 2. Ciljevi odgoja— između općeg i konkretnog. Prema: Ch. Möller (izvor: Keller und Novak, 1993, S. 240; Edelmann und Möller, 1976)

Sličnu logiku slijedi i N. Kujundžić (1991, 34) kad objašnjava dolazišni ili ciljni podsustav koji se profilira programiranjem kao konkretizacijom u ove segmente: ideal, ciljevi, zadaci, nastavni predmeti (s dodijeljenim odnosno pripadajućim ciljevima), odgojna područja do infinitezimalnih jedinica koje se ostvaruju u pojedinim odgojnim aktima (epizodama, situacijama).

U američkoj pedagoškoj literaturi je uobičajena uporaba izraza *aim*, *goal*, *objective* (vidi: Ornstein/Levine, 1989, 494 i d.). Većina američkih autora rabi ove izraze za označavanje krajnje točke odgoja, odnosno odgojnog procesa (npr. Taba i Tyler, prema: Ornstein i Levine, 1989, 494).

U stručnom smislu izraz „aim” označava općenite ciljeve, opće smjernice, opći cilj kojemu su podređeni konkretniji ciljevi (*objectives*). To su ciljevi koji ne mogu biti izravno promatrani i evaluirani. Takav je npr. cilj „priprema učenika za demokratsko građanstvo” ili „pripremanje učenika za zanimanje”.

Izraz „goal” označava ciljeve koji se nalaze između onih koji su konkretizirani, jasni i nedvosmisleni (*objectives*), te ciljeva koji su općeniti i apstraktni (*aim*). Ova vrsta ciljeva izvodi se (derivira) iz općih smjernica (*aims*). Oni predstavljaju svojevrsno premoštenje (*intermediate objectives*) između općih (*aims*) i konkretnih ciljeva (*objectives*). Primjer ove vrste cilja, a u svezi spomenutog odgoja za građanstvo, bi mogao biti ‘uvođenje učenika u politički i socijalni život zajednice’. I ovu vrstu ciljeva je teško pratiti i procjenjivati, pa ih se koristi kao polazište za daljnju konkretizaciju.

Značajniji ciljevi ovog stupnja konkretizacije (*goals*) u američkim školama su: ovladavanje osnovnim vještinama i temeljnim procesima, razvijanje ili profesionalno usmjeravanje, intelektualni razvoj, inkulturacija, razumijevanje interpersonalnih odnosa, autonomnost, građanstvo, kreativnost, psihofizički razvoj, njegovanje moralnih i estetskih vrednota, pomaganje samoostvarivanja (isto, 497).

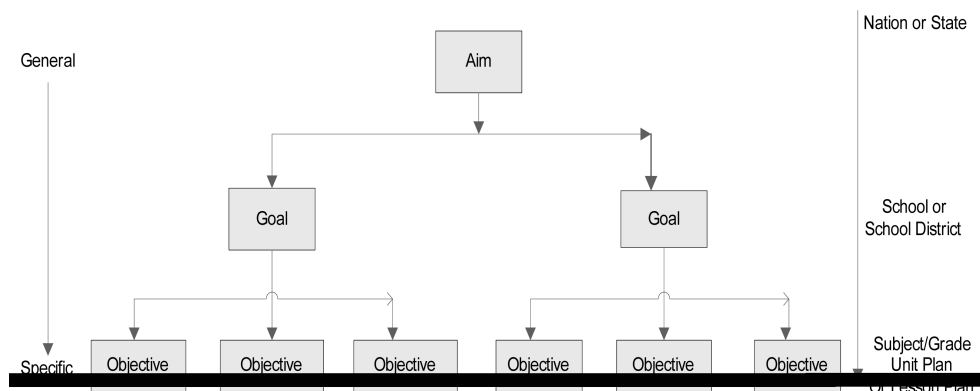
„Objectives” kao stručni izraz u praksi i znanosti o odgoju označava treću razinu konkretizacije ciljeva odgoja. U hrvatskoj stručnoj literaturi najbliži ovom značenju su „zadaci nastave” ili jednostavno „konkretni (konkretizirani) ciljevi” za određeni nastavni sat ili neku sličnu nastavnu epizodu

(nastavni projekt, nastavni scenarij, nastavna sekvencija ili sl.).

Razinu ciljeva koju označava izraz „aim” određuje država ili ovlaštena prosvjetna tijela države, a obično su takvi ciljevi istaknuti u najvažnijim državnim dokumentima (ustav, školski zakon i sl.). Ciljeve koje označava izraz „goal” definira određena škola ili lokalna školska uprava. Treću razinu konkretizacije koju označava izraz „objective” određuju stručnjaci za nastavne kurikule ili učitelji koji će organizirati nastavne situacije u kojima se takvi ciljevi mogu ostvariti, te pratiti i procjenjivati (vidi sliku 3).

Kad je u pitanju razina apstraktnog slična gledanja na ciljeve nalazimo i u Europi. Tako je npr. Njemačko ministarstvo za kulturu i prosvjetu još 1973. godine formuliralo sljedeće zadatke škole (Giesecke, 1993, 76):

- posredovati znanje, umijeća i sposobnosti,
- osposobiti za samostalnu, kritičku prosudbu, za samoodgovorno djelovanje i stvaralačku djelatnost,
- odgojiti za slobodu i demokraciju,
- odgojiti za tolerantnost, poštovanje dostojanstva drugih ljudi i tuđih uvjerenja,
- probuditi miroljubivost u duhu sporazumijevanja naroda,
- učiniti razumljivim etičke, kulturne i religijske norme,
- potaknuti spremnost za socijalno djelovanje i političku odgovornost,
- osposobiti za štovanje prava i dužnosti u društvu,



Slika 3. Svrha odgoja: tri razine određivanja (Ornstein i Levine, 1989, 495).

– orijentirati prema uvjetima svijeta rada.

U istaknutim ciljevima uočavamo neke ključne riječi koje smo prethodno spominjali kao osnovne ljudske vrednote (npr. mir, tolerancija, pravednost, suradnja, sloboda) ili kao općeprihvaćene kompetencije koje treba stjecati tijekom školovanja (npr. znanje, sposobnosti, socijalne vještine, kritičko mišljenje, kreativnost).

U razmatranju ciljeva odgoja nezaobilazne su studije američkih stručnjaka o klasifikaciji ciljeva odgoja koje su nastale u šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog stoljeća (Bloom i sur., 1956; Krathwool i sur., 1964; Harlow, 1972). U ovim, vjerojatno najcitiranijim, studijama o ciljevima odgoja u proteklih pola stoljeća, autori polaze od spoznaja o tri najvažnija područja čovjekova razvoja: kognitivnog, afektivnog i psihomotornog područje.

S obzirom na stupanj interioriziranosti novih spoznaja u kognitivnom području autori smatraju da je moguće uočiti šest razina. To su: znanje, shvaćanje (razumijevanje), primjena, analiza, sinteza i evaluacija (Bloom i sur., 1956). Ciljevi odgoja koji se odnose na kognitivnu domenu nastoje konkretizirati očekivani stupanj interiorizacije prema prethodnim stupnjevima. Najniži stupanj usvojenosti novih spoznaja označen je jednostavno izrazom *znanje* (engl. knowledge). Tu spada poznavanje pojmova, terminologije, klasifikacija, principa, teorija, odnosno poznavanje informacija (npr. znati koji je glavni grad neke države). Viša razina naučenosti (interioriziranosti) podrazumijeva *shvaćanje* (razumijevanje), a to znači da osoba može prevesti, interpretirati, objasniti pojmove, teorije, principe i sl. Ciljevi koji podrazumijevaju treću razinu interioriziranosti (primjena) podrazumijevaju mogućnost primjene spoznaja iz prethodne dvije razine u nekoj situaciji (npr. predvidjeti mogući utjecaj temperature na neke kemijske tvari). Četvrti stupanj (analiza) uključuje ciljeve koji se odnose na mogućnost rastavljanja neke cjeline na dijelove, uočavanje odnosa među tim sastavnim dijelovima, te uočavanje i poznavanje organizacijskih načela (npr. moći navesti neke činjenice u svezi nekih hipoteza). Sinteza u ovom kontekstu uključuje ciljeve koji se odnose na stavljanje spoznatih dijelova u neku novu cjelinu kao što je neka jedinstvena komunikacija, sastavljanje nekog plana djelovanja (npr. stvaranje nekog umjetničkog djela ili definiranje scenarija postupanja u nekoj situaciji). I, na kraju, najviši stu-

panj interioriziranosti označen je izrazom evaluacija (ili vrednovanje). Ova razina ostvarenosti ciljeva odgoja (učenja) podrazumijeva mogućnost procjene značenja, točnosti, prihvatljivosti nekih spoznaja i ostvarena iz prethodnih razina (npr. mogućnost kritičke procjene, navođenja protuargumenata za neke tvrdnje i sl.).

Za afektivno područje američki stručnjaci predviđaju (identificiraju, ističu) pet stupnjeva interioriziranosti, odnosno ostvarenosti ciljeva odgoja (ili učenja): primanje (receiving), reagiranje (responding), procjenjivanje (valuing), organizacija (organization) te karakterizaciju (characterization). Te razine interiorizacije (interiorizacije, pounutrenja) označavaju stupanj ostvarenosti ciljeva u ovom području, odnosno stupanj usvojenosti nekih vrednota.

Mjerenje označava operaciju pridavanja brojeva predmetima, varijablama ili događajima u skladu s nekim pravilima koja slijede neku jasnu logiku. Izraz „*mjeriti*” podrazumijeva uspoređivanje s utvrđenom jedinicom mjere. Pritom pojam „*mjera*” podrazumijeva određeni standard ili sustav koji se upotrebljava za mjerenje veličine, količine ili stupnja, odnosno za uspoređivanje. Također izraz „*mjera*” označavao i „ono čime se mjeri”.

Među znanstvenicima vlada mišljenje da sve što postoji može biti predmetom mjerenja ili procjenjivanja. Naravno, treba temeljito odrediti *što se mjeri*, čemu će poslužiti to mjerenje (svrha), čime se mjeri (instrument, mjerilo) itd. Tu valja podsjetiti i na izraz „*mjerilo*” koji ima različita značenja — kriterij, mjera, ljestvica, skala, znak koji služi za ocjenu ili procjenu čega ili koga. Za procjenjivanje raznih varijabli kod učenika koriste se različita mjerila i različite skale, od onih s dva stupnja (zadovoljava — ne zadovoljava), do skala od četiri, pet ili deset stupnjeva. S dokimološkog i didaktičkog motrišta važno je objasniti obilježja tih skala, te probleme koji prate njihovu primjenu u školskoj praksi.

4. Svrha i vrste evaluacije

Aktivnosti i rezultati učenika prate se i procjenjuju za razne svrhe. Za to se koriste različiti instrumenti i postupci te različiti načini iskazivanja rezultata (postoci, rangovi, bodovi, kvalitativne analize itd.). Na početku podsjetimo da se najčešće (u pogledu vrsta evaluacije) govori o vanjskoj i unutarnjoj evaluaciji. Ovdje se polazi od odgovora na pitanje TKO je naručitelj i provoditelj evaluacije (vidi

Cardinet, 1989). Ako se vrednovanje odvija u školi, a organizatori su učitelji i učenici, govori se o *unutarnjoj evaluaciji*. Za sam pedagoški proces (upravljanje, vođenje i samostalno učenje) taj vid evaluacije je izuzetno značajan. Često, međutim, interes za rezultate učenja i odgoja pokazuju subjekti izvan škole (npr. ministarstvo školstva i razne druge vladine institucije), zatim međunarodne ustanove i organizacije. Ovdje se radi o vanjskoj evaluaciji jer su organizatori evaluacije subjekti izvan škole, odnosno subjekti koji nisu imali nikakve veze s odgojnim i obrazovnim procesom koji se događao u školi.

U vrijeme izrade ove studije u Hrvatskoj su aktualna dva iznimno važna projekta za razmatranje koncepta unutarnje i vanjske evaluacije. Prvi je međunarodni projekt PISA (Programme for International Student Assessment - <http://pisa-sq.acer.edu.au/>) i odnosi se na provjeravanje rezultata učenika na kraju obveznog školovanja, a drugi je projekt uvođenja državne mature za učenike na kraju srednje škole (vidi Bezinović i sur., 2003). Ovi će projekti u idućim godinama obuhvatiti i učenike hrvatskih osnovnih i srednjih škola pa već izazivaju veliku pozornost hrvatskih stručnjaka (vidi Domović i Godler, 2005).

Oba spomenuta projekta upućuju na potrebu temeljitijeg preispitivanja postojećih dokimoloških rješenja u osnovnoj i srednjoj školi, a još više preispitivanja obrazovnih ciljeva i didaktičkih strategija uz koje je te ciljeve moguće ostvarivati. Naime, godinama je u hrvatskim školama na sceni intelektualistička didaktička paradigma uz koju je obrazovni ideal usvajanje velike količine informacija (poznavanje informacija, naučiti knjigu od korica do korica). Škole su prepune ispita znanja koje proizvode učiteljice i učitelji, a u novije vrijeme i brojni nakladnici u borbi za školsko tržište (ispiti znanja, materijali za provjeravanje i samoprovjeravanje itd.).

U dva spomenuta evaluacijska projekta nije u prvom planu utvrđivanje koliko i koje informacije su učenici usvojili tijekom školovanja već što s tim informacijama mogu napraviti, gdje ih mogu iskoristiti. Dakle, na visokoj cijeni su kompetencije koje se odnose na pronalaženje, selekciju i korištenje informacija (kad je u pitanju kognitivno područje razvoja). Većina zadataka iz ispitnih materijala odnosi se (ili će se odnositi) na primjenu informacija i kritičko mišljenje uz prezentirane informacije (proceduralno i metakognitivno znanje, prema: Gagné, 1985 i Gagné i sur., 2005).

Nastava orijentirana na program ili nastava orijentirana na učitelje (i s tim povezano okruženje za učenje kakvi dominiraju u hrvatskim osnovnim i srednjim školama) ne omogućuju stjecanja takvih kompetencija (učionice u kojima učenici najveći dio vremena provode sjedeći, slušajući i gledajući).

S dokimološkog i didaktičkog stajališta značajno je provoditi formativno, normativno i sumativno vrednovanje (Kyriacou, 2001, 162).

Učitelji su dužni pratiti rad i napredovanje svakog učenika te poduzimati mjere za stvaranje optimalnih uvjeta i pomaganje da svaki učenik postigne optimalne rezultate. To se postiže učestalim povratnim informacijama učenicima od strane učitelja. Učitelji nastoje uočiti učenikove teškoće i učestale pogreške te poduzeti pedagoške mjere da se te teškoće prevladaju. Ovdje se radi o tzv. *formativnom ocjenjivanju*.

Učiteljima je korisno usporediti rezultate učenika koje poučavaju s rezultatima drugih učenika, odnosno učenika koje poučavaju drugi učitelji. Ponekad državne pedagoške institucije objavljuju statističke rezultate o uspjehu učenika u državi (npr. brzina čitanja, brzina pisanja, motoričke vještine, rezultate na testovima sposobnosti itd.). Osim toga, učiteljice i učitelji uspoređuju uspjeh jednog učenika s drugim učenicima razrednog odjela kako bi odredili neku sintetičku ocjenu na propisanoj skali za ocjenjivanje. Ovdje se može govoriti o *normativnom ocjenjivanju*.

Na kraju nekog školskog perioda (četvrtina školske godine, polugodište, tromjesečje ili kraj školske godine) učiteljice i učitelji su dužni konstatirati neku sintetičku ocjenu za ukupne aktivnosti i rezultat određenog učenika. Ta ocjena pokazuje sumativno i proces i rezultat toga učenika pa govorimo o *sumativnom ocjenjivanju*.

Među učiteljima i stručnjacima često se raspravlja o dokimološkim i pedagoškim obilježjima praćenja i ocjenjivanja s motrišta procesa i završnog rezultata odnosno proizvoda. U nekim alternativnim školama inzistira se na pedagogiji uspjeha za sve, a uporište u obrani toga gledišta nalazi se u činjenici da je dovoljno da određeni učenik *sudjeluje* u svim aktivnostima koje se organiziraju tijekom nastavne godine (iskustveno učenje). Sam rezultat je teško konkretizirati te se na temelju toga sudjelovanja i prirodnog rasta i sazrijevanja može konstatirati uspjehnost i preporučiti nastavak školovanja (npr. u

waldorfskim školama). U državnoj školi (osnovnoj ili srednjoj) inzistira se na kontinuiranom praćenju aktivnosti i učestalom formativnom i dijagnostičkom ocjenjivanju na temelju kojeg se na kraju mora iskazati sintetička ocjena. Dakle, ocjenjuju se različite varijable (poznavanje informacija, marljivost, konkretni radovi) određenim numeričkim pokazateljima (brojčane ocjene), a na kraju se, na temelju neke logike (najčešće osobna jednadžba učitelja), iskazuje sintetička ocjena.

U visokom školstvu to obično nije tako: studenti su prepušteni samostalnom učenju, uz obvezu da izrade neku vježbu ili seminarski rad, a konačna ocjena u najvećoj mjeri ovisi o uspješnosti rješavanja ispitnih testova. Tako nisu rijetki slučajevi studenata koji su redovito sudjelovali na svim zajedničkim nastavnim aktivnostima i koji teško mogu položili pismeni ispit, i drugi koji nisu bili zapaženi u zajedničkim nastavnim aktivnostima tijekom godine, a s lakoćom polažu pismene ispite.

5. Skale školskih ocjena

Poznato je da je čovjek kao mjeritelj i procjenitelj veoma nepouzdan. Pouzdanost ovisi o subjektivnoj jednadžbi procjenitelja, ali i o skali uz koju se procjenjuje neki rezultat, neki učenikov uradak, neka učenikova osobina ili o instrumentu koji se za mjerenje primjenjuje. Skala uz koju se procjenjuje može imati dva, pet, deset ili više stupnjeva. Što je broj stupnjeva veći to je veća vjerojatnost pogreške, odnosno vjerojatnost neslaganja između procjena dvojice ili više procjenitelja, ili više različitih procjena istog procjenitelja za isti uradak ili istu osobinu učenika.

U većini slučajeva se pod izrazom skala podrazumijeva neki kontinuum. Tu postoji, dakle, neka logika reda, npr. od najmanjeg prema najvećem, od najboljeg prema najslabijem, itd. U školi se razna obilježja učenika procjenjuju za različite svrhe i na različitim skalama. Jednom je to dob (najstariji — najmlađi), drugi put visina (najniži — najviši), treći put težina (najlakši — najteži), četvrti put inteligencija, zatim poznavanje informacija, prihvaćenost od drugih učenika u razredu, sposobnost pismenog izražavanja, sposobnost umjetničkog izražavanja, brzina kretanja, brzina čitanja itd. Spomenuta procjenjivanja imaju različitu ulogu u organizaciji školskog života, zatim različit utjecaj na sudbinu glavnih subjekata nastavnog procesa (učenika) te različito

značenje za stručnjake koji su zaduženi na nastavne kurikulume (učitelji/ce, školski savjetnici, znanstvenici i dr.).

Podsjetimo da se za školsko mjerenje koriste nominalne, ordinalne, omjerne i intervalne skale. Podimo od definicije da mjerenje predstavlja pridavanje brojeva predmetima i događajima u skladu s pravilima koja su logički ispravna (Guilford, 1968, 24). Brojevi imaju osobinu reda ili ranga (npr. prije, isti, iza, zatim prvi, drugi, treći, zatim veći ili manji itd.).

Nominalne skale omogućuju najograničeniji tip mjerenja. Mogli bismo kazati da se tu i ne radi o mjerenju u pravom smislu. Subjekti mjerenja se po nekim kriterijima raspoređuju u skupine (npr. po ekonomskom stanju roditelja, po mjestu rođenja, po pripadnosti nekoj vjerskoj zajednici ili jednostavno: grupa 1, grupa 2, grupa 3 itd. Ovdje se, zapravo radi o klasifikaciji. Nastoji se, dakle, razlikovati određene klase odnosno kategorije. Svako od tih klasa ili kategorija možemo (a i ne moramo) dodijeliti neki broj.

Klase ili pojedinci se ponekad raspoređuju i po kvantitativnoj klasifikaciji, odnosno raspoređuju se po određenom kontinuumu. To znači da se točno zna koji je učenik (ili skupina učenika) po određenom obilježju na skali viša od drugog učenika (ili skupine učenika). Ovdje dodijeljeni brojevi predstavljaju rangove koji imaju određeno značenje, a skale koje to omogućuju nazivamo ordinalnim skalama (najviši, srednji, najniži, ili: prvi, drugi, treći po visini, brzini i sl.).

Učenici mogu biti raspoređeni u grupe „odlični“, „vrlodobri“, „dobri“, „dovoljni“ i „slabi“, a svaka od tih grupa može dobiti brojeve od 5 do 1 (najbolji dobivaju broj 5) ili od 1 do 5 (tako da najbolji dobivaju broj 1). Ovdje valja upozoriti na ograničene mogućnosti i opravdanost statističkih operacija s ovako dodijeljenim brojevima nekim kategorijama. Skupina učenika kojoj je dodijeljen broj 2 nije dvostruko slabija od skupine kojoj je dodijeljen broj 4 (ali, učenik koji je težak 40 kg je dvostruko teži od učenika koji je težak 20 kg!).

Školske ocjene, dakle, predstavljaju određenu vrstu ordinalne skale.

Intervalne skale (reprezentativan primjer je skala za mjerenje temperature) nemaju apsolutnu nulu ali imaju konstantan razmak između pojedinih stupnjeva skale. Takvu logiku uočavamo kod baž-

TABLICA 1. SKALE OCJENJIVANJA U NEKIM ZEMLJAMA

Država	Godine (približno)	Stupnjevi na skali						
		A	B	C	C+	C-		
Kanada (učenje)	1990.– 2000.	A izvrstan	B Veoma dobro	C zadovoljavajuće	C+	C-		
Kanada (zalaganje)	1990.– 2000.	G (dobar)	S (dovoljan)	N (treba poboljšati)				
Kanada Židovska škola u Vancouveru	1990.	V vrlo dobar ² napredak	G dobar napredak	S dovoljan napredak	N treba poboljšati	N/A neprihvatljivo		
SAD— Manhattan (UČENJE)	1995.– 2000.	5 iznad očekivanja	4 očekivano	3 napreduje	2 ima početni rezultat	1 na samom je početku		
SAD— Manhattan (ZALAGANJE)	1995. 2000.	C dosljedno pokazuje zalaganje	U uobičajeno se zalaže	S povremeno se zalaže	R rijetko se zalaže			
SAD— Manhattan (rad i navike u učenju)	1995.– 2000.	rijetko	ponekad	uobičajeno	ističe se			
NIZOZEMSKA (učenje)	1990.– 2000.	dobro	dovoljno	nedovoljno				
NIZOZEMSKA (pažnja)	1990. 2000.	redovno	dobro	nedovoljno				
NIZOZEMSKA (razumijevanje)	1990.– 2000.	dobro	dovoljno	slabo	nedovoljno			
NIZOZEMSKA (zainteresiranost)	1990.– 2000.	velika	uspješno sudjeluje	mala				
NIZOZEMSKA (koncentracija)	1990.– 2000.	dobra	promjenjiva	brzo opada	nekoncentriran			
NIEMAČKA	2000.	1 vrlo dobar	2 dobar	3 zadovoljava	4 dovoljan	5 manjkavo	6 nedovoljno	
ENGLSKA Srednja škola Swansea ³	1990.	A visoka razina obrazovanosti	B dobra razina obrazovanja koja osigurava dobre temelje za budući razvoj	C zadovoljavajuća razina obrazovanja s naznakom poboljšanja i bez značajnijih slabosti	D općenito prilično umjerena razina obrazovanja	E dok su neki vidovi rada bili primjereni, ali je opća razina obrazovanja nezadovoljavajuća		
ENGLSKA (primarno obrazovanje) Corby ⁴	1990	izvanredan napredak	dobar napredak	ogраниčen napredak				

² Slova su, zapravo, početna slova riječi na engleskom koje imaju prevedeno značenje (npr. very good, good itd), ali se ovom skalom procjenjuje 56 varijabli, od kulture slušanja i čitalačkih vještina do kooperativnosti, samostalnosti i odgovornosti.

³ U ovom primjeru, osim velikim slovima, uspješnost se konkretizira postocima riješenih testova, te pisanim komentarima od strane svakog predmetnog učitelja.

⁴ Ovdje je za svaki nastavni predmet navedeno tri do deset različitih varijabli koje učitelji procjenjuju i dodatno pismeno komentiraju

darenih testova znanja ili sposobnosti. To znači da se mogu uočiti određeni intervali između podataka. Tako npr. između učenika koji je riješio 15 i učenika koji je riješio 25 zadataka je isti interval kao i između učenika koji je riješio 25 i učenika koji je riješio 35 zadataka.

Omjerne skale imaju apsolutnu nulu, dakle oznaku za nepostojanje neke pojave. Takve su skale za mjerenje dužine ili visine (metar, centimetar), za mjerenje vremena (sat, minuta, sekunda) ili težine (kilogram, dekagram, gram) i one su iznimno korisne za prikupljanje podataka o učenicima koje mogu biti osnova za dodjeljivanje neke ocjene, a mogu biti iskorištene kao dovoljan pokazatelj neke učenikove uspješnosti (npr. brzine trčanja, brzine pisanja, brzine rješavanja zadataka itd.).

Različite skale omogućuju različita statistička izračunavanja. Pritom valja pronaći logiku i svrhu tih izračunavanja. U školi se izračunavaju prosječne težine ili prosječne visine učenika, prosječne brzine čitanja ili pisanja u minuti, ali i prosječne ocjene koje je učenik „zaradio” kod jednog učitelja ili kod različitih učitelja iz različitih predmeta. A ta su učenikova postignuća, odnosno varijable procjenjivane ili iskazane na različitim skalama (nominalne, intervalne, ordinalne, omjerne)!

Najupitnija statistika s procjenama nekih varijabli za određene učenike se javlja uz računanje prosječne ocjene (ordinalna skala) iz različitih predmeta ili dodijeljenih na temelju procjene različitih varijabli. Dok bi se nekakva logika mogla uočiti za računanje prosječne ocjene iz niza ocjena koje je učenik „zaradio” iz istog nastavnog predmeta (pod pretpostavkom da su unaprijed jasni uvjeti za „dobivanje” određene ocjene, npr. određivanjem broja bodova ili broja pogrešaka koje se može tolerirati za klasificiranje učenika u skupinu učenika koja dobiva ocjenu 5, 4 ili neku drugu), računanje prosječne ocjene iz različitih nastavnih predmeta (uz svjesnost da su kriteriji za klasificiranje u različitim predmetima iznimno različiti) je dosta upitno.

Zamislimo se nad slučajem učenika koji ima ocjene 5 iz vjeronauka, ocjenu 2 iz matematike i ocjenu 4 iz fizičke kulture: ovaj učenik, statistički gledano ima prosjek 3,666, dakle „vrlodobar” uspjeh. A zbrajali smo i računali prosjek iz vjeronauka gdje je važna etička dimenzija i vjera, zatim iz fizičke kulture gdje je važna snaga, fizička spretnost i brzina,

te matematike gdje je važna inteligencija i sposobnost rješavanja apstraktnih problema i zadataka!! U mnogim državama se za školske potrebe, napose za određivanje životne sudbine učenika ne izračunavaju prosječne ocjene a iskazivanje općeg uspjeha, već se taj uspjeh iskazuje opisivanjem uvjeta i rezultata, ili se uopće ne iskazuje.

Uz svako procjenjivanje na nekoj skali valja znati svrhu— odrediti čemu će te procjene služiti. Biti najniži ili najlakši u razredu ne znači nikakav nedostatak; naprotiv, to mnogo puta u životu može predstavljati značajnu prednost. Poznavati najviše informacija iz nekog područja (npr. zemljopisa ili povijesti) ne znači automatski stjecanje epiteta „najvrijedniji član nekog skupa ljudi”. Naprotiv, mnogi dobro informirani pojedinci slabo uspijevaju u životnoj utrci za kvalitetnim življenjem.

U priloženoj tablici smo istaknuli različite skale koje se koriste u nekoliko zemalja, obično u obveznom školovanju. Uglavnom su to skale od tri do šest stupnjeva. Obično se za procjenjivanje izabire nekoliko varijabli (npr. uspjeh u učenju, pažnja, razumijevanje, interes itd.)

6. Klasifikacija i ocjenjivanje učenika u hrvatskim školama u novijoj povijesti školstva

U 18. i 19. stoljeću u stručnim krugovima rabi se izraz klasifikacija učenika umjesto ocjenjivanje ili rangiranje. (Usput: U 19. stoljeću dugo je važio školski propis prema kojem su učitelji morali u školskim svjedodžbama iskazivati i rang koji je učenik zauzeo među ispitanim i ocijenjenim učenicima jednog razreda.) U povijesnoj literaturi nalazimo da se već krajem 18. stoljeća propisuju načini klasificiranja (ocjenjivanja) školske djece: „Glede klasifikacije školske mladeži propisalo kr. Namjesničko vijeće naredbu od 3. veljače 1790. br. 3.914, da se imadu upotrebljavati ovi redovi: valde bene (veoma dobro), bene (dobro), mediocriter (srednje) i male (loše)” (Cuvaj, 1910, 39). Da se tom vidu nastavnih aktivnosti pridavala odgovarajuća pozornost pokazuje i sljedeća informacija: Namjesničko vijeće upozorava 29. rujna 1793. godine da se iz polugodišnjih izvještaja o mladeži opazilo kako se „u nekim školskim razredima gomila tolik broj odlikaša da se ne može razumjeti ni vjerovati kako toliko mnoštvo, polovica ili sigurno treći ili

TABLICA 2. SKALE ZA ŠKOLSKO OCJENJIVANJE U HRVATSKOJ OD 1790. DO POČETKA 21. STOLJEĆA

učenje	1790.	valde bene (veoma dobro)	bene (dobro)	mediocriter (srednje)	male (loše)		
učenje	1802.	izvišeni red	I. red	II. red	III. red		
za polazak škole	1864.	veoma marljivo	marljivo	pretrgnuto	rijetko		
za ćudoredno ponašanje	1864.	odlično	pohvalno	besprikorno	prikorno		
za napredak u predmetima	1864.	veoma dobro	dobro	srednje	slabo		
za marljivost	1864.	neumorno	postojano	prekinuto	nikakovo		
za opći red	1864.	prvi red s odlikom	prvi red	drugi red	treći red		
učenje, znanje	1900. - 1910	1 izvrstan	2 veoma dobar	3 dobar	4 dovoljan	5 nije dovoljan	6 sasvim nedovoljan
vladanje	1900. – 1910.	1 uzorno	2 pohvalno	3 prema propisima	4 pokudno poradi.....	5 loše poradi.....	
učenje, znanje	1930.	5 odličan	4 vrlo dobar	3 dobar	2 slab	1 rđav	
vladanje	1930.	5 odlično	4 vrlo dobro	3 dobro	2 loše		
učenje, znanje	1941.	1 izvrstan	2 vrlo dobar	3 dobar	4 dovoljan	5 nedovoljan	
vladanje	1941.	1 uzorno	2 pohvalno	3 dobro	5 slabo		
učenje, znanje	1960.	5 odličan	4 vrlo dobar	3 dobar	2 dovoljan	1 nedovoljan	
slobodne aktivnosti	1960.	isticao se	zadovoljio	nije zadovoljio			
vladanje	1960.	primjerno	dobro	loše			
učenje, znanje	2000.	5 odličan	4 vrlo dobar	3 dobar	2 dovoljan	1 nedovoljan	

četvrti dio mladeži u istoj školi ustraje na odličnom mjestu odlikaša” (Cuvaj, 1910, 186). Dakle, hiperinflacija „odlikaša” nije fenomen ovog vremena.

I u 19. stoljeću državna tijela zadužena za školstvo povremeno donose izmjene uputa za klasificiranje i ocjenjivanje učenika po određenim pedagoškim varijablama. Pozornost privlači službena okružnica od 8. srpnja 1864. godine br. 376 koja propisuje sljedeće izraze:

„za polazak škole: veoma marljivo, marljivo, pretrgnuto, rijetko;

Za čudoredno ponašanje: odlično, pohvalno, besprikorno, prikorno;

Na napredak u predmetima: veoma dobro, dobro, srednje, slabo;

Za marljivost: neumorno, postojano, prekinuta, nikakova; te

Za opći red: prvi red s odlikom, prvi red, drugi red, treći red.

Većina veoma dobrih redova, a bez srednjega reda daje prvi red s odlikom, dva ili više srednjih redova daju drugi opći red, bar jedan slab uz ime nedovoljne redove daje treći opći red” (Cuvaj, 1911, 148, 149).

Uočavamo, u prethodnom tekstu, da su učitelji osim napredovanja u stjecanju znanja (napredak u predmetima) procjenjivali čudoredno ponašanje (skala od četiri stupnja), zatim marljivost (također četiri reda) te određivali opći red (opći uspjeh), također na skali od četiri stupnja.

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća prestaje obveza učitelja da određuju rang mjesto ispitanih učenika razreda na kraju školske godine. Također se napušta određivanje reda kao načina iskazivanja općeg uspjeha, a uvodi se skala od šest stupnjeva za ocjenjivanje napredovanja učenika u učenju: izvrstan, veoma dobar, dobar, dovoljan, nije dovoljan, sasvim nedovoljan. Ova, kao i prethodne skale nastaje pod utjecajem austrijskih i njemačkih škola koje su skalu od šest stupnjeva zadržale do danas, a u Hrvatskoj se udruživanjem u prvu jugoslavensku zajednicu prelazi na skalu od pet stupnjeva (odličan, vrlo dobar, dobar, slab, rdav). Tijekom Drugog svjetskog rata na području Nezavisne Države Hrvatske primjenjuje se njemački sustav ocjenjivanja prema kojem se uz ocjenu „izvrstan” pridružuje broj „1” (u smislu, prvi, najbolji), uz ocjenu „vrlo dobar” pridružuje se broj 2 itd.

Poslije Drugog svjetskog rata na području bivše Jugoslavije sve škole za ocjenjivanje uspjeha uče-

nika koristi skalu od pet stupnjeva koja se sastoji od riječi i brojeva: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Za vladanje su korištene različite skale od tri do pet stupnjeva (vidi tablicu 2).

Tijekom promatranog i proučavanog razdoblja bilo je više navrata pokušaja da se opći uspjeh iskazuje analitičkim opisom učenikovih vrlina i uvjeta učenja (npr. sredinom 19. stoljeća, pa šezdesetih godina 20. stoljeća za ocjenjivanje umjetničkih područja i fizičke kulture, osamdesetih godina 20. stoljeća za iskazivanje uspjeha u svim područjima i općeg uspjeha za učenike primarnog obrazovanja, a za učenike sekundarnog obrazovanja za iskazivanje općeg uspjeha i ocjenjivanje ponašanja učenika.

7. Sintetičko i analitičko praćenje i ocjenjivanje

U svijetu nalazimo velike razlike u pristupu praćenju i ocjenjivanju učenika tijekom obveznog školovanja. Neki se opredjeljuju za analitičko praćenje učenika tijekom nastavne godine i nastavnih aktivnosti te analitičko (opisno, sumativno) iskazivanje uspjeha na kraju godine. Drugi imaju razrađene varijable i skale za analitičko praćenje svih aktivnosti (npr. znanje, razumijevanje, kooperativnost, urednost, kreativnost itd.), te analitičko (također opisno sumativno) iskazivanje završe ocjene ukupnih aktivnosti i postignuća. Treći se opredjeljuju za analitičko praćenje različitih varijabli te sintetičko (sumativno) iskazivanje uspjeha na kraju godine jednom ocjenom za svaki nastavni predmet. Rijetki se opredjeljuju i za sintetičko iskazivanje ukupnog uspjeha za sve nastavne predmete (opći uspjeh), kao npr. u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Načini praćenja i ocjenjivanja učenika utječu na odnos učenika prema školi i na njihovu motivaciju za učenje (vidi Arambašić i sur., 1991).

Teško je jednostavno i kratko iskazati prednosti spomenutih dokimoloških rješenja i iskustava. Može se tek kazati da modeli praćenja i školske ocjene značajno utječu na razredno-nastavno i školsko ozračje te na individualne uspjehe i motivaciju učenika. Također bi se moglo analizirati veze između načina praćenja i ocjenjivanja učenika i uspjeha na projektima vanjske evaluacije (npr. PISA). Na tom projektu su učenici iz Finske, Švedske, Nizozemske i Norveške zauzeli visoke pozicije u tri važne dimenzije (varija-

ble) ispitivanja: čitateljska pismenost te znanstvena i matematička pismenost. U tim zemljama dominira opisno analitičko praćenje i ocjenjivanje aktivnosti učenika bez iskazivanja općeg uspjeha nekim znakom ili numeričkim pokazateljem. Na kraju svakog razreda, npr. u Švedskoj, učenici dobivaju samo potvrđnicu o uspješnom pohađanju i završetku određene godine školovanja u obveznoj školi.

Način praćenja i ocjenjivanja učenika mnogo ovisi o načinu pripremanja učiteljica i učitelja za rad u nekoj školi. Kako je poznato, u Hrvatskoj u prva četiri razreda obvezne škole poučavaju razredni učitelji koji svoju radnu normu odrađuju s učenicima jednog razrednog odjela koji često ne broji više od 20 učenika. Za razliku od njih učiteljice i učitelji predmetne nastave, koji poučavaju u višem stupnju obvezne osnovne škole, odrađuju svoju nastavnu radnu normu ponekad i s 300 učenika (npr. učitelji likovne i glazbene kulture ili učitelji povijesti)! I svi oni su dužni u hrvatskim školama ocjenjivati učenike prema jedinstvenom „Pravilniku o ocjenjivanju” i po jedinstvenom dokimološkom modelu.

Mnogi učenici pokazuju školski neuspjeh u petom razredu osnovne škole, dakle na prijelazu iz odjeljenja u kojem je sve (osim vjeronauka) poučavao jedan učitelj u odjeljenje gdje će nastavu izvoditi 6 do 8 različitih predmetnih učitelja. U traženju uzroka školskom neuspjehu nije moguće ne uočiti činjenicu o broju učiteljica i učitelja koji poučavaju u petom razredu.

U Finskoj, Švedskoj, te u nekim saveznom državama Njemačke (npr. Berlin i Brandenburg) u prvih šest godina obveznog školovanja (primarno obrazovanje) nastavu izvode razredni učitelji (u prve tri godine jedan učitelj ili učiteljica, a u druge tri godine dva ili tri učitelja ili učiteljice). To, naravno uvjetuje mogućnosti učitelja da upoznaju, prate i ocijene aktivnosti i napredovanje svakog učenika.

S pedagoškog i dokimološkog motrišta može se istaknuti više argumenata u prilog analitičkom praćenju i ocjenjivanju negoli sintetičkom. Analitičko ocjenjivanje, bilo da se provodi opisivanjem uvjeta, procesa i rezultata, mnogo više koriste učiteljima i drugim stručnjacima za usmjeravanje učenikova učenja i napredovanja. Sintetičke ocjene, s obzirom na teškoće u konkretizaciji ciljeva odgoja i varijabli koje se prate te slabostima mjernih instrumenata, predstavljaju dosta nepouzdan pokazatelj koji se koristi za reguliranje procesa obrazovanja i koji

uvjetuje mogućnosti izbora obrazovnih programa pri uključivanju u više stupnjeve školovanja.

8. Portfolio— mapa za skupljanje učenikovih radova i praćenje učenikova napredovanja

Izvorno izraz „portfolio”— (engl. portfolio; franc. portefeuille)— znači torba, omot ili mapa za spise, listine. Izraz je našao mjesto u školskoj dokimologiji kao praktično rješenje za praćenje i prikupljanje informacija o učeniku i njegovih radova.

Korisnici ove tehnike praćenja obično nastoje uvažavati određena pravila za prikupljanje i korištenje informacija iz ovakvih mapa. Tako, jedno od pravila može biti da se u mapu odlažu samo uspješni (kvalitetni) radovi (vidi Razdevšek Pučko, 1996). Pri izboru radova sudjeluje aktivno i učenik pa se tu može govoriti i o osposobljavanju učenika za samopraćenje. Informacije i radove prikupljaju učenici i učitelji. Također, tako prikupljene radove povremeno analiziraju učenici i učitelji (ponekad i uz nazočnost roditelja). Portfolio se koristi za pojedine nastavne predmete (npr. likovnu kulturu, tehničko crtanje, materinji jezik) ili za sve školske aktivnosti jednog učenika.

Portfolio može poslužiti učiteljima za definiranje tzv. didaktičkog ugovora kojim se dijagnostičira i planira učenikove aktivnosti i optimalizacija njegova napredovanja, a može biti iskorišten i prilikom prijelaza iz jedne u drugu školu (ili iz osnovne u srednju školu). Osim učitelja i učenika uvid u sadržaj ovih mapa mogu imati i drugi stručnjaci koji se bave školstvom, odnosno unapređivanjem procesa odgoja i obrazovanja.

9. Zapisivanje školskih ocjena

Nije nebitno kakva će pravila i dokimološka praksa vrijediti za zapisivanje školskih ocjena. U osnovnoj i srednjoj školi ocjene se upisuju u školske imenike, zatim u učeničke bilježnice ili druge vidove pisanih ili crtanih radova, te u školske knjižice i svjedodžbe. Za razliku od toga u visokom školstvu za službenu komunikaciju vrijede samo ocjene upisane u indekse (službeni dokument) i s tim povezane službene prijavnice za ispite. Sve ostalo je interna dokumentacija sveučilišnog nastavnika.

S tim u vezi može se postaviti i pitanje kome su namijenjene tako zapisane (iskazane) ocjene te tko

može imati uvid u te ocjene ili opise učenikovih aktivnosti i rezultata? Ocjene ili bilješke zapisane u školske imenike u rubrikama za praćenje će pregledavati, koristiti i objašnjavati učitelji. Zabilješke, znakovi i ocjene u učeničkim bilježnicama su namijenjene učenicima, odnosno to su pisane povratne informacije učeniku o učiteljevoj procjeni aktivnosti i rezultata neke aktivnosti. Naravno, povremeno će „kontrolu” odnosno pregled takvih zapisa, imati i roditelji.

Ocjene zapisane u školske svjedodžbe ili đачke knjižice su namijenjene učenicima, roditeljima te drugim učiteljima i pedagoškim stručnjacima ako učenik prelazi s tim dokumentima u neku drugu školu ili se upisuje na viši stupanj školovanja. Zato te ocjene (brojevi, slova, oblici pisanja) moraju biti propisani i normirani da bi svima bili razumljivi i za, određenu vrstu pedagoške komunikacije, upotrebljivi.

U službenim dokumentima (školska dokumentacija, svjedodžbe) mogu biti zapisivani samo dogovoreni (propisani) znakovi koje su odobrile prosvjetne vlasti, dok u učeničke bilježnice ili na drugi vid pisanih ili crtanih radova učiteljice i učitelji mogu stavljati i druge znakove za koje su učenicima prethodno objasnili značenje.

1.

Tko od učitelja ili drugih stručnjaka za školska pitanja nije, listajući imenike sa školskim ocjenama, uočio kvadratiće za ocjene popunjene samo negativnim ocjenama (jedinicama)? Jedinica do jedinice! Poneki „minus”, neka „točka” kao znak da je učitelj/ica razgovarao ili razgovarala s učenicom, pogledao neki njegov rad i nije bio ili bila toliko zadovoljan da upiše neki znak „+” ili „dvojk”. Obično su u tim kvadratićima za praćenje u nekom predmetu istaknute neke varijable uz koje treba upisivati ocjene (ili kakve druge znakove), npr. znanje, radne navike, interes, subjektivne sposobnosti, objektivni uvjeti ili slično.

Dakle, nije ni poticajno ni ugodno pogledati ovakav niz znakova i ocjena u rubrici za neki nastavni predmet za učenika Marka: 1, 1,—, 1, ½,—, 1, 1 i zaključnu ocjenu koja se izvodi iz ovog niza: „1”. I još k tomu valja dodati komentare koji učiteljica ili učitelj izgovaraju učeniku prilikom upisa pojedine ocjene: „Moraš ti to malo bolje naučiti!”, „Nije to još dovoljno!”, „Nikad od tebe neće biti nešto!”, „Trebaš ti malo bolje zagrijati stolicu!”

Zamislite liječnika koji vam je konstatirao visoku temperaturu, čudnu boju u očima, i nezadovoljavajući ritam rada srca i nakon toga kazao: „Dovidenja, molim, sljedeći!” Naravno, kazat ćete: „Ovaj liječnik nije dobar (ili: „nije normalan!”); kazao mi je da mi mnogo toga nije u redu, ali nikakvu terapiju nije odredilo ili poduzeo!”.

Pa, kakva je razlika između učiteljice ili učitelja koji deset puta u godini nekom učeniku upisuje ocjenu „1” i, osim neugodnih komentara, ne poduzme nikakvu terapiju?

Koji se pedagoški, psihološki (pa ako hoćete, i logički) problemi kriju iza opisanog primjera?

Učiteljice ili učitelj, dakle, veoma često procjenjuju ili ocjenjuju poznavanje nekog sadržaja ili neki konkretan uradak (tekst, test, sliku itd.) i konstatiraju da nisu zadovoljni kvalitetom (ili količinom) napravljenog, komentirajući to spomenutim rečenicama. Nakon toga oni očekuju da učenik ili učenica sam(a) popravi stanje ili dosegne bolji rezultat.

Učiteljica ili učitelj smatraju da su svoj posao prethodno kvalitetno odradili, a konkretnog učenika su upozorili da on(a) nije zadovoljio ili zadovoljila njihova očekivanja. Jasno im je kazano da moraju više učiti, više raditi, drukčije se ponašati. Pa svaki bi učenik ili učenica želio biti „dobar” đak. Ali, mnogo je pedagoških i psiholoških varijabli koje utječu na to kakav će uspjeh pokazivati neko dijete tijekom školovanja. A od učiteljica i učitelja se očekuje i „dijagnoza” i „terapija” koji će omogućiti da svako dijete postigne optimalan (naravno zadovoljavajući) uspjeh.

10. Kooperativnost, kompetitivnost i selektivnost škole

Osnovna škola je obvezna za svu djecu određene dobi. U tu školu sva djeca moraju biti upisana i moraju redovito dolaziti i izvršavati sve obveze. Polaznici i obveznici te škole veoma se razlikuju po brojnim fizičkim i psihičkim obilježjima (težina, visina, fizička snaga, zatim po raznim vrstama inteligencije, po motivaciji, po socijalnim vještinama itd.).

Škola kao ustanova mora prihvatiti djecu s tim obilježjima, bez pretjeranog uvjetovanja normi za uključivanje. Među stručnjacima često se rasprav-

lja o fenomenu *zrelosti* djece za polazak u obveznu osnovnu školu, odnosno o spremnosti za prihvaćanje školskih obveza. Na pitanje kada su djeca zrela za školu, ili koja su djeca zrela za školu i školske obveze neki stručnjaci odgovaraju protupitanjem: trebaju li djeca biti zrela za školu ili škola treba biti spremna prihvatiti djecu onakvu kakva stvarno jesu i prilagoditi svoj rad njihovim mogućnostima. Kao odgovor na to pitanje jedan je naš stručnjak napisao ozbiljan tekst pod naslovom „Da li brijeg Muhamedu ili Muhamed brijegu? (Furlan), aludirajući na (be)smislenost te dileme.

U zemljama Europske unije je davno istaknuta deviza da obvezno školovanje treba biti utemeljeno na „pedagogiji uspjeha za sve“, a kao didaktički okvir za to nudi se tzv. „didaktički ugovor“ (Baert, 1991). To znači da će osnovna obvezna škola (napose prva faza tog školovanja koja se naziva „primarno obrazovanje“) biti organizirana tako da u njoj sva djeca postižu uspjeh i sva djeca napreduju. Učitelji i drugi školski stručnjaci su dužni, prema mogućnostima i osobnostima konkretnog djeteta, ponuditi kurikulum usmjeren na dijete (kurikulum koji polazi od djeteta) i pomoći mu da ostvaruje svoje optimalne mogućnosti. Učitelji i roditelji dogovaraju s djetetom njegov individualni program, nastojeći ga motivirati na optimalno zalaganje i optimalno ostvarivanje tih mogućnosti (didaktički ugovor).

Među ciljevima školovanja ističe se i osposobljavanje za suradnju, odnosno za timsko obavljanje različitih zadataka. Život je, naime, pun situacija u kojima je prijeko potreban timski rad. Takav vid rada se uči isključivo putem timskog rada. Zato je u novije vrijeme na cijeni i kooperativno učenje, koje se u obveznom školovanju stavlja ispred kompetitivnog učenja (Johnson i Johnson, 1994). Učenje je individualni čin, odnosno učenje se ne odvija ako osoba nije aktivna, odnosno aktivno uključena u različite životne situacije. Suradničke kompetencije se stječu u scenarijima i situacijama koji traže suradnju odnosno timski rad.

Velike dvojbe u stručnim krugovima i među učiteljima neke škole izaziva sintagma „najbolji učenik u razredu“ ili „najbolji učenik na školi“. Na temelju kojih pokazatelja se stječe taj epitet? Jednom bi to mogli biti rezultati na svim ispitima znanja i spretnosti iz svih nastavnih predmeta. Možemo zamisliti različite kombinacije na temelju postignutih rezultata. Npr. učenik X je u svim ispitivanjima postigao

prvi rezultat (teško je očekivati da postoji tako svestrana osoba koja će od matematike, preko tjelesne i fizičke kulture do vjeronauka i glazbene kulture biti najuspješnija). Ako takva osoba i postoji dosta je čest slučaj da se javljaju različiti problemi na planu socijalne komunikacije, socijalnih vještina ili drugih varijabli koje spadaju u afektivno područje razvoja ličnosti. Ako se takva ispitivanja provode za različite svrhe najčešće će se dogoditi da su u svakoj kategoriji druge osobe „pobjednici“, odnosno različite su osobe postigle najbolje rezultate.

Uzmimo za primjer da smo za deset različitih „disciplina“ organizirali izbor najboljeg učenika: (1) poznavanje stranog jezika, (2) informatika, (3) trčanje, (4) plivanje, (5) skok u vis, (6) dizanje utega, (7) vjeronauk, (8) broj pročitanih knjiga, (9) pismenost u materinjem jeziku i (10) matematika. Dobit ćemo deset različitih učenika koji su svaki u jednoj disciplini najbolji (rijetko će se dogoditi da je netko „prvi“ u dvije discipline. Ima li smisla računanje prosječnih rangova za dobivanje (isticanje) jednog najboljeg? Ili je dovoljno imati deset „najboljih“ u deset disciplina? U sportu se organizira desetboj (ili višeboj) ali u pravilu su tu sve sportske discipline. A u našem biranju najboljeg učenika škole deset je različitih disciplina od kojih su četiri sportske, a ostale spadaju u kognitivno područje razvoja ličnosti (gdje je tu mjesto vjeronauka?).

Uz prethodna razmatranja valja u upitnost staviti i natjecanja u razredu ili školi. Prvo, u natjecateljsku situaciju se stavljaju neravnopravni subjekti (nejednako pripremljeni, nejednakih dispozicija). Drugo, njih se u takve situacije najčešće stavlja bez osobnog pristanka. Na državna natjecanja ili razne „olimpijade“ određeni učenici se prijavljuju dobrovoljno, pripremaju se za to i spremni su prihvatiti rezultat koji ostvare kao stvarni pokazatelj svoje vrijednosti. (Može se vidjeti učenike koji plaču jer su na regionalnim natjecanjima osvojili peto ili deseto mjesto, a ne prvo!!)

U razrednoj sredini sjedi tridesetak različitih subjekata s izuzetno različitim motivacijama, sposobnostima i drugim osobnim crtama. Imamo li pravo i pedagoško opravdanje organizirati natjecanja (više ili manje učestalo) uz spoznaju da će neki članovi razrednog kolektiva uvijek biti zadnji, a drugi, opet, uvijek na prvoj poziciji? Kakva je tu individualna motivacija? Kakva je pedagoška korist od takvih

natjecanja? Kakvi su osjećaji učenika koji unaprijed znaju da će biti najslabiji?

Natjecanje kao životna i nastavna paradigma je, dakle, prilično dvojbena u školskim događanjima, napose u obveznoj osnovnoj školi. Kakvu sliku o sebi stječu i stvaraju učenici kojima učiteljice i učitelji svakodnevno upućuju negativno intonirane povratne informacije (Opet nije dobro! Opet si najslabije uradio! Zar ne možeš već jedno to shvatiti?! itd.)

Natjecati se mogu svi učenici jednog razrednog odjela, pojedini učenici dragovoljno ili prema planu koji je pripremio učitelj, ali i učenik sam sa sobom, nastojeći postići uvijek bolje rezultate od inicijalnih. Ovo je pitanje izuzetno važno za filozofiju unutarnje evaluacije: Treba li učenike uspoređivati s nekim statističkim prosjekom škole ili prosjekom države ili je pedagoški vrednije uspoređivanje svakog učenika s osobnim inicijalnim rezultatom? Dilema može biti riješena pozitivnim odgovorom na oba dijela pitanja. Dakle, može se učenikove rezultate uspoređivati s nekim statističkim prosjecima za potrebe struke i nauke, ali za potrebe ocjenjivanja te usporedbe ne bi trebale imati značajniji utjecaj (napose kada se radi o djeci obvezne škole).

Za unutarnju evaluaciju, za potrebe pedagoškog praćenja i vođenja (sumativna evaluacija), korisno je obavljati povremena ispitivanja i mjerenja s glavnim ciljem da učenik uoči da rezultatima svoga rada može utjecati na osobne rezultate i osobno napredovanje (ostvarivanje optimalno, odnosno maksimalno mogućeg uspjeha).

11. Učenici s posebnim potrebama i škola po mjeri djece

U obveznoj osnovnoj školi određene učenike se upućuje na sustavna ispitivanja kod raznih stručnjaka (liječnici, psiholozi, rehabilitacijski pedagozi i sl.) kako bi se ustanovilo mogu li (ta djeca) sudjelovati u svim nastavnim aktivnostima s ostalom djecom te trebaju li u svim ili nekim dijelovima nastavnih kurikuluma imati posebne (prilagođene) programe aktivnosti? Cilj je jasan: postoji normiran nastavni kurikulum koji je rađen po mjeri imaginarnih prosječnih učenika, a ostala djeca se trebaju snalaziti (prilagodavati) tom zajedničkom kurikulumu. Neka djeca u tome uspijevaju s lakoćom, neka uz velike probleme a neka su unaprijed osuđena na neuspjeh. Takvu se djecu nastoji poslati na tzv.

„kategorizaciju”, kako bi učiteljice i učitelji imali stručno odobrenje za izradu prilagođenih programa učenja i poučavanja za te učenike (ili takve programe naprave stručni timovi a učiteljice i učitelji su ih dužni „realizirati”).

Iza ove ideje ne krije se ništa loše— sasvim je pedagoški opravdano učeniku pomoći da napreduje u skladu s osobnim mogućnostima, da postigne optimalne rezultate i da izgradi pozitivnu sliku o sebi u granicama bio-psiho-socijalnih mogućnosti. Samo se uvijek može postaviti upit: Zašto to neka djeca imaju pravo dobiti (takvu stručnu brigu i pomoć), a druga ne? Zašto sva djeca ne mogu, nakon temeljitih stručnih praćenja i proučavanja, steći pravo na prilagođeni kurikulum? Zašto svaki učenik ne može dobiti status „učenika s posebnim potrebama”? Zar nije moguće istaknuti i težiti ostvarivanju škole po mjeri djeteta?

Kakve veze imaju prethodna pitanja i dileme s evaluacijom?

Uz izrađen prilagođeni program stručnjaci učiteljima preporučuju i određene standarde koje takvi učenici trebaju zadovoljiti da bi se ocijenilo njihovo napredovanje, te smjernice kako će učiteljice i učitelji moći procijeniti trebaju li takvi učenici stalno raditi po prilagođenom programu ili nakon izvjesnog vremena mogu biti uključeni u „redovni” nastavni kurikulum s ostalim učenicima? Učitelji su u dilemi kako ocjenjivati takve učenike i kako ostalim učenicima u razrednom odjelu objasniti da njihova „čtvorka” nije isto što i „čtvorka” koju oni moraju „zaraditi”!

Tu smo stigli do problema individualizacije ocjenjivanja. Dakle, osim individualizacije učenja i poučavanja (prilagodavanje ciljeva, sadržaja i aktivnosti osobnim mogućnostima učenika), valja prilagoditi i logiku procjenjivanja uspješnosti. Ovdje se smatra trivijalnim da se procjenjuje napredovanje učenika koji ima „pravo” na prilagođeni program u odnosu na registrirano inicijalno stanje (formativno i dijagnostičko ocjenjivanje). Zašto takvo „pravo” ne mogu imati svi učenici?

Kad je u pitanju filozofija odgoja i obrazovanja u obveznoj školi (neselektivnost i pedagogija uspjeha za sve) individualiziranost školskog ocjenjivanja je sama po sebi razumljiva, ali učiteljice i učitelji nisu pripremljeni niti osposobljeni za ostvarivanje te dokimološke i pedagoške logike, a i rigidni dokimološki unificirani model ocjenjivanja svega što se uči i

što se u školi događa na skali od pet stupnjeva to ne omogućuje. Uz takvu se skalu podrazumijeva da su ocjene „4” i „5” rezervirane za najbolje (najuspješnije) učenike u razrednom odjelu, a ocjene „2” i „3” za „slabije” učenike. Uz takvu logiku koja je svima „jasna” u školi i izvan škole već od početka školovanja se učenici dijele na „dobru” i „lošu” djecu, a onu djecu kojima je osigurana „svijetla budućnost” i djecu za koju je rezervirano „mučenje” i mukotran rad, dakle „stjecanje negativne slike o sebi”.

Takvo stvaranje pojma „dobro dijete” i „dobar učenik” pridonosi i stereotip prema kojem se slika o učeniku stvara isključivo (ili uglavnom) na temelju uspješnosti u kognitivnom području i to uspješnosti u učenju informacija (pamćenje), a ne na temelju tzv. proceduralnog i metakognitivnog znanja odnosno poznavanja kognitivnih strategija.

Promjena takvih pedagoških stereotipa traži temeljite promjene u načinu pripremanja budućih učiteljica i učitelja za sve stupnjeve školovanja koje bi podrazumijevalo i stjecanje odgovarajućih kompetencija u području školske dokimologije (upoznavanje znanstvenih spoznaja iz područja dokimologije i psihologije odgoja i obrazovanja) te treninzi u individualiziranoj komunikaciji i individualiziranom poučavanju učenika (učenje mentorskih vještina).

12. Zaključak

Dobar dio svog života današnji čovjek provede u školskom sustavu. U nekim je državama već određen minimum (standard) u vidu dvanaestogodišnjeg obveznog odgoja i obrazovanja u javnim školama ili privatnim odgojno-obrazovnim ustanovama koje su od države dobile pravo javnog djelovanja. Mnogi svojom voljom ostaju u tom sustavu od 16 do 18 godina. To sustavno školovanje (odgajanje i obrazovanje) ima definirane ciljeve koji se ukratko mogu iskazati rečenicom: pripremati za rad, život i cjeloživotno učenje. Zbog svega toga svaki čovjek, a stručnjaci za školstvo napose, stalno postavlja pitanje o sadržaju i strukturi aktivnosti u tom školskom sustavu.

Zadovoljstvo ili nezadovoljstvo događanjima u tom sustavu se najčvršće vezuje uz sustav ocjenjivanja. Zato nije jednostavno izabrati pedagoško-dokimološki model koji će zadovoljiti sve sudionike školovanja, a da taj sustav osim pozitivnih utjecaja

na rast, razvoj i sazrijevanje ne ugrozi psihofizičko zdravlje subjekata koji u njemu sudjeluju. Brojna istraživanja otkrivaju da mnogi učenici nakon višegodišnjeg školovanja manifestiraju određene psihičke i fizičke smetnje u razvoju (vidi Bezinović i Tkalčić, 2002; Zorman, 1987). Nemoguće je predvidjeti da na taj razvoj utječe priroda i vrsta aktivnosti koje dominiraju u osnovnoj obveznoj školi, te u srednjim općeobrazovnim i strukovnim školama.

Od prvog razreda obveznog školovanja do mature učenici sudjeluju u različitim nastavnim aktivnostima oko 12 000 nastavnih sati. To je oko 8% ukupnog života jednog maturanta. U tih 12 000 nastavnih sati učenik je izložen stalnom motrenju svojih učitelja i drugih stručnjaka i stalnim procjenama zadovoljstva njegovim aktivnostima. Nikad kasnije u životu i radu nijedan odrastao čovjek nije toliko sustavno promatran i ocjenjivan kao u školi.

Glavno pitanje u razgovoru o nekom sudioniku tog dvanaestogodišnjeg procesa svodi se na pitanje: Kakav je on ili ona učenik? Odgovor je obično kratak: „Dobar” ili „Slab”. Iza toga se krije slika (stereotip) na temelju kojeg se procjenjuje budućnost subjekta o kojem je riječ. Bezbroj puta se pokazala slaba korelacija takvih procjena (utemeljenih na školskim ocjenama) sa stvarnim uspjehom neke osobe u životu. Svatko poznaje barem jednu osobu koja je tijekom školovanja nosila epitet „slab učenik”, a kasnije u životu stekla ugled uspješnog građanina. Zaključak je: U školi se često ne procjenjuju varijable koje su važne za snalaženje u radnom procesu i u životu. Zato način praćenja i ocjenjivanja učenika kao varijabla nastavnih kurikuluma traži stalno kritičko preispitivanje i traženje rješenja koja će biti u funkciji ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, a koja, opet, neće ugrožavati zdravlje i šanse za cjelovit životni uspjeh (optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti svakog pojedinca).

Spoznaje, s tim u vezi, traže da se u kurikulumima nastavnih studija nađe mjesta za posebne programe koji trebaju pripremati buduće učiteljice i učitelje za funkcije dijagnostičara, realizatora, evaluatora i terapeuta, u pedagoškom smislu. Samo tako pripremani i osposobljeni učitelji i učiteljice moći će upravljati i regulirati složenim procesima kakvi su odgoj i obrazovanje tijekom školovanja.

Literatura

- Arambašić, L., Vizek-Vidović, V., Lugomer-Armano, G. (1991), Some personality characteristics of primary school students under two different evaluation systems of academic achievement. *Proceedings of XIV ISPA Colloquium „School psychology and human development”*, (Ed. I. S. Ribeira and L. S. Almeida), Portugal, Univesity of Minho, pp. 324– 336.
- Baert, G. i sur. (1989), *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- Bezinović, P. i sur. (2003), *Državna matura*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Bezinović, P., Tkalčić, M. (2002), Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca. *Napredak*, 143 (3), 279– 290.
- Bloom, S. B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Cardinet, J. (1989), Vanjsko ocjenjivanje i samoocjenjivanje u školskom uspjehu. *Kulturni radnik*, 42 (2), 159– 180.
- Cuvaj, A. (1910), *Građa za povijest školstva, svezak II*. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu Zemaljske vlade.
- Cuvaj, A. (1911), *Građa za povijest školstva, svezak V*. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu Zemaljske vlade.
- Domović, V., Godler, Z. (2005), Procjena učinkovitosti obrazovnih sustava na osnovi učeničkih dostignuća: usporedba Finska— Njemačka. *Društvena istraživanja*, 14 (3), 439 – 458.
- Edelmann, G., Möller, Ch. (1976), *Grundkurs Lernplanung*. Weinheim und Basel.
- Filipović, A. Th. (1997), Kako vrednovati u školskom vjeronauku. *Kateheza*, 19 (2), 108 – 126.
- Gagné, M. R. et all. (2005), *Principles of instructional design / 5th ed.* Belmont, CA : Thomson/Wadsworth.
- Gagné, M. R. (1985), *The conditions of learning and theory of instruction*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, M. R. and Briggs, J. L. (1974), *Principles of instructional design*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Giesecke, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gronlund, E. N., Linn, L. R. (1990), *Measurement and evaluation in teaching / 6th ed.* New York: MacMillan.
- Gronlund, N. E. (1985), *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: MacMillan Publishing.
- Guilford, P. J. (1968), *Osnove psihološke i pedagoške statistike*. Beograd: Savremena administracija.
- Harlow, A. (1972), *Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: McKay.
- Hrvatski enciklopedijski rječnik: Bež-Dog (2005). Zagreb: Novi liber.
- It's Our Right (1990), London: UNICEF.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994), *Learning Together, Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jordan, A. M. (1953), *Measurement in education*. New York: McGraw-Hill.

- Jović, Z. (1996), Distribucija školskih ocjena iz predmeta relevantnih za upis u srednju školu, *Školski vjesnik*, 45 2, 165-170.
- Jumsai, A., Burrows, L. (1997), *Sathya Sai odgoj u duhu ljudskih vrijednosti*. Zagreb: Koordinacijski komitet Sathya Sai centra Hrvatske.
- Keller, A. J., Novak, F. (1993), *Kleines Pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg und Basel: Herder.
- Krathwool, R. D., Bloom, S. B., Masia, B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Kyriacou, Ch. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kujundžić, N. (1991), Ciljevi i zadaci nove škole. U: *Osnovna škola na pragu XXI. Stoljeća*. Zagreb: Katedrički salezijanski centar, str. 31 – 41.
- Living Together with our Differences* (1995). Paris: UNESCO.
- Logar, T. (1990), *Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Marinović, M. (1992), Ocjena iz tjelesne i zdravstvene kulture u strukturi srednjoškolskih ocjena. *Napredak*, 133 (1), 42 – 48.
- Marković, M. (1998), Elementi vrednovanja i ocjenjivanja u stranom jeziku. *Strani jezici*, 27 (1), 36– 42.
- Matijević, M. (2004), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Möller, Ch. (1992), Didaktika kao teorija kurikuluma. U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 73– 88.
- Ornstein, A. C., Levine, D. U. (1989), *Foundation of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Paintner-Vilenica, M. (2002), Ocjenjivanje. *Život i škola*, 48 (8), 23 – 31.
- Pidgeon, D., Allen, D. (Eds.) (1974), *Measurement in education*. London: British Corporation.
- Razdevšek Pučko, C. (1996), Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, 11 (5-6), 193 – 204.
- Reardon, B. A. (1995), *Educating for Human Dignity: Learning about Rights and Responsibilities: A K-12 Teaching Resource*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rojko, P. (1997), Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 12 (2), 11 – 14.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2004), *Poučavaati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta.
- Trškan, D. (2004), Matura, odnosno vanjsko ocjenjivanje iz povijesti u Sloveniji. *Povijest u nastavi*, 2 (1), 164 – 176.
- Trškan, D. (2005), *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*. Zagreb: Srednja Europa.
- Wrightstone J. W., Justman, J., Robbins, I. (1956), *Evaluation in Modern Education*. New York: American Book Co.
- Zorman, L. (1987), Anksioznost učenika i povezanost s njihovom uspješnošću u školi i nekim ličnim karakteristikama. *Primijenjena psihologija*, br. 1.
- Internet izvori (rujan 2005):
<http://pisa-sq.acer.edu.au/>
<http://www.eurydice.org/>
<http://www.eric.ed.gov/>