

Prihvaćeno: 28. lipnja 2019.

dr. sc. Sanja Španja, poslijedoktorandica
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
sspanja@ffos.hr

EVALUACIJA KAO PEDAGOŠKI FENOMEN

Sažetak: *Evaluacija je rezultat kontinuiranog, rekurzivnog i divergentnog razvojnoga procesa svih dionika odgojno-obrazovnog sustava koji uključuju brojne interakcijske utjecaje. Kroz povijest, evaluacija je reflektirala ono što su učitelji vjerovali da je obrazovanje tog vremena. U stručnoj i znanstvenoj literaturi mogu se pronaći brojne definicije evaluacije te je teško iznjedruti jedinstveno određenje tog pojma koje bi vrijedilo u različitim društvenim i znanstvenim krugovima. Ipak, u radu ćemo evaluaciju definirati kao procjenu određenih odgojno-obrazovnih aktivnosti i rezultata te učinkovitosti intervencija kao i odgovara na pitanje jesu li ti ciljevi i u kojoj mjeri dostignuti. Dalje, bavit ćemo se evaluacijom odgojno-obrazovnog sustava i dionicima u evaluaciji te ćemo dati pregled evaluacijskih modela koji određuju razlike u evaluacijskim procesima.*

Budući da odgoj i obrazovanje predstavljaju istovremeno proces i rezultat toga procesa, postavlja se pitanje treba li evaluacija biti predodređena ciljevima ili biti otvorena i za neočekivane rezultate i ishode.

Ključne riječi: *dionici, evaluacija, nastavni proces, odgoj i obrazovanje, pedagoški fenomen*

DEFINICIJE ILI ODREĐENJA EVALUACIJE

Evaluacija je ulaganje u ljude, ali i napredak. (Guba, Lincoln, 1989)

Sam pojam *evaluacija* ima korijen u francuskoj riječi *évaluation*, a znači - određivanje vrijednosti čega, ocijeniti, procijeniti i u francuskoj riječi *evaluer* - kovanica je nastala iz dvije latinske riječi *ex* - iz, *vani*, od *valuer* - vrijednost (Hrvatski jezični portal, <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>). Vrednovanje i valorizacija koriste se u sličnim značenjima. „Evaluacija je iznimno važna aktivnost u odgoju i obrazovanju, a kao fenomen i pedagoški pojam oduvijek je izazivala pozornost stručnjaka različitih područja pedagogije, psihologije i dokimologije, ali su se istraživanja i studije razlikovale po filozofiji i praksi odgoja koje su imale u polazištu te dokimološkim rješenjima koja su preporučivana.“ (Matijević, 2005: 280).

Nadalje, fokus na unaprijed određene evaluacijske ciljeve pretpostavlja da su formalno identificirani u fazi planiranja intervencije te da su razvijeni jasni i specifični indikatori uspjeha. Dodatan problem u definiranju evaluacije je interpretacija rezultata kako bi se pomoglo u odlučivanju o budućim pravcima djelovanja - bilo da se radi o odnosu na razvoj specifičnih programa ili izgradnji baza dokaza općenito.

Suprotno tome, nadzor, koji se često pogrešno naziva evaluacijom, definiran je kao *sustavno i kontinuirano praćenje*, odnosno čuvanje traga aktivnosti kako bi se osiguralo da se odvija prema planu (Feuerstein, Falik, i Feuerstein 1998: 184). Naglasak je, dakle, u praćenju i snimanju stanja tijekom procesa provedbe programa, dok se evaluacija bavi procjenom onoga što je postignuto te kako su se promjene dogodile.

Kada je riječ o razlikama, rješenje možemo pronaći u pedagoškom pluralizmu i toleranciji. Ključ razumijevanja složenosti evaluacijskih procesa može se naći u ključnim obilježjima evaluacije. Većina definicija poziva se na nekoliko ključnih obilježja:

- odgovor na specifična, zadana pitanja;
- prikupljanje informacija;
- stvaranje prosudbi;
- donošenje odluka;
- komentiranje politike u određenoj situaciji.

Evaluaciju možemo definirati kao “prikupljanje informacija o određenim pitanjima na kojima se temelje prosudbe iz kojih se izvode odluke o djelovanju” (Morrison, 1993: 2). Brojni znanstvenici su razvili različite teorije kojima nastoje objasniti bit determiniranosti događaja u procesu evaluacije. Za potrebe ovog rada oslonit ćemo se na više teorija i modela evaluacije uz naglasak na model četvrte generacije evaluacije (Guba i Lincoln, 1989).

Evaluacija je bitna sastavnica teorije kurikuluma te neizostavan dio svakog Nacionalnog kurikuluma. Svaka bi škola trebala stalno evaluirati sve aktivnosti u školi te aktivnosti i postignuća učenika. Upravo zbog toga škole izrađuju samoevaluaciju. Važno je da škole koriste kvalitetne evaluacijske modele koji bi omogućili učiteljima, ali i ostalim dionicima evaluacije, potrebne alate za jačanje prakse te poboljšanje kontinuiranog učenja učenika (Norris i sur., 2017: 758). U taj se proces uključuju, osim učitelja, učenika i roditelja i lokalna školska uprava i drugi članovi lokalne zajednice (Matijević, 2007).

Evaluaciju čine postupci namijenjeni utvrđivanju učinaka provedenih intervencija istraživanja, odnosno aktivnosti planiranih za postizanje nekog individualnog ili društvenog cilja (Posavec i Carey, 1992). Objektivni, kritički osvrt koji polazi od razine kojom možemo provjeriti jesu li programi u cijelosti ili samo pojedini sastavni dijelovi, ispunili prethodno zadane ciljeve (St. Leger i sur., 1992: 1). Svrha evaluacije je mjeriti učinke programa nasuprot zadanim ciljevima, a organizirana je kao instrument kojem se pridonosi unaprjeđivanju programa te poboljšanju budućih programa, ali i odluka (Weiss, 1972: 4; Kaneko, 1999: 433). Dakle, svrha evaluacije je pronalazak odgovora na pitanja o vrijednosti i učinkovitosti, ishodima i utjecaju, realizaciji provedbe evaluacije prema planu te funkcioniranju teorija i dizajna u pozadini programa kao i tome koja je potreba programa (Rossi, Lipsey, i Freeman, 2004, prema Thistlethwaite, 2015:292).

Weiss (1998) evaluaciju definira kao sustavnu primjenu istraživačkih postupaka kojima se provjeravaju koncepcija, nacrt, provedba i korisnost društvenih intervencija. Autor evaluaciju opisuje i kao proces organizacijskog učenja koji je nužan

za napredak i opstanak svake organizacije u dinamičnom vanjskom okružju ekonomskih, političkih i kulturnih promjena. Evaluacija je dinamični interdisciplinarni i interaktivni proces postavljanja pitanja, rasprave i sakupljanja gledišta svih uključenih u neke aktivnosti radi većeg razumijevanja vlastitog rada i time njegovog poboljšanja u budućnosti. Evaluacija je stoga vrednovanje i ocjenjivanje određene aktivnosti (Weiss, 1998: 12). Cilj evaluacije je pridonijeti rješavanju praktičnih problema, jasno određujući pravila i odgovornosti onoga tko radi, što radi i zašto to radi. Prikupljeni podaci koriste se kao obavijesti za buduće djelovanje – akciju (Springett, 2001: 144).

Evaluacija odgojno-obrazovnog procesa podrazumijeva prikupljanje i upotrebu informacija u svrhu donošenja odluka u odgoju i obrazovanju te u konačnici u svrhu njegova unaprjeđenja. Ona je važan dio profesionalne prakse svakog učitelja. Učiteljima evaluacija služi za osobne odluke i/ili poboljšanje prakse (Norris i sur., 2017: 758). Učitelji evaluiraju nastavni proces kako bi saznali koliko su uspješni u ostvarivanju vlastite profesionalne prakse, koje su im jake i slabe strane i koliko su uspješni u usporedbi sa svojim kolegama učiteljima (Hounsell, 2003). Ukratko bismo evaluaciju mogli definirati kao utvrđivanje u kojoj su mjeri određene vrijednosti i ciljevi postignuti (Tones, 1997: 52; Green i South, 2006). Danas je postao prioritet evaluirati, odnosno pokazati dokaze postignuća kako učeničkih ishoda, tako i efikasnosti učitelja (Norris i sur., 2017: 758). Ipak, postoje brojne rasprave o tome kako se mjeri uspješnost i efikasnost procesa promjena i same evaluacije. Različite dionike u procesu evaluacije argumentirat će različita polazišta, kao i različite vrste dokaza kojima će potvrditi svoju uspješnost. Rastući naglasak upravo na dokaze uspješnosti može se povezati s *ekonomskim racionalizmom*, kao i potrebom uvjeriti prosvjetne vlasti kako su se fondovi usmjereni ka razvoju odgoja i obrazovanja iskoristili u najboljoj mjeri (Rapfhael, 2000).

Chen (1990) sugerira da evaluacija treba reflektirati potrebe različitih dionika, biti objektivna, biti pouzdana te pokušati generalizirati dobivene rezultate. Nadalje, tu je i pitanje treba li naglasak biti na procjenjivanju onoga što je postignuto ili razumijevanju kako je postignuto, odnosno na procjenu rezultata ili procesu rada prema njima. Osim toga, evaluirati kvalitetu uspješnosti, znači prije svega da onaj koji evaluiraju poznaje ono što treba mjeriti i kako se točno mjeri (Kennedy, 2008, prema Norris i sur., 2017: 759). Brojni sustavi evaluacije koju danas poznajemo razvili su se sredinom 70-ih godina prošlog stoljeća te su snažno bili usmjereni na dokumentaciju malih brojeva opservacija ponašanja (Danielson i Mcgreal, 2000: 3).

Može se zaključiti da je evaluacija (vrednovanje projekata i/ili programa) povremeno ocjenjivanje djelotvornosti (efikasnosti), učinkovitosti (efektivnosti), učinkovitosti, održivosti i relevantnosti programa/projekta u kontekstu utvrđenih ciljeva. Nadalje, evaluacija je svojstveno sveobuhvatnija i detaljnija aktivnost u usporedbi s praćenjem provedbe, usmjerena na širi raspon pitanja o upravljanju programom i njegovom učinku. Provodi se kao neovisna analiza okružja, ciljeva, rezultata, aktivnosti i uloženi sredstava, radi donošenja zaključaka koji bi se mogli koristiti kao temelj za buduće odluke. Mora pomoći u razvoju, pojašnjenju, poboljšanju, nadzi-

ranju/praćenju i opravdanosti onoga što se procjenjuje. Također, evaluacija mora voditi prema promjenama u praksi ili povećanju razumijevanja prakse te mora biti odvojena od zadataka dionika koji su samo jedan dio evaluacije (Thistlethwaite i sur., 2015: 292). Dakle, radi se o kvaliteti onoga što je učinjeno.

S obzirom na faze evaluacijskog ciklusa razlikujemo sljedeće evaluacije: prethodna (*ex-ante*) evaluacija prije provedbe programa/projekata, evaluacija u tijeku (*on-going*) ili periodična evaluacija (*interim evaluation*) ili srednjoročna evaluacija (*mid-term*) tijekom provedbe programa/projekta, naknadna (*ex-post*) evaluacija nakon provedbe programa/projekata. Na razini programa, pored evaluacija učinka, moguće su i druge vrste evaluacije (tematske evaluacije, strateške evaluacije, evaluacije politika od zajedničkog interesa, evaluacije učinka zasnovane na teoriji, evaluacije protiv činjeničnog učinka, meta-evaluacije /evaluacija evaluacije/) itd. (Tyler, 1989).

Budući da je pitanje evaluacije u odgojno-obrazovnom sustavu važan problem, u sljedećem poglavlju naglasak će biti na internim i eksternim indikatorima evaluacije odgojno-obrazovnog sustava pomoću kojih se mogu efikasno provoditi promjene odgojno-obrazovnog sustava.

INTERNI I EKSTERNI INDIKATORI EVALUACIJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA

Osnovna zadaća odgojno-obrazovnog sustava je zadovoljiti društvene potrebe pojedinaca i cijelih zajednica. Teško je suditi koliko je evaluacija odgojno-obrazovnog sustava kroz svoj povijesni razvoj uistinu bila u stanju zadovoljiti različite društvene potrebe. Očekivanja svih dionika uključenih u evaluaciju odgojno-obrazovnih procesa često su se bitno razlikovala od stvarnog stanja. U odgojno-obrazovnom sustavu osobe kao što su prosvjetni savjetnici, ravnatelji te stručni suradnici (obično pedagozi), najčešće evaluiraju odgojno-obrazovne procese. Uz hospitacije nastavi (redovnoj i posebnim oblicima) te slobodnim aktivnostima, analiziraju se pripreme za nastavu, pedagoška dokumentacija (izvedbeni planovi, programi, imenici, dnevници, matične knjige...) i uspjeh učenika, obavljaju se strukturirani i slobodni intervjui.

Važno je upozoriti kako problem evaluacije odgojno-obrazovnih sustava, unatoč milenijskom kontinuitetu školstva, za brojne stručnjake i znanstvenike predstavlja potpuno novi problem i izazov.

Prve evaluacije odgojno-obrazovnih sustava u Europi provedene su poslije Drugog svjetskog rata i različitim su se intenzitetom provodile do naših dana, ali još nema osnove za tvrdnju kako napokon imamo jasan i jedinstven model te odgovarajuće, pouzdane i mjerljive indikatore pomoću kojih bi se mogao evaluirati odgojno-obrazovni sustav u cjelini (Freideburg, 1978: 5). Pojedini indikatori, navodi autor, kao mogući pristup evaluaciji dobro su razrađeni, iako je ta kvaliteta u osnovi u većini slučajeva u znanstvenoj i stručnoj javnosti osporavana. Svi se, ipak, slažu da je pitanje evaluacije odgojno-obrazovnog sustava važan problem i da se tek pomoću nje mogu efikasno provoditi promjene odgojno-obrazovnog sustava. Takva evaluacija trebala bi se provoditi prema indikatorima koje dijelimo na:

1. interne indikatore evaluacije odgojno-obrazovnog sustava;
2. eksterne indikatore evaluacije odgojno-obrazovnog sustava.

Interni indikatori za evaluaciju dijela ili cjeline odgojno-obrazovnog sustava u pravilu su neposredni, a mjerenjima eksternih indikatora nužno valja kombinirati posredne i neposredne indikatore te ponekad i vrlo nepouzdana dugoročne procjene. Slijedom navedenog, možemo zaključiti kako za sada ne postoji nekakav pouzdan vodič za razmatranje pitanja evaluacije te bi trebalo sintetizirati postojeća iskustva i to prije svega uzeti kao poticaj za daljnja istraživanja tog kontraverznog problema (Naisbitt, 1984: 68).

Postoje prigovori u kojima se navodi kako nisu socijalni sustavi oni koji imaju ciljeve, već različiti pojedinci u sustavu. Prema takvom ekstremnom mišljenju pojedinačni ciljevi mogu lako postati prosječni, lokalni i usmjereni ciljevima jednog ili više dionika u odgojno-obrazovnom procesu. Drugo stajalište tvrdi da ne može odrediti ciljeve odgojno-obrazovnog sustava, jer je takvo uspoređivanje među osobama (pojedincima) moguće samo ako smo voljni stvarati sudove bitno etičke prirode. Takva se usporedba može sažeti u funkciju socijalne zaštite u kojoj je socijalni status jedne osobe na neki način dodan socijalnom statusu druge osobe (Mijatović, 1994: 196).

Alternativni pristup mogao bi odrediti minimum zahtjeva za socijalnu egzistenciju. Svjesni smo potreba koje mogu biti pojedinačne (a pomanjkanje tih potreba uzrokuje fizičku i psihičku **štetu**) ili socijalne bez kojih bi društvo nazadovalo. Definirati takve potrebe, naravno, nije lako. Daljnja mogućnost je održavanje strogo sociološkog stava – ciljevi mogu biti samo vlasništvo organizacije (Runciman, 1975: 57).

Osim spomenutih internih i eksternih skupina indikatora za evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa brojni autori upozoravaju na potrebu finije kategorizacije. Svi dosadašnji evaluacijski radovi pokazuju probleme u preciznom određivanju ovih indikatora (internih i eksternih) te da je većina pitanja koja se mogu izdvojiti kao indikatori međusobno isprepletena i obostrano uvjetovana. Osnovni indikatori internog tipa (oni koji se mogu pratiti na razini odgojno-obrazovnog sustava) su:

- a) usvojenost znanja (vještina, navika, sposobnosti);
- b) odgojni rezultati i kontradikcije.

Među eksterne indikatore, one kojima se učinak odgojno-obrazovnog sustava vrednuje u **široj** društvenoj zajednici, u osnovi istražuju vezu između odgojno-obrazovnog sustava i društva su sljedeći:

- a) obrazovanje i stanje na tržištu radne snage;
- b) jednakost obrazovnih mogućnosti;
- c) obrazovne mogućnosti za pojedinačne potrebe;
- d) obrazovanje i kvalitetu **života** (Mijatović, 1994).

Svaki od navedenih indikatora dijeli se na velik broj skupina i podskupina. Jasna klasifikacija ima praktičnu prednost jer je evaluacijsko istraživanje **često** usmjeravano tako da odgovara na politička pitanja baš u tim područjima. Aktualno je i područje vrijednosti, tradicije i socijalne pravde te socijalnog blagostanja. Pri tome nije ne-

važna **činjenica** da poredak globalnih indikatora zapravo odražava redoslijed onako kako ih vide i utvrđuju nositelji politike.

Evaluacijski stručnjaci trebali bi biti informirani o osnovnim mjerilima obrazovnih mogućnosti koje stoje na raspolaganju stanovništvu. Ponuda željenog cilja po prosječnom stanovniku ili prosječni broj godina obrazovanja mogli bi biti početni parametri kojima bismo mjerili socijalno blagostanje nekog društva. Ukoliko bi to primijenili na školu u funkciji socijalne službe, mogli bi evaluirati kolika je razina uporabe osigurana svakom pojedincu u društvu, koja je kvalifikacijska struktura zaposlenih s brojem godina obrazovanja i konfiguracija znanja. Poželjno bi bilo evaluirati i kvalitetu tog znanja te u svakom trenutku biti svjestan utjecaja aktualnih političkih struja koje imaju svoj interes u odgoju i obrazovanju (Mijatović, 1994).

Iako su ciljevi odgojno-obrazovnog sustava ponekad kontradiktorni, kad se jednom izaberu, daljnja aktivnost je objektivna, jer način na koji se odvija rješenje problema ovisi o paradigmatima odgojno-obrazovnog procesa. Osim toga, sam pojam racionalnog argumenta djelomično ovisi o paradigmatima kojima objašnjavamo funkcije sustava. Moramo pažljivo razlikovati obrazovnu politiku usmjerenu postizanju određenih ciljeva i postizanje tih ciljeva možda na duže vrijeme. S druge strane, obrazovna politika, zacrtana da zadovolji određene ciljeve, može postati sama sebi svrhom. Upravo stoga valja razmatrati jednakost pristupa i kao konačni cilj i kao konačnu među etapu do jednog takvog cilja kao što je jednakost rezultata (Weber, 1949: 43). Govoreći o evaluaciji odgojno-obrazovnog sustava, Madelin (1984) ističe kako se ne trebamo vraćati unatrag sve do Cicerona koji nije nalazio dovoljno oštih riječi kako bi opisao bezvrijednost đaka svoga vremena, jer loših đaka i loših škola uvijek je bilo. Knjižnice su pune djela koja su različitim vremenima razvoja odgojno-obrazovnih sustava nastojala uzbuniti javno mnijenje upozoravajući ga na katastrofalan položaj školstva (Madelin, 1984: 13).

Vizek-Vidović i sur. (2003) uočavaju da je evaluacija odgojno-obrazovnog sustava trebala koristiti samim učiteljima. U tom slučaju svi aktivni sudionici odgojno-obrazovnih procesa bi evaluacijske podatke o tome što i kako doista rade mogli usporediti s onim što misle da rade; planiranje rada u školi, kreiranje nastavnih planova i programa i sl. Autorice osim formativne i sumativne evaluacije, o kojima ćemo nešto kasnije više reći, uvode i pojam „*dijagnostička evaluacija*” koja se koristi u cilju snimanja postojećeg stanja u nastavi, a osobito prije uvođenja bilo kakvih promjena – dakako, kako bi evaluacijski stručnjaci znali čemu pripisati eventualne učinke tih promjena“. Autorice su mišljenja kako se u našim školama ovaj oblik evaluacije obično doživljava kao kontrolirano promatranje i ima negativnu konotaciju u smislu inspekcije i nadzora (Vizek-Vidović i sur., 2003: 444).

Može se zaključiti da bez jednih i drugih indikatora odgojno-obrazovnog sustava, kako god ih kategorizirali, svakako nije moguće niti odrediti cilj evaluacije, a kamoli provoditi sam proces evaluacije. Osim toga, radi boljeg razumijevanja evaluacije te njene provedbe u praksi, potrebno je poznavati različite evaluacijske modele i vrste evaluacija. Svaka odgojno-obrazovna ustanova bi, prema tome, trebala prepoznati svoje potrebe te reagirati u skladu s njima.

EVALUACIJSKI MODELI I VRSTE EVALUACIJA

Scott (1998), Herman i sur., (1987) identificirali su i kategorizirali sedam modela evaluacije – evaluacija usmjerena cilju, evaluacija usmjerena ka odlukama, evaluacija istraživanja, evaluacija usmjerena ka sudionicima, evaluacija slobodne procjene, evaluacija usmjerena ka alternativnim objašnjenjima te evaluacija usmjerena ka dionicima (Tablica 1.). Podjela na ove modele evaluacije u teoriji pomaže boljem razumijevanju samoga procesa evaluacije. Međutim, u praksi ih susrećemo često povezane i isprepletene. Važno je naglasiti kako uporaba ove kategorizacije može biti korisna znanstvenoj i stručnoj javnosti u podizanju razine svijesti o složenosti evaluacije, uvažavajući različite potrebe koje brojni dionici mogu imati u procesu evaluacije.

Tablica 1. Sedam evaluacijskih modela u odnosu na njihovu usmjerenost u procesu evaluacije (prema Scott, 1998.; Herman i sur., 1987).

EVALUACIJSKI MODELI	USMJERENOST
EVALUACIJA USMJERENA CILJU	Procjena djelotvornosti, učinkovitosti i ekonomičnosti intervencija u provođenju ciljeva odgojno-obrazovnih procesa.
EVALUACIJA USMJERENA KA ODLUKAMA	Unaprjeđivanje donošenja odluka.
EVALUACIJSKA ISTRAŽIVANJA	Pružanje objašnjenja o povezanosti evaluacije s ishodima učenja.
EVALUACIJA USMJERENA KA SUDIONICIMA	Proces evaluacija iz perspektive sudionika.
EVALUACIJA SLOBODNE PROCJENE	Otvorenost prema postignućima drugih neopterećena propisanim ciljem i zadaćama.
EVALUACIJA USMJERENA KA ALTERNATIVNIM OBJAŠNENJIMA	Moguće alternativna prihvaćanja i razumijevanja što se događa u procesu evaluacije.
EVALUACIJA USMJERENA KA DIONICIMA	Korisnost evaluacije za različite dionike.

Prema Tablici 1. uočavamo kako neovisno o modelu evaluacije postoje razlike u evaluacijskim procesima i njihovoj usmjerenosti te razini odgovornosti i „vlasništva“ od evaluacije usmjerene ka odlukama, istraživanjima, alternativnim objašnjenjima i dr. u odnosu na rezultate u provedbi unaprijed određenog cilja i zadaća. Sedam modela evaluacije pomažu u razumijevanju evaluacijskih procesa, procjena promjena i procesa koji su uključeni otvorenost za neočekivane rezultate i učinke. Modeli se također razlikuju u odnosu na razinu kojoj su usmjereni na zadovoljavanje potreba pojedinih skupina dionika. Osuna, Cruz-Casto, i Sanz-Menendez (2011: 588, prema De Rijcke i sur., 2016: 163) navode da bi uvođenje sustava, odnosno modela evaluacije moglo imati utjecaj na standardiziranje obrazaca i normi koje bi istraživači trebali slijediti. Na taj način razumijevanje učinaka uvođenja evaluacijskih sustava, odnosno modela koristilo bi za poboljšanje kako naprednije kvantitativne analize tako i dubinsko kvalitativno istraživanje o tome kako ti modeli dopijevaju u institucije i praksu.

Osim navedenih sedam modela evaluacije u odgojno-obrazovnoj praksi razlikujemo formativnu i sumativnu evaluaciju. Pojam sumativne i formativne evaluacije prvi je puta uveo Michael Scriven, 1966. god. u svojoj knjizi „*The Methodology of Evaluation*“ („*Metodologija evaluacije*“).

Sumativna se evaluacija provodi krajem intervencije kao bi se procijenila postignuća. Iako je naglasak na ishode i produkte, može uključivati i elemente procesa. Tones i Tilford (2001: 114), ukazuju na važnost sumativne evaluacije iz dva razloga – prvo: treba utvrditi jesu li uključene sve neophodne komponente inicijative te se osigurala provjera kvalitete kako bismo pomogli u tumačenju razine uspjeha ili neuspjeha, a drugo: kako bismo osigurali pojašnjenju procesa koji su uključeni u sumativnu evaluaciju. Ova vrsta pojašnjavanja i rasvjetljavanja ocjene ima mogućnosti i potencijala ponuditi objašnjenje za postignuća te prepoznati ključne aspekte u osmišljavanju i provedbi intervencija koje će biti od značaja za širu provedbu. U procesu sumativne evaluacije možemo postaviti i sljedeća pitanja: „Što smo postigli?“ pružajući informacije odgovoru na pitanje „Kako ćemo to postići?“, „Što smo naučili?“ i „Hoćemo li to učiniti na isti način i sljedeći put?“ (Green i South, 2006: 15). Sumativnom se evaluacijom, prema Pattonu (2002), ispituje ukupna učinkovitost programa, politike ili proizvoda kako bi se donijela odluka o njegovu nastavku i procijenila mogućnost poopćavanja na druge situacije. Sumativna evaluacija se rijetko u potpunosti oslanja na podatke prikupljene kvalitativnim istraživanjem, međutim kvalitativni pristup u sumativnoj evaluaciji podacima daje određenu dubinu i detalje, a kvantitativnim podacima istančanost.

Formativna evaluacija podrazumijeva evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa. U formativnu evaluaciju mogu biti uključeni svi dionici odgojno-obrazovnog procesa, ali najčešće su to učitelji i učenici, a odnosi se na evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa. Analiziranje i vrednovanje nastavnog procesa omogućuje unaprjeđenje njegove kvalitete, što čini pretpostavku uspješnosti odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2002). Formativnom se evaluacijom programi unaprjeđuju. Njezin cilj je oblikovanje onoga što proučava. Provode ju i učenici i učitelji, a smisao je analizirati i vrednovati odgojno-obrazovni proces. Oslanja se prvenstveno na kvalitativan pristup istraživanja: implementaciju evaluacije, studije slučaja i programa za vrednovanje.

Dok sumativna evaluacija pruža retrospektivnu analizu, formativno ocjenjivanje se provodi tijekom samog procesa kao i inicijativa koja se razvija i provodi. To dakle ima veću neposrednost i relevantnost za one koji su odgovorni za djelovanja i intervencije, kao što se mogu pružiti osnovne informacije i povratne informacije za usmjeravanje budućih kretanja. Dakle, sumativna evaluacija se koristi za pouzdanost i potvrdu, dok se formativna evaluacija koristi za poboljšanje i razvoj odgojno-obrazovnog programa ili intervencije (Nevo, 1983, prema Thistlethwaite, 2015: 293). Formativna procjena često se bavi procesima. Formativna procjena dakle ima mnogo toga zajedničkog s akcijskim istraživanjima, kako su je Cohen i Manion (1996: 192) definirali kao postupak dizajniran “na licu mjesta” s konkretnim problemom te da se nalazi u neposrednoj situaciji evaluacije. Patton (2002) i Scriven (1966) ističu važnost uporabe obiju vrsta evaluacije tijekom istraživanja u odgoju i obrazovanju.

Formativna i sumativna evaluacija promatraju se kroz jedinstven integrativni proces, čiji redosljed obuhvaća četiri temeljne faze koje se sastoje od nekoliko međusobno različitih zadataka, o čemu ovisi tip evaluacije. Faze su sljedeće:

Postavljanje granica ili okvira evaluacije – budući da se radi o formativnoj evaluaciji, obuhvaćaju se parcijalni dijelovi programa;

Odabir prikladnih evaluacijskih metoda – uključuje izbor različitih metodoloških opcija pri čemu se određuju prikladni mjerni instrumenti i evaluacijske metode koje uključuju strategije izbora uzorka kao i plan obrade podataka;

Prikupljanje i analiza informacija – u ovoj se fazi operativno provode svi planovi i nacrti evaluacijske studije;

Izvjestavanje o nalazima – pronalaženja onog tipa izvještavanja koji je najprikladniji na kraju odgojno-obrazovnog procesa; (Herman, Morris, Taylor, 1987, prema Halmi, 2008).

U pregledu vrsta evaluacije razlikujemo i vanjsku i unutarnju evaluaciju. Kada govorimo o *unutarnjoj evaluaciji*, polazimo od odgovora na pitanje *Tko* je naručitelj i provoditelj evaluacije. Tada se evaluacija provodi u školi, a organizatori su učitelji i učenici. U suvremenom pristupu upravljanja, vođenja, samovrednovanja i samostalnog učenja, ovaj oblik evaluacije iznimno je važan. Često zanimanje za rezultate učenja i odgoja pokazuju subjekti (dionici procesa evaluacije) izvan škole – na primjer prosvjetne vlasti i druge vladine i nevladine institucije, zatim međunarodne ustanove i organizacije. Tada govorimo o vanjskoj evaluaciji jer su organizatori evaluacije subjekti izvan škole, odnosno subjekti koji nisu imali nikakve veze s odgojnim i obrazovnim procesom koji se događa u školi (Matijević, 2005: 286; Matijević i Radovanović, 2011: 223). Vanjska evaluacija može pomoći instituciji, odnosno školi uočiti poteškoće i/ili prednosti vezane za sebe koje bi u drugim uvjetima vjerojatno teže uočili. Također, može pomoći u povećanju transparentnosti te osiguravanju novog prostora za postizanje konsenzusa po pitanju novih pristupa i ideja u školi (Biersteker, 2016: 343). Dobivenim savjetima pomoću vanjske evaluacije svakako treba pristupiti kritički, nastojeći prilagoditi i ostvariti one kvalitetne i korisne povratne informacije koje bi trebale pomoći u inovativnijem i refleksivnom pristupu odgoju i obrazovanju, a samim time i nastavnom procesu.

EVALUACIJA NASTAVNOG PROCESA

U psihologijskoj literaturi koja se bavi odgojno-obrazovnim procesima nailazimo na dva dominantna modela evaluacije – *razvojne i diferencirane*. Gilekman (1981) u definiranju razvojne evaluacije odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnog procesa polazi od sljedećih temeljnih pretpostavki: učitelji su odrasli ljudi i evaluacija mora uzeti u obzir narav njihovog osobnog razvojnog procesa, tj. individualne razlike koje među njima postoje. Bit razvojne evaluacije je vjerovanje kako na krajnji ishod utjecaj imaju, s jedne strane temeljni stavovi, vrijednosti i ponašanja evaluacijskog stručnjaka, a s druge strane osobine samog učitelja. Prema Gickmanu (1981) osobine samih učitelja određene su dvjema dimenzijama: s jedne strane to je razina motivacije i posvećenosti poslu, a s druge strane razina apstrakcije. Razina ap-

strakcije odnosi se na razinu kognitivnog razvoja i fleksibilnost apstraktnog mišljenja s naglaskom u neposrednom radu s učenicima. Oni učitelji koji imaju nižu razinu apstrakcije lakše se zbunjuju, teže pronalaze različite načine rješavanja problema, a učitelj sa srednjom razinom apstrakcije bolje se snalazi u neočekivanim odgojno-obrazovnim situacijama i uspješniji su u definiranju nastalih problema, predlažu više mogućih rješenja, ali imaju poteškoća u provođenju odabranog pristupa rješenju tog problema, osobito ako je problem složen. I na kraju, učitelji s visokom razinom apstrakcije sposobni su analizirati problem iz različitih uglova. Na primjer, sposobni su sagledati problem iz ugla učenika, roditelja, ali ga mogu pogledati i iz ugla svojih kolega učitelja. Kao rezultat visoke razine apstrakcije, učitelji su u mogućnosti pronaći brojne alternative i rješenja čak najsloženijih problema te pažljivo isplanirati provedbu istog. Što se tiče posvećenosti poslu, istraživanja pokazuju (Gould, 1972, prema Vizek Vidović, 2003: 453) da učitelji u svojoj profesionalnoj karijeri prolaze kroz nekoliko specifičnih razdoblja.

Niska razina posvećenosti poslu iskazuje se kroz indiferentan odnos prema učenicima i kolegama te minimalni utrošak energije i vremena kako bi se posao uopće obavio. Zapravo se energija troši na puko zadržavanje posla. U isto vrijeme u školi rade i učitelji koji pokazuju visoki stupanj brige za učenike i druge učitelje, motivirani su, uvijek spremni i zainteresirani uložiti više vremena u aktivnosti povezane s školom, a prvenstveno se trude uvijek raditi više i bolje. Evaluacijskim istraživanjima ove dvije dimenzije posvećenosti poslu i razini apstrakcije dobivamo četiri kategorije učitelja (Tablica 2.).

Tablica 2. Kategorije učitelja s obzirom na posvećenost svom poslu i fleksibilnost mišljenja (Gould, 1972, prema Vizek-Vidović, 2003: 453)

		POSVEĆENOST POZIVU	
		Visoka	Niska
FLEKSIBILNOST MIŠLJENJA – RAZINA APSTRAKCIJE	Visoka	profesionalac	analitički opažač
	Niska	uzaludni učitelj	osoba koja je promašila poziv

Uvidom u Tablicu 2. možemo zaključiti kako je odlika pravih stručnjaka (profesionalaca) želja za sustavnim cjeloživotnim obrazovanjem i napredovanjem. Ukoliko su suočeni s problemom osjećaju se kompetentnim doći do rješenja koje će biti i u interesu učenika, ali i u interesu škole. Analitički opaživači u stanju su pažljivo razmotriti sve aspekte situacije, ali nemaju volje ništa u vezi toga učiniti. Uzaludni bi učitelji bili oni koji bi sve rado učinili, ali nisu u stanju odrediti koje bi ih strategije i djelovanja dovele do cilja. Upravo želja za napredovanjem i kontinuiranim stručnim usavršavanjem potiče učitelje na samoevaluaciju, ali i evaluaciju svoga rada te postignuća učenika.

Kada govorimo o stavovima i djelovanjima evaluacijskih stručnjaka, Glickman (1981) razlikuje tri opća usmjerenja prema evaluaciji i ukupno deset različitih ponašanja i djelovanja:

Nedirektivna evaluacija – počiva na pretpostavci kako su učitelji kompetentni sami procjenjivati svoj rad i poboljšati ga, nakon što su stavljeni u situaciju da ih analiziraju. Iskazuje se kroz sljedeće ponašanje:

1. *Slušanje*: za vrijeme promatranja učiteljeva rada evaluacijski stručnjak ništa ne govori, samo neverbalno potiče učitelja na govorenje;
2. *Razjašnjavanje*: evaluacijski stručnjak postavlja pitanja u onoj mjeri koja je potrebna kako bi bolje razumio problem ili djelovanje učitelja;
3. *Ohrabrivanje*: učitelj se ohrabruje da priča o mogućim uzrocima problema, kao i o svojim pozitivnim i negativnim stranama;
4. *Prezentiranje*: ukoliko učitelj otvori pitanje poteškoća s kojima se susreće u radu, evaluacijski stručnjak iznosi svoja zapažanja i mišljenja.

Suradnička orijentacija – usmjerena je na inicijativu pri raspravi učenog problema koju mogu preuzeti ili učitelj ili evaluacijski stručnjak. Ukoliko dođe do neslaganja oko rješenja, bilo bi dobro uvesti treću stranu, medijatora koji će posredovati u pronalaženju rješenja.

5. *Raspravljanje*: evaluacijski stručnjak potiče i vodi raspravu o mogućim pravcima rješavanja učiteljevih problema;
6. *Rješavanje problema*: učitelj se potiče da problem odmah riješi;
7. *Demonstriranje*: evaluacijski stručnjak usmjerava učitelja ka novim obrascima djelovanja u rješavanju problema, a koje može koristiti u sličnim okolnostima te istovremeno rješavajući trenutni problem učitelja.

Direktivna evaluacija – ovaj pristup evaluaciji očekuje od evaluacijskog stručnjaka visoku razinu kontrole nad odnosom s učiteljem. Pri tome ne mislimo nužno na autoritarnu figuru, već na osobu koja ima više znanja, iskustva i kompetencija te je otvorena uspostavljanju standarda za koje očekuje da će biti ostvareni.

8. *Usmjeravanje*: evaluacijski stručnjak detaljno upućuje učitelja što i kako treba činiti u svezi s nekim problemom;
9. *Normiranje*: učitelju se objašnjava što mora činiti kako bi njegovi postupci bili u skladu s ponašanjem ostalih kolega u školi;
10. *Ojačavanje*: evaluacijski stručnjak detaljno utvrđuje uvjete i posljedice poboljšanja učiteljeva rada.

Diferencirana evaluacija – prema Glatthornu (1984), diferencirana evaluacija polazi od činjenice kako različite okolnosti zahtijevaju različiti pristup. Neosporna je činjenica kako učitelji imaju otpor prema bilo kakvoj procjeni i evaluaciji bilo kojeg segmenta njihovog rada i doživljavaju je kao kontrolu, provjeru koja je nefleksibilna, uštogljena, neprilagođena složenim procesima odgojno-obrazovne prakse. Slijedom navedenog, Glatthorn (1984) diferencira evaluacije odgojno-obrazovnog sustava i rada učitelja na četiri oblika evaluacije: klinička evaluacija, suradnički stručni razvoj, samousmjeravajući razvoj te administrativni pregled.

Klinička evaluacija kao dio diferencirane evaluacije, razvijena je kako bi se unaprijedio nastavni rad učitelja. Glavni ciljevi kliničke evaluacije, prema Acheson i Gall (1987) je osigurati učitelju objektivnu povratnu informaciju o postojećem stanju njegovih poučavateljskih vještina; utvrditi i riješiti probleme koji se javljaju tijekom odgojno-obrazovnog procesa, utvrditi i riješiti probleme u odgojno-obrazovnom procesu, razviti kod učitelja ključne kompetencije poučavateljskih vještina i strategija, priznati,

pohvaliti i istaknuti rad učitelja u cilju njegove promocije te mu pomoći da usvoji pozitivan stav cjeloživotnom obrazovanju. Slijedom navedenog, klinička evaluacija obuhvaća nekoliko etapa: u prvoj etapi surađujući i dogovarajući se, evaluacijski stručnjak kao i učitelj organizira i planira posjet nastavi. Nakon ostvarivanja posjete, rade analizu te temeljem rezultata dobivenih analizom ponovo planiraju odgojno-obrazovni rad. Nakon zajedničkog dogovora oko termina posjete i aktivnostima koje će se posebno pratiti evaluacijski, stručnjak treba sadržajno upoznati zadatke nastavne jedinice. Također se treba unaprijed dogovoriti gdje će evaluacijski stručnjak sjediti i kako će se njegova prisutnost objasniti učenicima (Vizek-Vidović, 2003: 455).

Suradnički razvoj – podrazumijeva dvojicu i više stručnjaka/učitelja koji u svrhu osobnog stručnog razvoja te razmjene iskustva odlaze jedno drugome na nastavu. Organizirane posjete nisu neformalne. Učitelji jedni drugima daju povratne informacije i raspravljaju o problemima koji ih muče. Organiziraju se u okviru školskog stručnog aktiva i nemaju standardni evaluacijski karakter.

Samousmjeravajući razvoj – ima dvije osnovne značajke: učitelj samostalno radi na programu usavršavanja bez eksterne evaluacije i učitelj samostalno planira što će i kada raditi uvažavajući svoje osobne potrebe i mogućnosti (na primjer: uključivanje u različite tečajeve, seminare, treninge i dr.). Učitelji su motivirani uključiti se u odgojno-obrazovne programe ministarstva prosvjete jer se tada učitelju dodjeljuje određen broj bodova, koji se uzimaju u obzir prilikom pokretanja postupka za napredovanje. Jedan od najučinkovitijih oblika ovog modela evaluacije je snimanje rada u nastavi, a potom analiza urađenog i novi plan nakon analize.

Administrativni pregled – evaluacijski je model koji je najbliži inspekciji, kontroli i sličnim nepopularnim terminima čija se negativna konotacija prenosi na sve ostale oblike evaluacijskog rada, iako se to nastojalo izbjeći. Cilj administrativnog pregleda zapravo je snimiti rad učitelja u uobičajenim okolnostima, ali ne kako bi ih se “ulovilo” u nečemu nedopuštenom. I tu bi dakle trebala postojati pravila. Sam pregled treba biti najavljen i otvoren, u smislu da učitelj zna tko mu dolazi na nastavu i s kojim ciljem, što od te osobe može očekivati, što će se na nastavi posebno pratiti i hoće će li se prikupljeni podaci koristiti u formalnoj evaluaciji – ocjenjivanju učitelja. Ovaj evaluacijski model iznimno je koristan ukoliko se ne vodi računa samo o neposrednoj povratnoj informaciji učitelju, nego se podaci dobiveni pregledom koriste za unapređivanje i planiranje budućeg odgojno-obrazovnog rada.

Evaluacija rada učitelja složen je i zahtijevan posao koja se postiže procjenom izvedbe (Chen i Mathies, 2016: 85), ali ipak možemo slobodno reći i općeprihvaćen posao jer u znanstvenoj i stručnoj javnosti postoji koncenzus kako je evaluacija nužna za daljnje unapređivanje odgojno-obrazovnih procesa. Ipak, praktična primjena opterećena je nizom poteškoća. Navest ćemo i ukratko objasniti tipične probleme evaluacije – nejasna svrha evaluacije, nedovoljna uključenost učitelja, nedovoljna samoevaluacija, neadekvatni kriteriji evaluacije, o samom postupku evaluacije se ne govori, nedovoljna osposobljenost za evaluaciju – kako slijedi:

Nejasna svrha evaluacije – površno poznavanje ili čak nepoznavanje osnovnih evaluacijskih modela – što namjerno, što slučajno ispreplitanje dijagnostičke i for-

mativne evaluacije. Naime, od učitelja se očekuje da u razred pusti novu osobu, punu povjerenja koja će pratiti njegov rad s ciljem da mu pomogne unaprijediti njegov rad. Uspostavlja se kako je prava svrha posjete zapravo bila posve dijagnostičke naravi, primjerice – reakcija na pritužbu nekog roditelja kako se na nastavi radi nešto što je neprimjereno.

Nedovoljna uključenost učitelja – najznačajnija pritužba učitelja svakako je činjenica kako nemaju puno utjecaja na sam proces evaluacije, osobito ukoliko ga obavlja netko izvan njegove odgojno-obrazovne ustanove, a čak i kad mu je formalna funkcija savjetovanje.

Nedovoljna samoevaluacija – u odgojno-obrazovnoj praksi samoprocjeni učitelja i samoevaluaciji uopće pridaje se premalo pažnje, obavlja se nesustavno i prema nejasnim kriterijima. Unatoč tome što autori ukazuju da i najmanja djeca mogu profitirati od samoevaluacije, poput odraslih (Mott, 2017: 26).

Neadekvatni kriteriji evaluacije – često se, na žalost, kriteriji evaluacije temelje na osobnim preferencijama. Tako neki procjenjuju djelotvornost učiteljeva rada u odnosu na to kako bi sami organizirali i izveli neku nastavu, umjesto da pokušaju zadržati objektivnost i zadrže se samo na rezultatima istraživanja učiteljeve djelatnosti.

O samom postupku evaluacije se ne govori – brojni pokušaji kako bi se evaluacija podigla na jednu višu razinu propali su jer sami učitelji nemaju osnovne informacije te ne barataju pojmovno-kategorijalnim aparatom koji bi im omogućio razumijevanje suštine evaluacijskog procesa u nastavi. U rijetkim prilikama kada se i uspostave neka pravila, olako se vjeruje kako je to samo po sebi razumljivo te da sad učitelji to znaju te ne trebaju više ponavljati. To dakako nije točno. Nužno je osigurati kako bi se svrha, kriteriji i proces evaluacije nastavnog rada periodički svima jasno ponovile.

Nedovoljna osposobljenost za evaluaciju – ravnatelj škole nadležan je za evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa. U svoje pohode i posjete nastavnom procesu pojedinih učitelja sa sobom vodi stručnog suradnika, pedagoga ili psihologa ili im velikodušno delegira taj posao bez jasnih dogovora o pravilima i samom cilju te postupku evaluacije. Važno je naglasiti kako ravnatelji nemaju dovoljno razvijene kompetencije koje su potrebne kako bi proveo kvalitetan postupak evaluacije odgojno-obrazovnog procesa (Vizek-Vidović i sur. 2003, 459).

Unatoč navedenim poteškoćama, potrebno je dodatno ohrabrivati učitelje za provođenje evaluacije i samoevaluacije, kao i utjecati na samo viđenje evaluacije kao uistinu poželjnog i u suvremenom obrazovanju, neizostavnog dijela odgojno-obrazovnog procesa. Svaki od dionika u evaluacijskom procesu – država, učenici, učitelji, roditelji, poslodavci, javnost – može pridonijeti njegovoj provedbi i poboljšanju istoga. Upravo zbog važne uloge svakoga od dionika, u sljedećem poglavlju bit će nešto više riječi o njima.

DIONICI U EVALUACIJSKOM PROCESU

Važno je naglasiti, a često to zaboravljamo, kako je sustav školovanja djelatnost za koju nacionalni sustavi izdvajaju znatna financijska i materijalna sredstva. Evaluacija i kvaliteta su postali jedan od glavnih političkih tema vezanih za odgoj i obrazova-

nje diljem cijelog svijeta (Gurova, Piattoeva i Takala, 2015: 346). Pojedini nacionalni sustavi koji su svjesni potrebe kvalitetnog ulaganja u razvoj odgojno-obrazovnog sustava, detaljno su razvili metode evaluacije istog. Neki od čimbenika evaluacije odgojno-obrazovnog sustava su i uspjeh učenika prema primjeni standardiziranih testova znanja. Problem se pojavljuje u trenutku kada treba evaluirati stvoreno znanje koje je jamstvo da su uložena financijska i materijalna sredstva doprinijela razvoju znanja visoke kvalitete i to znanja za budućnost (Mijatović, 2002).

Pristupi u evaluaciji odgojno-obrazovnog sustava polaze od uvjerenja što smo sve kadri naučiti – kako na vlastitim uspjesima, tako i na vlastitim pogreškama. Zapravo nam razumijevanje vlastitih uspjeha i neuspjeha omogućuje birati aktivnosti koje su primjerene promjenama koje želimo postići. Postoji prirodna težnja svake odgojno-obrazovne institucije za kvalitetnijim radom i jačim društvenim utjecajem u zajednici. Patton je (1987) postavio ključna pitanja koja mogu pomoći u definiranju alternativnih pozicija i pristupa u evaluaciji:

- Za koga se provodi evaluacija?, Koje rezultate očekujemo? (Što očekujemo da ćemo pronaći?)
- Što želim dobiti/pronaći kroz procese evaluacije?
- Kada će nam rezultati evaluacije biti potrebiti?
- Gdje trebamo skupiti informacije?
- Kako će se rezultati evaluacije koristiti?

U osnovi postoji nekoliko kriterija koji su jako važni ako se želi postići kvalitetna evaluacija. Prije svega, evaluacija mora biti korisna, a to podrazumijeva da evaluacija prikuplja vjerodostojne, korisne i pravovremene informacije. Nadalje, svrha evaluacije je i odrediti uspješne i neuspješne aspekte koji se tiču funkcionalnosti odgojno-obrazovnog procesa i iskoristiti prikupljene i analizirane informacije s ciljem boljeg donošenja odluka i budućeg djelovanja. Također, izvodljivost evaluacije je jako važna, stavljajući u prvi plan evaluaciju koje je praktična, ekonomična i održiva. Osim toga, da bi se izbjegle subjektivne i pristrane evaluacije, potrebno je da onaj koji procjenjuje bude educiran i visoko obrazovan za područje koje je potrebno evaluirati (Norris i sur., 2017:783). Također, potrebno je stručno usavršavanje onih koji provode evaluaciju – poznavanje novih alata za evaluaciju kao što su upitnici i testovi, poznavanje statističkih metoda, procjenu vezanu uz tehnologiju, akreditacije i standarde osiguranja kvalitete, zakone, politike i pravila koji upravljaju obrazovanjem (Chen i Mathies, 2016: 90). Prilikom evaluacije mora se obratiti pažnja na etičke i pravne standarde koji bi trebali regulirati proces evaluacije uzimajući u obzir odgovorno ponašanje prema onima koji su predmet evaluacije kao i one na koje evaluacija može imati utjecaj. Henneman i sur. (2006, prema Norris i sur., 2017: 759) predlaže pet elemenata koji bi trebali pomoći kod vjerodostojnosti evaluacije, a to su standardi poučavanja temeljeni na dokazima, valjani instrumenti, temeljita edukacija onih koji evaluiraju, odnosno procjenjuju, sudjelovanje više dionika evaluacije te uspostavljen proces povratne informacije i ciljane podrške. Važno je imati jasno definirana očekivanja te povratnu informaciju.

Konačno, evaluacija treba proizvesti točne podatke, kako bi bila korisna svim dionicima procesa te osigurati kredibilitet predmetu evaluacije. Točnost evaluacije po-

vezana je snagom evaluacijskog plana, metodama prikupljanja podataka i volje da se loši rezultati evaluacije priopće isto kao što bi se prezentirali dobri rezultati evaluacije. Evaluacija se bavi procjenom jesu li intervencije efektivne. U povijesti odgojno-obrazovnih sustava možemo prepoznati brojna istraživanja i evaluacijske pristupe te rasprave kako se efikasnost i akademski uspjeh učenika može vrednovati u odnosu na različite dionike koji imaju različito razumijevanje i tragaju za različitim dokazima u procesu evaluacije. Postoje različite perspektive o tome što je primarna funkcija evaluacije (Thistlethwaite i sur., 2015: 292), stoga su u radu kako slijedi navedeni dionici – država, učenici, učitelji, roditelji, poslodavci, javnost – i njihove perspektive.

Država, odnosno Vlada koja i financira najveći dio odgojno-obrazovnih ustanova svake pojedine zemlje, zainteresirana je za odnos upisanih učenika i onih koji su stekli uvjete za nastavak redovitog školovanja, odnosno za udio učenika koji zbog nekog razloga prestaju privremeno ili stalno se školovati te za vrijeme posvećeno učenju, odnosno za vremensko opterećenje svim oblicima obveza učenika i učitelja. Slijedno tome, evaluacija odgojno-obrazovnog procesa sa stajališta Vlade i prosvjetnih vlasti usmjerena je na to koliko učenika završava školovanje u predviđenome vremenu te koliko su uspješni na nacionalnim testovima vrednovanja akademskih postignuća (Državnoj maturi), uz reduciranje troškova i uz primjenu, barem djelomično, međunarodnih standarda.

Učenici procjenu uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa doživljavaju na sasvim drukčiji način. Za njih je evaluacija vezana uz procjenu doprinosa odgoja i obrazovanja osobnome razvoju i uz to kakva je priprema za preuzimanje odgovornosti u svijetu rada i u društvu. Stoga se proces odgoja i obrazovanja mora povezivati s osobnim interesom učenika. Naravno, proces obrazovanja mora se organizirati tako da svaki zainteresirani učenik može uspješno završiti obrazovanje u predviđenome vremenu.

Učitelji, pak, evaluaciju percipiraju kao odgojno-obrazovno vježbalište temeljeno na dobrom prijenosu znanja, na dobrim uvjetima za učenje i dobrim međudnosom akademskih postignuća učenika i evaluacije.

Roditelji proces odgoja i obrazovanja definiraju kao pripremu djece za svijet rada uz naglasak na akademska postignuća te pozitivne i podražavajuće odnose između učitelja i njihove djece.

Poslodavci pri planiranju procjene uspješnosti odgojno-obrazovnog sustava ističu da je učenik proizvod koji školovanjem stječe potrebna znanja, vještine i radne i moralne običaje prijeko potrebne za efikasno prihvaćanje, obavljanje i unapređenje poslovnih obveza, radi koristi pojedinca, buduće obitelji, poduzeća i društva.

Javnost obrazovanje promatra kao proizvodnju kvalificirane radne snage ili kao trening za karijeru istraživača.

ZAKLJUČAK

Nije jednostavno niti lako jednoznačno definirati sam pojam evaluacije pa tako niti jednoznačno zaključiti koji model ili vrsta evaluacije bi bila najbolja za sve dionike u isto vrijeme. Ipak, uvažavajući sve dionike procesa evaluacije možemo

zaključiti kako je evaluacija kao pedagoški fenomen kompleksan koncept u čijoj provedbi sudjeluju učitelji, roditelji, učenici, administrativno osoblje, poslodavci te ostale interesne, pretežno profesionalne skupine.

Budući da evaluacijom najčešće procjenjujemo kvalitetu i efikasnost odgojno-obrazovnog sustava, a samim time i nastavnog procesa, potrebno je voditi brigu o adekvatnoj edukaciji onih koji provode evaluaciju, kao i onih koji sudjeluju u procjeni. Važno je naglasiti da upravo ta različita perspektiva dionika u evaluacijskom procesu ukazuje na samu kompleksnost i nepredvidljivost ishoda evaluacije. Naime, kvaliteta uspješne evaluacije je i proces prevladavanja učenih slabosti (Mencer, 2003: 72). U svim se sustavima koji stvaraju novu vrijednost, tako i u odgojno-obrazovnom sustavu, primjenjuje evaluacija. Stoga možemo zaključiti da evaluacija kojom procjenjujemo kvalitetu znači različito za različite ljude te da se evaluacija usko povezuje s procesima i rezultatima tih procesa. Osiguranje kvalitete jest neprekidan postupak dokazivanja, odnosno davanja jamstva da je odgojno-obrazovni sustav spreman pružiti sve misijom mu zacrtane zadaće (Vroeijenstijn, 1995: 13). Osim toga, ako nam je uistinu stalo do kvalitete odgoja i obrazovanja, onda je potrebno biti proaktivan u procjenjivanju i osiguravanju poticajnih uvjeta za cjeloviti razvoj učenika (Chen i Mathies, 2016: 91).

Ovim radom nastojali smo ukazati na temeljne teorijske postavke vezane za evaluaciju te bogatstvo različitih određenja i definicija evaluacije, modela i vrsta evaluacija kao i ukazati na važnost evaluacije nastavnog procesa te odgojno-obrazovnog sustava. Uvažavajući različite perspektive svih dionika u evaluacijskom procesu, nastojali smo prikazati kompleksnost istog. Upravo zbog kompleksnosti evaluacijskog procesa, bogatstva različitih perspektiva, smatramo važnim dalje istraživati ovaj pedagoški fenomen i time doprinostiti kako znanstvenoj, tako i stručnoj literaturi. Uz kritički pristup navedenim teorijama, vjerujemo da će oni koji se ohrabre evaluirati svoj rad, ali i postignuća svojih učenika, inovirati svoju odgojno-obrazovnu praksu i time doprinijeti osuvremenjivanju odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću.

LITERATURA

1. Acheson, K. & Gall, M. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York: Longman.
2. Biersteker, T. (2016). Self-Assessment Reviews and External Evaluation Exercises in IR Education. *International Studies Review*, 341-345.
3. Bognar, L. & Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Chen, H.-T. (1990). *Theory Driven Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
5. Chen, P. D., Mathies, C. (2016). Assessment, Evaluation, and Research. U: D. C. Roberts, S. R. Komives (ur.), *New Directions for Higher Education* (85-92). San Francisco: Wiley Periodicals, Inc.
6. Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
7. Danielson, C. & Mcgreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance professional Practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. De Rijcke, S., Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use – a literature review. *Research*

- Evaluation, 25(2): 161-169.
9. Feuerstein, R., Falik, L. H., & Feuerstein, R. (1998). The learning potential assessment device: An alternative approach to the assessment of learning potential. U: R. J. Samuda, R. Feuerstein, A. S. Kaufman, J. E. Lewis, R. J. Sternberg i sur. (ur.) *Advances in cross-cultural assessment* (str. 100-161). Thousand Oaks, CA: Sage.
 10. Freidburg, V. (1978). *Bilanz der Bildungspolitik. Pädagogische Beiträge*.
 11. Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
 12. Glickman, C. D. (1981). *Developmental Supervision: Alternative Practice for Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
 13. Gould, R. (1989). *Reflective Learning for Social Work Practice*, *Social Work Education*, 8(2): 38-49.
 14. Green, J. & South, J. (2006). *Evaluation*. Maidenhead, England: Open University Press.
 15. Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. San Francisco: JosseyBass.
 16. Gurova, G., Piattoeva, N., & Takala, T. (2015). *Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion*. *European Education*, 47: 346-364.
 17. Halmi, A. (2008). *Programi evaluacije i evaluacijska istraživanja u društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
 18. Herman, L. J., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *Evaluation Handbook*. Newbury Park, CA: Sage.
 19. Hounsell, D. (2003). *The evaluation of teaching*. U: Fry i sur. (ur.) *A handbook for teaching & learning in higher education* (str. 200-209). Second edition. London: Kogan page.
 20. Kaneko, M. (1999). *A methodological inquiry into the evaluation of smoking cessation programmes*. *Health Edu. Res.*, 14(3): 433-441.
 21. Madelin, A. (1984). *Osloboditi školu – Obrazovanje a la carte*. Zagreb: Educa.
 22. Matijević, M. (2005). *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2): 279-298.
 23. Matijević, M. (2007). *Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 267-303). Zagreb: Zavod za pedagogiju.
 24. Matijević, M. & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
 25. Mencer, I. (2003). «ISO 9001:2000 Protocol of Standards – Maybe the way in our next steps and/or the dream route to excellence», *Workshop II: Development and Implementation of Quality Assurance System(s) in Higher Education* (str. 65-79). Dubrovnik.
 26. Mijatović, A. (1994). *Osnove ustroja školskog sustava*. Zagreb: Školske novine.
 27. Mijatović, A. (2002). *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskoga školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.
 28. Mott, (2017). *Leaving Room for Self-evaluation: Shaping our Dialogue in Early Childhood Education*. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, XXXVII(1): 26-30.
 29. Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publisher.
 30. Naisbitt, J. (1984). *Megatrends: 10 Perspektiven, die unser Leben verändern werde*. Bayreuth: Hestia.

31. Norris, J. M., van der Mars, H., Kulinna, P., Kwon, J. & Amrein-Beardsley, A. (2017). A Document Analysis of Teacher Evaluation Systems Specific to Physical Education. *The Physical Educator*, 74: 757-788.
32. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
33. Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage.
34. Patton, M.Q. (1997). *Utilisation Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
35. Posavec, E. J. & Carey, R. G. (1992). *Program evaluation: Methods and case studies*. New Jersey: Prentice Hall.
36. Raphael, D. (2000). The question of evidence in health promotion. *Health Promotion International*, 15(4): 355–67.
37. Runciman, W., G. (1975). *Social Science and Political Theory*. Cambridge: University Press.
38. Scott, D. (1998). Qualitative approaches to evaluations of health-promoting activities. U: D. Scott and R. Weston (ur.). *Evaluating Health Promotion* (str. 31-49). Cheltenham: Stanley Thornes.
39. Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Indiana: Prude University.
40. Springett, J. (2001). Participatory approaches to evaluation in health promotion. U: I. Rootman, M.S Goodstadt, B. Hyndman, D.V. McQueen, L. Potvin, J. Springett and E. Ziglio (ur.). *Evaluation in Health Promotion. Principles and Perspectives* (str. 83-88). Copenhagen: WHO Europe.
41. St Leger, A. S., Schnieden, H. & Walsworth-Bell, J.P. (1992). *Evaluating Health Services' Effectiveness: A Guide for Health Professionals, Service Managers and Policy Makers*. Milton Keynes: Open University Press.
42. Thistlethwaite, J., Kumar, K., Moran, M., Saunders, R. & Carr, S. (2015) An exploratory review of pre-qualification interprofessional education evaluations. *Journal of Interprofessional Care*, 29(4): 292-297.
43. Tones, K. (1997). Beyond the randomised controlled trial: a case for 'judicial review'. *Health Education Research*, 12(2): 1–4.
44. Tones, K. & Tilford, S. (2001). *Health Promotion: Effectiveness, Efficiency and Equity*. Nelson Thornes: Leeds.
45. Tyler, R. W. (1989). *Educational evaluation: Classic works*. Boston: Kluwer.
46. Vizek-Vidović, V., Vlahović -Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
47. Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybda*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
48. Weber, M. (1949). *The methodology of the social Sciences*. London: Glencoe Free Press.
49. Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
50. Weiss, H. C. (1998). *Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.