

## Vjeronauk u školi pred zahtjevima vrednovanja

Ana Thea Filipović

e-mail: ana.filipovic1@zg.htnet.hr

UDK: 2-472.3:371.26

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 20. svibnja 2009.

Prihvaćeno: 15. lipnja 2009.

*U članku se prikazuju aktualne tendencije obrazovne politike u svijetu, a posebice u Europi i u Hrvatskoj, a potom se teološki i pedagoški propituje koncept obrazovanja i slika čovjeka koji stoje u pozadini tih tendencija. Ukazuje se na različite modele upravljanja kvalitetom i razvitka kvalitete obrazovanja te promišlja o vjeronauku pred zahtjevima vanjskog i unutarnjeg vrednovanja obrazovanja. Govori se o nužnosti i važnosti davanja povratne informacije i vred-*

*novanja u (vjeronaučnoj) nastavi, o protežnosti i obuhvatnosti vrednovanja, o kriterijima vrednovanja u vjeronauku, o težnji za objektivnošću i pravednošću u vrednovanju, o usmjerenosti subjektu, o aspektima vjeronauka koji izmiču vrednovanju te o podređenosti vrednovanja religioznom odgoju i učenju. Na kraju se navodi prijedlog aspekata i sastavnica odgojno-obrazovnih ishoda odnosno religiozne kompetencije kojoj vodi vjeronaučna nastava.*

*Ključne riječi: vjeronauk, vrednovanje, središnjost osobe, obrazovna politika, koncept obrazovanja, religiozna kompetencija*

### Uvod

Jedan od prioritarnih ciljeva koji si u zadnjih deset-petnaest godina postavljaju vlade europskih zemalja jest: učiniti obrazovanje temeljem gospodarskog razvitka i uspostaviti jedinstveni europski obrazovni prostor. U tu svrhu u zemljama Europske unije, ali i onima koje aspiriraju na članstvo u njoj, provodi se mjerenje i vrednovanje učeničkih postignuća, potiče ispitivanje obrazovnih standarda i ukupne kvalitete obrazovanja te nameće provođenje odgovarajućih reformi u obrazovanju koje, u društvu koje se definira kao društvo znanja, ponovno dolazi u samo središte društvenog zanimanja. Vanjskim i unutarnjim vrednovanjem obrazovanja želi se razviti sustav osiguranja kvalitete obrazovanja koje treba biti primjereno novim zahtjevima tržišta rada i mobilnosti stanovništva u svijetu koji se sve više globalizira. Praćenje i vrednovanje tako

se ne odnose samo na učenike i njihova školska postignuća, nego u prvom redu na obrazovne sustave, na nastavnike, na školsko i društveno okruženje. Kakva koncepcija odgoja i obrazovanja stoji u pozadini ovakvih usmjerenja obrazovne politike? Kako se vjeronauk treba odrediti naspram aktualnih tendencija? Koje je njihovo značenje za unutarnje i vanjsko vrednovanje u vjeronauku? Sve su to pitanja o kojima je nužno promišljati i tražiti odgovore na njih.

### *1. Aktualnost vrednovanja u kontekstu težnje za učinkovitošću i mjerljivošću obrazovanja*

Vrednovanje je u zadnja dva desetljeća postalo jednim od ključnih pojmova u raspravama o obrazovanju. Nezadovoljne vanjskom učinkovitošću obrazovanja, međunarodne gospodarske i političke institucije i organizacije pokrenule su vanjska mjerenja i vrednovanja obrazovanja kako bi ga usmjerile prema većoj učinkovitosti i usredotočenosti na društveno-politički i gospodarski poželjne ciljeve. Tako je, primjerice, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvitak (engl. OECD) sa sjedištem u Parizu, devedesetih godina prošloga stoljeća pokrenula program međunarodnog vrednovanja uspješnosti školskih sustava, poznat pod kraticom IMSS, odnosno TIMSS (engl. [Third] International Maths and Science Study), a pokazatelj uspješnosti su rezultati koje učenici postižu na ispitivanjima iz matematike i prirodoslovlja.<sup>1</sup> Ista organizacija od 2000. godine provodi u trogodišnjim ciklusima *Program međunarodne provjere učeničkog znanja*, poznat pod kraticom PISA (engl. Programme for International Student Assessment), a kojim želi istražiti do koje su mjere učenici pri kraju obveznog školovanja u glavnim industrijskim zemljama ovladali znanjima i vještinama potrebnima za sudjelovanje u životu društvene zajednice, znaju li učenici analizirati, logički razmišljati i učinkovito komunicirati, jesu li dobro pripremljeni da se uhvate u koštac s izazovima budućnosti i jesu li stekli sposobnost cjeloživotnog učenja.<sup>2</sup> PISA nastoji odgovoriti na ta pitanja pružajući podatke o učeničkim postignućima u jezičnoj, matematičkoj i prirodoznanstvenoj pismenosti, otkrivajući čimbenike koji utječu na razvoj navedenih vještina u školi i kod kuće te istražujući odgovarajuće implikacije za razvitak obrazovnih politika. Budući da se program provodi svake treće godine, PISA oblikovateljima obrazovnih politika pruža instrument pomoću kojega mogu pratiti učenička postignuća kroz određeno vremensko razdob-

1 Usp. Željko PIVAC, Testiranje i kvaliteta učeničkog znanja, *Školske novine*, 24. svibnja 2005, 6.

2 Usp. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Programme for International Student Assessment (PISA), [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html) (02.01.2009).

lje, pozicionirati se naspram drugih zemalja te procijeniti dobre i loše strane vlastitoga obrazovnog sustava. Može se reći da rezultati ovog projekta imaju svjetsko značenje, jer se ispitivanje provodi na svim kontinentima, a u svakom ciklusu obuhvaća sve više zemalja.<sup>3</sup> »Kroz PISA program OECD i UNESCO nastoje pripomoći u skretanju fokusa obrazovne politike s *obrazovnog ulaganja na obrazovna postignuća* kako bi omogućili zainteresiranim zemljama da poboljšaju školovanje mladih i njihovu bolju pripremu za svijet brzih promjena i rastuće globalne međuovisnosti.«<sup>4</sup>

U duhu Lisabonske strategije, »čiji je cilj stvoriti fleksibilnu i dinamičnu ekonomiju temeljenu na znanju, odnosno osposobiti građane za aktivno građanstvo, cjeloživotno učenje i prilagođavanje promjenama u društvu«<sup>5</sup>, Europa provodi promjene u obrazovnim sustavima. U ostvarivanju svoje težnje da postane »najkompetentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju, sposobno za održiv gospodarski rast sa sve više boljih radnih mjesta i većom društvenom kohezijom«<sup>6</sup> Europska se unija izričito oslanja na potporu obrazovnih sustava koji trebaju promicati ključne kompetencije potrebne za život u uvjetima suvremenoga svijeta. U tu svrhu Europska je komisija, kao izvršni organ Europske unije, 2006. godine objavila i preporučila zajednički *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*<sup>7</sup> koji treba biti pomoć i putokaz pojedinim zemljama u stvaranju vlastitih nacionalnih kurikula. Taj dokument navodi osam ključnih područja kompetencija koje su nužne za individualni i socijalni razvitak pojedinca, uključivanje u društvo i zapošljavanje, a to su: komuniciranje na materinskom jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije iz prirodoslovnih znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, učevna kompetencija,

---

3 U Hrvatskoj je PISA ispitivanje prvi puta provedeno od 6. ožujka do 12. travnja 2006. Godinu dana ranije provedeno je probno ispitivanje kao uobičajena procedura prethodne provjere ispitnog materijala. Usp. Maja FLEGO, Prvo PISA istraživanje u Hrvatskoj – Ispit iz 'životne' pismenosti, *Školske novine*, 9. svibnja 2006, 5.

4 Zlata GODLER, Što je PISA istraživanje i koja korist od njega. Potraga za formulom djelotvornog školstva, *Školske novine*, 17. veljače 2004, 12 (istaknula A. T. F.).

5 Pero LUČIN, član Skupine za vođenje pregovora s Europskom unijom, u razgovoru koji je s njime vodio Marijan ŠIMEG, Hrvatska na putu prema društvu znanja, *Školske novine*, 7. studenoga 2006, 3.

6 Maja FLEGO, Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – Škola za život sutrašnjice, *Školske novine*, 6. veljače 2007, 12.

7 The European Parliament and the Council of the European Union, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Annex: Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, *Official Journal of the European Union* L 394 EN (30.12.2006) 10-18; [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf) (14.03.2009). Na hrvatskom jeziku objavljen u *Školskim novinama* kao prilog broju 14-15/2009, (07.04.2009), III-VI.

međuljudska i građanska kompetencija, poduzetnička kompetencija te kulturna senzibilizacija i izražavanje.<sup>8</sup> Osposobljenosti se sastoje od odgovarajućih znanja, vještina i stavova koji trebaju biti temelj sposobnosti cjeloživotnog učenja. Među temeljnim osposobljenostima kojima trebaju voditi obrazovni sustavi nalaze se i one koje ne pripadaju sadržaju ni jednog predmeta posebno, ali se trebaju poticati kroz sve predmete (primjerice socijalne vještine ili umijeće učenja), a zacrtane su tzv. kroskurikularnim ciljevima.<sup>9</sup>

Obrazovna politika Europske unije želi proizvesti pomak u organizaciji i usmjerenju obrazovnih procesa tako da se »težište prebacuje s nastave na učenje, odnosno od nastavnika prema učeniku i ishodima učenja. [... U tom smislu potrebno je] promijeniti postojeće obrazovne programe u programe temeljene na mjerljivim ishodima učenja.«<sup>10</sup> Na tom tragu izrađena je, prihvaćena i u travnju 2008. objavljena Preporuka Europskoga parlamenta i Vijeća Europske unije o uspostavi *Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje*<sup>11</sup> kojim se želi omogućiti transparentnost i prenosivost kvalifikacija na svim obrazovnim razinama, a koje su opisane u terminima ishoda učenja.

U sklopu procesa europskih integracija u Hrvatskoj je već učinjen niz institucionalno-organizacijskih promjena koje trebaju poslužiti kao infrastruktura za usklađivanje obrazovnog sustava s preporukama i zahtjevima Europske unije te pridonijeti poboljšanju transparentnosti i kvalitete obrazovanja. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa zadnjih je godina u tu svrhu osnovalo niz agencija i centara: Agenciju za znanost i visoko obrazovanje, Agenciju za odgoj i obrazovanje, Agenciju za strukovno obrazovanje, Agenciju za obrazovanje odraslih, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Centar za obrazovanje nastavnika. Izrađeni su Državni pedagoški standardi, a u tijeku je rad na projektima izrade Nacionalnog kurikulumuma i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

Za našu temu osobito važan Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, sa sjedištem u Zagrebu, osnovan je sa svrhom da »obavlja poslove vanjskoga vrednovanja u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske i poslove provođenja ispita temeljenih na nacionalnim standardima«.<sup>12</sup> Među njegove do sada najpoznatije aktivnosti pripadaju provođenje nacionalnih ispita

---

8 Usp. *nav. mj.*

9 Sanja UREK, Ključne kompetencije i kroskurikularni ciljevi, [http://zavod.skolstvo.htnet.hr/Download/2007/02/23/Kljucne\\_kompetencije\\_za\\_cjelozivotno\\_ucenje.doc](http://zavod.skolstvo.htnet.hr/Download/2007/02/23/Kljucne_kompetencije_za_cjelozivotno_ucenje.doc) (15.03.2007).

10 Pero LUČIN, *nav. mj.*

11 European Parliament – Council, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance), *Official Journal of the European Union* EN (6.5.2008), C111/1. Hrvatski prijevod tog dokumenta objavljen je u *Školskim novinama* kao prilog broju 14-15/2009. (07.04.2009), II + VII-VIII.

12 Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, O nama, [http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/c/portal/layout?p\\_1\\_id=PUB.1001.3](http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/c/portal/layout?p_1_id=PUB.1001.3) (03.01.2009).

i projekt državne mature kojima se želi pratiti i vrednovati učevna postignuća učenika i standardizirati vrednovanje obrazovnih ishoda.<sup>13</sup> Rezultati nacionalnih ispita omogućuju i institucionalno potaknuto samovrednovanje škola te raspravu o unapređenju kvalitete učenja i poučavanja u pojedinim školama. Riječ je o sustavnom i trajnom praćenju, analiziranju i procjenjivanju uspješnosti vlastitoga djelovanja škola.<sup>14</sup>

## 2. Kritički pristup aktualnim trendovima obrazovne politike

### 2.1. Nužnost kritičkog propitivanja koncepta obrazovanja i poimanja čovjeka

U naglašenoj usmjerenosti obrazovanja na ishode, postignuća, osposobljenosti, na »završni proizvod« i učinkovitost nije teško prepoznati privredni način razmišljanja koji računa s ulaganjem stanovitih sredstava da bi se dobio željeni proizvod i ostvarila dobit.<sup>15</sup> »Ovaj liberalno-tržišni pristup obrazovanju na znanje gleda ponajprije kao na gospodarski čimbenik u službi konkurentnosti. Navedenim promjenama snažna državna prosvjetna administracija pretvara obrazovanje – znanje u robu, a školu u poduzeće.«<sup>16</sup> Aktualni trendovi obrazovne politike nadahnuti su duhom pragmatičnog američkog kapitalizma<sup>17</sup> koji želi podrediti obrazovanje gospodarskim ciljevima, nametnuvši mu funkcionalni koncept obrazovanja i tržišni način razmišljanja. U tom kontekstu želi se i školski vjeronauk podrediti ciljevima građanskog odgoja, odnosno njegovu konfesionalnu različitost postupno zamijeniti jedinstvenim, navodno neutralnim predmetom o religijama koji bi pridonosio boljem upoznavanju svih religija te društvenoj integraciji učenika različitog religijskog i konfesionalnog podrijetla.<sup>18</sup>

13 Nacionalni ispiti provode se od školske godine 2005/06. Prvi put su provedeni u svibnju 2006. godine. Državna matura prvi puta će se provesti školske godine 2009/10. U svim tim projektima među izbornim predmetima nalazi se i vjeronauk.

14 Usp. Ivan RODIĆ, Njegovanje kulture kvalitete, *Školske novine*, 19. rujna 2006, 3; isti, Svaki učenik zaslužuje kvalitetnu školu, *Školske novine*, 7. listopada 2008, 11-14.

15 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Aktualna pitanja religijske pedagogije i katehetike, *Bogoslovska smotra*, 76 (2006) 1, 162.

16 Željko PIVAC, *nav. mj.*

17 Tu su činjenicu također istaknuli Ante Bežen i Slavko Kulić na Okruglom stolu koji je u organizaciji HAZU-a i Sveučilišta u Zagrebu održan u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti u Zagrebu 18. svibnja 2009, a u kojemu su videovezom sudjelovali i predstavnici ostalih hrvatskih sveučilišta (usp. S. K., Sve prolazi i pada na učiteljima, *Školske novine*, 26. svibnja 2009, 4-5).

18 Religijskopedagoška rasprava o tom predmetu vodi se već više godina. O zakonskim promjenama koje se u tom pogledu događaju u pojedinim zemljama (usp. Ana Thea FILIPOVIĆ,

Reforme obrazovanja koje su naglašeno usmjerene na ishode i postignuća rađaju se iz kulturnoga ozračja koje je obilježeno optimizmom razvitka. U tom smislu moguće je povući paralelu između reforme obrazovanja zasnovane na ciljno usmjerenoj kurikularnoj didaktici s kraja šezdesetih godina prošloga stoljeća, koja se, primjerice, pod utjecajem iz Sjedinjenih Američkih Država provodila u Njemačkoj, a koja je bila vrlo bliska behaviorizmu i njegovu programiranju čovjeka i današnje reforme koja je usmjerena na ishode i kompetencije. Obje su plod mentaliteta koji izrasta iz vjere u čovjekovu svemoć, utemeljene na znanstveno-tehničkim postignućima. Simbol tadašnjega znanstveno-tehničkog napretka bio je čovjekov let na Mjesec, dok je simbol današnjega tzv. biološka revolucija. Vrijeme u kojemu živimo, uza sav trenutačni zastoj koji govori o neodrživosti logike nekontrolirane tržišne privrede i raskoraka između proklamirane i stvarne etičnosti u gospodarstvu i poslovanju, vrijeme je nove vjere u moć znanosti i u čovjekovu svemoć. Epohalna otkrića na području biomedicine i strelovit razvitak novih tehnologija ostvarenja su koja hrane tu obnovljenu vjeru u čovjekovu svemoć. U vremenu gospodarske krize i recesije ta je vjera pomiješana sa strahom od budućnosti koju se želi isplanirati i zajamčiti odgovarajućom izobrazbom mladih generacija za stjecanje sposobnosti cjeloživotnog učenja, fleksibilnosti, inovativnosti i poduzetničkoga duha.<sup>19</sup>

Iako je obrazovanje kao organizirano, namjeravano i sustavno učenje nužno usmjereno prema rezultatima, ipak valja biti upozoran na koncept obrazovanja i sliku čovjeka koji stoje u pozadini navedenih trendova u obrazovnoj politici. Slika čovjeka koju ima pred očima odgojno-obrazovni proces ne može biti »programirani« čovjek, nego čovjek kao slobodno biće. Obrazovanje zato mora ostaviti dovoljno prostora za dimenziju čovjekove slobode, nepredvidivosti, otajstvenosti, za ono što se ne može isprogramirati, a što se dogodi kao dar, a što je ljudski itekako vrijedno i dragocjeno. Kršćani su pozvani surađivati sa svim ljudima dobre volje na promicanju napretka čovjeka, društva i svijeta, ali istodobno biti i proročko-kritički glas koji se zalaže za *promicanje svega čovjeka i svakoga čovjeka*<sup>20</sup> kroz odgoj i obrazovanje. Vjeronauk u školi zato je, s jedne strane, sastavni dio nastave usmjerene određenim obrazovnim ishodima i osposobljenostima, ali on je istodobno korektiv školi i obrazovanju koje je isključivo ili pretjerano usmjereno na uspjeh, sa svim negativnim posljedicama

---

Aktualna pitanja, 159-160, napose bilj. 30; vidi također: Alojzije HOBLAJ, Predloženi novi predmet religijske kulture u usporedbi s europskim poučavanjem o religijama i vjerovanjima, *Katehetski glasnik*, 7 (2009) 1, 70).

19 To potvrđuje novi strateški okvir za suradnju zemalja članica Europske unije do 2020. u reformiranju sustava obrazovanja i osposobljavanja, koji je Vijeće Europske unije prihvatilo 12. svibnja 2009. (usp. Ivana ČAVLOVIĆ – Anđelko JELIN – Ivan RODIĆ (prir.), Novi strateški okvir za suradnju, *Školske novine*, 26. svibnja 2009, 11-14).

20 Usp. PAVAO VI., *Populorum progressio*, 42.

koje takvo usmjerenje sa sobom nosi. Upravo vjeronauk relativizira obrazovni model koji favorizira kompetitivnost, koji umjesto suradničkog stvara negativni natjecateljski mentalitet koji raslojava dobitnike i gubitnike, a koji se uvlači u sve pore društva, pa sve više čak i u crkvene redove. Školski vjeronauk u dijalogu i suradnji s drugim predmetima čitavu školu podsjeća na to da su pred Bogom svi ljudi jednaki i jednako vrijedni, unatoč različitim sposobnostima, sklonostima i postignućima i da je svatko od Boga primio talente koje treba razvijati, bez obzira na to koliko oni trenutačno bili društveno cijenjeni. Vjeronauk podsjeća čitavu školu na to da ona učenike ne priprema samo za budućnost, nego da je ona i njihova sadašnjost, njihov životni prostor koji kreiraju kao slobodna i spontana bića. On promiče »meke« vrijednosti kao što je osjećaj za drugoga, osobito za slabijega i potrebitoga.<sup>21</sup> Bez uvježbavanja socijalnog učenja, suosjećanja, susretljivosti, iskrenosti, poštenja, skromnosti, jednom riječju, bez odgoja srca, puko uvježbavanje vještina socijalno poželjnog ponašanja i sposobnosti taktiziranja, koje suvremena škola također zahtijeva, teško može polučiti postizanje socijalne kompetencije.<sup>22</sup>

## 2.2. Ideologija »managementa« i različiti modeli upravljanja kvalitetom škole

Evidentno je da današnji mentalitet obilježava ideologija upravljanja. Na području školstva ona je iznjedrila dva različita i trenutno konkurirajuća modela upravljanja kvalitetom školskoga sustava o kojima u svojoj knjizi »Kvaliteta i vrednovanje« govore Guy Kempfert i Hans-Günter Rolff.<sup>23</sup>

*Model centraliziranog upravljanja* (»Top-down-model«) postao je ponovno aktualan nakon međunarodnih usporednih mjerenja obrazovnih postignuća, a temelji se na obrazovnim standardima koji opisuju očekivane ishode učenja. Standardi preuzimaju opće obrazovne ciljeve i navode kompetencije koje učenice i učenici trebaju steći do stanovitog stupnja školovanja u odnosu na središnje nastavne sadržaje, a koncentriraju se na bitna područja pojedinih predmeta. Obrazovni standardi formuliraju predmetne i natpredmetne kompetencije, važne za daljnje školsko i profesionalno učenje. Za svaki standard određuje se stupanj kompetencije, a postignute kompetencije provjeravaju se testovima. Tako su obrazovni standardi i testovi u ovome modelu najuže međusobno poveza-

21 Usp. Johann Baptist METZ – Lothar KULD – Adolf WEISBROD, *Compassion - Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 2000.

22 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Vjerski odgoj i komunitarno-socijalni odgoj. Neki suvremeni izazovi, nastojanja i poteškoće, *Kateheza*, 29 (2007) 2, 115-125.

23 Guy KEMPFERT – Hans-Günter ROLFF, *Qualität und Evaluation*, Weinheim-Basel, Beltz Verlag, 2005.

ni. Poimanje kvalitete vezano je prvenstveno uz pojedine predmete (ponajprije materinski i strani jezik te matematiku) i pripadajuća područja znanja. Standardi se dogovaraju i izrađuju iz središnjice, a uglavnom su visoko postavljeni. Zbog zahtjevnosti izrade testova, nastavnici su u mjerenju kompetencija upućeni na usluge specijaliziranih institucija, koje im, zbog tajnosti podataka, priopćavaju relativno apstraktne rezultate. Evaluacija je, stoga, primarno vanjska, s povratnom informacijom u škole. U ovom modelu očigledna je opasnost pedagoškog redukcionizma i primarnog usmjerenja škole na kognitivne ciljeve. Empirijska istraživanja pokazuju da su nastavni programi, revidirani na temelju obrazovnih standardâ, u nastavi jedva prisutni, pa čak i jedva poznati. Jasno je da se samo pritiskom, bez podrške (»pressure without support«), teško mogu postići promjene u nastavnoj praksi.<sup>24</sup> Model je drag obrazovnoj politici jer pokazuje javnosti da politika i administracija nešto čine i da se ozbiljno trse poboljšati kvalitetu obrazovanja, a da pritom ne moraju zadirati u zahtjevnije unutarnje reforme.<sup>25</sup>

Drugi, decentralizirani model (»Bottom-up-model«) jest *model razvitka pojedinih škola* koje uče samoodgovorno djelovati i raditi na vlastitoj kvaliteti. Upravo pod nazivom »razvitak škole« on je nastao još osamdesetih godina 20. stoljeća, kada je postalo razvidno da se kakvoća školskoga rada i rezultata ne može iznjedriti i narediti odozgo, nego da se ona *razvija* ukoliko to djelatnici škole žele i ako u tome dobiju potporu. Zato si škole same postavljaju ciljeve kvalitete te redovito prate i vrednuju njihovo postizanje. Nositelji razvitka kvalitete sami su djelatnici škole, potpomognuti skupinama za upravljanje kvalitetom. Evaluacija kvalitete u ovome modelu ponajprije je unutarnja, a zatim vanjska. U središtu razvoja kvalitete je razvitak nastave, ali uz to ide i razvitak osoblja i organizacije. Škola se tako ne shaća kao birokratska obrazovna ustanova, nego kao škola koja uči. Kako se djelomična autonomija škola ne bi pretvorila u ono što američka literatura naziva »balkanizacijom«, u smislu da svaka škola radi što hoće i uz to se agresivno odnosi prema školama koje doživljava konkurentica, važna je koordinacija između samoupravljanja škola i središnjeg upravljanja na nacionalnoj razini. Pretpostavka suradnje i usklađenosti vanjske i unutarnje evaluacije je zajednički referentni sustav koji se temelji na važnim područjima kvalitete, diferenciranima prema poljima. Za svako od njih formuliraju se kriteriji, tj. standardi, koji se mogu provjeriti odgovarajućim pokazateljima. Kvaliteta obuhvaća stručne kompetencije i ključne osposobljenosti, ali se odnosi i na oblike poučavanja i učenja, školsku kulturu, nastavničku profesionalnost i upravljanje školom. U nekim zemljama vanjska evaluacija je praktično meta-evaluacija unutarnje, dok je u drugima vanjska evaluacija izravna.<sup>26</sup>

---

24 Usp. nav. dj., 20-28.

25 Usp. nav. dj., 30.

26 Usp. nav. dj., 10-19.



Dva navedena modela ne moraju nužno biti isključiva. Moguće je integrirano upravljanje kvalitetom koje povezuje osiguranje kvalitete i razvitak kvalitete. Ozbiljno shvaćen razvitak škole zahtijeva decentralizaciju, jačanje pojedinih škola, osnivanje agencija vanjske evaluacije, izradu i donošenje orijentacijskog i referentnog okvira evaluacije kvalitete te intenzivno izgrađen sustav potpore. Škole moraju same uzeti upravljanje kvalitetom u vlastite ruke. Zato razvitak škole zahtijeva trajnu izobrazbu nastavnog osoblja.<sup>27</sup>

### 3. Vjeronauk pred zahtjevima unutarnjeg i vanjskog vrednovanja obrazovanja

Navedena usmjerenost obrazovanja prema obrazovnim ishodima i osposobljenostima, kojoj se – uz sve navedene pridržaje, kritička zapažanja i vlastite zahtjeve – vjeronauk kao školski predmet ne može oteti, može biti plodonosan izazov za ponovno promišljanje o ulozi i svrsi vrednovanja u tom predmetu. Vjeroučitelji i vjeroučiteljice se, naime, nerijetko osjećaju nelagodno upravo naspram vrednovanja i ocjenjivanja učevnih ishoda u svom predmetu. Neki ga shvaćaju samo kao nužno zlo koje je bezuvjetno povezano sa školom, ali koje je zapravo teško pomiriti s temeljnim ciljevima i sadržajima kršćanske poruke. Zbog toga treba ponajprije naglasiti neizbježnost i važnost vrednovanja *i u vjeronaučnoj nastavi*.

#### 3.1. Nužnost i važnost davanja povratne informacije i vrednovanja u nastavi

Vrednovanje je misaona aktivnost koja prati čitav čovjekov život i djelovanje. Kao inteligentno biće čovjek svakodnevno procjenjuje situacije u kojima se nalazi, prosuđuje događaje koji se oko njega zbivaju, vrednuje vlastite i tuđe čine, provjerava informacije koje prima i osobe koje ga okružuju. Svatko je od nas subjekt koji prosuđuje i objekt (kao osoba je ipak uvijek *subjekt*) koji biva prosuđivan. Tuđi sudovi o nama imaju veći ili manji utjecaj na naše ponašanje i djelovanje, ovisno o dobi i situacijama u kojima se nalazimo te o važnosti i funkcijama osoba koje izriču o nama svoje sudove. Škola i školsko okruženje imaju u tom smislu izuzetno važnu ulogu. Vrednovanje i priopćavanje rezultata vrednovanja u nastavi bitno utječu na učenikovo daljnje učenje, na njegovo stvaranje slike o samome sebi, na stjecanje pouzdanja u vlastite snage i sposobnosti, na zauzimanje položaja među vršnjacima, na odnos koji će se uspostaviti između učenika i nastavnika, na učenikov društveni status u širem smislu.

---

27 Usp. nav. dj., 29-34.

Sam sustav vrednovanja unutar škole, ciljevi, kriteriji, oblici, metode i sredstva evaluacije te način priopćavanja rezultata vrednovanja uvijek su izraz vrednota ili nevrednota koje učenici tijekom vremena pounutrašnjuju i na koje učenici, roditelji i društvo na vlastit način reagiraju.<sup>28</sup>

Koliko god bilo osjetljivo i zahtjevno, vrednovanje je u nastavi ipak ne samo neizbježno, nego i nužno. Obrazovanje kao intencionalno organizirano, sustavno učenje usmjereno je na postizanje učevnih i odgojnih ciljeva. Zato se mora provjeriti jesu li i u kojoj su mjeri oni postignuti. Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učevnih rezultata te njihovo priopćavanje nuždan je sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Čak i kada bi se nastava suzdržala od izvanjskog očitovanja čina vrednovanja, time se ne bi uklonilo samo vrednovanje. No, nastavna situacija u kojoj se učenicima ne bi priopćavali rezultati vrednovanja ubrzo bi kod njih prouzročila neizvjesnost i napetost, stvorila bi osjećaj nesigurnosti i zbunjenosti.<sup>29</sup> U nastavi, stoga, nije upitno *treba li* vrednovati, nego *kako* vrednovati da bi to vrednovanje bilo *odgojno*, da bi služilo svojoj svrsi, a to je promicanje i napredovanje učenika. To je pitanje koje nastavnica i nastavnik moraju uvijek imati na umu, osobito ako žele umanjiti negativno djelovanje ispitivanja i ocjenjivanja, spriječiti frustriranje učenika i izbjeći stvaranje negativnog natjecateljskog raspoloženja među đacima. Vrednovanje i rezultat vrednovanja nije sud o učeniku, nego informacija učeniku o njegovu radu koju treba priopćiti tako da mu posluži kao poticaj za napredovanje. Nastavnik, a na poseban način vjeroučitelj, ima osobitu i trajnu zadaću pokazati prema svakom đaku dužno poštivanje dostojanstva i cjelovitosti njegove osobe, neovisno o bilo kojem obrazovnom ili odgojnom uspjehu ili neuspjehu koji trenutačno pokazuje.<sup>30</sup>

Uz to ipak treba naglasiti da se školsko pružanje povratne informacije učeniku ne smije svesti na prosuđivanje i ocjenjivanje. Vrednovanje postignuća može se upravo u odnosu na slabije učenike i učenice pretvoriti u ponižavajuću proceduru koja umanjuje njihovo ljudsko dostojanstvo i dovodi do agresivnog ponašanja prema drugima ili prema samima sebi. Upravo u vjeronauku mora biti vidljivo i on treba cijelu školu podsjećati na to da svakoj prosudbi prethodi prihvaćanje i svakom zahtjevu promicanje učenika. Stoga je mjerenje i vrednovanje postignuća samo jedan od oblika davanja povratne informaci-

28 Usp. Antonio ARTO, *Valutare un bambino a scuola: esigenze e presupposti psicologici*, u: Cesare BISSOLI (ur.), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1993, 31-53.

29 Usp. Michele PELLERREY, *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1990, 190-193. Razumije se da učenike treba osposobljavati da razmjerno svojoj dobi postupno stječu i sposobnost samovrednovanja. O sustavu vrednovanja koji se primjenjuje ovisi u kojoj je to mjeri učenicima omogućeno.

30 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, *Kako vrednovati u školskom vjeronauku*, *Kateheza*, 19 (1997) 2, 109-110.

je, uz mnoge druge načine iskazivanja prihvaćanja, unapređivanja i ozbiljnog shvaćanja učenika. Samo tako se djecu i mlade može potaknuti da odgovore i školskim učevnim i odgojnim očekivanjima te pokažu svoja postignuća. Škola se treba uvijek iznova ispitivati o tome koja kultura povratnog informiranja prevladava u njoj.<sup>31</sup>

### 3.2. *Protežnost i obuhvatnost vrednovanja u nastavi*

Vrednovanje se u suvremenoj didaktici ne svodi na završno vrednovanje. Ono je prisutno u cijelom nastavnom procesu: na početku kao dijagnostičko vrednovanje kojim se analizira i utvrđuje polazna učevna situacija, u tijeku nastavnog procesa kao longitudinalno, korektivno i formativno vrednovanje koje propituje i usmjerava tijek učenja te kao završno vrednovanje koje se odnosi i na rezultate i na sam proces.

U početnom ili dijagnostičkom vrednovanju nastoje se ispitati i utvrditi učenička predznanja, predodžbe, stavovi, uvjetovanosti, nedostatci, očekivanja, odgojno-obrazovne potrebe. *Longitudinalno, korektivno ili formativno vrednovanje* provjerava i usmjerava proces učenja i poučavanja. Vjeroučitelj ne smije čekati kraj nastavne jedinice, tematske cjeline ili obrazovnog razdoblja da bi tek onda ustanovio što učenici nisu razumjeli ili su pogrešno razumjeli, da ih nije uspio zainteresirati za temu ili pokrenuti na osobno sučeljavanje, da ustrajavaju na mogućim predrasudama i negativnim stavovima – nego mora unutar samog tijeka nastave uvesti trenutke i načine provjere, potvrđivanja ili ispravljanja. On mora pratiti i provjeravati učeničko usvajanje na spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini, promatrati i bilježiti učeničke reakcije i ponašanja, vrednovati kvalitetu njihovih međusobnih odnosa, a ujedno provjeravati vlastiti rad, vlastita ponašanja i svoje odnose prema učenicima. Ta provjera se događa različitim oblicima nastavne komunikacije i učenikova očitovanja. U *završnom vrednovanju* napokon nastavnik vrednuje ostvarenost ciljeva, učevne rezultate, ali i čitav tijek nastavnog procesa u kojemu je sam imao vodeću ulogu.<sup>32</sup>

Objektivno informiranje i sučeljavanje s vlastitim odgojno-obrazovnim postignućima i ponašanjima usmjerava djecu i mlade i tako djeluje odgojno. Pruža im priznanje te potiče na ispravljanje i poboljšavanje. Vrednovanje i kritičko sučeljavanje s rezultatima ne smije, međutim, biti usmjereno samo na učevna postignuća, nego i na učevne aktivnosti te na socijalno i etičko

---

31 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung in Schule und Religionsunterricht. Neun Thesen aus dem Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins e. V., Brixen, 20. September 2003, <http://www.dioezese-linz.at/ordinariat/schulamt/aktuell/Leistungsbewertung%20und%20Notengebung%20im%20RU.pdf> (02.01.2009), These 1.

32 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Didaktika školskog vjeronauka, u *Kateheza*, 17 (1995) 4, 283-284.

djelovanje. Nije nevažno kako su učenici došli do stanovitih postignuća. Škola i nastava ne smiju se odreći svoje odgojne zadaće na račun težnje za učevnim uspjehom. Odgojno-obrazovno događanje u školi treba im pomoći da otkriju svoje mogućnosti, sposobnosti i sklonosti, da ih razvijaju, umnažaju i, kao Božji dar, odgovorno koriste na dobro svih.<sup>33</sup>

Vrednovanje stoga ne znači samo provjeru usvojenog znanja i to možda samo na razini reproduciranja, nego obuhvaća sve čimbenike nastave, događa se tijekom cijelog nastavnog procesa i uključuje sve razine učenja. Vrednujući tijek nastave vjeroučitelj provjerava i sam sebe, koliko je točno ocijenio polaznu učevnu situaciju, je li izveo ono što je isplanirao, je li i kako je vodio računa o nepredviđenim čimbenicima i učeničkim originalnim doprinosima. Vrednovanje se sastoji u preispitivanju svih didaktičkih izbora i odluka s obzirom na njihovu prikladnost za situaciju koju smo pretpostavili i za onu koja se stvarno pokazala. Tako vrednovanje služi novom određivanju ciljeva i novom programiranju nastavnog procesa.<sup>34</sup>

### 3.3. Kriteriji vrednovanja u vjeronaučnoj nastavi

Učenička školska postignuća vrednuju se u odnosu na zahtjeve nastavnoga programa. Vlastite se sposobnosti aktiviraju i razvijaju vanjskim izazovima. Društveni i kulturni zahtjevi i očekivanja prema školskom učenju izražavaju se u nastavnim programima. Određenje pojedinog školskog predmeta oblikuje se u korelaciji zahtjeva pojedinih predmetnih znanosti, odgojnih znanosti i zahtjeva društva, a njegovi ciljevi, sadržaji i metode propisuju se odgovarajućim nastavnim programima.<sup>35</sup> Profil katoličkoga vjeronauka u Hrvatskoj danas ogleda se u službenim vjeronaučnim programima. Zato je na pitanje što se u vjeronauku treba, može i smije mjeriti i vrednovati, moguće odgovoriti samo u odnosu prema vjeronaučnim programima.

Vrednovanjem učenikovih odgojno-obrazovnih postignuća provjerava se ostvarenost početno određenih i operacionaliziranih ciljeva vezanih uz pojedina područja učenja: spoznajno, doživljajno i djelatno. Operacionalizacija znači opisivanje cilja radnjama (operacijama) učenika koje se mogu izravno promatrati i mjeriti. Definiranje operacionaliziranih ciljeva odnosno obrazovnih ishoda određuje i razine znanja i načine vrednovanja.<sup>36</sup> Priopćavanje rezultata vrednovanja uvijek mora sadržavati obrazloženje, specifikaciju i konstruktivno informiranje o sadašnjoj kvaliteti postignuća koje motivira na daljnje učenje.

33 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 2.

34 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, *nav. mj.*

35 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 3.

36 Usp. Vlado ANDRILOVIĆ – Mira ČUDINA, *Psihologija učenja i nastave (Psihologija odgoja i obrazovanja III)* <sup>3</sup>1991, 103-105; Ana Thea FILIPOVIĆ, Kako metodički obraditi jednu vjeronaučnu temu, u *Kateheza*, 18 (1996) 3, 220-223.

Uz nužnu usmjerenost nastave na postignuća i obrazovne ishode vjeroučitelj ipak ne smije robovati postizanju unaprijed zacrtanih ciljeva po svaku cijenu, jer uvijek mora računati s elementom učeničke slobode, kreativnosti, posebnih sposobnosti, njihovih trenutačnih situacijskih uvjetovanosti, zbog kojih su uvijek moguća odstupanja i otvoreni ishodi. Zato i standardizirane obrazovne ishode koji služe sastavljanju jedinstvenih testova treba promatrati u odnosu prema cjelini religioznoga odgoja i učenja, jer nastava je uvijek više od onoga što se može mjeriti.<sup>37</sup>

#### *3.4. Prema objektivnosti i pravednosti u vrednovanju*

Mjerenje postignuća, prosuđivanje i ocjenjivanje trebaju biti objektivni i pravedni. Iako je to načelno svima jasno, objektivnost se u školi i obrazovanju ipak pokazuje složenim zahtjevom za kojim je moguće samo što više težiti. Pravednost također nije moguće odrediti tako jasno kao što se to u prvi mah čini. Prosudba i vrednovanje učenikova postignuća bit će različito, ovisno o tome stoji li kod mjerenja postignuća u prvom planu usporedba s učevnom skupinom ili s vlastitom učevnom biografijom. Učevne biografije su uvijek i učevne sudbine koje su usko povezane sa životnim sudbinama. Ako ispitivanja i vrednovanje postignuća želi biti pravedno i prema pojedinim učenicima i učenicama, onda se to ne smije previdjeti. Učenikov pojedinačni napredak, njegove jake i slabe strane uglavnom se mogu bolje izraziti opisnim ocjenama, nego svrstavanjem u brojčane ljestvice. Numeričke ljestvice pokazuju se primjerenijima i otvorenijima kada je riječ o usporedbi učenikova postignuća s postignućem učevne skupine.<sup>38</sup>

Da bi postigao što veću objektivnost vjeroučitelj se mora potruditi da primijeni što raznovrsniji spektar metoda i oblika praćenja i vrednovanja, a to uključuje i upotrebu različitih nastavnih sredstava i pomagala. Valja se kloniti metodičkog monizma te omogućiti svakom učeniku da očituje samoga sebe i razinu koju je postigao u procesu učenja s posebnostima vlastitog načina učenja i izražavanja naučenoga. Nastavnik treba stvoriti situacije koje ohrabruju učenikovo samoočitovanje kako bi dobio što potpuniju sliku njegova stvarnog stanja i napredovanja.<sup>39</sup> Praćenje učenika znači sustavno prikupljanje podataka

---

37 U Ispitnom katalogu za državnu maturu o tome se, primjerice, nastojalo voditi računa tako da su se razlučili obrazovni ishodi koji se ispituju na državnoj maturi od onih koje je standardiziranim ispitima gotovo nemoguće ispitivati i mjeriti, a važan su sastavni dio vjeronaučnih ciljeva. Usp. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Vjeronauk – Ispitni katalog za državnu maturu u škol. god. 2009/2010, rujan 2008, [http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni\\_katalozi\\_08-09/Izborni/IK-vjero.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_08-09/Izborni/IK-vjero.pdf) (09.01.2009).

38 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 8.

39 Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Kako vrednovati u školskom vjeronauku, 110.

o tome kako se oni približavaju odgojno-obrazovnim postignućima. Ocjenjivanje je razvrstava je postignuća prema količini i kakvoći. A vrednovanje je sveobuhvatan proces prosudbe kvalitete u nastavi.<sup>40</sup>

Ocjenjivanje je već po sebi vrlo osjetljivo pitanje, a u vjeronauku je ono pogotovo osjetljivo. Svjesno nastojanje oko što veće objektivnosti i pravednosti u vrednovanju pripada u područje profesionalne etike i vrijedi za svakog nastavnika, a posebno za nastavnike i tako osjetljivoga predmeta kao što je vjeronauk.

### 3.5. Usmjerenost prema subjektu

Osim postignuća koja se zahtijevaju izvana, škola i nastava trebaju poticati učenike da i sami sebi postavljaju ciljeve i zadaće. Ta se postignuća moraju također zapaziti i uvažiti. Zadaća škole nije samo osposobiti učenike za život u suvremenom svijetu, nego im također pomoći da upoznaju sami sebe, da otkriju i razviju svoje osobne učevne interese i posebne nadarenosti. Zadnjih je godina porasla osjetljivost za posebne učevne interese i načine učenja svakog učenika. Zato škola, osim ispunjavanja propisanog nastavnog programa, mora voditi računa o otkrivanju i razvijanju »unutarnjeg programa« svakog učenika.<sup>41</sup> Ta se posebna postignuća moraju uvažavati i vrednovati u sklopu ukupnih postignuća, jer inače je uzaludno govoriti o individualizaciji nastave.

Suvremeno društvo povjerilo je školskim ocjenama ulogu filtera koji učenicima otvara ili zatvara pristup daljnjem obrazovanju i društvenom uspjehu. Učenici i učenice s višom izobrazbom i boljim ocjenama imaju veće mogućnosti za postizanje višeg društvenog položaja.<sup>42</sup> Danas se poslovna karijera i društveni ugled mogu postići vlastitim postignućima, a ne u prvom redu kroz socijalno podrijetlo i obitelj, kao što je to bio slučaj u staleškim društvima. Taj društveni napredak otkupljuje se, međutim, novim opterećenjima i pritiscima u djetinjstvu i mladosti. Školsko ispitivanje i ocjenjivanje postignuća ne smije se svesti na navedenu društvenu zadaću, nego mora biti pravedno i prema pojedinom učeniku u njegovom vlastitom tempu učenja. Škola mora navedenu zadaću društvene selekcije i usmjeravanja provoditi pedagoški, a to znači na dobro učenika i učenica. Zato pored usporedbe učenikova postignuća s onima njegovih vršnjaka i vršnjakinja treba uvažavati i njegov napredak u odnosu na vlastitu učevnu biografiju i prijašnja postignuća. Malen učenikov napredak u odnosu na učevnu skupinu može značiti velik učevni napredak za pojedinog učenika. Mjerenje i vrednovanje postignuća mora voditi računa o oba aspekta.

---

40 Usp. Vlado ANDRILOVIĆ – Mira ČUDINA, *Psihologija učenja i nastave*, 99.

41 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 4.

42 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 4.

Škola bi morala voditi računa i o učenicima koji se sporije i kasnije razvijaju, o onima koji imaju stanovie blokade u pojedini razdobljima, te dati i njima dodatnu priliku za stjecanje svjedodžbi i pristup društvenom uspjehu.<sup>43</sup>

### 3.6. Što izmiče vrednovanju u vjeronaučnoj nastavi?

Vjeronaučna nastava teži postizanju brojnih znanja i vještina, razvoju sposobnosti te usvajanju stavova koji se mogu vrednovati. Ipak, mnogo je toga što se teško može izmjeriti, a sve se niti ne smije mjeriti. Mjerenje postignuća i ocjenjivanje u vjeronauku mora se događati neovisno o vjerskoj odluci učenika. To je naglasio već zaključak »Vjeronauk u školi« Zajedničke sinode biskupija Savezne Republike Njemačke iz 1974. godine, prvi crkveni dokument o školskom vjeronauku.<sup>44</sup> Kršćanska poruka je ponuda čije prihvaćanje počiva na slobodnoj odluci pojedinca. Religiozno učenje je u konačnici usmjereno k vjeri koja znači oslanjanje osobe na nešto čime se ne može raspolagati i što se ne može proizvesti ni jednom metodom. Nastavni program i religiozno učenje u vjeronauku trude se stvoriti pretpostavke za prihvaćanje vjere. Međutim, učenikova osobna odluka mora ostati izvan dosega vrednovanja i ocjenjivanja. Definiranjem odgojno-obrazovnih ciljeva, ishoda i kompetencija dobiva se širok spektar onoga što se u vjeronauku može i treba vrednovati. No, u cjelokupnom vjeronaučnom događanju uvijek ostaje nešto »više«, što izmiče brojenju i vaganju, mjerenju i prosuđivanju. Prema tom intimnom području učenikove osobe valja se odnositi s velikim poštovanjem.<sup>45</sup>

### 3.7. Podređenost vrednovanja religioznom odgoju i religioznom učenju

U središtu vjeronauka je religiozni odgoj i religiozno učenje. Ispitivanje i vrednovanje postignuća usmjereno je prema tom središtu, ali ono nije samo to središte. Nastava u kojoj se sve vrti oko ocjene, promašuje svoj cilj. Znak je kvalitete škole i nastave ako ispitivanje i vrednovanje postignuća, u perifernoj podređenosti, pridonosi poboljšanju kvalitete cjelokupnog procesa učenja. Vrednovanje ne smije osiromašivati i sužavati učevne procese. Škola i neovisno o vrednovanju postignuća treba učenike i nastavnike poticati da se upuste u radost i napor, u draž i teret učenja i poučavanja. U središtu vjeronaučne nastave je religiozni odgoj i učenje. To konkretno znači: omogućivanje religioznog

43 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 5.

44 Usp. ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, Zagreb, Katehetski salezijanski centar, 1995, br. 1.4.

45 Usp. Joseph GEVAERT, *Si può valutare la religione?*, u: Cesare BISSOLI (ur.) *Saper valutare per saper insegnare*, 57-61; Leistungsbewertung und Notengebung, These 7.

iskustva, susret s vjerom i religijom i njeno razumijevanje na obzoru današnjeg mentaliteta, otkrivanje religioznih korijena vlastite kulture, formuliranje velikih pitanja vjere i života, uvježbavanje sposobnosti religioznog izražavanja i komunikacije unutar vlastite vjere te među konfesijama i religijama. Vrednovanje postignuća podređeno je tom središtu. Ono treba pokazati što je i kojoj mjeri postignuto, ali mora također biti svjesno vlastitih granica.<sup>46</sup> Vjeronauk usmjeren na kompetencije ne smije se suprotstavljati vjeronauku usmjerenom na egzistenciju. Stjecanje kompetencija nije cilj koji se postavlja daleko u budućnosti, nego se ostvaruje svakodnevno tako što vjeronauk pomaže učenicima u ovladavanju zadaćama koje život pred njih stavlja.

### 3.8. Vjeronauk i ključne kompetencije

Ako se vratimo našim početnim izlaganjima o usmjerenosti aktualne reforme obrazovanja u europskim zemljama prema ishodima koji se definiraju u obliku kompetencija koje učenici stječu, onda sigurno i za vjeronauk može biti korisno promišljati o kompetencijama prema kojima je usmjeren ovaj predmet. Mnogi su pedagozi i didaktičari već izrekli svoje kritičko slovo o redukciji aktualnih vrednovanja na tri predmeta – materinski i strani jezik te matematiku,<sup>47</sup> odnosno o ograničavanju na osam naznačenih područja ključnih kompetencija oko kojih su se relevantne institucije i njihovi stručnjaci uspjeli složiti. Pedagozi i didaktičari su, osim toga, svjesni da je nužna ravnoteža između materijalne teorije obrazovanja temeljene na prenošenju i posredovanju nastavnih sadržaja te funkcionalne teorije obrazovanja koja stavlja naglasak na razvoj kompetencija.<sup>48</sup>

Promotrimo li osam prije navedenih područja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, onda ponajprije možemo ustvrditi da vjeronauk sasvim sigurno pridonosi stjecanju većine spomenutih kompetencija, osobito komunikacijske, jezične, socijalne, učevne, digitalne kompetencije te sposobnosti kreativnog izražavanja. Vjeronauk se, međutim, nipošto ne iscrpljuje u svom doprinosu spomenutim kompetencijama, već nudi učenicima nešto daleko više, a što je itekako važno za njihov život. Riječ je o stjecanju religiozne kompetencije, koja se, dakako, stječe u povezanosti s drugim predmetima.

Što sve obuhvaća religiozna kompetencija? Svakako uključuje komponentu znanja kao sadržajni, objektivni aspekt i komponentu stavova kao subjektivni aspekt. Oslanjajući se na razloge koji utemeljuju vjeronauk kao školski predmet

46 Usp. *isto*, These 9.

47 Usp. Guy KEMPFERT – Hans-Günter ROLFF, *Qualität und Evaluation*, 24; Hartmut von HENTIG, *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*, Weinheim – Basel, Beltz Verlag, 42003.

48 Usp. primjerice, Neven HRVATIĆ, u razgovoru koji je s njime vodio Marijan ŠIMEG, Kurikulum je temelj za izradu obrazovnih standarda, *Školske novine*, 24. veljače 2009, 5.



i vjeronaučne programe, možemo identificirati i predložiti sljedeće sastavnice religiozne kompetencije:

- razumijevanje čovjeka kao religioznoga bića i usvojenost stava otvorenosti za religiozno tumačenje čovjeka i svijeta;
- osviještenost o vlastitoj religioznosti i sposobnost njezina izražavanja na osobnoj i zajedničkoj razini;
- sposobnost zauzimanja stava prema stvarnosti vjere i religije koji je utemeljen na njihovu poznavanju;
- poznavanje kršćanstva, osobito katoličke vjere koja je obilježila povijest i kulturu hrvatskoga naroda i drugih naroda na ovim prostorima, a koja i danas živi u Crkvi koja je nezaobilazan čimbenik suvremenoga društvenog života;
- prepoznavanje kršćanske vjere kao autentičnoga odgovora na pitanje životnoga smisla;
- poznavanje sadržaja i temeljnih dokumenata kršćanske vjere kao moguće orijentacije u vlastitu tumačenju svijeta i života te spremnost na sučeljavanje s njima;
- prihvaćanje poticaja vjere kao moguće pomoći u osobnom sazrijevanju u individualnoj i socijalnoj dimenziji;
- usvojenost religioznoga rječnika i sposobnost vjerske komunikacije;
- poznavanje drugih religija, vjerovanja i svjetonazora te usvojenost stava tolerancije i spremnosti na dijalog i suradnju s drugima i drugačijima;
- sposobnost kritičkoga propitivanja i prosudbe različitih oblika religioznoga mišljenja i ponašanja.<sup>49</sup>

U daljnjoj razradi bilo bi potrebno sve navedene elemente prilagoditi i dodatno specificirati u odnosu na pojedine stupnjeve i vrste škole. Neki su autori religioznu kompetenciju raščlanili na kompetenciju tumačenja i kompetenciju sudjelovanja. Riječ je o poznavanju i tumačenju religioznih iskustava te o promišljanju o vlastitim religioznim iskustvima, o usvajanju temeljnih znanja o vlastitoj vjeri i konfesiji te o drugim religijama i konfesijama kao i o sposobnosti interpretacije i zauzimanja vlastitog stava prema religioznim problemima.<sup>50</sup>

---

49 Usp. ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, br. 2.3-2.7.; Ulrich HEMEL, Ohrabrenje za život i prenošenje ciljeva religiozne kompetencije školskog vjeronauka danas, *Kateheza*, 22 (2000) 2, 138-140.

50 Usp. Dietrich BENNER, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, *Religionspädagogische Beiträge*, 53 (2004) 13.

### 3.9. Od kvalitete vrednovanja do kvalitete nastave

Vanjsko vrednovanje obrazovanja nužno se odražava na unutarnji nastavni kurikulum, na samu nastavu i unutarnje vrednovanje. Zahtijeva nove načine planiranja i programiranja koji određuju obrazovne ishode odnosno kompetencije, odražava se na načine poučavanja, učenja i unutarnjeg vrednovanja koje u središte nastavnog procesa stavlja učenika i njegovo aktivno učenje. Tako se želi u praksi osnažiti ono što suvremena didaktika naglašava već više od jednog stoljeća: da je temeljna aktivnost u nastavi učenje, a ne poučavanje, da su glavni akteri nastave učenici, a ne nastavnici.<sup>51</sup> Suvremeni nastavni programi promiču aktivno učenje i zato im nije važan samo rezultat, nego i proces učenja. Zato u nastavi potiču na projekte s otvorenim ishodima, naglašavaju međupredmetno povezivanje, uvježbavanje socijalne, emocionalne i metodičke kompetencije. Pogreške ne promatraju samo kao manjkavosti, nego kao učevne prilike na kojima učenici stječu učevnu kompetenciju. Time se želi potaknuti razvoj nove kulture učenja u školi.<sup>52</sup>

Za vjeronauk to znači da učenici trebaju susresti i upoznati autentičnu religioznu tradiciju, učiti tumačiti kršćansku vjeru na pozadini svojih iskustava i tumačiti svoj život na obzorju vjere, usvajati religijski rječnik i stjecati sposobnost religioznog izražavanja. Djeca i mladi trebaju učiti na vlastit način izražavati i oživotvoriti velika pitanja o Bogu i svijetu, o dobru i zlu. Tek kada u vjeronaučnoj nastavi zažive oblici cjelovitog, aktivnog i iskustvenog učenja, koje zahtijeva i složenije kognitivne procese te raznolike oblike i metode nastavnoga rada, mogu se očekivati, a onda i vrednovati odgovarajuća učevna postignuća. Zato su vrednovanje postignuća i evaluacija nastave upućeni jedno na drugo. Kvaliteta učevnog postignuća usko je povezana s kvalitetom nastave.<sup>53</sup> Početno utvrđene osposobljenosti učenika kojima smjera nastavni proces zahtijevaju, ne samo promišljen izbor učevnih ciljeva, sadržaja, metoda i sredstava, nego i veću koordinaciju na svim razinama škole, suradnju među predmetima i nastavnicima te ulogu škole i njezinih djelatnika kao uzora u navedenim kompetencijama. Dodan napor zahtijeva izbor metoda i izrada primjerenih instrumenata praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća i osposobljenosti.<sup>54</sup>

51 Usp. Filip JELAVIĆ, *Didaktika*, Jastrebarsko <sup>5</sup>2008, 13-14.

52 Usp. Vlatko BADURINA, Prema novoj kulturi učenja, *Kateheza*, 24 (2002) 1, 61-85; Géry GEVAERT, Doprinos školskog vjeronauka viđenju školskog obrazovanja u Europi, *Kateheza*, 24 (2002) 2, 114-121.

53 Usp. Leistungsbewertung und Notengebung, These 6.

54 O metodama i instrumentima vrednovanja govorili smo i pisali još sredinom devedesetih godina prošlog stoljeća. Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, Kako vrednovati u školskom vjeronauku, *Kateheza*, 19 (1997) 2, 108-126. Pisanom obliku članka prethodilo je više predavanja koje smo održali šk. godine 1995/96. na studijskim susretima za srednjoškolske vjeroučitelje, u vrijeme kada je praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje u vjeronauku, nakon njegova ponovnog uvođenja u škole, u našim prilikama bilo posebno aktualno. Naspram sadašnjih zahtjeva na tome je potrebno i dalje sustavno i promišljeno raditi.

## *Zaključak*

Prilagodba odgojno-obrazovnih ciljeva društveno-političkim i gospodarskih zahtjevima, učinkovitost, standardizacija i transparentnost obrazovnih sustava, mjerljivost i vanjska evaluacija obrazovnih ishoda, definiranih u terminima postignutih kompetencija, ključne su odrednice aktualne reforme obrazovnih sustava u svijetu, poglavito u Europi i u Hrvatskoj koja je na putu k europskim integracijama. Teološko i pedagoško promišljanje iznosi na vidjelo nužnost revizije koncepta obrazovanja i slike čovjeka koji stoje u pozadini aktualnih trendova u obrazovnoj politici te se, nasuprot programiranju i utilitarističkom funkcionaliziranju čovjeka (nastavnika i učenika), zalaže za cjelovito promicanje čovjeka kroz odgoj i obrazovanje. Uz model centraliziranog i odozgor nametnutog upravljanja kvalitetom obrazovanja potrebno je također raditi na težnji za kvalitetom i razvijanju kvalitete odozdo, u samih nositelja odgojno-obrazovnog procesa, kojima treba pružiti odgovarajuću stručnu potporu.

Vjeronauk u školi, zajedno s drugim predmetima, mora biti korektiv obrazovanju jednostrano usmjerenom na uspjeh. Istodobno, međutim, kao didaktička aktivnost, on je nezamisliv bez vrednovanja koje se proteže kroz čitav nastavni proces, odnosi se i na nastavnike i na učenike, na sve didaktičke varijable te na šire školsko i društveno okruženje. Zahtjev za izražavanjem obrazovnih ishoda u obliku postignutih kompetencija može biti izazovom i za samu vjeronaučnu nastavu koja se time uvijek iznova propituje i o svome mjestu i svrsi unutar školskog kurikula, a nadasve o svojoj ulozi služenja čovjeku, konkretnim učenicima i nastavnicima, koje vodi prema cjelovitom općeljudskom i vjerničkom rastu i sazrijevanju.

Ana Thea Filipović

*Religious education in schools facing the demands of evaluation*

Summary

The article illustrates the current tendencies of educational policy in the world, especially in Europe and in Croatia, and it theologically and pedagogically discusses the concept of education and the image of man who stands in the background of those tendencies. It points to different models of the running and development of the quality of education, and also deliberates the need for religious education which is facing demands from the outer and inner evaluation of education. It talks about the necessity and importance of both feedback and evaluation in (religious) classes, on the extent and comprehension of evaluation, the criteria in evaluating religious education, the desire to be objective and just in the act of evaluation, directionality towards a subject, the aspects of religious education which cannot be evaluated, and on the sub-ordinance of evaluation to religious upbringing and learning. In the end, the suggestion of aspects and components of upbringing and educational outcomes, meaning the religious competence which religious education is heading towards, is mentioned.

*Key words: religious education, evaluation, centrality of a person, educational policy, concept of education, religious competence*