

5. Оцењивање ученика, наставника и школа

1. Увод

Шта је оно што важи за све облике учења и подучавања са становишта ЕДЦ/ХРЕ? Како и зашто се рад ученика мора оценити? Које врсте/модуси оцењивања су поштени? Да ли оцењивање доприноси учењу и процесу учења?

У оквиру ЕДЦ/ХРЕ та питања се морају детаљно размотрити из више различитих разлога. Које компетенције се могу оценити? Која врста знања је од највеће важности? Да ли је важно напомет знати чланове Универзалне декларације о људским правима или знати све о стварању правног система земље у којој живимо? Овде не можемо понудити одговор на та питања јер су она тренутно у читавом свету предмет дискусије и нико (још) нема коначан одговор. Пошто сваку врсту учења треба вредновати на основу његове успешности, желимо пажљиво да размотримо тај аспект.

Једно од решења тог питања налази се у избору облика оцењивања! Ако наставници и ученици оцењују резултате *у току*, а не *на крају* процеса учења (формативно оцењивање), оцењивање ће помагати учењу и омогућити боље резултате. Овим поглављем желимо да допринесемо ширем разумевању појма учења представљајући различите приступе потпуно непристрасно. Не ради се о томе *треба ли* спроводити оцењивање, већ *које ће* облике оцењивања користити, *у којој фази* и са којим циљевима. Због тога постављамо ова питања, исто као што постављамо питања о адекватном избору наставне методе: није важно само питање адекватне методе, већ и коју методу када користити.

ЕДЦ и ХРЕ – као што смо већ раније често напомињали – нису школски предмети. Они су много више. То су концепти који учествују у стварању атмосфере за учење и подучавање. При оцењивању резултата и квалитета рада ученика у ЕДЦ/ХРЕ не проверава се само стечено знање, развијене компетенције и стручност у појединим областима. Оно обухвата и динамичне карактеристике као што су ставови, проицљивост, способности као што су флексибилност, комуникација, вештине интеракције, аргументације, итд. Оцењивање се зато одвија у различитим димензијама. То важи за све предмете. Постоје и одређени елементи ЕДЦ/ХРЕ које једноставно нећемо моћи, или хтети, да оцењујемо, као што су вредности и ставови, иако их сматрамо саставним делом низа компетенција које желимо да наши ученици стекну.

2. Задатак и кључна питања о оцењивању ученика, наставника и школа

2.1 Задатак

У процесу планирања часова и наставних јединица посебну пажњу захтевају питања како контролисати и осигурати напредак ученика, како га препознати и на који начин вредновати резултате учења и наставних активности. Зато је пре самог часа неопходно испланирати како успоставити, проценити и побољшати учинак и квалитет подучавања, као и на који начин забележити, анализирати, побољшати и проценити рад ученика, као и наставне активности. Притом је потребно узети у обзир на основу којих мерила и инструмената је могуће утврдити у којој мери су разред као целина или појединачни ученици остварили постављене циљеве и на којим критеријумима ће се – уколико је то потребно – заснивати систем оцењивања.

Преко доле наведених кључних питања и радних материјала, сазнаћете више о оцењивању ученика, наставника и школе као целине.

2.2 Кључна питања

Процес учења ученика:

- Како препознати и проценити успешност учења?
- На који начин се примењује самооцењивање и оцењивање од стране других?
- Како да се уверим да су ученици постигли задате циљеве и да је резултат трајног карактера?
- Да ли сам процес учења програмирао тако да су ученици стално имали осећај да напредују?
- Да ли су свесни свог напретка? Како ћу подржати ту самосвест?
- Да ли мој начин подучавања пружа једнаке могућности за успех и дечацима и девојчицама?
- Да ли су добијали упутства и критеријуме која су им помагала у учењу?
- Да ли су ученици у стању да свесно посматрају, контролишу и унапређују своје учење и радне навике? Практикују ли то? Како им ја у томе помажем?
- Могу ли ученици самостално контролисати и проценити своје навике у учењу и своје резултате?
- Могу ли препознати навике у учењу својих вршњака кроз међусобно оцењивање?
- Да ли ученици при самооцењивању узимају у обзир сопствене циљеве, стандарде, критеријуме или потребе?
- Да ли примећујем напредак ученика појединачно? На који начин?
- Како да препознам потешкоће у учењу код ученика појединачно?
- На који начин посматрам друштвену интеракцију у разреду?
- На који начин водим евиденцију својих запажања и процена о ученицима појединачно и разреду као целини? Које форме документовања овог познајем и примењујем?

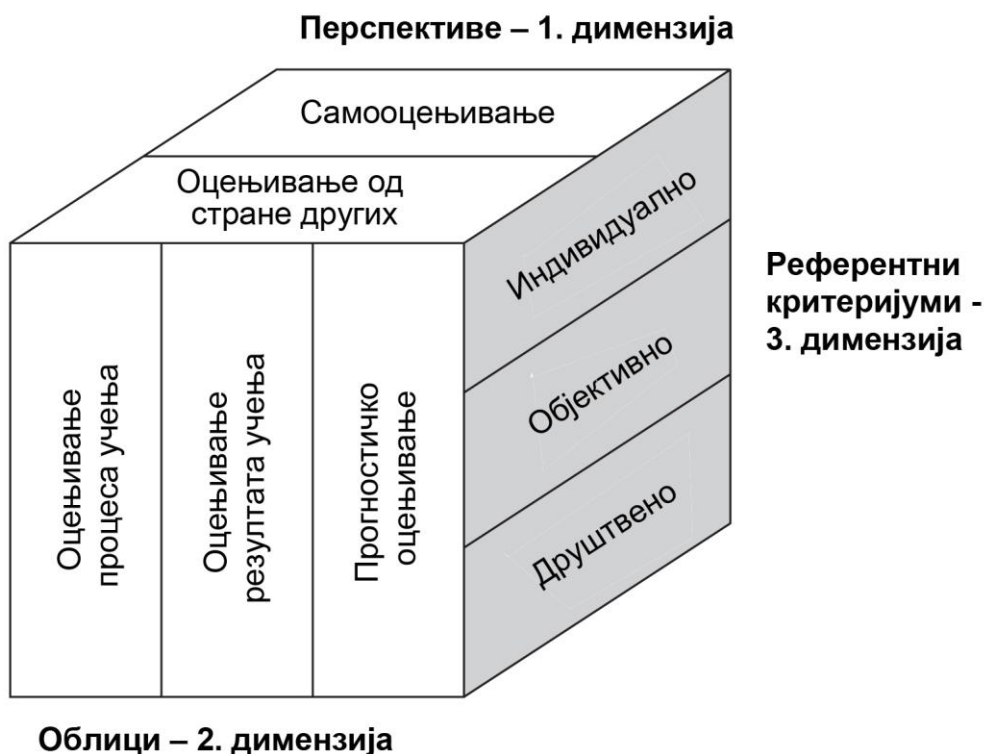
Процес учења наставника:

- Како препознати и проценити успешност учења?
- У којој мери сам код ученика развио способност за самооцењивање и оцењивање других?
- Како, када и с ким преиспитати свој начин подучавања?
- На који начин дозвољавам ученицима да учествују?
- Како повезујем успех или неуспех својих ученика са својим начином подучавања? Какве су консеквенце тога у погледу мог будућег наставног плана?
- Како препознајем свој напредак у подучавању и на који начин, као наставник, учим и развијам се?

Радни материјал 1: Различите димензије оцењивања

Различите димензије оцењивања ученика обухватају три нивоа. Помоћу следећег модела коцке може се објаснити међузависност те три димензије.

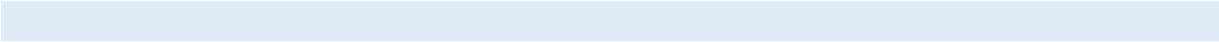
1. димензија – перспективе: ученици могу оценити сами себе (самооцењивање) или их могу оцењивати други (оцењивање од стране других).
2. димензија – облици: оцењивање може имати три различита облика – оцењивање процеса учења, оцењивање резултата учења и прогностичко оцењивање. Сваки облик има своје предности и недостатке.
3. димензија – референтни критеријуми: наставник при оцењивању може да се оријентише према индивидуалном критеријуму/стандарду (ученик), према објективном критеријуму (циљ учења) или према друштвеном критеријуму (позиција ученика у разреду). Какав утицај ће оцена имати на учеников будући процес учења зависи у великој мери од референтног критеријума.



Пре него што почнемо да разматрамо различите димензије морамо се запитати које компетенције оцењујемо. У оквиру ЕДЦ/ХРЕ одговор на то питање лежи у три компетенције о којима смо већ говорили: компетенцији анализе, компетенцији политичког одлучивања и компетенцији активног деловања.

У том погледу можемо поставити и следећа питања која се тичу аспекта постављања јасних и објективних критеријума вредновања и оцењивања:

- Да ли се при оцењивању проверавају основни елементи (трајно сачуване информације, репрезентативне чињенице, уместо пуког познавања чињеница, „оруђа мисли и дела”, вештине и способности)?
- Да ли се приликом транспарентног давања оцена за рад ученика примењују

- непристрасни критеријуми уз евентуално њихово сопствено изјашњавање?
- Да ли критеријуми успеха на тесту одговарају критеријумима у наставном плану и програму?
 - Да ли тест омогућава и ученицима да разумеју које делове наставног циља су постигли?
 - Да ли су осмишљени различити типови тестирања за ученике са различитим предусловима за учење?
 - Да ли су различити степени/нивои постигнућа дефинисани за ученике различитих нивоа способности (нпр. одређивањем три нивоа, минималног стандарда, тростепена провера компетенција)?
 - Да ли су унапред одређени сви услови који морају бити задовољени да би се постигла одређена оцена (различити нивои постигнућа)?
 - Могу ли ученици решавати тестове појединачно, тамо где је такав начин адекватан (на пример, могу ли одабрати одређено време)?
- 

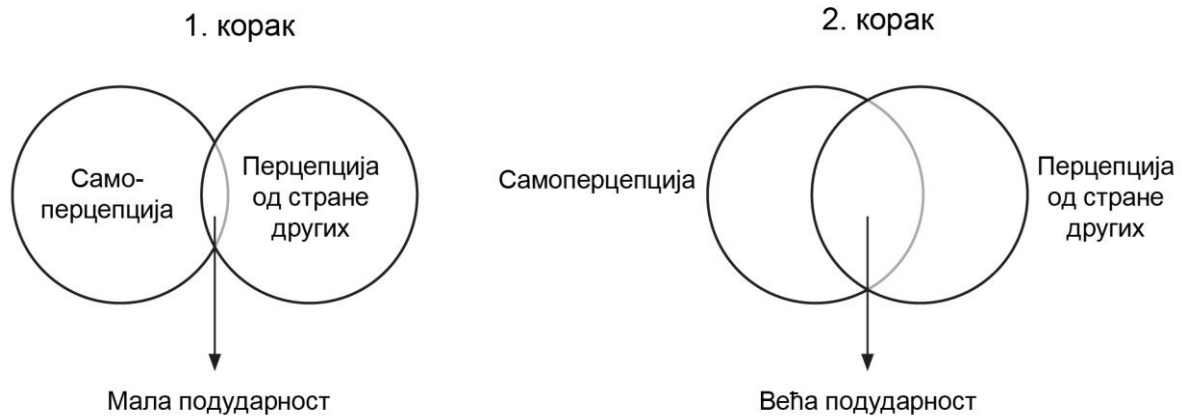
Радни материјал 2: Перспективе оцењивања

Унутрашње и спољашње оцењивање омогућавају појединцу да добије представу о сопственом статусу учења и да у складу са тим предузме даље кораке. Они помажу и у постављању нових циљева.

Сви људи су навикли да их други оцењују. Тако добијамо повратне информације од наставника, родитеља и ученика.

Самооцењивање описује способност вредновања самог себе и извођења закључака на основу тога. То је важан инструмент у подстицању аутономије ученика и смањивању зависности од повратних информација наставника. Ученици који су способни да реално просуде сами себе стварају бољу слику о сопственом ја и мање су склони осећају несигурности. Мање ће зависити од повратних информација и похвала и адекватније ће интерпретирати реакције наставника.

Самооцењивање и оцењивање од стране других не морају се нужно потпуно подударати, али треба их изнети на заједничким састанцима, добро промислити о њима и дискутовати. Ученик самог себе не види аутоматски на исти начин као и његов наставник. Различита гледишта треба изнети и о њима дискутовати. На тај начин се могу исправити мртви углови, сужене перспективе или готови ставови. Ученици морају да науче корак по корак како да вреднују сопствене компетенције и способности, као и на који начин да пруже повратне информације осталим ученицима, како да прихвате повратне информације и дискутују о њима. Таквим приступом се долази до веће подударности између самооцењивања и оцењивања од стране других.



Радни материјал 3: Перспективе и облици оцењивања

Код оцењивања ефикасности, разликујемо три облика, тј. перспективе: формативну, сумарну и прогностичку; упоредити модел коцке у радном материјалу бр. 1. Следи представљање ова три облика, прво уопштено, а затим детаљно.

Оцењивање процеса учења (формативно)

Сврха ове перспективе је да унапреди, управља и контролише учеников процес учења, као и активности ученика и наставника у постизању одређеног циља.

Оцењивање постигнућа у учењу (сумарно)

После одређеног времена, завршна оцена сумира стечено знање и вештине ученика. Основна функција је информисање, на пример, ученика или родитеља о нивоу постигнућа.

Прогностичко оцењивање

Овај тип је усмерен ка будућем развоју ученика. У различитим фазама школовања, људи укључени у процес његовог образовања (други ученици, наставници, родитељи, у неким случајевима стручни сарадници- психолози и педагози, као и представници власти) саветују ученика како да настави своју школску каријеру. Ове прогнозе се делимично могу назначити и у сведочанству.

Оцењивање процеса учења

Главни циљ оцењивања процеса учења (или формативног оцењивања) је да подстакне ученике појединачно. То доводи до унапређења ефикасности подучавања. Уместо сузбијања симптома, истражују се основни узроци потешкоћа у учењу суочава са њима (ти узроци могу бити когнитивне и емоционалне природе). Грешке се не исправљају, већ анализирају. На тај начин се могу разумети идеје и мисаони склоп ученика и пружити подршка у постизању постављених циљева. О потешкоћама треба дискутовати заједно са ученицима и могу се решавати уз помоћ посебних мера подршке или задатака. Захваљујући анализи узрока грешака, ученици се не морају површно прилагођавати. Они нису остављени да сами превазиђу своје потешкоће. Уместо тога уче како да развију индивидуалне стратегије за суочавање са својим проблемима.

У том смислу успешно учење значи непрестано усмеравање процеса учења и превазилажење грешака, у чему учествују и наставници и ученици, а не само тражење најбољих метода.

Могућности оцењивања процеса учења:

- посматрање;
- индивидуални разговори са ученицима;
- кратки, свакодневни тестови;
- тестови након дуге фазе рада.

Тестови који оцењују процесе учења функционишу као показатељи процеса подучавања и учења. Они омогућавају и ученицима и наставницима да провере ниво постигнућа. Пропусти и несигурности се могу превазићи додатним задацима.

Могућности тестирања:

- посматрање ученика при решавању задатака;
- детаљно посматрање и анализа урађених задатака;
- индивидуални разговори о урађеним задацима;
- постављање питања о начину решавања проблема;
- кратки тестови.

Из посматрања и разговора о начину рада на задацима и узроцима грешака произлазе индивидуални циљеви које ученици сами себи постављају, до којих долазе у сарадњи са наставником, или их одређује наставник сам.

Када се примењује ова врста оцењивања, логична последица је помак ка:

- учењу усмереном на циљеве, а не искључиво на садржаје;
- индивидуализованом подучавању, уместо подучавања где сви раде на истом задатку.

Оцењивање постигнућа у учењу (сумарно)

Оцењивање постигнућа у учењу (или сумарно оцењивање) вреднује учеников напредак у најкраћим цртама. Оно сумира сва стечена знања и компетенције. Функционише као механизам повратних информација (објашњење значења и сврхе) родитељима, ученицима и наставницима и може представљати темељ подршке усмерене ка циљевима.

Ова врста оцењивања се користи после дужих фаза подучавања и учења, кроз посматрање и тестове. Она пружа информације различитим странама у којој мери су ученици постигли различите циљеве. Примери оцењивања постигнућа у учењу су све врсте тестова који проверавају учениково акумулирано знање или компетенције везане за одређену област предмета у одређеном временском периоду (на пример, квизови о демократији, тестови из математике, вокабулара или друштвених наука). Оцењивање постигнућа у учењу има најширу примену у свим школским предметима. Иако је неопходно ради давања оцена ученицима и наставнику даје селективне информације о укупном успеху ученика, такав облик оцењивања носи различите проблеме.

Оцене се користе као средство повратних информација. Постоји неколико нерешених проблема у вези са давањем оцена:

- Различити наставници различито вреднују учеников успех. Оцењивање није објективно. Свеједно је о којем предмету се ради. Тест из математике ће различити наставници вредновати различито, као и писани састав. Зато највећи утицај на резултат оцењивања има наставник који оцењује. За ученика и његово даље образовање може бити од пресудног значаја у ком ће одељењу и са којим наставницима провести своје школовање. Из овога произлази да критеријум објективности није испуњен.
- Наставник је склон да исти рад ученика различито вреднује у различитим временским периодима. Оцењивање није поуздано. Без обзира за који предмет даје оцене, наставник ће различито вредновати у различитим временским периодима. Из наведеног произлази да није испуњен ни критеријум поузданости.
- Проблематика оцењивања – 1: Није јасно дефинисано шта се оценом изражава (вештине, компетенције, знање, ставови?). Када користе оцене при вредновању постигнућа, наставници самом оценом обухватају различите аспекте, као што су ефективни резултати у претходном семестру, процена могућности напредовања, напредак или назадовање у учењу у поређењу са разредним просеком и аспекте мотивације и дисциплине. Ученицима је изузетно тешко да открију шта је све укључено у одређену оцену. Они често не познају различите стратегије оцењивања својих наставника. Садржаји могу бити мултидимензионални, а простор за интерпретацију веома широк. Имајући на уму различите функције оцена у нашем друштву попут квалификације, селекције и интеграције, интерпретација добијених оцена постаје још сложенија. Из наведеног произлази да ни критеријум валидности није испуњен. Оцене добијене вредновањем постигнућа у учењу у односу на већину горе поменутих функција нису показатељи који се могу искористити за даље образовање или професионални успех.
- Проблематика оцењивања – 2: Уобичајена пракса оцењивања према процени постигнућа у учењу има један веома битан нежељени ефекат: оцењивање у складу са разредним стандардом код ученика са слабијим академским резултатима изазива још јачи осећај неуспеха. Будући да је мали број места на разредној скали успеха која ученике карактеришу као добре или одличне увек резервисан за исте ученике, исти ученици ће се увек налазити на другом крају те скале. На истом месту ће остати чак и ако побољшају своје

академске резултате. Према томе, рангирање ученика мерењем успеха у односу на разредни стандард може довести само до губитка мотивације и интересовања јер се ситуација ионако не може променити, поготово за слабије ученике.

- Проблематика оцењивања – 3: Оцене се не могу применити на одређене ситуације или појаве: можда је у предметима као што је математика једноставније одредити тачан или погрешан одговор, али у уметничким предметима или било ком другом креативном пољу учења, као и код учења језика, то је врло тешко. Узрок тога је изостанак или нејасност критеријума вредновања, као и чињеница да различити предмети подстичу различите компетенције или вештине. У ЕДЦ/ХРЕ, дискусија о различитим облицима решавања неког проблема може произвести врло креативне или иновативне идеје, док се у другим предметима само један одговор може сматрати исправним. Према томе, постоји опасност да оцене и жеља за могућношћу оцењивања свега по методи процењивања резултата учења, доведу до униформности. Креативно трагање за новим начинима решавања задатака у таквим условима није могуће.
- Проблематика оцењивања – 4: Аритметика оцењивања математички није исправна: у најбољем случају, оцене не могу бити ништа више до грубе процене приближног ранга ученика у оквиру његовог одељења. У том погледу, чак ни врло прецизне математичке методе не могу променити ту ситуацију на боље. Рачунање просечне оцене помоћу сабирања различитих оцена, а затим дељења бројем датих оцена може да послужи само као додатни извор сигурности на врло површан начин. Ово такође зависи и од времена када је оцена добијена. Ученика који је на почетку полугодишта имао лошије оцене, али који је током времена напредовао, требало би вредновати другачије од ученика који је током истог полугодишта назадовао. Просечна оцена за та два ученика може бити иста, али ниво постигнућа и напредак у учењу нису.

Због свих наведених проблема, оцењивање постигнућа у учењу не би требало да буде једини начин прикупљања информација о успеху ученика у ЕДЦ/ХРЕ. Компетенције и вештине које су ученици стекли треба мерити и применом метода формативног оцењивања.

Прогностичко оцењивање

Прогностичко оцењивање функционише као средство процењивања и предвиђања будуће школске каријере. (Пример: Једна девојчица из Русије која је дошла

у четврти разред у Швајцарску, све до шестог разреда није сустигла домицилну децу у владању немачким језиком, али је током последње две године тако скоковито напредовала да јој је наставница у захтевном типу виших разреда основне школе дала оцену из немачког језика која се у том тренутку чинила превисоком; овај поступак се нешто касније исплатио.) Прогностичко оцењивање комбинује основне аспекте преузете из оцењивања процеса учења и оцењивања резултата учења и покушава да формулише дијагнозу будућности ученика. Оно поставља питања као што је: како можемо да подстакнемо индивидуални развој и позитивне процесе учења? Прогностичке оцене постају изузетно важне у различитим фазама академског живота ученика:

- упис у школу;
- понављање године;
- мењање одељења/школе;
- прелазак у другачији тип школе (на пример, за ученике са посебним потребама);
- прелазак на виши ниво школовања.

У том погледу последњих деценија се воде дискусије да ли се прогностичко оцењивање заиста може дефинисати као облик оцењивања или га треба посматрати као функцију оцењивања.

Радни материјал 4: Референтни критеријуми

Постоје три основна референтна критеријума за вредновање и оцењивање успеха ученика:

1. Индивидуални критеријум: ученикови садашњи резултати се упоређују са ранијим радом.
2. Објективни критеријум: ученикови резултати се упоређује са утврђеним циљевима учења.
3. Друштвени критеријум: ученикови резултати упоређује се са резултатима осталих ученика у оквиру истог одељења или исте узрасне групе.

Врста критеријума	Индивидуални критеријум	Објективни критеријум	Друштвени критеријум
Референтне тачке	Напредак у учењу	Циљ учења	Крива нормалне дистрибуције, аритметичка средина, одступање
Информације	Колико су ученици научили између времена 1 и времена 2?	У којој мери су се ученици приближили циљу учења?	Колико је одступање индивидуалног напретка од просека?
Врста оцењивања	Тестови, усмена оцена, извештај о напретку у учењу, структурирани облик посматрања	Тестирање постизања циљева, извештај о напретку у учењу, структурирани облик посматрања	Тестови који укључују оцену засновану на просеку одељења
Педагошки значај и импликација	Врло висок	Висок: може се показати стимулативним, али и презахтевним. Разумно је установити 3 нивоа са диференцираним захтевима/циљевима	Често коришћен за селекцију; нема значаја за пружање подршке ученицима, може демотивисати и довести до претеране компетитивности

Радни материјал 5: Оцењивање ученика – утицај оцењивања на самоспознају

Оцењивање у школи представља изразито широку област утицаја. Оно не утиче само на експлицитне категорије које се могу видети, као што су квалификације ученика, њихов положај у друштву на основу оцена, па самим тим и њихове академске каријере, већ оцењивање у школи утиче и на друге аспекте унутар самог појединца као што су слика о себи, самопоштовање и општа представа коју неко има о сопственим компетенцијама и способностима. Образовање игра велику улогу у схватању наших компетенција, а врсте и последице тих утицаја зависе од начина одабира и спровођења оцењивања. Што се тиче три критеријума изложена у радном материјалу бр. 5, указујемо на друштвени, индивидуални и објективни критеријум.

Друштвени критеријум

Због друштвеног контекста унутар којег се одвија учење у школи, употреба друштвеног критеријума као мерила може пружити неопходне информације о нивоу компетенција ученика у поређењу са осталим ученицима. У исто време, процене компетенција из компаративне друштвене перспективе имају снажан утицај на слику коју ученици имају о себи и њихову самоспознају. Овде је проблематично то што се постигнуће вреднује унутар окружења/групе (нпр. успешног или слабијег одељења), према интерним разликама.

Индивидуализиран или индивидуалан критеријум

Употреба индивидуалног критеријума при оцењивању подразумева међусобно упоређивање интра-индивидуалних разлика. Каква је разлика између ученикових резултата у ЕДЦ/ХРЕ прошлог месеца и сада? У овом случају се користи привремено поређење. Млађи ученици често највише воле овај критеријум као средство провере. Бележи се количина „додате вредности” током одређеног временског периода, што ученику омогућава добијање повратних информација о распону његових резултата, као и начину на који су се они повећали или смањили. Успех једног ученика се не упоређује са успехом осталих. Оно што је у средишту интересовања је напредак. Овај начин оцењивања одговара неформалним процесима учења који се одвијају и ван школских оквира, где ученик аутономно процењује сопствене компетенције.

Објективан критеријум, руковођем наученим и критеријумима

Академски резултати се упоређују са циљем учења. Индивидуални напредак се пореди са реално остваривим циљем. Овај начин оцењивања представља критеријум заснован на постигнутим циљевима и даје информације о приближавању циљу који је дефинисан као савршен резултат. Упоређивање успеха једног ученика са напретком осталих овде је од споредне важности. Тестови засновани на утврђеним критеријумима усмерени су ка јасно дефинисаним циљевима. Они мере резултате у односу на одређену карактеристику коју је одредио наставник. То такође значи да наставник мора поставити и представити циљеве којима ученици у својим резултатима треба да се приближе. У смислу индивидуализације и интерног диференцирања, било би разложно, на пример, дефинисати три различито степенована захтева за постигнућем. Тиме се избегава осећање префорсираности код доње трећине једног одељења, као и осећање недовољног изазова код горње трећине одељења. Управо због тога, резултати једног ученика неће се упоређивати са резултатима осталих.

Радни материјал 6: Подсетник „Како оцењујем своје ученике?“

Приликом оцењивања ученика, наставници би требало да имају на уму кључна начела из следеће листе:

- Оцењивање треба да буде средство за подстицање ученика: помоћ при дефинисању сопствене позиције, савети за даљи рад, јачање самоспознаје и слике коју ученици имају о себи.
- Оцењивање треба да оспособи ученике и помогне им да сами вреднују своје знање и резултате.
- Оцењивање мора бити транспарентно: ученици морају познавати основе оцењивања, његове критеријуме, као и друге смернице/норме које се употребљавају.
- Оцењивање мора бити примерено садржајима и циљевима. Знање се мора вредновати другачије од компетенција и вештина.
- Наставници морају имати на уму функцију селекције коју врше оцењивањем. Уместо само збирног/сумарног начина оцењивања (тј. бројчане оцене), у будуће методе и алате оцењивања треба уврстити и разговоре и извештаје.
- Контролне задатке (тестове) треба обликовати тако да проверавају степен приближавања задатим циљевима по различитим нивоима. (Они пружају и информације о квалитету подучавања које је водило приближавању тим циљевима: резултати тестова зато не приказују само резултате ученика, већ и квалитет подучавања наставника.)

Питања за самовредновање (упор. радне материјале 7-9)

Процес учења ученика:

- Како могу бити сигуран да су ученици постигли задате циљеве?
- Како могу обезбедити да ученици током процеса учења стално имају осећај да напредују?
- Да ли су свесни свог напретка?
- Да ли мој начин подучавања пружа једнаке могућности за успех и дечацима и девојчицама?
- Да ли ученици свесно посматрају, контролишу и унапређују своје учење и радне навике? Како их мотивишем да то чине?
- Јесам ли ученике упутио у стратегије и технике учења која су им помагала у учењу?
- Да ли ученици могу сами контролисати и оценити своје учење и резултате?
- Да ли ученици приликом самооцењивања узимају у обзир и сопствене циљеве, стандарде, критеријуме или потребе?
- Да ли примећујем напредак ученика појединачно? На који начин?
- Како да препознам потешкоће у учењу код ученика појединачно?
- На који начин посматрам друштвену интеракцију у разреду и њен утицај на постигнућа (колективна атмосфера, такмичарски дух)?
- Како бележим своја запажања и оцене ученика појединачно и разреда као целине?

Нека питања о процесу учења наставника:

- Како, када и с ким преиспитати свој начин подучавања?
- На који начин дозвољавам ученицима да учествују у промишљању процеса?
- Како повезујем успех или неуспех својих ученика са својум начином подучавања?
- Како препознајем свој напредак у подучавању и на који начин као наставник учим?

Радни материјал 7: Оцењивање наставника (позадина)

Добијање повратних информација о напретку ученика је један од централних принципа школовања.³⁹ Размишљање о квалитету наставе и евалуација су део професионалне обуке. Исто као што вреднујемо процес учења и стицање компетенција, вештина и знања наших ученика, од изузетне је важности постићи да и наставници вреднују сопствене методе подучавања ЕДЦ/ХРЕ.

Без чврсте основе разумевања актуелних трендова у подучавању немогуће је давати препоруке за даље унапређење или предузимати било какве кораке за наставак развоја наставничких вештина, метода и праксе. Међутим, колико добро наставници вреднују сопствено подучавање? Чињеница је да већина наставника често потцењује потенцијал својих ученика. Поред тога, они често не умеју да прилагоде своје методе и стил подучавања ако је то потребно.

Све постаје још компликованије када се узму у обзир и различите перспективе оцењивања: процена наставника о сопственом подучавању разликује се у великој мери од мишљења свих осталих група које учествују у оцењивању њиховог рада (ученици, родитељи, просветне власти, итд.).⁴⁰ Да ли треба да подржимо наставнике у њиховим уверењима? Или је потребно да они усвоје нове компетенције како би учинили корак уназад и из те перспективе критички, али истовремено и реално, вредновали сопствено подучавање?

У радним материјалима бр. 8 и 6 наћи ћете неке подстицаје и питања чији је циљ самовредновање и евалуација рада наставника.

³⁹ Helmke A. (2003), "Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente", *Schulmanagement*, 1, 8-11.

⁴⁰ Clausen M. and Schnabel K. U. (2002), "Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil", *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 246-60.

Радни материјал 8: Самооцењивање наставника - подсетник

За свакодневну школску праксу, самооцењивање подучавања је најпрагматичнија и најједноставнија метода оцењивања. Та метода се међу наставницима обично одвија аутоматски, али не и систематично. У већини случајева, наставници преиспитују свој начин подучавања онда када сматрају да је то потребно или када то очекује школа, што се најчешће догађа тек кад нису задовољни резултатима. Следећа листа питања може олакшати процес самооцењивања и одређена побољшања⁴¹:

- Како сам подстакао процес учења?
- На који начин могу одржати интересовање ученика за наставни садржај и интензитет учења?
- Да ли су ученици разумели главне проблеме или задатке?
- Да ли је јасан фокус (проблем, питање) лекције?
- Да ли се у лекцији, приликом предавања, појавила нека тешкоћа?
- Колико питања сам поставио?
- Каква сам питања поставио? Је ли то било голо преслишавање или постављање правих питања?
- Каква питања су постављали ученици?
- Јесу ли моја питања и подстицаји били формулисани (пре)широко и отворено постављени тако да пруже прилику за разговор и мало дуже одговоре?
- Да ли су питања била у логичној вези са проблемима или задацима?
- Која питања су произашла из појединих идеја ученика?
- Да ли сам слушао ученике?
- Да ли су се у разреду поштовала договорена правила комуникације?
- Како сам реаговао на идеје ученика?
- Које облике подстицања ученика сам користио?
- Јесам ли подржавао интеракцију међу ученицима?
- Колики је приближан проценат мојих идеја?
- Колики је приближан проценат идеја ученика?
- Да ли су неки ученици имали изузетно висок проценат или ниво софистицираности доприноса?
- Колико је било учешће девојчица у поређењу са дечацима?
- Каквим идејама су такозвани „проблематични” ученици допринели раду?
- Да ли сам се концентрисао на одређене ученике?
- Како су настале конфликтне ситуације?
- Какав је био ток конфликта?
- На који начин су решавани конфликти?
- Јесу ли ученици разумели добијене задатке?
- Да ли сам у процес учења унео сложеније, примењиве задатке, подесне за пренос знања?
- Коју врсту средстава подршке сам обезбедио?
- На који начин су приказани резултати?
- На који начин су знање, учовање или закључци забележени?

⁴¹ Ради бољег увида у подсетнике ове врсте, видети: Becker G. E. (1998.), *Unterricht auswerten und beurteilen*, Beltz, Weinheim.

Радни материјал 9: Рад са дневницима, записницима, портфолијима

Преиспитивање сопственог начина подучавања уз употребу дневника, записника или портфолија може бити идеална метода самооцењивања, као и добра основа за отварање дидактичких и педагошких дискусија.⁴²

Дневник

Дневник је обично састављен тако да допушта неку врсту дијалога (са наставницима из исте или друге школе, итд.). Наставник у дневник записује своја свакодневна искуства, истовремено изражавајући лична тумачења и доживљаје у вези са одређеним часом, или сопствено понашање или начин интеракције. Дневник допушта уношење личних напомена и отворен је за напомене других. Сам чин успостављања дијалога и читање туђих личних напомена, тумачења и мисли о нечему што је сам наставник већ добро преиспитао, омогућава висок ниво промишљања о процесима подучавања и учења и оставља додатни простор за дискусију. Код давања судова о часовима ЕДЦ/ХРЕ, препоручује се да колега наставник и сам познаје ЕДЦ/ХРЕ.

Записник

Записник је опис процеса без икаквих коментара или личних напомена. У њему се налазе само чињенице, а њихова прегледност користи наставнику при оцењивању сопственог рада. У том смислу записник се може упоредити са дневником без елемената личног тумачења и дијалога. Коришћење записника има смисла једино ако их наставник поново чита после релативно кратког времена. Пошто не садржи никакве примедбе нити интерпретације, може бити веома тешко присетити се одређених елемената часа после дужег временског периода.

Документација/комуникација у оквиру друштвених медија, блогова, причаоница

Нове технологије и медији (компјутер, интернет, електронска пошта, друштвени медији попут Фејсбука, Твитера и сл., као и блогови, причаонице/четовање) компатибилни су са горе описаним формама и пружају додатне могућности (интегрисање слика, аудио и видео фајлова, итд.). Захваљујући управо њима, могућа су заједничка разматрања и размена ставова и мишљења у ширем "простору"; то је случај комуникације наставника у сличним социодемографским приликама школа и о сличним проблемима на сасвим различитим локацијама, чак и у различитим земљама. Врста и обим коришћења одређених медија и могућности одређује се индивидуално; распон се креће од размене једноставних електронских писама или СМС порука до сложених, разрађених форми у оквиру тематских форума и причаоница (*chatrooms*).

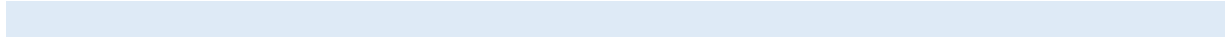
Портфолио

Портфолио за наставнике је збирка материјала које је осмислио и саставио сам наставник. Он треба да прикаже јаке стране његових часова ЕДЦ/ХРЕ, као и области које је потребно даље развијати. Портфолио је замишљен као средство за приказивање компетенција наставника на одређеном пољу. У савременој обуци и усавршавању наставника портфолији су постали уобичајени инструмент код сертификавања наставникових квалификација и радне способности. Са друге стране, портфолио је инструмент за анализу. Он отвара простор за (само)критику и вреднује резултате часова, методе, интеракције са ученицима, итд. Портфолио може обухватати:

- кратку биографију наставника;
- опис разреда;
- планове/протоколе или размишљања о одабраним часовима (укључујући радне листове,

⁴² Предложене методе овог радног материјала могу се употребљавати и за ученике и представљају уобичајене алате у култури учења и поучавања различитих европских земаља.

материјале за ученике);

- оцењене радове ученика;
 - резултате тестова;
 - личне ставове наставника о његовој филозофији подучавања ЕДЦ/ХРЕ;
 - радове као што су видео снимци или фотографије са појединих часова ЕДЦ/ХРЕ;
 - повратне информације колега наставника који су посетили часове ЕДЦ/ХРЕ;
 - документацију о пројектима у оквиру ЕДЦ/ХРЕ или неког другог контекста, ако их је наставник спроводио.
- 

Радни материјал 10: Подучавање кроз сарадњу и повратне информације од колега наставника

Без сумње, планирање часова ЕДЦ/ХРЕ у сарадњи са колегом наставником, може бити корисно средство за узајамну размену информација и координацију, као и за унапређивање наставе, укључујући и вредновање ефикасности таквог процеса.⁴³ Планирање кроз сарадњу се може ограничити искључиво на припремање часа (као што је пракса у већини земаља) или може прерасти у заједничко подучавање одређене лекције (путем тимског подучавања). Институције за обуку наставника у многим земљама Европе још увек не дају велики значај подстицању планирања часова и наставе кроз сарадњу. Култура отварања врата према другима је процес који захтева дужи период развоја.

Остаје и даље занимљив феномен да многи наставници нерадо уско сарађују са својим колегама.⁴⁴ Да ли је узрок тога недостатак добрих примера у пракси? Или можда страх наставника да ће још више времена морати да проводе у школи? Или се разлог налази у чињеници да се наставници плаше негативних оцена од стране својих колега?

Као један од облика планирања и подучавања кроз сарадњу, хоспитовање групе колега на настави ЕДЦ/ХРЕ би могло бити решење за уштеду драгоценог времена. Следећи предлог може послужити као смерница:⁴⁵

Величина групе: Три наставника посећују једни друге два пута у сваком полугодишту (сваки наставник прима две посете и иде у четири – у посете увек иду два наставника заједно).

Организација: Наставници заједно планирају хоспитовања у складу са постојећим распоредом на децентрализован начин.

Координатор: Једна особа из тима преузима улогу координатора и не губи из вида број предвиђених посета, али не заузима став о садржају питања везаних за наставу.

Састављање групе: Састав групе може почивати на пријатељству или симпатијама. То осигурава минимум поверења.

Фокус: Наставници хоспитују на часовима ЕДЦ/ХРЕ својих колега. Није важно које предмете предају (или су раније предавали). Садржај/тема је од другоразредног значаја. Фокус лежи на посматрању педагошко-дидактичко-методичких елемената.

Питања која чине централну тачку оваквих хоспитовања могу настати на основу различитих интереса и потреба: а) наставник жели да добије повратне информације о одређеном питању, б) одабрана је или већ уведена нова метода/активност и потребно ју је вредновати, в) потребно је тестирати и вредновати педагошке принципе (на пример, формулисане у школском програму или профили).

Посматрање рада колега у настави ЕДЦ/ХРЕ позитивно ће допринети анализи сопственог начина подучавања тог предмета. Оно не служи само као инструмент постављања дијагнозе, већ и као инструмент унапређивања сопственог стила, приступа и метода.

⁴³ Helmke A. (2003), "Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente", *Schulmanagement*, 1, 8-11.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Klippert H. (2000), *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*, Beltz, Weinheim.

Елемент повратних информација колега наставника и заједничког посматрања и анализе часова додаје се планирању подучавања кроз сарадњу из више разлога:⁴⁶

- Много ефикасније се учи како подучавати кроз стварну, свакодневну наставу, него заједничким разматрањем/анализирањем или кроз хипотетички модел стварне, али не и спроведене наставе.
- Постоје многи детаљи који се не могу лако објаснити самим разговором о одређеном часу као што су радне рутине, говор тела, мимика, понашање у комуникацији, итд.
- Промена перспективе и посматрање часа са дистанце пружа бољи увид у сопствено подучавање.
- Посматрање часа растеређује наставника од активног рада. Тако је могуће уочити више детаља и добити више простора за анализирање.
- Са сваког часа који је посматрао, наставник може да усвоји велики број сугестија за сопствено подучавање. Разноврсност стилова подучавања може бити занимљив извор импулса које наставник, после завршеног приправничког стажа, више не добија у свакодневном раду.
- Посматрање наставе и сви елементи планирања и анализирања обухватају дискусију о дидактичким и методичким питањима и саставни су део развоја школе чије је полазиште на нивоу наставника.

⁴⁶ Leuders T. (2001), *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin

Радни материјал 11: Оцењивање ЕДЦ/ХРЕ у школама

Демократија није спонтани феномен или аутоматски механизам. Она је, с једне стране, историјско достигнуће у старим демократијама, а с друге стране резултат дуготрајног процеса који зависи од о специфичне ситуације у одређеној земљи. Демократски ставови не настају сами од себе, већ их сваки појединац мора стећи кроз искуства у друштвеном контексту, у породици и у школи. Демократија се не може учити само у оквиру наставе ЕДЦ/ХРЕ. Она се мора развијати у свим формалним и неформалним структурама школе. Школа зато има кључну улогу у успостављању стабилног демократског друштва. Осим тога, „демократски уређена школа, која демократски функционише, неће само унапређивати ЕДЦ/ХРЕ и припремати своје ученике да постану ангажовани и демократски образовани грађани; она ће на тај начин постати и много срећнија, креативнија и успешнија установа”⁴⁷.

Рад школа се може оценити коришћењем одређених критеријума за утврђивање квалитета наставе ЕДЦ/ХРЕ, као и степена остварења и примене вредности људских права и демократије у школи. То је могуће коришћењем метода самовредновања.

За оцењивање ЕДЦ/ХРЕ у школама потребни су показатељи који одражавају различите аспекте школовања. Та три главна аспекта су:

- наставни план и програм, учење и подучавање;
- школска клима и етос;
- управљање и развој, то јест, школски систем.⁴⁸

Ови показатељи приказују ЕДЦ/ХРЕ као начело школске политике и организације и као педагошки процес.

У овом приручнику представљамо инструменте и алате за самовредновање школа, који укључују учеснике у школовању, а не само спољне оцењиваче. Самовредновање у овом контексту значи и посматрање вредновања као почетка процеса унапређења, а не нечега што је завршено.

За детаљнији опис процене рада школе у погледу демократског управљања види радне материјале од 12. до 18.

⁴⁷ Council of Europe (2007), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg, стр. 6.

⁴⁸ Council of Europe (2005), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg.

Радни материјал 12: Показатељи квалитета ЕДЦ/ХРЕ у школи

„Инструмент за осигурање квалитета образовања за демократско грађанство у школама” Савета Европе обухвата низ показатеља подељених у подтеме и описе жељеног квалитета ЕДЦ/ХРЕ у школама. Ови критеријуми се могу користити за просуђивање и оцењивање. Њихова примена ће омогућити поређење између тренутног статуса школе у погледу ЕДЦ/ХРЕ и жељених циљева.

Следећа табела – део горе наведеног инструмента – може се користити за оцењивање тренутног статуса ЕДЦ/ХРЕ у школи у односу на показатеље квалитета.⁴⁹

Области	Показатељи квалитета	Подтеме
Наставни план и програм, поучавање и учење	1. показатељ Да ли је јасно видљиво одговарајуће место ЕДЦ/ХРЕ у оквиру циљева, политике и наставног плана и програма школе?	<ul style="list-style-type: none"> Школска политика Планирање развоја школе у ЕДЦ/ХРЕ ЕДЦ/ХРЕ и школски план и програм Координација ЕДЦ/ХРЕ
	2. показатељ Да ли је јасно видљиво постизање разумевања ЕДЦ/ХРЕ од стране ученика и наставника, као и примена њихових принципа у свакодневној школској и разредној пракси?	<ul style="list-style-type: none"> Резултати учења ЕДЦ/ХРЕ Методе и процеси учења и подучавања Праћење ЕДЦ/ХРЕ
	3. показатељ Да ли су облик и пракса оцењивања унутар школе у складу са ЕДЦ/ХРЕ ?	<ul style="list-style-type: none"> Транспарентност Правичност Напредак
Школски етос и клима	4. показатељ Да ли школски етос на адекватан начин одражава принципе ЕДЦ/ХРЕ?	<ul style="list-style-type: none"> Примена принципа и вредности ЕДЦ/ХРЕ у свакодневном животу Однос и облици ауторитета Могућности учешћа и самоизражавања Процедуре решавања конфликта и однос према насиљу, малтретирању и дискриминацији, укључујући дисциплинске мере
Управљање и развој	5. показатељ Да ли је јасно видљиво ефикасно вођење школе засновано на принципима ЕДЦ/ХРЕ?	<ul style="list-style-type: none"> Стил руковођења Одлучивање Подељена одговорност, сарадња и тимски рад Приступачност

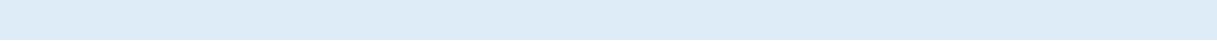
⁴⁹ Када је овај инструмент осмишљен, 2005. године (превод на немачки: 2008), показатељи у табели су се односили само на образовање за демократско грађанство. Проширење концепта на ЕДЦ/ХРЕ додатно је у табелу у овом приручнику.

Линк за превод на немачки:

http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_200803_06.pdf

	б. показатељ Да ли школа има доследан план развоја који одражава принципе ЕДЦ/ХРЕ?	<ul style="list-style-type: none">• Учествовање и укљученост• Професионални и организациони развој• Управљање ресурсима• Самовредновање, праћење развоја и одговорност
--	--	---

(Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 58)



Радни материјал 13: Општа начела оцењивања ЕДЦ/ХРЕ

“ЕДЦ/ХРЕ је динамичан, свеобухватан и напредан концепт. Он заступа идеју о школи као заједници где се учи и подучава за живот у демократији, који далеко превазилази било који појединачни школски предмет, класично подучавање у учионици или традиционални однос наставник-ученик” (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 80).

Вредности, ставови и понашање

Како је већ истакнуто у првом делу овог приручника, ЕДЦ/ХРЕ се пре свега бави променама вредности и ставова – али и понашања. Као и у сваком оцењивању – било ученика, наставника или школа – изузетно је тешко оценити димензије као што су вредности и ставови јер то подразумева ризик врло субјективне интерпретације. Осим тога, вредности и ставови се не изражавају само експлицитно кроз одређено понашање, већ и имплицитно, начином рада, комуникације и организације саме школе.

Како прикупити податке

Вредновање ЕДЦ/ХРЕ у школи може се спровести на различите начине. Показатељи ЕДЦ/ХРЕ пружају само општи оквир за успостављање различитих начина прикупљања података или дефинисање различитих метода за добијање информација.

За то могу послужити следећа питања (*ibid.*, стр. 81):

Шта: Које информације и показатеље треба тражити?

- > организација школе
- > доминантне вредности у учионици
- > разумевање кључних појмова
- > односи ауторитета, итд.

Где: На које наставно окружење ЕДЦ/ХРЕ се односи одређени показатељ/подтема и где је то јасно уочљиво?

- > подучавање у разреду
- > јутарњи збор ученика пре почетка наставе
- > рад у групама у оквиру часова ЕДЦ/ХРЕ
- > школске прославе
- > недеља пројеката, итд.

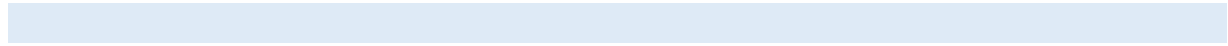
Материјал: Који документи могу да пруже потребне информације?

- > службени документ школске политике
- > школски планови и програми
- > школски статут
- > ученичка повеља
- > етички кодекс наставника, итд.

Ко: Које особе/интересне групе могу да пруже потребне информације?

- > ученици
- > наставници
- > родитељи
- > локална управа
- > НВО, итд.

Како: На који начин ће се прикупљати подаци, која ће се метода користити?

- > упитници
 - > циљне групе
 - > дискусије
 - > индивидуални интервјуи
 - > посматрање, итд.
- 

Радни материјал 14: Смернице за самооцењивање школа

Када школа одлучи да спроведе самооцењивање у погледу ЕДЦ/ХРЕ, мора бити свесна чињенице да тај процес изискује дужи временски период, можда чак и целу школску годину. То може бити и изразито захтеван период који укључује мног различитих корака и активности.

Следећа листа, преузета из инструмента за осигурање квалитета образовања за демократско грађанство у школама (Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools) (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 73) може бити од велике помоћи да подсети на главне смернице:⁵⁰

- подизати свест свих заинтересованих страна о нужности и самом процесу самооцењивања ЕДЦ/ХРЕ као средства за лични, професионални и школски напредак;
- омогућити да све заинтересоване стране буду информисане о оквиру оцењивања ЕДЦ/ХРЕ, као и о његовој сврси;
- изабрати најприкладнији приступ за самооцењивање у договору са широким спектром заинтересованих страна и стручњака;
- осмислити квалитетна и поуздана средства оцењивања (као што су упитници, питања за интервјуе) у сарадњи са стручњацима из различитих института за истраживање образовања или високошколских установа за образовање наставника;
- припремити школско особље и остале заинтересоване стране за оцењивање, укључујући и њихову обуку за коришћење средстава оцењивања; и
- створити климу поштења, искреног промишљања, поверења, инклузије и одговорности за резултате.



- Препознати и умањити негативне конотације оцењивања.
- Схватити изазов самооцењивања као процес учења.
- Развити знање и вештине оцењивања.
- Јачати посвећеност свих учесника унапређењу школе.

⁵⁰ Када је овај инструмент осмишљен, 2005. године (превод на немачки: 2008), показатељи у табели су се односили само на образовање за демократско грађанство. Проширење концепта на ЕДЦ/ХРЕ додатно је у табелу у овом приручнику. Линк за превод на немачки: http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_200803_06.pdf

Радни материјал 15: Укључивање различитих заинтересованих страна у оцењивање ЕДЦ/ХРЕ у школама

Када школа донесе одлуку да спроведе самооцењивање, неопходна је добра организација. У идеалном случају требало би да постоји једна особа одговорна за управљање и надгледање целог процеса. У многим случајевима то је директор школе или нека друга особа којој је јасно додељен тај задатак. Одговорна особа мора бити свесна да усмеравање тог процеса пре захтева висок степен сарадње и подршке, него чврсто и одлучно вођење. Као што је истакнуто у смерницама за самооцењивање школа (Радни материјал 14), процес самооцењивања не би смели да отежавају наставници или ученици како би показали моћ или контролу.

Према томе, треба применити приступ који одликује учествовање и сарадња (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 74; за верзију на немачком, в. линк у фусноти код радног материјала бр. 12).

Следеће препоруке резимирају најбитније чињенице за укључивање различитих заинтересованих страна.

Одређивање тима за оцењивање

Тим за оцењивање сачињава од седам до девет особа. Он може да укључује школског директора, једног или два наставника, једног или два представника ученика, школског саветника (у неким земљама то је педагог или школски психолог), једног родитеља, једног представника локалне заједнице (или представника НВО) и једног представника истраживачког института или установе за обуку наставника.

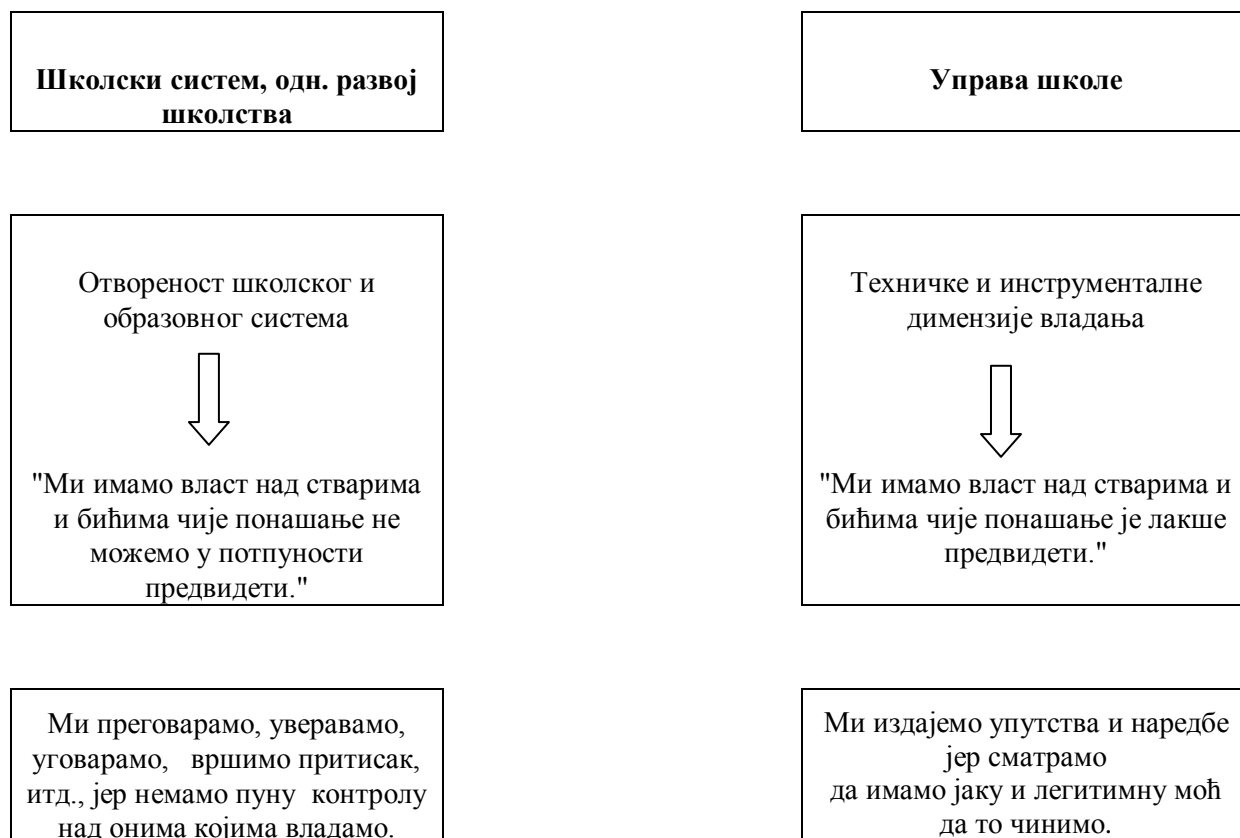
Задаци тима за оцењивање су следећи (ibid., стр. 75f):

- припремити алате за оцењивање;
- омогућити обуку школског особља у техникама оцењивања и употреби инструмената за оцењивање у ЕДЦ/ХРЕ;
- пружити информације и савете онима који учествују у оцењивању и заинтересованим странама током целог процеса;
- пратити примену средстава оцењивања;
- анализирати и интерпретирати резултате у сарадњи и договору са широким распоном заинтересованих страна и спољних стручњака;
- припремити различите форме извештаја за различите заинтересоване стране;
- прихватити и анализирати коментаре и предлоге заинтересованих страна после њихове ревизије извештаја.

Важна напомена: уопште узевши, треба тражити мишљења различитих заинтересованих страна и упоређивати их (на пример, помоћу упоредних упитника). У овом контексту су пресудни ставови ученика у погледу стицања компетенција ЕДЦ/ХРЕ, као што су самоанализа, критичко размишљање, одговорност за напредак и промене (ibid., стр. 77). Тим за оцењивање мора посебно узети у обзир феномен „политички коректних” одговора од стране ученика у контексту подучавања и школе. Јасним дефинисањем коришћених метода то се у одређеној мери може смањити (интервјуи вршњака, врло отворени упитници, анонимност, поверљивост, итд.).

Радни материјал 16: Управљање и организација школе⁵¹

Рад школе се може мерити и посматрањем начина на који се процеси ЕДЦ/ХРЕ огледају њеном вођењу. У вези с тим користи се појам „демократско управљање школама”. У том контексту су значајне две врсте процеса које међусобно морамо разликовати:



Управа школе, дакле, описује организационе аспекте и техничку, као и инструменталну димензију у школи или образовном систему. С обзиром да школе уводе све отвореније процесе које обележавају различите потребе и интереси, употребљава се реч „управљање” (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 9).

Предности демократског управљања школама могу се сажети у следећим тачкама (ibid., стр. 9):

- побољшава дисциплину;
- смањује сукобе;
- чини школу конкурентнијом;
- обезбеђује трајну демократију у будућности.

⁵¹ Показатељи за оцењивање школе са аспекта ЕДЦ/ХРЕ представљени су у радном материјалу бр. 11.

Радни материјал 17: Акцент на демократском управљању школама

За процену тренутног статуса школе у вези са применом ЕДЦ/ХРЕ као и односа између теорије и праксе или политике и демократије у стварном животу предлажемо следећу табелу (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2007).

Свака школа обухвата три главна принципа у вези са ЕДЦ/ХРЕ. Они су:

- права и одговорности;
- активно учествовање;
- поштовање разноликости.

У свакој школи постоје и кључна поља у којима је уочљива примена тих принципа. Та поља су:

- управљање, вођење и јавна одговорност;
- образовање усмерено на стицање вредности;
- сарадња, комуникација и ангажованост: конкурентност и опредељење школе;
- ученичка дисциплина.

Као што показује следећа табела, у сваком од кључних поља могу се посматрати различити нивои остваривања кључних принципа.

	Права и одговорност	Активно учествовање	Поштовање разноликости
Управљање, вођење, организација и јавна одговорност			
Образовање усмерено на стицање вредности			
Сарадња, комуникација и ангажованост			
Ученичка дисциплина			

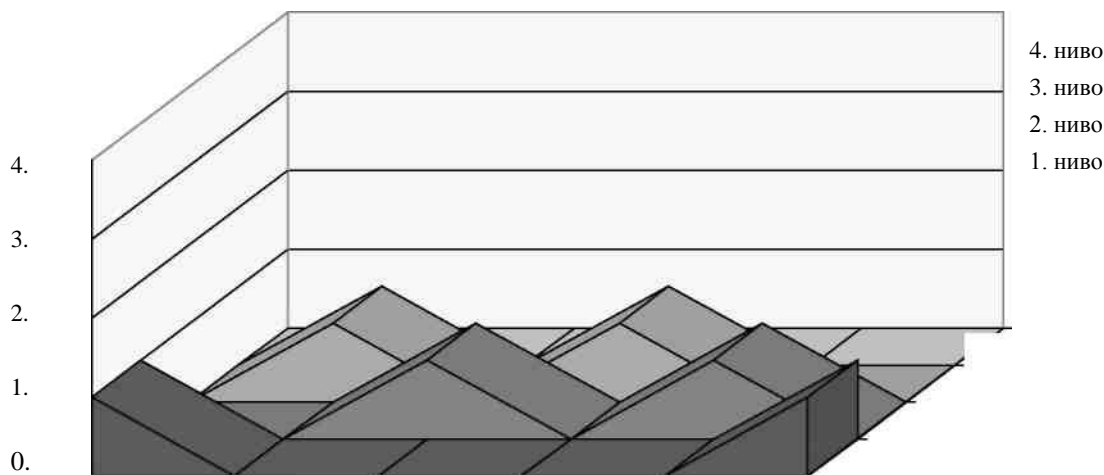
Детаљније информације за боље разумевање и употребу ове табеле могу се пронаћи у алату, “Democratic School Governance” (www.coe.int/edc).

Радни материјал 18: Како анализирати и тумачити резултате оцењивања ЕДЦ/ХРЕ

Има много начина за анализу, категоризацију и тумачење резултата оцењивања. Приликом употребе показатеља квалитета ЕДЦ/ХРЕ, предложених у оквиру Радног материјала 12, један од најефикаснијих и најлакших начина је започети препознавањем јаких и слабих страна ЕДЦ/ХРЕ. У ту сврху Савет Европе предлаже коришћење скале са четири нивоа и анализирање сваког показатеља помоћу ње (Council of Europe, *Democratic Governance of Schools*, 2005, стр. 88):

- 1. ниво – значајне слабости у већини или свим пољима;
- 2. ниво – више слабих, мање јаких страна;
- 3. ниво – више јаких, мање слабих страна;
- 4. ниво – јаке стране у већем броју или у свим пољима, без значајних слабости.

Један од могућих начина представљања резултата такве анализе је коришћење дијаграма који приказује укупни резултат у ЕДЦ/ХРЕ, али истовремено и износи различите показатеље. Пример фиктивне школе који следи илуструје наведено:



1. показатељ 2. показатељ 3. показатељ 4. показатељ 5. показатељ 6. показатељ

Процес доношења закључка треба да обухвата четири основна поља (ibid., стр. 91):

- резултате школе у ЕДЦ/ХРЕ и уопште;
- положај школе у односу на сваки од показатеља квалитета;
- најуспешније и најслабије аспекте ЕДЦ/ХРЕ у школи;
- најкритичније тачке које би могле отежати даљи развој ЕДЦ/ХРЕ у школи.