

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 дуже 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.