

Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U *Banjalučki novembarski susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2)* (str. 93-118). Banja Luka: Filozofski fakultet.

## IZAZOVI VREDNOVANJA ŠKOLE I U ŠKOLI

Milan Matijević

Učiteljski fakultet u Zagrebu

Rezime - Vrednovanje nije privjesak uz nastavne i školske kurikulume već njihova bitna komponenta. U školi i nastavi sve počinje i završava vrednovanjem. Za sve što se u školi događa važno je osigurati zadovoljstvo glavnih subjekata koji u svim aktivnostima sudjeluju: učenika i nastavnika. Važno je, međutim zadovoljstvo i roditelja te društvene zajednice koja školu organizira.

Svrhu i model vrednovanja uvjetuju ciljevi i očekivani ishodi odgoja i učenja te svrha zbog koje škola postoji. Model i priroda vrednovanja se bitno razlikuju u obveznoj osnovnoj školi od vrednovanja u srednjoj školi koja nije obavezna. U osnovnu školu moraju sva djeca odlaziti jer je to regulirano školskim zakonima. U srednje (opće i strukovne) škole nitko ne mora ići niti ih mora završiti. Ako neka škola obavezna onda ona, u pravilu ne bi trebala biti selektivna. U takvu se školu mora upisati svu za školu doraslu djecu i svima treba omogućiti da u toj školi optimalno ostvare svoje mogućnosti. U srednjoj školi koja nije obavezna obavlja se selekcija prilikom upisa, zatim tjedna nastavnih događanja te na kraju školovanja kada učenicima treba uručiti završno svjedočanstvo kojim se potvrđuje da su stečene kompetencije potrebne za nastavak školovanja ili za uključivanje u svijet rada.

U školstvu se organizira vanjsko i unutarnje vrednovanje. Učenici i roditelji su posebno osjetljivi na rezultate unutarnjeg vrednovanja. Ako se to unutarnje vrednovanje organizira u obveznoj osnovnoj školi onda je upitno natjecanje u rezultatima i proglašavanje najboljeg učenika. U sportskim natjecanjima se organizira biatlon, triatlon, višeboj ili desetboj, ali na ta natjecanja odlaze pripremljeni sportaši dobrovoljno. U obveznu školu moraju dolaziti sva djeca koja su po zakonu školski obavezni, i upitna je opravdanost svakodnevnog organiziranja natjecanja i biranja najboljeg učenika. Da bi se u školi ugodno osjećali učenici i učitelji, te napredovanjem svoje djece bili zadovoljni roditelji, treba organizirati stalno samovrednovanje odnosno procjenjivanje koliko ukupna školska događanja pozitivno djeluju na ishode odgoja, stečene kompetencije i ukupno psihofizičko zdravlje učenika.

*Ključne riječi:* vrednovanje škole, samovrednovanje škole, vrednovanje u školi, nastavni kurikulum, školski kurikulum

### Uvod

Kurikulum, kao što je poznato, predstavlja složen ciklus i dinamičan proces u kojem se ostvaruju planirani ciljevi, nastoji kontrolirati i regulirati uvjete ostvarivanja tih ciljeva te vrednovati očekivane ishode. U nastavku će posebna pozornost biti posvećena filozofiji i prirodi vrednovanja ciljeva, procesa i ostvarenih ishoda u nastavnom i školskom kurikulumu kao i samoj filozofiji i logici vrednovanja škole i u školi. Kako je i kod nas i u svijetu o toj temi napisano dosta radova ovdje ćemo se usmjeriti na kritičko propitivanje izloženih teorija i aktualne pedagoške prakse u svezi tog pitanja (vidjeti npr. radove: Matijević, 2004; 2006; 2007 i 2011; Pastuović, 2005; Suzić, 2005 te radove brojnih stranih autora, npr. Wrihstone et al., 1956<sup>1</sup>; Anderson et al., 2001; Reece & Wallker, 2011 etc.).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Prijevod ove knjige bio je dostupan stručnjacima na ovim prostorima deset godina nakon prvog izdanja u SAD: Vrednovanje savremenog obrazovanja. Beograd: Vuk Karadžić, 1966.

<sup>2</sup> Za potrebe institucija i stručnjaka EU izrađena je tematska bibliografija o evaluaciji u području obrazovanja koja je raspoređena u sedam cjelina (Evaluation in Education: Thematic Bibliography Eurydice 2002): A Action at European Level; B Pupil assessment; C Evaluation of teachers; D Evaluation of higher education; E Evaluation of schools; F Course evaluation; G Evaluation of educational system. U ovom tekstu bavimo se samo

Kako su strukturni odnosno sastavni elementi nastavnih i školskih kurikuluma isprepleteni i povezani, nije moguće bilo koji kurikulumski element izdvojeno analizirati, a da se istodobno ne dovodi u vezu s ostalim kurikulumskim sastavnicama. Tako će biti i u sljedećoj analizi vrednovanja kao bitne sastavnice nastavnih i školskih kurikuluma.

Kao što je dosta složen postupak definiranja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva učenja i nastave, isto je tako veoma složen proces izbora modela vrednovanja ostvarenosti tih ciljeva. Izbor tih modela ovisi o odgovorima na složena pitanja između kojih ističemo:

- Što se sve vrednuje u školi?
- Tko planira i izvodi vrednovanje?
- Koja je svrha vrednovanja?
- Komu ili čemu će služiti rezultati vrednovanja?
- O kojoj vrsti škole (školskog i nastavnom kurikuluma) se radi? Obvezna ili neobvezna škola?

Općenito, vrednovanje podrazumijeva određivati vrijednosti koga ili čega. Vrednovati znači ocijeniti odnosno ocjenjivati koliko vrijedi neka ideja, predmet, moralna vrednota ili općevječanska vrijednost kao što su ljubav, sloboda, mir, istina, poštenje, zdravlje, znanje, vrline, vještine... Sve nabrojane ljudske vrijednosti nemaju cijenu (u novcu, zlatu ili drugim materijalnim pokazateljima), ali ipak čovjek sebi dozvoljava procjenjivati vrijednost na određenim, više ili manje jednostavnim ili složenim skalama, od dva, tri, pet ili više stupnjeva. Tako je nekada sloboda velika ili mala, ljubav velika ili neznatna, mir čvrst, snažan i siguran, znanje vrijedno, značajno, kvalitetno, ogromno, skromno itd.

### **O školskom ocjenjivanju učenika**

Svako dijete voli učiti. Nemoguće je ne učiti. Svaka životna situacija predstavlja učenje. U školi se sva događanja sustavno planiraju, prate i ocjenjuju. Ocjenjivanje je imanentno svojstvo i sastavnica nastavnih kurikuluma. Ovo su samo neke od znanstvenih činjenica koje spominjemo kao polazišta u kritičkom promišljanju školskog ocjenjivanja učenika.

Najviše školsko ocjenjivanje olakšavaju dovoljno konkretizirani i operacionalizirani ciljevi te jasno iskazani očekivani ishodi odgoja i učenja (Anderson and Krathwohl, 2001). Nekad je te ishode moguće iskazati operativnim glagolima (nakon učenja učenik će moći...), ali mnoge važne ishode moguće je tek opisati ili objasniti, napose u području afektivnog razvoja osobe (stavovi, uvjerenja, etičke vrijednosti i sl.).

Temeljne funkcije školskih ocjena su dijagnostička, prognostička i motivacijska. Nekad su se ocjene koristile i za rangiranje učenika u razrednom odjeljenju, ali ta je praksa danas napuštena u većini država, iako su i same ocjenske skale u pravilu ordinalne, odnosno podrazumijevaju rang učenika prema ocjeni koje su im dodijeljene. Također, iako je napuštena obveza učitelja da svakom učeniku odrede rang mjesto na listi učenika nekog odjeljenja, i dalje se često traži proglašavanje najboljeg učenika u odjeljenju, najboljeg u nekom nastavnom predmetu, najboljeg učenika na cijeloj školi itd.

Dijagnostička uloga ocjene podrazumijeva mogućnost da učitelj ili učiteljica koji prate učenje i napredovanje učenika mogu označavati registrirano stanje naučenih znanja, stečenih vještina ili opaženih promjena kod drugih varijabli. To je, dakle način konstatiranja opaženog

---

ocjenjivanjem učenika (B), vrednovanjem rada učitelja (C), vrednovanjem škole (E) te vrednovanjem obrazovnog sustava (G).

stanja – postavljanje dijagnoze. Učenik očekuje što učitelj misli o njegovu/njenom načinu rada ili postignuću. Povratna informacija o tome može biti izrečena riječima (npr. slabo, dobro, izvrsno, može bolje), a može biti označeno brojevima (npr. 2, 3, 4...). Učenik ili učenica će na temelju toga zaključiti je li učitelj zadovoljan, a također može donijeti odluku o tome želi li raditi više i bolje ili će se zadovoljiti konstatiranim stanjem. Loše je, a toga u školama ima mnogo, kada učitelji konstatiraju nezadovoljavajuće stanje dodjeljivanjem negativnih ocjena (dijagnoza!), a da nakon toga ne poduzimaju ništa pružanjem učenicima pomoći da se to stanje promijeni (terapija!) osim, beskonačnog ponavljanja: Ti moraš učiti! Ti moraš „zagrijati stolicu“! Obično učenik zna da treba učiti, ali često ne zna kako niti što, a učitelji bi trebali biti stručnjaci za pružanje takve pomoći, a ne samo za konstatiranje stanja. Roditelji to obično shvate prije svoje djece, pa plaćaju dodatne instrukcije odnosno poduku od strane drugih učitelja.

Budući da je poznato čemu će služiti školske ocjene, učenici i roditelji prema tome reguliraju svoje ponašanje, odnos prema učenju i svim školskim aktivnostima. Poznato je da se u određene srednje škole može upisati samo s određenim ocjenama i na temelju tih ocjena prikupljenim bodovima. Tako, dodjeljivanjem viših ili nižih brojevnih ocjena, učitelji na određeni način reguliraju odnos učenika prema školskim obvezama. No, to nije baš jednostavno budući da različiti učenici različito reaguju na određene ocjene. Poznata su dokimološka istraživanja o reagiranju ispitanika na namjerno davanje stalno slabijih ili stalno visokih ocjena.

Došli smo tako i do treće spomenute funkcije školskih ocjena: *motivacijska funkcija*. Međutim, ta je uloga ocjena najviše problematična. Djeca u školu dolaze iz vrtića gdje su rado sudjelovala u brojnim aktivnostima u kojima se uči, radi, igra, druži te u kojima za sudjelovanje i postignuća nisu dobivala nikakve ocjene. Ona su bila motivirana samim sudjelovanjem i ugodom koju im to sudjelovanje pruža. Takva djeca i ne znaju što su to ocjene niti čemu one služe. Odrasli (braća i sestre, roditelji, učitelji) ih vremenom nauče da treba učiti kako bi se dobile dobre ocjene!

Dalje, poznato je da učenici najbolje rezultate postižu u onim školskim aktivnostima koje vole, u kojima su uspješni (npr. sport, umjetničko izražavanje, kreativno izražavanje itd.). U tim aktivnostima učenici rado sudjeluju, postižu obično zadovoljavajuće rezultate, a za to ne očekuju nikakve ocjene odnosno vanjske motivatore (nagrade i sl.). Učenik koji voli slikati ili pisati pjesme nikad neće prići učitelju i pitati za koju je to ocjenu nego će ga pitati, eventualno, što učitelj misli o tome. Isto tako, učenik koji je uspješan u sportskim aktivnostima (atletici, košarki, nogometu, stolnom tenisu...) neće očekivati od učitelja neku brojčanu ocjenu nego će uživati u tim aktivnostima i na temelju izmjerenih rezultata, osvojenih mjesta na natjecanjima, zaključiti, sam za sebe, je li zadovoljan postignutim te može li i želi li više i bolje. Dakle, aktivnost je sama po sebi za učenika ugodna i atraktivna te, kao takva, pruža učeniku dovoljno zadovoljstva za bavljenje, bez dodatnih izvanjskih poticaja (npr. školskim ocjenama). Ta je logika, u izvjesnoj mjeri, ugrađena u Montessori materijale, a je li zadatak izvršen uspješno može učenik vidjeti na materijalu s kojim radi (Montessori fenomen!).

I četvrta funkcija školskih ocjena je dosta upitna, da ne kažemo problematična. Rangiranje?

On/ona je odličan učenik! On/ona je najbolji učenik u razredu! On/ona je najbolji učenik na čitavoj školi! Što smo prethodnim izjavama o nekom zamišljenom učeniku kazali? Što znači sintagma „odličan učenik“? Što znači izjava: „najbolji učenik“?

Odličan! – U čemu?

Najbolji! – U čemu? U kojim sposobnostima, kompetencijama, varijablama...?

Svaki čitatelj ovog teksta poznaje barem jednu osobu koja je bila „odličan učenik“ ili „najbolji učenik“, a koja se kasnije u životu nije „snašla“, odnosno koja u privatnom životu ili u obavljanju radnih obveza ima mnogo problema u komunikaciji s okolinom. Očito da smo u školi ocjenjivali varijable koje za kasniji uspjeh u životu nisu važne. Razvidno je da je osoba u nekoj od sedam ili devet inteligencija prema Gardneru, „retardirana“. Također, svaki čitatelj ovog teksta poznaje barem jednu osobu koja je jedva završila (ili uopće nije završila!) srednju ili visoku školu, a koja kasnije u privatnom životu ili u radnoj praksi postiže izuzetno visoke rezultate (uspješna je!). I ovdje je, razvidno, da kod takvih osoba tijekom školovanja nisu opažene vrline (varijable) koje su za kasniji uspjeh u životu bile presudne.

Ostaje nam ponovo postaviti pitanje: Što treba ocjenjivati u školi? Kako to ocjenjivati? I, kako dodijeljene ocjene koristiti za reguliranje procesa učenja ili odgoja?

Također, možemo postaviti i pitanje: koliko su učitelji i učiteljice u svim školama osposobljeni upravljati procesom učenja i odgoja bez školskih ocjena? Poznaju li oni druga sredstva i metode odgoja kojima će usmjeravati i poticati razvoj pozitivnih vrlina i korisnih kompetencija, a da učenicima ne prijete školskim ocjenama? Zbog druge svrhe ovog teksta ova pitanja ostavljamo otvorenim, a za traženje odgovora na njih upućujemo na noviju literaturu iz područja pedagoške psihologije i didaktike.

U školama na prostoru Jugoistočne Europe uobičajeno je istovrsnom skalom ocjenjivati sve nastavne predmete. Obično je to skala od pet stupnjeva. U početnim razredima obveznoga školovanja (ponekad prva dva, a ponekad prva tri razreda) učenike se prati i ocjenjuje opisnim analitičkim ocjenjivanjem (npr. Slovenija, Bosna i Hercegovina).

U novije vrijeme sve je više radova koji problematiziraju praćenje i ocjenjivanje učenika u pojedinim nastavnim predmetima, ukazujući na posebnosti koje je važno uočiti i uvažavati u tom pedagoški važnom poslu (vidjeti npr. : Borić, et al, 2008; Filipan-Žignić i Legac, 2006; Filipović, 2009; Jakopović, 2006; Pranjić, 1991; Vranković, et al., 2011). Međutim svi ti radovi polaze od pretpostavke da se učenike *mora* ocjenjivati na skali od pet stupnjeva jer je tako država propisala pravilnicima! I u mnogo drugih država u školama se primjenjuju različite skale za ocjenjivanje pojedinih nastavnih predmeta, ovisno o posebnostima istaknutih varijabli koje treba pratiti i ocjenjivati (više u: Matijević, 2004).

### **Brojčano i/ili opisno ocjenjivanje**

Među dokimološkim stručnjacima, odnosno među stručnjacima koji obavljaju razne poslove u području obrazovanja i odgoja, dugo je prisutna dilema: ocjenjivati ishode učenja i odgoja numeričkim skalama ili analitičkim opisima aktivnosti i ishoda?

Prvo bi trebalo objasniti i opisati ova dva dokimološka rješenja.

Numerička skala za školsko ocjenjivanje obično je ordinalna skala od dva, tri, pet ili više stupnjeva. U hrvatskim školama, a i u drugim državama u okruženju, dugo se koristi skala od pet stupnjeva. U autoškoli se koristi skala od dva stupnja: zadovoljava – ne zadovoljava, odnosno: uspješno – neuspješno. Ove se riječi mogu zamijeniti brojevima 1 i 2. Ordinalne skale omogućuju procjenjivačima određivanje je li mjerena (opažana) varijabla veća ili manja, odnosno ta skala omogućuje rangiranje nekih promatranih varijabli (ili osoba kojima se mogu pripisati te varijable) po logici veći – manji (ali ne i za koliko veći, odnosno za koliko manji!), ima – nema, može – ne može, odnosno, prvi, drugi, treći, bolji – slabiji ... Umjesto riječi koje označavaju postoji li neka pojava (varijabla), odnosno u kojoj mjeri neka osoba može uspješno nešto izvesti, raditi, govoriti... radi racionalizacije ili pojednostavljenja pišu se samo

brojevi: 1, 2, 3, 4, 5... U nekim državama umjesto pet ili šest brojeva koriste se slova (A, B, C, D, E), ali se podrazumijeva da je A najbolja ocjena, a E najslabija ocjena. Aritmetičke operacije među ovim brojevima su upitne ili besmislene. Za dobivene rezultate moguće je određivati mod, medijan, raspon varijacije, interkvartilno odstupanje, centile, decile, rang korelacije, ali računanje prosječnih vrijednosti (aritmetička sredina) je upitno ili čak: besmisleno! Učenik koji je ocijenjen ocjenom 4 ne vlada određenom vještinom dvostruko bolje od učenika čija je vještina ocijenjena ocjenom 2! Za učenika čije je znanje ocijenjeno ocjenom 2 ne „posjeduje“ dvostruko manje znanja od učenika koji je ocijenjen ocjenom 4!

U hrvatskim školama se, međutim, tradicionalno izračunavaju prosječne ocjene, napose za iskazivanje „općeg uspjeha“, i na temelju tako dobivena rezultata određuju se rangovi za upise na više stupnjeve školovanja, odnosno izravno se određuju životne sudbine pojedinaca. A svima je poznato koliko je pri dodjeljivanju školskih ocjena prisutna subjektivnost ili halo efekt, odnosno koliko su velike razlike među ocjenjivačima koje u dokimologiji označavamo izrazom „osobna jednadžba ocjenjivača“. Razmislimo koliko ima smisla izračunavati prosječnu ocjenu za slučaj kada učenik ima iz materinjeg jezika ocjenu 2, iz vjeronauka ocjenu 5, a iz tjelesne kulture ocjenu 4? Ako se opredijelimo ipak izračunati prosječnu ocjenu iz ova tri broja dobivamo 3,66666! Dakle, zaokruženo: 4! A zbrajali smo ocjene koje su dodijeljene za školske varijable koje međusobno nemaju neke velike povezanosti? Ocjene dodijeljene za materinji jezik, vjeronauk i fizičke aktivnosti smo zbrajali i iskazali prosječnu vrijednost. Ista se logika pojavljuje kada zbrojimo ocjene iz 10 ili 15 različitih nastavnih predmeta neke srednje škole. U mnogo drugih zemalja Europe i svijeta stručnjaci su davno napustili praksu računanja i iskazivanja općeg uspjeha na temelju ovako izračunate prosječne ocjene (npr. Švedska, SAD, Kanada, Australija...(vidjeti primjere u: Matijević, 2004). Za selekcioniranje učenika pri upisu na neki viši stupanj školovanja uzimaju se u obzir samo ocjene iz nastavnih područja (predmeta) koja su važna za nastavak školovanja ili se temeljito proučava učenikov *portfolio* te zaključuje o šansama učenika za uspjeh u novoj školi.

Obično u razrednom odjelu postoji 25 do 30 učenika. Ako ih se ocjenjuje pomoću skale od pet stupnjeva onda se kod svakog pojedinca procjenjuje koji broj s te numeričke skale se može pridružiti opaženoj pojavi (količini znanja ili kvaliteti izvođenja neke vještine). Teorijski gledano, polovini odjeljenja može biti pridružena ocjeni 5 ili ocjena 1. U pravilu distribucija učenika jednog razrednog odjela ili neke škole ne prati krivulju normalne distribucije. Zato su totalno besmisleni pokušaji nekih nastavnika da dodijele (odnosno rasporede) ocjene pet stupanjske skale učenicima nekog odjeljenja prema logici Gausove krivulje.

Dokimološko rješenje poznato pod nazivom *opisno ocjenjivanje* dosta je teško jednostavno definirati odnosno objasniti. O opisnom ocjenjivanju radi se i kada nečije aktivnosti (ponašanje) opisujemo jednostavnim riječima: dobro, primjereno, izvrsno ili ako nečije znanje opisujemo pridjevima: nedovoljno, dovoljno, dobro, veoma dobro, izvrsno. Ali, opisno ocjenjivanje je i oblik analitičkog prikazivanja svih aktivnosti i postignuća koji ponekad sadrže i više od jedne ili više stranica teksta. Osim toga, često se javlja kombinacija, slova, opisnih pridjeva i opisnih rečenica. I sve se to naziva *opisnim analitičkim ocjenjivanjem*.

U ovom tekstu nekoliko puta je spomenuto *analitičko ocjenjivanje*. Analitičko praćenje i ocjenjivanje podrazumijeva raščlambu i konkretizaciju ciljeva nastave i učenja te procjenu svakog konkretnog ishoda učenja i odgoja na neki od dogovorenih načina. Ishodi učenja i odgoja mogu se analitički pratiti i pomoću brojeva, slova, ključnih riječi ili opisima rečenicama. Naravno, moguća je i kombinacija svega nabrojanoga. Suprotno od analitičkog praćenja i ocjenjivanja je *sintetičko ocjenjivanje*. Rezultati svestranog praćenja i ocjenjivanja na kraju se sumiraju u jednu brojčanu ocjenu za svaki nastavni predmet (2, 3, 4...) ili slovo (A, B, C...) ili riječ (zadovoljava, izvrsno, dobro...). Pritom se učiteljima preporučuje da do

konačne (zaključne) ocjene ne dolaze izračunavanjem prosjeka od svih zapisanih ocjena za različite elemente (varijable) praćenja. Zaključnu ocjenu u takvim slučajevima treba izvoditi logičkom analizom zabilježenih aktivnosti i rezultata za nekog učenika.

Na području Hrvatske i država u okruženju dugo je u uporabi skala od pet stupnjeva koji su označeni sljedećim brojevima i riječima: nedovoljan (1), dovoljan (2), dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5). Na prvi pogled ništa neobično. Međutim u povijesti hrvatskoga školstva nalazimo učeničke svjedodžbe u kojima su ocjene samo iskazane brojevima: 1, 2, 3, 4 ili 5 te ocjene iskazane samo riječima: rđavo, slabo, dobro, veoma dobro ili izvrsno. U prvom slučaju možemo govoriti o numeričkom ocjenjivanju, a u drugom slučaju radi se o jednoj jednostavnoj varijanti opisnog ocjenjivanja. U novijoj školskoj praksi u Hrvatskoj imamo, dakle, kombinaciju ocjena i opisnih pridjeva. Međutim, nakon više desetljeća uporabe te pet stupanjске skale učitelji i drugi stručnjaci su zaboravili na ove opisne pridjeve! Tako, u praksi ispada da učenik čije je znanje i ukupna školska aktivnost ocijenjena kao „dobar“ nije „dobar učenik“ jer se s takvim općim uspjehom ne može lako upisati u željenu srednju odnosno neku višu školu. Za razliku od te logike u Finskoj se rabi skala od 4 do 10, a ocjenom 8 se iskazuje očekivani nacionalni standard znanja i drugih kompetencija („dobar učenik“). Ocjene 9 ili 10 se rijetko dodjeljuju samo za isticanje učenika koji su pokazali izuzetne rezultate (ne više od dva ili tri učenika u odjeljenju!). Ocjene 6 ili 7 dodjeljuju se učenicima koje treba podsjetiti da trebaju još više učiti i raditi da bi dostigli nacionalni (državni) standard. Školske ocjene se ne koriste kao isključivi čimbenik za selekcioniranje učenika pri upisu na viši stupanj školovanja (više kod: Matijević, 2006).

U Hrvatskoj je dugo na sceni kritika prevelikog broja odličnih učenika na kraju obvezne osmogodišnje osnovne škole ili na kraju bilo koje srednje škole. Nastavnici dodjeljivanje tako velikog broja odličnih (5) ocjena pravdaju potrebom učenika za upise u željene škole. Ukoliko bi se u Hrvatskoj poslužili finskim iskustvima i logikom te odredili nacionalni obrazovni standard na razini ocjene „dobar“ (3), te ako bismo napustili izračunavanje i iskazivanje općeg uspjeha u vidu prosječne ocjene za sve nastavne predmete, smisao školskih ocjena bi poprimio sasvim novu ulogu, a broj nerealno dodijeljenih odličnih ocjena bio bi sveden na neki realan i razuman postotak ukupne populacije.

### **Samovrednovanje učenika**

U školi se stječu određene, za život i nastavak školovanja, važne kompetencije. Jedna od tih kompetencija je i osposobljenost za samostalno cjeloživotno učenje. Bitne odrednice te kompetencije jesu pismenost, čitalačka vještina i kultura te motiviranost za samostalno učenje. Osposobljavanje za samostalno učenje počinje od prvih dana obveznoga školovanja i traje tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Pedagog Nikola Vučenov je napisao: Funkcija je učitelja u izvjesnoj mjeri paradoksalna! Paradoks se sastoji u tome da učitelji svojim radom trebaju sebe učiniti nepotrebnim.

Danas naučiti kako se uči znači *znati* i *htjeti* učiti uz pomoć različitih novih medija (knjige, Internet, satelitska televizija, vježbanje radi stjecanja različitih vještina...). Znati učiti znači i znati *planirati* i *organizirati* osobni život, a to znači i znati *pratiti* i *vrednovati* ono što je planirano i ostvareno. I stjecanje ove važne kompetencije počinje od prvih dana školovanja i jedna je od važnih zadaća svakog učitelja ili učiteljice. Zato se već od prve godine obveznoga školovanja djecu uči planirati vrijeme za učenje, organizirati i urediti mjesto za učenje te svakodnevno učiti radi stjecanja određenih navika.

Djecu od prvog razreda učitelji uče i zapisivati svoj tjedni ili mjesečni plan rada. Tako napisan plan olakšava praćenje ostvarivanja i procjenjivanje uspješnosti. I to, stalno planiranje

učenja i zapisivanje osobnih planova, predstavlja važnu varijablu u osposobljavanju učenika za samovrednovanje.

Važnu ulogu u stjecanju ove životno važne kompetencije imaju i roditelji koji osobnim primjerom, te poticanjem i pohvalama, odgojno djeluju na svoju djecu. U početku će učitelji i roditelji pomagati djetetu izraditi i zapisati tjedni ili mjesečni osobni plan učenja, a kasnije će djeca to moći i željeti napraviti samostalno. Korisno je da roditelji i učitelji jednom mjesečno, zajedno s djetetom, analiziraju i procjenjuju ostvarenost njegovih planova učenja i ostvarene rezultate.

Učenje predstavlja put od vođenja do samovođenja, put od upravljanja do samoupravljanja, put od usmjeravanja do samousmjeravanja, put od ocjenjivanja do samoocjenjivanja...

Planiranje i zapisivanje planiranoga predstavlja koristan vid intrinzične motivacije, jer se djecu navikava radovati osobnim uspjesima radi ostvarenosti plana i zadovoljstva njemu važnih osoba njegovim postignućima (najčešće roditelji i učitelji). Zato nije pedagoški opravdano djecu često nagrađivati (vanjska motivacija) za postignuća u učenju. Učenje treba postati i predstavljati zadovoljstvo i ugodu, pa će tako biti poticajno i zanimljivo u svakodnevnom životu djeteta. Dijete koje postiže uspjeh je zadovoljno dijete, a zadovoljna osoba rado sudjeluje u aktivnostima koje su mu ugodne i rado odlazi u školu.

### **Portfolio i e-Portfolio**

Portfolio (engl. *portfolio*; franc. *portefeuille*; uobičajeni drugi izraz, odnosno sinonim, u Hrvatskoj - *portfelj*) pojam koji sadržajno označava torbu za spise, mapu za spise, lisnicu. U ovom tekstu označava mapu u kojoj se čuvaju učenički radovi ili drugi zapisi o učenikovim aktivnostima (fotografije, tekstualni, slikovni ili video zapisi na CD ili DVD). Zahvaljujući razvoju informatičke tehnologije u novije vrijeme često se govori i za učenike uvodi i *e-Portfolio* (praćenje učenika unošenjem tekstualnih ili vizualnih zapisa u određene *foldere* u računalu koji se kasnije mogu snimiti na DVD ili neki drugi noviji oblik zapisivanja i prijenosa informacija, engl. *electronic portfolio*). Radi se zapravo i o jednom vidu praćenja učenikova napredovanja od strane učitelja, ali se može promatrati i kao vid samopraćenja i samoocjenjivanja učenika (više kod: Le, 2012; Ozgur, 2011; Razdevšek Pučko, 1996).

Ovdje je potrebno objasniti zašto se organizira praćenje učenikovih aktivnosti u vidu *portfolija* te neka pedagoška i dokimološka pravila za izbor i korištenje tog vida praćenja učenikovih aktivnosti i rezultata učenikova rada. Dakle, radi se o jednom specifičnom obliku praćenja učenika. *Portfolio* se koristio kao vid praćenja napretka učenika u zadnjih pedesetak godina i u hrvatskim školama. Ranije je takav oblik praćenja uveden samo za učenike s posebnim razvojnim osobinama – jednako za talentirane učenike kao i za učenike koji su u nekom području pokazivali razvojne teškoće (intelektualne, vizualne, motoričke.... Prema: Wrihstone i sur. 1956).

Važne pedagoške preporuke za vođenje učenikova portfolija mogle bi se iskazati u nekoliko rečenica (više kod: Razdevšek Pučko, 1996):

- Prilikom izbora radova za ulaganje u portfolio obvezno sudjeluje i učenik.
- Učitelji se s učenicima savjetuju, dogovaraju i surađuju u postupku izbora i vođenja portfolija.
- U mapu učenikovih radova unose se samo oni radovi za koje učenik (uz pomoć učitelja) procijeni da je uspješan ili kvalitetan. (Ovu logiku bismo mogli nazvati „pisanje životopisa“: Naime, kada neka osoba piše svoj životopis opisivat će samo svoje postignute uspjehe tijekom proteklog života, ali neće spominjati neuspjehe!)

- U portfolio se ulažu radovi koji su nastali kao rezultat nastavnih aktivnosti, ali i samostalnih aktivnosti učenika izvan škole.
- Radovi koji su trodimenzionalni mogu se fotografirati ili priložiti tehničke nacрте na temelju kojih su nastali.
- Tehnika čuvanja radova (veličina i oblik mape) prilagođava se vrsti radova koji su nastali kao rezultat učenikovih aktivnosti.
- Može se kombinirati klasični portfolio i e-portfolio.

Portfolio se kao dokimološko-pedagoški oblik praćenja može preporučiti za sve učenike obvezne i neobvezne škole a, kako je spomenuto, može se koristiti za praćenje svih aktivnosti ili samo za neko područje (likovno, glazbeno, sportsko, literarno, tehničko...). Izuzetno je korisno ako se portfolio uvodi radi osposobljavanja učenika za samoocjenjivanje i profesionalno savjetovanje kako bi se nakon višegodišnjeg sustavnog praćenja (i samopraćenja) pomoglo učeniku u donošenju važnih odluka u izboru zanimanja. Umjesto upisivanja učenika u više stupnjeve školovanja na temelju brojčane ocjene (ili na temelju jedne prosječne ocjene za sve nastavne predmete) u nekim državama (npr. Švedska) koristi se učenikov *portfolio* iz kojeg se pozornim proučavanjem može vidjeti koliko je neka vrsta škole na razini koju označavamo izrazima (ISCED) „više sekundarno obrazovanje“ (engl. *upper secondary education*) ili „prvi stupanj terciarnog obrazovanja“ (engl. *first stage of tertiary education*) primjerena za određenu osobu. Jedna od slabijih karika u hrvatskom školskom sustavu je upravo način selekcije učenika pri ulasku u određenu vrstu (stupanj) školovanja. Umjesto oslanjanja na rezultate višegodišnjeg sustavnog praćenja i konkretne učenikove radove selekcija se obavlja na temelju izračunavanja statističkih prosjeka za brojčane ocjene za koje su brojna istraživanja pokazala da su podložna visokom stupnju subjektivnosti ocjenjivača ili na temelju jednokratnih (jednodnevnih, a ponekad i jednosatnih) pismenih prijamnih ispita ili državnih ispita (državna matura).

### **Vrednovanje i samovrednovanje rada učitelja**

U malo kojoj kući, stanu, obitelji se ne razgovara o učiteljima koji poučavaju djecu. To je najčešći vid „vanjskog“ vrednovanja učiteljeva rada.<sup>3</sup> Prvi učitelj ili učiteljica ostaje svakoj osobi duboko urezana u sjećanje za čitav život.

Međutim učiteljski posao je danas izložen raznim stresovima. Učestale izjave današnjih učitelja i učiteljica su:

- Uskraćena su nam prava na dostojanstvo!
- Roditelji imaju više prava od nas!
- Roditelji nas svakodnevno napadaju, kritiziraju, prijete...
- Učenici imaju veća prava od učitelja!
- Učenici se svakodnevno pozivaju na svoja prava, ali ne spominju i dužnosti!
- Savjetnici iz agencija su više nadzornici koji prijete negoli savjetnici koji pomažu!

---

<sup>3</sup> U ovom tekstu izrazom učitelj označavamo sve osobe, bez obzira na spol, koje organiziraju nastavu i poučavanje u osnovnim i srednjim školama, odnosno u primarnom, te nižem i višem stupnju sekundarnog obrazovanja (ISCED).



- Ravnatelji se više pozivaju na autoritet upravitelja, poslodavca, naredbodavca, krijući se iza zakona i pravilnika koji im daju velike ovlasti, iako se radi o državnim školama!
- Itd.

Ukratko: učiteljice i učitelji se u obavljanju svakodnevnih poslova plaše školskih ravnatelja, školskih savjetnika, školskih nadzornika, roditelja, pa i: djece! Stupanj izloženosti takvim strahovima posebno ovise o rukovoditeljima škola, ali taj je strah i u izravnoj vezi sa stručnom kompetentnošću učitelja ili učiteljice za obavljanje povjerenih poslova.

Učiteljice i učitelji su dužni redovito godišnje podnositi izvještaje o obavljenim povjerenim odgojnim, nastavnim i obrazovnim aktivnostima u školi te o aktivnostima koje su se odnosile na osobno stručno usavršavanje. Ako takvi izvještaji pokazuju dugotrajno postizanje iznadprosječnih rezultata učiteljice i učitelji mogu biti dodatno nagrađivani.

Prema aktualnim školskim propisima učitelji u hrvatskim državnim školama imaju različite statusne tijekom radnog vijeka: učitelj pripravnik, učitelj, učitelj mentor i učitelj savjetnik. Sva ta zvanja imaju različite koeficijente za mjesečne novčane nagrade (povećanje od 7 do 15%), a ako je učitelj ili učiteljica još dodatno uložio napor za stjecanje viših akademskih zvanja (npr. magistra znanosti, doktorat znanosti) može povećati svoja mjesečna primanja i do 30%. Dakle, učitelji i učiteljice su i financijski poticani za ulaganje u osobno stručno napredovanje. Osim što je stalno usavršavanje radna obveza svakog učitelja i učiteljice, dodatno se motivira one koji vlastitom voljom ulažu povećane napore u osobno stručno usavršavanje.

Za uključivanje u postupak dodjeljivanja odgovarajućih stupnjeva napredovanja učitelji trebaju dati osobnu suglasnost, ali i imati podršku nastavničkog vijeća te ravnatelja ili ravnateljice. Šteta je ako školski ravnatelji ili ravnateljice ne potiču ili ne pomažu učiteljice i učitelje u provođenju tog, prilično složenog, (ponekad i neugodnog) postupka predlaganja i imenovanja u više stupnjeve. Nažalost, u brojnim razgovorima i susretima s učiteljima i učiteljicama mogu se čuti da ravnatelji ili ravnateljice te savjetnici, nisu uvijek dovoljno susretljivi i spremni pomagati učiteljima u tom složenom postupku. Najuporniji ipak uspijevaju.

### **Pedagoški pluralizam i vrednovanje u školi**

Sve što je ovdje napisano o vrednovanju vrijedi za državne škole u Hrvatskoj, ali i za mnoge škole u državama koje se nalaze u okruženju (Jugoistočna Europa). Međutim, moramo podsjetiti da u svijetu, a već i na ovim prostorima, djeluju škole u kojima je sve različito od prikazane teorije kurikuluma, napose prikazanih teorija i otvorenih pitanja koja se odnose na vrednovanje učenika, učitelja i škole. Posebno su velike razlike u waldorfskim školama, školama koje slijede pedagošku teoriju Marije Montessori te u slobodnim školama koje se osnivaju u nekim državama EU (napose u Njemačkoj; vidi: Scholz, 1992). Spomenimo i pedagošku i didaktičku teoriju koju je razvio Célestin Freinet, a koja je najbliža proklamiranoj paradigmi *pedagogije uspjeha za sve* i koja je najviše prisutna u državnim školama nekih zemalja EU (npr. Njemačka, Švicarska, Austrija, Francuska, Nizozemska itd.).

Pristaše pedagoškog učenja Rudolfa Steinera već više od devet desetljeća također njeguju praksu pedagogije uspjeha za sve. Učenicima se ne dodjeljuju brojčane niti neke druge (posebno ne negativne) ocjene. Polazi se od pretpostavke da svaki učenik tijekom školske godine nešto nauči i napreduje te da zato treba uvijek biti pozitivno potkrijepljen omogućavanjem nastavka školovanja u višem razredu. Nikada nijedan učenik u waldorfskoj školi nije ponavljao razred niti dobio negativnu ocjenu. Zanimljivo je i korisno uspoređivati

nastavne metode u toj školi i državnim školama svih europskih država, napose u onom segmentu koji se odnosi na motivaciju učenika na učenje u školi i izvan škole.

U spomenutim alternativnim školama (alternativa u odnosu na državne škole s obzirom na osnivače, a posebno u odnosu na nastavne kurikulume i odgojne strategije) ističe se često da su to samoupravne škole. To znači da te škole predstavljaju prirodnu organsku socijalnu zajednicu učenika, učitelja i roditelja koji zajedno odlučuju o svim bitnim pitanjima školskog rada i života. U spomenutim školama mnogo se radi na planu traženja unutarnjih poticaja za sve nastavne aktivnosti. Maria Montessori je konstruirala mnogo materijala za individualni rad učenika koji je toliko atraktivan da će uvijek privući pozornost učenika i želju da se njime posluže (bave), a opet, materijal je tako konstruiran da njegovo korištenje, kako je već spomenuto, uvijek učeniku pruža povratnu informaciju o uspješnosti izvršenog zadatka tako da učenik najčešće ne treba pitati učitelje je li neki zadatak ispravno izvršio i koju je ocjenu zaslužio.

U waldorfskim školama učitelji i roditelji su svakodnevno u kontaktu, a nastoji se omogućiti da jedan učitelj ili učiteljica vodi učenike prvih osam godina obveznoga školovanja. Nakon toliko zajedničkoga druženja učiteljima stvarno ne treba obveza ocjenjivanja i rangiranja učenika, ali ipak se za svakog učenika na kraju razreda sastavlja pisani analitički izvještaj o svemu što je učenik tijekom godine radio, u čemu je bio uspješan, koje je zanimljive projekte radio, u čemu je uživao itd. Tako sustavno vođenje i pisanje godišnjih izvještaja izravno je u funkciji profesionalnog vođenja i usmjeravanja tako da učenicima i roditeljima nije problem donijeti važne odluke o profesionalnoj budućnosti nekog učenika.

### **Vanjsko vrednovanje i samovrednovanje škole**

Škola predstavlja važnu javnu i društvenu ustanovu. Rad škola financiraju građani, bilo da se radi o državnoj, privatnoj ili alternativnoj školi. Ako netko izdvaja značajna novčana sredstva za rad škola onda taj želi imati uvid u kvalitetu rada i ostvarene rezultate. Postoje razni mehanizmi pomoću kojih građani nadziru rad škola, napose javnih državnih škola. Prije svega, tu su školski odbori i vijeća roditelja, pa onda razne ustanove koje država organizira za pomaganje rada i vanjsko vrednovanje škola (npr. projekti PISA, državna matura ili znanstvena istraživanja djelovanja škole; vidjeti i: Buljubašić-Kuzmanović et al., 2008; Burušić et al., 2009; Maričić et al., 2009; Bratko et al., 2000; Ljubin et al., 2000; Sekulić-Majurec, 2007). Međutim i škola sama, odnosno svi njeni zaposlenici stalno prate, analiziraju i vrednuju proces i ishode vlastitoga rada (Bezinović, 2010; Tot, 2013).

Roditelji i svi građani jedne države dosta su zainteresirani za kvalitetu rada škola u sredini gdje žive. Zaposlenici u školi su svjesni da su pod stalnom budnom prismotrom okoline u kojoj djeluju. Zato škola organizira razne aktivnosti da javnosti pruži uvid u događanja u školi (web stranice, školske novine, dani otvorenih vrata škole, izjave za medije povodom posebnih postignuća škole ili pojedinaca iz škole, itd. ).

U novije vrijeme ustaljena je praksa da sve škole izrađuju školski kurikulum te operativni godišnji plan i program aktivnosti. Školskim kurikulumom bi trebale biti planirane sve aktivnosti i projekti koje će djelatnici škole s učenicima ostvarivati u određenom vremenskom razdoblju, obično najmanje pet godina. Na temelju takva plana izrađuju se operativni godišnji planovi s konkretnijim podacima o nositeljima, osiguravanju novaca, trajanju aktivnosti te očekivanim rezultatima. O svim tim aktivnostima vodi se sustavna evidencijama o sudionicima i ostvarenim rezultatima, a poželjno je da je sve to praćeno foto i video dokumentacijom. Tako se relativno lako na kraju svake godine može tiskati godišnji almanah (stariji naziv: *spomenica škole*) koji predstavlja cjelovit uvid u aktivnosti i postignute rezultate

te, kao takav, može poslužiti za vrednovanje od strane javnosti i samovrednovanje od strane sudionika svih aktivnosti.

Državne institucije za razvoj školstva stalno potiču razne projekte za vanjsko vrednovanje rada škola. Tako su inicirani razni međunarodni ili domaći (državni) projekti vanjskog vrednovanja. Najpoznatiji međunarodni projekti su npr. PISA (*Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ESLC (European Survey on Language Competences), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), a od domaćih državna matura i drugi nacionalni ispiti. Povremeno se organizira i mjerenje kvalitete svih sastavnica školskog sustava (vidjeti popis Internetskih izvora!).

Najviše rasprave među stručnjacima izaziva projekt vanjske evaluacije poznat pod imenom „državna matura“. Prvo se dugo raspravljalo o tome treba li uvesti takav oblik vanjskog vrednovanja, a onda i što bi takvo vrednovanje trebalo propitivati te čemu će služiti tako prikupljeni podaci. Kada je na kraju donesena odluka da se i u Hrvatskoj uvede taj vid vanjske evaluacije, počele su oštre rasprave o tome donosi li takvo vrednovanje upotrebljive podatke za selekciju prilikom upisa na visoke škole i fakultete. Ta će rasprava trajati i dalje, kao što traje i u drugim državama u svijetu (vidi Gatto, 2010 i Liessmann, 2008), a ovom prigodom možemo postaviti tek pitanje: koliko su podaci koji se prikupljaju ispitima u okviru projekta *državna matura* u korelaciji s očekivanim stjecanjem osam kompetencija preporučenih od strane Vijeća EU. Također, možemo podsjetiti na upozorenja brojnih domaćih stručnjaka da se srednje škole pretvaraju u ustanova koje pripremaju za polaganje ispita na državnoj maturi, a ne i za rad ili nastavak školovanja!

Teško je procijeniti suglasnost stručnjaka u školi i izvan škole o sadržajnom određenju sintagme „kvaliteta rada škole“? Pokazuju li to podaci o broju učenika koji su sudjelovali na raznim državnim natjecanjima i tamo osvajali vodeća mjesta ili pokazatelji o broju učenika s teškoćama u razvoju za koju je škola ostvarivala posebne prilagođene programe i s njima postigla zapažen napredak u razvoju? Ili u kvalitetu rada škole treba iskazati pokazatelje o broju učenika koji izjavljuju da su bili izloženi raznim vidovima zlostavljanja (*mobing, bullying, cyberbullying*)? Ako je na zadnje pitanje odgovor pozitivan, to znači da u nekoj školi nisu osigurani uvjeti za zadovoljavanje temeljnih razvojnih potreba, npr. potrebe za pripadanjem i osjećaj sigurnosti, a bez zadovoljenosti tih potreba nema uspjeha u učenju?

Za napredovanje u struci od učitelja se traže podaci o tome koliko su učenika u određenom razdoblju uspješni odvesti na neko državno natjecanje ili smotru. Nitko ne traži podatke o tome koliko su učenika s razvojnim teškoćama u nekom razdoblju imali u svom odjeljenju i s njima ostvarivali prilagođene programe i organizirali njihov razvoj bez asistenta u nastavi. Neki super talentirani učenik će i pored nesposobnog učitelja stići do državnog natjecanja, ali učenik s razvojnim teškoćama neće napredovati pored nesposobnog učitelja!

„Samovrednovanje škole je proces sustavnog i kontinuiranog, praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti vlastitog rada. (...) Proces samovrednovanja temelji se na tri ključna pitanja:

- Koliko je dobra naša škola?
- Kako to znamo?
- Što učiniti da budemo još bolji?

Svrha samovrednovanja je poticanje otvorene rasprave o kvaliteti odgoja i obrazovanja na razini škole, uvidjeti koje su jake strane, a koja područja treba još unaprijediti. Rezultate takve

rasprave treba iskoristiti za izradu plana i strategije za unapređenje rada škole“ (Prema: Brošura „Samovrednovanje srednjih škola 2012./2013.“).

U Hrvatskoj se u novije vrijeme potiče škole za provođenje projekata samovrednovanja škole, a pomoć u tome im pružaju državne ustanove za provođenje vanjskog vrednovanja rada škola. Za samovrednovanje rada škola mogu se koristiti i rezultati nacionalnih ispita te rezultati međunarodnih projekata vanjskog vrednovanja. Međutim, i tu naš školski sustav, od vrha državnih prosvjetnih organa do pojedinih škola, nije pokazao mnogo spremnosti i spretnosti za oslanjanje na te rezultate niti za pokretanje novih pedagoški osmišljenih projekata vrednovanja škola i obrazovnih ishoda. Tako, npr. nakon objavljivanja rezultata ispitivanja pismenosti za potrebe projekta PISA nisu zapažene ozbiljnije javne rasprave stručnjaka, ozbiljnije analize u znanstvenim publikacijama ili ozbiljnije akcije inicirane od strane državnih ustanova sa svrhom ispitivanja uzroka postignutih rezultata. U isto vrijeme, finski stručnjaci čije su škole na svim prethodnim ispitivanjima za potrebe projekta PISA uvijek bili na samom vrhu rangiranih država, stalno propituju uzroke da su postignuti tako dobri rezultati te što bi trebalo činiti da se ta dostignuta kvaliteta zadrži (Sahlberg, 1012).

### **Vrednovanje obrazovnog sustava**

U mnogim državama postoje specijalizirani instituti za sustavno longitudinalno istraživanje i vrednovanje obrazovnog sustava. U Hrvatskoj se o potrebi osnivanja takva instituta godinama priča, ali se dalje od toga nije odmaklo. Danas je teško naći i uređenu bibliografiju individualnih i parcijalnih pokušaja da se vrednuju neki segmenti obrazovnog sustava, npr. vrednovanje nastavnih programa obvezne škole ili vrednovanje kurikulumuma neke strukovne škole.<sup>4</sup>

Nisu rijetki znanstveni projekti koje naručuje država da bi dokazala da je obrazovni sustav (ili neki segment toga sustava) dobar te da su sredstava koja se ulažu od strane države dobra investicija. Tako je i u Hrvatskoj država naručila (bez natječaja) od jedne institucije vrednovanje kurikulumuma obvezne škole (poznati: Hrvatski nacionalni obrazovni standard – HNOS, 2006. godine) i već za kratko vrijeme dobiveni su rezultati kojima je javnost uvjeravana da je postignuto vidljivo poboljšanje kvalitete te da je taj segment obrazovnog sustava sasvim primjeren potrebama Države.

Takve prakse ima i u drugim državama, a zanimljive primjere kritike takve prakse evaluacije škole i obrazovnog sustava nalazimo kod Gattoa (2010) i Liessmanna (2008) te kod Pastuovića (2012).

Neki stručnjaci i znanstvenici u Hrvatskoj smatraju da je osmogodišnja osnovna škola u Hrvatskoj najbolji dio obrazovnog sustava, a funkcioniranje toga sustava u proteklih pedeset godina je uzrokom da svaka peta odrasla osoba nije završila tu obveznu školu! Ta spoznaja odnosno taj podatak trebao bi biti razlogom da prosvjetne vlasti pristupe temeljitoj rekonstrukciji kurikulumuma takve škole, ali to se nije dogodilo.

Dalje, pažljivo praćenje podataka o upisima učenika koji završe obveznu osnovnu školu pokazuje da je većina tih subjekata upisala neku srednju školu, odnosno, devetu godinu školovanja. Moglo bi se lako zaključiti da se može proglasiti i devetu godinu školovanja dijelom obveznog školovanja. Međutim, velik je postotak onih koji su ispali iz toga sustava

---

<sup>4</sup> Nekad su takve projekte izvodili stručnjaci zavoda za prosvjetno pedagošku službu, npr. takva je studija: Valorizacija nastavnog plana i programa za osnovnu školu u Hrvatskoj (1977). Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu (interno umnožena studija). Voditelj ovog projekta bio je poznati hrvatski psiholog dr. Ivan Furlan.

već nakon prve godine školovanja (engl. *dropout*), odnosno koji nikada nisu uspjeli završiti srednju školu. Prema općem opredjeljenju država članica EU, obvezna škola ne bi trebala biti selektivna, odnosno ne bi se u obveznoj školi mogao tolerirati visok postotak onih koji ne postižu uspjeh. Obvezna škola treba biti utemeljena na paradigmi *pedagogije uspjeha za sve*, odnosno školski kurikulumi trebaju biti tako strukturirani i ostvareni da se svima omogući uspjeh.

Osim brojčanih pokazatelja o efikasnosti škola u Hrvatskoj koji, prema ISCED-u spadaju u razinu 3 (viša sekundarna razina obrazovanja), korisne su analize izlaznih podataka o broju onih koji takve škole završavaju te mogućnosti zapošljavanja učenika koji su uspješno završili standardne državne strukovne škole u koje se upisuje oko dvije trećine populacije mladih stanovnika Hrvatske. Svaki uvid u te podatke i podatke ustanova koje se bave evidencijom zaposlenih, pokazuje da se većina te populacije školuje za „burzu rada“, odnosno da većina školovanih prema tim kurikulumima nije potrebna tržištu rada. Moramo se pitati, zašto državne institucije koje su zadužene za vođenje obrazovne politike to ne primjećuju i ne pristupe temeljitijoj promjeni kurikuluma strukovnih škola. Takvo uvažavanje statističkih pokazatelja bi nalagalo sustavno ispitivanje potreba za određenom vrstom radne snage ali, naravno, i vođenje gospodarske politike uz koju će se moći organizirati zapošljavanje tako školovanih kadrova (više kod Pastuović, 2012). Ogromni novci iz državne riznice se ulažu u financiranje škola koje su nekorisne, odnosno koje gospodarstvu i tržištu radne snage nudi neupotrebljivu radnu snagu. Možemo li zamisliti nekog od mlađih građana Hrvatske koji podnosi tužbu protiv Države koja ga je školovala za nešto što nitko u Državi ne treba?

### **Neka otvorena pitanja i zaključci**

Nekada bi mama koja je dovela dijete upisati u prvi razred obično kazala učiteljici: „Ma, učiteljice, ne mora on biti najbolji đak! Važno je da Vi njega naučite *samo* čitati, pisati i računati!“ Naravno, mama je očekivala da učiteljica dobro zna što se misli pod „znati računati“, „znati čitati“ i „znati pisati“ na kraju četvrtog razreda obvezne škole.

Od vremena kada su roditelji govorili takve poruke učiteljima situacija sa školom i očekivanim ishodom učenja dosta se promijenila. Tim pitanjem (Što učenici trebaju naučiti u školi?) bave se stručnjaci od kada postoji škola. Iz brojnih razloga interes za odgovor na to pitanje u zadnjih dvadesetak godina je ponovno aktualiziran. Tako se u SAD osnivaju udruge eksperata koji nude odgovor na to pitanje (Yong, 2012: 163-164). Slično se događa i na tlu Europe: Europski parlament i Vijeće Europe radilo je na traženju odgovora na to pitanje te poslao javnosti poruku u vidu osam ključnih kompetencija koje učenici trebaju stjecati tijekom školovanja (napose tijekom obveznoga školovanja). Zanimljivo je da na listi tih kompetencija nema i one koja bi upućivala na nužnost učenja nešto raditi svojim rukama (motoričke vještine, spretnost, spremnost školovane osobe da svojim rukama napravi neki konkretan uporabni predmet, spremnost za sudjelovanje u proizvodnji hrane i sl.). Također je zanimljivo je da američki stručnjaci ističu kao očekivani ishod učenja npr. i ovaj: „sposobnost učenja i inoviranja (sposobnost kreativnosti i stvaranja inovacija, sposobnost kritičkog razmišljanja i rješavanja problema, sposobnost komuniciranja i surađivanja)“ (isto, str. 163) ili ovaj: „Pismenost za digitalno doba (osnovna znanstvena, ekonomska i tehnološka pismenost, vizualna i informacijska pismenost; multikulturalna pismenost i svijest o globalnim pitanjima)“ (isto, str. 164). Uočavamo, također, da i u Preporukama Europskog parlamenta nalazimo kao važnu kompetenciju „smisao za inicijativu i poduzetništvo“ odnosno ekonomske kompetencije (Preporuke Europskog parlamenta i savjeta, 2010). Istaknimo, kao posebnu zanimljivost u novijim ishodom školskog učenja, *ekonomsku pismenost* u SAD te *poduzetničke kompetencije* preporučene od strane EU stručnjaka. U ovom tekstu primjereno je

postaviti pitanje: kako poučavati te kako pratiti i kako ocjenjivati razvoj tih kompetencija u hrvatskim školama?

Koliko li je hrvatska škola blizu (daleko) u ostvarivanju ovih očekivanih ishoda školovanja? Ili je statistički podatak o broju građana koji su završili srednju, višu ili visoku školu, dovoljan pokazatelj o efikasnosti obrazovnog sustava? Bez obzira na to što većina završava na „burzi rada“ koja o njima samo vodi statističke podatke a, uglavnom, nikome ne nalazi zaposlenje!

U proteklih nekoliko godina od strane političara i znanstvenika često je spominjana sintagma „društvo znanja“ (engl. *knowledge society*). Teško je bilo gdje naći prihvatljivu definiciju toga pojma, ali osnovna je poruka uz tu sintagmu: Život, rad i proizvodnja, u nekoj društvenoj zajednici trebaju biti utemeljeni na ukupnosti ljudskog znanja. Znanje treba biti ugrađeno u svaki segment čovjekova života, a napose u gospodarstvo i proizvodnju novih dobara (Pastuović, 2012). Koliko je Hrvatska utemeljena na društvu znanja? Koliko su države Jugoistočne Europe organizirane uz uvažavanje paradigme nazvane „društvo znanja“? Koliko su osnovne te općeobrazovne i strukovne škole u Hrvatskoj u funkciji pripremanja mladih za život i rad u društvu znanja? Mjere li ispiti na državnoj maturi znanja i kompetencije kakvi trebaju društvu znanja?

Naveli smo samo neka pitanja za razmišljanja stručnjacima koji planiraju, organiziraju i vrednuju ishode koje pruža hrvatski obrazovni sustav. Odgovori na ta pitanja nisu jednostavni niti jednoznačni. Na burzi rada je 60.000 građana trgovačke i ekonomske struke, od koji su 5000 visokoškoloranih ekonomista, zatim još 50.000 inženjera i tehničara...

Najčešće iz nedovoljnog poznavanja psihologije učenja i motivacije mnogi učitelji se priklanjaju školskim ocjenama kao instrumentima za tjeranje učenika na učenje. Poznate su brojne izjave učitelja na svim stupnjevima školovanja kako na polugodištu treba biti strožiji u ocjenjivanju čime bi se učenike prisililo na više učenja. Neki bi učitelji predmetne nastave u osnovnoj te u srednjim školama na početku godine cijelom razredu podijelili negativne ocjene da bi im pokazali što ih čeka ako ne budu učili. Neki su u tome ostajali dosljedni tijekom čitave školske godine držeći se od svih poznatih i priznatih didaktičkih metoda samo izreke: Morate više učiti! To je značilo obvezu plaćanja svog privatnog učitelja (instruktora) koji će im individualno objasniti ono što su trebali, a nisu, naučili na redovnim nastavnim satima za određeni nastavni predmet, uz pomoć učitelja i učiteljica koji za to primaju plaću. Umjesto za ocjenjivanje školske su ocjene služile za *ucjenjivanje* učenika: *Ako ne budete dovoljno učili čeka vas negativna ocjena, čeka vas popravni ispit, pokvarit ću vam šanse za upis na viši stupanj školovanja itd.* Ili besmislena i pedagoški problematična prijetnja učenicima: *Ako ne budete učili morat ćete raditi! Ako ne budete dobri učenici morat ćete upisati srednju školu koja vas vodi na gradilište ili radilište!*

Na pitanje može li se u školi raditi bez ocjenjivanja odgovor daju brojne alternativne i privatne škole, napose spomenuta waldorfska škola. Dobro je da postoje i takve škole koje preferiraju mnogi učitelji i roditelji. Kad kažemo da su to škole bez ocjena, to ne znači da se te učenike ne prati i ne usmjerava u samostalnom učenju odnosno na razvojnom putu. Dapače, s njima se radi mnogo, ali ih se potiče drugim sredstvima, a ne školskim ocjenama.

Na listu uvijek otvorenih pitanja iz područja dokimologije ubrojiti ćemo i ocjenjivanje vladanja, odnosno ocjenjivanje ponašanja učenika. *Što je poželjno ponašanje učenika?* Tko bi od stručnjaka mogao opisati poželjno ponašanje na nastavi i u školi? Kako se ponaša „najbolji učenik u razredu?“ Je li to učenik koji sjedi, sluša, gleda, odgovara na postavljena pitanja i nikome ne smeta? Ili je to učenik koji uvijek ima neko pitanje za učitelje, koji želi kazati drukčije mišljenje od onoga koje zagovara učiteljica? Je li to učenik koji uvijek dobaci nešto

duhovito, ali britko i inteligentno, što izbaci učitelja ili učiteljicu iz pripremljene sheme za nastavni sat? I, tako dalje, mogli bismo nizati pitanja na koja su mogući različiti, više ili manje prihvatljivi odgovori, ovisno o tome koji pedagoškim teorijama odgoja ili odgojnim paradigmatama je neki učitelj ili učiteljica skloniji. Dakle, prihvatljivost odgovora ovisi o implicitnoj pedagogiji učitelja ili učiteljice.

Budući da nikad nitko nije uspio odgovoriti na pitanje postoji li u svijetu najbolja škola ili koji je najbolji školski sustav, te koji je model praćenja i ocjenjivanja učenika znanstveno i pedagoški najprimjereniji današnjim generacijama djece i mladih, ostaje nam mogućnost zagovaranja pedagoškog i dokimološkog pluralizma. U tom kontekstu važno je da odabrani model praćenja i vrednovanja treba biti transparentan s istaknutim ciljevima odgoja i učenja odnosno s očekivanim ishodima odgoja i obrazovanja.

## Reference

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy for learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York – London – Paris: Longman.
- Bezinović, Petar (ur.) (2010), *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Borić, E.; Radanović, I. i Ništ, M. (2008), Standardi vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi biologije. *Napredak*, **149**, 2; 125-141
- Bratko, D.; Ljubin, T. i Matijević, M. (2000), Učenička evaluacija kurikuluma "aktivna/efikasna škola". *Napredak*. **141**, 2; 156-169
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008), Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unaprjeđivanja kvalitete škole. *Pedagoški istraživanja*. **5**, 2; 139-151
- Burušić, J.; Babarović, T. i Šakić M. (2009), Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. *Društvena istraživanja*. **18**, 4-5; 605-624
- Christ, W. G. (2006), *Assessing Media Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Filipan-Žignić, B. i Legac, V. (2006). Vrednovanje i samovrednovanje kao nužan preduvjet za kvalitetno učenje stranih jezika. *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi / Vodopija, Irena (ur.). Osijek : Sveučilište u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku*, str. 199-211.
- Filipović, A. T. (2009), Vjeronauk u školi pred zahtjevima vrednovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. **7**, 2; 245-264
- Gatto, J. T. (2010), *Oružja za masovna poučavanja*. Zagreb: Algoritam.
- Hyland, N. and Kranzow, J. (2012), The e-Portfolio: A Tool and a Process for Educational Leadership (EJ972564). *Journal on Excellence in College Teaching*, v23 n2 p69-91 2012
- Jakopović, Ž. (2006), Učenička postignuća iz fizike u gimnaziji i njihovo vrjednovanje. *Napredak*, **147**, 1; 17-32
- Le, O. (2012), E-Portfolio for Enhancing Graduate Research Supervision (EJ958101), *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, v20 n1 p54-65
- Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Ljubin, T.; Bratko, D. i Matijević, M. (2000), Evaluacija programa aktivna/efikasna škola na uzorku učitelja. *Školski vjesnik*. **49**, 1, 5-19.

- Maričić, J.; Šakić, V. i Franc, R. (2009) Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*. **18**, 4-5; 625-648
- Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2007), Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura (Ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga (309-349).
- Matijević, M. (2006), Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgovorne znanosti*. 8 (2), 469-495. Finska
- Matijević, M. (2011), Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: Pravno-pedagoški priručnik (Ur. B. Drandić) (241-251). Zagreb: Znamen.
- Ozgur, A. Z. & Kaya, S. (2011), The Management Aspect of the e-Portfolio as an Assessment Tool: Sample of Anadolu University (EJ945001). *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, v10 n3 p296-303
- Pastuović, N. (2005), *Edukologija*. Zagreb: Znamen
- Pastuovic, N. (2012), *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Pranjić, M. (1991), Problem ocjenjivanja u školskom vjeronauku. *Kateheza*. **13**, 3; 77-80
- Preporuke Europskog parlamenta i Savjeta (2010). *Metodika*, 11 (20), 169-173.
- Razdevšek Pučko, C. (1996), Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*. 11 (5 – 6), 193-204.
- Reece, J. and Walker, S. (2011), *Teaching, Training and learning: A Practical Guide*. Durham: Business Education Publishers Limited.
- Sahlberg, P. (2012), *Lekcije iz Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne reforme u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Scholz, N. (Hrsg.) (1992), *Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule*. Wolfratshausen: Drachen Verlag.
- Sekulić-Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Kurikulum: teorije - metodologija - sadržaj - struktura / Previšić, Vlatko (ur.). Zagreb : Školska knjiga, str. 305-331.
- Suzić, N. (2005), Evaluacija i samoevaluacija učenika. U: *Pedagogija za XXI. vijek* (str. 619–650). Banja Luka: TT-centar.
- Tot, D. (2013) *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- Vranković, B.; Vuk, R. i Šiljković, Ž. (2011) Vanjsko vrednovanje postignuća učenika osmih razreda iz domene Opća geografija. *Hrvatski geografski glasnik*. **73**, 1; 271-289
- Wrightstone, J. W., Justman, J. and Robins, I. (1956). *Evaluation in Modern Education*. New York: American Book Co.
- Yong, Zh. (2012), *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: Educa.

#### **Internetski izvori:**

- Evaluation in Education: Thematic Bibliography Eurydice 2002 (dostupno 15.03.2017.)  
<http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-in-education-pbEC3112662/>
- Brošura "Samovrednovanje srednjih škola 2012./2013." Dostupno 12.03.2017. na  
<http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/2012-08-20/brosura.pdf>
- Projekt PIRLS 2011 (dostupno: 12.03.2017.)



[http://dokumenti.ncvvo.hr/PIRLS/projekt\\_pirls\\_2011.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/PIRLS/projekt_pirls_2011.pdf)

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (dostupno: 12.03.2017.)

<https://www.ncvvo.hr/>

PISA Hrvatska (dostupno: 10.03.2017.) <http://pisa.hr/>

## CHALLENGES IN EVALUATION OF SCHOOL AND IN SCHOOL

Milan Matijević

Faculty of Teacher Education, Zagreb

Abstract - Evaluation is not only a part of teaching and school curriculum, but its essential component. At school and in class, it all begins and ends with evaluation. For everything that happens in school, it is important to ensure satisfaction of main subjects that are involved in all activities: students and teachers. Also, very important is the satisfaction of parents and the community that organizes the school.

The purpose and model of evaluation is conditional on the objectives and expected outcomes of education and learning and the purpose for which the school exists. The model and nature of evaluation is significantly different in compulsory primary school than in high school which is not compulsory. Primary school must be attended by all children because it is regulated by school laws. Secondary (general or vocational) school does not have to be attended nor finished. If school is compulsory then, in general, it should not be selective. Such school must be enrolled by all school-age children and all of them should be able to realize their capabilities in school optimally. In high school, which is not compulsory, students are selected for enrolment and during and after all classes, students receive a final testimony confirming that they acquired all the competencies required to continue their education or for inclusion into the working world.

In education, external and internal evaluation is organized. Students and parents are especially sensitive to results of internal evaluation. If this internal evaluation is organized by compulsory primary school then competition among students' results and declaring the best students is questionable. Biathlon, triathlon, or decathlon are organized in sports competitions, but those competitions are attended by prepared athletes, voluntarily. Compulsory school must be attended by all children as required by law, so everyday organizing competitions and selecting the best students is questionable. In order for both students and teachers to feel comfortable and in order for parents to be satisfied with their children's progress, a school should organize continuous self-evaluation and assessment of how overall school events have a positive effect on the outcomes of education, on acquired competences and on general psychological and physical health of students.

**Key words:** evaluation of school, self-evaluation of schools, evaluation in school, teaching curriculum, school curriculum