**5. ПРОМЕНА ПАРАДИГМЕ ОЦЕЊИВАЊА У НАСТАВИ КАО ЕЛЕМЕНАТ СТРАТЕГИЈЕ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА (2014)**

**Милица Митровић**

**Филозофски факултет**

**Универзитета у Београду**

**Апстракт**

Предмет овога рада су разлози и аргументација за парадигматско мењање оцењивања у настави ради унапређивања квалитета образовања. У раду се најпре разматрају актуелна кретања у проучавању оцењивања као контекст за разумевање залагања за промену парадигме. Потом се разматра употреба појма научне парадигме у литератури о оцењивању и педагошко-дидактички разлози за парадигматску промену доминантног начина оцењивања. У завршном делу рада ови подаци се доводе у везу са захтевима за квалитет оцењивања и дискутује се промена парадигме вођена као део стратегије унапређивања квалитета. Подаци из прегледа указују да оцењивање у настави суштински зависи од полазишта о природи образовања, знања, учења и подучавања и да се мења – мењањем парадигме из њихове основе. Данашње праксе оцењивања успостављене су у прошлости према потребама тадашњих друштава и на знањима која су данас превазиђена. Треба их мењати на начин да служе учионичким процесима подучавања и учења и то из перспективе ученика. Парадигматско мењање оцењивања захтева системску подршку, квалитет промене је локално специфичан а главни актери процеса разумевања, процењивања и грађења квалитета оцењивања јесу ученици и наставници. У процесу мењања парадигма има вишеструке функције.

**Кључне речи:** оцењивање, научна парадигма, мењање парадигме оцењивања, квалитет образовања, стратегија унапређивања квалитета образовања.

**Увод**

Једна од централних тема у литератури о оцењивању у настави јесте промена парадигме оцењивања. Ова тема постала је актуелна у последњој деценији двадесетог века и најпре је била предмет оних аутора и школа који заступају критички однос према образовним политикама усмереним на стандардизовање оцењивања у свету. Међутим, у последњих неколико година ова тема све чешће постаје предмет и различитих националних и међународних комисија које се баве оцењивањем у оквирима актуелних образовних политика. У овом прилогу желимо да разматрамо зашто се у литератури јавио пораст интересовања за парадигму оцењивања, како се појам парадигме користи у литератури о оцењивању, који сe разлози налазе у основи залагања за промену парадигме и на који се начин успостављају односи између промене парадигме оцењивања и квалитета у образовању. О оцењивању ћемо у прилогу писати обзиром на оцењивање ученика у настави. Разлоге за мењање парадигме разматраћемо из педагошко – дидактичке перспективе. Овакво ограђивање предмета прилога уводимо јер се у данашње време пројектују све комплексније функције школског оцењивања, те се оно може разматрати с пажњом на различите актере, из различитих перспектива и на различитим нивоима.

**Нека актуелна кретања у проучавању оцењивања**

Оцењивање у настави је област која се интензивно и на различите начине проучава широм света. У том проучавању одавно доминирају *две оријентације*. Једну оријентација можемо укратко да опишемо као разматрање оцењивања као *кључног елемента образовних реформи* и *стандардизовање оцењивања* да буде функционално за тај циљ. Ова оријентација има вишедеценијску традицију у многим развијеним земљама. У првој деценији XXI века она изазива велику научну расправу јер се, за разлику од раније усмерености на процену ученичких постигнућа, сада тежи да оцењивање постане инструмент за политику реформи образовних система (Mons, 2009). Академска традиција која подржава овакав однос према оцењивању своје првобитне корене има у бихејвиоризму и психометрији и удружена је са типом курикулума који се описује као курикулум заснован на исходима. У данашње време потпомогнута је школама мишљења Нови јавни менаџмент и Евалуација јавних политика (посебно образовним политикама и економијом образовања са трендом школске ефективности). У овој оријентацији, од почетка њеног постојања, цени се тестирање као начин оцењивања ученика и тестови се као мерни инструменти све време на различите начине усавршавају. Због знатне ослоњености на коришћење тестирања у оцењивању и евалуацији, и утицаја ове оријентације на примену тестова у оцењивању, двадесети век се у литератури често назива „веком тестирања“.

Друга оријентација своје претече има у далекој прошлости, најпре у виду критике актуелних начина оцењивања од стране појединих педагошких класика, потом у виду нових појимања оцењивања у пројектима „нове школе“. Током XX века посебно је негована унутар појединих докимолошких усмерења, социокултурног приступа образовању, критичке педагогије или као део интердисциплинарних разматрања суштине и токова формалног образовања у будућности. Академска традиција ове оријентације није хомогена (чине је херменеутичке, конструктивистичке, критичке, социокултурне и друге школе). Заједничко ауторима ове оријентације јесте негирање вредности психометрије у области оцењивања. Унутар оријентације оцењивање се увек разматра у односу на *функције оцењивања за ученике и наставу* и то из *перспективе ученика*.

Актуелни тренутак у теорији и пракси оцењивања, како га ми разумемо, карактерише неколико парадокса: (1) пораст научне продукције о оцењивању, нових концепата оцењивања, очекивања од оцењивања и пројектовање нових функција оцењивања и, са друге стране, релативно споро мењање конкретних пракси оцењивања; (2) супротстављени ставови о низу питања између две поменуте оријентације, попут питања да ли је икако могућа објективност у оцењивању, или како тумачити образовне ефекте стандардизованог оцењивања; (3) опстајање вековима неких проблема у оцењивању који се не разрешавају у пракси; (4) умножавање специфичних значења за исте термине од стране различитих аутора односно концепција оцењивања – што целу област чини збуњујућом. Уз то, у дидактици се озбиљно наметнуло *питање полазишта* у даљем проучавању и развијању оцењивања. Ово питање актуелизовано је израженим постмодерним плурализмом у дидактици и докимологији, појачаним интеракцијама европске дидактике и теорије курикулума, брзим ширењем електронског учења и оцењивања и многим другим процесима.

Услед поменутих и сличних разлога, у последњој деценији сведоци смо *новог таласа у проучавању оцењивања* унутар ког се трага за полазиштима и референтним оквиром за проучавање и развијање оцењивања у настави. Као и у другим областима педагогије, и овде се користе и испитују нове јединице анализе – парадигмa, праксa, дискурс итд. Из тих покушаја, посебном плодним показао се појам научне парадигме.

**Употреба појма парадигме у литератури о оцењивању**

У литератури о оцењивању научна парадигма се користи на различите начине. Пре свега појам се користи у научноистраживачке сврхе – као *оквир за проучавање и разумевање оцењивања*. Један од првих примера испитивања употребе овог појма као филозофско-педагошког полазишта у истраживању и разумевању оцењивања у настави везан је за канадске ауторе Ајкенхеда и Рајана (Aikenhead, 1997; Ryan, 1988). Они су желели да истраже посредством којих полазишта је могуће ову област разматрати целовито, *захватањем целог домена* у датом културно-историјском контексту, у низу различитих концепата оцењивања и њихових значења, у појавним облицима образовних пракси, у видљивим и скривеним националним образовним политикама. Реч је о употреби концепта научне парадигме у значењу Куна (Kuhn, 1974) и разликовању главних научних парадигми у друштвеним наукама у духу Хабермасове (Habermas, 1975) класификације типова научног сазнања и људских сазнајних интереса: емпиријско-аналитичке, интерпретативне и критичко-теоријске. Поменути аутори издвојили су троструки категоријални систем за опис оцењивања. Унутар њега ове парадигме су разматране као полазишта за неколико елемената оцењивања: предмет и сврхе оцењивања, типични и најбољи начини оцењивања, одлике оцењивања, начин постизања валидности. Овакво испитивање омогућило је да се сагледа зависност онога што сматрамо оцењивањем од научне перспективе из које посматрамо оцењивање. Другим речима, примена оваквог оквира плодна је у одсликавању различитих перспектива на оцењивање и вишезначности оцењивања у пракси. Поред тога, идентификоване су различите праксе оцењивања и указано је на плодност оквира у разумевању *од чега све зависи* мењање једне праксе у реформским процесима (Aikenhead, 1997).

Осим омогућавања да се разумеју извори концептуалне вишезначности и појавне различитости оцењивања, овакав оквир омогућава да се оцењивање, као предмет научног истраживања, истражује целовито са везама и односима који га граде у контексту образовне праксе или, пак, да се фино аналитички разлаже на сопствене компоненте према потребама конкретног истраживања. Употреба оквира потврдила је и стару дидактичку законитост, неговану током претходног века у дидактици, *о парадигматском слагању* процеса учења, подучавања и оцењивања у наставном контексту. То значи да оцењивање није некакав самостални ентитет који можемо по сопственој замисли нормирати документом и очекивати да ће као такво нужно функционисати у настави. Оцењивање у настави увек добија она обележја која су у основи осталих процеса. Оцењивање је део дидактичких избора заснованих на схватању природе образовања, знања, способности, учења, подучавања, њиховог међусобног односа, типа наставног програма, положаја и улога наставника и ученика и сл., из чега следе аутентичне функције, предмет и начини оцењивања, полазиште за валидност и друге одлуке у оцењивању. У том смислу, научна парадигма је *оквир који усмерава оцењивање у настави*. Ова тврдња сама по себи није новина у науци. Када се поједини аутори залажу за неку нову концепцију наставе, они све ове изборе чине свесно и образлажу њихову специфичност. Новина је у скретању пажње да оцењивање суштински зависи од ових заједничких (парадигматских) избора.

Као што суштински зависи од ових избора, оцењивање се суштински *мења – мењањем парадигме* која је у његовој основи. Овакво становиште о могућем мењању оцењивања међу првима развија Гипс (Gipps, 1994). Ова ауторка парадигму дефинише као „[...] низ међусобно повезаних појмова који пружају оквир унутар ког видимо и разумемо одређени проблем или активност“, и о смени једне парадигме другом говори као о „скупу трансформација“ који се тиче наших концепција учења, евалуације и oбразовних постигнућа и који треба да нас доведе до нових начина размишљања о оцењивању (*Ibid*.: 158). Она образлаже нужност промене класичног школског испитивања и психометријског тестирања у образовно оцењивање, и нужност развијања теорије образовног оцењивања и програма оцењивања који ће неспорно имати позитиван утицај на наставу и учење.

У литератури је, такође, често залагање за парадигматску смену исказано као промена „парадигме оцењивања образовања“ у „парадигму оцењивања у функцији образовања“. Иза ових термина крију се различите сврхе оцењивања: оцењивање образовања одвија се ради процене одговорности, акредитације, избора, пласмана, сертификације; оцењивањем у функцији образовања тежи се да се кроз дијагностиковање, испитивање, инструкције, моделовање и медијацију информишу и унапређују процеси и исходи наставе и учења (Gordon Commission: 2013). Два поменута извора, као и други којима се заговара парадигматска промена, не искључују употребу тестова у будућности. Залагање за прадигматску промену значи развијање новог односа према оцењивању у коме ће место појединих техника оцењивања и начина коришћења информација добијених оцењивањем зависити од нових сврха оцењивања.

**Педагошко-дидактички разлози за мењање парадигме која је у основи оцењивања**

*Разумевање историјског порекла данашњих пракси оцењивања*. Много је података из историје оцењивања који указују на нужност мењања парадигме оцењивања. Оцењивање, у школском значењу речи, настало је бар пре осам векова, пре појмова наставни програм, курикулум и школска организација. Европски модел школског оцењивања, у смислу испита зa промовисање и за рангирање ученика на основу заслуга, осмишљен је у далеком XIV веку (Wilbrink, 1997) a данашње праксе оцењивања успостављене су до краја XIX века (Gojkov,1997; Gordon Commission, 2013). Све то говори да су праксе оцењивања старе и да се споро мењају. Главне разлоге за њихово споро мењање треба тражити у *институционализованости* ових пракси, у *инструментализованости школске оцене*, у *ограничености покушаја увођења промена* у оцењивање у условима *опстајања старих полазишта* о оцењивању и настави. Организованост и структурираност ових пракси успостављана је системом друштвених вредности, веровања и педагошких полазишта према потребама тадашњих друштава. Њих данашње генерације ученика и наставника наслеђују и користе као својеврсне културне артефакте. Обзиром на то, институционализованост оваквих пракси подржава се не само нормативима већ и низом фактора, видљивих у наставном контексту, које можемо окарактерисати као научена и очекивана правила и улоге. Оцењивање је у прошлости служило најпре вишим друштвеним класама а потом прерасло у инструмент државе у процесима избора и сертификације. Отуда се у основи инструментализовања школске оцене налазе различити педагошки, идеолошки, друштвени и културни циљеви оцењивања. Иза њих стоје различите друштвене групе у одређеним односима моћи те је, сходно томе, однос према оцењивању у наставном контексту оптерећен тензијама и конфликтима интереса и прелама се управо преко ученика. Ако гледамо из перспективе ученика, можемо да кажемо да ништа није тако постојано у образовању као идеологизација школске оцене. Овакви разлози најбоље сведоче о потреби суштинског мењања оцењивања у настави.

*Положај оцењивања у структури наставног процеса*. Вековима доминантна социјална функција оцењивања ученика условила је да оцењивање има завршну позицију у структури наставног процеса. Оцењивање обично следи након процеса подучавања и учења и такав поредак чини да ова три главна процеса у настави буду слабо интегрисана или изолована. Предмет оцењивања је у том случају сâм продукт учења а оцењивање не служи ученичким процесима учења у мери у којој би то могло. Померање оцењивања из завршне позиције у средиште процеса подучавања и учења једно је од главних залагања у изворима који заговарају неопходност промене парадигме која је у основи оцењивања. Такво померање у структури наставног процеса подразумевама не само више разноврсног и благовременог праћења и оцењивања, већ *промену у разумевању* ова три процеса на новим основама и њихово интегрисање. То значи разумевање зашто главни део оцењивања треба да се одвија током наставе и да постаје својеврсно „огледало“ за усклађивање процеса подучавања и учења и служи ученицима и наставницима да унапређују процес образовања. Сходно томе, предмет оцењивања постају *процеси учења*, *продукти учења* и *контекст наставних резултата.* Главне предности такве промене јесу омогућавања ученицима да се баве *сопственим процесима учења* (освешћивање, надгледање, уочавање индивидуалног напретка, уочавање тешкоћа, постављање личних циљева итд.), да добијају благовремену и смислену повратну информацију, да усклађују разумевања са другима о циљевима образовања, да прихватају и деле одговорност са наставницима за оцењивање и образовне исходе. Оваква промена у позиционирању оцењивања не искључује могућност да систем оцењивања у школи има и друге секундарне функције и друге начине коришћења информација из процеса оцењивања (попут обезбеђивања података за поређење школа и сл.). Оне и ученицима могу бити додатни извор информација о њиховом постигнућу.

У праксама оцењивања које су усмерене критичко-теоријском парадигмом (које можемо сматрати новом генерацијом пракси оцењивања) кроз заједничко ученичко и наставничко стварање задатака и критеријума оцењивања, надгледање и оснаживање актуелних процеса учења – ученици су у сталном процесу учења и оцењивања кроз критички дијалог са другима (Keesing-Styles, 2003). У овом случају, оцењивање за ученике постаје уобичајена, скоро свакодневна активност и престаје бити извор стреса, демотивисања и стигматизације, што обично прати учење и завршно оцењивање. У праксама оцењивања усмереним социокултурним приступом настави, ученици се оцењују у зони наредног развоја. Такво оцењивање постављено је као интерактивна, динамична, сарађивачка активност у настави (Gipps, 2002). Неки принципи који су у основи оцењивања у овој оријентацији сасвим су супротни принципима традиционалног оцењивања. На пример, (1) овакво оцењивање подразумева *окружење* и *помоћ* вршњака, наставника, културних артефаката; док класична ситуација испитивања подразумева изолацију, тишину, одсуство икаквих помагала; (2) овде се тежи да ученици *изводе целовите активности*; на стандардизованим тестовима траже се атомизирана знања; (3) овде се тежи да ученик понуди детаљно и *најбоље могуће* у том моменту извођење одређене активности; на стандардизованим тестовима траже се типични одговори. Ова два примера сматрамо добром илустрацијом начина разумевања оцењивања изван емпиријско-аналитичке парадигме.

*Сврхе оцењивања из перспективе ученика*. О природи и функцијама оцењивања у учионици најбоље сведоче ученичка искуства и однос према оцењивању. Сумативно оцењивање, исказано само нумеричком оценом или бројем поена на тесту ученику мало говори и о квантитету и о квалитету његовог постигнућа а и таква повратна информација је обично одложена у односу на актуелне процесе учења. Када се заговара промена парадигме оцењивања, онда то подразумева бар три ствари: (1) промену положаја ученика у процесу оцењивања, (2) откалањање из образовног контекста свега онога што непотребно изражава неједнаке односе моћи садржане у оцењивању и (3) развијање начина партиципацијe ученика у оцењивању на новим основама. Положај ученика у традиционалном оцењивању у литератури је одавно описан као објекатски. Ученик *није власник* предмета оцењивања, критеријума оцењивања, типа оцењивања, времена када ће бити оцењиван. У најбољем случају, о томе може бити информисан. Све то говори о хијерархијским односима моћи у формалном образовању и о суштинском неразумевању да је оцењивање, као педагошка делатност, *интерпретативног карактера*. Примера ради, критеријуме оцењивања које наставник саопшти на почетку школске године – сваки ученик разумеће другачије. Суштинско мењање оцењивања подразумева да се ученици постепено *оспособљавају* да постају *креатори и учесници оцењивања*. Искуства из оних пракси оцењивања у којима је степен учешћа ученика у оцењивању знатан, сведоче да се процес преласка ученика из објекатске у субјекатску позицију током оцењивања у почетку одвија уз тешкоће. Стога се развијају модели њиховог постепеног укључивања у оцењивање. Такви модели подразумевају преговарање ученика и наставника о томе шта ће се сматрати оцењивањем, шта ће се сматрати знањима у одређеној области, дељење разумевања о сврхама оцењивања, договар о начинима оцењивања, дефинисање природе и садржаја повратне информације, обуку за самооцењивање и вршњачко оцењивање, заједничко развијање критеријума оцењивања и сл. (Bain, 2010). Овакви модели развијају се да допринесу порасту ученичке одговорности за учење и оцењивање, редуковању хијерархијских односа, побољшавању ефеката наставе и елиминисању из оцењивања предуслова за друштвену и културну репродукцију.

*Промене у поимању знања, учења и компетенција*. Међу најбитнијим разлозима за суштинско мењање оцењивања јесу нова сазнања о природи знања и процеса учења, евалуативни подаци о карактеристикама ових процеса у настави и њиховим полазиштима, као и виђења пожељних компетенција у актуелном времену. Од раније преовлађујућег виђења знања као објективног, научног, хијерархијске структуре, фиксног и независног од перспективе онога ко га поседује, у новим поимањима и за потребе оцењивања, померања се дешавају у сваком од поменутих квалитета. Сада се наглашава да се знање не може изградити без самосталне интелектуалне активности, да је продукт активне конструкције али и зависно од друштвене праксе и односа укључених у њу, да се развија у дискурсу између људи који раде заједно, да није повезано са акумулирањем чињеничких информација већ са способношћу интеграције постојећих знања, вештина и процедура на начине да омогућава ефикасно решавање проблема. У односу на раније цењену количину знања, предност се даје различитим типовима знања и условима под којима неко може да их примени итд. Слично, и компетенције се посматрају као сложене, интегрисане и целовите менталне структуре, применљиве у великом броју ситуација. Као такве нису сасвим погодне за атомизирање и мерење.

Померања су присутна и у поимању учења. Учење се више не сматра искључиво индивидуалним психолошким процесом. Оно се разуме као социјални, диманичан, интерактивни процес конструисања знања у историјском и социокултурном контексту. Следи из „трансформације учешћа“ у све сложенијим социокултурним активностима, из разумевања промена улога и активности у којима учествујемо (Rogoff, 1994), из другачијег коришћења и креирања културних артефаката, и у основи је семиотички процес (Wells, 2006). То даље значи да подучавање и учење суштински укључују дијалог и да оцењивање никада није деконтекстуализовано и вредносно неутрално. Данас се зна да постоје разлике у стиловима и темпу учења, те да се ученици једног одељења налазе у различитим тачкама у погледу учења, да поједина учења временски трају веома дуго (годинама), да је учење повезано са позитивним емоцијама, мотивацијом, подршком и самоувидима у напредак.

Из наведених података видимо да су промене у разумевању знања, учења и компетенција извор нових импликација за оцењивање и да се задржавањем традиционалног оцењивања задржавају стара полазишта за образовни процес у целини. Према неким оценама, теорија тестова која данас доминира у области мерења у образовању јесте примена статистике XX века на психологију XXI века (Mislevy, 1993; prema Kuzmanović i Pavlović Babić, 2011). Као пример како се планира промена парадигме оцењивања у духу поменутих налаза навешћемо електронско оцењивање. У једном извору (Redecker & Johannessen, 2013), описују се нове генерације електронског оцењивања. У генерацији која се актуелно технолошки усавршава, тежи се холистичком приступу учењу (оцењивању попречно кроз способности и компетенције), персонализованом и континуираном оцењивању у виду сталног и нематљивог процењивања динамичних промена у постигнућу.

У склопу ових промена релевантно је питање садржаја образовања који је предмет оцењивања. Према наводима Армстронга (Armstrong, 2008), крајем XIX века у САД једна владина комисија препоручила је да се за ниво средњег образовања за све ученике развија *академски курикулум*, прилагођен ученицима који намеравају да студирају. Академски курикулум предност даје тзв. академском садржају (књижевности, природним наукама, математици) и академским вештинама (читању, писању, решавању проблема, критичком мишљењу). Ова политика се временом ширила и изван САД. Подржана је низом међународних докумената и има утицај на садржај образовања. Последица овог избора јесте *занемаривање* читавих подручја образовног рада која нису предмет посебне пажње приликом оцењивања. Такав је случај са уметничким предметима, основама друштвених наука, страним језицима и сл. Једна од импликација нових поимања знања и учења јесте потреба за *уравнотеженим* садржајем образовања у будућности, за циљевима образовања из *свих домена* (когнитивни, афективни, социјални, психомоторни) и праћењем и оцењивањем у *свим областима* ученичких постигнућа. Постоји још низ питања релевантних из педагошко-дидактичке перспективе за мењање парадигме оцењивања као, на пример, како избећи замке једнобразности школских програма и униформности процеса подучавања у условима стандардизовања образовања (Hebib, 2013), како трансформисати систем оцењивања да буде функционалан део процеса развијања курикулума итд.

**Унапређивање квалитета оцењивања**

У савременој литератури и документима националних и међународних организација о квалитету у образовању препознали смо (Mitrović i Radulović, 2011) неколико елемената релевантних у разматрању промене прадигме оцењивања као елемента стратегије унапређивања квалитета. Прво, када је реч о поимању квалитета јасно је да се умножавају парадигме и научне перспективе о образовању из којих се аутори баве квалитетом у образовању, па је сâм квалитет образовања – друштвено конструисан појам а дефинисање квалитета процес који је увек у току. Друго, битне тенденције процеса концептуализовања квалитета јесу: (1) придавање све већег значаја квалитету процеса образовања, (2) уважавање значаја контекста за одређивање квалитета и (3) пораст значаја самоевалуације и партиципативног деловања учесника образовања у процесима евалуације као начина процењивања и разумевања квалитета у образовању. Ове три тенденције сматраћемо водиљама у даљем разматрању квалитета оцењивања.

Истражујући значење промена у проучавању оцењивања за истраживање квалитета у образовању (Mitrović, 2012) установили смо: (1) да су праксе праћења и оцењивања у настави веома важан евалуативни податак о квалитету наставе и образовања у настави и (2) да се оцењивање, традиционално постављено као завршно у структури наставног процеса и у односу на учешће ученика, у литератури о квалитету – *више не сматра* квалитетом образовања. Овим смо стигли до необичног податка да је у литератури о квалитету у образовању, оцењивање постављено нешто *напредније* у односу на поједине оријентације у проучавању оцењивања (у самој изворној литератури о оцењивању). Као потврду и илустрацију овог увида навешћемо неке *показатеље квалитета* на које смо наишли у литератури о квалитету оцењивања: „Квалитетом се сматра систематско праћење и подршка образовном процесу; изграђени механизми давања повратне информације; усмеравање будућег ученичког учења; успешност у обезбеђивању ученичке партиципације и контекста ученичког учења; колико је оцењивање саставни део наставног процеса; погодност за унутрашњу процену наставе и образовања; довођење у средиште наставе ученичких искустава; стални дијалог између наставника и ученика о природи, нивоу и стилу њиховог учења; колико омогућава самооцењивање и међусобно оцењивање ученика; развија ли самодирективност у учењу; подстиче ли критичку анализу контекста оцењивања итд.“ (prema *Ibid*.: 168).

Наведени показатељи квалитета оцењивања сродни су виђењима оцењивања садржаним у залагањима за промену парадигме оцењивања. У томе видимо разлог више да парадигматско мењање оцењивања сматрамо *елементом стратегије* унапређивања квалитета у образовању. Данас постоје пуно различитих типова оцењивања: сумативно, формативно, дијагностичко, аутентично, оцењивање засновано на нормама, оцењивање засновано на критеријумима, оцењивање засновано на доменима, оцењивање засновано на исходима, оцењивање у функцији учења, оцењивање као учење итд. Постоје опште сврхе оцењивања које описује литература – подржавање наставе и учења, обезбеђивање информација о учењу и школи, избор и сертификација, унапређивање курикулума, процена одговорности итд. – и сврхе које су аутентичне и препознатљиве у наставном контексту. Такође, постоје праксе оцењивања које су усмерене емпиријско-аналитичким полазиштем, праксе усмерене неким од интерпретативних полазишта и оне усмерене критичко-теоријским полазиштем. Свака пракса је, поред тога, део и функција одређених школа, регионалних или националних система образовања што их даље чини специфичним. То значи да се оцењивање у формалном образовању налази у веома широкој скали квалитета. Када је реч о стратегији унапређивања квалитета и о мењању оцењивања, онда је јасно да она мора бити развијана *према потребама* конкретног система образовања и у односу на стање које се жели унапређивати.

На крају имамо потребу да се осврнемо на питање шта сви ови подаци значе за унапређивање оцењивања у школама у нашој средини. У „Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године“ (2012) садржана је процена квалитета оцењивања. У њој се истиче да начин оцењивања ученика није довољно добар и информативан, да су ученичке оцене необјективне и недискриминативне, да је начин оцењивања сведен на оцењивање успешности репродукције градива и да постојећи систем оцењивања не разликује школе и наставнике по квалитету реализовања и коришћења оцењивања у настави. Уколико ову процену прихватимо као опис полазног стања, онда су најважнија питања: (1) која парадигма је у основи актуелног оцењивања у школама, (2) каква је пројекција будућег оцењивања у поменутом и осталим релевантним документима, (3) шта важећи нормативни оквир нуди као могући простор за мењање постојећег стања, (4) како наставници и ученици као непосредни учесници у оцењивању разумеју суштину, функције, квалитет и перспективе оцењивања, (5) којој парадигми се окрећемо у будућности.

**Закључак**

У овом раду разматрали смо разлоге и аргументацију за мењање парадигме, која је у основи оцењивања у настави, ради унапређивања квалитета у образовању. На основу прегледа литературе о оцењивању и показатеља квалитета оцењивања, садржаних у литератури и документима о квалитету у образовању, можемо да изведемо неколико закључака.

* У последњих четврт века у литератури су веома супротстављена виђења о функционалности оцењивања ученика у настави. Она резултирају залагањима за мењање научне парадигме која је у основи доминантних начина оцењивања. Научна парадигма види се као референтни оквир за проучавање и разумевање оцењивања, као оквир који усмерава оцењивање у настави и као начин суштинског мењања праксе оцењивања.
* Постоје бројни педагошко-дидактички разлози за суштинско мењање оцењивања и подигнути су захтеви за квалитет овог сегмента наставе (на начин да више служе учионичким процесима подучавања и учења и то из перспективе ученика) у литератури и документима о квалитету у образовању. Присутан је раскорак између убрзаног развијања нових типова оцењивања и пројекција сложених функција оцењивања – и спорог мењања постојећих пракси оцењивања.
* Промена парадигме вођена као део стратегије унапређивања квалитета у образовању може да укључује: (1) употребу концепта парадигме у истраживачке сврхе (за снимање стања, односно разумевање типа праксе и њених предагошко-дидактичких потенцијала), (2) за планирање и мапирање промене и (3) за разумевање процеса мењања (унапређивања) квалитета оцењивања.
* Парадигматско мењање оцењивања, као део унапређивања квалитета у образовању подразумева: (1) бригу о квалитету процеса образовања, (2) уважавање контекста за одређивање квалитета, (3) партиципацију ученика и наставника у процесима разумевања, процењивања и грађења квалитета оцењивања итд.
* Парадигматско мењање оцењивања не може се остваривати као униформни процес. Оно треба да буде омогућено подршком системског карактера, међутим главни актери тих промена треба да буду ученици и наставници у учионичким процесима оцењивања. Различити национални и регионални системи и праксе оцењивања су аутентични. Отуда одговор на питање шта је за кога промена је увек локално специфичан. То важи и за нашу земљу.

**Литература**

Aikenhead, G. S. (1997). *A Framework for Reflecting on Assessment and Evaluation*. Retrieved May 2, 2014 from the World Wide Web

<http://www.usask.ca/education/people/ainkenhead/seoulassess.htm>

Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čoveka može usmeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.

Bain, J. (2010). Integrating Student Voice: Assessment for Empowerment. *Practitioner Research in Higher Education*, Vol. 4, No. 1, 14–29.

Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards A Theory of Educational Assessment*.London: Falmer Press.

Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 73–83). Oxford: Blackwell Publishing.

Gojkov, G. (1997). *Dokimologija: priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet i Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Gordon Commission (2013). *To Assess, To Teach, To Learn: A Vision for the Future of Assessment: Technical Report*. Retrieved May 5, 2014 from the World Wide Web: <http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon_commission_technical_report.pdf>

Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.

Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Keesing-Styles, L. (2003). *The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education*. Retrieved May 10, 2014 from the World Wide Web <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html>

Kuhn, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija.* Beograd: Nolit.

Kuzmanović, D., Pavlović Babić, D. (2011). Pristupi procenjivanju obrazovnih postignuća učenika: kritički osvrt. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 1, 63-85.

Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Mitrović, M. (2012). Promene u teoriji i praksi ocenjivanja u nastavi i njihova značenja za istraživanje kvaliteta u obrazovanju. U N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 155-172). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Mons, N. (2009). *Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment*. Retrieved March 16, 2014 from the World Wide Web <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111en.pdf>

Redecker, C. & Johannessen, Q. (2013). Changing Assessment – Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, Vol. 48, No. 1, 79-96.

Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind,Culture and Activity*, Vol. 1, No. 4, 209-229.

Ryan, A.G. (1988). Program Evaluation within the Paradigm: Mapping the Territory. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 10, No. 1, 25-47.

*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 107/2012.

Wells, G. (2006). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambrigde: Cambridge University Press.

Wilbrink, B. (1997). Assessment in Historical Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, No. 1, 31-48.