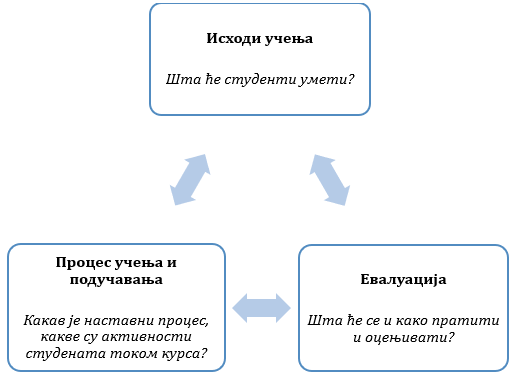
## **Извод из текста:**

Радуловић, Л., Станчић, М., Милин, В., Одаловић, М. (2018). Учење, подучавање и процена знања у области здравствених наука. У С.Медић и сар. (ур.) *Настава у областти здравствених наука,* стр. 31-60.Београд: Универзитет у Београду.

## **Евалуација (праћење и оцењивање) у настави**

Евалуација је једна од компоненти (интерактивне) наставе, поред њеног планирања и реализације. Она представља једну од кључних тачака наставног процеса и значајна је из више разлога.

Уз помоћ евалуације проверавамо оствареност исхода учења и адекватност наставних активности. Шта ћемо и како евалуирати зависи од тога шта су исходи које желимо да постигнемо програмом и од начина на који је осмишљен процес учења и подучавања. На пример, уколико нам је исход чињенично знање студената, евалуираћемо њихово постигнуће уз помоћ тестова знања или кроз традиционално усмено испитивање студената. Међутим, ако желимо да развијамо сложеније компетенције студената (на пример да поставе дијагнозу узимајући у обзир све релевантне показатеље, или да одреде терапију, или да у реалном контексту на одговарајући начин дају савет у вези са применом лека ...) ови начини провере знања нам неће бити довољни, већ ћемо морати да примењујемо сложеније поступке. Оваква међузависност циљева и исхода учења/наставе, процеса учења и подучавања и евалуације (праћења и оцењивања у настави), у литератури се често означава као конструктивно усаглашавање, а може се приказати и графички (слика 4).



**Слика 4. Конструктивно усаглашавање у настави**

Опште узев, може се рећи да евалуација има две групе функција: функције евалуације за наставу и наставника и функције за студента, процену његових постигнућа и подршку учењу.

Кроз процес евалуације наставници добијају слику о томе шта су и у којој мери студенти научили/развили у току часа или одређеног временског периода, те могу даље да разматрају однос нивоа оствареног у односу на планирано и у односу на читав процес наставе и да на основу тога планирају и усмеравају даљи рад. Евалуирати се може не само оствареност предвиђених исхода, већ и сама наставна пракса, па и реалистичност постављених исхода. Настава се може евалуирати да би се прилагођавала околностима у окружењу, потребама и могућностима студената и наставника. Евалуативни подаци о настави (на пример, колико студената је ангажовано у активностима, колико их је учествовало у дискусији, каква питања су поставили, како међусобно сарађују...), се могу користити да би се боље разумео наставни процес, те на основу тога планирала настава, развијао курикулум и у складу са тим подстицао развој студената и развој компетенција наставника.

Када је реч о функцијама евалуације које се односе на студенте, она им може служити да сагледају резултате свог рада, да дефинишу план даљег рада/учења, односно да освешћују своја знања и постижу контролу над сопственим учењем, као и да се заинтересују и мотивишу за учење. Више речи о функцијама евалуације за студенте и њихово учење биће у наставку, у вези са проблематиком оцењивања.

|  |  |
| --- | --- |
| **kisspng-exclamation-mark-pictogram-computer-icons-symbol-sketch-5ac5bfcd96fa78** | *Савремено педагошко разумевање је да евалуација представља интегрални део наставе и обухвата сагледавање, разумевање и вредновање наставног процеса и његових резултата.* |

Појам евалуације може укључивати и *оцењивање*, али је много сложенији и обухватнији јер се односи на различите врсте праћења и проучавања наставе. Када се о евалуацији у настави говори у терминима формалне евалуације рада студената, која подразумева и давање неке врсте оцене, користи се термин „оцењивање“.

|  |  |
| --- | --- |
| **kisspng-computer-icons-question-mark-drawing-question-vector-5ad8cc56ca8531** | *Говорити о евалуацији на овом месту значајно је и из перспективе тога да је то део рада наставника за који се они у великом броју случајева не осећају довољно компетентно. Размислите и сами, на основу сопственог наставничког искуства да ли на неки начин користите евалуативне податке о наставном процесу и постигнућима студената и, колико вам мука задаје оцењивање студената?* |

Оцењивање је термин који најчешће асоцира на активност наставника којом додељује (најчешће нумеричку) вредност одређеном „продукту“ који је студент презентовао. Другим речима, очекује се да наставник процени тренутни ниво постигнућа кроз вредновање усмених одговора, писаних задатака или неких других резултата студентског рада. Вероватно се и на основу сопственог искуства можете сложити са тиме да је реч о веома деликатном и комплексном задатку, који има изузетан значај за студенте, наставнике и њихов међусобни однос. Сматра се да приликом сваког оцењивања наставник укључује не само своја професионална знања и вештине, него и личне карактеристике, уверења и вредности.[[1]](#footnote-2) Односно, чак и поред свих „објективних“ мера, каквим се данас често прокламују тестови знања, наставник представља главни мерни инструмент у оцењивању. На крају – он је тај који креира или макар бира тестове. Препознавање сложености и уважавање педагошке димензије оцењивања довело је до формулисања става да је ова активност вероватно и најјаснији показатељ квалитета рада наставника, односно до мишљења да би се анализом начина оцењивања најбрже могло одредити да ли је неко добар, просечан или лош наставник.[[2]](#footnote-3) Овај став се може препознати и у коментарима самих студената о својим професорима – мишљење о професору често уме да буде обојено оценом коју су код њега/ње добили. С друге стране, оцењивање и оцене су данас изузетно значајне и за студенте. Феномени „јурења оцена“ и страха од испита су веома изражени у образовању генерално, а нарочито у високом образовању, што је продукт, између осталог, јаке друштвене функције оцена (њима се обезбеђује буџет, прелаз на наредну годину студија, шанса за упис на наредне нивое студије и налажење бољег посла).

Иако је у дидактичкој литератури значај оцењивања, као једног од кључних елемената наставе, одавно препознат, јасно је да постоје многобројни проблеми у оцењивању, као и често испољавање незадовољства студената и наставника овим аспектом студирања. Уобичајену праксу оцењивања карактерише релативна ограниченост на ниже нивое знања (према Блумовој таксономији о којој је већ било речи у претходном тексту), односно на познавање и евентуално разумевање чињеница и теорија, понављање научених поступака и процедура. При том, оно што се „мери“ најчешће је заправо количина усвојеног знања. Као најчешћи начини оцењивања заступљени су писани и усмени испит који се реализују на крају наставног процеса, односно на крају семестра, премда су промене уведене кроз болоњску реформу охрабриле коришћење и других начина оцењивања, најчешће у форми предиспитних обавеза које студенти реализују током трајања семестра. Ипак, може се рећи да је оно што се назива *сумативном евалуацијом/оцењивањем*, и даље високо изражено у пракси и представља тековину традиционалног разумевања места и сврхе оцењивања у наставном процесу. Наиме, оцењивање према оваквом гледишту представља активност која је изолована од процеса наставе, дешава се након завршетка одређене наставне целине, семестра, курса. Такво оцењивање може да пружи податке о томе колико је студент до тада научио, те и колико смо наставом успели да остваримо предвиђене циљеве и исходе. Дакле, оцењивањем се на овај начин добија сумирана слика о постигнућу (те отуд назив „сумативно“). Велико ограничење овакве праксе оцењивања представља немогућност да се утиче на сам процес учења, односно да се подаци добијени оцењивањем користе за управљање даљим током учења.

Оцењивање којим се настоји да се обезбеди улога оцењивања у обликовању процеса учења назива се *формативним оцењивањем* и о њему ће бити речи нешто касније у тексту. Критике традиционалне праксе оцењивања и покушаји њене промене се односе на сва питања у вези са оцењивањем: шта је сврха и функција оцењивања (зашто се оцењује), шта се оцењује, ко оцењује, када се и како се оцењује. Међутим, док су критике постојеће праксе прилично усаглашене, трагања за новом, другачијом улогом оцењивања у настави, те и праксом оцењивања, крећу се у различитим правцима. У једном од праваца, данас доминантном рекло би се, настоји се да се оцењивање учини што објективнијим, а образовање што ефикаснијим и економичнијим. Овакво оцењивање одликује усмереност на проверу остварености исхода и њега врше наставници као експерти, а као најбољи начин за то истичу се тестови знања. У другом правцу, преиспитивање праксе оцењивања добија значење трагања за активном, субјекатском позицијом студента у овом процесу и настави у целини, те трагање за праведним образовањем кроз преиспитивање контекста у коме се настава и оцењивање одвијају. Сврха оцењивања из ове визуре је пре свега формативна: побољшавање наставе (развој програма предмета, развој курикулума), подршка и олакшавање учења (сваког студента) и културна продукција (а не репродукција). Овакво оцењивање подразумева континуирано праћење, партиципацију студената у процесу оцењивања, као и ослањање на различите формалне и неформалне методе и технике. Иако је лако препознати добре стране овог приступа, његово остваривање, по свој прилици, није лак задатак, како за наставнике, тако и за студенте, о чему нам говоре и искази универзитетских наставника приказани у наставку текста. Ипак, важно је напоменути и да тежњу да оцењивање буде формативно не треба тумачити као потребу да се рад студената формално оцењује (додељивањем поена) што више пута у току семестра, кроз различите предиспитне задатке и активности. Права сврха формативног оцењивања је у помагању студентима да сами *прате процес учења* и да вреднују резултате свог рада, што се може остваривати и кроз различите неформалне активности праћења и оцењивања у настави, о чему ће бити речи у наставку.

|  |  |
| --- | --- |
| **download** | **Шта су рекле неке од ваших колега о могућностима формативног оцењивања у универзитетској настави:**  *„Формативно оцењивање захтева значајно залагање наставника, али студента ставља у активну улогу и захтева континуитет у учењу и процени знања, а све усмерено ка достизању постављених исхода учења и компетентности будућих здравствених професионалаца.“ (Д. Ђ.)*  *„Овај тип оцењивања није уобичајен, иако ми се чини веома корисним и за професора и за студенте.“ (Ј. Р.)* |

У намери да се означи савремена дидактичка тежња да се као оцењивање представе и активности које су мање формалне природе (које не резултирају нужно давањем оцене), као и тежња да се поред продуката евалуира и процес учења, те да оцењивање има формативну сврху, користи се термин праћење, односно синтагма *праћење и оцењивање у настави*.

Појам „праћење и оцењивање“ је продукт савремених дидактичких схватања наставе, према којима оцењивање није једнократна изолована активност која се дешава на крају процеса наставе/учења, већ представља интегрални део процеса наставе и учења који има формативну сврху. Овај појам наглашава да се оцењивање дешава у току процеса учења, те да служи обликовању, усмеравању и вођењу процеса учења, односно одлучивању шта и како студент даље да учи. Истовремено, служи и наставнику за планирање наредних наставних активности, односно одлучивање о томе шта и како планирати на следећим часовима.

Праћење је појам који се заснива на процесности, односно континуираном напору да се стекне потпунији увид у одабрани предмет проучавања. Овде је, међутим, потребно имати у виду да се под праћењем не подразумевају само ситуације у којима наставник прикупља податке о постигнућима својих студената. Напротив, овај концепт укључује далеко шири обим и много разноврсније делатности. Осим „продуката“ рада студената у сазнајној или интелектуалној сфери, предмет праћења могу бити и показатељи напредовања у свим доменима, учешће студената у настави, али и квалитет наставе, као и у начин рада наставника. Таквим приступом се делимично депривилегује положај наставника као надређеног, доминантног актера у настави, а отвара простор за заједничко истраживање, размену и унапређивање постојеће праксе. Шта више, у том контексту се све више говори о самопраћењу и самооцењивању, те и вршњачком оцењивању студената. Нарочито је важно на овом месту нагласити значај самооцењивања студената, будући да се на тај начин обезбеђује самоспознаја, учење учења, развој метакогнитивних вештина, самопоштовања, одговорности и независности студената, али и унутрашње мотивације. Такође, кроз планирање прилика у настави за студентско самооцењивање обезбеђујемо и да студенти заузму позицију субјекта у процесу оцењивања и наставном процесу у целини.

Праксе оцењивања које негују овакве функције и вредности се још увек сматрају алтернативним и праксама будућности будући да се за оцењивање може рећи да представља сегмент наставе који се највише опире променама. Ово је условљено бројним културно-историјским и друштвеним факторима, али и „чврстим држањем“ за традиционалне праксе које су нам познате и на које смо навикли. Стога, у наставку дајемо неке идеје за неформалне активности праћења и оцењивања у настави за које се надамо да ће вас инспирисати да их испробате у својој пракси.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **light-bulb-png-icon** | **Студентско сумирање часа**  Студент има задатак да обавести студента који је пропустио прошли час (или замишљеног студента који је пропустио час), веома кратко, шта је била тема и циљ, како се то може искористити. Варијација: студент кратко информише другог студент који није био на часу путем СМС-а шта су данас радили на часу.  **ЗЖН (Знам, Желим да сазнам, Научио/ла сам)**  Можете на почетку часа или пре неке веће целине дати студентима ЗЖН табелу да попуне прве две колоне (Знам и Желим са сазнам), а потом на крају часа или целине да попуне и трећу колону (Научио/ла сам).   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Знам | Желим са сазнам | Научио/ла сам | |  |  |  |   Овом активношћу се постиже да студенти активирају своја претходна знања о некој теми (*Знам*), да поставе циљеве учење и истовремено се мотивишу за учење (*Желим са сазнам*), као и да на крају часа сумирају шта су научили и да промисле шта би даље могли да уче и која им се нова питања отварају. Студенти могу питати наставника о ономе што су желели да сазнају, а нису то имали прилике да чују/науче на часу, али и да поставе нова питања и нове циљеве учења. Ови подаци могу такође користити и наставнику да сагледа студентска предзнања, њихова интересовања за тему, кључна питања, али и да увиди колико и на који начин је настава била корисна за учење студентима и на шта би се могао/ла фокусирати у даљем раду.  **Једноминутно писање / Излазна карта**  На крају часа или целине студенти на папиру одговарају на нека од следећих питања:   * *Научио сам ...* * *Сада могу/Умем да ...* * *Нисам успео да ...* * *Треба да унапредим ...* * *Не разумем/Није ми јасно ...* * *Отворило ми се питање …* * *Добио/ла сам идеју да …* * *Сада верујем ...* * *Променио/ла сам – Нисам променио/ла свој однос према … јер …*   **Двоструко вођен дневник**  Студенти имају задатак да воде дневник и то тако што ће све уносе у дневник поделити у две колоне. У леву колону уписују одломке и најзначајније информације из текста који читају, или пак белешке са предавања, а у десну коментаре тих одломака, сопствена размишљања, питања, или неку другу напомену себи.  **Читање са ИНСЕРТ-овањем**  Студенти имају задатак да прочитају неки текст, а да на маргинама стављају симболе који означавају њихову реакцију на оно што читају. Можете осмислити свој систем симбола, специфичан за садржај и задатак, или користите неке уобичајене:  🗸 већ сам знао/ла  + нова информација  - погрешно сам мислио/ла  ? није ми јасно  Радећи на овај начин студенти активно прате текст и прате своје разумевање док читају. Након “инсертовања” студенти могу дати осврт на то шта им је било познато, а шта ново од информација, као и да отворе питања о информацијама које их збуњују или о ономе о чему би волели још да причају у вези са прочитаним текстом и идејама које су у њему изнете. Ако се овакав начин читања моделује код студената, он се може проширити на целокупни процес учења (а не само за читање текста на часу или за домаћи задатак), те им може користити да прате и регулишу процес учења.  **Самооцењивање уз помоћ исхода**  Повремено се могу организовати активности у којима ће студенти у групама процењивати степен напредовања ка достизању неког од планираних исхода. Свака група може да бира различит исход и заједнички разматра колико се напредовало. Потом је могуће организовати извештавање, дискусију и заједничку анализу о путу који још треба да пређу како би достигли предвиђени стандард. |

### Објективно структуирано клиничко испитивање као метода за процену компетенција студената у области здравствених наука

Објективно структуирано клиничко испитивање (енгл. *Оbjective structured clinical examination, OSCE*) представља комплексан приступ процени компетенција с циљем праћења и оцењивања студената који је све више заступљен у области здравствених наука. У оквиру ове методе оцењивања, студенти се у току испита сусрећу са већим бројем различитих студија случаја заснованих на реалним примерима из клиничке праксе и од њих се очекује да, у ограниченом периоду времена, одреагују на одговарајући начин, реше одређене проблеме, односно спроведу неку од професионалних активности/процедура. Добро осмишљено објективно структуирано клиничко испитивање омогућава процену клиничких и практичних вештина студената, као и њихове способности да се теоријска знања примене у пракси. Испит се обично реализује у стандардизованим, контролисаним условима, на универзитету, али може укључивати контакт са стварним или симулираним пацијентима. Успостављање овог вида праћења и оцењивања студената захтева доста времена, пажљиво планирање, припрему одговарајућих студија случаја/клиничких вињета и ангажовање већег броја наставника и сарадника. Потребно је пажљиво размотрити и дефинисати одговарајуће теме и број „станица“, односно задатака које ће студент решавати у току испита, припремити унапред довољно велику базу релевантних и реалистичних питања/клиничких сценарија, и спровести обуку симулираних/стандардизованих пацијената који су укључени у испит, као и наставног особља које је ангажовано у реализацији испита.

**Портфолио као метода за евалуацију обављања конкретних активности у клиничкој пракси**

Портфолиo представља још једну од метода евалуације која може да има улогу и у сумативном и у формативном праћењу и оцењивању. Ова метода обезбеђује доказ о обављеним активностима у клиничкој пракси, а уједно омогућава увид у процес учења и остварене резултате. Овакви подаци омогућавају наставнику да пружи индивуализовану повратну информацију која представља подршку за даље учење. С друге стране, вођење портфолија подстиче студента да прати сопствени процес учења и преузме одговорност за њега, као и да процењује у којој мери је постигао исходе према унапред дефинисаним критеријумима и упутствима које је добио од наставника и ментора.

Портфолио олакшава евалуацију интегрисаних и комплексних способности узимајући у обзир очекивани ниво знања у одговарајућем контексту. Активно учешће ментора из праксе кроз коментаре, дискусије и давање одговарајућих повратних информација доприноси повећању ефективности ове методе евалуације, а према неким ауторима сматра се и круцијалном за успешну примену методе.

Поред информација о континуираном раду студента (обављеним конкретним активностима) током одређеног временског периода, као доказе о учењу и напредовању у постизању циљева и исхода учења, портфолио треба да садржи и рефлексију студента о спроведеним активностима, процесу и резултатима учења, што портфоло разликује од класичног дневника спроведених активности.

Поред примене у формативном и сумативном оцењивању студената, портфолио се може користити и у контексту целоживотног учења за документовање обављених професионалних активности, развој професионалног понашања и лиценцирање лекара, фармацеута, стоматолога и других здравствених радника.

1. Хавелка, Н. (2000). Ученик и наставник у образовном процесу*.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [↑](#footnote-ref-2)
2. Хавелка, Н. (2000). Ученик и наставник у образовном процесу*.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [↑](#footnote-ref-3)