



ПРИСТУПИ ПРОЦЕЊИВАЊУ ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА: КРИТИЧКИ ОСВРТ

*Добринка Кузмановић**

Факултет за медије и комуникације, Департман за психологију, Београд

Драгица Павловић Бабић

Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд

Апстракт. Циљ овог рада је упоредни приказ и критичка анализа најважнијих приступа процењивању образовних постигнућа ученика, пре свега, класичног психометријског и аутентичног процењивања. Разматрани су: филозофско-епистемолошко полазиште, природа знања, педагошки дискурс, поступци процењивања, као и потенцијалне могућности и ограничења наведених приступа. Дат је сажет приказ најважнијих концептуалних и методолошких промена у области процењивања образовних постигнућа ученика током последњих деценија XX века. Савремени поглед на процењивање имплицира неизбежне промене у досадашњим приступима и праксама процењивања, с померањем фокуса на сам процес и контекст процењивања, као и на самопроцењивање као део процеса учења. Уместо уобичајеног супротстављања најважнијих приступа процењивању ученичких постигнућа, у раду се заступа становиште да сваки од њих, под одређеним условима, може допринети формирању што објективније и свеобухватније слике о ученику и његовим потенцијалима.

Кључне речи: процењивање, образовна постигнућа ученика, психометријско процењивање, аутентично процењивање.

Процењивање образовних постигнућа ученика представља незаобилазни део наставне праксе. У савременим образовним системима то је један од најважнијих и најосетљивијих аспеката система евалуације. Реч је о педагошкој активности која је регулисана законом, институционализована, нормативно утемељена као право и обавеза наставника. О процењивању постигнућа мислимо и као о моћном средству мотивисања, али и демотивисања ученика за учење, средству друштвене моћи, контроле, стигматизације, манипулације или принуде.

Процењивању ученичких постигнућа, као и начину на који оно мења наставну праксу, најчешће се, али не без разлога, приступа критич-

* E-mail: dkuzmano@f.bg.ac.rs

ки. Процењивање је једна од педагошких делатности која је вишеструко детерминисана и која се релативно споро мења. У досадашњој пракси тежње ка унапређивању праћења и процењивања у настави биле су углавном део ширих реформских процеса у школству. Осим тога, с порастом његовог друштвеног значаја, процењивање је у већој мери постало детерминисано педагошким, друштвено-политичким, економским, културним и другим интересима различитих друштвених група, а конфликти интереса тих група највише се преламају управо преко ученика (Mitrović, 2010).

Као интегрални део васпитно-образовног процеса, процењивање је директно повезано са наставним програмима и плановима, наставном праксом и циљевима образовног процеса. Заправо, израда курикулума, проверавање и евалуација – све започиње у истој тачки (Vizek Vidović i sar., 2003). Процењивање, не само да је обликовано, већ и само обликује и утиче на остале аспекте овог сложеног процеса.

Област процењивања ученичких постигнућа широка је и комплексна. У литератури се говори о различитим приступима и врстама процењивања. У овом раду приказани су *психометријски* и *аутентични* приступ процењивању, који се због филозофско-епистемолошких претпоставки на којима почивају и практичних импликација сматрају најважнијим приступима процењивању ученичких постигнућа. Класични психометријски приступ (у америчкој и англосаксонској литератури најчешће означававан као *традиционални* приступ) поједностављено би могао да се опише као примена *стандардизованих нормативних тестова знања* у којима доминирају такозвана *питања затвореног типа*. У оквиру овог приступа, крајем прошлог века, појављују се модели процењивања које одликује све већа заступљеност *критеријумских тестова знања*. Као алтернативе психометријском процењивању наводе се приступи потекли из сасвим другачијих филозофско-педагошких оквира, а који се у литератури означавају различитим терминима: *алтернативно процењивање*, *аутентично процењивање*, *директно процењивање*, *процењивање у контексту*, *процењивање делатности*, *динамичко процењивање*, *уравнотежено процењивање* и тако даље. Разноликост термина оставља простор за различите интерпретације њихових значења, али због концептуалних сличности, сви ови облици процењивања обично се сврставају у аутентично процењивање (Fajgelj, 2003), па ће у овом раду бити коришћен тај термин. Заједничко за све облике аутентичног процењивања јесте директно процењивање ученичких постигнућа посредством задатака који су релевантни за свакодневни, ваншколски контекст (Worthen, 1993, према: Eggen & Kauchak, 2001).

Уместо о приступима процењивању, неки аутори говоре о *праксама праћења и оцењивања у настави: традиционалне праксе, алтернативне праксе и праксе будућности* (Mitrović, 2010).

Приступи процењивању образовних постигнућа ученика у раду су разматрани на основу следећих критеријума: *филозофско-епистемолошко полазиште, теоријско одређење природе знања (образовних постигнућа), педагошки дискурс или парадигма* која усмерава педагошке вредности, теорију и праксу, *поступци процењивања и најзад, могућности и ограничења у примени.*

Психометријски приступ процењивању образовних постигнућа ученика

Филозофско-епистемолошко полазиште

Емпиријско-аналитичка епистемолошка парадигма и из ње произашло учење логичких позитивиста представљају филозофско полазиште психометријског приступа процењивању ученичких постигнућа. Предмет изучавања логичког позитивизма или неопозитивизма јесте методологија и логика научног сазнања, односно „филозофија науке“. Логички позитивисти развили су посебну филозофију науке, која је за нас релевантна у оној мери у којој је утицала и била инкорпорирана у бихејвиористичку методологију и методологију психолошке науке. У оквиру позитивистичке (квантитативне) парадигме посебно место има Шликов *емпиристички критеријум значења научних појмова* или *принцип верификације* по коме је „значење неког појма метод његовог проверавања“ (Radonjić, 1994). Дакле, научно су бесмислени сви они појмови који се не могу верификовати, односно засновати на објективно посматраним чињеницама. Овај принцип је универзално важећи без обзира о којој научној дисциплини је реч. Друштвене науке би требало да изучавају појаве на исти начин, користећи исте процедуре, методе, технике, инструменте које примењују природне науке у изучавању природних феномена. Сазнавање је вредносно неутралан процес, а главни циљеви сваког научног истраживања су објашњење, предвиђање и контрола (Radonjić, 1994).

Бихејвиористи су свесрдно прихватили поставке раног логичког позитивизма и операционализма (у тадашњој психологији ови правци су изједначавани и имали су статус императива), и уз њихову помоћ изградили су „своју“ научну методологију. Принципи ових филозофских учења имплицитно су већ били садржани у Вотсоновој бихејвиористич-

кој методологији и његовом критеријуму научне објективности (научно је објективно само оно што је опште, јавно и што више посматрача могу истовремено да посматрају), али њихов значај огледао се у даљем прецизирању норми научног понашања и потврди ваљаности бихејвиористичке методологије као једине могуће у научној психологији (Radonjić, 1994).

Међутим, тридесетих година XX века, у време када необихејвиористи почињу да примењују учења филозофа науке, у филозофији логичког позитивизма и операционализма настају брзе, бројне и разноврсне промене. Принципе које су психолози усвајали, филозофи науке су напуштали, такорећи у исто време. Један од главних представника логичког позитивизма, Карнап је ублажио своје емпиристичке критеријуме значења научних појмова и поставио нове, блаже. Уместо ранијег става да сваки научни појам мора бити емпиријски проверен или *верификован* (у потпуности сведен на емпиријски утврђене и проверљиве чињенице), сада је довољно да он буде *тестабилан* (да је познат метод или техника помоћу које се може објективно посматрати), или чак само *конфирмабилан* (да се може свести на појаве које се у принципу могу објективно посматрати). И док Попер говори о *принципу фалсификације или оповргавања* (научни став се може сматрати емпиријским и када није потпуно проверен, уколико се у искуству могу наћи чињенице, „негативни случајеви“, који могу да га оборе), Ејер прави разлику између проверености и проверљивости, као и између директне (непосредне) и индиректне (посредне) проверености. О индиректној проверености научног става говоримо онда када се из њега могу извести ставови који су директно проверљиви (Radonjić, 1994).

Заправо, екстремни позитивизам се све више одбацује као правац који је био неизбежан у раном стадијуму развоја науке, али је касније, због наглашене атеоретичности, довео до застоја у научном развоју, посебно друштвених дисциплина (а самим тим и психологије и педагогије). Како оцењује Милас, управо је одустајање од строгог позитивизма водило ка највећим научним достигнућима. Поставке позитивизма релативизоване су постпозитивизмом. Најкраће речено, постпозитивизам је вратио важност и значење теоријским појмовима који нису директно изведени из искуства, уочавајући како је одрицање од њих препрека, а не пречица ка спознаји (Milas, 2005). Међутим, ове промене, барем у прво време, нису имале великог одјека у психологији. Бихејвиористи су престали да следе своје методолошке узор, настављајући, али сада самостално, да бране сопствени интегритет.

*Природа знања (образовних постигнућа)
и поступци процењивања*

Област процењивања образовних постигнућа ученика формирана је управо у време доминације или како се у литератури може срести, апсолутистичке владавине бихејвиоризма. Бихејвиористичка (*технологистичка, сцијентистичка, инжењерска*) концепција учења дуго је имала пресудан утицај на начин операционализовања и процењивања образовних постигнућа ученика (Havelka, 2000). Према бихејвиористичкој теорији, *учење је промена у понашању (P – реакција, одговор) изазвана спољашњим чиниоцима (C – стимулус, драж)*. Исоходе учења представљају деконтекстуализована знања разложива на компоненте (једноставне, дискретне јединице) које су мерљиве и универзалне без обзира на контекст у којем се испољавају. Раст знања представља акумулирање изолованих информација, што одговара атомизираним, линеарно адитивном моделу стицања знања (Pavlović Babić, 2007).

Оваквом схватању природе знања (образовних постигнућа) одговарао је *класичан психометријски модел мерења* који почива на претпоставци о нормалној расподели постигнућа (модел Гаусове криве) и утврђивању индивидуалних разлика. Акценат је на мерним инструментима (тестови, упитници и објективне мере понашања) и самом поступку мерења, док је предмет мерења у другом плану. Према Бинеу „интелигенција је оно што мере тестови интелигенције“ (Bukvić, 1996). Да би мерење било објективно и у складу с прокламованим принципима научне методологије, процес мерења, као и сами инструменти морају бити *стандардизовани* и поседовати задовољавајуће *метријске карактеристике* (ваљаност, поузданост, дискриминативност и објективност). Стандардизација подразумева одређени начин задавања и оцењивања (истоветан за све), као и тумачења, интерпретирања добијених резултата у складу с постављеним нормама добијеним на репрезентативном узорку испитаника.

У овом моделу акценат је на поређењу постигнућа појединог ученика с постигнућем референтне групе (група тестирана под истим условима, у неко друго време или на другом месту) то јест на *нормативној мери* (израженој преко перцентиала, z-скорова и слично). Још један методолошки захтев о коме се води рачуна приликом израде стандардизованих тестова (а који је касније постао предмет критике) јесте *једнодимензионалност* (све ставке унутар једног суптеста требало би да мере исту карактеристику). Питања у тестовима, који су по правилу типа папир-оловка, обично су вишеструког избора или захтевају кратке од-

говоре. Оваквим форматима питања аутори прибегавају, због тога што они омогућавају објективно процењивање знања (Pavlović Babić, 2007).

Почетком XX века, амерички психолог Торндајк конструисао је први стандардизовани тест знања, тзв. *Торндајкову скалу рукописа* (1909), и, заједно с Терманом, који је неколико година касније развио први масовни тест интелигенције (1917), трасирао је пут развоју *дискурса академског постигнућа* (Armstrong, 2008). Овај дискурс, према мишљењу Армстронга, иако нефункционалан, и данас доминира у педагошкој пракси.

Бихејвиористичке претпоставке о природи и процесу учења у потпуности су биле компатибилне с логиком мерења индивидуалних разлика у когнитивним способностима, које су тада третиране као независне од процеса и садржаја школског учења. Под утицајем развоја тестова способности, деценијама су израђивани само тестови знања оријентисани ка нормама, такозвани *нормативни тестови*, који су сматрани најобјективнијим инструментом за процену ефикасности наставе и наставних метода. Методе *диференцијалне психологије* (данас познатија као *психологија индивидуалних разлика*) с почетка XX века, коришћене при осмишљавању тестова когнитивних способности, директно су примењиване у конструкцији стандардизованих тестова академског постигнућа, све до средине прошлог века. Тек крајем шездесетих година, након што је амерички психолог Глејзер (Glaser, 1963, према: Vučić, 1990) указао на чињеницу да се нормативним тестовима утврђују индивидуалне разлике у знању, али не и шта су и до ког нивоа ученици научили, почињу да се конструишу другачији тестови знања базирани на васпитно-образовним циљевима и унапред одређеним критеријумима, такозвани *критеријумски тестови*. Критеријумски тестови разликују се од нормативних по основним логичким претпоставкама на којима су засновани, начину утврђивања метријских карактеристика, начину тумачења резултата и њиховој намени. Код критеријумских тестова не претпоставља се нормална расподела резултата, док се за испитивање ваљаности ових тестова употребљава само садржинска ваљаност у којој се логичком анализом утврђује да ли задаци одговарају постављеним циљевима. Добијени резултати углавном се користе за праћење напредовања и за процену остварености образовних циљева (Vučić, 1990).

Неки аутори појаву критеријумских тестова узимају као прекретницу у начину процењивања образовних постигнућа и као знак напуштања психометријског модела мерења (Gipps, 1994, према: Pavlović Babić, 2007). Међутим, тек деведесетих година прошлог века постаје јасно да строго објективни психометријски модел евалуације не служи школ-

ској пракси у мери у којој се то од њега очекивало, и тек тада, под утицајем нових схватања о природи знања, започињу промене у дотадашњој пракси процењивања.

Потенцијали и ограничења психометријског приступа

Мерење образовних постигнућа ученика стандардизованим тестовима постигнућа (знања) уведено је под претпоставком да су они *најобјективније* средство за процењивање. У тестовима знања процењивање је независно од процењивача, што није случај код других форми школског процењивања. Осим објективности, као најважније предности тестова знања истичу се: релативна економичност, једнаке могућности за све (у смислу да сви ученици раде исте задатке, под истоветним условима), велики број задатака који покривају целокупан програм (градиво) једног школског предмета, искључен утицај многих особина ученика које учествују у формулисању усменог одговора, а не би требало да буду предмет процењивања (Race *et al.*, 2005). Поред наведених, стандардизовани тестови знања имају још неке предности – израђени су од стране тима стручњака, засновани на научним процедурама, па у складу с тим имају утврђене и проверене метријске карактеристике: ваљаност, поузданост, дискриминативност и објективност (Fajgelj, 2003).

Међутим, примена стандардизованих тестова и процена постигнућа заснована на психометријском моделу донела је бројна ограничења, која су током времена постајала све евидентнија. Аутори који упућују примедбе овом приступу процењивања најчешће спомињу следећа ограничења:

- усредсређеност на финалне резултате, ефекте учења, уместо на сам процес стицања знања и вештина;
- артифицијелност (тестовна ситуација представља неку врсту конструкције стварности);
- слаба „еколошка валидност“ тестова (тестовни захтеви разликују се од захтева који се пред ученике постављају у свакодневном животу), а самим тим и прогностичка вредност резултата добијених на тестирању;
- доминација тестова типа папир-оловка чиме се испитаници лишвају свих помагала (оруђа, техничка помагала) која иначе користе приликом решавања проблема у свакодневном животу;
- неоснована симплификација у начину исказивања резултата (квантитативно, у виду бројке која представља скор на тесту постигнућа);

- резултат на тесту има само релативну вредност, одређује се релативни положај појединца у популацији за коју је тест стандардизован;
- усмерени су углавном на једноставније вештине учења; питања вишеструког избора не проверавају способност ученика да примени научено у реалним животним ситуацијама;
- у фокусу су индивидуална постигнућа и индивидуалне разлике;
- подстичу учење за тест (екстринзичко учење);
- наставници се усредсређују на градиво које покривају тестови, а занемарују остало градиво, што доводи до сужавања наставних планова („домино ефекат“);
- фокусираност на тачне одговоре, док се разматрање могућих одговора и различитих путева решавања задатака не дозвољава;
- у средишту интерпретације су нетачни одговори, грешке, слаби резултати, то јест оно што деца не умеју или не могу;
- одговори су унапред дефинисани, ученици немају простора да искажу властито мишљење;
- тестови дискриминишу поједине ученике (на пример, због културне позадине, стила учења);
- тестовна ситуација и временско ограничење рада узрокују стрес који негативно утиче на резултате тестирања;
- процењивање се своди на усвојеност садржаја, док се друга релевантна образовна постигнућа уопште не разматрају; ови тестови не мере, на пример, креативност, труд, иницијативу, радозналост, посвећеност, упорност и тако даље.

Као резултат покушаја да се превазиђу барем нека од наведених ограничења, али, пре свега, као последица појављивања когнитивистичких и конструктивистичких теоријских концепција учења (о чему ће бити више речи касније у тексту), долази до постепеног редефинисања претпоставки класичног психометријског приступа процењивању.

*Тестирање у „новом руху“
од атомизираних знања ка сложеним компетенцијама*

Током последње две деценије, процењивање ученичких постигнућа истражује се паралелно на два поља. Док се на првом све већи акценат ставља на формативно процењивање, процењивање у функцији учења (*assessment for/as learning*) и успостављање чврстих веза између процењивања, учења и наставе, на другом пољу, на темељима психометријског приступа, продубљује се интересовање за стандардизоване тестове

знања, с превасходним циљем да подаци добијени овим путем послуже образовним властима приликом планирања образовне политике. Стога се у све већем броју земаља (укључујући и нашу) реализују се *национална и међународна тестирања* и врше се компаративне анализе образовних постигнућа ученика.

У савременим образовним системима национална тестирања ученика постају један од кључних инструмената за проверу ефикасности образовних система и ефикасно управљање образовањем. Национална тестирања су добила овакав значај, јер пружају проверљиве, поуздане и ваљане емпиријске налазе о остварености постављених образовних циљева, начину и смеру деловања великог броја контекстуалних чинилаца који обликују образовни процес и одређују његове домете (Havelka, 2003). Дакле, националним тестирањима испитује се степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа. Образовни стандарди на конкретан начин описују шта би ученици требало да знају и умеју да ураде после завршетка одређеног нивоа образовања. Основна карактеристика образовних стандарда јесте да су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика, а степен њихове остварености може се проверавати емпиријским путем. У Србији је 2009. године Национални просветни савет усвојио документ *Образовни стандарди за крај обавезног образовања у оквиру кога су формулисани стандарди постигнућа за десет обавезних наставних предмета*.

Последњих деценија XX века постају широко распрострањена *међународна евалуативна истраживања* образовних постигнућа ученика. Крајњи циљ ових истраживања јесте процена успешности образовних система. Успешност образовног система исказује се преко просечног постигнућа свих тестираних ученика, на стандардизованим скалама постигнућа за сваку тестирану област. Осим скорa, мера успешности образовног система јесте дистрибуција ученика по нивоима постигнућа. Нивои прате стандардизовану скалу, али и садрже квалитативне описе постигнућа – којим когнитивним вештинама је ученик овладао, у којим образовним ситуацијама уме да се снађе, које когнитивне „алате“ користи.

Међународни контекст, у којем се изводе ова истраживања, земаљама учесницама омогућује да стратешке одлуке базирају и на поређењима решења која се примењују у различито функционалним образовним системима. Основна претпоставка организација које промовишу и реализују оваква истраживања (на пример, OECD, IEA) јесте да процењивање и поређење школских система на основу општих индикатора представља најбољи начин повећања ефикасности и економске конкурентности земаља учесница (Rochex, 2006).

Међународна евалуативна истраживања се реализују у складу са савременим методолошким и статистичким процедурама и стандардима, а одликује их сложен истраживачки нацрт (велики број варијабли и инструмената, добро планиран узорак). Од 2001. године Србија учествује у два међународна истраживања: PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Когнитивни инструменти који се користе у оба истраживања стандардизовани су, и по начину на који су конструисани, имају карактеристике и нормативних и критеријских тестова, иако се ни у једном од ова два истраживања постигнућа не саопштавају на нивоу појединца.

За разлику од класичног психометријског приступа процењивању ученичких постигнућа, које је оријентисано углавном на проверу степена усвојености академских знања (специфични научни садржаји, разумевање концепата, идеје и теорије из појединих научних дисциплина и сл.), у PISA програму акценат је на процени функционалне писмености и ученичких компетенција неопходних за успешно функционисање у сложеним и променљивим друштвеним околностима. *Компетенција* се одређује као способност ученика да успешно одговори на сложене захтеве у одређеном *контексту*, кроз мобилизацију психосоцијалних предуслова, укључујући *когнитивне* и *некогнитивне* аспекте (Rychen & Salganik, 2003, према: Pavlović Babić, 2007). Дакле, реч је о сложеним и интегрисаним, целовитим менталним структурама које нису сводиве на своје конститутивне елементе, дискретне узорке понашања, што отежава мерење и операционализацију. Ове опште компетенције су универзалне, независне од културног и језичког контекста, ситуације и теста којим се процењују.

Када је реч о процењивању овако дефинисаних компетенција ученика, пренебрегава се разлика између практиковања вештина у *дидактичком* и у *контексту реалне употребе*, на шта указују налази *нових студија писмености* (Mitrović, 2007a). Термин писменост све се чешће среће у теорији образовања, с намером да опише оне компетенције за чије је култивисање непосредно одговоран образовни систем, а за које се сматра да су неопходне сваком ученику за наставак школовања и компетентно функционисање у професионалном окружењу и грађанском друштву. С обзиром да се писменост изражава језиком који је по својој природи рефлексиван, и сама писменост је нужно контекстуално осетљива. О њој се не може закључивати споља, већ је неопходно истражити какво значење писменост има за њене кориснике, како је користе и модификују за сопствене циљеве. Из перспективе нових студија

писмености, индивидуе су различито писмене у различитим друштвеним праксама (Mitrović, 2007b). Како се различитим компетенцијама у различитим културама, супкултурама и контекстима придаје неједнак значај, то отежава поређење општих компетенција ученика на међународном плану. Поређење и рангирање које је заступљено у међународним евалуативним студијама (а које датира из раније описаног психометријског приступа процењивању), веома је осетљиво и засновано је на претераном поједностављивању које недовољно узима у обзир услове у којима функционишу образовни системи, културне и језичке специфичности земаља. Уместо што се ове специфичности посматрају као потенцијалне техничке и методолошке препреке, требало би да буду предмет подробног проучавања, заснованог на комбиновању квантитативних и квалитативних модела истраживања (Rochex, 2006)¹.

Међутим, у међународним евалуативним истраживањима направљен је помак у односу на класичан психометријски приступ тиме што су скору придружени *квалитативни* описи постигнућа. Иако се у евалуативним студијама инсистира на холистичкој природи компетенција и на њиховој применљивости у великом броју ситуација, не би требало изгубити из вида да су, за потребе емпиријске провере, начин дефинисања образовних постигнућа диктирала не само теоријска одређења природе феномена, већ и његова доступност мерењу (Pavlović Babić, 2007).

У најважнија, теже премостива ограничења међународних тестова постигнућа убрајају се: степен подударности захтева теста и националних образовних циљева, проблеми у вези са преводом оригиналног материјала на различите језике – како сачувати смисао, а истовремено уважити контекстуалне и културолошке специфичности (постоје специфичности чак и у оквиру истог језика), културолошка адекватност и осетљивост садржаја задатака.

Осим ових, постоје и друга, лакше отклонива ограничења: фокусираност на продукте учења (ретко на сам процес) и на академска постигнућа, занемаривање важних области когнитивног функционисања као што су: креативно и дивергентно мишљење, критичко мишљење, решавање проблема (у PISA програму заступљени су и задаци овог типа); ограничавање на садржаје и компетенције које се испитују тестом; многи важни образовни исходи нису мерљиви и нису покривени евалу-

¹ Један такав покушај представља пројекат C-BAR (Culturally Balanced Assessment of Reading), који је реализовала Европске мреже креатора образовне политике за евалуацију образовних система (European Network of Policy Makers for the Evaluation of Educational Systems) у који је укључено осам европских земаља. Циљ овог пројекта је компаративно процењивање писмености уз помоћ тестова писаних на језицима земаља учесница, уместо преводјења стандардизованих тестова.

ативним истраживањима (комуникацијске вештине, вештине усменог изражавања и слично); проблематична (конструкт) валидност; лоше постигнуће може да има негативне последице по ученике и школе (*blaming or shaming*); охрабрује се поређење између школа и земаља; на интернационалном нивоу поспешује се неједнакост између успешних и неуспешних, богатих и сиромашних, или се даје легитимитет моћи (социјална, политичка, економска) коју има међународна елита (Cohen 1990, према: Pavlović Babić, 2007).

Резултати националних и међународних тестирања служе као полазна основа и инструмент реформских процеса у образовању из више разлога: тестови и процењивање су релативно јефтине, образовне власти их могу веома лако наметнути, а самим тим и контролисати њихово спровођење (много једноставније у односу на оно што се дешава у учионици), промене у самом начину процењивања (примени тестова) могу се брзо реализовати, а резултати тестирања су мерљиви и видљиви и о њима се може извештавати у јавности (Linn, 1995).

Међутим, за тестове постигнућа ученика често се сматра да могу бити непристрасни показатељ квалитета образовања, или показатељ његових „мана“. Велики пројекти увек имају своје стручнонаучне (валидност педагошког тестирања) и друштвено-политичке аспекте (управљање школским системом). Анализа бројних научних радова о овој теми показује да се највише дебата у научној јавности води управо око односа између истраживања и политичких актера који креирају контекст у којима се она реализују и тумаче (Fajgelj, 2003).

Нови приступи процењивању образовних постигнућа ученика: аутентично процењивање

Филозофско-епистемолошко полазиште

И поред значаја који су за психологију и педагогију имала истраживања заснована на епистемолошко-методолошким начелима логичког позитивизма, током времена, о чему је већ било речи, постају све јаснија ограничења овог методолошког приступа. Примена емпиријско-аналитичких поступака, усмеравање на узрочно-последичне везе и ослањање на проверене чињенице нису се показали довољно ефикасним у дефинисању и проучавању сложених и вишедимензионалних друштвених феномена. Позитивистичка истраживачка парадигма условила је усмереност педагошких истраживања, пре свега, на исходе или ефекте васпитно-образовног рада, док су интересовања за сам процес, понашања

и лична значења учесника у том процесу остала прилично занемарена (Ševkušić, 2006).

Нова или интерпретативна парадигма (и на њој заснована квалитативна методологија) има дугу историју и бројна, различита упоришта у друштвеним наукама. Претеча јој је немачка херменеутичка традиција и доктрина разумевања, а међу савременим правцима на формирање ове парадигме утицали су: феноменологија, егзистенцијализам, симболички интеракционизам Виљема Џемса, конструктивизам и неовитгенштајновска аналитичка филозофија (Pešić, 1990).

Предмет изучавања друштвених наука, према овој парадигми, битно се разликује од предмета изучавања природних наука, а самим тим, разликује се и методологија истраживања. Квалитативне методе, попут анализе дискурса, анализе наратива, посматрања са учествовањем (које се примењује у оквиру етнографског приступа), акционог истраживања и тако даље, које се ослањају на феноменолошки опис и субјективно, контекстуално (историјско и друштвено) значење, добијају пуноправан статус у научној методологији. За разлику од позитивистичких циљева науке (објашњење, предвиђање и контрола), различитим интерпретативним приступима могу се остварити многобројни циљеви. Основни појмови у интерпретативној парадигми су *значење, акција и интерпретација*. Људско понашање је усмерено ка циљу, смислено и не може се проучавати независно од субјекта, од његових намера и мотива, односно од значења које му приписује (Pešić, 1990).

Док у класичним психометријским истраживањима мерење често ствара илузију о могућем предвиђању и контроли, квалитативна истраживања за своју полазну претпоставку узимају свест о раскораку између предмета проучавања и начина на који га представљамо. Процес интерпретације, заправо, обезбеђује мост између света и нас, између објеката и наших репрезентација тих објеката. Притом, важно је нагласити да је интерпретација *процес* и то процес који се мења, у складу с тим како се мења наш однос према свету (Ševkušić, 2006).

Реконцептуализација природе знања (образовних постигнућа)

Средином прошлог века когнитивистички, конструктивистички и ситуациони приступи учењу понудили су концептуални оквир за развијање нових начина (модела) процењивања образовних постигнућа ученика. Когнитивна психологија је заменила бихејвиоризам као доминантну перспективу у проучавању учења. Према когнитивној теорији, учење је сложена когнитивна активност. Стицање знања никако се не може све-

сти на акумулирање чињеничних информација и рутинских процедура, већ подразумева способност интеграције различитих знања, вештина и процедура на начине који омогућавају ефикасно решавање проблема. Један од главних принципа когнитивне теорије јесте да ученици активно конструишу своје разумевање повезивањем нових информација с претходно стеченим знањима. За разлику од диференцијалног и бихејвиористичког приступа у којима је фокус на *количини* знања коју неко поседује, когнитивни психолози се усредсређују на *типове* или *врсте знања* (општа и домен специфична; декларативна, концептуална, процедурална, метакогнитивна). Смисао оцењивања није само у томе да се утврди *шта неко зна*, већ и да се процени да ли, како и под којим условима може и уме да *примени своје знање*. Процењивање сложених когнитивних процеса изискује сложеније захтеве (задатке) на основу којих могу да се добију информације о обрасцима мишљења, стратегијама расуђивања и начинима решавања проблема.

Конструктивистичке теорије су нашле своју примену у настави и евалуацији образовних постигнућа седамдесетих и осамдесетих година XX века. Међу њима, по свом великом значају, издвајају се две: социокултурна ко-конструктивистичка теорија Лава Виготског и генетичко-епистемолошка, индивидуално конструктивистичка теорија Жана Пијажеа. Основна теза од које полазе конструктивисти гласи: учење није једноставно примање, усвајање знања, већ процес *активне конструкције*. Знање се не може изградити без самосталне интелектуалне активности ученика. Ситуациони приступ (који се често поистовећује са социокултурним) надрастао је когнитивни у смислу померања фокуса са индивидуе на социокултурни контекст у који су уклопљене њене активности. Заправо, овај приступ трага за новом *јединицом анализе* која би обухватила и индивидуални когнитивни систем и медијациона средства. Ту јединицу анализе представља *посредована активност* или *активност у културом обликованом контексту уз културна медијациона средства* (Wertsch, 1998, према: Pelligrino *et al.*, 2001). Из овога следи да је учење социјална активност која подразумева све софистицираније учешће у праксама појединих социјалних заједница. Са становишта ситуационог приступа, процењивање подразумева посматрање и анализу начина на који ученици користе своја знања и вештине да би учествовали у реалним активностима, или другачије речено проверавање у ком степену особа може да партиципира у пракси неке заједнице. Овај приступ дао је још већу тежину схватању које произлази из поставки социјалних конструктивиста да процењивање није, нити може бити деконтекстуализован и вредносно неутралан процес.

Аутентично процењивање је утемељено на интерпретативној истраживачкој парадигми која се залаже за проучавање особе у њеном *природном контексту* са којим чини целину – насупрот схватању да се људи могу издвојити из свог природног социјалног окружења, укључити у истраживачки нацрт и готово непромењени вратити у своје природно окружење (Phye, 1997). Према постмодернизму и конструктивизму, објективан, непристрасан оцењивач не постоји, као ни „прави скор“. Стога, уместо о *мерењу* требало би говорити о *извођењу закључака* на основу онога што опажамо (Resnick, према: Fajgelj, 2003). О процењивању се говори као о *систему* који чине три међусобно повезана елемента: *когниција* (теорија о томе шта ученици знају и како изграђују компетенције у појединим доменима), *опсервација* (задачи или ситуације посредством којих се прикупљају подаци о постигнућу) и *интерпретација* (метод за извођење закључака из опсервација) (Pelligrino *et al.*, 2001).

Проблеми с којима се суочавамо у савременом постмодерном друштву и циљеви који се пред образовање постављају веома су комплексни и разноврсни. Са променом схватања природе и процеса учења, долази до промена у наставним плановима и програмима, методама и техникама учења и наставној пракси. Акценат је на аутентичнијим циљевима образовања и учењу за „стварни живот“. Критичари психометријских и лабораторијских приступа интелигенцији тврде да се резултати тестирања могу применити само на тестовну или лабораторијску ситуацију (Resnick, 1991; Scribner, 1986), а да немају вредност у контексту решавања проблема у свакодневном животу.

Основни принцип аутентичног процењивања јесте: ученици би требало да демонстрирају оно што знају и умеју да ураде, уместо да о томе посредно саопштавају на тесту (Gipps, 1994). Овај принцип није нов, „шегртовање“ (apprenticeship), као претеча и сушта супротност формалном образовању, вековима је било присутно у већини преиндустријских друштава (Gifford & O’Connor, 1991), али је деведесетих година XX века он изнова привукао пажњу постављањем пред ученике аутентичнијих захтева који изискују примену комплексних знања и вештина (резоновање, решавање проблема и тако даље) у реалним контекстима. Допринос овом приступу процењивања дао је Гарднер, харвардски психолог, који је 1983. године предложио своју теорију вишеструких (вишеверских) интелигенција, као изазов класичном схватању интелигенције. Филозофија процењивања заснована на овој теорији у складу је са мишљењем све већег броја водећих педагога да се процењивањем у контексту боље утврђује учениково разумевање градива, него помоћу пи-

тања с вишеструким избором или отворених питања са кратким одговорима (Armstrong, 2008).

Аутентично процењивање обухвата широк распон инструмената, мерења и метода. Реч је о квалитативним методама за прикупљање података које се користе у свим друштвеним наукама (непосредно посматрање, учесничко посматрање, интервју, студија случаја, фокус групе, играње улога итд.). Армстронг говори о различитим *начинима праћења и процењивања* напредовања ученика (проширујући тиме у значајној мери област процењивања, што представља највећи допринос Гарднелове, у научној заједници често оспораване, теорије интелигенције): *вођење белажака, прикупљање ученичких радова, аудио и видео снимци, фотографисање, ученички дневници, табеле, социограми, неформални (нестандардизовани) тестови, неформална употреба стандардизованих тестова, разговори с ученицима, процењивање према референтним критеријумима који су неретко индивидуализовани* (Armstrong, 2008).

Што се тиче формата питања, у аутентичном процењивању фаворизују се питања отвореног типа, есејска питања, досијеи, практични задаци, задаци извођења и слично. Дакле, задаци у оквиру овог приступа процењивања су узорци стварних вештина и знања, а не њихова замена, као у стандардизованим тестовима. Процењивање на основу досијеа, *портфолија* (енглески термин *portfolios* који се одомаћио у српском језику за *збирку односно узорак ученичких радова, прикупљаних током одређеног временског раздобља*), по мишљењу многих конструктивиста, представља идеал аутентичног процењивања, јер сваком ученику оставља могућност да генерише властита значења. То је процес кроз који ученици стичу компетенције за самооцењивање, критичко сагледавање свог рада и постављање циљева властитог учења, али и једино средство где ученици и наставници делују као партнери у процесу оцењивања (Easley & Mitchell, 2004). У почетку је примена портфолија била ограничена на праћење академских, лингвистичких и логичко-математичких способности (*portfolios for assessment of learning*), да би се подручје његове примене проширило и на друге, традиционално неакадемске способности (портфолији или мапе за вишеструке интелигенције), а акценат померио ка оцењивању за учење (*portfolios for assessment for learning*). У новије време користи се *електронски* или *дигитални портфолио* (ePortfolios) који, захваљујући примени савремених технологија, садржи колекције аутентичних и разноврсних продуката по учениковом избору (Wyatt-Smith & Cumming, 2009).

Праксе аутентичног процењивања ситуиране су у оквиру једног алтернативног педагошког дискурса, *дискурса развоја човека*, који има

знатно ширу перспективу него раније спомињани *дискурс академског постигнућа* (Armstrong, 2006). У овом дискурсу, као што сам назив говори, акценат је на *процесу* развоја (когнитивног, емоционалног, социјалног, моралног, духовног) целовитог људског бића, уместо на статичној процени *коначних резултата* (на коју указује реч *постигнуће*).

Потенцијали и ограничења аутентичног процењивања

Према нашем мишљењу, највећа предност аутентичног процењивања јесте уклопљеност у свакодневни процес учења/подучавања. Наиме, само процењивање доприноси и представља део процеса учења и стицања знања. Истраживања, национална и међународна, доследно показују да ситуације тестирања знања доводе до школске анксиозности која опет, по правилу, има негативан ефекат на постигнућа. С друге стране, тешко је замислити да аутентично процењивање произведе овакав ефекат. Важан аспект аутентичног процењивања јесте укључивање ученика у процес оцењивања, како би се повећала њихова мотивација за учење (Fajgelj, 2003).

Међутим, ни аутентично процењивање није без тешкоћа. Примена аутентичног процењивања у наставној пракси изискује високо квалификоване наставнике, доста времена и енергије. Када је реч о процењивању виших облика мишљења, нема чврстих доказа да аутентично процењивање има предност у односу на традиционално. Поузданост аутентичног процењивања остаје под знаком питања (Eggen & Kauchak, 2001).

Поглед уназад: упоредни приказ „старог“ и „новог“ приступа процењивању

Током последњих деценија XX века, услед повећања укупног фонда научних сазнања и промене у схватању самог појма и природе знања долази до промене парадигме у мерењу образовних постигнућа ученика. Под утицајем конструктивиста на област процењивања образовних постигнућа престаје да се гледа као на егзактну научну дисциплину. Нове студије писмености истакле су значај и дале важан допринос изучавању писмености у контексту њене реалне употребе. Осетљивост на контекст и покушаји процењивања комплекснијих менталних структура (форми знања) отворили су врата квалитативним методама процене образовних постигнућа.

У Табели 1 је дат сажет приказ најважнијих карактеристика доминантних приступа процењивању образовних постигнућа.

Табела 1: Класично психометријско и аутентично процењивање: упоредни приказ

Класично психометријско процењивање	Аутентично процењивање
Атомистичко схватање знања: процењују се што једноставније компоненте знања	Холистичко схватање знања: процењују се комплексне менталне структуре
Процењивање знања независно од контекста примене	Процењивање знања неодојиво од контекста примене
Објективност је неопходна и могућа	Објективност није достижна, нагласак је на прихватању и контроли субјективности
Нагласак на ранговању ученика на основу квантитативних показатеља постигнућа	Нагласак на разумевању структуре и процеса стицања знања коришћењем и квантитативних и квалитативних показатеља
Акцент на вербалној репродукцији садржаја (декларативна знања)	Акцент на реалним проблемским задацима (процедурална, метакогнитивна знања)
Одвија се у ограниченом временском периоду	Прогресивно, континуирано
Контролише наставник	Подељено између наставника и ученика (самооцењивање ученика)

Поглед унапред: психометријско и аутентично процењивање у пракси

Различити приступи процењивању знања репрезентују, поједностављено речено, дијаметрално супротна становишта два, у раду већ спомињана, америчка психолога: Торндајка (оснивача *Педагошке психологије* као научне дисциплине) и Гарднера (представника тзв. *Нових схватања интелигенције*). Док је Торндајк био уверен да би квантитативном експерименталном приступу требало дати предност у односу на квалитативни и да само наука оличена у овом приступу може спасити образовање и друштво (Berliner, према: Armstrong, 2008), Гарднер је веровао да би у потпуности требало одустати од тестова и корелација, и усмерити се на природније изворе информација и начине на које људи развијају вештине које су важне за њихов живот (Chen & Gardner, 1998).

За данашње праксе процењивања може се рећи да представљају кумулативни продукт теорија учења и модела мерења, развијаних током дугог временског периода у циљу задовољавања различитих социјалних и образовних потреба научних и ширих друштвених заједница. Сажето у једној реченици, теорија тестова која данас доминира у области мерења у образовању јесте примена статистике XX века на психологију XIX века (Mislevy, 1993, према: Pelligrino *et al.*, 2001). Упркос чињеници да у последње две деценије реформа система процењивања представља један од најважнијих циљева образовних реформи великог броја земаља, праксе процењивања у тим земљама нису се много про-

мениле. И даље постоји тенденција ка учесталијој примени нормативних тестова знања у односу на критеријумске, што пре подстиче међусобно такмичење ученика него лични напредак сваког појединца; оцењивање у учионици је такво да се њиме охрабрује површно учење и стицање теоријских знања, изолованих информација које се брзо заборављају; нема места за критику, рефлексiju, саморефлексију ученика и тако даље (Buhagiar, 2007). Ово се, пре свега, односи на САД и Велику Британију, у којима је примена аутентичног процењивања пре изузетак него правило, а у школској пракси и данас је доминантна примена стандардизованих екстерних тестова знања (Delandshere, 2001, према: Buhagiar, 2007). Чак и када резултати ових тестова не утичу директно на оцене ученика, њихова првенствена намена је праћење и унапређивање образовног система – ефикасност система, евалуација курикулума, измене у наставној методологији, политика у области уџбеника, испитивање ставова и очекивања наставника и тако даље. С друге стране, има система који инсистирају на формативном процењивању. Према оцени изнетој у прегледној публикацији о карактеристикама успешних образовних система (ОЕСД, 2010), за Финску је типична „невероватна количина дијагностичког или формативног процењивања, на нивоу одељења“. Иста оцена важи и за неке друге системе, пре свега, скандинавске. Међутим, у праксама процењивања ових земаља присутно је и психометријско тестирање чији се налази интерпретирају са становишта система у целини.

На данашњем ступњу развоја научног мишљења чини се бесмислено и несврхисходно постављати питања типа „или-или“ (премда се и данас, нарочито у Америци, аутентично процењивање користи као антитеза психометријском). Сматрамо да је смисленије запитати се, како, на који начин и под којим условима сваки од приступа може конструктивно допринети унапређивању праксе процењивања постигнућа ученика. У суштини, ова два приступа процењивању дају две различите врсте одговора на питање какво је знање ученика. Аутентичним приступом процењује се напредовање ученика у достизању индивидуализованих циљева. Психометријским приступом добијају се подаци о релативном положају ученика у вршњачкој групи у односу на заједнички образовни садржај. Сматрамо да је веома реално становиште неких аутора да потпуни увид у постигнуће ученика не можемо стећи без података и интерпретације података о његовом релативном положају у некој референтној групи (Phye, 1997).

Према неким ауторима (Easley & Mitchell, 2004) модел *уравнотеженог оцењивања* представља једну од могућности. Овај модел не

ставља нагласак само на један приступ или поступак процењивања, већ се, у циљу формирања што тачније и свеобухватније слике о ученику и његовим потенцијалима, примењују различите методе процењивања: *посматрање процеса* (слушање и анализирање ученикових одговора и прављење бележака о учениковом раду и понашању, анегдотске забелешке, текући записи, интервјуи, састанци), *оцењивање у учионици* (усмено и писмено испитивање ученика, писмени задаци, излагања, уметничко изражавање, тестови које израђују сами наставници, пројекти, експерименти), *оцењивање помоћу портфолија* (радна и збирна портфолија), *екстерни или стандардизовани тестови знања* (на градском, регионалном, државном и међународном нивоу). Уравнотежено оцењивање је део уравнотеженог учења. Не постоји прецизна формула за израчунавање доприноса сваке од наведених компоненти уравнотеженог оцењивања. Све компоненте су важне и свака игра значајну улогу у процесу формирања крајње оцене (где је и даље од пресудне важности професионални суд наставника).

У новије време о процењивању се говори као о *критичком истраживању* (*critical inquiry*) и као о *процесу формирања значења* (*meaning-making*) који укључују концепте знања, учења и језика (Wyatt-Smith & Cumming, 2009). Овакав поглед на процењивање имплицира неизбежне промене у пракси процењивања (на пример, све већа заступљеност ученичког самопроцењивања) и препознавање ограничења актуелне теорије и праксе мерења.

Без обзира на приступ, врсту процењивања, контекст или циљеве, природа процењивања је таква да оно увек подразумева одређени степен непрецизности. Резултати процењивања само су апроксимације онога што нека особа зна или уме да уради. Ово је један од основних принципа којим би требало да се руководи свако ко се налази у улози процењивача или некога ко користи резултате процењивања образовних постигнућа ученика.

Коришћена литература

- Armstrong, T. (2006): *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Eduka.
- Armstrong, T. (2008): *Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čoveka može usmeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Eduka.
- Black, P. & W. Dylan (1998): Assessment and classroom learning, assessment in education: principles, *Policy & Practice*, Vol. 5, No. 1, 7-74.
- Buhagiar, M.A. (2007): Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory, *Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 1, 39-56.
- Bukvić, A. (1996): *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Chen, J.Q. & H. Gardner (1998): Alternativno procenjivanje sa stanovišta viševrsnih inteligencija, *Psihologija u svetu*, Vol. 3, Br. 4.
- Easley, S.D. & K. Mitchell (2004): *Ocenjivanje na osnovu portfolija*. Beograd: Kreativni centar.
- Eggen, P. & D. Kauchak (2001): *Educational psychology: windows on classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fajgelj, S. (2003): *Psihometrija: metod i teorija psihološkog merenja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Gardner, H. & S. Moran (2006): The science of multiple intelligences theory: a response to Lynn Waterhouse, *Educational Psychologist*, Vol. 41, No. 4, 227-232.
- Gardner, J. (2006): *Assessment and learning*. London: Sage Publication.
- Gifford, B.R. & M.C. O'Connor (1991): Assessment in context: the alternative to standardized testing; in B.R. Gifford & M.C. O'Connor (eds.): *Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction* (393-419). Boston: Kluwer.
- Gipps, C. (1994): *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Palmer Press.
- Hamilton, L. (2003): Assessment as a policy tool, *Review of Research in Education*, Vol. 27, 25-68.
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N., E. Hebib & A. Baucal (2003): *Ocenjivanje za razvoj učenika*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Centar za evaluaciju.
- Hoerr, T.R. (2000): *Becoming a multiple intelligences school*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krechevsky, M. (1991): Project spectrum: an innovative assessment alternative, *Educational Leadership*, Vol. 43, No. 5, 43-48.
- Linn, R. (1995): *Assessment-based reform: challenges to educational measurement*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Milas, G. (2005): *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Mitrović, M. (2007a): Standardizovanje postignuća u institucionalnom razvijanju pismenosti – kritički osvrt; u E. Kamenov (prir.): *Evropske dimenzije reforme vaspitanja i obrazovanja* (297-302). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mitrović, M. (2007b): Osnovna kretanja u novim studijama pismenosti, *Pedagogija*, Vol. 62, Br. 4, 550-560.
- Mitrović, M. (2010): Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi: perspektive; u Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika: od selekcije do prakse, *Zbornik radova sa međunarodne konferencije održane 19-20. maja 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini*, Posebna izdanja, Naučni skupovi, knj. 8/2, Tom 2, Vol. 2, Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Moss, P.A., B.J. Girard & L.C. Haniford (2006): Validity in educational assessment, *Review of Research in Education*, Vol. 30, 109-162.
- OECD (2010): *Strong performers and successful reformers in education: lesson from PISA for the United States*. Paris: OECD Publishing.
- Pavlović Babić, D. (2007): *Evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća – konceptualne i metodološke mogućnosti i ograničenja u interpretaciji rezultata* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pelligrino, J., N. Chudowsky & R. Glaser (2001): *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pešić, M. (1990): Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja, *Pedagogija*, Br. 3, 275-299.
- Phye, G.D. (1997): *Handbook of classroom assessment: learning, achievement and adjustment*. London: Academic Press.

- Race, P., S. Brown & B. Smith (2005): *500 tips on assessment*. Routledge Falmer, Taylor & Francis e-Library.
- Radonjić, S. (1994): *Uvod u psihologiju*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Reid, C., A. Udall, B. Romanoff & B. Algozzine (1999): Comparison of traditional and problem solving assessment criteria, gifted child quarterly, *SAGE i National Association for Gifted Children*, Vol. 43, No. 4, 252-264.
- Resnick, L. (1991): Shared cognition: thinking as social practice; in L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rochex, J.Y. (2006): Social, methodological, and theoretical issues regarding assessment: lessons from a secondary analysis of PISA 2000 literacy tests, *Review of Research in Education*, Vol. 30, Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts, 163-212.
- Scribner, S. (1986): Thinking in action: some characteristics of practical thought; in R.J. Sternberg & R.K. Wagner (eds.): *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world* (13-30). New York: Cambridge University Press.
- Ševkušić, S. (2006): Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, Br. 2 (299-316). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vizek Vidović, V., M. Rijavec, V. Vlahović Štetić & D. Miljković (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Vučić, L. (1990): *Pedagoška psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Wolf, D., J. Bixby, J. Glenn Iii & H. Gardner (1991): To use their minds well: investigating new forms of student assessment, *Review of Research in Education*, Vol. 17, 31-74.
- Wyatt-Smith, J. & J.J. Cumming (2009): *Educational assessment in the 21st century: connecting theory and practice*. Springer.

Примљено 01.03.2011; прихваћен за штампу 30.05.2011.

Dobrinka Kuzmanovic and Dragica Pavlovic Babic
APPROACHES TO ASSESSMENT
OF STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENTS: A CRITICAL REVIEW
Abstract

This paper is aimed at providing a comparative overview and critical analysis of the most important approaches to the assessment of student academic achievements, first and foremost, the classic psychometric and authentic assessment. The following are discussed: philosophical/epistemological viewpoint, nature of knowledge, educational discourse, assessment procedures, as well as potential possibilities and limitations of the above-mentioned approaches. We provide a concise overview of the most important conceptual and methodological changes in the field of assessment of student academic achievements during the last decades of the 20th century. The contemporary view of assessment implies inevitable changes in the assessment approaches and practices hitherto, shifting the focus to the very process and context of assessment, as well as to self-assessment as a part of learning process. Instead of the usual juxtaposition of the most important approaches to assessment of student achieve-

ments, we argue that each of them, under certain circumstances, can contribute to the formation of the image about the student and his/her potentials which would be as objective and comprehensive as possible.

Key words: assessment, student academic achievements, psychometric assessment, authentic assessment.

Добринка Кузманович и Драгица Павлович Бабич
ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: КРИТИЧЕСКИЙ ОТЗЫВ

Резюме

Цель данной работы – сопоставление и критический анализ важнейших подходов к оценке образовательных достижений учащихся, в первую очередь классической психометрической и аутентичной оценки. Авторами были рассмотрены философско-эпистемологические отправные пункты, природа знаний, педагогический дискурс, поступки оценки, а также потенциальные возможности и ограничения упомянутых подходов. В работе предлагается краткий очерк важнейших концептуальных и методологических изменений в области оценки образовательных достижений в последние десятилетия XX века. Современный взгляд на оценку имплицитно подразумевает неизбежные изменения в подходах и практиках оценки, применявшихся до сих пор, с передвижением фокуса к самому процессу и контексту оценки, а также к самооценке как части процесса обучения. В отличие от главенствующего в науке противопоставления важнейших подходов к оценке достижений учащихся, в работе отстаивается мнение, что каждый из них, в определенных условиях, может содействовать формированию как можно более объективного и всеобъемлющего представления об учащемся и о его потенциалах.

Ключевые слова: оценка, образовательные достижения учащихся, психометрическая оценка, аутентичная оценка.