

Сања Благданић¹
Учитељски факултет
Јелена Пешић
Институт за психологију
Филозофског факултета
Весна Картал
Завод за вредновање квалитета
образовања и васпитања
Београд

UDK -
ID

Прегледни чланак
НВ. LXI 3. 2012.
Примљен: 28. II 2012.

КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТОВИ ЗНАЊА У ФУНКЦИЈИ СПОЉАШЊЕГ ВРЕДНОВАЊА И САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ

Апстракт У раду се анализира и образлаже улога критеријумских тестова знања, односно стандардизованих процена ученичких постигнућа, у остваривању конструктивне интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања рада школе, као и сумативне и формативне функције вредновања. У првом делу смо покушали да проблемски сагледамо улогу критеријумских тестова у потврђивању валидности самовредновања, мотивисању школа за спровођење самовредновања и подржавању самовредновања у функцији унапређивања квалитета образовног рада. У другом делу рада су могуће примене критеријумских тестова разрађене и илустроване на примеру пројекта „Израда годишњег теста за испитивање ученичких постигнућа на крају четвртог разреда основне школе за предмет Природа и друштво“ Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Настојали смо да покажемо како се анализе образовних постигнућа ученика, засноване на наставним садржајима, нивоима постигнућа или врсти компетенција могу користити као полазна основа за школско развојно планирање и континуирано унапређивање свакодневне наставне праксе у готово свим подручјима (само)вредновања.

Кључне речи: критеријумски тестови, спољашње вредновање, самовредновање, природа и друштво

CRITERION REFERENCED KNOWLEDGE TESTS IN THE FUNCTION OF EXTERNAL EVALUATION AND SELF- EVALUATION OF THE SCHOOL PERFORMANCE

Abstract The focus of the article is on the role of criterion referenced knowledge tests (CRKT), i.e. standardized evaluation of students' attainments, in creating constructive interaction between external evaluation and school performance self-evaluation, as well as on summative and formative functions of evaluation. In the first part we tried to critically analyze the roles of CRKT in the confirmation of the validity of self-evaluation, in enhancing the motivation of the school to conduct self-evaluation and in supporting self-evaluation in the function of enhancing the quality of edu-

¹ blagdanic@gmail.com

cational work. The second part of the article offers possible applications of CRTK-s elaborated and illustrated by an example of the project "Development of final annual tests for evaluating the students' achievements in the subject Nature and Society at the end of the fourth year of elementary school" of the Institute for Quality Education. We tried to show how the analyses of the students' educational achievements, based on curricular contents, levels of attainment or types of competencies can be used as a starting point for the school's developmental planning and continual enhancing of everyday teaching practice in almost all areas of (self)-evaluation.

Keywords: *critierion* referenced tests, external evaluation, self-evaluation, Nature and Society.

СТАНДАРТНЫЕ ТЕСТЫ ЗНАНИЙ В ФУНКЦИИ ВНЕШНЕЙ ЭВАЛЬВАЦИИ И САМОЭВАЛЬВАЦИИ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Резюме *В работе обсуждается роль стандартных тестов знаний, т.е. стандартизированного процесса определения уровня знаний учеников в осуществлении конструктивной иперакции внешней эвальвации и самооэвальвации работы школы, а также рассматриваются суммирующие и развивающие функции тестирования. В первой части работы мы попытались объяснить роль стандартных тестов в подтверждении валидности самооэвальвации, затем мотивацию школ для проведения самооэвальвации в целях актуализации и улучшения качества образования. Во второй части разрабатываются потенциальные возможности применения стандартных тестов на примере проекта „Подготовка итогового теста для определения уровня знаний учеников четвертого класса основной школы по учебному предмету природоведение и обществоведение”. Нам хотелось показать как анализ образовательных успехов учеников, основанный на содержании обучения, уровне знаний или виде компетенции, можно использовать в качестве исходного положения в процессе планирования непрерывной актуализации процесса обучения и образования.*

Ключевые слова: *стандартные тесты, внешняя эвальвация, самооэвальвация, природоведение и обществоведение.*

Последних деценија актуелне су промене у самом концепту, као и у доминантним моделима праксе вредновања квалитета образовања. Један од заједничких именитеља тих промена јесте ново виђење односа између три основне улоге процеса вредновања, односно померање акцента са *контроле* и *провере успешности* рада школа на вредновање у функцији *унапређивања квалитета* наставе и учења (De Grauwe & Naidoo, 2004). Разумљиво је да у контексту ових промена традицију спољашњег вредновања рада школа допуњује (а негде и замењује) снажна подршка самовредновању, које школи омогућава позицију равноправног учесника у процењивању ефикасности образовног процеса, планирању развоја и управљању променама (Бојанић и сар., 2005; Dallin, 1998; De Grauwe, 2004; MacBeath, 1999).

Стручњаци који се баве образовањем и креирањем образовних политика слажу се у томе да различите циљеве и механизме вредновања треба

схватити као *комплементарне*, као и у напору да се развије свеобухватан и кохерентан систем вредновања квалитета образовања (Бојанић и сар., 2005; De Grauwe, 2004; Ковач-Церовић и сар., 2004; Nevo, 2001). Остваривање јединства коме се тежи захтева анализирање односа између спољашњег вредновања и самовредновања, односно сумативне и формативне функције вредновања, као и идентификовање услова који омогућавају њихову конструктивну интеракцију (Nevo, 2001). Управо с тим циљем анализираћемо улогу критеријумских тестова знања и покушати да образложимо зашто они имају једну од кључних улога у остваривању продуктивне интеракције између поменутих врста и функција вредновања. Могуће примене критеријумских тестова разрадићемо и илустровати на примеру пројекта *Израда годишњег теста за испитивање ученичких постигнућа на крају четвртог разреда основне школе за предмет Природа и друштво*, Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Критеријумски тестови знања као спона између спољашњег вредновања и самовредновања

„У многим образовним системима изгледа да нико не воли спољашњу евалуацију, а нико не верује унутрашњој евалуацији“ – овом провокативном, мада можда преоштром тезом, Нево (Nevo, 2001, стр. 104) отвара питање односа између спољашњег вредновања и самовредновања. У радовима који се баве анализом тог односа обично се наглашава да спољашња евалуација има три функције: она *валидира, подстиче и подржава* процес самовредновања (De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). С друге стране, самовредновање омогућава да школа, као стварни носилац промена, на јединствен начин асимилира опште стандарде квалитета и на темељу објективних података о исходима образовног процеса *осмисли, планира и спроведе акције* у циљу његовог унапређења (Nevo, 2001; Ryan *et al.*, 2007). У наставку текста анализираћемо улогу стандардизованих, критеријумских тестова знања у сваком од наведених аспеката интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања. Иако су они међусобно повезани и само условно одвојиви, разматраћемо их засебно ради веће прегледности и изолације различитих улога тестова.

Тестови као потврда валидности самовредновања. Упркос снажној подршци самоевалуацији постоје одређене резерве у погледу њене објективности и веродостојности, односно потреба да се валидност самовредновања потврди или легитимише спољашњим вредновањем (Nevo, 2001). У већини образовних система опстаје уверење да је нека врста спољашњег надзора и провере остварених резултата неопходна да би се заиста осигурао

квалитет рада у школама (De Grauwe, 2004). У том контексту, тестирање образовних постигнућа ученика постало је можда и кључни механизам за проверу ефективности рада школа, али и квалитета образовања у целини. Објективно вредновање ефеката образовног рада незамисливо је без стандардизованих процена ученичких постигнућа, „систематског прикупљања квантитативних и квалитативних података добијених на основу провере постигнућа ученика и школа (...) и њихове интерпретације у односу на стандарде, критеријуме и постављене циљеве“ (Ковач-Церовић и сар., 2004, стр. 18).

За саму школу, као и за институције надлежне за праћење квалитета образовања, постигнућа ученика на националним и међународним тестирањима најбољи су „тест реалности“ и објективни показатељ квалитета образовног процеса или ефективности мера предузетих ради унапређивања тог квалитета. Међутим, иако је то можда најочигледнија добит од примене тестова, она свакако није једина: кључно питање је у којој мери и на које начине ће резултате тестирања, који „делују импресивно са својом ауром научне прецизности“, искористити школа и колико ће заиста утицати на промене у раду и будућа постигнућа (De Grauwe & Naidoo, 2004, стр. 12).

Тестови као подстицај за самовредновање. Спољашње вредновање може на више начина стимулирати самовредновање у школама: не само да се унутрашње вредновање некада спроводи као претходни услов за спољашњу евалуацију, већ се схвата и као корисна пракса која школу припрема за спољашње вредновање и олакшава суочавање са постављеним захтевима контроле квалитета (De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). Нама се чини да постигнућа ученика на стандардизованим тестовима имају посебно важно место у мотивисању школа за самовредновање управо зато што омогућавају објективан увид у стварне исходе њиховог рада, односно квалитет знања и вештина које су ученици изградили након одређеног периода школовања. Искуство показује да „чак и када се настава пажљиво планира и реализује методама које активно укључују ученике, стварни исходи учења често имају мало везе с очекиваним“ (Wiliam, 2011, стр. 3). У том контексту, могло би се рећи да су стандардизовани тестови најбољи „критички пријатељ“ школама: објективни подаци о оствареним исходима учења и могућност њиховог поређења са националним стандардима и резултатима међународних тестирања извор су аутентичне мотивације за унапређење образовног рада, увођење потребних промена и вредновање њихових резултата.

Ова врста употребе тестова може имати и мање продуктивне ефекте. Пре свега мислимо на опасност од тога да се њен смисао погрешно и поједностављено схвати као притисак да се повећају тестовни резултати учени-

ка. Истраживања показују да резултати националних тестирања мотивишу школе на акције чији је превасходни циљ остваривање бољих тестовних постигнућа ученика те стога немају аутентични смисао побољшавања квалитета образовног рада (Corbet & Wilson, 1991; Herman & Golan, 1992). Неки аутори чак постављају питање да ли се бољи резултати ученика на тестовима уопште и могу сматрати показатељима напредовања у смисленом учењу и овладавању компетенцијама које су шире од специфичних захтева тестова (Shepard, 1990; Smith, 1991). Они такође упозоравају и на случајеве „варања“ и манипулисања тестовним резултатима као пратеће ефекте усмерености школа превасходно ка што бољем постигнућу на тестирањима.

Тестови као подршка самовредновању. У стручним радовима, као и у стратешким документима о развоју система вредновања образовања, инсистира се на томе да спољашња евалуација треба и да на различите начине подржи процес самовредновања у школама (Бојанић и сар., 2005; De Grauwe, 2004; Nevo, 2001). Кључни предуслов за то јесте постојање уједначених критеријума, показатеља и процедура вредновања (видети више у Бојанић и сар., 2005). У тако конципираном систему подршке школама, критеријумски тестови за вредновање ученичких постигнућа имају важну улогу јер омогућавају операционализацију кључних знања и вештина из одређеног предмета, као и објективну процену степена у коме су ученици овладали тим компетенцијама. Подразумева се и сарадња с одговарајућим националним центром за евалуацију, јер битни ослоњци самовредновања постају резултати постигнути на националном тестирању из одређених наставних предмета и поређење са национално дефинисаним показатељима постигнућа (Граховац и Игњатовић, 2008).

Наравно, крајњи смисао ове подршке јесте усмеравање и вођење *акција у циљу унапређивања квалитета образовног рада у школама*. На основу анализе резултата тестирања идентификују се добри показатељи које школа настоји да одржи у даљем раду, док се за слабије показатеље траже могући узроци и дефинишу конкретне стратегије за њихово побољшање. Стандардизоване процене ученичких постигнућа виде се као једно од главних средстава за унапређивање рада школа јер омогућавају утврђивање јаких и слабих страна образовног рада на темељу објективних података и поређења са националним стандардима и показатељима постигнућа. Ову улогу стандардизовани тестови задржали су и у високодецентрализованим образовним системима у којима школе имају велику аутономију у процесу вредновања (De Grauwe, 2004).

Не спорећи поменуто улогу тестова у унапређивању квалитета рада школа, неки аутори проблематизују управо последњи (и најважнији) корак, а то је *коришћење* резултата тестирања за анализирање конкретних акција и смишљање стратегија које су потребне да би се унапредио квалитет наставе

и учења (Black & Wiliam, 1998; De Grauwe, 2004; Natriello, 1987). Проблем виде у томе што се нагласак пре ставља на анализу квантитативних резултата, како би се увидело где је раскорак између жељених и остварених постигнућа, него на „изградњу заједничког рефлексивног процеса“ у коме би се подаци о постигнућу користили за планирање акција и стратегија у функцији унапређивања рада наставника и школе у целини (De Grauwe, 2004, стр. 78). На овај начин не остварује се пуни потенцијал повратних информација које школе добијају вредновањем ученичких постигнућа. Једино добро промишљене стратегије коришћења тих информација у процесу континуираног мењања постојеће праксе могу заиста водити ка конструктивном прожимању и „цикличном смењивању самовредновања /вредновања и акционог и развојног планирања (Бојанић и сар. 2005, стр. 18). У делу рада који следи покушаћемо да и из тог угла сагледамо могуће примене критеријумских тестова знања.

Годишњи тест из природе и друштва као ослонац вредновања рада школе

У оквиру реформе основног образовања започете 2001. године покренуте су бројне активности ради унапређивања праћења и вредновања рада у школама (Хавелка и сар., 2003). Током 2008. и 2009. године, у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања развијени су критеријумски тестови за испитивање ученичких постигнућа из српског језика, математике и природе и друштва, на крају четвртог разреда основне школе. Као даља подршка наставницима разредне наставе и својеврстан наставак поменутог пројекта, током 2011. године израђене су и збирке задатака из истих предмета.

Полазна основа за израду критеријумских тестова била је анализа циљева и садржаја наставних програма од првог до четвртог разреда основне школе (образовни стандарди дефинисани су тек 2010. године). На основу те анализе, стручни тим за израду критеријумског теста из природе и друштва дефинисао је исказе (дескрипторе) којима се прецизно описују очекивани исходи учења овог предмета на крају четвртог разреда основне школе. С обзиром на развојне могућности деце млађег школског узраста и природу самог наставног предмета, очекивани исходи односили су се преваходно на репродукцију, разумевање и примену наученог. Затим су конструисани задаци којима су покривени сви искази, односно кључни садржаји наставних програма.

Након пилот-тестирања, које је првенствено служило за проверу квалитета задатака, у априлу 2009. године спроведено је главно тестирање на репрезентативном узорку од 1.842 ученика четвртог разреда. На основу

анализе ученичких постигнућа, за све исказе који описују очекиване исходе учења одређено је *минимално постигнуће*, изражено процентом ученика за које се очекује да имају та знања и вештине, односно да успешно реше задатке којима су дати искази операционализовани. Мада су резултати тестирања били главни оријентир приликом одређивања минималних постигнућа, стручни тим није био у обавези да се стриктно придржава емпиријских података, већ су вршене и корекције на основу експертских процена чланова тима. Интервенције тима огледале су се углавном у подизању емпиријски добијених нивоа постигнућа у случајевима када су они били испод очекиваних, у смислу важности датих исхода за наставу овог предмета и даљег школовања².

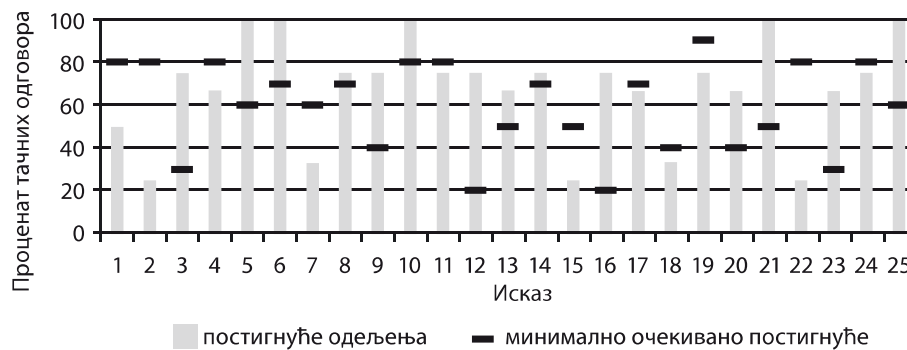
Свим основним школама је крајем маја 2009. године дистрибуирано електронско издање критеријумских тестова, које је поред четири свеске са задацима садржавало и опште упутство о коришћењу тестова, као и техничка упутства за организацију и извођење тестирања, кодирање одговора, унос и обраду података. Саставни део овог електронског материјала био је и софтвер који омогућава школама да на једноставан начин статистички обраде податке добијене тестирањем. Од школа се очекивало да у последњем тромесечју те школске године, сходно својим могућностима, спроведу тестирање, али и да тестове наставе да користе у процесу самовредновања образовног рада. Размотримо на које све начине тестови и пратећи материјал који су школе добиле могу да послуже као ослонац у (само)вредновању и унапређивању квалитета рада школе, а пре свега квалитета наставе и учења.

Објективан увид у остварене резултате. Постигнућа ученика на тестовима који садрже задатке проверених метријских карактеристика, као и показатеље постигнућа дефинисане на националном нивоу, омогућавају школи објективне и упоредиве податке о оствареним исходима учења датог предмета. За саму школу, али и за спољашње евалуаторе њеног рада, ови подаци су важан *извор доказа* о обиму и квалитету ученичких знања, а уједно и нека врста *потврде ваљаности* процена заснованих на другим изворима података, као што су школске оцене и успех ученика, или упитнички подаци о томе како наставници, родитељи и сами ученици процењују квалитет знања стечених у школи. Посматрано у контексту захтева за континуираним процесом унапређивања образовног рада, посебно је важно то што годишњи тестови омогућавају да се из године у годину добије увид у „специфичан, мерљив напредак у постигнућима ученика на тестирањима и испитима“ (Saunders, 1999, стр. 415).

² На пример, иако су резултати показали да 33% четвртака тачно решава задатке којима се испитује знање о улогама различитих људских делатности, стручни тим је проценио да би најмање 50% ученика требало да овлада овим знањем на крају четвртог разреда.

Софтвер који прати електронско издање тестова омогућава школама да након уноса података са свог тестирања добију веома прегледне приказе остварених резултата. Један од њих је графикон (слика 1), на коме је за сваки исказ о очекиваном исходу учења (односно задатак преко којег је операцио-нализован) приказано постигнуће одељења (стубац) у односу на минимално очекивано постигнуће (попречне линије).

Слика 1: Графички приказ успеха једног одељења по исказима



На овај начин, наставници (али и други корисници) могу лако уочити у којим исходима учења су њихова одељења прескочила задати ниво, за које исходе су њихова постигнућа близу прага, а за које се може рећи да су резултати ученика испод очекиваних. По сличном принципу софтвер омогућава и јасан преглед постигнућа према тематским областима *Природа*, *Друштво* и *Кретање у простору и времену*. Наравно, увидом у остварена ученичка постигнућа тек почиње процес вредновања у функцији унапређивања квалитета образовног рада.

Смернице за развојно планирање. У контексту померања фокуса вредновања са провере успешности рада школа на унапређивање квалитета тог рада, главни смисао презентовања и анализе ученичких постигнућа на критеријумским тестовима јесте извођење релевантних импликација за побољшавање постојеће праксе. Анализа резултата које су ученици остварили, заједно са другим исходима самовредновања, школама омогућава сасвим конкретан увид у то шта су јаке и слабе стране постојећег начина рада. При томе, анализа ученичких постигнућа може бити усмерена у више правца. Први је идентификовање *тематских* области или специфичних наставних садржаја у чијем посредовању је, према резултатима тестирања, ученицима потребна већа и боља подршка од стране наставника. Анализа према очекиваним *нивоима постигнућа* (попречне линије на графикону 1) показала би којој категорији ученика је подршка најпотребнија: рецимо, у

случају да постигнућа ученика највише одступају код исхода за које је очекивано постигнуће високо, то би значило да је подршка највише потребна најслабијим ученицима, те да би појачавање допунске наставе и подршка овладавању базичним компетенцијама требало да буду један од приоритета у школи или одређеним одељењима. Слично томе, анализа усмерена на *природу компетенција* које се испитују одређеним задацима, могла би да покаже које врсте знања и вештина би требало у настави додатно подржати – да ли се треба усмерити на базично разумевање појмова и принципа или је тај основни ниво добро савладан, али треба више стимулисати примену знања у свакодневним ситуацијама, више нивое разумевања и сл. Истраживања показују да је управо ова врста диференцираности повратних информација о образовним исходима један од фактора који утичу на ефективност њихове примене у унапређивању наставе и учења (Wiliam, 2011).

Видимо да анализа постигнућа на критеријумским тестовима пружа корисне смернице за школско развојно планирање: утврђивање приоритетних задатака и планирање конкретних активности у циљу побољшања квалитета, не само у области *Образовна постигнућа*, већ у готово свим областима и подручјима вредновања (Бојанић и сар., 2005). У области *Школски програм и Годишњи програм рада*, један од показатеља квалитета јесте и њихова усклађеност са специфичним потребама ученика (на нивоу разреда и одељења), а управо анализа постигнућа према очекиваним исходима учења пружа увид у то које потребе ученика треба узети у обзир приликом програмирања рада. У области *Настава и учење*, повратне информације о обиму и квалитету знања ученика можда су и најважнија основа за доношење на подацима заснованих одлука о променама које треба остварити у процесу планирања и припремања наставе, иновирању метода наставног рада и учења (избор и примена одговарајућих дидактичко-методичких решења), као и у оцењивању ученика и праћењу њиховог напредовања.

Анализа ученичких постигнућа такође може бити и полазна основа за осмишљавање подршке процесу учења у области *Подршка ученицима*. Посебно бисмо нагласили импликације за програмирање рада у првом тромесечју петог разреда. Информације о образовним постигнућима четвртацима, као и анализе учитеља о њиховом напредовању, омогућавају да садржај и начин рада у овом прелазном периоду буду примеренији могућностима ученика, постојећем нивоу њихових знања и вештина. Тиме би се ублажио раскорак који често постоји на прелазу из разредне у предметну наставу и помогло да потоња делује не у „зони будућег“, већ у „зони наредног развоја“ ученика петог разреда (Виготски, 1983).

Ослонац за свакодневну праксу. У којој мери ће употреба критеријумских тестова заиста имати формативну вредност и водити ка унапређивању образовног рада, пре свега зависи од „непосредне праксе у учионици“,

од тога „у којој мери податке о ученичким постигнућима интерпретирају и користе наставници (...) како би се донеле одлуке о следећим корацима у настави, а које су боље од одлука које би биле донете без такве врсте података“ (Wiliam, 2011, стр. 11). Резултати метаанализа евалуативних истраживања потврђују да ефективност повратних информација највише зависи од спремности наставника да их на јединствен начин асимилира у процесу критичког преиспитивања властите праксе, као и да их систематски користи као основу за увођење потребних промена у непосредном процесу наставе и учења (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2007; Fuchs & Fuchs, 1986). У процесу критичког промишљања и иновирања властитог рада, наставници могу на различите начине користити тестове и податке о постигнућима ученика.

Као операционализација очекиваних исхода учења, тестовни задаци могу бити добар подстицај за размишљање о томе како се циљеви и садржаји наставних програма (који су често недовољно прецизни) преводe у конкретна понашања ученика, преко којих се може утврдити јесу ли они заиста овладали одређеним знањима и вештинама. Искуство у изради критеријумског теста из природе и друштва уверило нас је да ова врста „превођења“ није нимало једноставна, а од кључне је важности за систематско померање фокуса наставе са садржаја на исходе, са активности наставника на активности ученика. Такође, један од резултата може бити и израда нових задатака, који се могу користити као пригодни тестови знања. Сарадња наставника може се огледати не само у размени задатака, него и у критичкој анализи њиховог квалитета, а поготово у заједничком преиспитивању везе између исхода и задатака. Уз подршку стручних сарадника, може се спровести и истраживање ради провере метријских карактеристика задатака или напредовања ученика. Овакве активности би у пуном смислу репрезентовале концепт вредновања заснован на професионализацији наставника и јачању капацитета самих школа (Ryan *et al.*, 2007).

Наравно, примена критеријумских тестова у непосредној наставној пракси није ограничена само на подржавање вредновања знања ученика. Већ смо говорили о томе да аутентични смисао њихове употребе није у вежбању ученика да решавају задатке сличне онима са тестирања и својеврсном „билдовању“ њихових постигнућа на тестовима. Поента је у континуираном коришћењу повратних информација о постигнућу ученика у практично свим сегментима процеса наставе и учења. Ефективно планирање и припремање наставног рада подразумева сталне корекције, које наставник уводи на основу анализе остварених исхода учења (Бојанић и сар., 2005). Они су најбољи и најрелевантнији показатељ тога којим садржајима из програма треба посветити додатну пажњу, а који можда захтевају и промену методичког приступа.

Подаци о оствареним исходима учења такође су и богати извор информација о специфичним грешкама у начину на које ученици разумеју научне појмове/принципе и различитим врстама заблуда у знању. Ове информације могу да помогну наставнику да предвиди потенцијалне грешке, али и да разуме њихово порекло и да их конструктивно разреши увођењем одређених промена у начину обраде датих наставних садржаја (Kahl, 2005). На сличан начин анализа ученичких постигнућа пружа смернице наставнику и у томе које врсте компетенција треба више подржати у процесу наставе. Корисно решење у подстицању виших нивоа мишљења и повећавању употребне вредности знања може бити заједничка анализа задатака који су се показали као тешки, као и проблемских задатака у којима се тражи разумевање граничних примера, мање очигледних веза у градиву или примена наученог у новим ситуацијама. Решавање различитих типова задатака код ученика уједно подстиче и развој информационе писмености, али и унутрашње мотивације за учењем, будући да их укључује у релевантне проблеме датих научних дисциплина, указује на употребну вредност знања у решавању тих проблема, као и на могуће примене школских знања у свакодневном животу.

Закључци

Када је реч о могућностима за остваривање продуктивне интеракције између спољашњег вредновања и самовредновања рада школа, једно од кључних питања је на који начин стандардизоване процене ученичких постигнућа могу да подрже самовредновање у функцији унапређивања квалитета образовног рада. Примена критеријумских тестова знања и дефинисање националних стандарда постигнућа данас се виде као један од главних ослонаца за унапређивање рада школа, будући да омогућавају објективан увид у то јесу ли и у којој мери активности у школи резултирале очекиваним исходима учења (Nevo, 2001). То је уједно и разлог због кога резултати националних (и међународних) тестирања све више заокупљају пажњу јавности и анализирају се у медијима, а не само у школама и стручним круговима.

Неспорно је да стандардизоване процене постигнућа ученика јесу битан ослонац у самовредновању школа и због тога што представљају објективну проверу успешности њиховог рада и својеврсну потврду валидности исхода самовредновања. Међутим, иако је то можда најочигледнија добит од примене тестова, она свакако није једина, а додали бисмо ни најважнија када је реч о унапређивању процеса наставе и учења. У померању акцента са сумативне на формативну улогу вредновања, кључно питање постаје у којој мери и на које начине ће школе заиста користити саме тестове и анализе резултата за анализирање конкретних акција и смишљање стратегија које

су потребне да би се унапредио квалитет наставе и учења. Неке од могућих примена размотрили смо на примеру годишњег теста из природе и друштва на крају четвртог разреда основне школе.

Информације добијене поређењем остварених резултата са минималним очекиваним постигнућима школама омогућавају сасвим конкретан увид у то шта су јаке и слабе стране постојећег начина рада. Објективни подаци о раскораку између жељених и остварених исхода у обиму и квалитету знања ученика најбољи су извор мотивације за увођење потребних промена у процес наставе и учења. Аутентични смисао ове мотивисаности, као што смо видели, не подразумева више праксе у раду на задацима који су слични онима са тестова, нити стављање акцента на повећавање тестовних постигнућа ученика. Поента је у критичком промишљању властите праксе и доношењу на доказима заснованих одлука о њеном иновирању и унапређивању.

Овај процес је, на нивоу школе, ситуиран у активностима стручних и одељенских већа, као и акционог и развојног планирања. На различитим примерима показали смо како се анализе резултата ученика, према тематским областима, нивоима постигнућа или врсти компетенција, могу користити као полазна основа за израду развојних и акционих планова у готово свим областима и подручјима самовредновања. Њих наравно могу користити и спољашњи евалуатори рада школе, приликом вредновања различитих области квалитета, али и за стицање увида у то у којој мери су резултати тестирања подробно анализирани и заиста искоришћени у релевантним сегментима развојног плана.

На нивоу наставника као „рефлексивних практичара“ (Schön, 1983), подаци о исходима учења, али и добри модели задатака, континуирано се могу примењивати у планирању и припремању наставе, увођењу и проверавању ефикасности методичких иновација, вредновању постигнућа ученика и подржавању процеса учења. Завршимо констатацијом да је кључни чинилац од кога зависи употребна вредност критеријумских тестова управо спремност наставника да на јединствен начин асимилира повратне информације о исходима учења, као и да те увиде стваралачки угради у иновирање непосредне наставне праксе.

Напомена: Овај чланак је резултат рада на пројектима „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018) и „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ (бр. 179020), које финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Black, P. J., Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, 7–74.
- Бојанић, М. и сарадници (2005): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, British Council Serbia and Montenegro.
- Brookhart, S. M. (2007): Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature, in: J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (43–62), New York: Teachers College Press.
- Corbett, H. D., Wilson, B. L. (1991): *Testing, reform, and rebellion*, Norwood, N.J: Ablex Publishing.
- Dallin, P. (1998): *School Development*, London: Cassell.
- De Grauwe, A. (2004): School self-evaluation and external inspection: a complex couple, in: De Grauwe, A., Naidoo, J. (Eds.), *School evaluation for quality improvement* (71-83), Paris: International institute for educational planning.
- De Grauwe, A., Naidoo, J. (2004): School evaluation for quality improvement: issues and chalanges, in: De Grauwe, A., Naidoo, J. (Eds.), *School evaluation for quality improvement* (15-39), Paris: International institute for educational planning.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986): Effects of systematic formative evaluation: A metaanalysis, *Exceptional Children*, Vol. 53, No. 3, 199–208.
- Граховац, В., Игњатовић, С. (2008): *Анализа усаглашености система осигурања квалитета образовања у Србији са доминантним моделима у земљама Европске уније*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање – приручник за наставнике*, Београд: Просветни преглед.
- Herman, J. L., Golan, S. (1992): *Effects of standardized testing on teachers and learning: Another look*, Los Angeles: Center for the Study of Evaluataon.
- Ковач-Церовић, Т. и сарадници (2004): *Квалитетно образовање за све: Изазови реформе образовања у Србији*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- MacBeath, J. (1999): *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge
- Natriello, G. (1987): The impact of evaluation processes on students, *Educational Psychologist*, Vol. 22, No. 2, 155–175.
- Nevo, D. (2001): School Evaluation: Internal or External, *Studies in Education Evaluation*, Vol. 27, 95-106.
- Ryan, K. E., Chandler, M., Samuels, M. (2007): What should school-based evaluation look like, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, 197–212.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Shepard, L. (1990): Inflated test score gains: Is the problem old norms or teaching the test, *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 9. No. 3, 15-22.
- Smith, M. L. (1991): Meanings of test preparataon. *American Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 3, 521-542.

Критеријумски тестови знања у функцији спољашњег вредновања...

Виготски, Л. С. (1983): *Мишљење и говор*, Београд: Полит.

Wiliam, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 37, 3-14.

Подаци о ауторима:

Др Сања Благоданић, асистент на Методици наставе природе и друштва, на Учитељском факултету у Београду.

Др Јелена Пешић, научни сарадник Института за психологију, Филозофског факултета у Београду.

Весна Картал, саветник-координатор за праћење остварености стандарда и вредновање васпитно-образовног рада и установа у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд