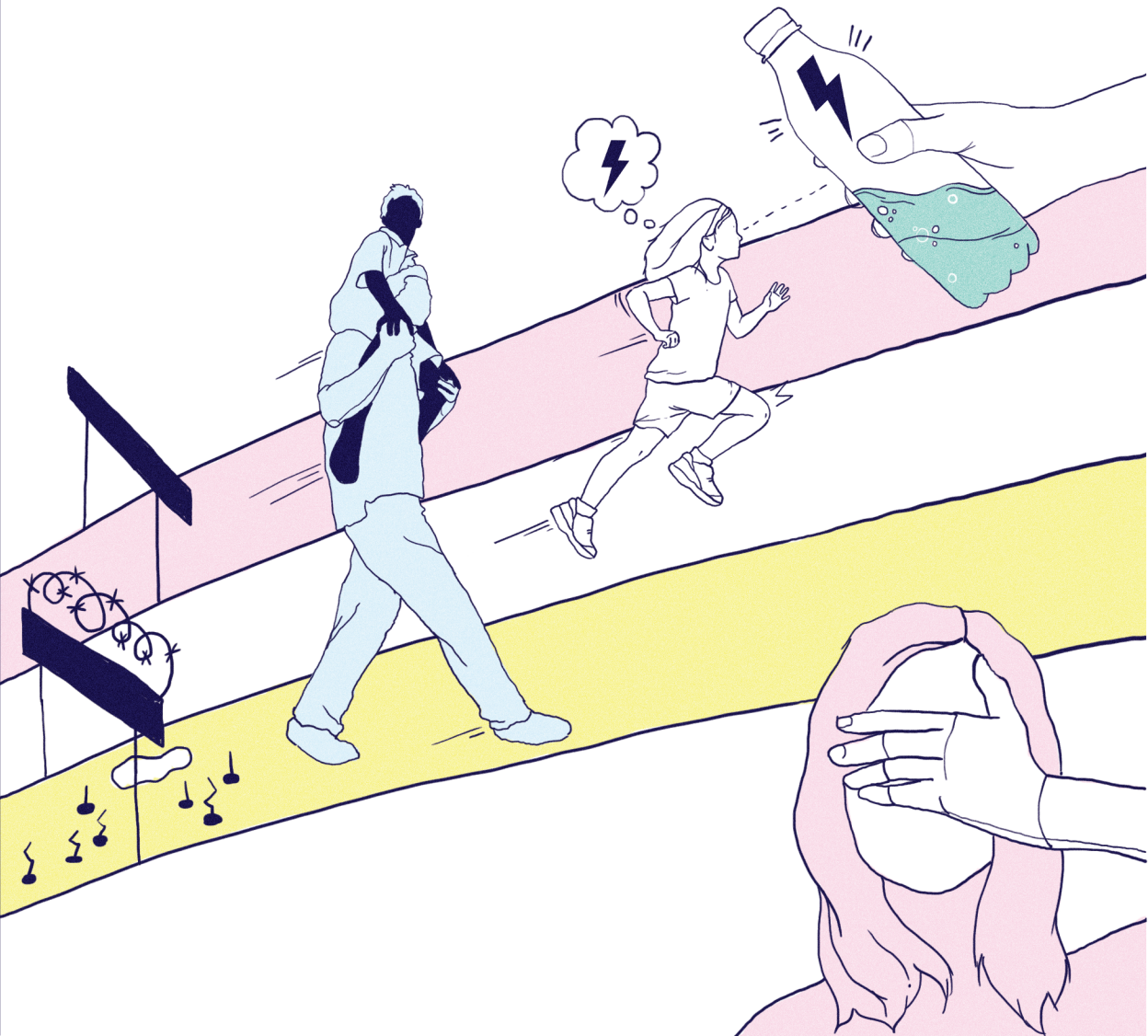


Milan Stančić

Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju



*LICA I NALIČJA
PRAVEDNOSTI U OCENJIVANJU*

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Čika Ljubina 18–20, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Živka Krnjaja, Upravnica Instituta

Recenzenti

Prof. dr Jana Kalin
Prof. dr Gordana Zindović Vukadinović
Prof. dr Lidija Radulović
Doc. dr Olja Jovanović Milanović

Lektura

Dr Jelena Stevanović

Dizajn i ilustracija korica

Jelena Jaćimović

Prelom

Dr Milan Stančić

Prvo izdanje u online formatu, 2020 ©

Izdanje je dostupno za besplatno preuzimanje na sledećoj adresi:

<http://www.zbornica.online>

Štampana publikacija se može nabaviti kod izdavača.

ISBN 978-86-81914-04-5



Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet u Beogradu

Milan Stančić

Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju

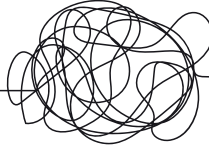
Beograd, 2020.

Sadržaj

- 9 Predgovor
- 13 Zašto se bavimo pitanjem pravednosti u ocenjivanju: uvod u problem
- 25 Uvodne terminološke i metodološke napomene
- 33 Više lica pravednosti u ocenjivanju: tri koncepta
 - 35 Metrijska pravednost u ocenjivanju
 - 35 Tradicionalne prakse ocenjivanja – dominacija testiranja i standardizacije
 - 39 Pravednost zasnovana na jednakosti uslova ocenjivanja i na preciznom i objektivnom merenju znanja učenika
 - 45 Ocenjivanje podređeno rangiranju – selekcija nauštrb pravednosti
 - 50 Pedagoška pravednost u ocenjivanju
 - 51 Usaglašavanje ocenjivanja i nastave – doslednost prakse ocenjivanja
 - 56 Jednaka prava učenika na učenje i ocenjivanje koje vodi ka boljem učenju
 - 63 Participacija učenika u ocenjivanju i pravednost
 - 69 Društvena pravednost u ocenjivanju
 - 70 Pravednost kao temeljna vrednost praksi ocenjivanja u kritičkoj paradigmi
 - 72 Briga o društvenim grupama koje su deprivilegovane u obrazovanju i ocenjivanju
 - 75 Preispitivanje društvene prakse ocenjivanja – ka društveno pravednom ocenjivanju i ocenjivanju za društvenu pravdu

- 81 Konceptualni okvir za razumevanje pravednosti u ocenjivanju
 - 83 Pravednost i/ili validnost ocenjivanja – pitanje je sad
 - 88 Terminologija pravednosti: jednakost, ravnopravnost i društvena pravda
 - 94 Ključno pitanje: validnost procedura ili etičnost prakse ocenjivanja
- 97 Pogledi na ocenjivanje i pravednost u ocenjivanju u prosvetnoj legislativi
 - 98 Opšti principi obrazovanja i opšti pristup ocenjivanju
 - 100 Predmet i načini ocenjivanja
 - 109 Ocenjivanje i individualne razlike
 - 112 Prava učenika u domenu ocenjivanja
 - 114 Pozicija nastavnika
 - 118 Pravednost školskog ocenjivanja iz vizure rezultata završnog ispita
 - 121 Slika pravednosti u ocenjivanju u zakonskoj regulativi naše zemlje – sumiranje
 - 124 Da li način na koji je definisano i regulisano ocenjivanje u prosvetnoj legislativi podržava pravednost u ocenjivanju – mišljenje nastavnika
- 129 Kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju
 - 130 Kako nastavnici procenjuju teorijske koncepte pravednosti u ocenjivanju
 - 135 Kako nastavnici opisuju pravedno ocenjivanje
- 153 Pravednost ocenjivanja u praksi: procene nastavnika
 - 165 Pravednost u ocenjivanju u odnosu na različite društvene grupe

173	Prepreke na putu ka ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju u praksi i načini da se one prevaziđu
176	Promene koje su potrebne u zakonskoj regulativi - perspektiva nastavnika
183	Promene koje su potrebne u praksi – perspektiva nastavnika
186	Ka pravednosti u ocenjivanju: putem autonomije ili putem kontrole
191	Zaključna razmatranja
193	Elementi pravednosti u ocenjivanju
215	Mogu li se kombinovati elementi iz različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju – nužnost ili nemoguća misija
218	Promene koje su potrebne u zakonskoj regulativi kako bi ocenjivanje bilo pravednije
224	Širenje perspektive: kako delovati i šta dalje istraživati
231	Korišćena literatura
243	Indeks pojmova
248	Indeks autora
251	Prilozi



Predgovor

Ideja za pisanje knjige nastala je, slično kao i za neke od mojih prethodnih radova, iz zapitanosti nad značenjem koncepata koje danas često koristimo kada govorimo o obrazovanju, posebno kada želimo da damo neku vrstu procene aktuelne obrazovne politike i prakse, odnosno kada želimo da kažemo nešto o tome kakve su njihove temeljne vrednosti ili odlike. Jedan od takvih koncepata, koji je okupirao moju pažnju tokom prethodnih godina, jeste *kvalitet u obrazovanju*, tačnije *kvalitet u radu nastavnika*. Naime, o kvalitetu se često govori i piše, pri čemu nikada nije do kraja jasno šta se pod tim podrazumeva, osim da je reč o nečemu dobrom, poželjnom, ka čemu treba težiti. Stoga mi je bilo intrigantno da istražujem i promišljam, odnosno da na različite načine tragam za značenjima koja stoje iza koncepata kao što je koncept *kvalitet*. Motivaciju za istraživanje i pisanje o *pravednosti* pronašao sam u istim takvim pitanjima: *O pravednosti u obrazovanju se danas puno govori, a da li je uvek jasno značenje ovog koncepta? Da li se pravednost razume na različite načine? Naposljetku, da li dijalozi o pravednosti u kontekstu obrazovanja i promišljanje o načinima da obrazovanje bude pravednije često bivaju zajedničke situacije bez zajedničkog značenja?*

Ipak, primetićete da je razmatranje pravednosti u knjizi ograničeno na domen *ocenjivanja*. O razlozima za takvu odluku, koji su zasnovani na različitim pedagoškim (iako ne isključivo pedagoškim) gledištima o mestu i ulozi ocenjivanja u obrazovanju i društvu, saznaćete u uvodnom poglavlju knjige. Na ovom mestu ću reći nešto i o drugačijim, pa čak i ličnijim, razlozima za odluku da se fokusiram na pitanja *pravednosti u ocenjivanju*. Najpre, u radu u nastavi sa studentima pedagogije i studentima koji se obrazuju za buduće nastavnike na Filozofskom fakultetu u Beogradu uočio sam da su im problemi koji se tiču ocenjivanja, među kojima je i pravednost u ocenjivanju, posebno zanimljivi i inspirativni za diskusiju. Pedagoge i nastavnike, uključujući i buduće pedagoge i nastavnike, uglavnom nema potrebe ubeđivati u to da je važno biti pravedan u ocenjivanju. Međutim, razmatranja u vezi sa tim na koji način to činiti često otvore nova pitanja i dileme koje ukazuju na različita tumačenja (*lica*) same pravednosti: *Da li se pravednost sastoji u jednakom tretmanu svih učenika ili je takav tretman zapravo izvor nepravednosti? Da li uvažavanjem razlika između učenika prilikom ocenjivanja činimo ocenjivanje pravednijim za pojedine učenike, a istovremeno nepravednim za neke druge učenike?* Drugim rečima – da li različita lica pravednosti nose sa sobom i određene negativne implikacije (odnosno *naličja*), naročito ukoliko ih posmatramo iz perspektive drugačijih razumevanja pravednosti? Između ostalog, dileme se tiču i pitanja odnosa pravednosti u ocenjivanju, pravednosti u obrazovanju i društvene pravde: *Može li nastavnik da ocenjuje pravedno ako se od njega u sistemu očekuje da ocenjuje sve učenike na isti način? Može li se uopšte biti pravedan u ocenjivanju ukoliko je čitav kontekst, obrazovni ali i širi društveni takav da ne podržava pravednost?* Sva ova pitanja „mučila” su i mene, najpre kao pedagoga, a potom i kao univerzitetskog nastavnika koji je i sam u poziciji da mora da ocenjuje studente i koji ujedno pokušava da te iste studente, buduće pedagoge i nastavnike, uči (pravednosti u) ocenjivanju.

Pomenuta pitanja su svakako kompleksna. Da bi se odgovorilo na njih, važno je najpre razumeti šta pravednost u ocenjivanju podrazumeva, odnosno kakva značenja se pripisuju ovom konceptu u različitim pedagoškim teorijama i paradigama. Potom, značajno je

razmotriti različite činioce unutar vaspitnoobrazovnog sistema, kao i uticaje iz šireg društvenog miljea, kako bismo mogli da razumemo prepreke koje stoje na putu ka ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju. Iz tih razloga, smatrao sam da je važno da se analizira i prosvetna legislativa kojom se reguliše ocenjivanje u školama. Pored toga, od neizmernog značaja za mene bilo je i da se u ovoj knjizi „čuje glas” nastavnika o problemima koji se odnose na pravednost u ocenjivanju u praksi, što je nužno podrazumevalo prikupljanje istraživačkih podataka od nastavnika i njihovu analizu i tumačenje, te dovođenje u vezu sa teorijskim konceptima. Opisani koraci ujedno su predstavljali i put kojim sam sâm prošao, tragajući za vlasitim odgovorima na ova pitanja. Nadam se da će pojedine staze koje sam na tom putu „utabao” i perspektive koje sam nastojao da otvaram koristiti onima koji se takođe interesuju za probleme pravednosti u obrazovanju i u ocenjivanju i onima koje ti problemi neposredno „pogađaju”.

Želim da se zahvalim najpre onima od kojih sam puno učio o ocenjivanju i uz pomoć kojih sam razvijao drugačiji odnos prema ocenjivanju - dr Milici Mitrović, koja nažalost nije više sa nama, ali čiji se uticaj jasno vidi u samom tekstu knjige, i prof. dr Lidiji Radulović sa kojom sam, između ostalog, zajednički razvijao praksu ocenjivanja na mnogim predmetima na kojima smo radili i na kojima još uvek radimo zajedno. Hvala i kolegi doc. dr Vladeti Milinu na podršci tokom pisanja ove knjige i na čestim razgovorima o problemima u nastavi, uključujući i dileme koji se tiču ocenjivanja.

Veliku zahvalnost dugujem recenzentkinjama knjige - prof. dr Jani Kalin (sa Filozofskog fakulteta u Ljubljani), prof. dr Gordani Zindović Vukadinović, prof. dr Lidiji Radulović i doc. dr Olji Jovanović Milanović - na brižljivom čitanju rukopisa i vrednim komentarima i sugestijama. Posebno hvala mojim dragim prijateljicama i kolegincama iz Centra za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Beogradu, prof. dr Lidiji Radulović i doc. dr Olji Jovanović Milanović, na kritičkom čitanju radne verzije teksta, vrednim sugestijama koje su doprinele jasnosti mojih ideja i komunikativnosti napisanog, kao i na različitim drugim podrškama koju su mi prižale tokom rada na ovoj

knjizi i uopšte – tokom mog dosadašnjeg profesionalnog razvoja.

Hvala lektorki, dr Jeleni Stevanović, koja je svojim savetima u velikoj meri doprinela jasnoći i razumljivosti napisanog. Takođe, želim da se zahvalim ilustratorki, Jeleni Jaćimović, koja je moje kompleksne ideje i zamisli uspela da umetnički vešto „prevede” u ilustraciju koju vidite na koricama knjige. Zahvalnost dugujem i Nebojši Saviću na podršci i savetima u vezi sa prelomom i uopšte estetskim aspektima knjige.

Zahvaljujem se svojim koleginicima i kolegama sa Odeljenja za pedagogiju i andragogiju na podršci i hrabrenju tokom pisanja knjige. Ideja za istraživanje ove teme javila se, između ostalog, i kao deo našeg zajedničkog planiranja projekta o obrazovanju i društvenoj pravdi, koji nažalost nikada nije realizovan. Veliko hvala i svim mojim studentima sa kojima sam, prevashodno u okviru predmeta *Praćenje i ocenjivanje u nastavi*, preispitivao svoje stavove o ocenjivanju, a posebno onima koji se su osmelili da se važnim pitanjima ocenjivanja bave u svojim master radovima pod mojim mentorstvom. Posebno hvala Tanji Topalović, na zajedničkom razmatranju prakse ocenjivanja u okviru predmeta *Praćenje i ocenjivanje u nastavi*, kao i Jeleni Janjić na čitanju radne verzije rukopisa.

Koristim priliku i da se zahvalim svim nastavnicama i nastavnicima koji su učestvovali u istraživanju i koji su doprineli tome da se o ovom važnom pitanju čuje glas nastavnika i da se bolje razume stanje u praksi. Posebno se zahvaljujem dragim koleginicama koje su pomogle da anketa stigne do većeg broja nastavnika: Neveni Živković, Angelini Škodrić, Ivani Prijović, Mirjani Spasić, Ani Jakovljević, Olji Bogdanović, dr Ivani Đerić, Anđelki Petrović, mojoj razrednoj – Sonji Šumonji.

Na kraju, hvala mojoj porodici na podršci i razumevanju tokom čitavog ovog procesa, ali i na tome što su mi verovatno nekada „usadili” tu vrednosnu klicu koja je vremenom izrasla u brigu o pravednosti u društvu, obrazovanju, pa i u ocenjivanju.

Autor



Zašto se bavimo pitanjem pravednosti u ocenjivanju: uvod u problem

Problem koji je u fokusu ove knjige može se posmatrati kao kompleksan, a istovremeno i uzak. Najpre, danas se dosta govori o pravednosti u obrazovanju, ali i o obrazovanju za društvenu pravednost, te pitanje pravednosti u ocenjivanju, kao jednom elementu vaspitnoobrazovnog procesa i sistema obrazovanja, može delovati kao „sitno”. Možemo se na ovom mestu zapitati i o razlozima zbog kojih postoji relativno mali broj publikacija koje se bave pitanjem pravednosti u ocenjivanju. I sam sam imao dilemu prilikom procesa pisanja ove knjige da li je uopšte moguće, i ako jeste da li je smisleno, govoriti o pravednosti u ocenjivanju ukoliko se ne sagleda šira slika, odnosno ukoliko se detaljno ne razmotre i različiti elementi i činioци koji utiču na pravednost u obrazovanju. Vratiću se na ovo pitanje kasnije, nakon što predstavim razloge zbog kojih je tema pravednosti u ocenjivanju ipak važna.

Institucionalno obrazovanje je odveć prepoznato kao jedan od „glavnih mehanizama kojima se moć [u društvu] održava ili dovodi u pitanje” (Apple, 2012, str. 7). Tako se, s jedne strane, kroz i uz pomoć obrazovanja reprodukuju postojeće društvene strukture i odnosi, te i nejednakosti u društvu, dok se, s druge strane, obrazovanje može posmatrati i kao prostor za preispitivanje društvenih struktura i odnosa i njihovog uticaja na obrazovne prilike učenika, a škola kao mesto na kome se učenici osnažuju da menjaju društvo i gde se konstruiše „novo” društvo koje bi bilo pravednije od postojećeg (što bismo nazvali obrazovanjem za društvenu pravdu). Ideja o tome da je „obrazovni sistem ustrojen tako da nagrađuje decu iz viših klasa, a da eliminiše, ili podstiče samoeliminaciju onih iz nižih” (Radulović, 2014, str. 91) danas se najčešće dovodi u vezu sa francuskim filozofom, sociologom i antropologom Pjerom Burdijeom. On je naglašavao da obrazovanje ima dve nerazdvojive funkcije – *funkciju reprodukcije* postojeće društvene hijerarhije i *funkciju legitimizacije* kojom sakriva prvu funkciju time što „ubedi” pojedince da su sami izabrali svoju sudbinu (Radulović, 2014; Sullivan, 2002). Ove funkcije se ostvaruju uz pomoć različitih odlika sistema vaspitanja i obrazovanja, najpre time što su sadržaji koji se u školi uče, kao i način na koji se oni uče, nametnuti od strane vladajuće klase, odnosno dominantnih društvenih grupa, kao društveno poželjni ili čak jedini validni (Apple, 2012; Bernstein, 1996; Broadfoot, 1996; Gevirc i Krib, 2012; Gipps, 1999; Radulović, 2014; Sullivan, 2002). Zbog toga Gevircova i Krib (Gevirc i Krib, 2012) nametanje vrednosti dominantnih grupa kroz nastavne programe označavaju kao vid simboličkog nasilja. Naime, sami programi, te i obrazovanje koje se prema njima organizuje, predstavljaju instrumente dominacije koji omogućavaju ovim društvenim grupama da nametnu svoja gledišta kao jedina legitimna, ali i da ujedno, proklamujući programe kao opštevažeće i ideološki neutralne, prikriju sopstvenu poziciju moći (Gevirc i Krib, 2012).

Još jedan važan instrument dominacije predstavlja i ocenjivanje. Način i kriterijumi na osnovu kojih se učenici vrednuju su takvi da omogućavaju da budu privilegovani učenici iz porodica sa visokim

kulturnim kapitalom,¹ kojima je bliska priroda školskih aktivnosti, uključujući i jezik škole. Oni se bolje snalaze u situacijama kada moraju da govore formalno, apstraktno, književnim jezikom, što su sve odlike tipične prakse ocenjivanja u školama, bilo da je reč o usmenom ili pisanom ocenjivanju – očekuju se potpune rečenice, korišćenje apstraktnih termina, preciznost u izlaganju, lepo izražavanje. O ovome je pisao i Bazil Bernštajn, govoreći o učenicima iz viših društvenih slojeva koji su kod kuće dobro ovladali razrađenim jezičkim kodom i učenicima iz radničkih porodica u kojima se dominantno koristi ograničeni jezički kod,² zbog čega su u nepovoljnom položaju u školi budući da se u njoj vrednuje korišćenje razrađenog koda (Bernštajn, 1979; Štambak, 1985). Uzroke za neuspeh učenika iz radničkih porodica na sličan način je video i Burdije – jezik koji ovi učenici koriste kod kuće je posve drugačiji od onoga koji se koristi u školi (Radulović, 2014), te ovi učenici, pored učenja sadržaja iz različitih predmeta, moraju istovremeno i da ovladavaju jezikom, odnosno načinom izražavanja i slično.

Posmatrano u celini, učenici koji dolaze iz različitih društvenih i kulturnih miljea različito su pripremljeni da imaju koristi od škole, te

1) Kulturni kapital se operacionalizuje na različite načine, ali opšte uzevši obuhvata: nivo obrazovnog postignuća pojedinca (ili članova jedne porodice); različita kulturna znanja (poput jezičkih kompetencija, vladanja književnim jezikom, opšte informisanosti i kulture, odnosno poznavanja dominantne kulture); estetske preferencije stečene socijalizacijom; materijalne objekte i različite elemente kulturne potrošnje i participacije porodice i/ili individue, kao što su posedovanje i čitanje knjiga, slušanje muzike, odlasci u pozorišta, muzeje i slično (Radulović, 2014; Sullivan, 2002).

2) Ograničeni kod prikladan je za upotrebu u „situacijama u kojoj sagovornici dele veliko kulturno i kontekstualno znanje”, odnosno za komunikaciju sa grupnom ljudi u kojoj su mnoge stvari svima poznate (npr. porodica, prijatelji), te je komunikacija fokusirana na „prenošenje velikog broja informacija uz minimum jezičkih sredstava” (Filipović, 2009, str. 40). Takav način korišćenja jezika omogućava da se izraze samo značenja vezana za kontekst (Štambak, 1985). S druge strane, razrađeni ili elaborirani kod koristimo u situaciji kada treba da prenesemo određenu poruku sagovornicima sa kojima ne delimo visok nivo zajedničkih znanja (Filipović, 2009), te je to način korišćenja jezika koji omogućava da se izraze apstraktna značenja koja nisu vezana za kontekst (Štambak, 1985). Odlikuje ga maksimalno eksplicitno izražavanje svih elemenata poruke (formulisanje celih rečenica, imenovanje svih lica i objekata i slično).

tretman koji je formalno jednak za sve učenike zapravo više pogoduje nekim grupama učenika nego drugim (Gipps, 1999; Radulović, 2014; Sullivan, 2002). Jednakim tretmanom dece u školi (pohađanje istog programa, te učenje istih sadržaja, na isti način, uz uniformne kriterijume ocenjivanja za sve), a koji je korumpiran interesima dominantnih društvenih grupa, prikrivaju se, pa čak i legitimišu, nejednakosti u društvu, a razlozi za školski neuspeh učenika iz drugih društvenih grupa pripisuju se njihovim niskim sposobnostima i nedovoljnom trudu (Broadfoot, 1996). Kako navodi Sullivan, na taj način se stvara privid meritokratije (Sullivan, 2002), odnosno gradi se lažna slika da svi dobijaju društvenu moć i položaje u skladu sa svojim sposobnostima i zaslugama. Dakle, društvene nejednakosti se, pored toga što se odražavaju na obrazovanje, ujedno i reprodukuju uz pomoć obrazovanja. Razlike u pristupu znanjima i obrazovnim iskustvima koja se u određenom društvu smatraju relevantnim značajno određuju položaj učenika ne samo tokom školovanja, već i kasnije u životu – određuju njegove dalje obrazovne prilike, mogućnosti za zaposlenje, ukupan društveni položaj i kvalitet života (Ichilov, 2003, prema Jovanović, 2018). To nas dovodi i do drugog glavnog mehanizma funkcije reprodukcije i legitimizacije u obrazovanju – *autoeliminacije*. Naime, kako Gevirc i Krib tumače ideje Burdijea i Paserona, sistem je tako ustrojen da se učenici radničkog porekla samoisključuju iz obrazovanja, vođeni „realističnom procenom objektivne verovatnoće za postizanje uspeha u stratifikovanom obrazovnom sistemu u kojem su šanse za društvenu mobilnost strogo ograničene” (Gevirc i Krib, 2012, str. 88). Prema Burdijeovom viđenju, značajnu ulogu u procesu legitimizacije imaju *ispiti*, pre svega prijemni ispiti za upis u srednje škole i na fakultete, budući da sakrivaju to da nemaju svi jednake šanse da ovladaju znanjima kakva se traže na ispitima, kao i to da veliki broj učenika odustaje od obrazovanja, tj. odlučuje da uopšte i ne izađe na ispit (Radulović, 2014). Takvim prikrivanjem se dodatno „potvrđuje” da ti učenici nemaju „talente” potrebne za više nivoe obrazovanja, čime se ujedno opravdava veća zastupljenost učenika iz vladajućih slojeva u pojedinim (tzv. elitnim) srednjim školama i u visokom obrazovanju. Može se zaključiti iz prethodnih razmatranja da ocenjivanje

predstavlja jedan od mehanizama reprodukcije društvenih hijerarhija uz pomoć obrazovanja, kao i legitimizacije, odnosno prikrivanja funkcije reprodukcije. Ili, kako navodi Brodfut (Broadfoot, 1996), ocenjivanje je glavni instrument socijalne kontrole, odnosno, u duhu Fukoovog pogleda na način funkcionisanja različitih društvenih institucija – mehanizam disciplinovanja i nadziranja (Foucault, 1977, prema Gipps, 1999).

Postoje različita gledišta o tome u kojoj su meri Burdijeove i ideje drugih autora koji su sledili njegovu misao determinističke, odnosno o tome da li je, imajući u vidu snažne društvene činioce koji pomažu održavanju statusa quo, moguće ostvariti promenu u obrazovanju i da li je na taj način moguće menjati i društvo. Kako navodi Radulović, iako i sam nastoji da ponudi implikacije za domen obrazovne politike i na mikro nivou (za rad nastavnika), najjasnija implikacija Burdijeovih ideja je „da se teško može očekivati promena u obrazovnom sistemu... ukoliko ona nije povezana sa promenama u širem društvu” (Radulović, 2014, str. 97). Poseban izazov u bavljenju ovim pitanjem predstavlja podatak da današnje prakse ocenjivanja u školama imaju korene u srednjem veku (Gojkov, 2009; Mitrović, 2014; Mitrović, 2017b; Wilbrink, 1997), kao i da je ocenjivanje element sistema koji je najotporniji na promene, odnosno najsporije se menja. Glavne razloge za njihovo sporo menjanje različiti autori prepoznaju u institucionalizovanosti praksi ocenjivanja i instrumentalizovanosti školske ocene, odnosno u tome što generacije učenika i budućih nastavnika „nasleđuju” prakse ocenjivanja kao kulturne artefakte, iako one ne odgovaraju potrebama društva, što prati i davanje prevelikog akcenta sertifikacionoj funkciji ocenjivanja, odnosno razumevanju ocena kao mera koje se koriste za društvenu selekciju (Gipps, 1999; Mitrović, 2014; Mitrović, 2017b). Kritički orijentisani teoretičari bi verovatno tumačili da je i samo opstajanje tradicionalnih praksi ocenjivanja „deo plana” da se uz pomoć obrazovanja održava moć dominantnih društvenih grupa. Prakse ocenjivanja su duboko društveno-istorijski ukorenjene, te se njihovom reprodukcijom reprodukuju i društvene hijerarhije, a kroz njih i nepravednost u obrazovanju i u društvu. Takvo ocenjivanje takođe sledi princip

jednakog tretmana koji je važeći za čitavo obrazovanje kao praksu. Pravednost, kako je viđena u tradicionalnim praksama ocenjivanja (kao objektivnost, jednakost uslova ocenjivanja), nalik je trojanskom konju – stvara privid pravednosti, a zapravo služi prikrivanju funkcije reprodukcije, te i nepravednosti u obrazovanju i društvu.

Razmatrajući mogućnosti da se ocenjivanje zaista reformiše, Milica Mitrović (2017b) je zaključila da za to postoji nekoliko osnovnih pretpostavki. Naime, potrebno je izmestiti polazišta o obrazovanju, nastavi i ocenjivanju iz empirijsko-analitičke paradigme, što podrazumeva i građenje novog odnosa prema ocenjivanju kao integralnom delu nastave. Pored toga, te promene bi trebalo da prati i uspostavljanje društvenog konsenzusa o neophodnosti da se „obrazovanje oslobodi viševekovnih stega tradicionalnog ocenjivanja” (Mitrović, 2017b, str. 158). Dakle, i ovde možemo primetiti gledište da nije moguće menjati obrazovanje (pa ni ocenjivanje) kao samostalni društveni entitet, izolovano od drugih entiteta, već da promene u polju obrazovanja moraju biti praćene promenama u društvu kao celini. Ovakvo viđenje svojstveno je i drugim autorima (videti: Bøyum, 2014; Condrón, 2011; Radulović, 2014; Reay, 2012). Isprepletanost obrazovanja i drugih društvenih struktura je nešto što se ne dovodi u pitanje, ali ostaje večita nerazrešiva dilema da li se sa promenama u obrazovanju menja i društvo, ili je najpre potrebno menjati društvo da bismo uopšte mogli da govorimo o promenama u obrazovanju. Zapravo, pitanje koje „lebdi” nad svim drugim pitanjima je sledeće – odakle početi sa promenom. Ukoliko se sa sistemskog nivoa spustimo na nivo učionice i konkretnih aktera u njoj, ovo pitanje bih „preveo” na sledeći način: *Da li je delovanje učenika i nastavnika ograničeno postojećim društvenim okvirima ili oni mogu da deluju na način kojim bi se preispitali i potencijalno menjali ti okviri?*

Iako prema Burdijeovoj teoriji možemo tumačiti da nastavnici u školama nesvesno prihvatajući „pravila igre” postaju i sami instrumenti društvene reprodukcije, verujem da postoji prostor za delovanje u pravcu preispitivanja tih pravila. To nas, najpre, vraća na koncept *obrazovanja za društvenu pravdu*, odnosno na takav pristup

obrazovanju u kome se nastoji da se svim učenicima obezbede bogate i raznovrsne prilike za učenje i pospeše njihove životne šanse, što podrazumeva preispitivanje društvenih i institucionalnih činilaca koji doprinose nejednakostima i koji ograničavaju životne perspektive pojedinaca (Cochran-Smith et al., 2009). U tome se prepoznaje ključna uloga nastavnika, koji kroz osveščivanje nejednakosti koje postoje u školi i društvu, te prepoznavanje razlika u pristupu različitim učenicima obrazovnim prilikama, a koje su posledica tih nejednakosti, može da preraspodeli obrazovne mogućnosti u učionici i da na taj način umanjuje nejednakosti (Boylan & Woolsey, 2015; Cochran-Smith et al., 2009; Kelly, Minnes Brandes, & Orłowski, 2004; Young, 2011). Ipak, da bi nastavnik bio motivisan da deluje u pravcu prevazilaženja nejednakosti, neophodno je da on/ona nejednake odnose koji postoje u društvu opaža kao nepravedne (Jovanović, 2018), što znači da je, pored analiziranja samih društvenih okolnosti, potrebno da nastavnici preispituju i sopstvena razumevanja društvene pravednosti. S druge strane, pored preispitivanja društvenih okolnosti i njihovog uticaja na obrazovanje, važno je preispitivati i nastavne programe i nastavni proces: kako se vide učenici, koji sadržaji se uče i zašto, na koji način, kao i šta se u tom procesu od učenika očekuje i vrednuje. Dakle, takvo preispitivanje nužno iziskuje i *preispitivanje pristupa ocenjivanju* – šta se ocenjuje, kako i zašto. Traganje za vrednostima koje stoje iza zvaničnih programa i na kojima je zasnovana konkretna praksa – kao i temeljno preispitivanje njihovog porekla i implikacija za različite sfere društvene stvarnosti i različite aktere, ali i kritičko preispitivanje sopstvenih vrednosti i delovanja – predstavlja važan element refleksivne prakse nastavnika (Radulović, 2011, 2016).

Pritom, važno je napomenuti da prethodno opisano preispitivanje ne predstavlja isključivo aktivnost nastavnika, već je u ove procese potrebno uključiti i učenike, čime se jačaju i njihovi kapaciteti za kritičku analizu društva i obrazovanja kao društvene prakse, što bi trebalo da prati i osnaživanje učenika da deluju u pravcu promene školskih i društvenih obrazaca. Na taj način se, dakle, učenici uče da budu kritički mislioci i nosioci pomena; da sami budu pravedni(ji) i da grade pravednije društvo. Ovakva gledišta bliska su idejama kritički

orijentisanih mislilaca u pedagogiji, odnosno pokušajima da se na drugačiji način sagleda funkcija obrazovanja u odnosu na društvo, koja je više u duhu pedagoškog optimizma. Mislioci kritičke orijentacije usmereni su na dekonstruisanje odnosa moći u obrazovanju i društvu, kako bi se prevazišlo njihovo opresivno delovanje. Nasuprot viđenju da je obrazovanje instrument društvene reprodukcije, Paulo Freire, jedan od ključnih mislilaca kritičke pedagogije, obrazovanje posmatra kao *oslobađajuću, emancipatornu praksu*, pomoću koje mladi kritički pristupaju društvu i otkrivaju kako da učestvuju u menjanju sveta (Freire, 2002). On je u tome video ključnu ulogu nastavnika, koji ne samo da treba da pomaže učenicima da postanu svesni nejednakosti i sopstvene potlačene pozicije, već da ih istovremeno mora osnaživati da veruju da mogu da promene svet jer, kako kaže Freire, budućnost nikada nije unapred određena, osim ako sami prihvatimo da jeste (Freire, 2002, 2017). Pokušaću da u nastavku obrazložim zašto mislim da baš ocenjivanje igra značajnu ulogu u ostvarivanju ovakve, emancipatorske, funkcije obrazovanja.

Teorijski gledano, ocenjivanje je „deo didaktičkih izbora o obrazovanju, znanju, podučavanju, učenju, tipu kurikuluma, itd.“, te bi ono trebalo da ima obeležja koja su u skladu sa ovim izborima (Mitrović, 2017b, str. 110), odnosno između svih pobrojanih elemenata bi trebalo da postoji paradigmatičko slaganje (da svi pripadaju istoj paradigmi). Dodatno, na nivou konkretne prakse svi ovi elementi, pa tako i ocenjivanje, zavisice od toga na koji način se polazišta razumeju i operacionalizuju u praksi, kao i od toga kakve su odlike institucionalnog konteksta i zajedničke prakse učenika i nastavnika (Mitrović, 2017b). Iz toga bi sledio zaključak da se suštinske promene prakse ocenjivanja mogu postići jedino kada se promeni čitava paradigma (Gipps, 1994; Mitrović, 2014; Mitrović, 2017b), odnosno kada se kvalitativno promene i svi ostali elementi. Ostaje pitanje odakle započeti promenu, odnosno da li je, ukoliko želimo da promenimo obrazovanje, potrebno da sve ove elemente promenimo odjednom ili je moguće da promena jednog elementa preobrazi i ostale elemente. Analiza reformskih pokreta u obrazovanju u drugoj polovini dvadesetog veka (Gipps, 1999; Mitrović, 2017b) daje nam neke odgovore

na ovo pitanje. Najpre, važno je napomenuti da je u ovim reformama središnju tačku promene predstavljalo ocenjivanje, bilo da je reč o uvođenju nacionalnih testiranja ili standardizovanih ishoda obrazovanja (Mitrović, 2017b). Ključna ideja iza reformi bila je da se podigne kvalitet obrazovanja i to povećanjem pritiska na škole i nastavnike za odgovornost za ishode učenja učenika, u čemu je veliku ulogu ponovo igrala evaluacija, kako kroz spoljašnje testiranje znanja učenika, tako i kroz pojačanu spoljašnju evaluaciju rada nastavnika i škola. Ipak, ne postoje čvrsti dokazi da su te reforme zaista dovele do unapređivanja kvaliteta obrazovanja i uspeha učenika, već se pre o njima može govoriti kao o „pokušaju da se sistem obrazovanja usklađuje sa vrednostima i ekonomskim i političkim prilikama u društvu” (Mitrović, 2017b, str. 98), odnosno sa sve većim jačanjem neoliberalne ekonomije. Uprkos tome, ove reforme su nam „otkrile” da *ocenjivanje, kao element sistema, ima veliku moć*. Pokazale su nam da se *čitav sistem organizuje u odnosu na to šta je predviđeno da se vrednuje kroz ocenjivanje*, te da oni koji odlučuju o ocenjivanju zapravo oblikuju obrazovanje u celini (Apple, 2012; Armstrong, 2008; Burbules, 2004; Gevirc i Krib, 2012). Tako, od predviđenog načina ocenjivanja zavisi kako će nastavnici organizovati nastavu, kako će učenici pristupiti učenju, kako će se suditi o uspešnosti učenika, nastavnika, pa i celokupnog sistema obrazovanja jedne zemlje. Nastavnici su, pod pritiskom da su oni odgovorni za postignuća svojih učenika i da će njihov rad biti procenjivan, pa čak i plaćen, u odnosu na njihov doprinos rezultatima učenika (Stančić, 2012; Stronach, 2000), počeli nastavu da organizuju tako da učenike pripremaju za testiranje (Amrein & Berliner, 2002; Burbules, 2004; Kohn, 2000; Neil, 2003; Stronach, 2000), ili da pronalaze druge, često neetičke, načine da učenicima „olakšaju učenje” (Jacob & Levitt, 2003; Kohn, 2000). S druge strane, kako je skor na testu i ostvarenost ishoda postala primarna mera u obrazovanju, učenici su i sami počeli da razvijaju strategije učenja za test, ali i varanja na ispitima (Armstrong, 2008; Nichols & Berliner, 2007).

Kao što vidimo, *reformama obrazovanja, koje su u središte stavljale ocenjivanje, menjali su se i ostali elementi sistema* i sama praksa obrazovanja, ali je pitanje da li je reč o promenama koje omogućavaju bolje

prilike za učenje učenika i veću pravednost u obrazovanju. Pitanje je, naravno, retoričko, no ipak ću dati kratak odgovor. Dosadašnje pokušaje da se uvedu promene u ocenjivanje, a neki su već prethodno pomenuti, nije pratilo i suštinsko menjanje drugih didaktičkih izbora, već se to činilo „u uslovima opstajanja starih polazišta o ocenjivanju i nastavi” (Mitrović, 2014, str. 180), odnosno karakterisalo ih je samo deklarativno „dodavanje novih funkcija [ocenjivanja] na listu »starih« funkcija, bez drugih promena” (Mitrović, 2017b, str. 160). Dakle, obrazovanje, pa tako i ocenjivanje, ostajali su u okvirima tradicionalne, empirijsko-analitičke paradigme. Ipak, ovi uvidi otvaraju i jedno „pravo” (u značenju: neretoričko) pitanje – ako ocenjivanje zaista ima takvu moć, *da li nastojanjem da ocenjivanje bude pravednije možemo suštinski menjati kvalitete ukupne prakse obrazovanja?* Pitanje je „pravo” iz dva razloga. Najpre, jer je važan povod za istraživanje problema koji je u fokusu ove knjige, a onda i zbog toga što je, verujem, reč o pitanju za čiji odgovor je zaista potrebno dubinsko promišljanje, odnosno istraživanje.

Činjenica je da su se same promene koje su se uvodile u ocenjivanje u okviru razmatranih reformi sastojale u usavršavanju procedura (tzv. tehnologije) ocenjivanja, pritom ostajući u okvirima iste (empirijsko-analitičke) paradigme. Dakle, ove promene nisu predstavljale pravi paradigmatički pomak, te nije ni trebalo očekivati da su mogle da pokrenu paradigmatičku promenu ostalih elemenata sistema. Gledano na nivou nastavnog procesa, verujem da bi nas promišljanja o tome kako da budemo pravedniji u ocenjivanju vraćala na pitanja kako da učinimo čitav proces obrazovanja pravednijim, te da ona imaju potencijal da pokrenu promenu paradigme koja je u osnovi obrazovanja. Naime, verujem da *briga o pravednosti u ocenjivanju može predstavljati i dovesti do suštinskog menjanja ocenjivanja*, što, prema rečima autorke Mitrović, nosi potencijal za menjanje tradicionalnog obrazovanja: „[suštinskim] menjanjem ocenjivanja – menjaju [se] i drugi procesi u nastavi” (Mitrović, 2017b, str. 158). Pored toga, takvo refleksivno pristupanje ocenjivanju i celokupnoj obrazovnoj praksi ne bi smelo da ostane „zatvoreno u zidove učionice, već zahteva preispitivanje kulturnog i celokupnog društvenopolitičkog konteksta”

(Radulović, 2016, str. 147), što je nužan prvi korak ka menjanju društvenih odnosa.

Bilo da ga posmatramo kao ključni mehanizam (skrivanja) društvene reprodukcije ili kao element sistema koji modeluje čitav proces obrazovanja, ocenjivanje je svakako moćno i u njemu možemo prepoznati, podjednako, tačku spoticanja za ostvarivanje bilo kakve promene u obrazovanju, ali i prostor koji nosi potencijal za promenu koja bi vodila većoj pravednosti u obrazovanju i u društvu. U ovoj knjizi, kako je već i najavljeno, fokus će biti na pravednosti u ocenjivanju, dok ću temu odnosa pravednosti u ocenjivanju i pravednosti u obrazovanju i društvu samo otvoriti, uz uverenje da je to važna tema za neku buduću studiju kojoj bi svakako trebalo da prethodi bolje razumevanje pravednosti u ocenjivanju. Stoga će moj glavni cilj u ovoj studiji biti *da razmotrim moguća značenja pravednosti u ocenjivanju*.

Prvi korak ka ostvarivanju ovog cilja sastojao se u teorijskoj analizi mogućih načina da se razume pravednost u ocenjivanju u okviru različitih paradigmi i praksi ocenjivanja koja je rezultirala izdvajanjem tri koncepta pravednosti u ocenjivanju: metrijski, pedagoški i društveni. Potom ću prikazati kako se razume pravednost u ocenjivanju u prosvetnoj legislativi naše zemlje, uz oslanjanje na prethodno utvrđene koncepte pravednosti. Nakon toga, predstavitiću kako nastavnici, koji su učestvovali u istraživanju koje je realizovano za potrebe ove studije, razumeju pravednost u ocenjivanju i kako procenjuju pravednost ocenjivanja u praksi. Na to će se nadovezati i podaci o tome šta nastavnici doživljavaju kao ključne prepreke u ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju u praksi i njihova viđenja o potrebnim promenama. Na kraju, u završnom poglavlju, sumirani su svi ovi nalazi, koje prate i ideje o mogućim promenama u praksi i prosvetnoj legislativi, ali i nova pitanja i prostori za istraživanje koji se otvaraju.



Uvodne terminološke i metodološke napomene

Pre nego što se upustim u razmatranje tako delikatnog problema kao što je pravednost u ocenjivanju, istaći ću uvodne napomene u vezi sa ključnim terminima i pojmovima koje koristim u radu, kako bismo od početka uspostavili zajedničko razumevanje o tome na šta se misli kada se kaže *nastava*, *ocenjivanje*, *pravednost*. Razmatranja u ovoj knjizi biće fokusirana na probleme školskog ocenjivanja, premda će neki primeri i pojedine analize biti i u vezi sa univerzitet-skom nastavom. Stoga, kada koristim termine *nastava* i *ocenjivanje*, uvek podrazumevam da je reč o školskoj nastavi i ocenjivanju, osim ukoliko nije napomenuto drugačije. Kada u tekstu koristim termin *nastava*, mislim na procese podučavanja i učenja koji su, u skladu sa savremenim didaktičkim shvatanjima i mojim ličnim ubeđenjima, u neraskidivoj vezi, dok ću se terminom *učenje* služiti kada mislim konkretno na aktivnost učenika koja se odvija u nastavi ili pak na nekom drugom mestu, a terminom *podučavanje* kada mislim isključivo na aktivnosti nastavnika u procesu nastave. U situacijama u kojima sam želeo da naglasim da se određena ideja odnosi i na situacije učenja koje se dešavaju izvan nastave, kao i na samu nastavu, koristiću i

sintagme nastava i učenje i učenje i nastava, iako sam viđenja da su, opšte uzevši, ove sintagme suštinski redundantne iz već prethodno pomenutih razloga.

Kada govorim o *ocenjivanju*, koje je jedan od ključnih pojmova u knjizi, podrazumevaću aktivnosti praćenja i vrednovanja učeničkog rada i rezultata, s tim da prevashodno mislim na *ocenjivanje koje se dešava kao deo procesa nastave*, odnosno na takozvano *učioničko ocenjivanje*. U knjizi ću na pojedinim mestima pominjati i neke vidove spoljašnje evaluacije postignuća učenika (završne ispite, međunarodna testiranja), koje ne podrazumevam pod pojmom ocenjivanje, te ni u knjizi neću razmatrati pravednost u kontekstu ovakvog vida vrednovanja. U radu se, pored termina *ocenjivanje*, služim i terminom *praćenje* i sintagmom *praćenje i ocenjivanje u nastavi*, i to kada želim da posebno nagovestim da se razmatranje, pored formalnih oblika ocenjivanja, odnosi i na manje formalne tehnike ocenjivanja koje su deo nastavnog procesa i služe najpre u formativne svrhe, odnosno u svrhe praćenja učeničkog procesa učenja kao i samog procesa nastave, te koje ne rezultiraju nužno davanjem ocene.

Još jedno važno objašnjenje odnosi se na termin *pravednost*. Činjenica je da se ovaj termin koristi na različite načine u različitim akademskim poljima, kao i da se, verovatno, i u okviru samih polja različito razume, operacionalizuje i upotrebljava. Verujem da bi bio iscrpljujući poduhvat da se u ovoj knjizi prvo temeljeno razmotre ta različita razumevanja, te da se pojam *pravednost* definiše i razgraniči u odnosu na druge različite pojmove sa kojima se dovodi u vezi ili sa kojima se posmatra kao sinonim, da bismo se tek potom bavili pravednošću u domenu ocenjivanja. Zbog toga sam u ovoj knjizi zauzeo drugačiji pristup – nastojaću da kroz analizu različitih paradigmi ocenjivanja i mogućih viđenja pravednosti unutar tih paradigmi dođem do opštih koncepata o pravednosti u tom konkretnom polju. To će podrazumevati i razmatranje specifičnih termina koji se koriste u okviru različitih paradigmi, kao što su na primer termini *jednakost*, *ravnopravnost* i slično. Još jedno važno pitanje jeste i da li je prikladnije govoriti o *pravednosti* ili *pravičnosti* u ocenjivanju.

Pravljenje distinkcije između ova dva termina karakteristično je najpre za pravne nauke. Potraga za njihovim značenjem uglavnom kreće od antičkih filozofa i reklo bi se, na osnovu dostupnih radova (Mitrović, 2017a; Vuchetich, 2007), da ni danas nije završena. U načelu, i pravednost i pravičnost predstavljaju deo stremljenja ka *pravdi* (bilo da se ona razume kao jednakost, srazmernost ili drugačije) kao vrhovnoj društvenoj vrednosti. Pritom, *pravednost* se tiče postupanja po pravilima i dužnostima koje su oličene u zakonima (po pozitivnom pravu jedne države), dok se *pravičnost* posmatra kao korektiv pozitivnog zakona, budući da podrazumeva uzimanje u obzir specifičnosti individualnog slučaja o kome se sudi (Mitrović, 2017a; Vuchetich, 2007). Naime, svaki zakon je u izvesnoj meri uopšten, te uvek postoje pojedinačni slučajevi koje nije moguće pravedno tretirati prema odredbama zakona. U tim situacijama, kada o konkretnom slučaju zakon govori samo uopšteno, odnosno kada postoji „pravna praznina”, pravda se zadovoljava time što sudije ili druga službena lica imaju ovlašćenje da „elastično primenjuju pravne norme u konkretnim slučajevima radi uspešnijeg ostvarivanja prava” (Mitrović, 2017a, str. 15). Smatram da ovakva vrsta razlikovanja pomenutih termina nije značajna za problem ocenjivanja. Verujem da bi bilo posve ograničeno tretirati da se pravednost u ocenjivanju *per se* ostvaruje time što se poštuju zakonske odredbe, iako, naravno, to u prvom redu zavisi od toga kakve su te zakonske odredbe i da li se njima obezbeđuje ocenjivanje koje bismo označili kao dobro i pravedno (zbog toga ću u radu prikazati i analizu zakonskih odredbi kojima se reguliše ocenjivanje u školama). Ukoliko to nije slučaj, pravičnost, shvaćena u smislu kako je prethodno objašnjeno, ne bi ni mogla da služi kao korektiv pravednosti. Pored toga, verujem da nije prikladno posmatrati nastavnike kao sudije, niti ocenjivanje kao sudski postupak u kome su u fokusu zakoni i pravila, a ne učenik i njegovo učenje. Imajući to u vidu, iako je termin *pravičnost* možda podesniji za domen ocenjivanja jer upućuje na odlučivanje koje je specifično za svaki slučaj, u radu ću ipak koristiti termin *pravednost* budući da je, u odnosu na pravičnost, učestaliji u pedagoškoj literaturi sa našeg podneblja, ali u značenju koji suštinski integriše značenje pravednosti i pravičnosti.

Naposletku, u radu će u najvećem broju slučajeva biti korišćen termin *pravednost u ocenjivanju*, dok će se na nekim mestima javljati i termin *pravedno ocenjivanje*. Iako naizgled ova dva termina imaju isto značenje, opredelio sam se za termin *pravednost u ocenjivanju* kao adekvatniji, te se on našao i u naslovu knjige, zbog toga što u većoj meri ukazuje na procesualnost same pojave, odnosno na to da se često može samo nastojati da se bude pravedan kada se ocenjuje, te da pravednost nije krajnja tačka niti odlika isključivo finalnog produkta ocenjivanja (datih ocena), već bi ona najpre trebalo da se ispoljava u procesu ocenjivanja. Pored toga, pravedno ocenjivanje u većoj meri implicira postojanje finalne definicije na osnovu koje bismo mogli reći da je neko ocenjivanje bilo ili jeste pravedno, dok je sada, nakon cele teorijske analize i urađenog istraživanja sa nastavnicima, jasno da se pravednost u domenu ocenjivanja može razumeti na različite načine i da pre možemo govoriti o različitim elementima pravednosti u ocenjivanju, nego li o jednom opštevažećem i konačnom značenju. Ipak, budući da je ovo bilo deo procesa učenja autora ove knjige, u tekstu će se na određenim mestima javljati i sintagma *pravednost ocenjivanja*, budući da su pojedina pitanja u upitniku za nastavnike sadržala takvu formulaciju.

Na većini mesta u tekstu se, kada se govori o nastavnicima i učenicima, zbog preglednosti, koristi generički muški rod, s tim da se jednako misli i na pripadnice i na pripadnike profesije nastavnik, odnosno i na učenice i na učenike.

Metodološke napomene

U knjizi su prikazani podaci o tome kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju, kao i njihove procene u kojoj meri ponuđene stavke, zasnovane na različitim teorijskim konceptima, predstavljaju odlike pravednog ocenjivanja. Pored toga, prikazano je i kako nastavnici procenjuju pravednost ocenjivanja u praksi, uključujući i pravednost u sopstvenoj praksi ocenjivanja. U analizi zakonskih odredbi kojima se reguliše ocenjivanje u školama prikazano je kako

nastavnici procenjuju doprinos različitih odredbi pravednosti u ocenjivanju u praksi. Poglavlje o preprekama ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju u praksi i potrebnim promenama u domenu zakona i prakse u najvećoj meri je zasnovano na odgovorima koje su pružili anketirani nastavnici.

Opis konteksta i procedure istraživanja. Istraživanje je sprovedeno tokom juna i jula 2019. godine i sastojalo se od onlajn anketiranja nastavnika do kojih se došlo posredstvom grupa na društvenoj mreži Facebook koje okupljaju prosvetne radnike u Srbiji (kao što su: *Velika zbornica – grupa prosvetnih radnika; Prosvetni radnici na FB; Pozitivna prosvetarska grupa*). Do učesnika se došlo i putem ličnih kontakata istraživača sa nastavnicima iz škola koji su anketni upitnik prosledili kolegama iz svoje škole ili poznanicima koji takođe rade kao nastavnici u školama. Ovakav način prikupljanja podataka odabran je ne samo zbog ekonomičnosti, već i zbog osiguravanja veće anonimnosti nastavnika, budući da je procenjeno da je tema relativno osetljiva. Pored toga, procenjeno je da bi drugačiji pristup prikupljanju podataka (npr. kroz intervjuje ili fokus grupe, organizovanje anketiranja u školi) potencijalno mogao dovesti do toga da se nastavnici ne osećaju slobodno da podele svoja iskustva i razmišljanja, te da na pitanja iz upitnika daju društveno poželjne odgovore. Ovakvu bojazan potvrđuju i nalazi o problemima sa kojima se nastavnici suočavaju u školi kada je reč o ocenjivanju učenika, a koji svedoče i o širim institucionalnim i sistemskim problemima. Period kada je realizovano istraživanje je vreme kada nastavnici zaključuju ocene na kraju školske godine, te je bilo očekivano da će odgovori nastavnika biti obojeni tim iskustvima. Iako to upućuje na izvesnu obazrivost prilikom tumačenja podataka, budući da oni ne govore dovoljno o ocenjivanju koje se obavlja tokom cele školske godine, verujem da su za razumevanje problema pravednosti u ocenjivanju vrlo relevantna upravo dešavanja na kraju školske godine kada se sumiraju ocene učenika, ali i utisci nastavnika.

Instrument. Instrument istraživanja, odnosno onlajn upitnik, posebno je konstruisan za potrebe ovog rada i sastojao se od ukupno 29 pitanja. Od tog broja, sedam pitanja se odnosilo na različite demografske podatke (pol, nastavnik razredne ili predmetne nastave, predmet koji nastavnik predaje, broj godina radnog iskustva u nastavi, vrsta škole u kojoj nastavnik radi, veličina škole – prema broju učenika, statistički region Srbije u kome se škola nalazi), koji će se koristiti isključivo za opis učesnika istraživanja. Pitanja u upitniku bila su različite vrste prema načinu na koji su nastavnici davali odgovor: pitanja višestrukog izbora (6), skale procene (8) i pitanja otvorenog tipa (15).

Učesnici istraživanja. U anketi je učestvovalo 208 nastavnika i to 161 nastavnik predmetne nastave (77,4%) i 47 nastavnika razredne nastave (22,6%), pri čemu je, u skladu sa situacijom u praksi, bilo više učesnica (180, odnosno 86,5%) nego učesnika. Broj godina radnog iskustva u nastavi kretao se od jedne godine do četrdeset godina, pri čemu je najmanje nastavnika koji imaju pet ili manje godina radnog iskustva (11,1%) i onih koji imaju 30 i više godina radnog staža (7,2%), $M = 16,76$; $SD = 9,00$. Struktura učesnika prema predmetima koje predaju prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: Struktura učesnika u istraživanju u odnosu na predmet koji predaju

Vrsta nastavnika	Vrsta predmeta	Predmet ili predmetna oblast	Frekvencija ¹
Nastavnici razredne nastave			47
Nastavnici predmetne nastave	Opšteobrazovni predmeti	Srpski jezik i književnost	43
		Matematika	24
		Strani jezik ²	24
		Fizika	12
		Biologija	10

1) Pojedini nastavnici predmetne nastave drže nastavu iz više predmeta, te je zbir svih frekvencija za ovu podgrupu veći od ukupnog broja predmetnih nastavnika koji su učestvovali u istraživanju ($N = 161$).

2) Od toga: Engleski jezik (13), Ruski jezik (3), Francuski jezik (3), Nemački jezik (1); dok je četvoro nastavnika navelo samo da je u pitanju strani jezik.

(nastavak Tabele 1)

Nastavnici predmetne nastave	Opšteobrazovni predmeti	Informatika i računarstvo	9
		Istorija	8
		Tehničko i informatičko obrazovanje	7
		Geografija	3
		Hemija	3
		Muzička kultura	3
		Psihologija	3
		Fizičko vaspitanje	2
		Sociologija	1
Nastavnici predmetne nastave	Stručni predmeti	oblast medicine	5
		oblast ekonomije	5
		oblast elektrotehnike	4
		oblast tehnologije	1
		oblast mašinstva	1

U istraživanju su učestvovali nastavnici iz različitih vrsta škola (premda dominiraju nastavnici koji rade u osnovnim školama) i iz različitih regiona u Srbiji, kao i iz škola različite veličine (prema broju učenika koji pohađaju školu). Detaljniji podaci dati su u Tabeli 2.

Tabela 2: Struktura učesnika prema vrsti i veličini škole, kao i prema regionu u kome se škola nalazi

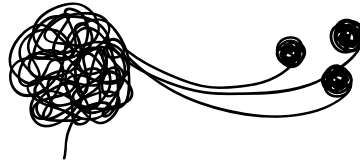
Varijabla	Kategorije	Frekvencija (<i>N</i> = 208)	
Škole u kojima nastavnici rade ³	Osnovna škola	154	
	Srednja škola	Srednja stručna škola	34
		Gimnazija	25
Veličina škola u kojima nastavnici rade	do 100 učenika	15	
	između 100 i 500 učenika	75	
	između 500 i 1.000 učenika	83	
	više od 1.000 učenika	35	

3) Brojevi se ne sabiraju do ukupnog broja učesnika (*N* = 208) budući da je četvoro nastavnika naznačilo u upitniku da radi u dve škole ili više škola različitog nivoa ili vrste (kada je reč o srednjim školama).

(nastavak Tabele 2)

Varijable	Kategorije	Frekvencija
Regioni u Srbiji u kojima se nalaze škole	Vojvodina	68
	Beograd	52
	Šumadija	21
	Zapadna Srbija	26
	Istočna Srbija	18
	Južna Srbija	18
	Kosovo i Metohija	5

Način obrade podataka. Za obradu kvantitativnih podataka korišćene su tehnike deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, aritmetička sredina, standardna devijacija), dok su tekstualni podaci, odnosno odgovori nastavnika na otvorena pitanja obrađeni uz pomoć tehnike analize sadržaja. Nakon detaljnog višestrukog iščitavanja svih odgovora, obavljeno je inicijalno kodiranje odgovora u softveru MAXQDA 2018. Kodovi su potom organizovani u grupe prema tematskoj sličnosti.



Više lica pravednosti u ocenjivanju: tri koncepta

Kada se govori o nastojanjima da se promeni praksa ocenjivanja, obično se naglašava da je potrebno da ocenjivanje bude pravedno (eng. *just*) ili makar pravednije, odnosno fer i pošteno (eng. *fair*), te da ga je potrebno zasnovati na principima jednakosti (eng. *equality*) ili pak ravnopravnosti (eng. *equity*). Ovi različiti termini, a prethodna lista svakako nije konačna, često se koriste u istom ili sličnom značenju (na primer *equity* i *fairness* se na našem jeziku često prevode kao pravednost¹), a u mnogim slučajevima se njihovo značenje ne eksplicira, te se ni međusobne razlike u značenju termina i načinu njihovog korišćenja ne preispituju. Već iz prve rečenice može se zapravo uočiti da ovi termini i jesu donekle međusobno povezani i slični. Ipak, to ne umanjuje potrebu da se njihovo značenje objasni i da se oni koriste dosledno u određenom kontekstu i u određene svrhe. Bez namere da se jednom završava definišu i razgraniče ovi termini, na način koji bi bio opštevažeći za različite sfere društvenog delovanja u kojima se oni koriste, ovde će fokus biti na njihovom razumevanju i međusobnom

1) I u literaturi na engleskom jeziku se ova dva termina često tretiraju kao sinonimi, videti: Gipps & Stobart, 2009; Tierney, 2016.

razlikovanju u domenu ocenjivanja. Stoga se u poglavljima koja slede neću zadržavati na semantičkom razlikovanju navedenih termina (za ovakvu vrstu analize videti, na primer: Tierney, 2016), već ću nastojati da tragam za značenjima iza tih termina kada se razmatraju pitanja važna za razumevanje pravednosti u ocenjivanju i za razumevanje različitih stremljenja ka pravednosti u ovom domenu. Polazim od pretpostavke da su značenja ovih termina društveno konstruisana, zasićena različitim vrednostima, te da su se menjala kroz istoriju, uporedo sa razvojem pedagogije kao nauke i pedagoških razumevanja obrazovanja, nastave i učenja, kao i samog ocenjivanja. Na kraju, i same prakse ocenjivanja su vrednosno zasićene i društveno konstruisane (Gipps, 1999), te je očekivano da i koncepti pravednosti u ocenjivanju, koji su deo tih praksi, imaju takva svojstva.

Kako bih utemeljio i predstavio različite koncepte pravednosti u ocenjivanju, osloniću se najpre na tri tipične² prakse ocenjivanja – tradicionalne, alternativne i prakse budućnosti – koje su zasnovane na polazištima naučnih paradigmi (pozitivističkoj, interpretativnoj i kritičkoj paradigmi) kao konceptualnom okviru za razumevanje i proučavanje ocenjivanja u nastavi i uopšte evaluacije u obrazovanju (Aikenhead, 1997; Champagne & Newell, 1992; Mitrović, 2017b; Ryan, 1988). Konceptualni okvir za tri tipične prakse ocenjivanja, koji je detaljnije razradila Milica Mitrović u svojoj knjizi (2017b), između ostalog, sadrži naznake o tome kako se u ovim praksama vidi *validnost ocenjivanja* i krajnja svrha ocenjivanja, dok se *pravednost* pominje isključivo kao deo praksi koje su inspirisane kritičkom paradigmom. Iako se sa lociranjem koncepta pravednosti unutar ove paradigme načelno slažem, namera mi je da razmotrim i drugačija moguća razumevanja pravednosti u ocenjivanju. Naime, u razmatranju ovog koncepta polazim od uverenja da je težnja ka pravednom ocenjivanju, istorijski gledano, bila svojstvena svim paradigmama ocenjivanja, ali da se menjalo razumevanje toga šta čini ocenjivanje pravednim, odnosno na koji način se pravednost osigurava. Razlike u

2) Ove prakse su *tipične* za navedene naučne paradigme, na čijim su polazištima i zasnovane, a ne u značenju da su široko zastupljene i učestale u školskoj praksi.

razumevanju pravednosti, o kojima će više biti reči u poglavljima koja slede (o *metrijskoj*, *pedagoškoj* i *društvenoj* pravednosti u ocenjivanju), rezultirala su i različitim terminima koji su korišćeni da se označi određeno viđenje „pravednosti”, a koji su, očigledno, uz izvesne promene u pogledu njihovog značenja, prisutni i danas kada se govori o različitim odlikama ocenjivanja. No, na razmatranje pitanja odnosa različitih konceptata pravednosti i različitih termina koji se koriste u okviru ovih konceptata vratiću se na kraju ove celine, gde ću sumirati saznanja o tome kako se u različitim praksama ocenjivanja razume pravednost.

Metrijska pravednost u ocenjivanju

Tradicionalne prakse ocenjivanja – dominacija testiranja i standardizacije

Korišćenje različitih termina kada se govori o onome što za sad označavamo kao pravednost ocenjivanja može se, barem donekle, dovesti u vezu i sa smenom konceptijskih orijentacija u proučavanju obrazovanja i nastave kao fenomena, pa i u samim praksama ocenjivanja. Naime, od početka dvadesetog veka, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama, velika pažnja usmerena je na ispitivanje mogućnosti korišćenja testova u svrhe ocenjivanja (Gipps, 1999; Luković, 2016; Mitrović, 2017b; Tierney, 2016), što, može se reći, predstavlja i jednu od tendencija u mnogim razvijenim zemljama i u današnje vreme. Nesumnjivo je da takav pogled na ocenjivanje, odnosno *merenje znanja*, promovišu i velike međunarodne organizacije (kao što je, na primer, Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD) koje se, između ostalog, bave i problemima obrazovanja i razvijaju i koordinišu velika međunarodna testiranja učeničkih znanja (kao što su, na primer, PISA i TIMSS). Dvadeseti vek, koji se često u literaturi označava kao *vek testiranja* (Mitrović, 2017b), karakterisala su traganja da se sačuvaju dobre strane uobičajenog pisanog ocenjivanja, i

to mahom njegova ekonomičnost, ali da se istovremeno, što je više to moguće, eliminišu njegove slabosti, kao što je subjektivnost nastavnika pri ocenjivanju, koja se uglavnom vezuje za ocenjivanje odgovora učenika na zadatke esejskog tipa (Havelka, 2000; Tierney, 2016). Ova traganja su posebno podržali pobornici bihejviorističke i kognitivističke struje u psihologiji, ali im je doprineo i razvoj psihometrije kao psihološke discipline koja proučava mogućnosti i principe merenja psiholoških pojava.³ U duhu ovih polazišta, učenička postignuća se posmatraju kao merljiva i međusobno uporediva (Mitrović, 2017b), te kao pojava za koju se očekuje da je, slično kao i inteligencija, normalno raspoređena (po Gausovoj krivoj) unutar populacije, o čemu će biti više reči u jednom od narednih poglavlja. Stoga, ocenjivanje mora biti zasnovano na *normativnoj meri*, odnosno na poređenju postignuća učenika sa postignućem populacije kojoj je namenjen (Havelka, 2000; Luković, 2016), odnosno referente grupe – grupe sličnih opštih demografskih karakteristika, koja je testirana pod istim uslovima (Mitrović, 2017b). Takvo ocenjivanje, dakle, zahteva standardizovanje i procesa ocenjivanja, odnosno merenja, i samih mernih instrumenata – *testova znanja*. Stoga ne čudi što su se kao najbolja tehnika, odnosno instrument, ocenjivanja u ovoj orijentaciji pozicionirali *standardizovani testovi znanja*, sastavljeni od niza zadataka objektivnog tipa, odnosno zadataka višestrukog izbora u kojima postoje jednoznačno tačni odgovori (Gipps, 1999).

Iako bismo, istorijski bar gledano, usmene ispite najpre mogli da označimo kao tradicionalnu praksu školskog ocenjivanja (Gipps, 1999; Gojkov, 2009; Mitrović, 2017b; Wilbrink, 1997), prethodno razmatrana težnja ka preciznom merenju znanja, koja je i danas aktuelna, takođe se, teorijski i konceptualno gledano, može posmatrati kao deo tradicionalne paradigme jer se oslanja na empirijsko-analitičku paradigmu, odnosno na pozitivizam, te bihejviorističku i kognitivističku tradiciju u društvenim naukama (Aikenhead, 1997; Mitrović, 2010; Mitrović, 2017b). *Tradicionalne prakse ocenjivanja* su

3) Zbog toga se neretko u literature govori i o psihometrijskoj paradigmi u oblasti ocenjivanja (Berlak, 1992; Gipps, 1994), te otud i naziv ovog koncepta pravednosti ocenjivanja.

se, prema tumačenju Milice Mitrović, razvijale sa institucionalizacijom obrazovanja, sa željom da se proceni „kako učenik produkuje ono što je bilo predmet učenja, ali sve vreme u potrazi za postizanjem objektivnosti u toj proceni” (Mitrović, 2017b, str. 119). U njima je fokus na *produktima učenja*, te *merenju* količine naučenog gradiva predviđenog nastavnim programom koji je jednak, uniforman za sve učenike, pa je, samim tim, potrebno i da ocenjivanje bude istovetno za sve učenike. Budući da se znanje posmatra kao objektivno i konačno, nezavisno od perspektive učenika, od učenika se očekuje da ta znanja ispravno reprodukuju. Čak i kada se ocenjivanje ne svodi samo na merenje učeničkog poznavanja činjenica, odnosno količine naučenog, ono je ograničeno na kognitivne ciljeve nastave i na one pokazatelje učeničkog rada i znanja koje je moguće meriti. Svrha ocenjivanja je, dakle, *provera naučenog*, dominantno u svrhu neke vrste *sertifikacije* – za prelazak u naredni razred, dobijanje diplome itd. (Gipps, 1999; Mitrović, 2017b). Zbog toga se ocenjivanje često izjednačava sa *rangiranjem* učenika prema njihovom postignuću. Ocenjivanje je pozicionirano kao aktivnost koja je izolovana od procesa nastave – ono se odvija na kraju ovog procesa, odnosno nakon sekvenci podučavanja i učenja i treba da pokaže kakvi su rezultati ostvareni u prethodnom periodu (sumativna funkcija ocenjivanja). Dodatno, svrha ocenjivanja koje je rukovođeno ovom paradigmom prepoznaje se, prema viđenju brojnih autora, u *socijalnoj kontroli* kako samih učenika i njihovih budućih uloga u društvu, tako i škola kao i institucija, a u cilju održavanja postojećih društvenih struktura i odnosa (Aikenhead, 1997; Apple, 2012; Gevirc i Krib, 2012; Gipps, 1999; McArthur, 2016).

Slične odlike možemo pronaći u danas široko zastupljenom pristupu *standardizacije u obrazovanju* u kome se teži uspostavljanju standarda, odnosno *opštevažećih mera*⁴ za različite elemente u polju obrazovanja – kvalitet rada vaspitnoobrazovnih ustanova, nastavne programe, kompetencije nastavnika, ishode učenja učenika,

4) Standardi se često određuju kao: etalon za poređenje (Radulović, 2016); zakonom utvrđena mera, nešto što važi kao uzor, priznati obrazac (Vujaklija, 1986).

pa i načine ocenjivanja. Ovaj pristup aktuelan je u prosvetnim politikama mnogih zemalja danas, pa i u našoj zemlji (Baucal, 2013; Pešikan, 2012; Radulović, 2007, 2010, 2016; Radulović, Pejatović i Vujisić-Žiković, 2010; Stančić, 2012, 2015). Može se reći da je standardizacija u sferi obrazovanja postala glavni odgovor u prosvetnim politikama na pitanje kako podići kvalitet i osigurati efikasnost obrazovanja. Kada je reč o ocenjivanju, najznačajniji su svakako *standardi postignuća učenika*, koji su danas postali integralni deo *pristupa nastavi usmerenim na ishode* (eng. outcomes-based education), pri čemu su u poslednjih nekoliko decenija naročito aktuelni *pristupi orijentisani na razvoj kompetencija* kao ishoda nastave (Anderson, 2013; Biggs & Tang, 2011; Despotović, 2010). Standardi postignuća učenika u načelu predstavljaju iskaze o tome šta i u kojoj meri će učenici znati i/ili umeti da urade na određenom nivou obrazovanja, pri čemu je važno napomenuti da je preporuka da se standardi izražavaju kao *vidljivi i merljivi efekti u ponašanju učenika* kojima se demonstriraju stečena znanja, razvijene veštine i sposobnosti, kao i stavovi i vrednosti učenika (Glossary of Curriculum Terminology, 2013; Maksimović, 2016).

Ovakvom gledištu na nastavu i učenje, kao planske i organizovane procese, može se uputiti niz kritika. Na primer, da nastavu posmatra iz perspektive instrumentalne racionalnosti u kojoj se procesi i odnosi u nastavi zapravo svode na sredstvo za ostvarivanje ishoda, da sužava domete nastave na unapred predviđene ishode i uglavnom ishode u kognitivnom domenu učeničkog razvoja koje je moguće meriti (Pešikan, 2012; Radulović, 2016; Stančić, 2012). Kada je reč o ocenjivanju, ovakav pristup se odnosi na *prakse ocenjivanja zasnovane na ishodima i standardima* (Havelka, Hebib i Baucal, 2003), koje bismo suštinski gledano mogli da svrstamo u tradicionalne prakse ocenjivanja budući da svrhu ocenjivanja prevashodno vide u merenju produkata učenja učenika, odnosno njihovih postignuća (u odnosu na definisane standarde). U tom svetlu, celokupno obrazovanje i nastava se organizuju u odnosu na ono što će biti mereno, tj. ocenjivano, a učenje se svodi na učenje za test, dok je samo ocenjivanje instrument za merenje ostvarenosti predviđenih ishoda,

ali i procenu kvaliteta rada nastavnika i škola⁵ (Armstrong, 2008; Gevirc i Krib, 2012; Pešikan, 2012; Radulović, 2016; Stančić, 2015).

Pravednost zasnovana na jednakosti uslova ocenjivanja i na preciznom i objektivnom merenju znanja učenika

U kratkom opisu tradicionalne prakse ocenjivanja u prethodnom poglavlju već se uviđa njena „obojenost” konceptima kakvi su *objektivnost* i *jednakost* (uniformnost kriterijuma i načina ocenjivanja, koja se ostvaruje kroz standardizovanje ishoda učenja i procedura ocenjivanja), a koje možemo posmatrati kao temeljne vrednosti unutar jednog načina gledanja na to šta čini pravednost u ocenjivanju. Kako se pravednost u ocenjivanju vidi u tradicionalnim praksama ocenjivanja?

Pre svega, ne treba izgubiti iz vida da se, gledano kroz istoriju ocenjivanja, eksterno i standardizovano testiranje dugo smatralo instrumentom pravednosti ili makar nepristrasnosti, objektivnosti (Gipps, 1999; Gipps & Stobart, 2009). Ova orijentacija je, zapravo, uvela i sopstvenu terminologiju kojom se opisivalo ono što bismo mogli označiti kao težnjom ka pravednosti neke vrste. Potreba za standardizovanjem dovela je do definisanja nekoliko metrijskih karakteristika dobrih testova znanja, kao što su: (1) *valjanost* – test meri upravo ono čemu je namenjen; (2) *pouzdanost* – test se uvek „ponaša” na isti način, odnosno, višestruka merenja daju iste rezultate; (3) *objektivnost* – ishod merenja ne zavisi od spoljašnjih faktora, kao što je ocenjivač, odnosno različiti ocenjivači ishod iste grupe ispitanika ocenjuju na isti način; (4) *osetljivost* – test može da ukaže na razliku između ispitanika u pogledu količine posedovanja svojstava koja se mere (Luković, 2016; Havelka, 2000). Pravednost u ocenjivanju se, dakle, ostvaruje kroz *naučno, precizno, objektivno merenje uz*

5) U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019) standardi su definisani kao „skup normi na osnovu kojih se vrši procena kvaliteta u sistemu obrazovanja i vaspitanja” (član 10).

pomoć valjanih instrumenata (zbog toga sam ovaj koncept pravednosti i nazvao *metrijski*), kao i obezbeđivanjem *istih uslova u samom postupku ocenjivanja* – svi učenici, bez izuzetka, rade na istom, često standardizovanom, testu znanja, tokom jednakog vremena i pod istovetnim uslovima (Gipps & Stobart, 2009). U ovakvom pristupu jasno je da dominira *princip jednakosti* – svi učenici se tretiraju na isti način. Dodatno, i same procedure ocenjivanja su jednobrazne, uniformne. Autori koji brane standardizovane testove znanja upravo kao ključni argument za njihovo korišćenje u ocenjivanju učenika ističu to što se uz pomoć testova obezbeđuju jednaki uslovi za sve (Sireci, 2005).

Važno je na ovom mestu naglasiti i da standardizovani testovi znanja nisu i jedina vrsta testova znanja, već postoje i prigodni ili ad hoc testovi znanja, odnosno uobičajeni testovi kakve najčešće sačinjavaju nastavnici u školama, birajući samostalno zadatke u skladu sa svojim potrebama i ciljevima (Havelka, 2000; Luković, 2016). Ne očekuje se da ovakvi testovi znanja zadovolje stroge parametre metrijskih karakteristika, te se može reći i da se ne očekuje da su jednako objektivni, te ni pravedni (u značenju koje je prethodno objašnjeno, u skladu sa metrijskom konceptijskom orijentacijom u ocenjivanju). Uprkos tome, opsežno istraživanje o testovima znanja u školskoj praksi iz naše sredine (Luković, 2016) pokazuje da većina nastavnika kao prednosti korišćenja testova znanja u odnosu na druge metode ocenjivanja navodi upravo istovetnost zahteva i istovetnost kriterijuma, što se može tumačiti kao težnja ka pravednošću u ocenjivanju kroz, u ovom slučaju, ujednačene uslove u kojima se merenje postignuća učenika obavlja.

Pravednost u ocenjivanju se prema metrijskom konceptu ostvaruje kroz poštovanje principa *jednakosti*, uz uverenje da se korišćenjem dobrih instrumenata i poštovanjem procedura (obezbeđivanjem istih uslova u procesu ocenjivanja, jednakim tretmanom) dobija *objektivna slika o postignuću učenika*. Pravednost u ocenjivanju je, dakle, izjednačena i sa *objektivnošću* – dobijanjem „prave slike” o znanju učenika. Pritom, znanje se često ograničava na činjenično znanje koje je najlakše „meriti” na način koji se preferira

u tradicionalnim praksama ocenjivanja (korišćenjem testova znanja koji sadrže niz zadataka objektivnog tipa). Jasno je da se na taj način predmet ocenjivanja ograničava na produkte učenja, dok se uzimanje u obzir bilo kakvih drugih parametara učeničkog učenja (pa i truda, napretka i slično) posmatra kao „šum” i pretnja preciznosti merenja, objektivnosti ocene, te i pravednosti, budući da bi uvažavanje ovih parametara u ocenjivanju narušilo princip jednakosti uslova u kojima se ocenjivanje odvija. Moglo bi se tumačiti i da se u ovakvom pristupu ocenjivanju polazi od uverenja da su trud i napredak učenika „ugrađeni” u krajnje produkte učenja, ali je činjenica da se oni eksplicitno ne vide kao predmet ocenjivanja, te se ni ocenjivanje ne organizuje tako da se sistematično prate pomenuti aspekti. Kako to slikovito opisuje Mekartur (McArthur, 2016), učenici kreću od iste startne pozicije, imaju jasno određenu zajedničku finiš liniju, odnosno očekivane ishode, a svi ostali činioci koji mogu uticati na trku bivaju ignorisani u ime „pravednosti”.

Šire gledano, ukoliko se udaljimo od testova znanja kao prakse ocenjivanja i osvrnemo se na pristup koji ocenjivanje zasniva na standardizovanim ishodima učenja (standardima postignuća učenika), u njemu možemo prepoznati ideju da se pravednost u ocenjivanju dostiže kroz nastojanje da sam pristup ocenjivanju bude što *precizniji* i *objektivniji* kroz korišćenje *opštevažećih normi* koje su formulisane kao *merljivi ishodi učenja*, odnosno kao standardi postignuća učenika. Često se u literaturi upravo ističe da standardi, pre svega, imaju važnu evaluativnu funkciju, budući da predstavljaju kriterijume na osnovu kojih se može oceniti da li su nastava i učenje bili uspešni, odnosno da li su standardi ostvareni ili nisu (Baucal, 2013). Istraživanja iz naše sredine pokazuju da su pre implementacije standarda postignuća učenika nastavnici očekivali da će se na taj način *smanjiti subjektivnost* u ocenjivanju (Malinić, Komlenović i Stanišić, 2013), dok su istraživanja koja su realizovana nakon uvođenja standarda pokazala da većina nastavnika prepoznaje njihovu ulogu najpre u ostvarivanju *objektivnog* i *ujednačenog* ocenjivanja učenika (Maksimović, 2016; Maksimović i Marković, 2012). Još jedno važno pitanje za razmatranje, kada je reč o pravednosti ovakvih praksi, odnosno pristupa koji je

u njihovoj osnovi, tiče se načina definisanja standarda, kao i učešća različitih aktera (najpre nastavnika i učenika) u ovom procesu. Naime, standardi se predstavljaju kao „transparentni ugovori” (McArthur, 2016, str. 970) između države i nastavnika, države i učenika (i njihovih roditelja) i, na posletku, između nastavnika i učenika, pri čemu u najvećem broju slučajeva ni nastavnici ni učenici ne učestvuju u procesu njihovog definisanja, niti su ohrabrivani da ih kritički preispituju tokom procesa obrazovanja.

Prethodno opisano gledište na pravednost u ocenjivanju se može dovesti u vezu sa tradicionalnim gledištem na pravdu koje je Džon Rols, američki profesor političke filozofije, opisao u svom kapitalom delu *Teorija pravde* (Rawls, 1971). Njegovo gledište na pravednost temelji se na *principu jednakosti* među ljudima, pri čemu se moguće razlike među ljudima (odnosno građanima), kao što su težnje ka različitim interesima, objašnjavaju kroz situaciju *uzajamnosti*. Naime, polazi se od pretpostavke da svi građani dele zajedničku nezainteresovanost za to kako je njihova pozicija direktno pod uticajem odluka o pravdi, ali i da dele zajednički interes za vladavinu prava kojom se sprečava da nečiji interesi dominiraju nad interesima drugih. Drugim rečima, zakoni i pravila se vide kao fer i pošteni, te se od građana očekuje da imaju poverenje u to da su oni uređeni tako da jednako štite interese svih. I u polju ocenjivanja možemo prepoznati „delovanje” ovih principa: pretpostavlja se da učenici imaju sopstveni interes da ostvare dobre ocene ili da bar budu pošteno ocenjeni (u skladu sa svojim znanjem, uslovima koje imaju za učenje i tako dalje), ali je u njihovom interesu takođe da postoje procedure ocenjivanja koje su *oslobođene od interesa*, odnosno kojima se osigurava da interesi drugih učenika ne prevladaju nad njihovim interesima (McArthur, 2016). Zbog toga se i govori o objektivnosti samih procedura ocenjivanja i jednakom tretmanu (isti test, isti standardi za sve), što se može tumačiti i u svetlu čuvene maksime – *pravda je slepa*. Na ovom mestu možemo otvoriti i pitanje mogućnosti postojanja formalnih procedura koje su lišene svakog interesa. U domenu ocenjivanja standardizovani testovi znanja se vide kao takvi budući da ih, po pravilu, kreira neko ko nije učesnik procesa, provereni su i

imaju zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Ipak, ne treba izgubiti iz vida da same ove procedure kreiranja, provere i standardizacije testova znanja nisu nužno oslobođene različitih vrsta interesa i ideologije, te i da produkti takvih procedura (testovi znanja) ne mogu biti sasvim nepristrasni. U narednim poglavljima će biti više reči i o ovim pitanjima, a u nastavku ću kroz jednu anegdotsku belešku probati da dočaram probleme koje sam prethodno razmatrao.



Anegdotska beleška:

Da li je jednak tretman uvek nepravedan?

Na jednom času kada sa studentima razgovaram o ocenjivanju, koristim sada već čuveni strip na kome nastavnik zadaje zadatak vrlo raznovrsnoj grupi učenika (ptica, majmun, pingvin, slon, akvarijumska ribica, foka, pas) da se popnu na drvo, uz napomenu da je, radi pravednog ocenjivanja, potrebno da zadatak (ispit) bude isti za sve.

Ovaj strip je dobra ilustracija problema koji prate tradicionalne prakse ocenjivanja, odnosno pristup standardizacije ishoda učenja i metoda ocenjivanja, te ujedno i razumevanje pravednosti u ocenjivanju u terminima metrijskog koncepta. Vrlo često nema ni potrebe objašnjavati poruku ove ilustracije – da tretman svih učenika na isti način nekada nije pravedan. Ipak, nakon kritike pristupa ocenjivanju koji je prikazan na stripu, ubrzo se kod studenata pojavi pitanje: *Jasno mi je da ovako ne valja, ali kako drugačije?* Kada od studenata zatražim da izmene situaciju na stripu kako bi ocenjivanje bilo pravednije, njihove ideje se uglavnom odnose na individualizovano ocenjivanje i na korišćenje različitih metoda ocenjivanja.

Pojedini studenti su pak pronalazili „rešenje” u nedorečenosti situacije prikazane na stripu – nastavnik nije naglasio da li studenti mogu da sarađuju u izvršavanju zadatka. Na sličan način rešenje situacije video je i ilustrator Kris Slejn (Chris Slane) koji je nacrtao slona koji obara drvo, dok se ostali „učenici” raduju što će sada ipak moći da ispune zadatak, odnosno da se „popnu” na drvo. Učenici su u ovom slučaju pronašli način da se izbore sa ocenjivanjem koje nije bilo pravedno i da ukažu nastavniku da pristup ocenjivanju – kojim se privileguju određene sposobnosti i znanja, te i određeni učenici – nije

adekvatan. Skenirajte QR kod da biste videli ilustraciju.



Međutim, u daljem razmatranju situacije obično se jave neka nova pitanja: *Da li je jednak tretman uvek nepravedan? Nije li nepravedno i tretirati pojedince drugačije od stalih?* Ovo su odlična pitanja za još jedan problemski zadatak za studente: Može li se promeniti situacija sa stripa tako da i dalje postoji jednak tretman, a da se ipak uvažavaju razlike između učenika?

U situaciji koja je prikazana na stripu penjanje na drvo je odgovor na pitanje *kako se ocenjuje*, ali je istovremeno odgovor i na pitanje *šta se ocenjuje* – šta je predmet ocenjivanja i kakvi su kriterijumi ocenjivanja. Kriterijumi nisu eksplicitno dati, ali možemo pretpostaviti da bi se odnosili na to da li se učenik uspešno popeo na drvo, koliko je to brzo i spretno izveo, pa možda i koliko se visoko popeo. Stoga, ako smo već prihvatili da jedan način ocenjivanja nije jednako dobar za sve učenike, diskusiju bismo dalje mogli da usmerimo na to da li kriterijumi ocenjivanja treba da budu isti za sve učenike. Kriterijumi koje naslućujemo u prikazanoj situaciji su takvi da privileguju one učenike koji su vešti i iskusni u penjanju, dok je sasvim jasno da neki učenici nemaju gotovo nikakve šanse da uspeju u ovom zadatku. Stoga je, pored toga kako se ocenjuje, važno preispitivati i *šta se ocenjuje*. Kada bi kriterijumi ocenjivanja bili takvi da omogućavaju učenicima da na različite načine pokažu naučeno, uz uzimanje u obzir njihovih mogućnosti i prilika za učenje koje su imali, ne bi bilo problema da oni budu jednaki za sve učenike.

Konkretnije, zamislite da je kao predmet ocenjivanja u ovoj situaciji postavljena fizička spretnost učenika, te da su kriterijumi ocenjivanja definisani na osnovu parametara kao što su brzina, sigurnost, samostalnost i slično. Isto kao i u originalnoj situaciji na stripu, metoda ocenjivanja bi bila posmatranje kako učenici izvode aktivnost, ali u ovom slučaju aktivnosti koju učenik sam izabere kao način da demonstrira svoju fizičku spretnost. Možemo već pretpostaviti da bi različiti učenici iz stripa izabrali različite aktivnosti, te da bi imali šanse da budu jednako uspešni i da ostvare visoke ocene. Mogli bismo reći da je takvo ocenjivanje pravednije od prethodno razmatranog, uprkos tome što se iste stvari traže od učenika (isti su

kriterijumi ocenjivanja) i što se ocenjuje na isti način (posmatranjem kako izvode aktivnost).

Odgovore na pitanje šta je onda doprinelo pravednosti u ocenjivanju možda već i znate, a ako ne – prepoznaćete ih dalje u tekstu prilikom razmatranja druga dva koncepta pravednosti.



Ocenjivanje podređeno rangiranju – selekcija nauštrb pravednosti

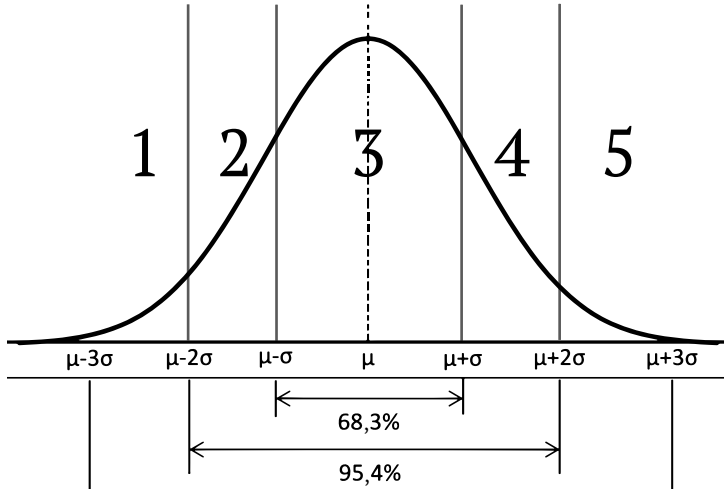
U literaturi se često kao dve krupne vrste ocenjivanja, ili bolje rečeno pristupa *određivanju ocene učenika* na osnovu rezultata nekog ispita, razlikuju normativno i kriterijumsko ocenjivanje. U *normativnom ocenjivanju* postignuće učenika se procenjuje u odnosu na postignuće drugih učenika u istom odeljenju, razredu, školi, mestu, državi. U *kriterijumskom ocenjivanju* se postignuće učenika sagledava u odnosu na postavljene kriterijume kao merila kroz koja su operacionalizovana očekivanja od učenika u vezi sa time šta se procenjuje, a koja se mogu odnositi na ciljeve nastave i očekivane ishode učenja (danas često definisane kroz standarde postignuća), ali i na različite aspekte procesa učenja i angažovanja učenika i na njihov napredak u učenju (Gentile, 1990; Gojkov, 2009; Havelka i sar., 2003; Lok, McNaught, & Young, 2016; Mitrović, 2017b; Reynolds, Livingston, & Willson, 2009). Dakle, procenjuje se u kojoj meri je učenik ostvario definisane kriterijume, te se na osnovu toga definiše njegova ocena. Tako se i testovi znanja dele na normativne i kriterijumske, odnosno testove kod kojih se vrednost rezultata pojedinačnog učenika utvrđuje u odnosu na norme koje važe za populaciju kojoj je test namenjen (normativni testovi znanja) i kriterijumske testove koji se kreiraju i sprovode kako bi se proverilo da li su i u kom stepenu učenici ostvarili predviđene ciljeve učenja (Gojkov, 2009; Havelka, 2000; Luković, 2016).

Normativno ocenjivanje se tipično prepoznaje kao dobro rešenje za situacije kada je potrebno *rangirati* učenike prema njihovom postignuću radi neke vrste *selekcije* (npr. upisa na fakultet,

dodeljivanja stipendije), budući da se ono oslanja na poređenje učenika jednih sa drugima, odnosno postignuća pojedinca u odnosu na uspeh cele grupe (odeljenja, razreda, populacije), te se jasnije izdvajaju učenici koji ostvaruju izuzetna i postignuća koja su ispod proseka (Lok et al., 2016). Čak i kada ocenjivanje u obrazovnom sistemu jedne zemlje nije ustrojeno kao normativno, već kao kriterijumsko, kao što je to slučaj u našoj zemlji, moglo bi se reći da se, šire gledano, tj. u društvu, ocene tumače i koriste kao pokazatelji uspešnosti učenika u odnosu na druge učenike, a ne kao informacije o tome šta učenik zna u odnosu na predviđene kriterijume.

Kao najčistija forma normativnog ocenjivanja u literaturi sa engleskog govornog područja najčešće se ističe takozvano *ocenjivanje po krivoj* (eng. *grading by the curve*). Ovaj pristup ocenjivanju učenika, tačnije određivanju ocena, najpre možemo povezati sa univerzitetskim obrazovanjem u Sjedinjenim Američkim Državama. Kriva iz naziva je ona koja u teoriji verovatnoće i statistici odražava normalnu raspodelu (ili Gausovu raspodelu), a kolokvijalno se, zbog svog izgleda prikazanog na slici, naziva i zvonasta kriva (eng. *bell curve*).⁶ Normalna raspodela pretpostavlja da se najveći broj ljudi prema određenom svojstvu (npr. koeficijentu inteligencije, visini) nalazi između do jedne standardne devijacije iznad ili ispod proseka populacije ($\mu + \sigma$ i $\mu - \sigma$), dok je tek mali broj ljudi za dve standardne devijacije iznad i ispod proseka ($\mu + 2\sigma$ i $\mu - 2\sigma$), kao što je prikazano na Slici 1.

6) Ovaj izraz su u domenu društvenih nauka naročito popularisali američki psiholog Ričard Hernštajn (Richard Herrnstein) i politikolog Čarls Murej (Charles Murray) u svojoj kontroverznoj knjizi „The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life” (1994), u kojoj su, između ostalog, ukazali na normalnu distribuciju inteligencije, odnosno skorova na IQ testu, u populaciji u Americi, te na postojanje takozvane „kognitivne elite”.



Slika 1: Normalna distribucija postignuća i školskih ocena

Ako ovakav model primenimo na domen učeničkih postignuća, to bi značilo da se očekuje da oko 2,3 procenata učenika ima veoma visoko postignuće, te i da zaslužuje najbolju ocenu, a za isto toliki broj učenika bi se očekivalo da ostvari veoma nizak skor na ispitu i da dobije najnižu ocenu, dok bi se oko dve trećine učenika (68,3%) koncentrisalo oko proseka, kao što je i na slici označeno brojevima (ocenama) od 1 do 5. Grubo gledano, u odeljenju od 30 učenika to bi značilo da je očekivano da jedan učenik treba da dobije peticu, jedan jedinicu, po četvoro četvorku i dvojku, a da postignuće preostalih 20 učenika odgovara oceni tri. Budući da raspodela postignuća učenika, makar kada je reč o učenicima u jednom odeljenju, obično ne liči na normalnu raspodelu, nije ni moguće odrediti ocene učenika na ovaj način (često je aritmetička sredina uvećana za dve standardne devijacije veća od maksimalnog broja mogućih poena). Češća varijanta normativnog ocenjivanja koja se označava kao ocenjivanje po krivoj, iako u tom slučaju nije reč o krivoj koja odražava normalnu raspodelu, podrazumeva da nastavnik predvidi kvote za svaku od ocena, odnosno broj učenika koji mogu da ostvare ocenu 5, ocenu 4 i tako dalje (ili ocene u nekom drugom formatu: A–F, 6–10). Na primer, ocena 5 je „rezervisana” za 10% (najboljih) učenika, ocena 4 za sledećih 20%, ocena 3 za narednih 40%, ocena 2 za preostalih 20% i ocena 1 za poslednjih 10% učenika prema ostvarenim rezultatima na nekoj

proveri znanja (na primer, testu). U odeljenju koje ima 30 učenika to bi značilo da peticu uvek ima troje učenika, četvorku njih šestoro, trojku uvek dobija 12 učenika, dvojku njih šestoro, a jedinicu troje učenika. Iako bi ovakva raspodela ocena imala relativno sličan oblik kao i Gausova kriva normalne raspodele, razlika je u tome što ovakvu raspodelu zadaje nastavnik uz pomoć kvota. Prema mom saznanju, ovakav pristup ocenjivanju, makar u osnovnom i srednjem obrazovanju, nije naročito zastupljen u našoj zemlji.

U obe prethodno opisane varijante ocenjivanja po krivoj polazi se od toga da su postignuća učenika u razredu ili nekoj drugoj grupi normalno distribuirana, u skladu sa teorijom verovatnoće, poput recimo koeficijenta inteligencije u populaciji. Zapravo, postavlja se kao očekivanje, čak kao poželjna slika, da u grupi učenika uvek bude vrlo malo izuzetno dobrih i izuzetno loših, dok većina ostvaruje „osrednja” postignuća. Implicirano u takvom razumevanju može biti i uverenje da je za učenje, te i postignuće učenika, ključna inteligencija. Ovakvo očekivanje i praksa se može problematizovati ako imamo na umu da je, iz pedagoške perspektive gledano, nastava dobra kada svi ili bar većina učenika bude angažovana u radu na časovima i kada dostignu predviđene ishode (za pojedinačni čas, nastavnu celinu, predmet, razred, nivo obrazovanja). Ukoliko polazimo od takvog stava, deluje besmisleno nadati se normalnoj raspodeli postignuća kod učenika ili predviđati kvote za pojedine ocene. Pored toga, u oba slučaja broj poena potreban za svaku od ocena nije unapred definisan, već ocena svakog učenika *više zavisi od uspeha cele grupe, nego od stvarnog individualnog postignuća*, što se samo po sebi može posmatrati kao nepravedno (Lok et al., 2016). Kada veći broj učenika ostvaruje veliki broj poena, njihovu ocenu određuje mesto na ranglisti u odnosu na ostale učenike, iako se njihova postignuća razlikuju neznatno. Njihove dobre ocene bivaju žrtvovane zarad ostvarivanja poželjne raspodele ocena, iza koje se uglavnom krije funkcija selekcije, odnosno potreba da se izdvoje „najbolji”. Zbog toga ne čudi što se normativni pristup ocenjivanju ističe kao rešenje za problem takozvane inflacije ocena (Lok et al., 2016), odnosno visoke zastupljenosti najviših ocena, što predstavlja fenomen koji je empirijski istraživani

najčešće u domenu srednjeg i visokog obrazovanja. U jednom od opsežnijih istraživanja, koje je upoređivalo distribuciju ocena od 1935. do 2008. godine na ukupno 135 koledža i univerziteta širom Sjedinjenih Američkih Država (Rojstaczer & Healy, 2012), ukazano je na inflaciju ocene „A” (najviše ocene), koju od 2005. godine ima oko 43% učenika/studenata, dok je taj procenat šezdesetih godina bio oko 15%, a oko 28% sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka.⁷ Ipak, o razlozima za pojavu ovog fenomena se i dalje može samo spekulirati. Bezbedno je reći jedino da se takozvana inflacija ocena ne može pripisivati (jedino) pristupu ocenjivanju u školama.

Zbog prethodno pominjanih nepravednosti kada se ocenjuje normativno, pravednijom praksom se vidi ocenjivanje koje se zasniva na kriterijumima jer u njemu ocena ne zavisi od uspeha drugih učenika, već učenik dobija ocenu prema uspostavljenim kriterijumima – da li je ostvario potreban *prag* da bi se reklo da zaslužuje određenu ocenu (da li je i u kojoj meri dostigao predviđene ciljeve učenja i zadovoljio postavljene uslove). U ovakvom pristupu ocenjivanja stoga ne postoje ograničene kvote za pojedinačne ocene, niti se normalna distribucija učeničkih postignuća i ocena smatra poželjnom. Kao pozitivne strane kriterijumskog ocenjivanja, iz pedagoške perspektive, može se istaći i mogućnost da se demonstriranje viših kognitivnih sposobnosti ili nekih drugih kvaliteta postavi kao kriterijum za dostizanje visokih ocena, kao i to što se kroz ovakvo ocenjivanje obezbeđuje praćenje napretka učenika u odnosu na postavljene ciljeve, odnosno danas najčešće – očekivane ishode učenja (Gipps, 1994; Lok et al., 2016), o čemu će više biti reči u narednim poglavljima.

7) Još jedna velika razlika u distribuciji ocena odnosi se na ocenu „C” (koja bi u našem obrazovnom sistemu odgovarala školskoj oceni trojci ili osmici na fakultetima) koja je sa udelom od 35% šezdesetih godina, preko 21% sedamdesetih i osamdesetih godina, došla do 15% u prvim godinama 21. veka (Rojstaczer & Healy 2012).

Pedagoška pravednost u ocenjivanju

Kako bih objasnio još jedan način razumevanja pravednosti u ocenjivanju, osloniću se najpre na ideje o *alternativnim praksama ocenjivanja* (Aikenhead, 1997; Mitrović, 2010; Mitrović, 2017b; Mitrović & Antonijević, 2014), koje su inspirisane humanističkim pogledima na obrazovanje i različitim savremenim teorijama učenja i nastave: kognitivnom konstruktivizmu, sociokonstruktivizmu i sociokulturnoj teoriji. Za alternativne prakse ocenjivanja možemo pre svega reći da su nastale kao odgovor na tradicionalne prakse, odnosno na ograničenost razumevanja nastave i učenja koji stoje u osnovi ovih praksi. Savremene teorije učenja su u izvesnoj meri saglasne u svojim gledištima o prirodi znanja i procesa učenja, te i u pogledu implikacija koje imaju za nastavu. Njihov detaljan prikaz svakako prevazilazi okvire i svrhu ove knjige, te ću navesti nekoliko zajedničkih tačaka, iako bi se one mogle posmatrati u izvesnoj meri kao pojednostavljivanje (Bonk & Cunningham, 1998; Gipps, 1999; Prosser & Trigwell, 2001; Radulović, 2017; Radulović & Stančić, 2018): (1) znanje nije objektivna datost, već znanja i sliku o svetu uopšte ljudi konstruišu na osnovu dostupnih informacija i ličnih iskustava, prethodnih znanja, razumevanja, uverenja; (2) učenje, stoga, podrazumeva aktivnu poziciju onoga ko uči, odnosno učenik istražuje, promišlja, rešava relevantne probleme, donosi odluke, inicira...; (3) nastava bi trebalo da, umesto od unapred definisanih programa i opštih pretpostavki o učenicima, polazi od razvojnih karakteristika učenika, ali i od individualnih razlika između učenika imajući u vidu njihove navike, stilove i pristupe učenju, potrebe, interesovanja, porodične i šire kulturne specifičnosti itd.; (4) nastava bi trebalo da polazi od učeničkih potreba i mogućnosti, te da razvija učeničku motivaciju za učenje i da omogući različite prilike za smisljeno učenje i participaciju učenika u nastavi; (5) nastava bi trebalo da bude usmerena na različite aspekte razvoja učenika, a ne samo na kognitivni razvoj; (6) za uspešno učenje važan je kontekst u kome se učenje dešava – atmosfera poštovanja, sigurnosti, saradnje (pojedine teorije naročito naglašavaju značaj vršnjaka i kooperativnog učenja). Već na osnovu ovog kratkog prikaza

može se steći uvid da ne postoji jedan način rada u nastavi koji može da „odgovori” na ovakva razumevanja procesa učenja. Slično tome, možemo sa sigurnošću reći da načini ocenjivanja koje smo prethodno razmatrali (testovi znanja) nisu pravi odgovor na pitanje kako pristupiti ocenjivanju ukoliko želimo da ono bude u skladu sa navedenim teorijama učenja. Ove teorije naglašavaju razlike između učenika i različite aspekte razvoja učenika kao ciljeve nastave, koje zasigurno nije moguće precizno izmeriti i uporediti sa unapred definisanim normama. Dodatno, sama pozicija da znanja nisu objektivna datost dovodi u problem mogućnost da se konstruišu egzaktni testovi znanja.

Implikacije savremenih razumevanja učenja za nastavu i ocenjivanje, a posledično i za razumevanje pravednosti u ocenjivanju, prikazaću u nastavku teksta kroz razmatranje: principa konstruktivnog usaglašavanja prilikom planiranja i evaluacije nastave i učenja, didaktičkog razumevanja da je ocenjivanje integralni deo procesa nastave i procesa učenja, te formativne funkcije ocenjivanja.

Usaglašavanje ocenjivanja i nastave – doslednost prakse ocenjivanja

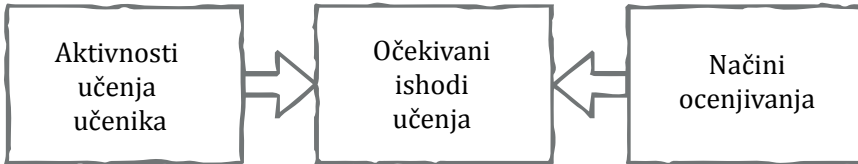
Jedna od važnih implikacija savremenih teorija učenja, a naročito konstruktivistički orijentisanih, odnosi se na pristup planiranju nastave, te i ocenjivanja kao elementa nastave. Naime, ukazuje se na potrebu za usaglašavanjem planiranih aktivnosti učenja i načina praćenja i ocenjivanja učeničkog rada sa ciljevima i očekivanim ishodima učenja. U literaturi se ovaj princip naziva *konstruktivnim usaglašavanjem* (eng. *constructive alignment*) i najčešće se dovodi u vezi sa australijskim psihologom Džonom Bigzom (Biggs, 1996). Princip je, kako i njegov naziv sugeriše, baziran na konstruktivističkim teorijama učenja, a vremenom je našao mesto u različitim pristupima planiranju i evaluaciji nastave i obrazovnih programa. Ovako orijentisani pristupi se u literaturi često označavaju kao oni u kojima je nastava, te i obrazovanje u celini, orijentisano na ostvarivanje ishoda.

O ovom pristupu je već bilo reči u vezi sa prethodnim konceptom pravednosti u ocenjivanju, a na ovom mestu fokusiraću se na značaj samog principa konstruktivnog usaglašavanja za razumevanje ocenjivanja u nastavi i značenja koje takvo razumevanje ima za koncept pravednosti u ocenjivanju, unutar ali i izvan okvira ka ishodima orijentisanih pristupa nastavi.

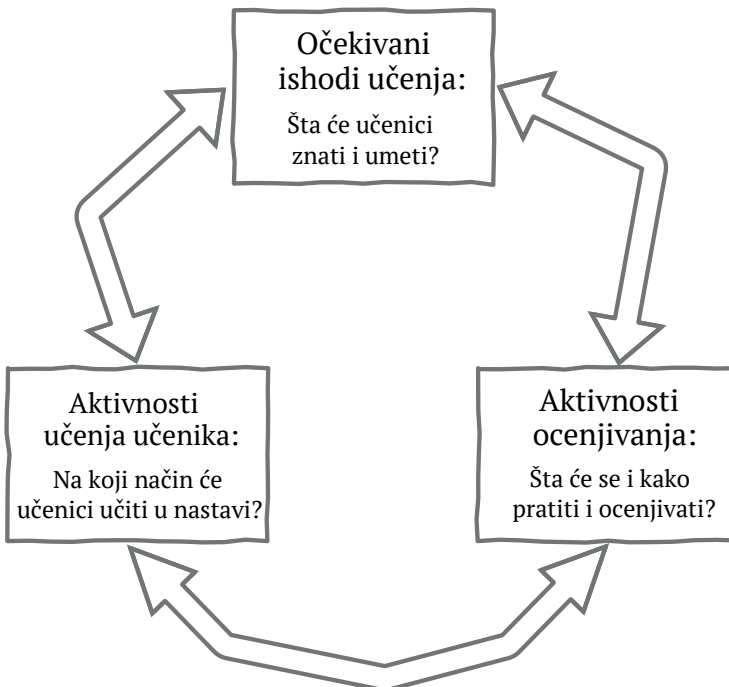
Sam Bigz i njegovi sledbenici ukazuju na potrebu za usaglašavanjem između očekivanih ishoda učenja i planiranih aktivnosti učenja učenika, s jedne strane, te ishoda učenja i načina ocenjivanja s druge strane, često bez dovođenja u sličan odnos aktivnosti učenja i aktivnosti ocenjivanja (kao što ilustruje Slika 2; prema Biggs & Tang, 2011). Naravno, možemo pretpostaviti da je i ovaj odnos implicitno sadržan time što se očekuje da će usaglašavanje ovih aktivnosti (aktivnosti učenja i aktivnosti ocenjivanja) sa željenim ishodima, koji su postavljeni u središte, dovesti i do njihove međusobne usaglašenosti. Iz perspektive savremenih didaktičkih shvatanja, različite teorije učenja, te i princip konstruktivnog usaglašavanja, najpre ukazuju na potrebu da ocenjivanje bude u skladu sa celokupnom nastavnom praksom – sa postavljenim ciljevima nastave i učenja, željenim i očekivanim ishodima, načinom rada u nastavi, odnosno prirodom učeničkih aktivnosti učenja u nastavi. Takvo ocenjivanje, koje je uklopljeno u celinu nastave i učenja, a posebno kada podrazumeva rad na realnim, problemskim zadacima, relevantnim za svakodnevni život učenika, u literaturi se označava i terminom *autentično ocenjivanje* (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Mitrović, 2017b). Pojedina istraživanja koja su se bavila time kako učenici razumeju pravednost u ocenjivanju upravo izdvajaju autentično ocenjivanje kao najpravedniju praksu. Učenici navode da ocenjivanje ima najbolje efekte za učenje i da je najpravednije kada se odnosi na autentične zadatke, koji sadrže razumne zahteve, odnosno kada traži od učenika da primene znanja i veštine u realističnom kontekstu (Sambell, McDowell, & Brown, 1997).

Dakle, prilikom planiranja nastave, te i ocenjivanja kao integralnog dela nastave, potrebno je voditi računa o tome da naši ciljevi

i ishodi, aktivnosti učenja u nastavi i načini praćenja i ocenjivanja procesa učenja i ostvarenih rezultata budu usklađeni, tj. da stalno preispitujemo odnose između ovih elemenata, kao i način na koji pristupamo planiranju celokupne nastave. Ovakva međuzavisnost elemenata u nastavi se kroz princip konstruktivnog usaglašavanja u nastavi može predstaviti i grafički (Slika 3).



Slika 2: Konstruktivno usaglašavanje u nastavi – model orijentisan na ishode



Slika 3: Konstruktivno usaglašavanje u nastavi – relacioni model

Iako bi se moglo pretpostaviti da je ideja o konstruktivnom usaglašavanju u nastavi relativno jednostavna, te i poznata nastavnicima u školama, iskustva pokazuju da veliki broj nastavnika zaboravlja na ovaj princip prilikom planiranja nastave i ocenjivanja i prilikom razmatranja sopstvene prakse, o čemu ilustrativno govori i primer iz anegdotske beleške u nastavku teksta. Iako se primer odnosi na univerzitetsku nastavu, verujem da je relevantan i za nastavnike iz osnovnih i srednjih škola. Konstruktivno usaglašavanje podrazumeva da je nastavnik didaktički kompetentan, odnosno da razume povezanost različitih elemenata nastave i da je spreman i da preispituje svoj pristup planiranju nastave. S druge strane, u sistemu u kome su mnogi didaktički elementi unapred definisani kroz pravilnike i nastavne planove i programe, nastavnik često nije u poziciji da autonomno planira nastavu, te ni da konstruktivno usaglašava ishode, aktivnosti učenja i načine ocenjivanja.



*Anegdotska beleška:
Osveščivanje neusaglašenosti*

Na konferenciji pre nekoliko godina profesor sa jednog prirodno-matematičkog fakulteta prezentovao je rezultate istraživanja o nivou znanja svojih studenta iz određenih oblasti studijskog predmeta na kome radi. Profesor je dobijene rezultate okarakterisao kao poražavajuće budući da je većina studenata na testu uspela da odgovori na zadatke koji traže reprodukciju naučenog, ali da su sa zadacima koji zahtevaju integraciju saznanja iz više oblasti imali poteškoća, odnosno da je tek mali broj studenata uspeo da reši zadatke ove vrste. Većina prisutnih na konferenciji je klimala glavom, obeshrabrenih lica, dok je slušala ove podatke, što bismo mogli tumačiti kao znak potvrđivanja da se i oni sami susreću sa sličnim problemima u svom radu i da ne znaju šta raditi povodom toga.

Nakon izlaganja profesora, iz publike se javila koleginica koja ga je upitala da li on sa studentima na časovima uvežbava takve, složnije, zadatke. Profesor je, pomalo iznenađen pitanjem reklo bi se, odgovorio da on studentima kroz predavanja ukazuje na to kako se znanja iz različitih oblasti u njegovom predmetu mogu integrisati,

te da očekuje da oni to umeju da primene kada im se postavi zadatak te vrste, ali da se oni prosto ne trude i sve uče napamet. Nakon toga, koleginica koja je postavila pitanje je blagim rečima probala još jednom da ukaže na to da nije fer da od studenata na ispitu očekuje da uspešno rešavaju zadatke ukoliko nisu imali prilike da tokom nastave uče kako da ih rešavaju.

Usledila je tišina koja bi se mogla tumačiti na više načina: kao pauza da bi se „obradilo” ono što je prethodno rečeno, kao momenat kontemplacije o sopstvenoj praksi među prisutnima, ali i kao ignorisanje nove perspektive o prikazanim rezultatima istraživanja i praksi nastavnika koji je prezentovao. Neprijatnu tišinu prekinuo je moderator sesije obraćanjem da je vreme za sledeću prezentaciju...



Kakvo je značenje ovog principa za razumevanje pravednosti u ocenjivanju? Pre svega, on implicira da je pravedno ili fer ocenjivanje ono koje je *usaglašeno, dosledno u odnosu na ukupan proces nastave i učenja*, što podrazumeva usklađenost sa očekivanim ishodima i sa aktivnostima učenja koje su učenici imali prilike da iskuse tokom nastave. Stoga bismo koncept pravednosti koji je implicitno sadržan u principu konstruktivnog usaglašavanja mogli označiti i kao svojevrsnu *didaktičku pravednost*. Na primer, ukoliko nastavnik kao cilj svoje nastave predviđa razvoj kritičkog mišljenja učenika u odnosu na određene probleme, a na svojim časovima koristi isključivo predavanje kao metodu rada u nastavi, bez puno uključivanja učenika, dok na kraju učenike ocenjuje koristeći test znanja, bilo da u njemu ima ili nema zadataka u kojima se od učenika traži da kritički misle, nedosledan je, te i nepravedan, u svojoj praksi ocenjivanja i nastave u celini. U prvom slučaju, ukoliko se od učenika u testu znanja traži da pokažu kritičko mišljenje, nalik profesoru iz anegdotske beleške, nastavnik jeste uskladio način ocenjivanja sa očekivanim ishodima, ali ne i sa aktivnostima učenja koje je tokom nastave obezbedio učenicima. U drugom slučaju, kada u testovima znanja ne bi bilo zadataka u kojima se od učenika zahteva da demonstriraju svoje sposobnosti kritičkog mišljenja, mogli bismo da kažemo da je bar donekle ocenjivanje usaglašeno sa načinom rada u nastavi, ali ne i sa očekivanim

ishodima. U oba slučaja, nastavnik nije uskladio aktivnosti učenja u nastavi (metode rada) u odnosu na željene ishode učenja.

Jednaka prava učenika na učenje i ocenjivanje koje vodi ka boljem učenju

Pored principa konstruktivnog usaglašavanja, implikacije savremenih teorija učenja za nastavu i ocenjivanje, koje se nalaze u temelju alternativnih praksi ocenjivanja, tiču se prevashodno potrebe da se u ovom procesu uvažavaju individualne razlike između učenika, kao i da se vrednuju različiti aspekti razvoja učenika, odnosno da se, pored produkata učenja, vrednuje i *proces učenja*, učenički *napredak u učenju*, trud, zalaganje, učešće u aktivnostima, doprinos grupi (Gipps, 1999). Takvo ocenjivanje, koje kao referentnu tačku uzima prethodno stanje svakog učenika a ne unapred postavljenu normu ili rezultate drugih učenika (kao što je slučaj sa normativnim ocenjivanjem), u nastojanju da „izmeri” njegov ili njen individualni napredak u učenju, naziva se još i *ipsativno ocenjivanje* ili ocenjivanje orijentisano na *ipsativnu meru*⁸ (Hughes, 2011; Mitrović, 2010).

Još jedna ključna implikacija ovih teorija odnosi se na viđenje mesta i uloge ocenjivanja u procesu učenja i nastave. Naime, za razliku od tradicionalnih praksi ocenjivanja, gde ocenjivanje predstavlja izolovanu aktivnost koja se realizuje na kraju sekvenci nastave kako bi se sagledali ostvareni rezultati, često bez mogućnosti da se uvidi dobijeni na osnovu rezultata koriste za poboljšanje daljeg toka učenja i nastave (što odgovara prirodi sumativnog ocenjivanja ili ocenjivanja u sumativne svrhe), savremene teorije učenja i savremena didaktička shvatanja *ocenjivanje sagledavaju kao integralni deo procesa učenja i nastave* (Gipps, 1999; Havelka i sar., 2003; Mitrović, 2017b; Radulović, 2017). To znači da ocenjivanje ne treba posmatrati samo kao postupak namenjen proveriti postignuća učenika i ostvarenosti predviđenih ciljeva i ishoda nastave (*ocenjivanje učenja*), već kao proces koji je u

8) Termin *ipsativan* potiče iz latinske reči *ipse* koja znači sam, lično, od sebe samog (Mitrović, 2010).

funkciji učenja, odnosno kojim se obezbeđuju podaci neophodni za poboljšanje učenja i nastave (*ocenjivanje za učenje*), ili čak kao sam proces kroz koji se uči (*ocenjivanje kao učenje*)⁹ i u kome učenici ovladavaju strategijama za samostalno praćenje svog napretka i planiranje daljeg učenja. Ovakvo gledište na mesto i ulogu ocenjivanja u procesu nastave u literaturi se često označava kao *formativno ocenjivanje* ili ocenjivanje u formativne svrhe (Gipps, 1996; Harris & Bell, 2013; Mitrović, 2017b). Takvo ocenjivanje predstavlja kontinuirani proces praćenja, odnosno „prikupljanja informacija o podučavanju i učenju, u vreme kada se ovi procesi odvijaju, kako bi se na osnovu pribavljenih povratnih informacija oni poboljšavali” (Mitrović, 2017b, str. 126). Sam termin *praćenje*, koji se danas često u didaktičkoj literaturi koristi u sintagmi *praćenje i ocenjivanje u nastavi*, uveden je upravo kao deo nastojanja da se istakne procesualni karakter i formativna funkcija ocenjivanja, odnosno potreba da se u ocenjivanju pored produkata uzme u obzir i proces učenja, te da se ocenjivanje pozicionira kao integralni deo nastave i kao „ugrađeno” u proces učenja. Već iz prethodno razmotrenih odlika ove prakse ocenjivanja može se naslutiti da se krajnja svrha ocenjivanja u njima vidi u stalnom poboljšavanju procesa nastave i učenja (Aikenhead, 1997; Gipps, 1999; Mitrović, 2017b). Zbog toga se u literaturi ocenjivanje često označava kao najvažniji pokretač učenja (MacLellan, 2001; McArthur, 2016), odnosno naglašava se da ocenjivanje ima presudan uticaj na to šta će, kako i koliko učenici učiti (Boud & Falchikov, 2007; Flores, Veiga Simão, Barros, & Pereira, 2015; Gipps, 1999; Taras, 2008).

Kakvo je značenje prethodno razmatranih promena u razumevanju učenja i ocenjivanja za koncept pravednosti u ocenjivanju? Najpre, pravednost u ocenjivanju u značenju objektivnosti i preciznosti merenja, pod jednakim uslovima i korišćenjem uniformnih metoda (kakvi su testovi znanja), gubi svaki smisao u nastavi koja

9) U zagradama su date fraze koje se danas često koriste u literaturi na engleskom jeziku kako bi se označile navedene razlike u razumevanju uloge ocenjivanja u nastavi i učenju – *assessment of learning*, *assessment for learning* i *assessment as learning* (Berry & Adamson, 2011; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003).

je organizovana prema idejama savremenih teorija učenja, koje naglašavaju individualne razlike između učenika i značaj učeničkih ličnih iskustava i značenja za proces nastave i učenja. Dodatno, testovi znanja su odveć ustaljeni kao praksa sumativnog ocenjivanja koja je izolovana od procesa nastave, čime je smanjena mogućnost da se podaci dobijeni kroz upotrebu testova znanja koriste u prave formativne svrhe. Pravednost u ocenjivanju u ovom kontekstu može se takođe tražiti u jednakosti, ali ne u jednakosti uslova u kojima se sprovodi ocenjivanje, već u *jednakosti prava (ravnopravnosti, eng. equity) učenika na ocenjivanje koje će uvažavati njihove individualne karakteristike, potrebe, mogućnosti, napredak, trud (...) i usmeravati njihovo dalje učenje i razvoj*. Ravnopravnost bi se u tom smislu mogla posmatrati i kao proporcionalnost – raspodeljenost dobara ili prava prema potrebama (Tierney, 2016), odnosno u skladu sa potrebama. Nadalje, ukoliko u fokus razmatranja postavimo tezu da je ocenjivanje potrebno posmatrati kao integralni deo procesa nastave i učenje, dolazimo do uvida da ni *o pravednosti u ocenjivanju nije moguće govoriti izolovano od pravednosti procesa nastave u kome se učeničko učenje podstiče i odvija*. U tom svetlu, ravnopravnost se ne prepoznaje samo u jednakosti prava na ocenjivanje koje bi imalo prethodno razmatrane odlike, već i u obezbeđivanju jednakih šansi učenicima da se angažuju u nastavi i ostvare dobre rezultate, odnosno u *jednakosti učenika u pravu na prilike za učenje*, što posledično vodi ka potrebi da i *načini ocenjivanja budu primereni tim prilikama* (o čemu je već bilo reči u kontekstu principa konstruktivnog usaglašavanja u nastavi).

Na praktičnom nivou, to implicira potrebu da se *kontinuirano prati rad učenika* i da se koriste *raznovrsne metode i tehnike ocenjivanja*, kao i potrebu da kriterijumi ocenjivanja budu takvi da *uzimaju u obzir učenički napredak, trud, zalaganje u procesu učenja*, a ne samo ishode učenja. Istraživanja pokazuju i da učenici sami smatraju da je ocenjivanje pravednije kada se uzima u obzir njihov trud i zalaganje (Lizzio & Wilson, 2008). Štaviše, učenici u većoj meri u odnosu na nastavnike smatraju da uloženi trud treba da bude važan deo predmeta ocenjivanja (Adams, 2005), te je to ujedno bitan element njihove „jednačine pravednosti” (Nesbit & Burton, 2006, p. 657). Pored toga,

kako pokazuju različita istraživanja, učenici smatraju da su alternativne metode ocenjivanja pravednije nego tradicionalne, kakve su usmena ispitivanja i testovi znanja (Flores et al., 2015). Ipak, Gips (Gipps, 1999) upozorava da bi bilo pogrešno tretirati da su alternativni načini ocenjivanja sami po sebi bolji i pravedniji. Oni jednako kao i testovi znanja mogu biti nepravedni za određene grupe učenika, zavisno od filozofije i implicitnih teorija obrazovanja i ocenjivanja na koje se nastavnik „oslanja” kada planira ocenjivanje. Stoga je važno *razvijati kapacitete nastavnika da preispituju svoju praksu ocenjivanja*, posebno u vezi sa tim koliko se omogućava da različiti učenici budu uspešni i da se razvijaju. Dakle, da bi praksa ocenjivanja bila pravedna, potrebno je da učenici imaju *višestruke, raznovrsne, odnosno ravnopravne prilike da uče i da pokažu svoje znanje* (Gipps & Stobart, 2009; Tierney, 2016), kao i da imaju *šanse da poprave ocene* koje su prethodno dobili. Istraživanje o nastavničkim brigama koje je sprovedeno u našoj zemlji (Simić, 2014, 2019) pokazuje da je jedna od briga nastavnika, naročito onih na početku karijere, kako da obezbede da ocenjivanje bude pravedno za različite učenike. Oni se sa ovom brigom „bore” koristeći se upravo prethodno opisanim strategijama: pružanjem više prilika učenicima za odgovaranje, davanjem druge šanse, korišćenjem više mogućih načina ocenjivanja. Dakle, da bi ocenjivanje bilo pravedno, neophodne su različite prilike u nastavi kao celini (različite aktivnosti učenja u nastavi i različiti načini praćenja i ocenjivanja procesa učenja), koje obezbeđuju da različiti učenici mogu nesmetano da uče i da imaju jednake šanse da budu uspešni i da napreduju – da ostvaruju bolja postignuća, razvijaju svoje strategije učenja i sve svoje potencijale. Kao čest pedagoški odgovor na ovakve zahteve ističe se *individualizacija u nastavi*. Ipak, taj odgovor se, kada se uzmu u obzir različiti situacioni faktori, vrlo brzo prepoznaje kao utopistički. Stoga pre možemo govoriti o *diferencijaciji načina rada u nastavi i zadataka za učenje* u odnosu na različite karakteristike učenika i njihove potrebe, te i o *prilagođavanju kriterijuma i načina ocenjivanja* u skladu sa tim.

Krucijalni element prethodno opisane prakse ocenjivanja, koju smo označili kao alternativnu, a koju karakteriše formativna funkcija

ocenjivanja, čini *povratna informacija o učenju*, budući da je ona važan orijentir učenicima u unapređivanju sopstvenog učenja, ali i nastavnicima u razumevanju efekata preduzetih aktivnosti i planiranju narednih koraka u nastavi (Boud & Molloy, 2013; Mitrović, 2017b; Radulović, 2016). Zbog toga, ali i na osnovu analize rezultata brojnih istraživanja, pojedini autori zaključuju da dobra povratna informacija ima najveći uticaj na učenje učenika, pa i na njihova postignuća (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Iako bismo mogli tumačiti i da informacija o oceni ili ostvarenom skor na testu znanja, te i o poziciji učenika u odnosu na ostale učenike, predstavlja vid povratne informacije u tradicionalnim praksama ocenjivanja, na ovom mestu mislim na informaciju koja učenicima pomaže u prevazilaženju raskoraka između aktuelnog stanja i željenih ciljeva učenja (Black & William, 1998; Sadler, 1998), bilo da se ona daje uz ocenu ili ne. Takva povratna informacija je ključna spona, odnosno povratna sprega, koja drži u neraskidivoj vezi procese nastave, učenja i ocenjivanja (Gipps, 1999). Veliki broj autora saglasan je u tome da bi povratne informacije, ukoliko želimo da one budu korisne za učenike, trebalo da budu jasne, blagovremene, željene od strane učenika, pozitivne (konstruktivne, ohrabrujuće); povezane sa ciljevima učenja i kriterijumima vrednovanja, specifične i informativne; treba da daju poštnu procenu učeničkog napretka, kao i konkretne predloge za dalji rad i učenje (Boud & Molloy, 2013; Mitrović, 2017b; Mitrović i Aleksendrić, 2013; Mulliner & Tucker, 2016; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Rae & Cochrane, 2008). Iako istraživanja pokazuju da učenici koriste povratne informacije kako bi bolje razumeli očekivanja od zadatka, ali i kako bi se motivisali i poboljšali svoje učenje (Mulliner & Tucker, 2016; Orsmond, Merry, & Reiling, 2005; Weaver, 2006), postoje i nalazi koji ukazuju na zabrinutost nastavnika u vezi sa tim da li i na koji način učenici koriste povratne informacije, odnosno da li one zaista doprinose učenju (Bailey & Garner, 2010; Handley, Price, & Millar, 2011; Mulliner & Tucker, 2016; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010; Weaver, 2006). Razloge za ove razlike u gledištima nastavnika i učenika verovatno možemo najpre tražiti u kvalitetu samih povratnih informacija i načinu na koje se one daju, odnosno u tome kakva su

iskustva učenika u vezi sa povratnim informacijama. Nalazi različitih istraživanja pokazuju da učenicima nisu dovoljno korisne povratne informacije koje su napisane kompleksnim i nerazumljivim jezikom; koje su previše opšte i nepovezane sa kriterijumima vrednovanja; u kojima se ne obrazlaže data ocena; koje ne sadrže konkretne sugestije o tome kako dalje raditi i koje nisu motivišuće; u kojima se isključivo fokusira na slabe strane rada; koje se daju kasno, tj. kada više nema šansi da se rad koriguje i unapredi učenje (Blair, Curtis, Goodwin, & Shields, 2013; Drew, 2001; Duncan, 2007; Lizzio & Wilson, 2008; Mulliner & Tucker, 2016; Price et al., 2010; Rae & Cochrane, 2008; Weaver, 2006; Whittington, Glover, & Harley, 2004).

Da bi povratna informacija mogla da podrži pravednost u ocenjivanju i da vodi ka poboljšanju učenja učenika, svakako jeste važno da ona bude dobro koncipirana, što znači da mora da identifikuje šta je učenik dobro savladao (u kojoj meri je dostigao predviđene ciljeve), šta još treba da nauči i kako da unapredi svoje učenje (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Mitrović, 2017b; Sadler, 1998). Pritom, u analizi aktuelnog stanja potrebno je imati u vidu prilike za učenje koje su učenici imali, kao i njihove individualne potencijale, a neizostavno je i uvažavati njihov trud i napredak u odnosu na prethodni period. Prilikom definisanja ciljeva za dalje učenje i formulisanja sugestija takođe je važno da imamo u vidu karakteristike učenika i dosadašnjeg procesa učenja, te da predlozi koraka za dalje učenje budu motivišuće formulisani i u zoni narednog razvoja učenika. Pored toga, važno je voditi računa o tome da učenici imaju prilike i dovoljno vremena za korekciju rada, jer bez toga teško i da možemo govoriti o formativnoj funkciji povratne informacije. Ipak, čak i ovakvom praksom davanja povratne informacije ne osiguravamo da će ona dovesti do boljeg učenja, budući da ključno pitanje, pored kvaliteta povratne informacije, predstavlja i *šta učenici rade sa povratnim informacijama*. Još šire gledano, na konceptualnom nivou, možemo se zapitati i kako se vidi uloga učenika u ovakvoj praksi ocenjivanja. Reklo bi se da je u praksi često zastupljeno razumevanje da je nastavnik taj koji treba da *daje* povratne informacije učenicima, te se taj čitav proces organizuje na transmisivan način

(Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) – nastavnik daje povratnu informaciju, a od učenika se očekuje da na osnovu nje preduzme dalje korake. U takvom razumevanju povratne informacije kao dela formativnog ocenjivanja možemo prepoznati više problema. Najpre, time što je nastavnik „zadužen” za formativno ocenjivanje i davanje povratne informacije, učenici se ne osnažuju da razvijaju svoje kapacitete za samoregulaciju i samoevaluaciju (Gipps, 1999; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Pored toga, podrazumeva se da učenici razumeju poruke iz nastavnikove povratne informacije i da umeju da ih „prevedu” u akciju, odnosno da na osnovu njih unaprede svoje učenje. Kao što ni učenje nije puka transmisija, odnosno prijem informacija, tako ni „isporuka” povratne informacije učeniku ne može da dovede do boljeg učenja. Da bi povratna informacija bila korisna učenicima, nije dovoljno da ona bude dobro koncipirana, već je ključan *način na koji učenici stupaju u interakciju sa njom* – oni moraju da je analiziraju, dovedu u vezi sa svojim razumevanjem zadatka, uporede sa svojom procenom, ali i da imaju prilike da postave pitanja i da diskutuju o njoj pre nego što isplaniraju korake za dalje učenje (Nicol, 2010). Dakle, nije izgledno očekivati da učenici preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje bez ikakve dodatne podrške i učenja učenika o tome kako da koriste povratne informacije. Štaviše, kao što je već razmatrano, učenici često ne razumeju kriterijume ocenjivanja i komentare koje nastavnici daju u okviru povratnih informacija.

Stoga je potrebno da se najpre obezbedi da između nastavnika i učenika postoji *zajedničko razumevanje ciljeva učenja i kriterijuma ocenjivanja*, a potom i *da se celokupan proces dolaženja do povratne informacije koncipira kao dijaloški* (Nicol, 2010). Za uspostavljanje zajedničkog značenja nije dovoljno samo učenike upoznati sa kriterijumima ocenjivanja pre izrade zadatka (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001; Rust, Price, & O’Donovan, 2003), već je neophodno da učenici aktivno učestvuju u njihovom razmatranju – zatražiti od učenika da sami osmisle kriterijume i diskutovati o njihovom značenju za konkretan zadatak, prikazati im i zajednički analizirati primere dobrih i slabijih radova (Nicol, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), pa i zajednički odlučivati sa učenicima o kriterijumima ocenjivanja, o čemu

će više reći biti u narednom poglavlju. Učenike treba *osposobljavati da sami traže i pribavljaju povratne informacije o sopstvenom učenju* koristeći različite izvore, uključujući i nastavnika. Način da se podrži takva praksa može biti postavljanje zahteva učenicima da uz predat rad dostave i komentare i pitanja nastavniku – oko čega im je potrebna pomoć, koje dileme imaju, kojim delom rada su najponosniji, u vezi sa kojim segmentima ili aspektima rada se najmanje osećaju sigurno... Na taj način učenici već sami procenjuju rad i pre nego što ga dostave nastavniku, stavljaju se u poziciju onih koji traže povratnu informaciju od nastavnika, a ujedno su i veće šanse da će komentari nastavnika biti relevantni za učenike, odnosno da će odgovoriti na njihove potrebe i aktuelne brige u procesu učenja. Dakle, takav pristup podrazumeva i *učenje učenika samoevaluaciji*, a kao jedan od vidova podrške tom cilju prepoznaje se i *vršnjačko ocenjivanje*, čiji se poseban potencijal krije u postavljanju učenika u poziciju i evaluatora i samoevaluatora, budući da, dajući povratnu informaciju vršnjacima, oni istovremeno procenjuju i svoj rad. Na taj način učenici uče da se refleksivno odnose prema sopstvenom učenju, razvijaju metakognitivne sposobnosti; uče da samostalno planiraju dalje učenje i da prate napredak u učenju (Mitrović, 2017b; Nicol, 2010), što podrazumeva i mogućnost da traže povratne informacije od nastavnika i vršnjaka, pa i od samih sebe. O samoocenjivanju ću više govoriti u narednom poglavlju.

Participacija učenika u ocenjivanju i pravednost

Kao što je već prethodno bilo reči, kako bi ocenjivanje bilo pravedno, u smislu obezbeđivanja prilika svim učenicima za učenje, u skladu sa njihovim uzrasnim i individualnim karakteristikama, kao i u domenu doslednosti u odnosu na proces nastave i učenja, važan segment prakse ocenjivanja bi trebalo da predstavlja upoznavanje učenika sa kriterijumima i načinom ocenjivanja ili još bolje – *učesće učenika u procesu planiranja i realizacije praćenja i ocenjivanja u nastavi*. Participacija učenika u ovom domenu podrazumeva zajedničko

građenje kriterijuma i odlučivanje, odnosno dogovaranje o načinu ocenjivanja, kao i zajedničko sprovođenje aktivnosti praćenja i ocenjivanja u nastavi. Na taj način aktivnosti ocenjivanja zapravo postaju aktivnosti *samopraćenja* i *samoocenjivanja*, koje su, kako je već pomenuto u prethodnom poglavlju, važne za razvoj učeničke samoregulacije u učenju i metakognicije (Bonk & Cunningham, 1998; Boud, 1995; Mitrović, 2010; Panadero, Jonsson, & Botella, 2017; Pintrich, 2000; Radulović, 2017; Spasić, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011).

Samoocenjivanje se najčešće definiše kao proces u kome učenici prate i evaluiraju kvalitet sopstvenog rada i procesa učenja, uviđaju raskorak između trenutnog i željenog stanja, te identifikuju strategije za poboljšanje svog učenja i koriguju dalji tok učenja (Andrade & Du, 2007; Boud, 1995; Brown & Harris, 2013; McMillan & Hearn, 2008). Ovakvom praksom ocenjivanja učenici se postepeno osposobljavaju za praćenje sopstvenog procesa učenja i za samoocenjivanje, uče kako da planiraju svoje učenje i ovladavaju novim strategijama učenja, odnosno uče kako da uče (te se osposobljavaju i za celoživotno učenje), motivišu se za učenje i za preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje (Andrade & Valtcheva, 2009; Harris & Brown, 2013; McMillan & Hearn, 2008; Mitrović, 2017b; Panadero et al., 2017; Paris & Paris, 2001; Ross, 2006; Spasić, 2013). Istraživanja pokazuju da učenici, kada imaju prilika da se samoocenuju na sistematičan način, bolje razumeju očekivanja nastavnika i ciljeve zadatka, te mogu uspješnije da upravljaju sopstvenim učenjem, prate ga i koriguju greške, a ujedno su i motivisaniji za učenje i ostvaruju bolje rezultate (Andrade & Du, 2007; Basnet, Basson, Hobohm, & Cochrane, 2012; Brown & Harris, 2013; Demore, 2017; Kelberlau-Berks, 2006; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki, & Kotkas, 2006; McDonald & Boud, 2003; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ross, 2006). Kao dobar alat za podršku učeničkom razumevanju kriterijuma ocenjivanja i samoevaluaciji ističu se *rubrike za ocenjivanje*.¹⁰ One predstavljaju svojevrsne tabele u kojima se specifikuju kriterijumi vrednovanja nekog rada i

10) Za više informacija o rubrikama za ocenjivanje videti: Stančić, M. (2020, 30. januar). *Rubrike za ocenjivanje: šta su, čemu služe i kako ih kreirati*. Zenodo. Dostupno na: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3627835>

različiti nivoi uspešnosti u ostvarivanju ovih kriterijuma (Andrade, 2000; Arter & McTighe, 2001; Brookhart, 2013; Goodrich, 1997; Popham, 1997). Iako se često govori o rubrikama kao alatu koji nastavnicima olakšava proces ocenjivanja, one mogu imati veliki potencijal kao oruđe za učeničko učenje i samoevaluaciju (Andrade & Du, 2005; Arter & McTighe, 2001; Reddy & Andrade, 2010). Uz pomoć njih, kako pokazuju istraživanja, učenici bolje razumeju šta se od njih očekuje i na osnovu čega se pravi razlika između dobih i slabijih radova, što im pomaže da upravljaju svojim procesom učenja i da se osećaju manje anksiozno (Andrade & Du, 2005; Panadero & Romero, 2014). Istraživanja su pokazala i da nastavnici doživljavaju da im korišćenje rubrike pomaže da definišu kriterijume ocenjivanja i da ocenjuju pravednije (Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Romero, 2014; Reddy & Andrade, 2010; Schafer, Swanson, Bené, & Newberry, 2001), a i učenici doživljavaju da je ocenjivanje transparentnije i pravednije (Andrade & Du, 2005; Reddy & Andrade, 2010).



Anegdotska beleška:

Čemu služi samoocenjivanje?

Podeliću jednu anegdotu iz svoje nastave sa studentima pedagogije u okviru predmeta Praćenje i ocenjivanje u nastavi.

Negde na početku časa, kada se bavimo problemima učeničkog samoocenjivanja, obično pitam studente da li su imali prilike da se tokom dosadašnjeg školovanja susretnu sa ovom praksom. Najčešće odgovor bude da nisu imali takva iskustva tokom pohađanja osnovne i srednje škole, a tek ponekad neko navede primer iz nastave na fakultetu. Opis tih iskustva mogao bih da sumiram u jednoj rečenici: nastavnik je tražio da kažu koju ocenu misle da su zaslužili, a potom je rekao da im je procena realna, odnosno da se njegova ocena slaže sa ocenom koju je učenik predložio.

Jednom prilikom sam ipak rešio da se zadržim na analizi jednog od takvih iskustava studenata. Zamolio sam studenta da se priseti na osnovu čega je tada odredio sebi ocenu. Odgovor je bio da je to uradio poredeći kvalitet svog rada (u pitanju je bio seminarski rad) sa kvalitetom rada koleginica i kolega koji su pre njega bili ocenjeni:

(parafraziram) *Znao sam kakav je bio rad koleginice koja je bila pre mene, pa sam procenio da je to otprilike ocena manje, dakle osmica.* Nakon toga, kako je student opisao, nastavnik je rekao da se slože sa ocenom koju je student predložio i kratko je prokomentarisao rad. Pitao sam studenta da li se seća tih komentara. *Nešto oko literature i oko zaključka, ne sećam se,* odgovorio je. Još jedan važan podatak za ovu situaciju jeste i da studenti nisu znali kriterijume prema kojima će rad biti ocenjivan.

Dakle, student se je u samoocenjivanju vodio prilično implicitnim kriterijumima, dok nastavnik svoje kriterijume ocenjivanja nije eksplicirao pre same izrade seminarskog rada. Moguće je da su ti kriterijumi zaista bili slični, ali čak i u tom slučaju ovu situaciju takozvanog samoocenjivanja bih označio kao situaciju bez zajedničkog značenja.

Iako je doživljaj studenta koji je podelio iskustvo na času bio fokusiran na to kako se „realno samoprocenio“, za mene je ključno pitanje bilo da li je to bila situacija učenja. Da li je student na taj način učio da se samoocenuje? Da li je ovo iskustvo doprinelo da bolje razume očekivanja nastavnika i kriterijume ocenjivanja? Da li je naučio kako da prati svoj proces učenja i da piše bolje seminarske radove? Činjenica da se student ne seća zašto je njegov rad ocenjen na način na koji je ocenjen, dovoljan je odgovor na ova pitanja.

Šta je onda uopšte bila svrha ovog samoocenjivanja?



Za ostvarivanje prethodno razmatranih efekata nije dovoljno od učenika zatražiti da se samoocene, o čemu svedoči i primer iz anegdotske beleške, već je potrebno obezbediti da oni uvide smisao samoevaluacije i da razumeju kriterijume ocenjivanja, ali i izdvojiti dovoljno vremena tokom nastave za ove aktivnosti. Kada je reč o rubrikama za ocenjivanje, različiti autori smatraju da se razumevanje kriterijuma ocenjivanja i svrhe samoocenjivanja od strane učenika najbolje postižu kada oni učestvuju u kreiranju rubrike (Andrade, 2001; Andrade & Du, 2005; Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Romero, 2014). Uopšteno govoreći, istraživanja pokazuju da učenici smatraju da je (samo)ocenjivanje pravednije kada imaju priliku da učestvuju u odlučivanju o kriterijumima ocenjivanja jer tada imaju

mogućnost da u ocenjivanje uvrste kriterijume koji se odnose na trud, a koji često ne „ulaze” u ocenu (Lizzio & Wilson, 2008; Ross et al., 1998, prema: Ross, 2006). Ovo je naročito važno ukoliko imamo u vidu da se samoocenjivanje posmatra kao deo filozofije formativnog ocenjivanja. U literaturi se mogu pronaći i takva gledišta koja govore o validnosti, pouzdanosti i objektivnosti samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja, i to najčešće u poređenju sa ocenama koje daje nastavnik kao „zlatnim standardom” ili „pravom merom” (Brown, Andrade, & Chen, 2015; Ross, 2006; Sadler & Good, 2006; Topping, 2003; Ward, Gruppen, & Regehr, 2002). Iako su ovakvi istraživački poduhvati zanimljivi, smatram da nisu pedagoški opravdani budući da svrha samoocenjivanja nije u tome da učenici dostignu objektivnost u procenama u odnosu na neki opšti standard ili pak ocenu nastavnika, već u tome da učenici razviju kompetencije za samoevaluaciju, da umeju samostalno da planiraju, prate i vrednuju sopstveno učenje.

Krajnja svrha ovakve prakse, usmerene na veću participaciju učenika u ocenjivanju, mogla bi se prepoznati u promeni pozicije učenika u ocenjivanju – iz pozicije objekta (predmeta) ocenjivanja u *subjekatsku poziciju* (Mitrović, 2017b), odnosno poziciju onoga ko aktivno učestvuje u planiranju, realizaciji i praćenju sopstvenog procesa učenja. Pravednost u ocenjivanju se, dakle, prepoznaje u tome što *ocenjivanje postaje vlasništvo učenika*, deo njihovog procesa učenja, što podrazumeva drugačije odnose moći u odnosu na tradicionalne prakse ocenjivanja gde je ocenjivanje glavno „oružje” nastavnika. Takva praksa ocenjivanja, kako napominje Gips (Gipps, 1999), znači promenu *moći nad* učenicima u ocenjivanju (i reklo bi se – u obrazovanju, uz pomoć ocenjivanja) u *moć sa* učenicima. Naravno, suština ove promene nije u zameni uloga između nastavnika i učenika, već u deljenju odgovornosti za zajednički proces i ishode (Mitrović, 2017b) i u osnaživanju učenika da samostalno planiraju, prate i procenjuju svoje učenje.

Uprkos tome što se u pedagoškoj literaturi prepoznaju vrednosti participacije učenika u ocenjivanju, dostupni istraživački podaci iz različitih evropskih zemalja (Austrija, Nemačka, Slovenija, Hrvatska)

pokazuju da učenici uglavnom nemaju prilike da učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju ili pak odlučuju samo o pojedinim pitanjima kao što je termin ispitivanja, ali ne i o kriterijumima i načinu ocenjivanja (Mithans, Ivanuš Grmek, & Čagran, 2017). Istraživanja sprovedena u našoj zemlji takođe pokazuju da nastavnici informišu učenike o tome šta će i kako biti ocenjivano (Damnjanović, 2019; Komnenović, 2019), ali da mali broj nastavnika omogućava učenicima da učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju (Damnjanović, 2019). Jasno je da je situacija u obrazovnom sistemu u našoj zemlji još uvek daleko od ovakvih vrednosti i praksi. Programom definisani ishodi učenja, te standardi postignuća, koji su značajni i za to kako će se u praksi pristupiti ocenjivanju, često se, kao što je već razmatrano, predstavljaju kao transparentni ugovori između nastavnika i učenika, iako učenici ni na bilo koji način ne učestvuju u pregovaranju o njima (McArthur, 2016), što u mnogim situacijama važi i za nastavnike – nastavnici često nisu deo procesa definisanja nastavnih programa i standarda postignuća učenika, te su stavljeni u poziciju izvršioca programa (Radulović, 2016).

U celini gledano, pravednost u alternativnim praksama ocenjivanja ostvaruje se kroz različite kvalitete prakse ocenjivanja, koji se u literaturi označavaju i kao pokazatelji valjanosti ocenjivanja ili principi ocenjivanja (Gojkov, 2009; Havelka, 2000; Havelka i sar., 2003), kao što su: *jasnoća* (učenici su upoznati sa kriterijumima i procedurama ocenjivanja, znaju šta se od njih očekuje), *dostupnost* i *participativnost* (učenici su aktivni učesnici u procesu planiranja ocenjivanja i u samom ocenjivanju), *raznovrsnost* i *obuhvatnost* (korišćenje različitih vrsta i tehnika ocenjivanja, u skladu sa raznovrsnim ciljevima, sadržajima i načinima rada u nastavi, ali i sa karakteristikama učenika), *kontinuiranost* i *blagovremenost* (ocenjivanje kao praćenje, odnosno kontinuirana aktivnost, deo procesa nastave), *formativnost* (obezbeđivanje adekvatne povratne informacije; doprinos kvalitetu učenja i nastave; osposobljavanje učenika da prate, vrednuju i planiraju svoje

učenje). Svi ovi pokazatelji deo su iste prakse, odnosno gledišta na ocenjivanje, te zajedno i grade jedinstven koncept pravednosti koji je više od zbira pojedinačnih pokazatelja, odnosno tek u njihovom međudejstvu gradi se temeljna vrednost pravednosti u ocenjivanju – *jednakost učenika u pravu na prilike za učenje*, koje su u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima, i *na ocenjivanje koje je dosledno i usaglašeno sa tim prilikama*, odnosno sa celokupnim procesom nastave i učenja. Takav pristup nastavi i ocenjivanju, kao integralnom delu nastave, može osigurati da će *ocenjivanje formativno uticati na učenike i njihovo učenje i voditi stalnom poboljšanju nastavnog procesa*. Posebnu vrednost predstavlja *obezbeđivanje da učenici aktivno učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju i pružanje podrške njihovom učenju da se samoocenjuju*. Na taj način menjaju se odnosi moći u ocenjivanju i u obrazovanju uopšte, što je prema mišljenju pojedinih autora ključni cilj ovih praksi – *razvijanje subjekatske pozicije učenika u ocenjivanju i nastavi* (Gipps, 1999; Mitrović, 2017b). Sve prethodno razmatrane odlike govore o tome da se pravednost u ocenjivanju može najpre posmatrati kroz *ipsativnu meru* koja, u protivstavu normativnoj meri u metrijskom konceptu pravednost, postaje srž pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju.

Društvena pravednost u ocenjivanju

Polazišta za koncept društvene pravednosti u ocenjivanju pronalazim najpre u praksama ocenjivanja koje su zasnovane na idejama kritičke pedagogije, odnosno takozvanim praksama budućnosti. Pored toga, polazišta se nalaze i u saznanjima dobijenim u istraživanjima socijalnih i pedagoških psihologa o tome koje društvene grupe nemaju jednak pristup obrazovanju i jednake obrazovne šanse, kao i u idejama teoretičara nove sociologije obrazovanja o tome kako društveni obrasci i odnosi moći deluju na i kroz obrazovanje, a o kojima je već bilo reči u uvodom poglavlju knjige. Zajedničko svim ovim polazištima jeste preispitivanje društvenih obrazaca i obrazovanja (te i ocenjivanja) kao društvene prakse, kako bi se rasvetlili činoci i

mehanizmi koji doprinose tome da nemaju svi učenici jednake šanse za učenje i uspeh, te dugoročno i jednake prilike da zauzmu značajne društvene položaje.

Pravednost kao temeljna vrednost praksi ocenjivanja u kritičkoj paradigmi

Na temeljima kritičkoteorijske paradigme, tačnije idejama kritičke pedagogije, gradi se viđenje prirode, funkcija i načina ocenjivanja u nastavi za koje se može reći da predstavljaju prakse čije vreme, nadam se, tek dolazi, te se zato u literaturi i nazivaju *poželjnim praksama ocenjivanja* ili *praksama budućnosti* (Mitrović, 2017b). One polaze od ideje, kao i u alternativnim praksama ocenjivanja, da je učenje proces konstrukcije značenja, pri čemu se naglašava da je sam kontekst u kome se učenje dešava društvenoistorijski konstruisan, te da je reč o prostoru koji je omeđen odnosima moći koji vladaju u društvu, a posledično i u obrazovanju kao društvenoj praksi. U tom svetlu, i ocenjivanje počinje da se posmatra kao praksa koja u velikoj meri utiče na prilike za učenje u nastavi, a onda i na rezultate učenja (Tierney, 2016), te i na prilike za društveno napredovanje učenika.

Kao što je već razmatrano u uvodnom poglavlju, značajni mislioci kritičke pedagogije, kao i drugi autori bliski ovoj orijentaciji, isticali su da je ocenjivanje ključni mehanizam pomoću kojeg se, privilegovanjem određenih znanja i načina ponašanja i izražavanja, te i određenih društvenih grupa, reprodukuju društvene nejednakosti (Apple, 2012; Bernstein, 1996; Broadfoot, 1996; Freire, 2002; Gevirc i Krib, 2012). Stoga se kao cilj obrazovanja u kritičkoj pedagogiji postavlja *emancipacija pojedinca i građenje pravednijeg društva*, a način da se to ostvari prepoznaje se u rasvetljavanju, razumevanju i promeni odnosa moći, odnosno eliminisanju izvora prinude, opresije i nejednakosti u društvu i obrazovanju. Prvi korak ka tome – ka preuzimanju uloge agensa promene, te građenju pravednijeg obrazovanja i društva u celini – predstavlja uviđanje da postoje nejednakosti u društvu koje traže delovanje (Jovanović, 2018), odnosno prepoznavanje

razlika koje postoje u raspodeli društvenih resursa i obrazovnih šansi, a koje doprinose nepravednom položaju određenih grupa u društvu (Cochran-Smith et al., 2009). Deo toga čini i razumevanje relacija između društvenopolitičkog konteksta i institucionalnog obrazovanja (Philip, 2012), te i načina na koji se te relacije reflektuju na konkretnu školu, konkretne učenike i nastavnike, njihove međusobne odnose i praksu u celini.

Kako ove pozicije utiču na razumevanje ocenjivanja u nastavi? Kako navodi Mitrović (2017b), predmet ocenjivanja posmatrano iz kritičke paradigme ostaju proces i produkti učenja, ali se razmatra i uzima u obzir i *kontekst* u kome su ovi rezultati nasta(ja)li i u kome se ocenjivanje realizuje. Kontekst kao predmet ocenjivanja možemo posmatrati kao višeslojan, odnosno on podrazumeva različite sredinske činioce koji utiču na učenje i postignuće učenika, te koje bi trebalo imati u vidu i prilikom ocenjivanja. Tako, kontekst podrazumeva porodični kontekst u kome učenici žive i uče (njihove porodične prilike, položaj u društvu, dostupnost resursa važnih za obrazovanje), školski kontekst (opšti način organizacije rada u školi, školska pravila, etos škole), učionički kontekst (kvalitet nastave, prilagođenost potrebama učenika, te konkretne prilike za učenje koje su učenici imali u nastavi), ali i sve druge sredinske činioce koji na neki način utiču na mogućnosti učenika da uče i budu uspešni u tome. Posebna pažnja se pridaje onim činiocima koji doprinose reprodukovanju društvenih obrazaca i nejednakosti, o čemu je već bilo reči. Na praktičnom nivou to podrazumeva da nastavnik i učenici, kroz prizmu sopstvenih iskustava, *istražuju i preispituju ocenjivanje i celokupan kontekst u kome se ono odvija*, a u cilju otkrivanja obrazaca moći i ideoloških vrednosti koje u njemu deluju, što dalje otvara mogućnost da se deluje u pravcu uspostavljanja pravednije prakse ocenjivanja (Mitrović, 2017b; Tierney, 2016).

Takav pristup ocenjivanju nužno je formativne prirode i podrazumeva stvarnu participaciju učenika, odnosno njihovo aktivno učestvovanje u odlučivanju i deljenu odgovornost sa nastavnicima za obrazovne prilike u celini – za to kako će izgledati njihove aktivnosti

učenja, šta će se učiti i kako, a onda i kako će se to učenje pratiti i ocenjivati. Iz prethodnog uviđamo da prakse budućnosti i alternativne prakse ocenjivanja imaju neke važne zajedničke odlike. Ipak, ključna razlika između njih se može pronaći u tome što prakse ocenjivanja u budućnosti idu korak dalje (ili pak dublje): preispituju se temeljne vrednosti koje stoje iza škole kao institucije, kurikuluma, nastave, ocenjivanja; njihovo poreklo i uticaj na živote pojedinaca ili društvenih grupa, ali i na društvo u celini; mogućnosti da se one menjaju i da se na taj način obezbedi pravednije obrazovanje i društvo. Stoga se krajnja svrha ovih praksi ocenjivanja prepoznaje u *osnaživanju učenika kao kritičkih mislilaca i kao agenasa društvenih promena koji će voditi ka eliminisanju društvene reprodukcije i nejednakosti u društvu* (Aikenhead, 1997; Gipps, 1999; Mitrović, 2017b).

Briga o društvenim grupama koje su deprivilegovane u obrazovanju i ocenjivanju

Zajedničko nastojanje u praksama budućnosti i alternativnim praksama ocenjivanja je da se učenicima osiguraju jednaka prava na prilike za učenje i na ocenjivanje koje je usaglašeno sa tim prilikama. Ipak, postoje i izvesne razlike najpre u domenu sagledavanja činilaca koji potencijalno utiču na učeničke prilike za učenje. U alternativnim praksama u fokusu je potreba da se celokupna nastava, pa onda i ocenjivanje, usklade sa pedagoški relevantnim, uglavnom individualnim, odlikama učenika (njihovim razvojnim karakteristikama, obrazovnim potrebama, interesovanjima, stilovima učenja itd.), te sam otud i pravednost kakvu ove prakse zastupaju nazvao *pedagoškom*. U praksama ocenjivanja u budućnosti akcenat je na *društvenim činionicima* koji mogu imati uticaja na obrazovne prilike učenika i na njihovo postignuće, te je njima svojstven koncept pravednosti u ocenjivanju koji se u literaturi često označava kao *društvena pravednost*. Dakle, u odnosu na alternativne prakse ocenjivanja u praksama budućnosti se, pored individualnih razlika između učenika, razmatraju i društveni činiooci koji manje ili više eksplicitno doprinose tome da učenici nemaju jednake prilike za učenje i da se ocenjuju na način koji im ne omogućava

da pokažu svoje potencijale. Ti činioci mogu obuhvatiti životne prilike učenika i porodica (socioekonomski status porodice; odnosi u porodici i odnos roditelja prema školi i obrazovanju; dostupnost resursa za učenje, poput udžbenika i druge literature, ali i pomoć roditelja u učenju; mesto življenja koje može uticati na dostupnost institucija), koji su često u sprezi sa različitim društvenim faktorima, kao što su: način organizovanja sistema obrazovanja, upisne politike institucija, jezik na kome se odvija nastava, programi prema kojima se organizuje nastava, postojanje stereotipa među nastavnicima, učenicima i drugim zaposlenima u obrazovanju, diskriminacija i slično. Ukratko, razmatra se da li učenici iz različitih društvenih grupa imaju *jednake prilike za učenje i jednake šanse za uspeh*. Još jedna važna razlika tiče se toga da, u duhu kritičkih teorija, nije dovoljno da se u ocenjivanju uzmu u obzir različite karakteristike učenika (što bi bilo dovoljno za alternativne prakse ocenjivanja, te pedagoški koncept pravednosti), već je potrebno delovati kako bi se iz ocenjivanja kao prakse uklonile pristrasnosti i odnosi moći uz pomoć kojih se podržava reprodukcija društvenih nejednakosti.

Kada se govori o *društvenoj pravednosti*, opšte uzevši, obično se pod ovim konceptom podrazumeva ravnopravna i poštena raspodela društvenih resursa, prava i obaveza, uzimajući u obzir različite potrebe i mogućnosti ljudi, odnosno ravnopravan pristup različitim društvenih grupa društvenim dobrima (Prilleltensky, 2001). Pojedini autori, mahom iz oblasti psihologije, pak koncept društvene pravednosti direktno povezuju sa tretmanom marginalizovanih individua ili grupa ljudi koji nemaju jednaku moć u društvu kao većina ljudi zbog svoje rase, pola, roda, godina, etničke pripadnosti, socioekonomskog statusa, veroispovesti, različitih fizičkih karakteristika, seksualne orijentacije i tako dalje (Fondacaro & Weinberg, 2002). U tom smislu, društveno pravedno obrazovanje je ono koje *obezbeđuje ravnopravan pristup obrazovanju i obrazovne prilike (jednake šanse) za sve grupe učenika*. Ono polazi od razmatranja obrazovnih prilika za različite, najčešće marginalizovane ili osetljive društvene grupe, odnosno od toga kakav je pristup ovih grupa obrazovanju, kako se u obrazovanju ove grupe tretiraju i kakve su posledice toga za pojedince i za društvo.

Iako je i u ovom slučaju nesumnjivo reč o karakteristikama koje se mogu povezati i sa učenicima kao individuama, ovde je fokus najpre na društvenim činiocima i strukturama koje utiču na to da ove grupe učenika nemaju jednak pristup obrazovanju i jednake obrazovne prilike. Kao što je već bilo reči u uvodnom delu ove knjige, mnogi autori veruju da je ocenjivanje jedan od ključnih mehanizama u obrazovanju uz pomoć koga se reprodukuju društvene hijerarhije i nejednakosti.

Kada je reč konkretno o obrazovnom sistemu u našoj zemlji, najčešće se govori o pravednosti obrazovanja u kontekstu obrazovnih prilika koje imaju učenici iz marginalizovanih grupa, kao što su učenici romske etničke pripadnosti, učenici iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa, učenici koji imaju smetnje u razvoju (Jovanović, 2018). Ove grupe učenika se u obrazovanju suočavaju sa brojnim barijerama kako u domenu pristupa obrazovanju, tretmana kojima su izloženi u institucijama obrazovanja, tako i u domenu obrazovnih prilika. U opsežnom istraživanju o stereotipima nastavnika o učenicima iz pomenutih grupa došlo se do uvida da u ponašanju nastavnika prema ovim učenicima dominiraju ona ponašanja koja se mogu opisati kao pasivno nanošenje štete i koja nastavnici ne prepoznaju kao diskriminaciju, kao što su: ignorisanje učenika kada se javlja da odgovara, neangažovanje učenika u aktivnosti u odeljenju, prihvatanje netačnog odgovora kako bi se učenik zaštitio od doživljaja neuspeha i slično (Jovanović, 2018). Relevantne podatke za domen ocenjivanja učenika pronalazim tek u nekoliko istraživanja, koja pokazuju da nastavnici često imaju niska očekivanja od učenika koji imaju smetnje u razvoju i učenika romske etničke pripadnosti (Duvnjak, Mihajlović, Skarep, Stojanović i Trikić, 2010; Jovanović, 2018; Jovanović, Petrović, Milivojević, Jeremić i Lažetić, 2013; Jovanović, Simić, & Rajović, 2014), dok su u radu sa učenicima iz porodica niskog socioekonomskog statusa prevashodno usmereni ka pružanju materijalne pomoći i obezbeđivanju socijalizacije, a ne na prilagođavanje načina rada u nastavi ili na ocenjivanje (Jovanović, 2018; Jovanović, Simić i Rajović, 2012; Jovanović et al., 2014).

*Preispitivanje društvene prakse ocenjivanja
– ka društveno pravednom ocenjivanju i
ocenjivanju za društvenu pravdu*

Ako se vratimo na koncepte pravednosti u ocenjivanju i njihovo poređenje u odnosu na alternativne prakse ocenjivanja i prakse budućnosti, još jedna važna razlika, pored već razmatranog fokusa na različite činioce koji utiču na obrazovne prilike učenika, tiče se njihovog dometa i krajnje svrhe. Alternativne prakse ocenjivanja usmerene su na kontinuirano poboljšavanje procesa nastave i učenja, na osiguravanje boljih prilika učenicima za učenje, što podrazumeva da učenici aktivno učestvuju u pregovaranju i donošenju odluka o tome šta su relevantni ciljevi učenja, odgovarajuće aktivnosti učenja u nastavi, kao i šta će se i kako ocenjivati (Mitrović, 2017b). Ipak, ove prakse, šire gledano, na nivou funkcionisanja obrazovanja unutar celokupnog društvenog sistema, mogu ostati u okvirima društvene reprodukcije jer se njima ne teži ka preispitivanju ideološkog karaktera ocenjivanja, što prevazilazi okvire učionice i međusobne odnose konkretnih nastavnika i učenika. U praksama budućnosti se upravo teži ka *učeničkom osveščivanju i aktivnom radu na eliminisanju ideološkog karaktera i funkcija ocenjivanja*, odnosno prevazilaženju prakse ocenjivanja kao mehanizma reprodukcije društvenih odnosa, pa time i društvenih nejednakosti (Mitrović, 2017b), što zahteva razmatranje prakse ocenjivanja i unutar i izvan okvira učionice i škole. Jasno je da ovakve prakse iziskuju da nastavnik bude reflektivni praktičar i aktivista, odnosno da: bude svestan nejednakosti u društvu i načina na koji se one reprodukuju kroz obrazovanje; prepoznaje obrazovanje kao prostor za delovanje u pravcu ublažavanja nejednakosti i prostor u kome se postavljaju temelji pravednijeg društva, ali i svoju ulogu u tome; bude spreman da, zajednički sa učenicima, preispituje društvene obrasce, praksu obrazovanja (uključujući i praksu ocenjivanja) i vrednosti na kojima je ona zasnovana, ali i sopstvene vrednosti i delovanje (Boylan & Woolsey, 2015; Cochran-Smith et al., 2009; Jovanović, 2018; Kelly et al., 2004; Radulović, 2016; Young, 2011).

Koncept pravednosti u praksama budućnosti je, dakle, dvostruk: teži se ka pravednosti samog ocenjivanja, ali i ka tome da se kroz ocenjivanje razvijaju oni oblici učenja i angažmana učenika koji će ih osnažiti i omogućiti im da budu agensi pravednosti u društvu (McArthur, 2016). Prvu težnju bismo mogli označiti kao *društveno pravedno ocenjivanje* (razmatranje pitanja *pravednosti u ocenjivanju*), a drugu kao *ocenjivanje za društvenu pravdu, odnosno za pravednije društvo* (razmatranje mogućnosti da se uz pomoć ocenjivanja gradi pravednije društvo – *pravednost kroz ocenjivanje*). Dakle, praksa ocenjivanja, te i pravednost te prakse, ne analizira se samo kao pedagoško pitanje, već se ocenjivanje posmatra kao *društvena praksa*.

Šta uopšte znači posmatrati ocenjivanje kao društvenu praksu? Da bismo odgovorili na ovo pitanje, potrebno je prvo reći šta su uopšte društvene prakse i objasniti teorijsko poreklo ovog koncepta. Teorije društvene prakse mogu se posmatrati kao deo kulturnih teorija koje su nastale u protivstavljanju klasičnim sociološkim teorijama, sa nastojanjem da rasvetle odnos, pa čak i pronađu balans, između individualne agencnosti i društvene strukture u objašnjavanju različitih fenomena.¹¹ Prema ovim teorijama, fundamentalna obeležja ljudskog života, kao što su znanje, značenje, aktivnost, moć, jezik, društvene institucije (...) mogu se jedino razumeti kao *ukorenjena u praksama* – ona se ostvaruju kroz mreže različitih međusobno povezanih praksi (Nicolini, 2017; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2002). Iz tog razloga, prema ovim teorijama, osnovna jedinica analize su *prakse* a ne individue i njihove akcije ili društvene strukture (kao što su institucije) i

11) Od svog nastanka do danas ove teorije su bile oslonac za istraživanje raznovrsnih problema u različitim oblastima ljudskog delovanja: nauci, medicini, javnim politikama, kulturi, održivom razvoju, ekonomskoj i kulturnoj potrošnji, tehnološkim promenama, obrazovanju i školstvu (Nicolini, 2017). Brojni su autori koji su, na različite načine, razvijali teorije društvene prakse: Entoni Gidens, Mišel Fuko, Pjer Burdije, Teodor Šacki. Svakako, ovi autori su se umnogome razlikovali u svojim pogledima na važna društvena pitanja, te svojim teorijsko-metodološkim pristupima ovim pitanjima, polazeći od različitih akademskih tradicija iz kojih potiču i/ili koje zastupaju. Tačke koje ih spajaju su, najpre, privrženost interpretativnom zaokretu u naukama, odnosno nezadovoljstvo modernističkim sagledavanjem stvarnosti u kome dominira traganje za objektivnim saznanjem i univerzalnim zakonitostima u proučavanim pojavama, što je rezultiralo rastućim *interesovanjem za svakodnevni život* (Reckwitz, 2002).

njihova pravila i norme. Teorije društvene prakse nastoje da razumeju ljudsko delovanje kroz rekonstruisanje „simboličkih struktura znanja koje omogućavaju ili ograničavaju individue da interpretiraju svet u skladu sa određenim formama i da deluju na odgovarajući način” (Reckwitz, 2002: 245-246). Društveni red je, prema ovakvom gledištu, utkan u kolektivne kognitivne i simboličke strukture, odnosno u takozvano *zajedničko znanje*. Pomoću ovih struktura se uspostavljaju znanja (ili *istine*) o tome kakvi se interesi i namere smatraju poželjnim, koja su pravila i norme legitimni, i tako dalje. *Društvene prakse* u tom kontekstu predstavljaju prostorno i vremenski uslovljene *rutinizirane načine mišljenja i delovanja* koji sadrže različite međusobno povezane elemente, kao što su: telesne i mentalne aktivnosti, obrasci mišljenja, specifična znanja i sposobnosti, emocije, različite radnje, iskazi, načini rukovanja objektima (...) a koji su međusobno povezani i organizovani uz pomoć zajedničkih razumevanja, ciljeva i pravila koji važe u određenom kontekstu ili pak polju društvenog delovanja (Nicolini, 2012; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2002). Tako, praksu može predstavljati način kuvanja, način istraživanja, pa i *način ocenjivanja*. Prakse se legitimišu i ostvaruju, te i održavaju, kroz delovanje ljudi, dok su ujedno ljudsko delovanje i čitava društvena stvarnost proizvod praksi (Nicolini, 2012). Iz perspektive teorija društvenih praksi, individue su zapravo *nosioci praksi*, odnosno nosioci obrazaca ponašanja, rutiniziranih načina razmišljanja i delanja, koji se ne posmatraju kao kvaliteti pojedinaca, već kao društveni fenomeni (Reckwitz, 2002). Ipak, to ne znači da su individue prosti izvršioци praksi i da samo slede propisana „pravila” i norme. Individue kroz izvođenje svih tih praksi upoznaju i bolje razumeju svet u kojem žive i sebe u svetu. One su kompetentni akteri koji aktivno usaglašavaju različite prakse u kojima svakodnevno učestvuju. Kroz individue se društvene prakse ostvaruju i reprodukuju, ali istovremeno se i grade – kroz promene u domenu konstitutivnih elemenata praksi, njihovih međusobnih veza, ali i u domenu odnosa sa drugim praksama. Probaću da bolje objasnim koncept ocenjivanja kao društvene prakse kroz jedan ilustrativni primer i njegovu analizu.



Zamislite jednu, verovatno čestu, situaciju školskog ocenjivanja...

Nastavnik zadaje učenicima kontrolni u vidu testa znanja. Pre toga, traži od učenika da naprave razmake između klupa, tako da može da se prođe, kao i da sklone sve stvari sa svojih klupa (osim olovke). Učenike to očigledno jako „smara”, ali navikli su, rade to gotovo automatski, iako sa mrzovoljom na licima. Nastavnik gleda na sat i još jednom moli učenike za mir i tišinu kako bi mogli da otpočnu da rade test na vreme. Iako je do početka rada ostalo tek oko minut, broj misli koje prolaze kroz glave učenika je ogroman i anksioznost proporcionalno raste: kakav li je test, ima li onih preteških esejskih pitanja, da li sam se dobro spremio, a kako beše ide ona definicija, ničeg ne mogu da se setim, šta ako ne dobijem dobru ocenu, hoće li mi moji onda dati da idem na onaj koncert...

Dok učenici rade test, nastavnik povremeno šeta po učionici, prolazi između redova i između klupa, nadgledajući na taj način rad učenika. Kada to ne čini, obično stoji uz katedru, ispred table, na vrhovima prstiju, sa prekrštenim rukama, budno posmatrajući celu učionicu. Učenici vrlo dobro znaju njegove navike, te grabe priliku kada je nastavnik daleko od njih da probaju da nešto razmene sa drugim učenicima oko sebe. Nastavnik opominje učenike kada pokušavaju da uspostave komunikaciju jedni sa drugima. Ponekad verbalno, a nekad samo lupne olovkom po klupi. Kada se situacija ponovi, preti da će im oduzeti testove i to i čini kada dođe do treće opomene. Učenici dobro znaju za to „nepisano pravilo” pa uglavnom uspeju da prekinu na vreme.

Kada primeti da neko od učenika drži ruke ispod stola, nastavnik pomisli da možda prepisuje i odmah mu prilazi da proveru, posmatrajući detaljno učenika i njegovo okruženje – od samog testa, natpisa po klupi, ispod klupe, položaja tela i ruku, izraza lica... Učenika koji je posmatran počne da obliva znoj, pa nastavniku još više deluje sumnjivo. Naročito mu je sumnjivo ponašanje jednog učenika koji piše dok je daleko od njega, a prestane da piše kada mu priđe. Nervira ga što ne može da „provali” da li učenik prepisuje i oseća se osujećeno jer je sasvim siguran da se tu nešto zbiva... No, ne može da ga posmatra dovoljno dugo. Ima tu i drugih učenika. I sam učenik to zna, pa strpljivo čeka i trudi se da deluje kao da duboko razmišlja o pitanju

koje je pred njim. Nastavnik često proverava vreme na svom satu i informiše učenike o preostalom vremenu za rad. Tu i tamo i poneki učenik pita – *Još koliko?*

Po isteku vremena prikuplja testove od učenika, prekidajući one koji još uvek nisu završili sa radom i ne reaguju na pozive na predaju svoje testove, već koriste ovaj „foto-finiš” momenat, kada se ostali učenici komešaju, da još nešto dopišu, prepisu, isprave...



Iz opisanog primera primećujemo različite aspekte ove prakse ocenjivanja – od kretanja nastavnika i njegovog govora tela (prekrsite ruke, stajanje na prstima), preko organizacije prostora (razdvajanje klupa, sklanjanje stvari sa klupa), konkretnih postupaka (opomena, oduzimanje testova, proveravanje vremena), do razmišljanja i osećanja koje nastavnik ima tokom procesa (sumnje da učenici prepisuju, briga o vremenu i pravilima rada; nerviranje, osujećenost). Sličnu analizu možemo uraditi i za učenike: kako se oni ponašaju, o čemu misle, kakve su im namere, osećanja, taktike... Jasno je da ovakvu praksu ocenjivanja održavaju (reprodukuju) zajedno nastavnik i učenici, prihvatajući određene norme i pravila i „igrajući” u skladu sa njima. Nastavnik je pritom, birajući ovakav način ocenjivanja, rukovođen zahtevom i/ili ciljem da obezbedi „poštenu” procenu znanja učenika – bez varanja i pod jednakim uslovima za sve, što bi odgovaralo metrijskom konceptu pravednosti u ocenjivanju. Učenici pak mogu imati različite ciljeve i namere – da pokažu sve svoje znanje, da se „snađu”, da samo polože kontrolni kako bi dobili nešto drugo... Sve ove odlike, posmatrane integralno, čine ovu situaciju prepoznatljivom. To nas dovodi do još jedne važne karakteristike društvenih praksi – praksa formira svojevrstan *blok*, specifičan spoj, prethodno razmatranih elemenata – koji se ne može redukovati na jedan pojedinačni element (Reckwitz, 2002). Istovremeno, praksa predstavlja takav obrazac koji se može ostvariti kroz višestruke akcije ili blokove. Na primer, praksa ocenjivanja se može ostvariti kroz različite aktivnosti – može se koristiti drugačiji metod ocenjivanja, vođen drugačijim funkcijama, a to će usloviti i drugačije ponašanje nastavnika i učenika, te i proizvesti

drugačije ishode. Dakle, prakse su višestruke, odnosno prakse u jednom polju društvenog delovanja i života se mogu ispoljavati (ili u duhu teorija društvenih praksi – reprodukovati) na više različitih načina koje čine različiti obrasci veza i odnosa između konstitutivnih elemenata te prakse.

Na ovom mestu važno je napomenuti i da cilj istraživanja inspirisanih teorijom društvenih praksi nije da se dođe do opisa o tome šta ljudi rade, odnosno da se imenuju i opišu postojeće prakse, već da se objasne društvene pojave i problemi kroz analizu praksi – kako su one nastale, kako se menjaju, koje su njihove posledice (Nicolini, 2017), pri čemu je značajno posmatrati prakse u konkretnom društvenom i u istorijskom kontekstu (Holland & Lave, 2009; Schatzki, 2002). Ukoliko se vratimo na prikazani primer prakse ocenjivanja, to bi značilo zapitanost nad sledećim pitanjima: Kako je nastala ova praksa ocenjivanja – koji su društveni i kulturni činiooci, istorijski gledano, doveli do uspostavljanja takve prakse? Da li se i kako ova praksa menjala kroz istoriju – šta je održava, a šta sprečava njenu promenu? Kako je ona povezana sa ostalim praksama u društvu? Šta su posledice ove prakse ocenjivanja na različitim nivoima – za društvo, za školu kao instituciju, za pojedince (nastavnike, učenike, roditelje), ali i za razumevanje obrazovanja kao fenomena i za razumevanje uloge obrazovanja u životu ljudi i u funkcionisanju društva? Prethodno pobrajana pitanja su upravo u temelju i koncepta društvene pravednosti u ocenjivanju, odnosno pogleda na praksu ocenjivanja iz perspektive kritičke teorije. Ona se odnose na *kritičko preispitivanje vrednosti koje stoje iza konkretnih praksi ocenjivanja* i podrazumevaju takvu vrstu preispitivanja i od strane nastavnika i od strane učenika, budući da su i jedni i drugi nosioci prakse/praksi. Oni bi trebalo da razmišljaju o tome *šta se vrednuje kod učenika i šta sve utiče na to kako učenici bivaju ocenjivani i ocenjeni; kakve i čije vrednosti stoje iza stvari koje se vrednuju i da li svi učenici imaju jednak pristup, odnosno jednake šanse, da dođu do tih stvari koje se vrednuju* (Gipps, 1999; Radulović, 2014).

Konceptualni okvir za razumevanje pravednosti u ocenjivanju

U prethodnim poglavljima nastojao sam da razmotrim koncepte pravednosti u ocenjivanju koji su u osnovi različitih praksi ocenjivanja, a koje su pak definisane u odnosu na konceptualni okvir širih naučnih paradigmi (Mitrović, 2017b). Namera mi je da na ovom mestu najpre kroz uporedni prikaz sumiram osnovne uvide do kojih sam došao kroz ta razmatranja (Tabela 3), kako bih potom diskutovao o distinktivnim svojstvima različitih koncepata, odnosno lica pravednosti u ocenjivanju.

Tabela 3: Tipične prakse ocenjivanja i njihovi koncepti pravednosti¹²

	Tipične prakse ocenjivanja i koncepti pravednosti u ocenjivanju		
	Tradicionalne prakse ocenjivanja	Alternativne prakse ocenjivanja	Prakse ocenjivanja u budućnosti
Predmet ocenjivanja	Merljivi produkti školskog učenja (ishodi, postignuća učenika)	Produkti i proces učenja	Produkti, proces, ali i kontekst u kome se učenje odvija i u kome su rezultati nastali
Krajnja svrha ocenjivanja	Socijalna kontrola; Sertifikacija	Poboljšavanje procesa nastave i učenja	Emancipacija učenika; Eliminisanje društvene reprodukcije i dostizanje društvene pravde

12) Informacije o predmetu ocenjivanja i krajnjoj svrsi ocenjivanja preuzete su i adaptirane iz: Aikenhead, 1997; Mitrović, 2017b.

(nastavak Tabele 3)

	Metrijska pravednost	Pedagoška pravednost	Društvena pravednost
Opšti pristup ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju	<i>Jednakost uslova u kojima se sprovodi ocenjivanje; težnja ka objektivnosti kroz precizno i validno merenje učeničkih postignuća</i>	<i>Jednaka prava učenika na prilike za učenje i na ocenjivanje koje je dosledno i usaglašeno sa tim prilikama, te koje će delovati formativno na učenika i njegovo učenje i na proces nastave u celini</i>	<i>Emancipacija učenika kao kritičkih mislilaca – osnaživanje učenika da preispituju prakse ocenjivanja i društvene obrasce, kao i da aktivno rade na promeni ka pravednijem ocenjivanju, obrazovanju i društvu</i>
Najpravednija praksa ocenjivanja	(Standardizovani) testovi znanja	- Formativno ocenjivanje, koje podrazumeva kontinuiranu povratnu informaciju o učenju; - Participacija učenika u ocenjivanju; - Samoocenjivanje; - Autentično ocenjivanje	- Učešće učenika u preispitivanju prakse ocenjivanja i u odlučivanju o ocenjivanju; - Ocenjivanje kojim se neguju oni oblici učenja koji osnažuju učenike da razumeju društvene odnose i da grade pravednije društvo
Referentna tačka za utvrđivanje pravednosti u ocenjivanju	U odnosu na postavljenu <i>normu</i> ili <i>kriterijum</i> (očekivani ishod, standard); u odnosu na <i>druge učenike</i>	U odnosu na <i>proces</i> : u odnosu na <i>samog sebe</i> (ipsativna mera) i u odnosu na <i>prilike za učenje</i>	U odnosu na <i>širi društveni kontekst</i> u kome učenici uče i žive i u odnosu na <i>položaj različitih grupa učenika u društvu</i>
Ključno pitanje za nastavnika	Da li sam objektivno ocenio učenika?	Koliko sam omogućio učeniku da uči i napreduje?	Imaju li svi učenici jednake životne šanse da uče i budu uspešni?

(nastavak Tabele 3)

	Metrijska pravednost	Pedagoška pravednost	Društvena pravednost
Vrsta intervencija kroz koje se obezbeđuje pravednost u ocenjivanju	Promene unutar samih procedura ocenjivanja	Promene unutar nastavnog procesa kao celine	Promene u nastavnom procesu, zasnovane na uviđanju činilaca koji doprinose nepravednosti u obrazovanju i društvu

Nekoliko je tačaka oko kojih bismo mogli da organizujemo ovu završnu diskusiju u poglavlju o konceptima pravednosti u ocenjivanju. Prva se tiče *terminoloških dilema* koje su nagoveštene još u uvodnom delu poglavlja, te pitanja da li se pravednost može poistovetiti sa validnošću ocenjivanja ili je reč o sasvim različitim odlikama ocenjivanja. Zapravo, da li je termin *pravednost ocenjivanja* „rezervisan” tek za prakse ocenjivanja koje imaju određene odlike? U skladu sa tim je i sledeće pitanje: Da li se svi koncepti koje smo prethodno analizirali mogu, zapravo, nazvati pravednošću? Druga tačka za razmatranje odnosi se delom takođe na termine koji se koriste kada se govori o pravednosti u ocenjivanju. Reč je o pitanjima *odnosa koncepta jednakosti, ravnopravnosti i društvene pravde*. Govore li svi ovi koncepti o pravednosti ili je pravednost rezervisano ime za pojedine koncepte? Na kraju, vratiću se na za mene *suštinsko pitanje*: Može li se briga o pravednosti u ocenjivanju ograničiti samo na razmatranje (tehničkih) pitanja procedure ocenjivanja ili ona zahteva (etičko) preispitivanje čitave prakse ocenjivanja i obrazovanja?

Pravednost i/ili validnost ocenjivanja – pitanje je sad

Nazivi tri koncepta pravednosti, koji su bili prikazani u prethodnom tekstu a potom i u Tabeli 3, na neki način su već bili implicirani u literaturi koju sam analizirao. Naime, slični nazivi dati su

u prethodnim radovima u kojima su razmatrane različite odlike paradigmi ocenjivanja (Aikenhead, 1997; Champagne & Newell, 1992), odnosno tipičnih praksi ocenjivanja (Mitrović, 2017b), ali su oni korišćeni da bi se označili odgovori na pitanje o tome koja su *polazišta za validnost ocenjivanja*, te su otud odgovori bili: *psihometrijsko* polazište kada je reč o tradicionalnoj praksi ocenjivanja, *pedagoško* za alternativne prakse ocenjivanja, te *društveno-političko* ili *kulturno* polazište u praksama budućnosti (Aikenhead, 1997; Champagne & Newell, 1992; Mitrović, 2017b). Termin *pravednost* je pak ostao „rezervisan” isključivo za prakse budućnosti (Mitrović, 2017b). U nastavku ću nastojati da razmotrim odnos pravednosti i validnosti u različitim praksama ocenjivanja.

Validnost najpre možemo posmatrati kao koncept koji proizlazi iz određene naučne orijentacije ili paradigme. O validnosti ili pak valjanosti, kako se u literaturi sa našeg prostora još naziva, najčešće se govori u kontekstu pozitivističkog pristupa stvarnosti i naučnom istraživanju, a još konkretnije u domenu psihometrije i statistike, kao o jednoj od poželjnih karakteristika psiholoških mernih instrumenata, kakvi su i testovi znanja. Ona se najčešće određuje kao svojstvo koje govori o tome da se instrumentom meri ono čemu je on namenjen. Svakako, postoji više vrsta validnosti, te i odgovarajućih pristupa njenom utvrđivanju (videti: Luković, 2016), a njihovo detaljnije razmatranje bi zahtevalo puno prostora i prevazilazi okvire i svrhu ovog teksta. Na ovom mestu želim da istaknem da validnost, imajući na umu svoju paradigmatiku pozadinu, implicira *precizno* i *objektivno merenje*, te i sasvim određena opredeljenja i konkretne postupke koji su potrebni da bi ocenjivanje imalo pomenutu odliku (npr. definisanje uniformnih mera/kriterijuma ocenjivanja; korišćenje „objektivnih” metoda – testova znanja). Šire gledano, ako validnost ocenjivanja istrgnemo iz pozitivističke paradigme, te je posmatramo u značenju da se *ocenjivanjem ispituje ono što je postavljeno kao predmet ocenjivanja*, mogli bismo zaista tragati za njenim polazištima u sve tri razmatrane paradigme, odnosno tipične prakse ocenjivanja. U tradicionalnim praksama, budući da su prevashodno usmerene na produkte učenja, ocenjivanje je validno kada se njime precizno

utvrđuje u kojoj meri je učenik ostvario predviđene ishode. U alternativnim praksama ocenjivanje bi bilo validno kada uzima u obzir i produkte i proces učeničkog učenja. Da bi ocenjivanje bilo validno u praksama budućnosti, ono bi moralo zaista da „meri” (ili blaže rečeno – uzima u obzir) i kontekst u kome su nastali rezultati učenja u svojoj njegovoj kompleksnosti, kako je već razmatrano u prethodnim poglavljima. Ipak, budući da alternativne prakse i prakse budućnosti ne govore o *ocenjivanju kao mernom instrumentu*, odnosno ne stavljaju u fokus objektivno i tačno merenje, već pre kao o *alatu koji treba da podrži učenje i osnaži učenike* kao kritičke mislioce i agense promene, akcenat u njima svakako nije na validnosti. Stoga, verujem da nije opravdano da termine – kao što je termin *validnost* – koji su zasićeni značenjima proisteklim iz određenog paradigmatškog okvira, koristimo unutar drugačijih okvira. Na kraju, distinktivna svojstva jedne paradigme, odnosno načina gledanja na svet i načina razumevanja određenih fenomena čini i terminologija koja se unutar nje koristi.

Iako bismo pravednost mogli da posmatramo na sličan način – kao koncept zasićen značenjima¹³ koja su deo određene paradigme (kritičke paradigme, odnosno budućih praksi ocenjivanja, prema: Mitrović, 2017b), te kao koncept kome nije mesto u drugim paradigmatkama – probaću da pokažem da to takođe nije sasvim opravdano. Kao što je već i obrazloženo prilikom razmatranja različitih koncepta pravednosti u ocenjivanju u prethodnim poglavljima, u različitim praksama ocenjivanja možemo pronalaziti nastojanja da se osigura ocenjivanje koje bi se, u skladu sa vrednostima konkretne prakse/paradigme, moglo označiti kao pravedno. Tako, tri prakse ocenjivanja sadrže različita značenja pravednosti i imaju vrlo različite implikacije za razumevanje prirode i za samu praksu ocenjivanja. Naime, u njima se različito vide i putevi da se pravednost u ocenjivanju dostigne. U tradicionalnim praksama pravednim se smatra ono ocenjivanje koje je jednako, uniformno, za sve učenike, te kojim se što objektivnije utvrđuje kvantitet i kvalitet učeničkog znanja u odnosu na postavljene

13) Kao što su: društvena raspodela dobara, prava i moći, te otud i vrednosti poput jednakosti (odnosno nejednakost), ravnopravnosti, poštenja itd. (Tierney, 2016; Vuchetich, 2007).

kriterijume i/ili u odnosu na druge učenike, te je pravednost donekle izjednačena sa *jednakošću* i *objektivnošću*, te i sa *validnošću* (shvaćenom na psihometrijski način). Stoga je za nastavnika ključno pitanje: *Da li sam ocenio učenika/e objektivno?* U alternativnim praksama ocenjivanja polazi se od stava da je pravedno ocenjivanje ono koje uvažava i polazi od potreba, mogućnosti i obrazovnih prilika učenika, te nastoji da, pored rezultata, uzme u obzir i različite aspekte procesa učenja i napredak učenika u odnosu na prethodno stanje. Dakle, pravednost se prepoznaje u *ravnopravnosti* učenika u pogledu prilika za učenje i u *formativnosti* ocenjivanja za proces učeničkog učenja, a ključno pitanje za nastavnika je: *Koliko sam omogućio učeniku da uči i napreduje?* U praksama budućnosti pravednost u ocenjivanju konačno dobija značenje *društvene pravednosti* jer implicira preispitivanje društvenih okolnosti u kojima se ocenjivanje odvija i koje utiču na ocenjivanje, te rad na prevazilaženju izvora prinude i odnosa moći koji vladaju u društvu (pa i u obrazovanju i ocenjivanju kao društvenim praksama) i traganje za načinima da se obezbede jednake šanse za učenje i uspeh svih učenika. Ocenjivanje koje je pravedno je stoga *emancipatorsko, participativno, kritički orijentisano*. Kao ključno pitanje za nastavnika izdvaja se: *Imaju li svi učenici jednake životne šanse da uče i budu uspešni?*

U celini gledano, težnja ka validnošću ocenjivanja nije nešto što je zajedničko svim praksama ocenjivanja budući da ne teže sve ka tačnosti merenja i ne stavljaju merenje u prvi plan. S druge strane, traganje za time da ocenjivanje bude pravedno jeste zajedničko svim praksama ocenjivanja, s tim da se pravednost razume na različite načine i razlikuje se *referenta tačka za pravednost – pravednije u odnosu na šta, za koga i u kakve svrhe* (u čijem je interesu da ocenjivanje bude na taj način pravedno). U tradicionalnim praksama reč je o traganju za većom pravednošću *u odnosu na druge učenike* i istovremeno *u odnosu na definisane norme*, koje su opštevažeće i danas najčešće operacionalizovane (i standardizovane) kao očekivani ishodi učenja učenika. Težnja ka ovakvoj vrsti pravednosti u ocenjivanju najpre je tu da opravda samu proceduru ocenjivanja i merne instrumente kao valjane (validne), kao i da bi se osiguralo preciznije merenje kojim

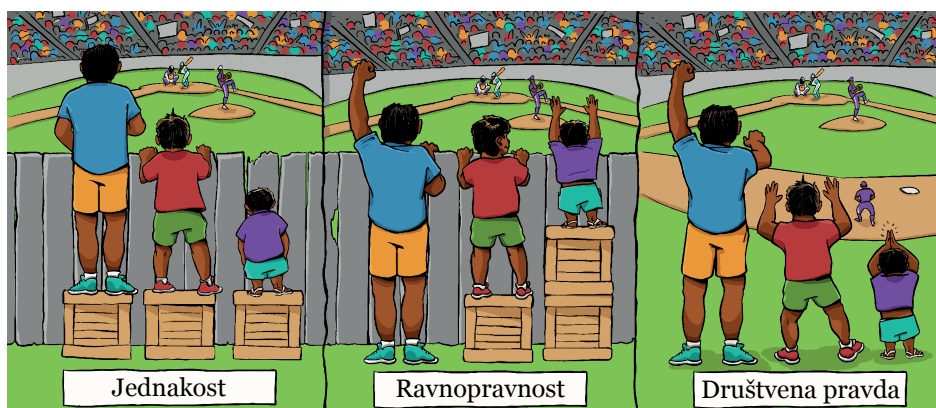
se neće oštetiti učenici i opšti društveni poredak, budući da skor koji učenici ostvare na testu može uticati na njihove dalje obrazovne prilike i život u budućnosti. U alternativnim praksama je referentna tačka *sam učenik i prilike za učenje koje je on ili ona imao/imala u nastavi*. Zapravo, u skladu sa ipsativnom merom u ocenjivanju, teži se ka tome da ocenjivanje bude pravedno *u odnosu na proces učenja konkretnog učenika* i da se u punoj meri iskoristi pedagoški potencijal ocenjivanja – da ono služi učenicima da osveščuju svoja znanja, prate proces učenja i da planiraju dalje učenje, ali i da vodi poboljšanju kvaliteta nastave. U praksama budućnosti se pak traga za većom pravednošću u ocenjivanju *u odnosu na društvene okolnosti u kojima učenici uče i žive*, te u odnosu na ograničavajuće prakse u obrazovanju, a posebno u ocenjivanju, kroz koje se nejednaki odnosi moći i društveni položaji reprodukuju. To podrazumeva da učenici imaju prilike da takve prakse preispituju i menjaju, odnosno da grade pravednije ocenjivanje. Svrhu takve težnje prepoznajem u osnaživanju učenika da budu kritički mislioci i agensi promena, te posledično – u pomaganju da se dostigne pravednije obrazovanje i društvo u celini. Različita gledišta na pravednost u ocenjivanju, te i na načine da se ona ostvari, rezultirala su i različitim terminima koji se mogu povezati sa ovim gledištima: *jednakost, ravnopravnost i društvena pravda*. O njima je već bilo reči u tekstu, a u narednom poglavlju razmotriću odnos ovih konceptata.

Na ovom mestu važno je napomenuti i da bi se mogle pronaći situacije u kojima se validnost ocenjivanja razmatra iz perspektive pravednosti, ukoliko se udaljimo od relativno omeđenih paradigmi i praksi ocenjivanja, i od „čistih” teorijskih konceptata pravednosti u ocenjivanja. Na primer, posmatrano iz perspektive tradicionalnih praksi, ocenjivanje koje je organizovano tako da meri isključivo postignuća učenika u odnosu na propisane standarde označili bismo kao validno. Ukoliko bi se ono još sprovodilo na isti način i pod istim uslovima za sve učenike, rekli bismo da je to ocenjivanje i pravedno, gledano iz perspektive metrijskog koncepta pravednosti. Međutim, ukoliko takvu praksu posmatramo sa stanovišta alternativnih praksi ocenjivanja i praksi budućnosti, iako možda ne bismo dovodili u

pitanje tumačenje da je takva praksa validna (budući da se njome meri ono što je definisano kao predmet ocenjivanja, pa čak i zakonski propisano), ne bismo rekli da je ona istovremeno i pravedna budući da zanemaruje proces učenja, prilike koje su učenici imali za učenje, njihove uslove života i slično. Ovakva razmatranja naročito su važna kada je ocenjivanje u sistemu uređeno na način koji podržava jedno gledište na ocenjivanje i jedan od koncepata pravednosti u ocenjivanju, dok istovremeno u praksi deluju različiti drugi činioci i akteri koji mogu imati sasvim drugačija gledišta.

Terminologija pravednosti: jednakost, ravnopravnost i društvena pravda

U literaturi i na internetu se često može pronaći da se razlika u značenju između jednakosti i ravnopravnosti, a ponekad i društvene pravde, prikazuje kroz strip (Slika 4). I ja ću se u objašnjavanju razlika između ovih koncepata oslanjati, jednim delom, na primer prikazan na slici.



Slika 4: Razlike između jednakosti, ravnopravnosti i društvene pravde¹⁴

14) Slika je preuzeta i prilagođena sa internet stranice *Center for Story-based Strategy*, u skladu sa Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 licencom. Ilustracija © Angus Maguire; Interaction Institute for Social Change. Videti: <https://www.storybasedstrategy.org/tools-and-resources>

Najpre, o *jednakosti* se govori kao o konceptu svojstvenom tradicionalnoj praksi ocenjivanja, te metrijskom konceptu pravednosti, premda se može postaviti pitanje o kakvoj vrsti jednakosti se radi, odnosno o jednakosti *čega* ili *u čemu* je reč. U tradicionalnoj praksi ocenjivanja teži se ka ostvarivanju veće objektivnosti same procedure merenja, što se obezbeđuje kroz *jednakost uslova u kojima se sprovodi ocenjivanje*, odnosno kroz to što svi učenici rade na istom testu i u istim uslovima testiranja. Dakle, svi učenici dobijaju *jednak tretman*, kao što je slučaj u prvoj slici na stripu (Slika 4) – svi učenici dobili su po jednu gajbu, iste veličine. Ipak, očigledno je da takva intervencija ne obezbeđuje da svi učenici imaju mogućnost da učestvuju u praksi, u slučaju sa slike – da gledaju utakmicu. U domenu ocenjivanja, ovakva usmerenost isključivo na *jednake uslove koji se odnose na procedure ocenjivanja* može se relativno lako dovesti u pitanje ako se zapitamo da li su učenici pre ocenjivanja imali *jednake šanse da uče u nastavi*, odnosno *jednak pristup obrazovnim prilikama*. To nas približava polazištima i konceptima pravednosti u alternativnim praksama ocenjivanja i praksama budućnosti. Pritom, jednak pristup ne treba razumeti u smislu da se sa svim učenicima radilo na istovetan način, već da su učenici imali *jednake prilike*, odnosno mogućnosti da uče na način koji bi im, spram njihovih potreba i mogućnosti, obezbedio *jednake šanse* da uspeju u učenju, te na kraju i da ostvare dobar rezultat na testu znanja ili nekom drugom obliku provere znanja. Jednakost se, dakle, javlja kao koncept i u alternativnim praksama ocenjivanja, ali je reč o drugoj vrsti jednakosti – *jednakosti učenika u pravu na pristup, prilike, šanse za učenje i uspeh u učenju* – umesto jednakosti uslova u kojima se sprovodi ocenjivanje. Jednakost prava, koja je svakako važno društveno dostignuće i izvan okvira obrazovanja i ocenjivanja (npr. Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima), dobila je i posebno ime – *ravnopravnost*.

Kada govorimo o *ravnopravnosti*, odnosno o tome da učenici imaju jednaka prava na prilike za učenje, najpre pod time podrazumevamo nastojanja da se nastava prilagodi učeničkim potrebama i mogućnostima, što istovremeno znači i odstupanje od jednakosti u domenu postupanja prema učenicima, odnosno rada sa njima na

istovetan način i njihovog ocenjivanja u istim uslovima. To znači da će neki učenici dobiti više podrške u procesu učenja u odnosu na druge učenike kojima je takva podrška manje potrebna ili kojima je potrebna drugačija vrsta podrške, slično situaciji koja je prikazana na drugoj slici u stripu – podrška koja je pružena (broj gajbi) srazmerna je potrebama ljudi u odnosu na njihove potrebe i individualne karakteristike (visinu.) Na ovaj način, svi imaju jednake prilike da posmatraju utakmicu. Vratimo se na kontekst obrazovanja. Često se kao primer ovakvog pristupa pravednosti u obrazovanju ističu *afirmativne mere*, odnosno takozvane mere pozitivne diskriminacije, koje se u nekim zemljama, pa i u našoj zemlji, praktikuju kako bi se osiguralo da učenici koji su na neki način bili u neravnopravnom položaju tokom obrazovanja (na primer učenici romske etničke pripadnosti, učenici iz socioekonomski depriviranih sredina, učenici koji imaju teškoće u razvoju) omogući jednak pristup obrazovanju. To se čini na taj način što se za ovu grupu učenika obezbeđuje posebna kvota za upis u srednje škole i na fakultete, te ujedno i lakši uslovi upisa. Ipak, ovakva intervencija odnosi se samo na *prilagođavanje procedure ocenjivanja* (prijemnog ispita za upis na fakultet), čime se ne garantuje da će ovi učenici imati ravnopravan pristup daljem iskustvu učenja, odnosno studiranja. Dodatno, kako opisuje Mekartur, afirmativne mere se mogu posmatrati kao akt milosrđa za „specijalne slučajeve” koji zadovoljavaju društveno prihvatljive razloge za dopuštanje drugačijeg tretmana (McArthur, 2016), pri čemu se negiraju različite druge moguće potrebe za dodatnom podrškom koje nisu društveno prepoznate i zakonski uređene.

Razmotrimo i jedan drugačiji primer iz školskog konteksta. Zamislite da u jednom odeljenju četvrtog razreda imate grupu učenika romske etničke pripadnosti kojima je potrebna dodatna podrška i podsticaj u pisanju sastava na srpskom jeziku budući da kod kuće dominantno koriste romski jezik i usmeni oblik komunikacije. Ukoliko želimo da obezbedimo da svi učenici imaju jednaka prava na prilike za učenje, ovoj grupi učenika bi trebalo da pružimo *više podrške i podsticaja tokom nastave*, odnosno tokom izrade pisanih sastava. Time zapravo nastojimo da nadomestimo njihovu nepovoljniju startnu

poziciju u odnosu na druge učenike i da im obezbedimo jednake prilike za učenje i, na kraju, jednake šanse da budu uspešni u pisanju sastava. Pored toga, trebalo bi da *prilagodimo način ocenjivanja* sastava, tako što bismo vodili računa o startnim pozicijama učenika, napretku koji su učenici ostvarili u učenju, uzimajući pritom u obzir prilike i resurse koji su im bili dostupni kod kuće i u školi. Sličan scenario bismo imali kada bismo umesto učenika romske etničke pripadnosti imali učenike sa specifičnim teškoćama u učenju, npr. disleksijom ili disgrafijom, učenike koji imaju smetnje u razvoju, učenike iz kulturno i socioekonomski depriviranih sredina itd. I u tim slučajevima bismo nejednakim tretmanom učenika u nastavi i ocenjivanju nastojali da obezbedimo da imaju jednaka prava na učenje i uspeh, što je blisko pedagoškom konceptu pravednosti u ocenjivanju. Međutim, treba napomenuti na ovom mestu da na taj način, *menjajući način rada u nastavi i način ocenjivanja*, iako činimo mnogo više nego što se čini uz pomoć afirmativnih mera, zapravo ne utičemo na širem polju na sam izvor problema. Sa ovim učenicima ćemo raditi bolje i oni će, verujem, ostvariti bolje rezultate i veći napredak u učenju, ali ukoliko to ne bude praksa svih nastavnika u školi, oni će se ponovo suočiti sa teškoćama u učenju koje će uticati na njihove obrazovne prilike. Dakle, na taj način ne uspevamo da promenimo opšti odnos škole prema učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom, niti menjamo društvene okolnosti i odnose koji deluju ograničavajuće u odnosu na ravnopravnost pristupa učenika obrazovnim prilikama, kakvi su recimo stereotipi među nastavnicima i uopšte u društvu prema ovim grupama učenika.

Prethodno opisane prakse Frejzer (Fraser, 2003, prema McArthur, 2016) označava kao *afirmativne pristupe pravednosti*, koji su usmereni na to da koriguju ishode nepravednih društvenih odnosa (npr. nejednak pristup obrazovanju dece romske etničke pripadnosti), bez težnje da menjaju same društvene strukture i obrasce koji su proizveli te ishode (kao što su siromaštvo, socijalna isključenost i slično). Nasuprot njima, ona razlikuje *transformativne pristupe* koji su usmereni na to da adresiraju upravo same uzroke nejednakosti. Još jedan kriterijum za razlikovanje ovih pristupa ona vidi u njihovim

implikacijama na identitet. Afirmativni pristup usmeren je na definisanje odlika kolektivnih identiteta, pri čemu zanemaruje ili čak poništava razlike unutar grupe. Budući da se te odlike najčešće definišu kao deficiti (u odnosu na druge grupe), rešenje za probleme ovih grupa se najčešće vidi u nekoj vrsti kompenzacije, odnosno u redistribuciji dobara (u duhu stripa sa slike – dobijanje više kutija). Ove kompenzacije bi se mogle označiti kao *površinske*, budući da ne menjaju društveni odnos prema identitetu grupa, te suštinski ni odnos prema samim grupama i njihovim pripadnicima, što bi bile odlike transformativnog pristupa. Afirmativni pristup je zapravo površinski i u zbog toga što individualnost i međusobne razlike ograničava na set „društveno dogovorenih” odlika koje se u nekom kontekstu prepoznaju kao deo identiteta određene grupe, te osnov za različiti tretman ovih grupa, o čemu je već bilo reči na primeru afirmativnih mera za upis na fakultet. Ako se pak osvrnemo na pitanje kakav pristup pojedinac, u ovom slučaju nastavnik, može negovati, moglo bi delovati da je transformativni pristup, budući da adresira uzroke nejednakosti, izvan okvira njegovog delovanja. Istina, ne bismo očekivali da nastavnik nastoji da menja društvene obrasce, u kojima se kriju izvori nejednakosti, kako bi njegovo ocenjivanje bilo pravednije. Ipak, nastavnik može da *transformiše kontekst u kome učenici uče polazeći od uviđanja nejednakosti koje postoje u društvu* i koje se odražavaju na obrazovne prilike učenika, što je blisko polazištima društvenog koncepta pravednosti u ocenjivanju. Transformacija u ovom kontekstu podrazumeva i rad na razvijanju svesti učenika i drugih nastavnika o postojanju nejednakosti i spremnosti da se deluje u pravcu njihovog ublažavanja, što podrazumeva i preispitivanje društvene prakse obrazovanja i nastave, uključujući i prakse ocenjivanja. Na taj način se kod učenika neguju oni oblici učenja koji ih osnažuju da razumeju ne samo vrednosti na kojima je zasnovano obrazovanje i ocenjivanje, već šire gledano – društvene odnose i obrasce. Učenici bivaju postepeno transformisani u kritičke mislioce, osetljive za pitanja nejednakosti u društvu, za koje možemo očekivati da će graditi pravednije društvo u kome će biti promenjeni i obrasci koji su prethodno bili izvor nejednakih prilika i šansi.

Ukoliko se vratimo opet na strip (Slika 4), primećujemo da na prve dve slike imamo ogradu koja ograničava jednak pristup, ali se intervencijama sa gajbicama, od kojih samo jedna uspeva da reši problem nejednakog pristupa, barijera sama po sebi zapravo ne uklanja. Kada se utakmica završi i gajbice sklone, problemi će ostati. Treći koncept, odnosno *koncept društvene pravde*, zastupa upravo ideju da je za stvarnu promenu u domenu pravednosti obrazovanja i ocenjivanja neophodno izaći iz okvira učionice, te *preispitivati šire društvene činioce* koji dovode do nejednakih prilika za učenje i napredak različitih grupa učenika i aktivno nastojati da se delovanje tih činilaca u obrazovanju eliminiše ili makar umanjí. To, dakle, znači uklanjanje društvenih barijera i ugnjetavačkih odnosa koji se manifestuju u obrazovanju, pa i u ocenjivanju. U duhu stripa – potrebno je ukloniti ogradu koja je prvobitno bila izvor nejednakog pristupa gledanju utakmice. Štaviše, mogli bismo da zamislimo i četvrtu sliku u stripu na kojoj akteri ne posmatraju utakmicu krišom preko ograde, već sede na tribinama.

Naravno, iako je ovakav slikoviti prikaz kroz strip dobar način da se objasne razlike između kompleksnih pojmova i koncepata, neophodna je i izvesna obazrivost u tumačenju tih razlika, posebno imajući na umu specifičnu situaciju koja je na slikama prikazana i koja odiše očiglednošću. Naime, na slikama su prikazane situacije u kojima se rešava problem pristupa gledanju utakmice, dok su moguće situacije u kojima bismo mogli da razmatramo probleme pravednosti u kontekstu obrazovanja daleko kompleksnije i u velikom broju slučajeva odnose se na nevidljive procese „u glavama” učenika, interakcije i odnose između učenika i sa nastavnikom itd. Takođe, društvena barijera u slučaju sa slika je oграда, dok su u domenu obrazovanja mnoge barijere ove vrste nevidljive i/ili dobro prikrivene (na primer, stereotipi, odnosi moći, različiti interesi). Ukoliko zamislimo da je nastavnik sa druge strane ograde sa slike, on/ona će videti ko je u situaciji da gleda utakmicu, a ko nije. Kada su ograde nevidljive, često ne možemo ni da opazimo da je neko isključen ili uskraćen. Na kraju, u situacijama sa slika se adresiraju razlike između ljudi koje se tiču njihove visine, što je vidljivo fizičko svojstvo osoba, dok su

mnoge za obrazovanje relevantne razlike među učenicima „neopipljive” i zahtevaju osetljivost, svesnu nameru i trud nastavnika da ih „otkrije” kako bi uopšte mogao da ih uvaži u nastavi. Mnoge od tih razlika verovatno nije ni moguće uzeti u obzir u nastavi time što bi se određenim učenicima davalo više nečega (npr. više časova dopunske nastave ili više vremena za rad na testu, apropo više gajbica sa druge slike iz stripa), već one zahtevaju kvalitativno drugačije načine rada sa učenicima. To nas dovodi i do narednog pitanja, koje je, na neki način, vraćanje i na prvo pitanje iz ovog našeg sumiranja.

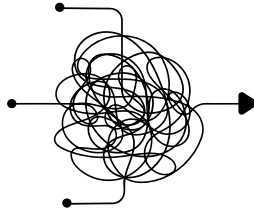
Ključno pitanje: validnost procedura ili etičnost prakse ocenjivanja

Već iz prethodnih razmatranja mogli smo da uvidimo da pitanja i brige o pravednosti u ocenjivanju (kao što su pitanja nejednakog pristupa, isključenosti, odnosa moći) predstavljaju ujedno *važna pedagoška i etička pitanja kojima se statističke procedure za obezbeđivanje dobrih metrijskih karakteristika testova znanja ne bave*. Validnost, pouzdanost i objektivnost se mogu posmatrati kao *tehnički kvaliteti procedura ocenjivanja* jedne određene vrste i pedagoške orijentacije. Iako na pravednost u ocenjivanju zaista mogu uticati i kvaliteti ove vrste, odnosno kvaliteti mernih instrumenata i procedure ocenjivanja, pravednost se ne može svesti samo na tehničke kvalitete jer ona nužno uključuje i *etičnost prakse ocenjivanja*, koja dalje može uticati na pravednost u obrazovanju i pravednost u društvu (Tierney, 2016). Stoga, u alternativnim praksama ocenjivanja i praksama budućnosti, uočljivo je pomeranje fokusa sa brige o „usavršavanju” *procedura ocenjivanja* na brigu o kvalitetu *celokupnog procesa nastave*, što može podrazumevati usaglašavanje procedura ocenjivanja sa prilikama koje su učenici imali za učenje tokom nastave, ali i preispitivanje postojeće prakse ocenjivanja i njeno menjanje kroz zajedničku aktivnost nastavnika i učenika. Za tako nešto je potreban drugačiji pristup pravednosti od onog koji Mekartur označava kao *proceduralni* – u kome se nastoji da se kroz „prave” procedure osigura pošteno ocenjivanje učenika (McArthur, 2016). To ne znači da same procedure

ocenjivanja nisu važne, odnosno ne negira se značaj uspostavljanja dobrih procedura, ali se fokus pomera sa njih na šira pitanja kvaliteta nastave i obrazovanja. Stoga bi razmatranje pitanja pravednosti trebalo da postane sastavni deo diskusija o validnosti procedura ocenjivanja, što podrazumeva i drugačiji pogled na samu validnost – kao proces u kome se istražuje način tumačenja rezultata testiranja, analiziraju društvene posledice koje ti rezultati donose, te preispituju ciljevi testiranja, umesto kao na manje ili više tehničku odliku mernih instrumenata u ocenjivanju (Gipps & Stobart, 2009). Tako se, na primer, u formi sugestija za unapređivanje pravednosti testova znanja navodi da je potrebno da zadaci u testovima odražavaju ono šta je i kako je obrađivano sa učenicima tokom nastave; da se koriste različite vrste zadataka i da se zadaci odnose na različite kontekste, kako bi se obezbedile prilike da učenici demonstriraju svoja znanja na različite načine i slično (Gipps & Stobart, 2009).

Ove ideje vraćaju na još jedno ključno pitanje vezano za različite koncepte pravednosti: *Da li je uopšte moguće kombinovati elemente iz različitih koncepata i graditi eklektičke koncepte pravednosti u ocenjivanju?* Iz samog prikaza koncepata reklo bi se da su oni zasnovani na polazištima i vrednostima koje jesu donekle međusobno isključive, posebno kada je reč o odnosu metrijskog koncepta i druga dva koncepta koja dele pojedina polazišta i ciljeve. Ipak, kao što sam prethodno nagovestio u tekstu, moguće je kritički preispitivati, sa polazišta pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti, validnost testova znanja kao mernih instrumenata i sam pristup ocenjivanju učenika uz pomoć testova (koji inherentno nosi u sebi vrednosti metrijskog koncepta pravednosti u ocenjivanju), te i njegove implikacije za obrazovanje i društvo u celini. Zbog toga, pored stremljenja ka *usavršavanju procedura ocenjivanja* kako bi one bile pravednije, što predstavlja jednu liniju razmišljanja koju možemo primetiti u literaturi, važan element i ujedno način razvijanja pravednijeg ocenjivanja tiče se *odnosa nastavnika prema pitanjima ocenjivanja i pravednosti u ocenjivanju*. Kao što naglašava i Mekartur (McArthur, 2016), iako govori o kontekstu visokoškolske nastave, ključni problem za pravednost u ocenjivanju predstavlja nerefleksivno prihvatanje vrednosti

proceduralnog pristupa. Stoga, da se ispravim, ključno pitanje nije da li je eklektički pristup moguć, već da li je uopšte danas moguće govoriti o pravednosti u ocenjivanju isključivo u granicama proceduralnog (odnosno metrijskog) koncepta ili bilo kog drugog. Verujem da je za preispitivanje prakse ocenjivanja, a naročito njene etičke dimenzije koja obuhvata i pitanja pravednosti, značajno imati nastavnike koji su kompetentni i osnaženi da kritički reflektuju o praksi i o kontekstu u kome se ona odvija, preispituju sopstvena razumevanja ocenjivanja i pravednosti u ocenjivanju, autonomno i odgovorno planiraju ocenjivanje u skladu sa svojom kompetentnošću, uverenjima i poznavanjem celokupnog konteksta. Takvo preispitivanje uključuje i kritički odnos nastavnika prema načinu na koji je ocenjivanje sistemski regulisano, te razmatranje mogućih implikacija za rad nastavnika, za učenike i društvo u celini. O ovim pitanjima više reči će biti u narednim poglavljima gde ću nastojati da razmotrim koji koncept ili koncepti pravednosti u ocenjivanju su zastupljeni u prosvetnoj legislativi naše zemlje i među nastavnicima koji su učestvovali u anketi.



Pogledi na ocenjivanje i pravednost u ocenjivanju u prosvetnoj legislativi

U ovom poglavlju nastojaću da prikažem kako se u zakonskim dokumentima kojima se reguliše polje obrazovanja u Srbiji razume i pristupa pravednosti u ocenjivanju. Analizirana su sledeća zakonska i podzakonska dokumenta: Zakon o osnovana sistema obrazovanja i vaspitanja (2019), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019), Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2018), Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019), Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015). Polazeći od toga da su u ovim dokumentima direktna referisanja na pravednost malobrojna, prikaz će sadržati i analizu različitih opštih pitanja koja se odnose na ocenjivanje, uz pokušaje da se kroz dovođenje u vezu ovih pojedinačnih tumačenja odgovori na pitanje kakav je koncept pravednosti u ocenjivanju prepoznatljiv u prosvetnoj legislativi naše zemlje.

Opšti principi obrazovanja i opšti pristup ocenjivanju

Među opštim principima obrazovanja i vaspitanja koji su navedeni u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019, član 7) nalazi se nekoliko njih koji bi se mogli posmatrati kao značajni za razumevanje koncepta pravednosti i za promovisanje pravednosti u obrazovanju, kao što su, na primer, da sistem mora da obezbedi: „jednakost i dostupnost ostvarivanja prava na obrazovanje i vaspitanje”, odnosno da osigura jednake šanse, bez diskriminacije; „visok kvalitet obrazovanja i vaspitanja za sve”; „poštovanje ljudskih prava i prava svakog deteta, učenika”, te obrazovanje i vaspitanje u „demokratski uređenoj i socijalno odgovornoj ustanovi” u kojoj se neguju vrednosti poput saradnje, tolerancije, pravde, solidarnosti, slobode, odgovornosti itd. Dakle, ističu se kvaliteti obrazovanja kao što su dostupnost, jednakost prava, jednakost šansi, nediskriminativnost, društvena odgovornost. Pored toga, kao deo principa usmerenosti obrazovanja i vaspitanja na učenika, ističe se i to da je potrebno da sistem obrazovanja i vaspitanja obezbedi „raznovrsne oblike učenja, nastave i ocenjivanja kojima se izlazi u susret različitim potrebama deteta i učenika, razvija motivacija za učenje i postiže kvalitet postignuća” (član 7). Tako posmatrano, mogli bismo govoriti o naznakama koncepta društvene pravednosti i koncepta pedagoške pravednosti u opštim principima obrazovanja i vaspitanja, kako su oni definisani u Zakonu. U nastavku ću nastojati da razmotrim da li su ovi principi i na koji način dalje operacionalizovani kroz odredbe Zakona i odgovarajućih podzakonskih akata, pri čemu ću se fokusirati prevashodno na to da li se i kako vidi mesto i uloga ocenjivanja u ostvarivanju ovih principa.

Kada je reč konkretno o ocenjivanju, u prosvetnoj legislativi naše zemlje možemo pronaći više različitih značenja, koja naglašavaju različite aspekte i funkcije ovog procesa. Pre svega, primećujemo, makar na deklarativnom nivou, savremene pedagoške poglede na mesto i ulogu ocenjivanja u nastavnom procesu, odnosno stav da je ocenjivanje sastavni deo procesa nastave i učenja; kontinuirana

aktivnost koja služi unapređivanju kvaliteta procesa učenja i nastave, podsticanju motivacije učenika za učenje i njihovom osposobljavanju za samoocenjivanje¹ i vršnjačko ocenjivanje. Ovakva tumačenja bliska su posmatranju ocenjivanja kroz njegovu formativnu prirodu, kao procesa koji služi učenju, odnosno poboljšanju procesa učenja, te procesa koji se i sam može posmatrati kao iskustvo učenja (*ocenjivanje za učenje* i *ocenjivanje kao učenje*). Ipak, u zakonima i pravilnicima su u ovim tumačenja gotovo uvek sadržana i gledišta na ocenjivanje koja bismo mogli označiti kao metrijska (*ocenjivanje učenja*), odnosno razumevanja da ocenjivanje služi *objektivnoj proceni* (merenju) znanja učenika u odnosu na predviđene ishode i standarde postignuća učenika. Čak i u onim segmentima gde postoje naznake samoocenjivanja, koje je najpre važno zbog svog formativnog potencijala za učenje, njegova svrha se vidi u osposobljavanju učenika za „*objektivnu procenu* sopstvenih postignuća i postignuća drugih učenika” (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019, član 2, stav 3; naglasio – M. S.). Iako spoj ove dve perspektive o ocenjivanju, nazovimo ih metrijske i formativne, nije nemoguć i neprihvatljiv, iz dalje razrade principa ocenjivanja, te definisanja različitih oblika ocenjivanja i uopšte načina na koji se nastoji da se uz pomoć pravilnika reguliše praksa ocenjivanja, može se steći slika o tome koje funkcije ocenjivanja se stavljaju u prvi plan, te čemu ocenjivanje za pravo služi.

Najpre, važno je pomenuti da se u legislativi *ishodi* vide kao „osnova za planiranje, praćenje i vrednovanje obrazovanja i vaspitanja” (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 9). U skladu sa tim, u delu Zakona koji se direktno odnosi na praćenje i ocenjivanje učenika ističe se da ocenjivanje u školi služi *proceni ostvarenosti propisanih ishoda i standarda postignuća* (član 72). Orijehtaciju na ishode, odnosno standarde postignuća učenika istovremeno prati težnja da se osigura da ocenjivanje, odnosno provera ostvarenosti standarda bude što *objektivnija i preciznija*. Tako se,

1) U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019) se čak navodi da je obaveza učenika da „prati sopstveni napredak” (član 80, stav 2).

na primer, čak i kada se govori o različitim *principima ocenjivanja*² kao što su: objektivnost i pouzdanost u ocenjivanju (prema definisanim kriterijumima), relevantnost, raznovrsnost metoda i tehnika ocenjivanja, pravičnost, redovnost i blagovremenost, izbegavanje diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu, uvažavanje individualnih razlika, potreba, uzrasta, prethodnih postignuća učenika i trenutnih uslova u kojima se ocenjivanje odvija; na kraju ipak ističe da primenom svih ovih principa „nastavnik obezbeđuje da ocena bude *objektivan pokazatelj postignuća učenika*” (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015, član 2, stav 6; naglasio – M. S.). Tako se i ocena određuje kao *objektivna i pouzdana mera ostvarenosti propisanih ciljeva, ishoda učenja, standarda postignuća i razvijenih kompetencija, kao i napredovanja i razvoja učenika, njegovog angažmana i samostalnosti, koja je istovremeno i pokazatelj kvaliteta i efikasnosti rada nastavnika i škole u ostvarivanju propisanih standarda postignuća*.³ U tom svetlu, prethodno pomenute naznake različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju zapravo su sve u službi *metrijskog pristupa pravednosti*.

Predmet i načini ocenjivanja

Način, postupak i kriterijume ocenjivanja uspeha iz pojedinačnih predmeta i druga pitanja od značaja za ocenjivanje, kako se kaže u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019, član 75), *propisuje ministar* – odnosno ova pitanja su detaljnije uređena kroz posebne pravilnike o ocenjivanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi koje donosi ministar. Šta je to što je propisano u domenu ocenjivanja? Reklo bi se – dosta toga: svrha i principi ocenjivanja, predmet ocenjivanja, vrste ocena i vrste ocenjivanja, kriterijumi ocenjivanja,

2) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 2); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 2).

3) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 4); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 4).

načini i postupak ocenjivanja. Svakako, očekivano je da se u prosvetnoj legislativi regulišu ključna pitanja za funkcionisanje sistema obrazovanja, a među kojima jesu i pitanja ocenjivanja. Način definisanja odgovora na ova pojedinačna pitanja o ocenjivanju otkriva nam nekoliko stvari koje ću razmotriti u nastavku.

Prva važna tačka za razmatranje jesu *vrste ocenjivanja* i *kriterijumi ocenjivanja*. Formativno i sumativno ocenjivanje se u pravilnicima određuju kao načini praćenja razvoja, napredovanja i ostvarenosti postignuća učenika *u skladu sa unapred definisanim kriterijumima*. Dakle, i u ovom segmentu pronalazim potvrdu da je celokupan pristup ocenjivanju orijentisan na ishode, odnosno standarde postignuća učenika, a razlika između ove dve vrste ocenjivanja vidi se u: *vremenu* kada se ocenjivanje obavlja (formativno je „redovno”, u toku savladavanja programa; dok je sumativno ono koje se obavlja na kraju programske celine); *predmetu ocenjivanja*⁴ (u formativnom se ocenjuje napredak učenika u ostvarivanju propisanih standarda postignuća, stepen samostalnosti u radu, način ostvarivanja saradnje u procesu učenja sa drugim učenicima... dok se u sumativnom ocenjuju samo postignuća učenika); *formi ocene* (u sumativnom su po pravilu broježane, dok formativno ocenjivanje rezultira povratnom informacijom i preporukama za dalje napredovanje⁵); *formalnosti*, odnosno *načinu evidentiranja ocene* – ocene dobijene sumativnim ocenjivanjem unose se u dnevnik⁶, a mogu biti unete i u pedagošku dokumentaciju, dok se formativno ocenjivanje, po pravilu, evidentira

4) Ova razlika naglašena je samo u Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019).

5) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019) propisuje da formativno ocenjivanje sadrži, pored povratne informacije o ostvarenosti predviđenih ishoda, i preduzete aktivnosti od strane nastavnika za unapređivanje postignuća učenika i procenu njihove delotvornosti (član 3, stav 3).

6) Od školske 2018/19. godine sve osnovne i srednje škole u Srbiji koriste elektronski dnevnik, odnosno takozvani *esDnevnik*. Kako je navedeno na internet stranici resornog Ministarstva, cilj uvođenja elektronskih dnevnika je „objektivnije i efikasnije vođenje evidencije o obrazovno-vaspitnom radu učenika”, odnosno „realnije ocenjivanje” budući da nastavnici neće biti u mogućnosti da vide ocene učenika iz drugih predmeta. Videti: <http://www.mpn.gov.rs/> elektronski-dnevnik-esdnevnik

u pedagoškoj dokumentaciji nastavnika, iz koje se mogu izvesti ocene koje će biti unete u zvaničnu evidenciju, odnosno dnevnik rada.⁷ U pravilnicima se može uočiti da je *primat dat sumativnom ocenjivanju* koje je formalnije, zvaničnije. U toku polugodišta neophodno oceniti učenika *najmanje četiri puta*⁸, odnosno dva puta ukoliko se predmet realizuje sa jednim časom nedeljno, u protivnom se učeniku ne može utvrditi zaključna ocena, tj. potrebno je da se učenik oceni na posebno organizovanom času u toku trajanja polugodišta i uz prisustvo odeljenjskog starešine i stručnog saradnika škole. Imajući to na umu, jasno je da pomenute četiri ocene podrazumevaju formalno ocenjivanje, odnosno ocenjivanje koje rezultira upisivanjem ocene u dnevnik rada, što je, u regulativi u našoj zemlji, u izvesnoj meri *privilegija sumativnog ocenjivanja* u odnosu na formativno. Ironično, iako se regulativa o minimalnom broju ocena u polugodištu opravdava težnjom ka ocenjivanju u formativne svrhe, odnosno praćenju rada i napretka učenika, ukoliko imamo u vidu prethodno razmatran način na koji je privilegovano sumativno ocenjivanje, pomenute četiri ocene bismo mogli da posmatramo kao četiri sumativne ocene koje se samo dodeljuju *u toku nastave* (preciznije rečeno – u toku polugodišta, a ne na kraju polugodišta), a ne kao pravo formativno ocenjivanje koje služi praćenju učenja da bi se ono poboljšalo.

Predviđene *vrste ocena* su brojčane i opisne. Opisno ocenjivanje primenjuje se u prvom razredu osnovne škole u okviru svih predmeta, a opisna ocena izražava napredovanje učenika u ostvarivanju ishoda, dok zaključna ocena iz obaveznog predmeta na kraju oba polugodišta treba da sadrži i opis angažovanja učenika i preporuke za dalji rad.

7) Ovakva mogućnost predviđena je jedino u Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 3, stav 5), što znači da se u osnovnom vaspitanju i obrazovanju ograničava mogućnost da se ocene dobijene kroz formativno ocenjivanje upišu u zvaničnu evidenciju, odnosno dnevnik rada, već se isključivo upisuju u pedagošku svesku nastavnika.

8) Tri puta u srednjim školama, prema Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015), premda Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019, član 72) definiše da se učenik ocenjuje najmanje četiri puta u polugodištu (bez obzira da li je reč o osnovnom ili srednjem obrazovanju). Pretpostavljam da će naredna revidiranja Pravilnika ići u pravcu usklađivanja sa Zakonom.

U ostalim razredima osnovne škole uspeh učenika se ocenjuje opisno samo iz izbornih predmeta i ne utiče na opšti uspeh učenika (osim iz izbornog predmeta Drugi strani jezik gde je ocena brojčana i utiče na opšti uspeh), pri čemu su kao opisne ocene definisane sledeće: ističe se, dobar i zadovoljava. U srednjem obrazovanju se učenici ocenjuju opisno iz izbornih predmeta (Verska nastava i Građansko vaspitanje) i to na osnovu ostvarenosti ciljeva, ishoda, postignuća i angažovanja, a opisne ocene ne utiču na opšti uspeh učenika. Opisno ocenjivanje propisano je još i za ocenjivanje vladanja učenika u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja u toku školske godine i na kraju oba polugodišta, dok je za učenike u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i učenike u srednjim školama ocenjivanje vladanja opisno u toku polugodišta, ali je zaključna ocena iz vladanja na kraju oba polugodišta brojčana i ulazi u opšti uspeh učenika.⁹ Na ovom mestu možemo ukazati i na nerazumevanje prirode i svrhe opisnog ocenjivanja. Najpre, propisane opisne ocene su, iako po sadržaju tekstualne a ne numeričke, zapravo kvantifikovane i predstavljaju različite nivoe ili rangove uspešnosti na skali od 1 do 5 (kada je reč o vladanju) ili 1 do 3 (kada je reč o izbornim predmetima). Zbog toga se danas češće govori o *ocenjivanju u rangovima*, a ne o brojčanom ocenjivanju, gde bismo uvrstili i ovakve forme kratkih opisa koje nose kvantitativnu i rangovnu notu. Ukoliko krenemo dalje od ove naizgled tehničke ili terminološke nedoslednosti, možemo primetiti da se opisno ocenjivanje ne koristi u prave, formativne, svrhe. U celokupnom sistemu koji je metrijski orijentisan opisnim ocenjivanjem se deprivileguju, pa čak i marginalizuju, predmeti kod kojih se ono koristi kao zaključno ocenjivanje, budući da ocene iz ovih predmeta ne ulaze u opšti uspeh učenika čime se legitimiše njihovo tretiranje kao „manje važnih” predmeta.

Posebno pitanje predstavlja *način određivanja zaključnih ocena učenika* na kraju oba polugodišta. Najpre, definiše se da nastavnici ocenjuju učenike u toku godine, a da zaključne ocenu na kraju

9) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, članovi 4, 7 i 13); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, članovi 11, 19 i 23).

polugodišta i godine nastavnici predlažu, a utvrđuje ih odeljensko veće koje čine svi nastavnici koji predaju određenom odeljenju. Pritom, odeljensko veće može da ne prihvati predlog ocene i da glasanjem promeni ocenu nastavnika, o čemu će više biti reči nešto kasnije. U oba pravilnika definisano je da se zaključna ocena utvrđuje na osnovu svih ocena koje su unete u dnevnik od početka školske godine i načelno se računa kao aritmetička sredina svih ocena zaokružena na bliži ceo broj. Pri tome, navodi se i da zaključna ocena ne može da bude veća od najveće pojedinačne ocene upisane u dnevnik, odnosno da zaključna ocena izuzetno može da bude i najveća pojedinačna ocena upisana u dnevnik, bez obzira na to kojom metodom provere znanja je ta ocena dobijena.¹⁰ Bez obzira na razlike u formulaciji odredbe, značenje je isto – učeniku/učenici se može zaključiti ocena veća od aritmetičke sredine svih ocena koje je dobio/dobila tokom godine, pod uslovom da je u dnevniku upisana samo jedna ocena veća od ocene dobijene računanjem aritmetičke sredine. Iako bi se ova odredba mogla posmatrati i kao prostor za ostvarivanje veće pravednosti u ocenjivanju, zbog toga što otvara mogućnost da se učenik nagradi za izuzetan napredak tokom godine (uprkos možda otežavajućim životnim prilikama), verujem da može biti i pogodan prostor za zloupotrebu. Hipotetički govoreći, mogli bismo da zamislimo situaciju u kojoj se, zbog različitih interesa i uticaja, učeniku koji ima niz trojki i jednu peticu upisuje zaključna ocena 5, ili čak da se za učenika koji ima niz jedinica upisanih u dnevnik kao argument za zaključivanje „prelazne” ocene koristi jedna dvojka.

U svim vrstama ocenjivanja (formativnom i sumativnom; brojčanom i opisnom), kako je već rečeno, ističe se njihova *zasnovanost na kriterijumima ocenjivanja* koji se vide kao unapred utvrđena, javna, precizna, odnosno „*objektivna mera* na osnovu koje se procenjuje uspešnost učenika u ostvarivanju obrazovnih ishoda” (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015, član 5, stav 1 – naglasio M. S.). I ovde primećujemo elemente metrijskog

10) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 7); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 17).

koncepta pravednosti i opšteg pristupa ocenjivanju – fokusiranost na sumativno ocenjivanje, ishode učenja, te procenu uspešnosti učenja uz pomoć unapred definisanih uniformnih mera (standar-da postignuća). Ukoliko pak obratimo pažnju na kriterijume koji su predviđeni za svaku ocenu, možemo da steknemo i nešto drugačiju sliku. Aktuelni pravilnici o ocenjivanju u osnovnom i srednjem obrazovanju definišu da ocena izražava *stepen ostvarenosti ishoda, odnosno definisanih standarda postignuća kao angažovanje i samostalnost učenika u nastavi* (što obuhvata odgovornost učenika prema radu i postavljenim zadacima, aktivno učešće u nastavi, saradnju sa drugima, iskazano interesovanje i motivaciju za učenje i tako dalje). Pored toga, Pravilnik kojim se uređuje ocenjivanje u srednjem obrazovanju definiše da ocena izražava i *napredovanje učenika u odnosu na prethodni period* („ostvarena razlika u dostizanju kriterijuma postignuća”) i *preporuke za dalje napredovanje učenika* (koja „ukazuje učeniku na to šta treba da poboljša u narednom periodu” i sastavni je deo povratne informacije uz ocenu) (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015, član 4). Ovakvu vrstu operacionalizacije predmeta ocenjivanja, odnosno naglašavanje da ocena treba da izražava ne samo stepen ostvarenosti ishoda, već i različite aspekte procesa učenja, posmatram kao pozitivno pomerenje u odnosu na isključivi fokus na ishode, koji je primetan u većini odrednica u pravilnicima o ocenjivanju. Pored toga, predviđeno je da se u ocenjivanju u okviru predmeta kao što su muzička kultura, likovna kultura i fizičko vaspitanje, uzimaju u obzir sposobnosti učenika, tako što će se prilikom ocenjivanja razmotriti „individualno napredovanje u odnosu na sopstvena prethodna postignuća i mogućnosti” i angažovanje učenika tokom nastave (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019, član 5, stav 6). U ovim segmentima prepoznajem naznake pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju, odnosno težnje da se u ocenjivanju, pored rezultata, uzmu u obzir i neke odlike procesa učenja, kao što su trud i zalaganje, ali i individualni napredak učenika u odnosu na njegove sposobnosti i prethodne rezultate. Ipak, dalja operacionalizacija kriterijuma u tome razuverava. U oba pravilnika su kriterijumi razrađeni kroz niz

graduiranih uslova koje je potrebno ostvariti za pojedinačne ocene, pri čemu se većina odnosi na *stepen ostvarenosti ishoda učenja*. Tako su u Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 6) kriterijumi definisani kroz stepen ovladanosti znanjima, gde se delimično primećuje oslanjanje na nivoe definisane u Blumovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva: od toga da učenik ne pokazuje čak ni nivo reprodukcije (ocena 1), preko reprodukcije sa minimalnom primenom (2), upotrebe znanja u novim situacijama (3), do visoke sposobnosti primene znanja (4) i sposobnosti transformacije znanja (ocena 5). Slična je logika, uz drugačiji sistem graduiranja, primenjena i za ostale kriterijume koje bismo mogli da okarakterišemo kao: logičko povezivanje činjenica, izvođenje zaključaka na osnovu podataka, rešavanje problema koji traže stvaralačko i kritičko mišljenje, samostalnost i stepen aktivnosti i angažovanja. U ovome je već vidljivo da se gubi napredak učenika kao kriterijum ocenjivanja. U Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 4) posebno se operacionalizuje način *procenjivanja ostvarenosti ciljeva i postavljenih standarda postignuća* i to kroz procenu: ovladanosti pojmovnom strukturom i terminologijom; razumevanja, primene i vrednovanja postupaka i procedura; interpretiranja, zaključivanja i donošenja odluka; veština komunikacije i izražavanja u različitim formama; izvođenja radnih zadataka, itd. Kriterijumi za pojedinačne ocene u ovom pravilniku, kako se navodi, definisani su na osnovu elemenata opštih i međupredmetnih kompetencija, koje je potrebno da nastavnici usaglaise sa ishodima svojih predmeta (član 5). Za svaku ocenu definisano je desetak kriterijuma, pri čemu se većina odnosi na *ishode učenja*, odnosno *standarde postignuća*, dok se dva eksplicitno odnose na angažovanje učenika u nastavi i napredak u učenju, npr. „planira dinamiku rada, organizuje aktivnosti u grupi, realizuje sopstvene zadatke imajući na umu planirane zajedničke produkte grupnog rada” i „kontinuirano pokazuje zainteresovanost i odgovornost prema sopstvenom procesu učenja, uvažava preporuke za napredovanje i realizuje ih” (Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015, članovi 6–10).

Naposletku, nije jasno kako se navedeni kriterijumi koriste, odnosno kako se ocenjuje u skladu sa njima, posebno u situacijama u kojima učenik pokazuje visok nivo uspešnosti kada je reč o nekim kriterijuma, a osrednji nivo kada je reč o drugim kriterijumima; na primer, ostvaruje ishode za ocenu odličan, ali ne pokazuje veliki stepen angažovanja u nastavi ili kritičkog mišljenja. Svi kriterijumi za svaku ocenu govore o jednakom stepenu uspešnosti učenika, te se može reći da predstavljaju „idealnu sliku” odličnog ili recimo dobrog učenika, koji sve kriterijume ostvaruje u velikoj meri (odličan učenik) ili pak osrednje (učenik dobrog uspeha). Kako onda oceniti učenika koji različite kriterijume ispunjava u različitom stepenu? Pored toga, možemo se zapitati i da li su zaista definisani kriterijumu univerzalno primenljivi za sve predmete i sve situacije ocenjivanja. Posebno pitanje predstavlja ko definiše kriterijume ocenjivanja i da li su oni propisani ili su „vlasništvo” nastavnika i učenika, odnosno deo nastavne prakse. U Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019) uopšte se ne navode uputstva ili pak mogućnosti za prilagođavanje definisanih kriterijuma ocenjivanja, dok je u Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015) naznačeno da je kriterijume potrebno usaglasiti sa ishodima predmeta (član 5) i da je potrebno da oni budu usaglašeni na nivou stručnog veća i usvojeni na pedagoškom kolegijumu (član 14). Prethodno pomenutim pitanjima vratićemo se u poglavlju o poziciji nastavnika u kontekstu prosvetne legislative kojom se reguliše ocenjivanje.

Kada je reč o načinima, odnosno *metodama i tehnikama ocenjivanja*, u oba pravilnika se ističe da je potrebno da nastavnik na početku školske godine proceni prethodna postignuća učenika iz određene oblasti koja su značajna za predmet (takozvano *inicijalno procenjivanje*). Rezultati ovog inicijalnog ocenjivanja služe isključivo kao podrška planiranju rada i osnov za praćenje napretka učenika.¹¹ Iako se ova odredba može posmatrati afirmativno, kao korišćenje

11) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 9); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 13).

ocenjivanja u formativne svrhe, iskustva govore da se ovakva vrsta procenjivanja ne praktikuje u značajnoj meri. Definisana „ponuda” mogućih načina ocenjivanja učenika je prilično iscrpna i uključuje usmene i pisane provere znanja, praktične radove, ali i aktivnosti i produkte tih aktivnosti u nastavi, kao što su: izlaganja i predstavljanja (umetnički nastupi, sportske aktivnosti, izložbe radova, rezultati istraživanja, izveštaji, učestvovanje u debati i diskusiji, učešće na takmičenjima i smotrama i dr.), produkti rada (makete, poster, grafički radovi, crteži, eseji, domaći zadaci i dr.), učestvovanje u grupnom radu i rad na projektima, učestvovanje u samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju, zbirka odabranih radova učenika – portfolio.¹² Pritom, u Pravilniku o ocenjivanju u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 10) definisano je da u toku polugodišta najmanje jedna ocena treba da bude data na osnovu usmene provere znanja učenika. U Pravilniku koji važi za osnovne škole nije specifikovano na koji način nastavnik treba da pristupi planiranju ocenjivanja, dok je u pravilniku za srednje škole istaknuto da nastavnik *bira* metode i tehnike ocenjivanja najpre *u skladu sa definisanim kriterijumima ocenjivanja* i u skladu sa programom predmeta, ali i da ih *prilagođava* potrebama i razvojnim specifičnostima učenika (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015, član 14, stav 1; naglasio – M. S.). U prvom redu nije sasvim jasno da li nastavnik može da koristi i neku od metoda koje se ne nalaze na spisku. Možemo postaviti i pitanje koje se odnosi na to u kojoj meri je izbor uopšte moguć imajući u vidu orijentire koji su postavljeni za to. Naposljetku, naznaka da je metode i tehnike ocenjivanja moguće prilagoditi potrebama i razvojnim specifičnostima učenika – koja postoji samo u Pravilniku kojim se reguliše ocenjivanje u srednjem obrazovanju – otvara prostor za pedagoški koncept pravednosti u ocenjivanju, premda nije dovoljno jasno da li se pod ovim podrazumeva prilagođavanje koje je karakteristično za učenike koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu, o čemu će biti reči u narednom poglavlju, ili važi za

12) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 11); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 14).

sve učenike. Poseban niz odredbi zakona odnosi se na način zakazivanja termina pisanih ispita, njihovu dozvoljenu učestalost i obavezu obaveštavanja učenika o relevantnim informacijama u vezi sa ovim formama provere znanja, o čemu će takođe biti više reči u jednom od narednih odeljaka. Na ovom mestu možemo još samo da napomenemo da takva razrada odredbi za ovu vrstu provera znanja upućuje na to kakve su metode ocenjivanja preporučene i poželjne. Pored toga, ukoliko se vratimo na razmatranje odredbe o minimalnom broju ocena u polugodištu, jasno je da se i njome u izvesnoj meri privileguje pisano ocenjivanje (kroz testove znanja, kontrolne zadatke) budući da je ekonomično i omogućava da se oceni veliki broj učenika (pa čak i svi učenici) na jednom školskom času.

Ocenjivanje i individualne razlike

U Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015), deo koji je označen kao „Uvažavanje individualnih razlika prilikom ocenjivanja” (član 12) odnosi se zapravo na *učenike koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu*. U Pravilniku kojim se reguliše ocenjivanje u osnovnim školama (2019) ova pitanja adresirana su u delu „Ocenjivanje učenika koji ostvaruju dodatnu podršku u obrazovanju” (član 8). Učenicima je moguće prilagoditi način ostvarivanja školskog programa, što može podrazumevati i prilagođavanje ocenjivanja, ukoliko zadovolje određene uslove, odnosno ukoliko im je potrebna dodatna podrška usled „socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju, rizika od ranog napuštanja školovanja i drugih razloga” (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 76). Prilagođavanje se ostvaruje uz pomoć individualnih obrazovnih planova (IOP) i može da se odnosi na program rada, odnosno načine i uslove rada, kao i na učenje jezika na kome se izvodi nastava (IOP1) ili na prilagođavanje ciljeva, sadržaja, ishoda i načina ostvarivanja programa (IOP2), pri čemu je pre donošenja akta za ovu vrstu prilagođavanja neophodno prethodno definisanje i implementacija, te i praćenje efekata

korišćenja IOP1, kao i pribavljanje mišljenja i procene Interresorne komisije.¹³ Prilagođavanje je moguće i za učenike koji postižu rezultate koji prevazilaze očekivani nivo postignuća, odnosno za učenike sa izuzetnim sposobnostima, za koje se izrađuje IOP3. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019) predviđeno je da IOP donosi pedagoški kolegijum ustanove i to na predlog tima za inkluzivno obrazovanje, odnosno tima za pružanje dodatne podrške učeniku (član 76). Sam IOP izrađuje tim za dodatnu podršku detetu, koji čine nastavnik razredne nastave, odnosno nastavnik predmetne nastave, odeljenjski starešina, stručni saradnik, roditelj ili drugi zakonski zastupnik, a u skladu sa potrebama učenika i pedagoški asistent, odnosno lični pratilac učenika. IOP se sačinjava na osnovu prethodno ostvarenih, evidentiranih i vrednovanih mera individualizacije i izrađenog pedagoškog profila deteta, učenika i odraslog, a ostvaruje se nakon saglasnosti roditelja. U prvoj godini rada po IOP-u, ovaj plan se vrednuje tromesečno, a u svakoj narednoj godini dva puta u toku školske godine.

13) Interresornu komisiju obrazuje organ jedinice lokalne samouprave nadležan za poslove društvenih delatnosti i to na osnovu sporazuma o saradnji između ustanova sistema obrazovanja, državne uprave i lokalne samouprave, socijalne zaštite i zdravlja. Interresorna komisija ima pet članova: četiri stalna (pedijatar, predstavnik centra za socijalni rad, defektolog odgovarajućeg profila i psiholog zaposlen u obrazovanju i vaspitanju) i jednog povremenog člana (lice koje dobro poznaje učenika). Postupak za procenu potreba deteta za dodatnom podrškom vrši se po zahtevu roditelja ili na inicijativu obrazovne, zdravstvene ili ustanove socijalne zaštite, uz saglasnost roditelja, ili po službenoj dužnosti ukoliko roditelj ne daje saglasnost na inicijativu ustanove. Interresorna komisija prikuplja i obrađuje podatke o ličnosti u svrhu procene potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu, učeniku i odraslom. Svaki član komisije prilikom procene koristi podatke dobijene od roditelja i drugih lica koja poznaju dete, iz razgovora sa detetom, uvidom u podatke o školskim postignućima, kao i na osnovu primene instrumenata za procenu iz domena njegove stručnosti i nalaza i izveštaja relevantnih stručnjaka. Mišljenje Komisije sadrži individualni plan podrške detetu i rok za izveštavanje o realizaciji predloženih mera podrške od strane nadležnih ustanova. Dodatna podrška obuhvata prava, usluge i resurse koji učeniku obezbeđuju prevazilaženje fizičkih, komunikacionih i socijalnih prepreka unutar obrazovnih ustanova i zajednice (Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom, 2018; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 77).

Kod učenika koji se obrazuju po IOP1 ocenjuje se na osnovu angažovanja i stepena ostvarenosti ciljeva i standarda postignuća u toku savladavanja IOP-a, uz prilagođavanje načina i postupka ocenjivanja (uzimanje u obzir jezičkih, motoričkih i čulnih mogućnosti i drugih specifičnosti učenika), ali bez prilagođavanja kriterijuma ocenjivanja. Učenici koji se obrazuju po IOP2 ocenjuju se na osnovu angažovanja i stepena ostvarenosti prilagođenih ciljeva i ishoda, u skladu sa IOP-om, uz prilagođavanje načina ocenjivanja.¹⁴ Za učenike koji se obrazuju po IOP3 ne predviđaju se posebne vrste prilagođavanja za domen ocenjivanja.

Pomenuta rešenja, odnosno prilagođavanja nastave i ocenjivanja za učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, te za koje se izrađuje IOP, mogu se posmatrati kao deo pedagoškog i delimično i društvenog koncepta pravednosti. Uviđanje potrebe da se uvažavaju individualne razlike i različite okolnosti u kojima učenici žive, posebno kada te okolnosti ograničavaju njihove prilike za učenje i razvoj, svakako posmatram kao pozitivnu praksu. Ipak, prepoznajem i potencijalnu opasnost da se kroz ova zakonska rešenja definiše skup razlika koje se smatraju legitimnim za drugačiji tretman, te da se izgubi osetljivost za različite moguće načine na koje učenici mogu biti u nepravednom položaju u obrazovanju, pa i u ocenjivanju. Pored niza legitimnih razlika (socijalna uskraćenost, smetnje u razvoju, invaliditet, teškoće u učenju, postojanje rizika koji se tiče ranog napuštanja školovanja), koje su i same po sebi postavljene široko, ostavljeno je prostora i za druge razloge zbog kojih učenici mogu imati potrebe za dodatnom podrškom. Iako bi se ovakav pristup mogao tumačiti i kao pozitivan jer ne predviđa precizno i iscrpno u kojim sve situacijama je prilagođavanje nastave i ocenjivanja dopušteno i potrebno, takvu otvorenost možemo posmatrati i kao prostor za različita tumačenja koja bi mogla uticati i na produbljivanje nepravednosti u obrazovanju pa i u ocenjivanju.

14) Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 60); Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 8); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 12).

Prava učenika u domenu ocenjivanja

U delu Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019, član 79) koji se odnosi na *prava, obaveze i odgovornosti učenika*, kao najrelevantnije elemente za pitanja ocenjivanja pronalazim najpre isticanje prava učenika na „blagovremenu i potpunu informaciju o pitanjima od značaja za obrazovanje i vaspitanje” i prava na „javnost i obrazloženje ocene i podnošenje prigovora na ocenu i ispit”, odnosno obavezu ustanove i zaposlenih u ustanovi da obezbede ostvarivanje navedenih prava učenika. Ocene se predstavljaju kao *javne* i naglašava se da moraju odmah da budu *obrazložene* učeniku (član 72). Kako bi se osiguralo poštovanje ovih prava, pravilnicima o ocenjivanju definisan je niz procedura koje škole i nastavnici treba da slede, kao što su: sve pisane provere znanja duže od 15 minuta moraju biti *najavljene* (raspored za svako odeljenje objavljuje se oglasnoj tabli ili internet stranici škole najkasnije do kraja treće nastavne nedelje u svakom polugodištu), dok se usmene i pisane provere kraće od ovog vremena obavljaju bez najave, s tim da ocena dobijena pisanom proverom kraćom od 15 minuta ne može biti upisana u dnevnik rada, već samo u pedagošku dokumentaciju nastavnika (važi samo za ocenjivanje u osnovnom obrazovanju); u situacijama kada više od polovine učenika u jednom odeljenju dobije nedovoljnu ocenu, pisana provera se jedanput ponavlja (može biti organizovana na posebnom času), a pre organizovanja ponovljene provere, nastavnik je dužan da održi dopunsku nastavu; reguliše se *broj pisanih provera* po danu i nedelji (ne više od jedne po danu i najviše dve tokom nedelje u osnovnim školama, odnosno tri u srednjim školama), kao i na času – učenik može biti ocenjen samo jednom; nastavnici su dužni da učenike *obaveste* o nastavnim sadržajima koji će biti zastupljeni u proveru najkasnije pet dana pre zakazane provere i moraju da upišu ocene dobijene posle pisane provere postignuća u dnevnik rada u roku od osam dana od dana provere.¹⁵ I na ovom mestu može se

15) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, članovi 11 i 12); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, članovi 15 i 16).

primetiti da su pisane provere znanja dodatno uređene u odnosu na druge metode ocenjivanja, čime se na neki način izdvajaju, pa čak i delimično privileguju (daje im se veći značaj). Nastavnici su na početku školske godine dužni da obaveste učenike o propisanim ciljevima, standardima postignuća i ishodima učenja, kao i da informišu učenike, roditelje, odnosno staratelje o kriterijumima, načinu, postupku, dinamici, rasporedu ocenjivanja i doprinosu pojedinačnih ocena zaključnoj oceni.¹⁶ Posebne dužnosti imaju odeljenjske starešine koje moraju da blagovremeno, a najmanje četiri puta u toku školske godine, obaveste roditelje o postignućima učenika, napredovanju, motivaciji za učenje i napredovanje, vladanju i drugim pitanjima od značaja za obrazovanje i vaspitanje. Ove odredbe, iako su neke od njih prilično tehničke, štite prethodno pomenuta prava učenika i njihovih roditelja.

Poseban član Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019, član 82) se odnosi direktno na opis postupka *podnošenja prigovora na ocenjivanje, ocenu i ispit* i način postupanja ustanove u odnosu na prigovor. Naime, učenik ili njegov roditelj ili drugi zakonski zastupnik mogu da podnesu prigovor na pojedinačnu ili zaključnu ocenu iz predmeta i vladanja, kao i prigovor na ispit, u roku od tri dana¹⁷ od saopštavanja ocene, odnosno dana dobijanja đlačke knjižice i svedočanstva. Prigovor se podnosi direktoru škole koji, nakon što pribavi izjavu nastavnika koji je dao ocenu, zajedno sa stručnim saradnikom i odeljenjskim starešinom učenika donosi odluku, odnosno rešenje o prigovoru u roku od tri dana. U slučaju da je prigovor na pojedinačnu ocenu iz nekog predmeta osnovan, što znači da „ocena nije javno saopštena, obrazložena, odnosno da ocenjivanje nije u skladu sa propisima” (član 82), direktor poništava ocenu, pojačava pedagoško-instruktivni rad sa nastavnikom i obrazuje tročlanu komisiju (dva člana moraju biti stručnjaci za predmet) za proveru znanja učenika,

16) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 17); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 24).

17) Osim za zaključne ocene za učenike koji pohađaju završni razred, kada je rok za podnošenje prigovora 24 sata.

pregledanje i ponovno ocenjivanje pisanog ili drugog rada učenika. Nastavnik na čije ocenjivanje je podnet prigovor ne može da bude član komisije. U slučaju da je reč o prigovoru na zaključnu ocenu iz određenog predmeta, ukoliko se utvrdi da ona nije izvedena u skladu sa propisima, direktor poništava ocenu i nalaže odeljenjskom veću da ponovo razmotri ocenu. Ukoliko i nakon toga direktor ustanovi da zaključna ocena nije izvedena u skladu sa propisima ili je prigovor iz drugih razloga i dalje osnovan, direktor poništava ocenu i upućuje učenika na polaganje ispita, dok nastavnika čija je ocena poništena upućuje na stručno usavršavanje iz oblasti ocenjivanja i komunikacijskih veština (član 82). Ukoliko takva intervencija ne da pozitivne efekte, direktor ima obavezu da zahteva stručno-pedagoški nadzor nad radom nastavnika. Iako prepoznajem vrednost postojanja mogućnosti da učenici ulože prigovor na ocenu, kao prilike da reaguju na tretman prilikom ocenjivanja koji nije fer, sama procedura je postavljena tako da podseća na sudski birokratski postupak koji sa jedne strane obeshrabruje učenike da se u takvu proceduru upuste (da se ne bi zamerili nastavniku, ali i zbog same situacije provere znanja pred komisijom, ukoliko se utvrdi da je prigovor osnovan), dok sa druge strane postavlja nastavnike u nezavidnu poziciju o kojoj će biti više reči u nastavku.

Pozicija nastavnika

Na ovom mestu važno je osvrnuti se i na značenje koje različite odredbe i operacionalizacije koje se odnose na ocenjivanje imaju za rad nastavnika. Najpre, mogli bismo da zaključimo da se *definisanje kriterijuma ocenjivanja* ne vidi kao deo procesa nastave, odnosno kao aktivnost koju zajednički sprovode nastavnici i učenici, polazeći od konkretnog konteksta u kome se nastava odvija. Unapred definisani kriterijumi ocenjivanja, pa i standardi postignuća učenika, ograničavaju profesionalno delovanje i autonomiju nastavnika, učestvovanje učenika u odlučivanju o pitanjima koja ih se tiču, ali i mogućnost da praksa ocenjivanja autentično odgovara kontekstu u kome se ono

dešava, a sve zarad težnje ka ujednačavanju pristupa ocenjivanju kod različitih nastavnika. Nastavnici imaju zadatak da planiraju odgovarajuće metode i tehnike ocenjivanja kako bi proverili ostvarenost definisanih standarda postignuća, u skladu sa unapred utvrđenim, odnosno zadatim kriterijumima ocenjivanja. Dodatno, u važećem Pravilniku za srednje škole navodi se da kriterijumi ocenjivanja moraju biti usklađeni na nivou stručnog veća u okviru istog i/ili srodnih predmeta i usvojeni na pedagoškom kolegijumu, kako bi ocenjivanje iz istog predmeta u jednoj školi bilo realizovano na osnovu istih ili uporedivih kriterijuma.¹⁸ Iako bi se ova uputstva mogla tumačiti pozitivno, kao usmerena na razvoj saradnje i timskog rada nastavnika, stiće se utisak da su ona prevashodno motivisana težnjom da se ujednačavanjem zahteva osigura *uporedivost ocena*, tj. objektivnost ocenjivanja, o čemu je već razmatrano kao o opštem stremljenju u obrazovnoj legislativi u našoj zemlji. Na ovaj način se nastavnicima ostavlja tek toliko prostora da usaglašavaju *ishode* svojih predmeta sa opštim ishodima obrazovanja i kriterijumima ocenjivanja, kao i da usaglašavaju kriterijume ocenjivanja sa svojim kolegama, imajući na umu krajnju svrhu – da ocene učenika budu uporedive i objektivne. To ujedno znači da se ne ostavlja dovoljno prostora za pedagošku pravednost u ocenjivanju, odnosno prostora za prilagođavanje ocenjivanja *u odnosu na celokupan proces nastave u odnosu na konkretnu praksu*. Dodatno, učenici i nastavnik nemaju mogućnost da *zajednički razvijaju kriterijume ocenjivanja* koji bi predstavljali zajedničko razumevanje (neku vrstu sporazuma) o tome šta je važno u nastavi i kako će se vrednovati njihov rad i učenje. Nasuprot tome, nastavnicima je postavljen zadatak da učenicima predoče i objasne kriterijume koji su i njima ispostavljeni kroz pravilnike, kao „transparentni” i unapred definisani ugovori koji nisu podložni preispitivanju. Time se još jednom potvrđuje da je metrijski koncept pravednosti u ocenjivanju dominantan u prosvetnoj legislativi.

Naredno intrigantno pitanje za razmatranje pozicije nastavnika jeste vezano za situacije u kojima postoji *prigovor na ocenu* od strane

18) Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 14).

učenika ili roditelja. Nastavnik koji je dao ocenu sasvim je isključen iz procesa utvrđivanja osnovanosti prigovora na ocenu, osim što se od njega pribavlja izjava, i postavljen je u poziciju nekoga kome se sudi. Zbog toga i ne čudi što je ova „novina”¹⁹ u Zakonu (prigovor na ocenjivanje, ocenu i ispit) izazvala burne reakcije među prosvetnim radnicima, koje su odjeknule, reklo bi se prilično pompezno, u medijima (videti: Leskovac, 2019; Sladojević, 2019; Stokić, 2019), budući da je naglasak stavljen na ideju da učenici, a posebno roditelji, mogu da „obore” ocenu koju je dao nastavnik, bez osvrta na proceduru i uslove koje je potrebno zadovoljiti da bi ocena bila „oborena”. Takva tumačenja i najave u medijima dodatno su, reklo bi se, uticali na stvaranje slike među nastavnicima da se njihovo profesionalno dostojanstvo, pa i ugled čitave profesije, urušava zbog novih zakonskih promena. I pored stava da su ovakva pisanja u medijima senzacionalistički obojena, te stoga i površna, ovde se mogu složiti sa nastavnicima – dobar deo promena u zakonu koje se odnose na ocenjivanje na ovaj ili onaj način, manje ili više eksplicitno, omalovažavaju nastavnike i njihov rad. U ovom konkretnom slučaju, kada je reč o prigovoru na ocenu, jasno je da se *perspektiva nastavnika ne uvažava* – on biva isključen iz čitavog procesa (utvrđivanja opravdanosti prigovora, ponovnog ispitivanja) i preostaje mu da čeka na presudu koju donose svi oni koji nisu ni na koji način bili deo nastavnog procesa. I u ovom slučaju možemo pretpostaviti da se iza isključivanja krije potreba da se osigura da procedura bude „objektivna”.

Uvid da se kroz pojedina zakonska rešenja gradi slika da svi bolje znaju o ocenjivanju od samog nastavnika koji ocenjuje, pored već razmatranog, možemo dodatno argumentovati još jednom „starom” odredbom pravilnika o ocenjivanju prema kojoj odeljenjsko veće, koje čine nastavnici koji predaju učeniku, *glasanjem može da promeni*

19) Zapravo, ova zakonska odredba nije nova, iako jeste dodatno proceduralno zadržana novijim izmenama Zakona. Ona je, prema mom saznanju i uvidu u arhivu zakona, postojala još u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2005. godine (Službeni glasnik RS, br 79/05, član 102), a sasvim je moguće da je postojala i pre toga.

*predlog zaključne ocene predmetnog nastavnika.*²⁰ Iako se, makar u Pravilniku kojim se reguliše ocenjivanje učenika u srednjim školama (2015), navodi da se novi predlog ocene mora obrazložiti, u skladu sa kriterijumima utvrđenim Pravilnikom (član 17), nije dovoljno jasno na koje se kriterijume konkretno misli. U Pravilniku kojim se reguliše ocenjivanje u osnovnoj školi (2019) ovakva odredba ne postoji, već je samo navedeno da se novoutvrđena ocena učenika evidentira u napomeni i obrazlaže u zapisniku odeljenjskog veća (član 7). Čak i u slučaju da iza toga stoji ideja da obrazloženje za promenu ocene predmetnog nastavnika može biti zasnovano na potrebi da se uvaži trud i napredak učenika ili njegovi životni uslovi, činjenica je da se nastavniku koji ocenu predlaže šalje poruka da *nije dobro uradio svoj posao*. Razmena na odeljenjskom veću o rezultatima učenika svakako predstavlja dobro mesto za odlučivanje o zaključnim ocenama. To je prilika da nastavnik čuje mišljenje kolega i razrednog starešine o učeniku i njegovom radu na drugim predmetima, kao i o životnim uslovima, što mu može pomoći da bolje zasnuje svoju ocenu. Ipak, procedura definisana u pravilnicima je posve drugačija – nastavnik predlaže ocenu, a onda o njoj odlučuju ostali članovi veća. Zapravo, sama razmena na veću nije postavljena u svrhu podrške nastavniku da donese dobru, pa i pravednu, odluku. Naime, nastavnik ne donosi odluku (on/ona ne mora da da saglasnost za novoutvrđenu ocenu), već to čini odeljenjsko veće. Nedovoljna preciznost ovih odredbi otvara prostor za različite vrste zloupotrebe o kojima će biti više reči u narednim poglavljima.

Još jedna odredba pravilnika koja je intrigantna za ovakvu vrstu tumačenja (implikacije za odnos prema radu nastavnika) tiče se *situacije u kojoj više od polovine učenika jednog odeljenja dobije nedovoljnu ocenu*. Kao što je već rečeno, u tim situacijama se ponavlja pisana provera, a nastavnik je dužan da održi dopunsku nastavu. Dakle, već se unapred pretpostavlja da nastavnik nije dovoljno dobro radio sa učenicima i da oni nisu dovoljno (na)učili, te da će dopunski čas i

20) Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019, član 7); Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015, član 16).

ponovna provera dovesti do pomaka. Bez ulaženja u drugačija moguća tumačenja razloga za nedovoljno dobre rezultate učenika, budući da bi svako takvo tumačenje bilo dekontekstualizovano, možemo najpre zaključiti da ovakve situacije zahtevaju ispitivanje razloga zbog kojih je došlo do nezadovoljavajućih rezultata učenika, te razumevanje nastale situacije, kako bi se potom razmišljalo o načinima da se adresiraju uočeni problemi. Verujem da bi u ovom procesu značajna bila saradnja na relaciji konkretnog nastavnika, učenika, razrednog starešine i stručnih saradnika škole. Prema aktuelnim odredbama zakona, nastavniku je, bez obzira na razloge, naloženo šta mora da uradi u pomenutoj situaciji. Dakle, nastavnik je uvek jedini krivac za slabe rezultate učenika.

Pravednost školskog ocenjivanja iz vizure rezultata završnog ispita

Ukoliko pogledamo izveštaje o rezultatima završnog ispita na kraju osnovne škole (Nikolić, Nedeljković, i Petrović, 2018), možemo pronaći eksplicitne naznake metrijskog koncepta pravednosti u ocenjivanju. Naime, u njima je zastupljeno viđenje da su *testovi znanja koji se koriste na završnom ispitu mera objektivnosti školskih ocena*, odnosno pretpostavlja se da ispitivanje povezanosti školskih ocena i postignuća na testovima može da pruži odgovor na pitanje koliko je školsko ocenjivanje zasnovano na principima *objektivnosti i pravednosti*. Budući da su korelacije između školskih ocena i postignuća učenika na testu visoke, moglo bi se zaključiti da ocene jesu „objektivne”, te da i ocenjivanje koje nastavnici sprovode ima takve kvalitete. Ipak, analize *ujednačenosti kriterijuma ocenjivanja* između škola otkrivaju drugačije podatke. Naime, utvrđeno je da postoji velika varijabilnost u postignuću učenika koji imaju istu ocenu, odnosno da učenici koji imaju slična postignuća na završnom ispitu imaju različite školske ocene iz odgovarajućih predmeta. Na primer, postoje učenici koji imaju dvojku iz matematike, a ostvaruju postignuće na testu iz matematike u rangu republičkog proseka. Slično važi i za

učenike koji imaju ocenu pet – deo njih je takođe ostvario skor na testu iz matematike tek u rangu republičkog proseka. Takva situacija se objašnjava u izveštaju velikom *varijabilnošću u kriterijumima ocenjivanja*. Neujednačenost kriterijuma ocenjivanja se dalje u izveštaju komentariše kao izvor nepravednosti jer učenike iz škola u kojima su kriterijumi ocenjivanja strogi postavlja u nepovoljniji položaj u odnosu na učenike iz drugih škola kada se upisuju u srednju školu (Nikolić i sar., 2018), budući da se rang-lista učenika za upis utvrđuje na osnovu uspeha na završnom ispitu i opšteg školskog uspeha na kraju šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole. Podaci o učeničkim ocenama i uspehu otkrivaju i da je opšti uspeh učenika osmog razreda na kraju godine, sada već po pravilu, izuzetno visok – skoro polovina učenika ostvaruje odličan uspeh, a svaki peti je „vukovac”, odnosno ima petice iz svih predmeta (Nikolić i sar., 2018). Takvo stanje se u izveštaju interpretira kao rezultat povećane motivacije učenika za učenje i ostvarivanje visokih ocena kako bi osigurali sebi upis u željene srednje škole. S druge strane, pretpostavlja se i da su nastavnici popustljiviji i da blaže ocenjuju učenike kako bi im obezbedili bolje šanse za dalje školovanje (Nikolić i sar., 2018). Pored toga, u izveštaju (Nikolić i sar., 2018) se problematizuje i sama mogućnost povezivanja školskih ocena i rezultata na završnom ispitu, budući da se razlikuju funkcije i kontekst u kome se odvijaju ove dve vrste vrednovanja učenika. Naime, školsko ocenjivanje je kontinuirano i trebalo bi da obuhvati različite aspekte rada učenika i njihov napredak u učenju, dok je završni ispit jednokratni, sumativan i ograničen na ispitivanje postignuća učenika iz pojedinačnih oblasti. Dodao bih na to da, samim tim, školsko ocenjivanje i završni ispit ne mere iste stvari i ne mogu ni imati isto značenje i biti uporedivi. Ipak, u izveštaju se s tim u vezi zaključuje da će unapređivanje školskog ocenjivanja i završnog ispita doprineti „većoj povezanosti između školskog uspeha i uspeha na završnom ispitu” (Nikolić i sar., 2018, str. 58).

Premda bih se sa tumačenjima o tome šta dovodi do boljeg uspeha učenika na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, te i na završnom ispitu, mogao načelno složiti, važno je napomenuti i da se u razmatranju ovih tumačenja u izveštaju može uočiti da se testovi

znanja pozicioniraju kao objektivna mera u odnosu na koju se zaključuje o kvalitetima prakse ocenjivanja u školama, dok se sama mera ne preispituje. Završni ispit se posmatra kao situacija objektivnog merenja budući da svi učenici rešavaju iste testove u istim uslovima; testove kao instrumente merenja konstruisao je neko neutralan („sa strane”), oslanjajući se na obrazovne standarde koji su zvanični, važeći na državnom nivou, te se očekuje da su svi nastavnici modelovali svoju nastavu u odnosu na njih (što se takođe posmatra kao jednakost uslova). Stoga ne čudi što se način da se reši pomenuto pitanje nepravednosti, odnosno neujednačenosti kriterijuma ocenjivanja i uslova u kojima učenici uče, vidi u obuhvatnijoj i doslednijoj primeni obrazovnih standarda, budući da oni „omogućavaju objektivnije i pouzdanije vrednovanje”, „uporedivost školskih ocena” i vide se kao „mehanizam za osiguranje kvaliteta ocenjivanja” (Nikolić i sar., 2018, str. 63). Čak i kada se govori o potrebi da se koriste različite metode i tehnike za praćenje napretka učenika, svrha takve prakse prepoznaje se u nastojanju da ocenjivanje bude pouzdanije i objektivnije (Nikolić i sar., str. 64). Važno je na ovom mestu naglasiti i da pomenuta gledišta na ocenjivanje, testove znanja i pravednost ne treba posmatrati kao gledišta koja zastupaju sami autori izveštaja. Ova gledišta su deo celokupnog pristupa, odnosno aktuelnih regulativa, procedura i praksi, u domenu evaluacije u obrazovnom sistemu naše zemlje, kao što je već razmatrano u prethodnom tekstu.

Alternativno tumačenje prethodno opisane situacije neujednačenih kriterijuma ocenjivanja između škola bi se moglo tražiti u odlikama samih testova znanja koji se koriste u okviru završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja. Naime, u završnim ispitima, kao i svim drugim testovima znanja, privileguje se određena vrsta znanja, vrsta zadataka, pristup učenju, pa i pristup ocenjivanju. Samim tim su na završnom ispitu privilegovani oni učenici čiji su nastavnici svoju praksu modelovali prema onome što će se od učenika očekivati na ispitu (prema tome šta se „meri” na završnom ispitu). Razlike u tome kako nastavnici u školama pristupaju ocenjivanju se stoga ne mogu svesti na strogost nasuprot blagosti nastavnika u ocenjivanju, iako je evidentno da postoji trend da se „podizhu” ocene učenika na

kraju godine, a posebno na kraju školovanja. Razlike mogu biti i kvalitativne prirode, odnosno načini ocenjivanja mogu varirati time što odražavaju različite pristupe nastavi specifične za svako odeljenje, različite načine prilagođavanja nastave potrebama i mogućnostima učenika i odlikama konkretnog konteksta u kome se nastava odvija, što bi bilo blisko konceptu pedagoške pravednosti u ocenjivanju. Konkretna praksa ocenjivanja ne zavisi samo od koncepta ocenjivanja koji se promovise u zakonskim odredbama i u načinu na koji je sistem obrazovanja uređen, već i od načina na koje se „polazišta interpretiraju u praksi, institucionalnog konteksta i zajedničke prakse učenika i nastavnika” (Mitrović, 2017b, str. 111).

Slika pravednosti u ocenjivanju u zakonskoj regulativi naše zemlje – sumiranje

Iako zakoni i pravilnici deklarativno sadrže odredbe u kojima se mogu prepoznati elementi pedagoškog koncepta pravednosti i uopšte razumevanja koja su u skladu sa savremenim didaktičkim saznanjima o ocenjivanju, sama razrada zakonskih procedura i operacionalizacija ocenjivanja kao zakonski uređene delatnosti bliža je i tradicionalnim shvatanjima i praksama ocenjivanja, te i konceptu pravednosti u ocenjivanju koji smo nazvali metrijskim. Ocene se predstavljaju kao objektivne i pouzdane mere ostvarenosti predviđenih ciljeva i ishoda, odnosno ocenjivanje je u celini zasnovano na propisanim standardima postignuća učenika koji važe za sve učenike. Uz to, definisani su i univerzalni kriterijumi ocenjivanja za svaku od ocena, koji uključuju i različite aspekte procesa učenja i napredak u učenju, premda je, u odnosu na ishode učenja i postignuća učenika, u značajnoj meri manje razrađeno kako pratiti i ocenjivati ove aspekte rada učenika. Akcenat je postavljen na sumativno ocenjivanje i na broj ocena, a ne na kontinuirano praćenje rada i napretka učenika u prave formativne svrhe. Iako se pravilnicima predviđa i formativno ocenjivanje, ono je u izvesnom smislu deprivilegovano u odnosu na sumativno – ocene dobijene formativnim ocenjivanjem se, po pravilu, evidentiraju u

pedagoškoj dokumentaciji nastavnika, dok se „sumativne ocene” upisuju u dnevnik. Slična situacija važi i sa opisno ocenjivanje, čiji formativni potencijal nije ni naglašen u zakonskim odredbama, niti je dovoljno iskorišćen, već je ono više tehnički uređeno (definisanjem kratkih opisa umesto numeričkih ocena) i ograničeno na pojedine situacije i predmete (u principu, osim u prvom razredu osnovne škole, na izborne predmete čija ocena ne ulazi u opšti uspeh učenika). Iako se kao jedan od principa ocenjivanja navodi raznovrsnost metoda i tehnika ocenjivanja, sama razrada odredbi je najpre usmerena na uređivanje pisanih provera znanja, te je jasno da se implicitno njima daje prednost, odnosno da se smatraju važnijim. Čak i kada se govori o praksama relevantnim za pedagošku pravednost u ocenjivanju, kao što su, na primer, samoocenjivanje učenika i vršnjačko ocenjivanje, one se stavljaju u kontekst metrijskog gledišta na ocenjivanje i pravednost u ocenjivanju, odnosno u fokus se postavlja dostizanje objektivne procene, a ne podrška učenju. Za razliku od prethodno razmatranih, odredbe koje se odnose na ocenjivanje učenika koji se obrazuju po IOP-u i o pravima učenika i njihovih roditelja na informisanost o svim bitnim pitanjima za ocenjivanje, pravu na prigovor i slično, na proceduralnom nivou najjasnije govore u prilog pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju. U Tabeli 4 dat je sažet prikaz ključnih elemenata koji su prepoznati u zakonskoj regulativi kada je reč o pravednosti u ocenjivanju.

Tabela 4: Elementi metrijskog i pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju u zakonskoj regulativi

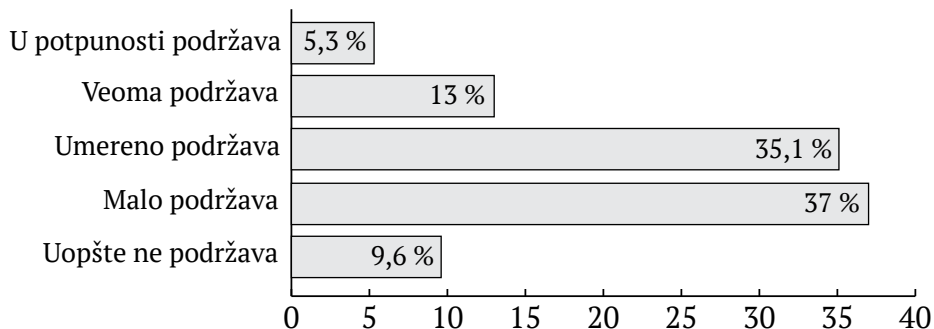
	Metrijski koncept	Pedagoški koncept
Deklarativni nivo	<ul style="list-style-type: none"> • objektivno i pouzdano merenje znanja učenika u odnosu na predviđene ishode i standarde postignuća • zasnovanost ocenjivanja u celini na standardima postignuća učenika • princip objektivnosti i pouzdanosti u ocenjivanju 	<ul style="list-style-type: none"> • ocenjivanje kao kontinuirana aktivnost i sastavni deo procesa nastave i učenja • princip raznovrsnosti metoda i tehnika ocenjivanja; pravičnosti; redovnosti i blagovremenosti; izbegavanja diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu; uvažavanje individualnih razlika, potreba, uzrasta, prethodnih postignuća učenika i trenutnih uslova u kojima se ocenjivanje odvija • osposobljavanje učenika za samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje
Proceduralni nivo	<ul style="list-style-type: none"> • univerzalni set kriterijuma za svaku ocenu • kriterijumi se odnose na stepen ostvarenosti ishoda, odnosno definisanih standarda postignuća • akcenat je na kvantitetu (broju ocena) i sumativnom ocenjivanju, a ne na praćenju • formula za računanje zaključnih ocena • detaljna razrada odredbi koje se odnose na pisane provere znanja • rezultati na završnim ispitima kao mera pravednosti školskog ocenjivanja 	<ul style="list-style-type: none"> • kriterijumi obuhvataju angažovanje i samostalnost učenika u nastavi, kao i napredovanje učenika u odnosu na prethodni period • ocene dobijene kroz formativno ocenjivanje se evidentiraju u pedagoškoj dokumentaciji • opisno ocenjivanje u pojedinim razredima i predmetima • prilagođavanje ocenjivanja za učenike koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu • informisanje učenika i njihovih roditelja o pitanjima važnim za ocenjivanje • pravo učenika i roditelja da ulože prigovor na ocenu

Dakle, u aktuelnoj zakonskoj regulativi u našoj zemlji ne pronalazimo jednoznačno, odnosno sasvim konceptualno usklađeno, razumevanje ocenjivanja i pravednosti u ocenjivanju. Ipak, analiza pokazuje da preovlađuju odredbe koje su bliske metrijskom konceptu pravednosti u ocenjivanju, kako na deklarativnom, tako i na proceduralnom nivou, dok su odredbe koje su bliske pedagoškom konceptu zapravo deklarativne i nisu jednako proceduralno razrađene kao i prethodne, ili su pak razrađene na način koji ih postavlja u manje privilegovan položaj, kao što je već objašnjeno. Pored toga, otvara se i pitanje u kojoj meri je ocenjivanje zakonski uređeno i predodređeno, a koliko je ostavljeno prostora da ono bude organizovano u skladu sa potrebama konkretne prakse, te i koliko je ocenjivanje zaista „u rukama” nastavnika i učenika. U celini gledano, iako to nije eksplicitno rečeno u zakonima i pravilnicima, reklo bi se da je opšta ideja *da se pravednost u ocenjivanju ostvaruje kroz ujednačavanje nastavničkog ocenjivanja i kroz nastojanje da ono bude što preciznije* (u odnosu na predviđene kriterijume i standarde koji važe za sve nastavnike i sve učenike) *i što objektivnije* (zbog čega se zagovaraju pisane provere znanja, čije se sprovođenje i posebno uređuje u pravilnicima), što su odlike bliske metrijskom gledištu na pravednost u ocenjivanju.

Da li način na koji je definisano i regulisano ocenjivanje u prosvetnoj legislativi podržava pravednost u ocenjivanju – mišljenje nastavnika

Nastavnici koji su učestvovali u anketi su, uopšteno posmatrano, relativno pozitivno ocenili prosvetnu regulativu koja se tiče ocenjivanja u vezi sa tim u kojoj meri ona podržava pravednost ocenjivanja u praksi ($M = 3,33$; $SD = 1,00$). Iz distribucije odgovora nastavnika koja je prikazana na Grafiku 1 vidimo da je svega 18,3% nastavnika (38) procenilo da prosvetna legislativa uopšte ne podržava ili malo podržava pravednost u ocenjivanju, dok najveći broj nastavnika (više od dve trećine) smatra da umereno podržava ili pak veoma podržava.

U celini gledano, podaci nam pokazuju da postoji prostor za poboljšanje regulative u ovom domenu.



Grafik 1: Nastavničke procene prosvetne legislativi u domenu podrške pravednosti u ocenjivanju (N= 208)

Na osnovu analize zakonskih dokumenata izdvojio sam 12 odredbi koje se mogu posmatrati kao posebno važne za pitanje pravednosti u ocenjivanju. Nastavnici su na skali procene takođe iskazivali svoje mišljenje o tome u kojoj meri ove odredbe doprinose pravednosti u ocenjivanju u praksi. Aritmetičke sredine i standardne devijacije procena nastavnika prikazane su u Tabeli 5.

Tabela 5: Doprinos zakonskih odredbi pravednosti u ocenjivanju u praksi: procene nastavnika

Zakonske odredbe	M	SD
Saopštavanje ocena učeniku odmah nakon ocenjivanja, uz obrazloženje	4,23	0,98
Prilagođavanje načina ocenjivanja za učenike koji se obrazuju po IOP-u	3,82	1,23
Razrađeni kriterijumi ocenjivanja za svaku ocenu	3,67	1,03
Obaveštavanje učenika o sadržajima koji će biti predmet pisane provere	3,66	1,20
Obaveštavanje učenika i roditelja na početku godine o važnim pitanjima relevantnim za ocenjivanje	3,60	1,30
Regulisanje broja pisanih provera po danu i u toku radne nedelje	3,46	1,18
Regulativa koja se odnosi na to da učenik na jednom času može biti ocenjen samo jednom	3,30	1,32

(nastavak Tabele 5)

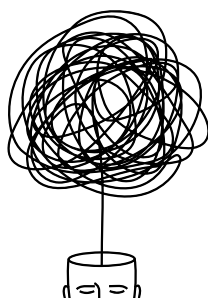
Zakonske odredbe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Najavljivanje rasporeda svih pisanih provera znanja na početku polugodišta	3,13	1,29
Minimalan broj ocena koje učenik mora da ima u toku polugodišta	3,09	1,12
Ponavljanje ispita ukoliko više od polovine učenika dobije nedovoljnu ocenu	2,96	1,35
Mogućnost da učenik ili njegovi roditelji podnesu prigovor na ocenu	2,62	1,25
Mogućnost da odeljenjsko veće promeni predlog zaključne ocene nastavnika	2,41	1,24

Napomena. Nastavnici su stavke procenjivali na petostepenoj skali, pri čemu je 1 bila vrednost za uopšte ne doprinosi, a 5 za izuzetno doprinosi.

Iz Tabele 5 vidimo da se kao odredba koja, prema mišljenju nastavnika, najviše doprinosi pravednosti u ocenjivanju izdvojila blagovremenost u saopštavanju ocene i davanje obrazloženja za ocenu. Nešto manju srednju procenu, ali i dalje relativno visoku, dobila je odredba koja se odnosi na prilagođavanje načina ocenjivanja za učenike koji se obrazuju po IOP-u. Ove odredbe možemo označiti kao bliske pedagoškom konceptu pravednosti, te možemo pretpostaviti da su nastavnici skloni ovakvom pristupu pravednosti. Relativno pozitivno je ocenjena i razrađenost kriterijuma za svaku ocenu u pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje u školama. Narednih pet odredbi prema visini srednje procene nastavnika odnosi se na pitanja blagovremenog informisanja učenika i njihovih roditelja o pitanjima važnim za ocenjivanje (o propisanim ciljevima i ishodima, kao i o kriterijumima ocenjivanja; planiranim sadržajima i načinu ocenjivanja; rasporedu pisanih provera znanja; doprinosu pojedinačnih ocena zaključnoj oceni i slično) i na regulisanje broja provera znanja na jednom času, danu i u toku radne nedelje. Srednja procena nastavnika za ove stavke ordinira oko sredine skale, te možemo pretpostaviti da nastavnici ove odredbe vide kao važne, ali ne i kao izuzetno važne za pravednost u ocenjivanju, što je i razumljivo ukoliko imamo na umu da se one odnose na bazična prava učenika, odnosno na informisanje o pitanjima važnim za ocenjivanje i manje više tehnička pitanja

vremenske dinamike ocenjivanja. Takođe, definisanje minimalnog broja ocena koje učenik mora da ima u toku polugodišta da bi mu se mogla izvesti zaključna ocena, nastavnici ne procenjuju kao posebno značajno za pravednost ocenjivanja u praksi.

Najniže procenjene stavke (odredbe), gledano iz ugla doprinosa pravednosti u ocenjivanju u praksi, jesu: ponavljanje ispita ukoliko više od polovine učenika dobije nedovoljnu ocenu, mogućnost da učenik ili njegovi roditelji podnesu prigovor na ocenu i mogućnost da odeljenjsko veće promeni predlog zaključne ocene nastavnika. Ovakve nastavničke procene su očekivane ukoliko imamo na umu podatke iz analize zakonske regulative, a naročito implikacije koje različite odredbe imaju za poziciju nastavnika u sistemu. Pomenute odredbe, iako se u načelu mogu posmatrati i kao usmerene na zaštitu prava učenika, istovremeno nose opasnost zloupotrebe i pogrešnih interpretacija prilikom njihove implementacije u praksi, na šta je već ukazano. Ipak, o tome nam mnogo više mogu reći sami nastavnici na osnovu iskustava iz prakse, o čemu će više biti reči u poglavljima koja slede.



Kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju

O tome kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju nastojaću da odgovorim oslanjajući se na prikaz i analizu dva seta podataka koji su prikupljeni na dva različita načina. Nastavnici su u upitniku najpre bili pitani da nastave započetu rečenicu „Ocenjivanje je pravedno kada...” a potom i da opišu neku konkretnu situaciju ocenjivanja iz sopstvene prakse za koju smatraju da predstavlja posebno dobar primer pravednog ocenjivanja. Na ovaj način želeo sam da osiguram da nastavnici imaju prostor da izraze svoja autentična razumevanja, kao i da pritom mogu da se oslone na sopstvena iskustva, ujedno verujući da će konkretni primeri iz prakse pomoći da se bolje razumeju značenja koja stoje iza toga kako su nastavnici definisali pravednost u ocenjivanju, odnosno kako su nastavili započetu rečenicu. Nakon toga, na sledećoj strani upitnika¹ nastavnicima je

1) Da podsetim, upitnik je bio u onlajn formi, te nastavnici nisu mogli da pređu na narednu stranicu upitnika dok ne završe sa popunjavanjem prethodne. Takođe, onemogućeno je vraćanje na prethodnu stranicu upitnika nakon što se pređe na sledeću.

ponuđena lista od petnaest stavki koje su definisane na osnovu tri teorijska koncepta pravednosti u ocenjivanju: metrijskog, pedagoškog i društvenog. Za svaki od koncepta formulirano je pet stavki. Nastavnici su zamoljeni da, koristeći petostepenu skalu, za svaku stavku procene u kojoj meri, prema njihovom viđenju, ona govori o odlici pravednog ocenjivanja. Ovom skalom procene želeo sam najpre da ispitam kako nastavnici vide teorijske koncepte o kojima sam pisao u knjizi, te u kojem od njih u najvećoj meri prepoznaju odlike pravednog ocenjivanja.

U nastavku ću najpre prikazati kako su nastavnici procenili ponuđene elemente iz teorijskih koncepta pravednosti u ocenjivanju, a potom i kako su sami „definisali” i opisali pravedno ocenjivanje. Na kraju, nastojaću da povežem nastavnička razumevanja sa teorijskim konceptima pravednosti u ocenjivanju.

Kako nastavnici procenjuju teorijske koncepte pravednosti u ocenjivanju

U ovom poglavlju prikazaću kako su nastavnici procenili elemente iz različitih teorijskih koncepta pravednosti u ocenjivanju u odnosu na to u kojoj meri ti elementi, prema njihovom mišljenju, predstavljaju odlike pravednog ocenjivanja. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za sve stavke iz skale procene prikazane su u Tabeli 6.² Kronbahov alfa koeficijent pokazuje visok nivo pouzdanosti skale ($\alpha = ,83$), pri čemu je pouzdanost za supskalu metrijskog koncepta niža ($\alpha = ,61$) u odnosu na supskale pedagoškog i društvenog koncepta, gde je za obe $\alpha = ,75$.

2) Iz uzorka je isključeno deset nastavnika koji su svih 15 ajtema na skali ocenili istom ocenom, te je korišćeni uzorak $N = 198$.

Tabela 6: Elementi iz tri teorijska koncepta pravednosti u ocenjivanju: procene nastavnika

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Metrijski koncept pravednosti u ocenjivanju (M)		
M1. Objektivno ocenjivanje svih učenika na isti način i u jednakim uslovima.	3,89	0,99
M2. Relativno precizno utvrđivanje postignuća učenika u odnosu na predviđene standarde.	3,87	0,92
M3. Korišćenje valjanih i pouzdanih instrumenata u ocenjivanju.	4,23	0,80
M4. Ocenjivanje isključivo znanja učenika, bez „upliva” drugih činilaca.	2,79	1,25
M5. Poređenje postignuća učenika sa postignućem drugih učenika.	2,58	1,15
Pedagoški koncept pravednosti u ocenjivanju (P)		
P1. Ocenjivanje koje je dosledno u odnosu na to šta se i na koji način radilo sa učenicima tokom nastave.	4,35	0,85
P2. Ocenjivanje koje je u skladu sa individualnim potencijalima učenika i prilikama koje su učenici imali za učenje.	3,89	0,95
P3. Vrednovanje individualnog napretka učenika u učenju, uložnog truda i angažmana u nastavi, pored postignuća.	4,33	0,83
P4. Ocenjivanje koje formativno utiče na učenika i njegovo/njeno dalje učenje.	3,72	0,89
P5. Ocenjivanje u kome učenici učestvuju u odlučivanju o tome šta će se i kako ocenjivati.	3,10	1,15
Društveni koncept pravednosti u ocenjivanju (D)		
D1. Prepoznavanje odnosa moći i nejednakosti koje se reprodukuju ocenjivanjem i rad na njihovom uklanjanju.	3,59	0,99
D2. Osnaživanje učenika da kritički preispitaju aktuelnu praksu ocenjivanja (šta se ocenjuje, kako se ocenjuje, ko ocenjuje, zašto...).	3,92	1,03
D3. Ocenjivanje kojim se obezbeđuje da svi učenici imaju jednake šanse za učenje i uspeh.	4,36	0,88
D4. Ocenjivanje koje uzima u obzir društvene okolnosti i činioce koji utiču na prilike za učenje koje imaju različiti učenici, te i na njihova postignuća.	3,53	1,02
D5. Ocenjivanje kojim se neguju oni oblici učenja koji osnažuju i omogućavaju učenicima da grade pravednije društvo.	3,86	1,02

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 6 može se primetiti da su nastavnici veći broj stavki, iz različitih koncepata pravednosti, procenili relativno visoko, o čemu svedoči i aritmetička sredina nastavničkih procena za sve stavke iz skale ($M = 3,73$; $SD = 0,54$). Aritmetičke sredine procena za ajteme sa supskale pedagoškog koncepta ($M = 3,88$; $SD = 0,67$) i supskale društvenog koncepta pravednosti u ocenjivanju ($M = 3,85$; $SD = 0,70$) su približno slične, dok je najniža aritmetička sredina procena nastavnika za ajteme koji odgovaraju metrijskom konceptu pravednosti u ocenjivanju ($M = 3,47$; $SD = 0,65$).

Osvrnuću se najpre na one ajteme za koje, uopšteno posmatrano, nastavnici smatraju da ne predstavljaju odlike pravednog ocenjivanja. Nastavnici nisu skloni da posmatraju normativno ocenjivanje, odnosno poređenje postignuće učenika sa postignućem drugih učenika (M3), kao deo prakse pravednog ocenjivanja, niti su mišljenja da je pravedno vrednovati isključivo znanje učenika, bez „upliva” drugih činilaca³ (M5), što su elementi metrijskog koncepta. Dalje, reklo bi se da nastavnici nisu posebno naklonjeni ideji da učestvovanje učenika u odlučivanju o važnim pitanjima ocenjivanja (P5) predstavlja jednu od odlika pravednosti u ocenjivanju, što je odlika bliska pedagoškom konceptu. Sva tri prethodno pomenuta ajtema ujedno imaju i najviše standardne devijacije, što sugeriše da se za njih međusobno najviše razlikuju nastavničke procene. Ovakve procene se mogu tumačiti u svetlu nalaza koje sam izneo u prethodnom poglavlju o analizi zakonske regulative. Naime, u našem obrazovnom sistemu ocenjivanje je „postavljeno” kao kriterijumsko, a definisani kriterijumi, pored znanja, obuhvataju i različite druge aspekte rada učenika. Pored toga, u pravilnicima se ne ohrabruje da učenici učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju. Stoga možemo pretpostaviti da su procene nastavnika „obojene” time kako je ocenjivanje uređeno u našem sistemu obrazovanja. S druge strane, iskustveno znamo da nastavnici kada ocenjuju često porede odgovore različitih učenika ne bi li doneli ispravnu odluku o pojedinačnim ocenama, koriste maksimu

3) Ovaj podatak može se uzeti sa rezervom budući da u samoj stavci nije precizirano na kakvu vrstu drugih činilaca se misli.

„ocena je merilo znanja”, dok poneki nastavnici konsultuju učenike o ocenama i ocenjivanju, te otud možemo pretpostaviti da dolaze i razlike u procenama nastavnika za ajteme koji su prethodno pomenuti u tekstu (tri sa najvišom standardnom devijacijom).

Kao ajtemi za koje su nastavnici procenili da u najvećoj meri govore o odlikama pravednog ocenjivanja izdvojili su se različiti elementi pedagoškog i društvenog koncepta: doslednost ocenjivanja u odnosu na to šta se i na koji način radilo sa učenicima tokom nastave (P2), vrednovanje različitih aspekata procesa učenja i napretka u učenju (P3), kao i obezbeđivanje jednakih šansi za učenje i uspeh svih učenika (D5). Na ovom mestu moram da naglasim da formulacija poslednje pomenute stavke nije implicirala jednake šanse za učenike iz različitih društvenih grupa, te se ne može reći da nedvosmisleno „pripada” društvenom konceptu pravednosti. Potencijalna nastavnička tumačenja „jednakih šansi za učenje i uspeh” mogla bi se locirati i u druga dva koncepta pravednosti. U metrijskom konceptu jednake šanse bi se osiguravale kroz istovetne uslove ocenjivanja za sve učenike, dok bi se u pedagoškom konceptu nastojalo da učenici imaju relevantne zadatke za učenje (te i ocenjivanje usaglašeno sa tim zadacima), potencijalno diferencirane u odnosu na različite odlike učenika (prethodna znanja i iskustva, potencijale, stilove učenja i slično). Odgovor na ovu dilemu mogu nam omogućiti podaci o nastavničkim procenama za stavku koja se direktnije može povezati sa društvenim konceptom pravednosti: uzimanje u obzir društvenih okolnosti koje utiču na ueničke prilike za učenje, te i na njihova postignuća (D3), za koju primećujemo da nastavnici nisu bili posebno ubeđeni da predstavlja odliku pravednog ocenjivanja. Ove podatke možemo posmatrati kao delimičnu potvrdu teze da su nastavnici imali različite ideje o tome na koji način se obezbeđuje da učenici imaju jednake šanse za učenje i uspeh i/ili pak različite ideje o tome šta uopšte dovodi do nejednakih šansi. Zapravo, reklo bi se da nemaju svi nastavnici u vidu društvenu pravednost. O tome nam dodatno govori i niska srednja procena nastavnika da rad na prepoznavanju i uklanjanju odnosa moći i nejednakosti koje se reprodukuju ocenjivanjem (D2) predstavlja odliku pravednog ocenjivanja.

Visoko procenjeni su još neki elementi, odnosno ajtemi iz pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti: ocenjivanje koje je u skladu sa individualnim potencijalima učenika (P1) i koje formativno utiče na učenike i njihovo učenje (P4), osnaživanje učenika da kritički preispituju aktuelnu praksu ocenjivanja⁴ (D1) i praktikovanje ocenjivanja kojim se neguju oni oblici učenja koji osnažuju i omogućavaju učenicima da grade pravednije društvo (D4). Dakle, u celini gledano, stiče se utisak da su nastavnicima naročito bliska gledišta na pravednost u ocenjivanju koja smo u teorijskoj analizi nazvali pedagoškim i društvenim.

Istovremeno, gotovo jednako visoko pozicionirani su i pojedini ajtemi koji se odnose na metrijski koncept pravednosti u ocenjivanju. Najpre, među najbolje procenjenim stavkama izdvojilo se korišćenje pouzdanih instrumenata (M4), kakvim nastavnicima često smatraju isključivo testove znanja (videti: Luković, 2016). Pored toga, veliki broj nastavnika smatra da se pravednost u ocenjivanju sastoji od objektivnog ocenjivanja svih učenika na isti način i u jednakim uslovima (M1), kao i od korišćenja standarda postignuća kao relativno precizne mere u ocenjivanju učenika (M2). Ovakav nalaz nije iznenađujući ukoliko imamo na umu da su standardi predstavljeni kao ključna okosnica kvaliteta i opšteg funkcionisanja sistema obrazovanja u Srbiji, te i ocenjivanja kao elementa sistema. Dodatno, nalaz se može tumačiti i kao deo uverenja ispitanih nastavnika da je za pravednost u ocenjivanju važno koristiti uniformne mere kakvi su standardi kako bi se osigurala objektivnost i preciznost u ocenjivanju učenika, što je u skladu sa nalazima prethodnih istraživanja o tome na koji način nastavnici koriste standarde (Maksimović, 2016; Maksimović i Marković, 2012).

4) Ovo je donekle neočekivan nalaz ukoliko imamo na umu da su nastavnici bili suzdržani prema ideji da učestvovanje učenika u odlučivanju o ocenjivanju predstavlja odliku pravednog ocenjivanja, budući da bi se očekivalo da takva praksa ocenjivanja u izvesnoj meri već podrazumeva kritičko preispitivanje postojeće prakse. S druge strane, učešće u odlučivanju može se posmatrati i kao korak koji dolazi nakon kritičkog preispitivanja, te tumačiti da nastavnici nisu još uvek dovoljno spremni za takav korak.

Već iz ovog kratkog prikaza možemo da uvidimo da, posmatrano na nivou celokupnog uzorka, nastavnici nisu priklonjeni isključivo jednom od tri teorijska koncepta pravednosti u ocenjivanju. Visoko su ocenjivani elementi iz različitih koncepata, a različiti elementi (ajtemi) unutar istog koncepta procenjivani su različito. Dakle, moglo bi se tumačiti da se gledišta nastavnika na to šta čini ocenjivanje pravednim razlikuju i/ili su, teorijski gledano, konceptualno eklektička, što bi se moglo interpretirati i kao zbunjenost nastavnika oko toga šta sve „sadrži” pravednost u ocenjivanju. Dodatnom analizom nastavničkih procena utvrđeno je da 78 nastavnika (odnosno oko 40% ukupnog uzorka) ima jedan dominantan koncept⁵ pravednosti u ocenjivanju i to: metrijski (23 nastavnika), pedagoški (29) i društveni koncept (26). Ovi podaci donekle potvrđuju prethodno izneta tumačenja. Štaviše, nalaz da za većinu nastavnika nije utvrđen dominantan koncept pravednosti u ocenjivanju otvara još neka pitanja o razlozima za takvo stanje. Najpre, možemo se zapitati u kojoj meri se konceptualna eklektičnost u zakonskoj regulativi i uopšte sistemu obrazovanja odražava na to kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju. Drugim rečima, može li se zbunjenost nastavnika posmatrati kao produkt sistema u kome oni rade? S druge strane, nalazi bi se mogli tumačiti i u svetlu toga da se o pravednosti u ocenjivanju ne promišlja i ne razgovora dovoljno. U nastavku ćemo, između ostalog, tragati za odgovorima na neka od ovih pitanja.

Kako nastavnici opisuju pravedno ocenjivanje

Pored zadatka da procene elemente iz različitih teorijskih koncepata pravednosti, nastavnici su u upitniku imali priliku i da daju svoje odgovore na pitanje šta znači pravednost u ocenjivanju i da opišu situacije ocenjivanja iz sopstvene prakse za koje smatraju da predstavljaju posebno dobre primere pravednog ocenjivanja.

5) Dominantnim konceptom posmatran je onaj koncept na čijoj supskali je aritmetička sredina veća od aritmetičke sredine za sve ajteme na skali koja je uvećana za jednu standardnu devijaciju aritmetičkih sredina za sve supskale.

Samo jedan nastavnik nije dao odgovor na oba pitanja, dok 16 nastavnika nije navelo primer iz prakse.⁶ Dakle, kod ukupno 207 odgovora bilo je moguće kodirati odgovore na jedno pitanje ili oba pitanja. Odgovori koje su nastavnici davali bili su prilično raznovrsni. Analizom odgovora i opisa koje su dali nastavnici ($N = 207$) izdvojena su 34 koda, koji su potom svrstani u deset grupa (Tabela 7).

Tabela 7: Kako nastavnici vide pravednost u ocenjivanju – sistem kodova i frekvencije

Grupe kodova ⁷	Kodovi	Frekvencija ⁸
Precizno i objektivno merenje postignuća učenika (90)	ista pravila, uslovi i kriterijumi ocenjivanja za sve učenike	31
	korišćenje bodovne skale	28
	precizno merenje postignuća u odnosu na standarde	21
	favorizacija testova znanja kao objektivnih instrumenata	21
	računanje ocene kroz aritmetičku sredinu	8
	anonimnost i/ili eliminisanje ljudskog faktora (korišćenje računara)	7
	verifikacija ocene kroz eksterna testiranja znanja učenika	6
	poređenje postignuća učenika u odeljenju (rangiranje)	3
	ujednačenost kriterijuma i načina ocenjivanja različitih nastavnika	3
Jasna pravila i kriterijumi, poznati učenicima i dosledno se primenjuju (71)	postoje jasni kriterijumi i pravila ocenjivanja	44
	učenici su informisani o tome šta se i kako ocenjuje	38

6) Osam nastavnika je ostavilo prazno polje, šest ih je napisalo da ne mogu da izdvoje neki poseban primer, dok je dvoje nastavnika eksplicitno navelo da ne prepoznaju takav primer u svojoj praksi.

7) U zgradama nakon naziva grupe kodova prikazan je broj odgovora nastavnika u kojima se javljaju kodovi iz date grupe.

8) Broj odgovora nastavnika u kojima se javlja kod.

Kako nastavnici razumeju pravednost u ocenjivanju

(nastavak Tabele 7)

<i>(nastavak)</i> Jasna pravila i kriterijumi, poznati učenicima i dosledno se primenjuju (71)	pravila i kriterijumi se dosledno primenjuju	9
	izbegavanje pristrasnosti (uticaj drugih ocena učenika, opšteg utiska...)	9
	obrazlaganje ocene pred celim odeljenjem	7
Vrednovanje različitih aspekta rada i učenja učenika (61)	uzimanje u obzir različitih aspekta rada učenika (trud, aktivnost, redovnost, rad u grupi...)	52
	uzimanje u obzir napretka učenika u učenju	20
Formativno ocenjivanje – kontinuirano i podstiče učenike da uče (60)	kontinuirano praćenje rada i napretka učenika	25
	davanje povratne informacije učeniku	13
	negovanje samoregulacije i podrška samoocenjivanju učenika	13
	motivisanje učenika za učenje	11
	mogućnost da se popravi ocena	6
	dogovaranje sa učenicima o kriterijumima i načinu ocenjivanja	2
Uzimanje u obzir mogućnosti svih učenika i uslova u kojima žive i uče (35)	uzimanje u obzir učenikovih mogućnosti prilikom određivanja ocene	27
	prilagođavanje načina ocenjivanja u skladu sa mogućnostima učenika	12
	uzimanje u obzir uslova u kojima učenik živi i uči	3
Podudaranje ocena nastavnika i procena učenika o sopstvenom radu (32)	poklapanje ocene nastavnika sa procenom učenika	28
	konsultovanje svih učenika u odeljenju o oceni koja se daje	12
	učenici su zadovoljni ocenama	7
Ocena izražava učenikovo znanje (26)	ocena kao merilo učenikovog znanja	24
	ocenjuje se samo znanje, bez drugih činilaca (trud, napredak...)	3

(nastavak Tabele 7)

Obuhvatnost ocenjivanja (20)	obuhvatanje svih tema/sadržaja/ciljeva nastave	12
	obuhvatanje različitih nivoa znanja	10
	Korišćenje različitih metoda i tehnika ocenjivanja	11
	Poštovanje zakonske regulative	11

Najbrojniji su odgovori nastavnika (90 odgovora, odnosno nešto manje od polovine) koji sadrže elemente koji ukazuju na razumevanje da se pravednost u ocenjivanju postiže time što se nastoji da se što *preciznije i objektivnije izmere postignuća učenika*, najpre time što se koriste ista pravila i kriterijumi ocenjivanja za sve učenike (najčešće oličeni u standardima postignuća) i merni instrumenti različite vrste (bodovne skale, testovi znanja). U manjem broju odgovora nailazimo i na ideje koje idu u pravcu još većeg ujednačavanja uslova ocenjivanja (da svi nastavnici istog predmeta koriste iste kriterijume i/ili testove), pa čak i eliminisanja ljudskog faktora (što podrazumeva anonimnost u ocenjivanju testova, najčešće uz pomoć računara). Bliska tome su i uverenja nekih nastavnika da su eksterna testiranja znanja učenika mera pravednosti nastavnikovog ocenjivanja (da li „potvrđuju” ocenu koju daje nastavnika ili ne). U odgovorima nastavnika neretko pronalazimo i viđenja da *ocena treba da bude merilo znanja*, te da je ocenjivanje pravedno kada učenik dobije ocenu u skladu sa svojim znanjem (premda je ovih kodova manje u odnosu na prethodnu grupu – javljaju se u 26 odgovora nastavnika). U većini odgovora koji sadrže ovakve naznake nije bilo moguće uočiti jasnu direkciju šta čini znanje, osim u tri odgovora u kojima se eksplicitno navodi da ocena ne treba da izražava zalaganje i napredak učenika u učenju, već samo „čisto” znanje. Podatak da se ovi kodovi najčešće javljaju zajedno sa kodovima iz grupe *Precizno i objektivno merenje postignuća učenika* ukazuju da se pod znanjem uglavnom podrazumevaju produkti učenja, odnosno učenikovo poznavanje sadržaja, na šta sugerišu i neka direktna pozivanja na standarde postignuća učenika kao jedinu meru pri ocenjivanju učenika, kao i na testove znanja kao jedini „pravi” merni instrument. Gledišta da se pravednost u

ocenjivanju sastoji u jednakim uslovima i kriterijumima za sve učenike, merenju postignuća učenika u odnosu na propisane standarde i korišćenju aritmetičke sredine kako bi se došlo do zaključne ocene, možemo posmatrati i kao elemente koji su sistemski uspostavljeni u prosvetnom sistemu naše zemlje (na šta je ukazano i prilikom analize zakonske regulative koja se odnosi na ocenjivanje), te ne čudi da se oni često javljaju među odgovorima nastavnika.

Ocenjivanje je pravedno kada je ocena ekvivalent znanja učenika u odnosu na standarde. (ID 10; nastavnik razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada precizno izražava znanje učenika o datoj oblasti ocenjivanja. Ne zalaganje ili napredak, nego isključivo znanje. (ID 7; nastavnica u gimnaziji)

Ocenjivanje je pravedno kada je objektivno i jednako prema svim učenicima. (ID 91; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada je potpuno objektivno, što se možda u potpunosti ne postiže nikada, ali mu se, dobro formulisanim pitanjima u testu i bodovanjem odgovora, približavamo. (ID 37; nastavnica u gimnaziji)

Test, pa znaš ili ne znaš. (ID 182; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Svaki test koji je bodovan prema skali i ocena je tačno određena. (ID 205; nastavnica razredne nastave)

U nešto manje od 30% odgovora nastavnika (61) pronalazimo elemente iz grupe kodova *Vrednovanje različitih aspekta rada i učenja učenika*. Reč je o odgovorima u kojima se zastupa ideja da je pravedno ocenjivanje ono u kojem se, pored postignuća učenika, vrednuju i različiti aspekti procesa učenja, kao što su angažovanje na časovima, redovno obavljanje obaveza, trud i napredak učenika. Posebno su izdvojeni odgovori u kojima nastavnici naglašavaju vrednovanje napretka učenika (20). Blisko tome, u nešto manje od trećine odgovora nastavnika pojavljuju se i elementi razumevanja pravednosti u ocenjivanju kao formativnog procesa, odnosno u njima se naglašava *kontinuirano praćenje rada učenika i motivisanje da uče*, što podrazumeva i praksu obezbeđivanja povratne informacije učenicima, mogućnosti za korekciju, ali i različite prakse osnaživanja učeničkog samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja. Prethodno opisane

grupe kodova (*Vrednovanje različitih aspekta rada i učenja učenika i Formativno ocenjivanje – kontinuirano i podstiče učenike da uče*) su po prirodi stvari blisko povezane. Neočekivano, kodovi iz ove dve grupe se u malom broju opisa javljaju zajedno sa kodovima iz grupa *Preciznost i objektivnost merenja postignuća učenika* i *Ocena izražava znanje učenika*. Najpre, jedan broj nastavnika kao deo pravednosti u ocenjivanju navodi i korišćenje standarda postignuća učenika kao mere za precizno ocenjivanje i vrednovanje aspekata procesa učenja učenika (što je u skladu i sa time kako je ocenjivanje postavljeno u relevantnim pravilnicima). Zanimljivo je i da se u oba odgovora u kojima se kao element pravednog ocenjivanja navodi praksa dogovaranja sa učenicima o kriterijumima i načinu ocenjivanja, koju smatram bliskom formativnom gledištu na ocenjivanje, javljaju i kodovi iz grupe koja se odnosi na preciznost i objektivnost merenja znanja učenika. Slično tome, ukrštanja sa kodovima iz ove grupe postoje i sa kodom koji se odnosi na negovanje učeničkog samoocenjivanja i samoregulacije u učenju. Ova ukrštanja su razumljiva ukoliko uzmemo u obzir da obe prakse (dogovaranje o kriterijumima i podrška samoocenjivanju učenika) ne isključuju nužno mogućnost postojanja jednakih kriterijuma za sve učenike ili korišćenja standarda postignuća pri ocenjivanju, što se, ukoliko posmatramo pravilnike kojima se reguliše ocenjivanje, može posmatrati kao deo opšteg okvira ocenjivanja u školama.

Ocenjivanje je pravedno kada pored stečenog znanja ocenjujem zalaganje na časovima, redovno ispunjavanje radnih obaveza. (ID 183; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjujem različite aspekte u okviru svakog predmeta. Pored ocena pismenih i usmenih provera, dajem ocene za trud i zalaganje. Sve saberem i podelim. (ID 68; nastavnica razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada obuhvata kako propisane standarde i ishode, tako i individualne potencijale učenika, kada je kontinuirano, stimulativno, ali i objektivno. (ID 79; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se pri ocenjivanju posmatra rad učenika u toku cele godine. (ID 111; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se učenik oseća motivisano i napreduje zbog toga. (ID 95; nastavnik predmetne nastave u gimnaziji i osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada učenici sami sebe ocene prema zadatim kriterijumima - rubrikama. (ID 66; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Nešto više od jedne trećine nastavnika (71) u svojim odgovorima izražava viđenje da je ocenjivanje pravedno kada *postoje jasni kriterijumi i pravila ocenjivanja koji su poznati učenicima i koji se dosledno primenjuju*. To u izvesnom smislu podrazumeva i nastojanja nastavnika da izbegavaju pristrasnost u ocenjivanju (uticaj prethodnih ocena koje učenik ima, ocena u drugim predmetima, odnos nastavnika prema učeniku i slično), praksu javnog saopštavanja i obrazlaganja ocene, u skladu sa predviđenim kriterijumima koji su poznati učenicima. Već je prethodno bilo reči o jednakosti uslova ocenjivanja i istim kriterijuma za sve učenike kao težnji ka objektivnosti ocenjivanja. U ovim odgovorima se pak ne govori toliko o potrebi da kriterijumi budu isti za sve, već da oni treba da postoje, iako se, naravno, ova dva koda često u odgovorima nastavnika javljaju zajedno. Postojanje jasnih kriterijuma koji su poznati učenicima i koji se primenjuju dosledno može se povezati sa težnjom nastavnika ka objektivnosti (kroz korišćenje istih kriterijuma za sve), ali i sa nastojanjem da ocenjivanje ima formativnu vrednost za učenike – da uče da sami prate i procenjuju svoj rad, te da upravljaju svojim procesom učenja, što uključuje i pravo na greške i šanse za korekciju.

Ocenjivanje je pravedno kada učenik unapred zna načine i kriterijume ocenjivanja, kao i kada je svaka ocena javno obrazložena pred svim učenicima. (ID 114; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se nikome ne gleda kroz prste zato što je inače dobar đak. (ID 11; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se dosledno primenjuje na osnovu jasnih, na standardima zasnovanim i sa učenicima usaglašenim zahtevima i koliko je moguće, eliminisanjem subjektivnih elemenata. (ID 181; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada učenik zna šta ne zna i šta treba još da nauči. (ID 155; nastavnica razredne nastave)

Pre ocenjivanja, na času pripreme učenike obavestim i o kriterijumima. Svaki učenik ima prava da popravi ocenu, ukoliko želi. (ID 137; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U manjem broju odgovora (35 odgovora, oko 17%) pronalazimo naznake da je, prema mišljenju nastavnika, za pravednost u ocenjivanju značajno da se prilikom ocenjivanja *uzimaju u obzir mogućnosti učenika i uslovi u kojima oni žive i uče*. U većini ovih odgovora (27) mogućnosti učenika se uzimaju u obzir prilikom *određivanja ocene*, kada se ostvareni rezultati i uloženi trud sagledavaju u svetlu sposobnosti učenika u odgovarajućoj oblasti i uslova u kojima učenik živi. U manjem broju odgovora (12) nailazimo na to da se pravednost prepoznaje u prilagođavanju samih *načina ocenjivanja* u odnosu na mogućnosti učenika, što se uglavnom vezuje za učenike koji se obrazuju po IOP-u 2, iako ne isključivo u ovim situacijama. Postoje i opisi koji govore o potrebi da se načini ocenjivanja diferenciraju u odnosu na prethodna znanja, aspiracije i opšte sposobnosti učenika (npr. umešnost verbalnog izražavanja).

Ocenjivanje je pravedno kada ocena predstavlja nivo usvojeno-sti znanja i veština i u skladu je sa nivoom sposobnosti i uslova života u kojima učenik radi. (ID 68; nastavnica razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada je prilagođeno sposobnostima učenika i trudu koji ulažu u skladu sa tim sposobnostima. Recimo, učenik koji nije talentovan za jezik, ali provodi puno vremena u učenju i angažovanju. (ID 13; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Kod učenika za koje pouzdano znam da su izrazito loših verbalnih sposobnosti ili da im odgovaranje pred odeljenjem predstavlja neprijatnost, organizujem drugačije vidove ocenjivanja koji su, po mom mišljenju, pravedniji jer uvažavaju učeničke sposobnosti i postignuća. (ID 188; nastavnica u gimnaziji)

Po meni, projektna nastava u koju se uključe svi učenici i dobiju zadatke u okviru svojih mogućnosti najbolje pokazuje aktivnost učenika. Moji učenici, čak i oni slabiji, pokažu dobre rezultate. (ID 44; nastavnica razredne nastave)

U oko 15% odgovora nastavnika (32) uočeni su elementi *konsultovanja učenika o ocenama* kao odlici pravednosti u ocenjivanju. Ove konsultacije se u najvećem broju slučajeva povezuju sa željom nastavnika da „proveri” da li se njegova/njena ocena poklapa sa ocenom koju učenik doživljava da je zaslužio, pri čemu se, naravno, pravednim smatra kada poklapanje postoji i kada su učenici zadovoljni ocenama

koje su dobili i rezultatima koje su ostvarili. U manjem broju odgovora nastavnika (12) pronalazimo da se pravednim smatra pitati sve učenike u odeljenju o oceni koja se daje nekom od učenika. Tek u nekoliko opisa prakse koje su dali nastavnici pronalazim naznake sistematičnijeg pristupa samoocenjivanju učenika (prema kriterijumima, standardima). Ova grupa kodova, po prirodi stvari, javlja se uglavnom zajedno uz kodove iz grupe koja se odnosi na postojanje jasnih pravila i kriterijuma ocenjivanja koji se dosledno primenjuju i poznati su učenicima, a u manjoj meri i sa kodovima iz grupe *Precizno i objektivno merenje postignuća učenika*, što se može tumačiti kao težnja nastavnika da kroz konsultovanje učenika o oceni zapravo provere „tačnost” svoje procene (neka vrsta verifikacije ocene). Ove podatke možemo tumačiti i u svetlu nalaza istraživanja o brigama nastavnika. Naime, kada je reč o ocenjivanju, nastavnici brinu da učenici ne budu oštećeni i strahuju od reakcija učenika na ocene koje dobijaju (Simić, 2014, 2019), te možemo pretpostaviti da nastavnici ove brige nastoje da prevaziđu time što će obezbediti konsenzus o ocenama i time dodatno potkrepiti svoje procene.

Nakon usmenog odgovaranja dajem učenicima da sami sebe ocene, odnosno izvrše samoprocenu. (ID 115; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se i učenik i nastavnik slože oko ocene. (ID 171; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Učenici su ocenjivali sopstvenu kontrolnu vežbu, u skladu sa standardima. Njihove ocene su se poklapale sa mojom ocenom. (ID 199; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada učenik smatra da je ocena pravedna i zadovoljan je. (ID 178; nastavnica razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada se ocena daje kolektivno. O oceni diskutujem sa odeljenjem i upisujem onu ocenu koju smo usaglasili. (ID 15; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

U nešto manje od 10% analiziranih odgovora (20) javljaju se kodovi koji ukazuju na to da je, prema mišljenju nastavnika, za pravednost u ocenjivanju važno da ono bude *obuhvatno u domenu sadržaja ili pak ciljeva učenja i nastave* koji su relevantni za predmet, što često podrazumeva i zastupljenost zadataka različitog nivoa

težine i očekivane vrste/nivoa znanja u pisanim i drugim vrstama ispita. Broj odgovora u kojima se ovi kodovi javljaju nije veliki, ali primjećujemo da postoje ukrštanja sa kodovima koji ukazuju na potrebu da ocenjivanje bude objektivno i precizno. U 11 odgovora zastupljeno je gledište nastavnika da je za pravednost u ocenjivanju važno da se *koriste različite metode i tehnike ocenjivanja*. Ovi odgovori se, iako ih je malo, mogu povezati sa viđenjem nastavnika da se osigura što preciznija i pouzdanija procena znanja učenika, ali i sa viđenjem da se na taj način obezbeđuje kontinuirano praćenje rada učenika i prilagođavanje ocenjivanja potrebama učenika.

Ocenjivanje je pravedno kada je kontinuirano i sveobuhvatno. Recimo, kao završni test koji obuhvata sve segmente plana i programa sa različitim nivoima težine pitanja. (ID 29; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Vrlo često pri izradi testova koristim bodovnu skalu. Zadaci su različitih nivoa postignuća, tako da dete samo bira i rešava one zadatke koji su prilagođeni njemu. (ID 74; nastavnica razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada se uzmu u obzir svi segmenti sa časova i naravno srednja ocena. Moji đaci [...] dobijaju 8 ocena iz svake oblasti koja se pri učenju stranog jezika treba oceniti: domaći zadaci, test, pismeni, čitanje, prevod, vokabular, konverzacija, gramatika, opšta aktivnost na času i na kraju zaključna je srednja vrednost zbira gore navedenih. (ID 2; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se sprovodi na različite načine, kada se učeniku unapred objasni šta se od njega očekuje i za koju ocenu i uvek učeniku obrazloži zašto je dobio određenu ocenu. (ID 160; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)


Na kraju, 11 opisa sadrži viđenje nastavnika da se deo stremljenja ka pravednijem ocenjivanju sastoji u *poštovanju zakonske regulative* kojom se reguliše ova oblast rada, a što nastavnici uglavnom povezuju sa postojanjem jasnih kriterijuma ocenjivanja, te korišćenjem propisanih standarda, kao i sa kontinuiranim ocenjivanjem i korišćenjem različitih metoda i tehnika ocenjivanja.

Ocenjivanje je pravedno kada se poštuju utvrđeni principi i propisani standardi. (ID 6; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada je po zakonu i pravilniku izvedeno iz kontinuiranog praćenja učenika. (ID 46; nastavnica razredne nastave)

Ocenjivanje je pravedno kada se uvažava Pravilnik o ocenjivanju, objektivno meri postignuće učenika, ali uvažava i njihovo zalaganje, mogućnosti i potrebe. (ID 115; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ocenjivanje je pravedno kada se nastavnik pridržava pravilnika o ocenjivanju; koristi sumativno i formativno ocenjivanje; ocenjuje na različite načine.... (ID 119; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)



Iz prethodnog pregleda jasno je da se u odgovorima nastavnika mogu prepoznati kombinacije elemenata iz različitih teorijskih koncepata pravednosti u ocenjivanju koji su već razmatrani u ovoj knjizi. Stoga sam grupe kodova nastojao da svrstam, u skladu sa njihovim značenjem za razumevanje pravednosti u ocenjivanju, u prethodno definisana tri teorijska koncepta: metrijski, pedagoški i društveni.

Kao kodove bliske metrijskom konceptu prepoznao sam one koji govore o usmerenosti na ocenjivanje isključivo produkata učenja učenika i o težnji ka tome da ocenjivanje bude što preciznije i objektivnije. Pedagoški koncept obuhvatio je, u skladu sa teorijskim postavkama, grupe kodova kao što su: vrednovanje različitih aspekata procesa učenja (pored postignuća), ocenjivanje u formativne svrhe, uvažavanje mogućnosti učenika prilikom ocenjivanja. Kao deo pedagoškog koncepta viđeno je i korišćenje različitih metoda i tehnika ocenjivanja, polazeći od toga da se u metrijskom konceptu favorizuju testovi znanja kao najbolji i najpravedniji način ocenjivanja.

Među odgovorima nastavnika i odgovarajućim kodovima nisam prepoznao one koji bi se mogli direktno povezati sa društvenim konceptom pravednosti u ocenjivanju, uprkos tome što su na skali procene nastavnici visoko procenili većinu ponuđenih stavki koje su

odgovarale ovom konceptu (videti: Tabela 6).⁹ Pored toga, statistička analiza pokazala je da je kod određenog broja nastavnika (26) ovaj koncept dominantan. Izneću nekoliko pretpostavki o razlozima za ovu nedoslednost. Najpre, mogli bismo pretpostaviti da nastavnicima iskustveno nije blisko gledište na pravednost u ocenjivanju koje odgovara društvenom konceptu, te da stoga nisu ni opisivali pravednost u ocenjivanju na taj način. S druge strane, prilikom davanja odgovora na skali procene, moguće je da su nastavnici stavke bliske društvenom konceptu pravednosti u ocenjivanju prepoznavali kao važne, uprkos tome što im nisu iskustveno bliske, ili pak kao društveno poželjne odgovore. Istina, jedna grupa kodova, koji su izdvojeni na osnovu odgovora nastavnika, odnosila se na uzimanje u obzir mogućnosti učenika i uslova u kojima oni žive i uče, ali budući da su se odgovori nastavnika kretali mahom u domenu uvažavanja ovih činilaca prilikom ocenjivanja, te tretmana učenika koji imaju smetnje u razvoju i učenika romske etničke pripadnosti kao izuzetaka od pravila, smatram da ne zadovoljavaju ključni kriterijum društvenog koncepta pravednosti (preispitivanje prakse ocenjivanja i emancipaciju, odnosno svest o nejednakostima i aktivan odnos prema suštinskom menjanju prakse). Tek u nekoliko odgovora (3) postoje naznake o svesti nastavnika o tome da su pojedine grupe učenika u nezavidnom položaju kada je reč o ocenjivanju i obrazovanju u celini, posebno kada su u pitanju uslovi u kojima učenici žive i uče, porodične prilike i slično. Imajući u vidu da je reč o izuzecima, ovaj kod sam, radi jednostavnije dalje obrade, posmatrao kao deo pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju, kome su ovi odgovori svakako bliži u odnosu na metrijski koncept.

Preostale kodove nije bilo moguće razvrstati u metrijski ili pedagoški koncept budući da se odnose na aspekte ocenjivanja koji mogu imati mesto u svim konceptima, te su stoga svrstani u posebnu kategoriju – *opšti elementi*. Reč je o sledećim kodovima, odnosno odlikama

9) Važno je na ovom mestu još jednom napomenuti da su nastavnici prvo davali svoje odgovore o tome šta čini ocenjivanje pravednim, a tek su potom, na narednoj stranici upitnika, procenjivali ponuđene stavke. Stoga, ove stavke im nisu mogle služiti kao podsetnik za pisanje odgovora na prvo otvoreno pitanje.

prakse ocenjivanja: postojanje jasnih kriterijuma ocenjivanja, informisanost učenika o njima i njihova dosledna primena; obuhvatnost ocenjivanja u domenu sadržaja, ciljeva nastave i nivoa znanja koji se zahtevaju od učenika; poštovanje zakonske regulative. Na primer, postojanje kriterijuma ocenjivanja svojstveno je metrijskom konceptu pravednosti, s tim da se kriterijumi tipično izjednačavaju sa očekivanim, danas često i standardizovanim, ishodima učenja. U pedagoškom konceptu postojanje kriterijuma takođe ima važno mesto, ali su u ovom slučaju oni takvi da se, pored ishoda, odnose i na različite elemente procesa učenja učenika. Ni u društvenom konceptu pravednosti u ocenjivanju se ne negira značaj postojanja kriterijuma ocenjivanja, ali se ukazuje na potrebu da se oni preispituju, naročito iz perspektive vrednosti na kojima su zasnovani i mogućnosti da se kroz njih reprodukuju društvene nejednakosti. Važno je na ovom mestu napomenuti i da se u razvrstavanju kodova u ovu kategoriju nisam rukovodio time kakvo je ocenjivanje predviđeno u zakonskim odredbama, kao ni saznanjima o time šta je tipično zastupljeno u praksi, već isključivo teorijskim konceptima koji su u knjizi prethodno razmatrani. Tako, iako je korišćenje standarda postignuća učenika opšta odlika sistema obrazovanja u našoj zemlji, te i prakse ocenjivanja, ono je, posmatrano iz ugla konceptata pravednosti, ipak odlika svojstvena metrijskom konceptu. Slično tome, korišćenje različitih metoda i tehnika ocenjivanja, iako je nešto što se proklamuje kao princip u aktuelnim pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje u školama, nije jednako svojstveno metrijskom i pedagoškom konceptu. Naime, u metrijskom konceptu se testovi znanja predstavljaju kao objektivna merila, te kao najpravednija i najpoželjnija metoda ocenjivanja. Dovođenje u odnos nastavničkih razumevanja pravednosti u ocenjivanju sa stanjem u praksi, kao i sa zakonskim i sistemskim postavkama, biće predstavljeno u poglavljima koja slede. Rezultat klasifikacije o kojoj je prethodno diskutovano dat je u Tabeli 8.

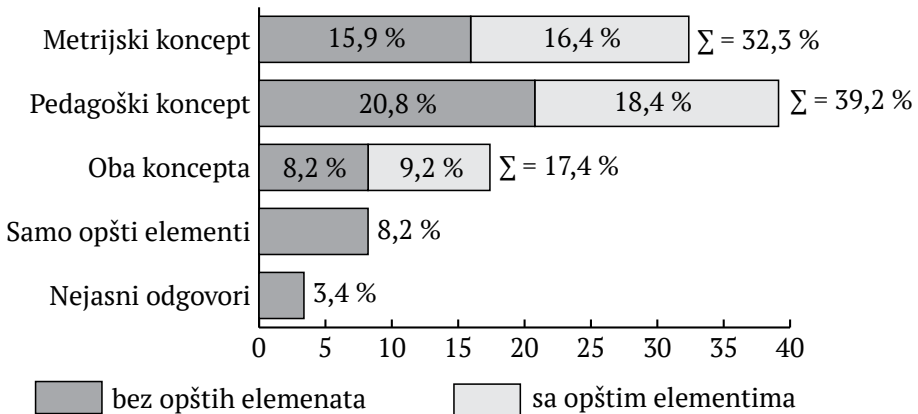
Tabela 8: Koncepti pravednosti u ocenjivanju i odgovarajući kodovi

Metrijski koncept	Pedagoški koncept
<ul style="list-style-type: none"> • ocena izražava znanje učenika • precizno i objektivno merenje postignuća učenika 	<ul style="list-style-type: none"> • vrednovanje različitih aspekata rada i učenja učenika • formativno ocenjivanje - kontinuirano i podstiče učenike da uče • uzimanje u obzir mogućnosti učenika i uslova u kojima žive i uče • korišćenje različitih metoda i tehnika ocenjivanja
Opšti elementi	
<ul style="list-style-type: none"> • jasna pravila i kriterijumi koji se dosledno primenjuju i poznati su učenicima • obuhvatnost ocenjivanja (u domenu sadržaja, ciljeva nastave i nivoa znanja koji se traže od učenika) • podudaranje ocena nastavnika i procena učenika o sopstvenom radu • poštovanje zakonske regulative 	

Rukovodeći se sistemom klasifikacije prikazanom u Tabeli 8, nastojao sam da utvrdim zastupljenost različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju u odgovorima nastavnika, iako moram da napomenem da to nije zahvalan zadatak imajući na umu primenjenu metodologiju. Smatram da je i pedagoški i metodološki neopravdano zaključivati o konceptualnoj opredeljenosti nastavnika na osnovu odgovora u upitniku koji su često bili vrlo kratki, te traže dodatne elaboracije da bi se bolje razumela gledišta i prakse nastavnika i koncepti na kojima su oni zasnovani. Na kraju, ovo nije ni bio cilj analize. Ova analiza bi trebalo da pomogne da bolje razumemo gledišta nastavnika o tome šta čini ocenjivanje pravednim, kao i da proverimo da li se i u kojoj meri relativno zaokruženi i omeđeni teorijski koncepti pravednosti u ocenjivanju, koji su prethodno elaborirani u knjizi, mogu prepoznati u odgovorima nastavnika.

Od ukupno 207 odgovora nastavnika u 103 su prepoznati elementi metrijskog koncepta pravednosti u ocenjivanju (49,8%); elementi pedagoškog koncepta prepoznati su u 117 odgovora (56,5%), dok je 108 odgovara sadržalo opšte elemente (52,2%). Ipak, za razmatranje toga kakvi su koncepti pravednosti u ocenjivanju zastupljeni

među anketiranim nastavnicima značajni su i podaci o tome da li su u odgovorima nastavnika zastupljeni isključivo elementi iz jednog ili drugog koncepta ili dominiraju odgovori u kojima postoje kombinacije elemenata iz oba konceptata pravednosti u ocenjivanju (Grafik 2). Pritom je važno napomenuti da su se opšti elementi često pojavljivali zajedno sa elementima iz metrijskog i/ili pedagoškog koncepta, kao što je i prikazano na Grafiku 2. U malom broju odgovora nastavnika (17) nisu prepoznati elementi nijednog koncepta, već samo opšti elementi ocenjivanja, dok je 7 nastavnika dalo nejasne ili previše opšte odgovore koji nisu mogli biti kodirani prema prethodno prikazanom sistemu kodova (Tabela 7).



Grafik 2: Zastupljenost različitih konceptata pravednosti u ocenjivanju u odgovorima nastavnika (N = 207)

Podaci prikazani u Grafiku 2 sugerišu da je među nastavnicima najčešće viđenje pravednosti u ocenjivanju koje odgovara pedagoškom konceptu, dok se u nešto manje od trećine odgovora nastavnika pojavljuju jedino elementi metrijskog koncepta. Dakle, možemo reći da, u celini gledano, odgovori nastavnika ukazuju na to da veliki broj nastavnika (više od dve trećine) ima, teorijski gledano, konceptualno „čisto” razumevanje pravednosti u ocenjivanju. Ovi podaci nisu u skladu sa onima koje sam dobio analizom odgovora nastavnika na skali procene, koji upućuju na to da kod većine nastavnika (oko 60%) nijedan koncept nije dominantan. Objašnjenje ovih razlika u podacima možemo najpre tražiti u razlikama u metodologiji, odnosno

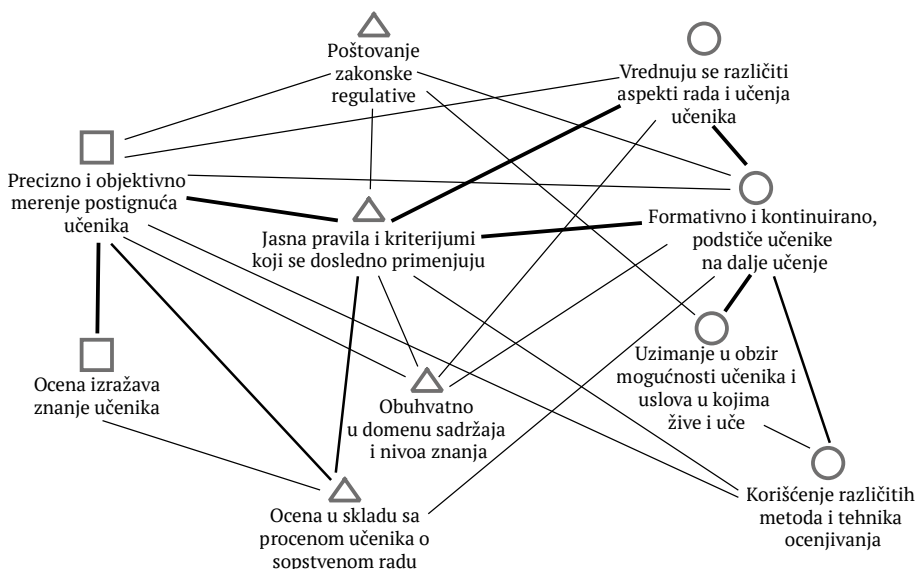
načinu prikupljanja i obrade ovih podataka, ali i u različitom pristupu nastavnika u odgovaranju na ova pitanja. Naime, skala procene je u većoj meri iziskivala da nastavnici hipotetički razmatraju da li bi ponuđene stavke mogle govoriti o odlikama pravednog ocenjivanja, dok je instrukcija za pisanje odgovora na otvorena pitanja¹⁰ upućivala nastavnike na to da je potrebno da se oslone na sopstvena gledišta i iskustva, kao i na poznavanje situacije u praksi.

U manje od petine odgovora nastavnika zastupljena je kombinacija elemenata metrijskog i pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju, odnosno razumevanje pravednosti predstavljeno u ovim odgovorima nastavnika je *konceptualno eklektičko*, što može govoriti u prilog već razmatranoj tezi da nastavnici nemaju dovoljno jasno viđenje pravednosti u ocenjivanju. Neki primeri su već razmatrani tokom prethodnog prikaza podataka. Da podsetim, reč je o spojevima elemenata iz različitih konceptata poput: standarda postignuća (kao alata za objektivno i precizno ocenjivanje) i praćenja različitih aspekata procesa učenja; težnje ka objektivnosti i podsticanja učeničkog samoocenjivanja; težnje ka preciznom i objektivnom merenju i potrebe da se koriste različite metode i tehnike ocenjivanja itd. Prikaz veza i odnosa između elemenata metrijskog i pedagoškog koncepta, kao i opštih elemenata, dat je na Slici 5.

Ovi naizgled neuobičajeni „spojevi” mogu se tumačiti iz više perspektiva. Jedno od pitanja jeste kako nastavnici vide odnos standarda postignuća i kriterijuma ocenjivanja. Iz nekih odgovora nastavnika može se tumačiti da nastavnici kriterijume ocenjivanja poistovećuju sa standardima postignuća, dok bismo u vezi sa drugim odgovorima mogli da pretpostavimo da se deo kriterijuma zasniva na standardima, ali da nastavnici imaju još neke kriterijume koji se odnose na različite aspekte učenja učenika, ostvareni napredak i slično. U ovom slučaju taj spoj ne bi bio neobičan. Naposljetku, on nije neočekivan i ako uzmemo u obzir da ocenjivanje u sistemu obrazovanja u našoj zemlji jeste u prvom redu zasnovano na standardima

10) Nastavljanje rečenice „Ocenjivanje je pravedno kada...” i opisivanje situacije iz prakse koja za njih predstavlja dobar primer pravednog ocenjivanja.

postignuća učenika, ali da kriterijumi ocenjivanja koji su u pravilnicima definisani za svaku ocenu sadrže i neke aspekte procesa učenja i rada učenika.



Slika 5: Veze između različitih elemenata pravednosti u ocenjivanju¹¹

Za pitanje odnosa težnje ka objektivnoj proceni znanja učenika i podsticanja učeničkog samoocenjivanja verovatno bismo morali detaljnije da saznamo na koji način nastavnici vide i praktikuju samoocenjivanje učenika. Iz većine opisa u kojima se ono pominje stiče se utisak da je reč o razmenama sa učenicima o ocenama koje zaslužuju i/ili koje nastavnik predlaže, što ne bismo mogli smatrati pravim primerima samoocenjivanja. U većini slučajeva reklo bi se da je reč o načinu na koji nastavnici proveravaju da li su ocene koje daju učenicima „objektivne”, dok su retki opisi u kojima se govori o nekom obliku sistematičnog uvođenja i podrške učenicima da prate i procenjuju svoje učenje i svoje rezultate. Ovakva perspektiva nastavnika prema samoocenjivanju takođe se mogu povezati sa time kako je samoocenjivanje pozicionirano u pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje u školama. Da podsetim, samoocenjivanje učenika je u

11) Simbolom kvadrata označeni su elementi koji odgovaraju metrijskom konceptu pravednosti, krugom oni koji odgovaraju pedagoškom konceptu, kao i elementi društvenog koncepta, dok su trouglom označeni opšti elementi.

njima postavljeno u diskurs dolaženja do objektivne procene.

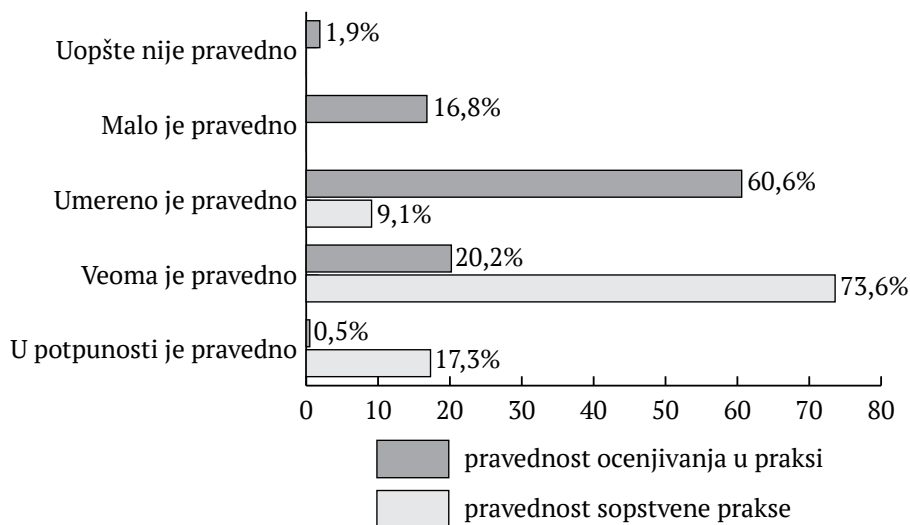
Još jedan relativno čest spoj elemenata iz različitih koncepata pravednosti je između težnje ka preciznom i objektivnom merenju postignuća učenika i korišćenja različitih metoda i tehnika ocenjivanja. I ovaj spoj možemo posmatrati kao proizvod toga što se u pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje govori o potrebi da se koriste različiti načini ocenjivanja (to je i jedan od principa ocenjivanja). Pored toga, možemo tumačiti i da postoje nastavnici koji smatraju da se do pouzdanije procene znanja učenika dolazi kada se koriste različite metode ocenjivanja.

Bolje razumevanje ovih i sličnih pitanja svakako iziskuje drugačiji istraživački pristup, odnosno dubinsko istraživanje nastavničkih razumevanja i praksi. Ipak, čak i sa podacima kojima raspolažemo možemo izneti određene pretpostavke. Već iz prethodnog prikaza i diskusije jasno je da razumevanja nastavnika o pravednosti u ocenjivanju nisu isključivo izraz ličnih vrednosti i uverenja, već su obojena ili pak oblikovana time kako je ocenjivanje uređeno u prosvetnoj legislativi (u kojoj smo takođe primetili različita razumevanja ocenjivanja i različite koncepte pravednosti), ali i time kakva je situacija i sa kakvim se problemima u vezi sa ocenjivanjem nastavnici suočavaju u praksi. Dakle, pravednost u ocenjivanju u očima nastavnika dobija i neka drugačija lica od onih koja sam ja video tokom teorijske analize. Ovim pitanjima bavićemo se u narednim poglavljima.



Pravednost ocenjivanja u praksi: procene nastavnika

Procene nastavnika o pravednosti u ocenjivanju u školama, uopšteno gledano, ordiniraju ka sredini skale, odnosno ka odgovoru da je ocenjivanje *umereno pravedno* ($M = 3,00$; $SD = 0,68$). Kao što je uočljivo i na Grafiku 3, preko 60% nastavnika je dalo ovaj odgovor, odnosno ocenu tri. Kada je pak reč o proceni pravednosti sopstvenog ocenjivanja, nijedan nastavnik nije označio da njegovo ocenjivanje nije pravedno ili da je u maloj meri pravedno, a većina nastavnika (skoro tri četvrtine anketiranih) dala je sebi ocenu četiri ($M = 4,08$; $SD = 0,51$). Ovakvi podaci su razumljivi, naročito ukoliko imamo u vidu da je veliki broj nastavnika kao komentar uz procene pravednosti u ocenjivanju u školama naveo da su svoje procene zasnovali na poznavanju situacije u svojoj školi ili na poznavanju prakse bliskih kolega, dok su se drugi rukovodili opštim utiskom. Dodatno, možemo pretpostaviti i da su nastavnici procenjivali pravednost prakse u odnosu na sopstvena merila pravednosti, odnosno u skladu sa sopstvenim razumevanjima toga šta čini pravednost u ocenjivanju, a koja su, kako smo diskutovali u prethodnim poglavljima, prilično raznovrsna.



Grafik 3: Pravednost u ocenjivanju u praksi: procene nastavnika (N = 208)

Od ukupno 208 nastavnika koji su anketirani 162 je dalo i obrazloženje svoje procene pravednosti u ocenjivanju u školama uopšte, dok je 167 nastavnika napisalo obrazloženje za procenu pravednosti u sopstvenoj praksi ocenjivanja. Odgovori nastavnika bili su prilično raznovrsni, kao što se može videti i na osnovu kompletnog sistema kodova koji su prikazani u Prilogu 1 (za odgovore nastavnika na pitanje o pravednosti u ocenjivanju u školama) i Prilogu 2 (za odgovore koji se odnose na procenu pravednosti u sopstvenoj praksi). Sažet prikaz glavnih kodova, odnosno grupa kodova dat je u Tabeli 9.

Budući da procene nastavnika o tome koliko je pravedno ocenjivanje u školama u najvećem broju slučajeva nisu bile na pozitivnoj strani skale, veliki broj komentara nastavnika sadržao je obrazloženje zbog čega ocenjivanje *nije* dovoljno pravedno. Samo pet nastavnika je afirmativno govorilo o pravednosti u praksi uglavnom u terminima da se nastavnici trude da budu pravedni, poštuju pravilnike i rade najbolje što umeju. S druge strane, kada je reč o komentarima nastavnika u vezi sa pravednošću sopstvenog ocenjivanja, oni su većinski sadržali obrazloženja o tome zašto smatraju da njihovo ocenjivanje jeste pravedno, što je u skladu sa samim procenama. Primećujemo

i da ovi komentari nastavnika korespondiraju sa njihovim opisima toga šta čini pravednost u ocenjivanju i primerima pravednog ocenjivanja, te ih neću detaljno objašnjavati. U nastavku ću najpre prikazati kako nastavnici obrazlažu pravednost ocenjivanja u praksi uopšte, a potom i komentare koji se odnose na procene pravednosti sopstvene prakse ocenjivanja.

Tabela 9: Obrazloženja koja su dali nastavnici o proceni pravednosti u ocenjivanju u školama i pravednosti u sopstvenoj praksi ocenjivanja – sumirani prikaz

Pravednost ocenjivanja u školama uopšte	<i>f</i> (<i>N</i> =162)	Pravednost sopstvene prakse ocenjivanja	<i>f</i> (<i>N</i> =167)
pritisak da se pokloni ocena	78	dosledno i transparentno ocenjujem	56
neujednačeno ocenjivanje nastavnika	29	konsultujem učenike oko ocena i ocenjivanja	50
nastavnik kao izvor subjektivnosti	26	trudim se i preispitujem praksu	38
nemar nastavnika, nepoštovanje pravila	14	uzimam u obzir različite činioce prilikom ocenjivanja	38
ograničavajući sistemski faktori i uslovi rada	13	težim ka objektivnoj proceni	24
neuzimanje u obzir svih relevantnih činilaca prilikom ocenjivanja	13	kontinuirano ocenjujem na različite načine	21
problemi u vezi sa kriterijumima ocenjivanja	12	pružam priliku učenicima da poprave ocenu	16
nastavnici se trude, poštuju pravila	5	Popustljiv/popustljiva sam, podležem pritiscima	15
nedovoljna kompetentnost nastavnika	5	puno je faktora na koje ne mogu da utičem	10
nedovoljna raznovrsnost metoda ocenjivanja	1		

Kada je reč o komentarima na račun pravednosti u ocenjivanju u školama uopšte, značajan je istaći da sam gotovo u polovini

odgovora nastavnika (u 78 od ukupno 162) naišao na sličan podatak koji je za nastavnike bio relevantan ili čak ključan prilikom davanja procene. Reč je o različitim vrstama *pritisaka na nastavnike da poklone ocene učenicima*. Manji broj nastavnika je pisao direktno o postojanju pritisaka, dok je većina to implicitno podrazumevala pod samim fenomenom poklanjanja ocena. Pritisci na nastavnike da daju bolje ocene učenicima čiji su roditelji nosioci određenog društvenog statusa (bilo prema ekonomskoj moći, poslu koji obavljaju ili položajima koje imaju u društvu, poznanstvima) dolaze od različitih aktera – samih roditelja, direktora škola, stručnih saradnika, kolega. Nastavnici ovu pojavu često povezuju i sa promenama zaključnih ocena učenika na nastavničkom veću, što je prostor za zloupotrebu zakonom predviđenih odredbi, sa namerom da se ostvare lični interesi pomenutih aktera. Pored toga, pritisci dolaze i od samih učenika koji na kraju godine „mole” nastavnike za veće ocene zbog sopstvenih interesa i potreba. Prema viđenjima nastavnika koji su učestvovali u anketi, većina nastavnika podlegne ovakvim pritiscima, bilo zbog popustljivosti prema učenicima, nemogućnosti da izbegnu pritiske roditelja i kolega, straha, politike nezameranja ili pak zaštite sopstvenih interesa (na primer, da ne bi dolazili u avgustu radi popravnih ispita koje polažu učenici koji imaju nedovoljne ocene). Takvom praksom obesmišljava se i nastavnički posao, ali i trud učenika koji se ne usuđuju da mole za ocene ili koji nemaju „moćne” roditelje, te na ovaj način postaju deprivilegovani i oštećeni. Šire gledano, obesmišljavaju se i same ocene, škola kao institucija i obrazovanje u celini. Krivce za ovakvo stanje ne treba tražiti (samo) među nastavnicima koji „poklanjaju” ocene, već u onima koji pritisak vrše i u sistemu koji je to, u izvesnom smislu, legitimisao ili bar nije sprečio. Štaviše, iako veliki broj nastavnika smatra da kolege često podležu pritiscima, među komentarima nastavnika pronalazimo i one koji i u takvim nepovoljnim okolnostima brinu o pravednosti u ocenjivanju time što „poklone” ocenu ne samo učenicima za koje se „urgira”, već i ostalim učenicima koji su ostvarili slične rezultate i kojima bi veća ocena takođe mogla da znači za bolji školski uspeh, upis u srednju školu ili na fakultet i slično.

Nastavnici lako podležu pritisku i ocenjuju po želji roditelja, direktora, prijatelja i dr. (ID 32; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Nastavnici ocenjuju učenike na osnovu toga koje je čije dete i da li će mu na kraju školske godine zatrebati koja ocena više za uspeh... (ID 54; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Nije skroz pravedno jer dopušta popravljanje ocene na odeljenjskom veću, čak i kada se predmetni nastavnik protivi i ima argumente. (ID 57; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

[...] Učenici se služe izgovorima „treba mi SAMO ova ocena za odličan ili vrlodobar uspeh, za nastavak korišćenja stipendije, za nastavak korišćenja smeštaja u učeničkom domu itd”, a nastavnici najčešće uvažavaju takve izgovore jer se tu uključuju i roditelji, a ponekad i razredne starešine. (ID 126; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Ocenjivanje se ne može smatrati pravednim kada se nekom učeniku pokloni ocena da bi bio odličan ili vukovac, kada direktori traže poklanjanje ocene deci uticajnih roditelja i slično. Ova praksa i pritisci kojima je nastavnik izložen dovode do toga da nastavnik, upravo zbog osećaja za pravdu, pokloni ocene i nekim drugim učenicima sa sličnim postignućem. Na ovaj način se kriterijum srozava, a deca koja su zaslužila svoju ocenu stiču utisak da su se previše trudila i da sledeće godine ne moraju baš toliko da zapnu. (ID 14; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Zakonska regulativa onemogućava pravedno ocenjivanje. Svaki učenik ima pravo da se žali, da poništava rezultate kontrolnih vežbi, da beži s časova ocenjivanja. Roditelji isto tako – imaju pravo da u školu šalju inspekcije, da menjaju ocene, da nastavničko veće menja ocene na završnim sednicama, da odeljenjske starešine vrše pritisak na nastavnike da zaključuju nepravedne ocene... Sve to dovodi do obezvoljenja nastavnika da uopšte radi onako kako smatra da treba, jer ga na kraju uvek čeka razočarenje. (ID 77; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

[...] Učenici koji su vredni, savesni i prihvataju dobijenu ocenu ocenjuju se po strogo utvrđenim kriterijumima, dok se učenicima koji se bune, pokušavaju da dođu do više ocene, imaju „nezgodne roditelje” i sl. popušta i lakše daje viša ocena. Takođe, dovoljna ocena se daje učenicima koji je apsolutno ne zaslužuju i nemaju ni minimum znanja, samo da ne bi bilo problema i da se ne bi dolazilo u avgustu, a isto tako se dovoljnim oceni i učenik koji se zaista jeste potrudio i svojim radom zaslužio istu. (ID 91; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Zastupljenost ostalih kategorija komentara nastavnika u vezi sa pravednošću ocenjivanja u školama značajno je manja u odnosu na prethodno razmatranu. U manje od 20% odgovora nastavnici kao problem prepoznaju to što su *kriterijumi i načini ocenjivanja različitih nastavnika neujednačeni*, iza čega možemo pretpostaviti da stoji uverenje da ocene učenika koje daju nastavnicima moraju biti uporedive, odnosno imati isto značenje, što je blisko metrijskom gledištu na pravednost u ocenjivanju. Ovim razmatranjima bliski su i komentari nastavnika (javljaju se u oko 15% odgovora) koji govore o tome da je *ocenjivanje previše subjektivno*, pri čemu se naglašava da ta subjektivnost potiče od nastavnika i njegove/njene ličnosti (moralnih vrednosti, preferencija), zbog čega i dolazi do različitih tipičnih grešaka u ocenjivanju, kao što je halo efekat, pa i do neujednačenog pristupa ocenjivanju među nastavnicima. Takvo gledište na pravednost je u skladu sa time kako je ocenjivanje postavljeno u zakonskoj regulativi – predviđen je univerzalan set kriterijuma za svaku od ocena, način računanja zaključne ocene, ocenjivanje je u celini zasnovano na propisanim standardima postignuća učenika. Dakle, sam sistem nastoji da modeluje da svi nastavnici ocenjuju na isti način i prema istim aršinima. S druge strane, težnju ka ujednačenom ocenjivanju među nastavnicima mogli bismo tumačiti i iz perspektive takozvane društvene ili sertifikacione funkcije školskih ocena. Naime, budući da su ocene važne za budućnost učenika, a najpre za upis u željenu srednju školu ili fakultet, težnja nastavnika ka tome da ista ocena ima istu „težinu” i da nastavnici ocenjuju ujednačeno, može se tumačiti i kao želja nastavnika da učenici kojima se ocene ne poklanjaju i sa kojima rade stroži nastavnici imaju jednake šanse za uspeh u daljem školovanju.

Različiti su kriterijumi od nastavnika do nastavnika. Nečija 3 je nečija 5. (ID 4; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Kriterijumi i način ocenjivanja su skandalozno neujednačeni i na nivou jedne škole, a kamoli u celom sistemu. (ID 45; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Bez obzira na propisane standarde, kriterijum ne može biti isti kod dva nastavnika, ili u dve različite škole. (ID 71; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

[...] Veoma često se dešava da učenik dobije manju ili veću ocenu u zavisnosti od afiniteta nastavnika prema učeniku, ali i od toga da nastavnik ima veća (manja) očekivanja od učenika od propisanih. (ID 22; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Pojedini nastavnici se trude da ocenjuju pravedno, ali ima i onih kojima to nije važno. Nemaju jasne kriterijume i ocene daju na osnovu utiska, simpatija... (ID 184; nastavnica razredne nastave)

Trebalo bi da se odrade testovi na državnom nivou, koji će biti isti za sve učenike i ocenjivaće se po ključu. Takvih testova treba da bude najmanje dva puta godišnje, kao polugodišnji testovi. Zaključna ocena može da se razlikuje za najviše jednu ocenu od ocena koje bi dete dobilo na takvim testovima. Ovako je previše subjektivno, od izbora zadataka pa sve do načina ocenjivanja istih. (ID 101; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U manje od 10% odgovora nastavnika pronalazimo naznake da pravednost ocenjivanja u školama nije na zadovoljavajućem nivou zbog toga što su (drugi) *nastavnici nemarni, nemotivisani i/ili ne poštuju pravila i zakone*. To često prate i različiti *problemi u vezi sa kriterijuma ocenjivanja*. Način na koji nastavnici pristupaju razmatranju kriterijuma ocenjivanja kada obrazlažu koliko je ocenjivanje u praksi pravedno, blizak je pedagoškom konceptu pravednosti. Naime, nastavnici navode da *kriterijumi ocenjivanja često nisu poznati učenicima*, kao i da se prilikom ocenjivanja *ne uzimaju u obzir svi relevantni činioci* kao što su angažman učenika tokom nastave, napredak u učenju, individualne razlike u domenu sposobnosti, ali i razlike koje se odnose na uslove u kojima učenici žive i uče.

Dok pojedini nastavnici navode da ocenjivanje nije pravedno jer neki nastavnici ne poštuju pravilnike o ocenjivanju, drugi pak sugerišu da same *zakonske odredbe predstavljaju ograničavajuće faktore za pravednost u ocenjivanju*. Nastavnici navode da je predviđeni raspon ocena nedovoljan, te da ne omogućava adekvatno „nijansiranje” ocena učenika u skladu sa njihovim znanjem i zalaganjem. Pored toga, utisak nastavnika je i da je u sistemu akcenat na kvantitetu (broju ocena), a ne na kvalitetu, odnosno na praćenju rada i napretka učenika, što nastavnike stavlja u poziciju da daju isključivo pisane provere znanja koje privileguju određene grupe učenika (vešte

u pisanom izražavanju, ali i one koji su, kako kažu nastavnici, vešti u prepisivanju). Ovo možemo razumeti i u svetlu nalaza istraživanja da jednu od briga nastavnika, naročito onih koji su na početku karijere, predstavlja i kako da obezbede zahtevani broj ocena učenika (Simić, 2014, 2019). Pored neadekvatnih zakonskih odredbi, za manji broj nastavnika prepreku za ostvarivanje pravednosti u ocenjivanju predstavljaju i *opšti uslovi rada*, odnosno veliki broj učenika i nedostatak vremena da se posveti svakom učeniku i da se kontinuirano ocenjuje, uz primenu različitih metoda ocenjivanja. Na kraju, tek u nekoliko odgovora nastavnika zastupljeno je viđenje da ocenjivanje nije dovoljno pravedno jer *veliki broj nastavnika nije dovoljno kompetentan za ovaj segment rada*.

Ima nastavnika čije se ocenjivanje zasniva na sopstvenom iskustvu kao učenika i ne čitaju zakonske odredbe o ocenjivanju. (ID 84; nastavnica razredne nastave)

Smatram da u većini slučajeva učenici ne znaju šta za koju ocenu treba da savladaju. Takođe, smatram da su niski kriterijumi ocenjivanja. (ID 8; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Veliki broj „pluseva” se kod mnogih nastavnika dobija na donošenje pribora i precrtavanje/prepisivanje gradiva iz udžbenika u svesku, a takođe i na samo angažovanje učenika na zadatku (umesto ometanja i bavljenja nečim drugim) što bi trebalo da se podrazumeva i da se ne nagrađuje dodatno. (ID 1; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Često se previđaju individualne karakteristike učenika i objektivne okolnosti u kojima oni uče. (ID 153; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Puno učenika, a malo časova. Potreba za četiri ocene po polugodištu primorava nastavnike da daju pisane provere. Neki su veštiji u prepisivanju, neki se bolje izražavaju usmenim putem, nekima je potrebno blago navođenje nastavnika a toga u testovima nema. (ID 56; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Nasuprot poklanjanju ocena kao široko prisutnom fenomenu u ocenjivanju, koji prema viđenju nastavnika u velikoj meri utiče na pravednost, nastavnici procenjuju svoju praksu kao pravednu najpre pozivajući se na to što oni *ocenjuju dosledno i transparentno*, što podrazumeva postojanje jasnih kriterijuma ocenjivanja koji su poznati učenicima i dosledno se primenjuju, ali i praksu obrazlaganja ocena

učenicima. Pored toga, doslednosti u ocenjivanju doprinosi i to što nastavnici nastoje da izbegavaju pristrasnosti prilikom ocenjivanja (uticaj socioekonomskog statusa učenika, prethodnih ocena, opšteg utiska) i odolevaju pritiscima da poklone ocenu pojedinim učenicima. Kodovi iz ove grupe zapažaju se u oko trećini odgovora nastavnika.

U sličnoj meri, a često i zajedno sa prethodnima, javljaju se kodovi iz grupe *Konsultujem učenike oko ocena i ocenjivanja*. Naime, kao deo doslednosti, pa i neke vrste provere „validnosti” ocene, nastavnici često angažuju učenike u ocenjivanje tako što ih pitaju da svako za sebe proceni koju ocenu je zaslužio ili tako što pitaju celo odeljenje o svačijoj oceni, ili ih pak anketiraju, ili pitaju o tome da li je pristup ocenjivanju u celini gledano pravedan. U retkim slučajevima, nastavnici kao argument zašto je njihovo ocenjivanje pravedno navode da se dogovaraju sa učenicima o tome šta će se i kako ocenjivati i da učenici mogu da otvoreno kažu ukoliko misle da su oštećeni prilikom ocenjivanja. Prethodno opisane prakse neretko prati i *pružanje prilike učenicima da poprave ocene*. Često kao argument za zadovoljavajuću pravednost u sopstvenoj praksi ocenjivanja nastavnici koriste podatak da do sada nisu imali prigovore na ocene i da su učenici zadovoljni ocenama i/ili načinom ocenjivanja. Svi ovi argumenti bliski su elementima nastavničkog razumevanja pravednosti u ocenjivanju koji su razmatrani u prethodnom poglavlju.

Ako se unapred dogovorena pravila, delimično ustanovljena sa đacima, primenjuju prilikom ocenjivanja svakog učenika. (ID 121; nastavnica razredne nastave)

Jasno formulišem kriterijume tako da nema iznenađenja, a ukoliko neko misli da njegov odgovor zasluži višu ocenu, pružim priliku da to i dokaže. (ID 37; nastavnica u gimnaziji)

Ocenjujem zajedno sa učenicom; obrazlažem i dajem informaciju šta je još potrebno da učenik zna za višu ocenu; pismene provere bodujem; nastojim da izbegnem pritisak društvene sredine; ne informišem se o obrazovanju i društvenom položaju roditelja. (ID 195; nastavnica razredne nastave)

[...] Svaku ocenu obrazlažem pred celim odeljenjem, dodatno je pojašnjavam i učenici uvek znaju zašto su dobili tu ocenu. Dajem priliku i drugima da prodiskutuju o oceni i ukoliko imamo valjane argumente, moguće je popraviti ocenu. Smatram da nisam

nepogrešiva i to deci uvek govorim, pa nemaju problema sa tim da mi kažu ukoliko misle da nisam realno ocenila [...] (ID 123; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Kod mene ocena uvek može da se popravi. Smatram izuzetno pogrešnom situaciju (koja se često javlja u praksi) da na pitanje učenika kako da popravi ocenu (obično s kontrolnog), nastavnica kaže da čeka sledeći kontrolni a da ocenu sa ovog ne može da popravi. Da li to znači da nikada neće naučiti npr. jednu oblast iz biologije, geografije?! Učenik se nudi da nešto nauči, a nastavnik mu to ne dozvoljava! (ID 140; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Do sada nikad nije bilo žalbi na moje ocene. U anketama koje sprovodim sa svojim učenicima uvek ističu da su ocene pravedne i da su zadovoljni mojim načinom ocenjivanja. (ID 114; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Oko četvrtina ukupnog broja komentara nastavnika kao argument za procenu da je ocenjivanje pravedno sadrži to što se *prilikom ocenjivanja uzimaju u obzir različiti činioci*, kao što su individualne razlike između učenika (najpre one koje se odnose na sposobnosti), trud i zalaganje učenika (pored postignuća), napredak učenika u učenju, ali i porodične okolnosti i uslove u kojima učenici žive i uče. Ove odgovore najčešće prate kodovi koji se odnose na *kontinuirano ocenjivanje i korišćenje različitih metoda ocenjivanja*, budući da vrednovanje različitih aspekata procesa učenja i napretka učenika u učenju iziskuju ovakav opšti pristup ocenjivanju. Pomenuti argumenti su najbliži razmatranju pravednosti sopstvene prakse ocenjivanja iz perspektive pedagoškog koncepta. Imajući na umu ove odgovore, ali i prethodne dve grupe kodova, razumljivo je i da 38 odgovora nastavnika sadrži kodove koji impliciraju viđenje da pravedno ocenjivanje nije krajnja tačka koja postoji ili ne postoji u nečijoj praksi, već da se ka tom cilju teži, što podrazumeva *ulaganje truda i preispitivanje prakse*, u manjem broju slučajeva i uz konsultovanje sa kolegama. Ovo je u skladu i sa teorijskim razumevanjima pravednosti u ocenjivanju, naročito onima koje ova pitanja posmatraju kao visoko etička pitanja koja traže preispitivanje ne samo sopstvene prakse, nego i širih društvenih okolnosti u kojima se praksa odvija i koje na tu praksu utiču. Posledično, ona iziskuje da nastavnici budu reflektivni praktičari, odnosno nastavnike koji imaju duboko refleksivan odnos prema praksi

i društvu. Sa ovakvim odnosom nastavnika prema sopstvenoj praksi ocenjivanja možemo dovesti u vezu i prethodno razmatrane odgovore nastavnika da samostalno istražuju i/ili diskutuju sa učenicima o tome koliko su zadovoljni ocenama koje dobijaju i opštim pristupom ocenjivanju, kao i da konsultuju učenike o samim ocenama prilikom ocenjivanja. S druge strane, jasno je i da takav odnos podrazumeva kontinuirano učenje, te nije ohrabrujući nalaz da sam samo u jednom odgovoru nastavnika pronašao eksplicitno izraženu želju za učenjem o tome šta je pravedno ocenjivanje i kako pravedno ocenjivati.

Maksimalno cenim trud i zalaganje učenika, sposobnosti učenika iz mog predmeta i uvažavam individualne razlike među učenicima. (ID 19; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Trudim se da sagledam napredak učenika kao pojedinca ne upoređujući ga sa ostalom decom, pratim njegov rad pišući izveštaje uz brožane ocene, pratim propisane ishode i kompetencije učenika, kao i uloženi trud u radu i aktivnost na času. (ID 89; nastavnica razredne nastave)

Ocenjujem objektivna postignuća, ali uzimam u obzir i sposobnosti učenika i sredinu iz koje dolaze, naročito kada nije podsticajna. (ID 14; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Primenjujem više različitih načina ocenjivanja, često koristim samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, saradujem sa kolegama u cilju što pravednijeg ocenjivanja. (ID 161; nastavnica razredne nastave)

Pokušavajući da budem pravedna, u mom slučaju objektivna, svesna sam da to ne može nikada biti u potpunosti tako. Uvek će doći do nekog previda ili situacije koju ne prepoznajem kao neobjektivnu. Učenici su najbolji pokazatelj da je ocenjivanje bilo pravedno, tj. ukoliko nema nikakvih komentara ili pritužbi, to je najbolji znak. (ID 194; nastavnica u gimnaziji)

Preispitujem svoje stavove, isprobavam različite metode, menjam pristup i prihvatam sugestije od kolega i od samih učenika. (ID 79; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Bar se trudim da bude. Razgovor i transparentnost pri ocenjivanju mi pomažu, ali bih volela da naučim više o pravednosti pri ocenjivanju. (ID 70; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Eksplicitne naznake da se pravednost ocenjivanja izjednačava sa *objektivnom procenom znanja učenika* sadrži 24 odgovora nastavnika,

što često podrazumeva uverenje nastavnika da je njihovo ocenjivanje pravedno kada koriste dobre instrumente – testove znanja i kada postoji neka vrsta spoljašnje verifikacije ocene, najčešće poređenjem ocena učenika sa njihovim rezultatima na završnim ispitima, što je blisko načinu na koji se tumači odnos školskog ocenjivanja i rezultata završnog ispita (kao što je bilo reči u poglavlju gde sam analizirao zakonske i sistemske odredbe u našoj zemlji). Takvo gledište je često podržano i idejama da je potrebno da postoje standardizovana eksterna testiranja znanja učenika iz svih predmeta kojima bi se „proveravale” ocene nastavnika. Ipak, u poređenju sa brojem ovakvih odgovora, koji upućuju na metrijski koncept pravednosti, kada su nastavnici pitani da „definišu” pravedno ocenjivanje, primetno je da ih je sada, kada je potrebno dati argumente za procenu sopstvene prakse ocenjivanja kao pravedne, značajno manje.

Imam objektivne instrumente (kontrolne zadatke) [...] (ID 129; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Trudim se da koristim i standardizovane provere znanja kako ne bih od učenika tražila ni premalo ni previše. [...] (ID 184; nastavnica razredne nastave)

Težim da budem pravedna u ocenjivanju i putem evaluacije na kraju godine dobijem uglavnom potvrdu svojih stavova kroz odgovore učenika. Moji učenici potvrde ocenu brojem bodova na završnom ispitu [...] (ID 115; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Objektivno ocenjujem učenike; [Ocenjivanje] jeste u većoj meri pravedno što na kraju pokažu završni ispiti [...] (ID 54; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Bilo bi dobro da postoje standardizovani testovi za sve predmete na nivou države. Tada bi svaki nastavnik znao da li i u kojoj meri je pravedan. (ID 60; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Nastavnici koji su procenili da je njihovo ocenjivanje umerno pravedno, mada ne samo oni, davali su komentare (25, odnosno oko 15% nastavnika) koji su nalik onima koje smo razmatrali kao komentare na račun pravednosti u ocenjivanju u školama generalno: popustljivost prema učenicima, nemogućnost da se izbori sa pritiscima da se pokloni ocena, nezadovoljstvo uslovima rada i zakonskim

rešenjima koja se odnose na ocenjivanje, ali i svest da na postignuća učenika i na ocenjivanje utiče veliki broj činilaca koji su često izvan mogućnosti saznanja i kontrole nastavnika (na primer, porodične prilike, uslovi života učenika i slično, ali i sopstvene pristrasnosti). U ovim komentarima često susrećemo i gledišta nastavnika da je ocenjivanje uvek subjektivno, tj. da nije moguće eliminisati ljudski faktor, kao i stavove nastavnika da nije vredno posvećivati toliko pažnje ocenjivanju imajući u vidu ukupan kontekst (uslove rada, odnos prema ocenama, odnos prema obrazovanju).

Zaista nastojim da budem pravedna ali nemam dovoljno vremena za sve učenike, nemam dovoljno podataka o njihovom životu, a i razočarana sam u smisao svog posla pored ovakvog okruženja i gubim volju. (ID 41; nastavnica u gimnaziji)

Kao najmlađi zaposleni imala sam „obavezu” da popravim ocene učenicima kojima je nedostajala ocena za odličan uspeh na kraju. Na tromesečju i polugodištu nije bilo pritisaka, tako da su i ocene bile objektivne. (ID 100; nastavnica u srednjoj stručnoj školi i gimnaziji)

Čovek je subjektivno biće, veoma je teško uvek i sigurno eliminisati uticaj subjektivnosti. (ID 181; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

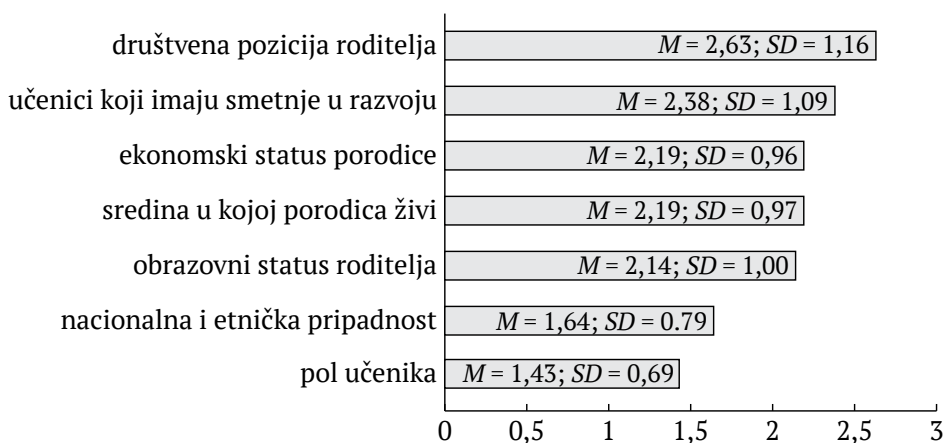
Jednostavno, mislim da je nemoguće biti potpuno pravedan. I nastavnik je čovek sa svojim tokovima misli i emocija, pa je moguće da u nekim slučajevima bude pristrasan, čak i onda kada toga nije svestan. (ID 150; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

I ne trudim se mnogo, jer značaj ocene je preuveličan. Ako bi hteli savršeno ocenjivanje, onda bi sve vreme potrošili na to i ne bi bilo dovoljno vremena za nastavu [...] (ID 165; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi).

Pravednost u ocenjivanju u odnosu na različite društvene grupe

U ovom poglavlju prikazaću kako nastavnici procenjuju pravednost ocenjivanja u odnosu na različite društvene grupe, odnosno društveno relevantne karakteristike učenika i porodica iz kojih oni potiču. Najpre, na osnovu rezultata prikazanih na Grafiku 4,

primećujemo da nastavnici smatraju da na pravednost u ocenjivanju najviše utiče društvena pozicija roditelja učenika (kao i druge odlike porodice učenika – ekonomski status, sredina u kojoj porodica živi, nivo obrazovanja roditelja učenika), kao i da ocenjivanje nije jednako pravedno za učenike koji imaju smetnje u razvoju i ostale učenike. Najmanje razlika u domenu pravednosti u ocenjivanju, prema procenama nastavnika, postoje s obzirom na pol učenika i nacionalnu i etničku pripadnost učenika. U obrazloženjima svojih procena nastavnici su se takođe najviše osvrtni na društveni status roditelja i na ocenjivanje učenika koji imaju teškoće u razvoju. Naime, od ukupno 118 nastavnika koji su napisali obrazloženje svojih procena, njih 56 je navelo nešto što se odnosi na društveni i/ili ekonomski status roditelja i način na koji on utiče na ocenjivanje i ocene učenika. Nešto manji broj odgovora odnosio se na: ocenjivanje učenika koji imaju teškoće u razvoju (26), ocenjivanje učenika romske etničke pripadnosti (6), razlike u ocenjivanju u odnosu na pol učenika (3), obrazovni status roditelja kao činilac koji posredno utiče i na pravednost u ocenjivanju (3).



Grafik 4: Pravednost u ocenjivanju za različite društvene grupe – procene nastavnika¹

1) *Napomena:* Nastavnici su davali procene na četvorostepenoj skali, pri čemu je broj 1 predstavljao odgovor *ne postoje razlike*, a broj 4 *postoje velike razlike*.

Nastavnici smatraju da su učenici čiji su roditelji visokog društvenog statusa, odnosno koji obavljaju društveno cenjene poslove i zauzimaju visoke funkcije u društvu (što neretko podrazumeva i funkcije u političkim strankama), privilegovani u ocenjivanju. Privilegije se u najvećem broju slučajeva manifestuju kroz poklanjanje ocena, dok su načini dolaženja do te privilegije raznovrsni. Jedan način bismo mogli opisati kao *intervenciju*, odnosno pritisak na nastavnika da učeniku da bolju ocenu, bilo da je to direktno, od strane samih roditelja, ili indirektno, posredstvom kolega i direktora škole. Drugi način bismo mogli označiti kao *preventivni* – nastavnik sam poklanja ocenu ne bi li izbegao konflikte i neprijatnosti koje bi nastale kao posledica intervencije. Dakle, možemo pretpostaviti da je ovaj drugi način nastao kao neka vrsta samozaštite nastavnika usled izloženosti intervencijama. Treći način, i verovatno ne tako učestao, sudeći po odgovorima nastavnika, mogli bismo nazvati *dodvoravanjem* ili čak *quid pro quo*. Kao i kod preventivnog poklanjanja ocene i u ovom slučaju sam nastavnik se odlučuje za bolju ocenu, s tim da u ovom slučaju to čini u nadanju da će na taj način zadobiti privrženost roditelja koji su na važnim društvenim pozicijama, te time osigurati sebi beneficije (po sistemu usluga za uslugu). U ovom slučaju možemo primetiti i da nastavnik koristi svoj društveni položaj, jednako kao i roditelji.

Ekonomski i društveni status roditelja im daje za pravo da se bahate u ophođenju prema nastavnicima, koristeći svoje veze i poznanstva preko školske uprave i direktora škole. (ID 60; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Deca lokalnih moćnika [...] dobiju više ocene zbog pritiska koje roditelji vrše na direktora, a direktor na nastavnika. Dešava se i da nastavnik da višu ocenu bez ikakve intervencije, jer želi da je izbegne, pa poklanja preventivno. (ID 14; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Neke kolege nastoje da iskoriste svoj položaj i „brigom” o detetu „skupljaju poene” kod VIP roditelja. (ID 41; nastavnica u gimnaziji)

Lična korist pojedinih nastavnika dovodi do tih razlika, ali i održanje uprave škole na svojim funkcijama jer imaju podršku uticajnih roditelja, uglavnom politički aktivnih. (ID 185; nastavnica u srednjoj školi)

Odgovori koji se direktno odnose na ekonomski ili obrazovni status roditelja, nezavisno od društvene pozicije, su retki i tiču se mogućnosti učenika iz dobrostojećih porodica da pohađaju privatne časove, postojanja veće pomoći u izradi školskih zadataka kod učenika čiji su roditelji visokoobrazovani, te veće stimulacije i ukazivanja na značaj obrazovanja. Ovi odgovori se ne odnose direktno na ocenjivanje, ali se mogu posmatrati šire gledano, iz ugla pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti, kao razlike koje obezbeđuju bolje obrazovne prilike za učenike, te i veće šanse za uspeh kada do ocenjivanja dođe. Dodatno, jedna nastavnica je ukazala na to da se deca visokoobrazovanih roditelja lepše izražavaju, te da to utiče i na ocenjivanje od strane nastavnika, što je blisko Bernštajnovoj teoriji o ograničenom i razrađenom jezičkom kodu (Bernštajn, 1979). Iako je ova teorija danas smatra prevaziđenom, najpre zbog metodoloških osporavanja (Štambak, 1985), ali i društveno-istorijskih prilika, ideje o tome da kulturni kapital učenika na neki način utiče na njegove obrazovne prilike i dalje su aktuelne (Radulović, 2014; Sullivan, 2002). Pored toga, nalazi jednog istraživanja koje je realizovano u našoj zemlji potvrđuju da činioci, kao što su rečitost i sigurnost u izražavanju učenika i snalažljivost u čitanju reakcija nastavnika prilikom odgovaranja, u velikoj meri utiču na ocene, prema viđenju učenika i nastavnika (Radović i Krstić, 2019).

Prema procenama nastavnika, razlike u pravednosti u ocenjivanju postoje i kada se kao „kriterijum” postavi postojanje smetnji u razvoju kod učenika. Među obrazloženjima nastavnika najpre pronalazimo viđenja i iskustva koja se odnose na neadekvatnu implementaciju individualnih obrazovnih planova (IOP) prema kojima učenici koji imaju smetnje u razvoju ostvaruju obrazovanje. Iako IOP može podrazumevati i prilagođene ishode učenja, nastavnici smatraju da su učenici sa smetnjama u razvoju u izvesnom smislu povlašćeni kada je reč o ocenjivanju jer, bez obzira na to da li postoji prilagođavanje ishoda učenja, ovim učenicima nastavnici postavljaju niže zahteve i blaže ih ocenjuju u odnosu na ostale učenike. Razloge za ovakvu praksu nastavnici vide u tome što se nastavnici ne osećaju dovoljno kompetentno za rad sa učenicima koji imaju smetnje u

razvoju, a posebno u domenu ocenjivanja, ali i u reakciji sažaljenja koju kod nastavnika izaziva rad sa ovim učenicima (što potvrđuju i druga opsežnija istraživanja nastavničkih percepcija učenika koji imaju smetnje u razvoju, videti: Jovanović, 2018). To u najvećem broju slučajeva rezultira u popustljivosti nastavnika, odnosno snižavanjem kriterijuma i poklanjanjem ocena, bilo iz straha da učenik ne bude oštećen, ili u cilju izbegavanja osude od strane kolega, roditelja ili šire sredine. U retkim slučajevima učenici koji imaju smetnje u razvoju se ocenjuju „strogo”, prema istim kriterijumima kao i ostali učenici (u tri odgovora nastavnika nailazimo na opis ovakve prakse), pri čemu se i tada davanje niske ocene učeniku koji ima smetnje u razvoju posmatra kao čin poklanjanja ocene, budući da učenik često ne pokazuje isti nivo znanja kao i ostali učenici. U oba slučaja možemo govoriti o ocenjivanju kao „aktu milosrđa”, a ne kao o alatu za praćenje rada i napretka učenika, te mehanizmu za praćenje ostvarivanja IOP-a i planiranje dalje podrške. Razloge za takvu situaciju možemo tražiti u već pomenutoj nedovoljnoj obučenosti nastavnika za implementaciju individualnog obrazovnog plana (IOP) i uopšte rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, ali i u opštem ukorenjenom razumevanju da je svrha ocenjivanja u objektivnom „merenju” postignuća učenika prema opštevažećim normama, jednakim za sve.

Učenici sa smetnjama u razvoju dobijaju mnogo veće ocene nego što ih zaslužuju jer kod nastavnika izazivaju sažaljenje. (ID 22; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Učenike s posebnim potrebama nastavnici često nerealno ocenjuju jer su nekompetentni za rad sa takvom decom (i osećaju se nemoćno), pa ili ih ocenjuju upoređujući ih sa ostalom decom te im daju niske ocene, ili im daju visoke ocene (naročito ako su uključeni u IOP) bez obzira na to da li su uspeli nešto da ih nauče (plašeći se povređivanja prava deteta iz osetljive grupe). (ID 140; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Što se tiče dece sa smetnjama, u dobroj meri, nastavnici se štite dobrim ocenama da bi izbegli etiketiranje da nisu sposobni za rad sa tom decom, da nemaju dovoljno empatije... (ID 67; nastavnica razredne nastave)

Nismo stručni za praktičnu primenu IOP-a i uglavnom se sve svodi na popunjavanje obrazaca i pisanje dvojki. (ID 88; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Kada je reč o pravednosti u ocenjivanju u odnosu na etničku pripadnost, kao što je vidljivo iz Grafika 4, nastavnici su u celini gledano procenili da nema većih razlika. Komentari nastavnika (6) su se odnosili na ocenjivanje učenika romske etničke pripadnosti, kojima se, slično kao učenicima koji imaju smetnje u razvoju, poklanjaju ocene. Pritom, nastavnici ističu da mnogi nastavnici imaju niska očekivanja od ovih učenika, odnosno uverenje da ovi učenici ne mogu da imaju visoka postignuća, te ni dobre ocene, što je u skladu i sa nalazima drugih istraživanja (Duvnjak i sar., 2010; Jovanović, 2018; Jovanović i sar., 2013; Jovanović et al., 2014). Ipak, ne može se zaključiti da problemi u vezi sa pravednošću u ocenjivanju, kada je reč o nacionalnoj i etničkoj pripadnosti učenika, postoje samo za učenike romske etničke pripadnosti. Podatak da u odgovorima nije bilo reči o drugim etničkim grupama ili nacionalnim manjinama možemo tumačiti i u svetlu toga da nastavnici koji su odgovorili na upitnik nisu iz sredina koje su izrazito višenacionalne ili multietničke.

Nastavnici se ustežu da đacima iz nacionalnih manjina daju jedinice kako ne bi izgledali kao rasisti. (ID 1; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Nastavnici smatraju da učenici iz ugroženih populacija, naročito Romi, teško mogu da imaju dobra postignuća. (ID 5; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

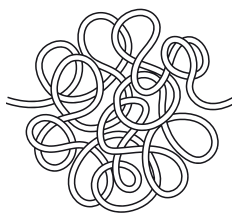
Na kraju, komentari nastavnika koji su se odnosili na razlike u ocenjivanju u odnosu na pol učenika su malobrojni (3) i tiču se strožijeg ocenjivanja dečaka budući da su nemirniji (pojedini nastavnici kada ocenjuju uzimaju u razmatranje i ponašanje učenika), kao i blažeg ocenjivanja devojčica u školama koje pohađaju dominantno dečaci (i obrnuto). Ipak, u celini gledano, srednja procena nastavnika je da ne postoje razlike u ocenjivanju učenika u odnosu na pol.

Dakle, prema procenama nastavnika, reklo bi se da su učenici čiji roditelji ne zauzimaju visoke pozicije u društvu deprivilegovani u ocenjivanju, odnosno da je za ovu grupu učenika ocenjivanje najmanje pravedno. Kada je reč o učenicima koji imaju smetnje u razvoju i učenicima romske etničke pripadnosti, deprivilegovanost se prepoznaje kroz čitav tretman u obrazovanju – nastavnici od ovih učenika imaju

niska očekivanja i ne postoji adekvatna podrška za njihovo učenje i razvoj. Ocenjivanje u ovom slučaju samo odražava opšti tretman ovih učenika u nastavi i u izvesnoj meri je i rezultat nedovoljne obučenosti nastavnika za rad sa ovim učenicima.

U celini posmatrano, procene pravednosti prakse ocenjivanja i obrazloženja koja su dali nastavnici ukazuju nam na nekoliko stvari. Najpre, nastavnici razmatraju pravednost u ocenjivanju u praksi rukovodeći se različitim gledištima o tome šta pravednost uopšte predstavlja, što je u skladu i sa nalazom da nastavnici na različite načine razumeju pravednost u ocenjivanju. Ipak, sudeći po komentarima nastavnika, na pravednost u ocenjivanju najviše utiču *činioci koji su izvan didaktičkog okvira ocenjivanja*, te i izvan teorijskih konceptata pravednosti u ocenjivanju koji su razmatrani u knjizi. Pritiske na nastavnike da poklone ocene možemo posmatrati kao deo *odnosa različitih aktera i društva u celini prema obrazovanju i prema profesiji nastavnika*. Imajući na umu podatke o tome kako su nastavnici procenili pravednost u ocenjivanju za različite grupe učenika, jasno je da se uz pomoć tih pritisaka reprodukuju društvene nejednakosti, odnosno privilegiju učenici čiji su roditelji nosioci društvene moći, ali ujedno se i devalviraju obrazovanje, ocenjivanje i nastavnici. Stoga bi se reklo da u obrazovanju postoje problemi koji su krupniji od pitanja didaktičkih aspekata pravednosti u ocenjivanju (od toga šta se ocenjuje, kakvi su kriterijumi ocenjivanja, kako se ocenjuje, da li se uvažavaju individualne razlike i slično), ali da se ti problemi itekako odražavaju na pravednost u ocenjivanju i u obrazovanju.

U poglavlju koje sledi razmotriću u čemu nastavnici prepoznaju ključne prepreke na putu ka većoj pravednosti u ocenjivanju, kao i predloge koje su nastavnici izneli a tiču se promena u praksi ocenjivanja i u zakonskoj regulativi kojom se reguliše ocenjivanje.



Prepreke na putu ka ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju u praksi i načini da se one prevaziđu

Prethodno prikazana analiza stanja, zasnovana na obrazloženjima koje su nastavnici dali za svoje procene pravednosti u ocenjivanju u školama, već sadrži brojne i jasne naznake o tome koje su prepreke za ostvarivanje veće pravednosti u ocenjivanju u praksi. Odgovori nastavnika na direktno pitanje o preprekama¹ mogu se kategorisati u odnosu na to da li se izvor prepreke prepoznaje u odlikama pojedinačnih aktera školskog života (najpre učenicima i nastavnicima), ili pak u obrazovnom sistemu i njegovim karakteristikama, ili još šire – u opštim društvenim prilikama (kompletan sistem kodiranja prikazan je u Prilogu 3). Ovakva podela je, naravno, uslovna budući da je najčešće reč o činocima koji su isprepleteni i deluju na i kroz više nivoa funkcionisanja vaspitanja i obrazovanja kao fenomena i škole kao vaspitnoobrazovne institucije.

1) Od ukupno 208 učesnika u anketi njih 203 je odgovorilo na ovo pitanje, od čega 13 odgovora nije bilo jasno formulisano te nisu predstavljali deo analize. Dakle, ukupan broj validnih odgovora za ovo pitanje je $N = 190$. Od tog broja petoro nastavnika je odgovorilo da ne postoje nikakve prepreke pravednosti u ocenjivanju.

Prepreke čiji se izvor nalazi u sistemu. Najveći broj odgovora nastavnika (113) sadrži elemente koji se najpre mogu povezati sa načinom na koji je sistem ustrojen i funkcioniše, što podrazumeva zakonsku regulativu i njenu primenu u praksi, te funkcionisanje škole kao institucije i celog školskog sistema. Kao systemske prepreke ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju nastavnici prepoznaju loše zakonske odredbe koje se odnose na ocenjivanje (28), dok mali broj nastavnika ključni problem vidi u nepostojanju eksternih provera nastavničkog ocenjivanja i uopšte standardizovanih testova znanja, pa čak i u samom postojanju ocena. Najveći broj odgovora nastavnika odnosio se na već pominjane pritiske na nastavnike da poklone ocene (60), koji dolaze od roditelja učenika, ali i od školskih aktera (direktora, kolega, stručnih saradnika), pa čak i od predstavnika školskih uprava. Ovi odgovori mogu se povezati i sa viđenjem nastavnika da prepreke na putu ka ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju predstavljaju korupcija i različiti interesi predstavnika školskih uprava i rukovodstva škola i opšta nepovoljna situacija u sistemu. Iako bismo mogli da kažemo i da ove prepreke zapravo dolaze od različitih aktera, a ne od sistema, analiza zakonskih odredbi i opisi situacije u praksi koje su dali nastavnici ukazuju na to da su one, na izvestan način, legitimisane načinom na koji je sistem (ne)uređen, odnosno zloupotrebama prava i procedura koje su omogućene zakonskim odredbama, a koje se ne sankcionišu. Sa time se mogu dovesti u vezu i odgovori nastavnika da prepreku ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju predstavlja i ograničena autonomija nastavnika i uopšte nepoverenje u nastavnike (11). O ovome je već bilo reč i prilikom analize zakona i pravilnika – iako bi se zakonske odredbe mogle posmatrati i afirmativno u domenu obezbeđivanja prava učenika i njihovih roditelja, one nose opasnost i da se nastavnici postave u poziciju onih čiji se rad preispituje, što implicira nepoverenje u kompetentnost i odgovornost nastavnika. Na primer, sama ideja da postoji mogućnost da učenik ili roditelj uloži prigovor na ocenu nije sama po sebi nešto što nosi takvu implikaciju, ali njena proceduralna operacionalizacija u zakonskim odredbama otvara takva pitanja (pravna birokratizacija procedure, isključivanje nastavnika iz daljeg odlučivanja). Dodatno,

sama situacija da nastavnik samo *predlaže* zaključnu ocenu, a odeljenjsko veće je usvaja ili pak *menja* (bez potrebe da sam nastavnik da *saglasnost* za novi predlog ocene), govori dovoljno o poziciji nastavnika u domenu ocenjivanja učenika. Još neke systemske prepreke dostizanju pravednosti u ocenjivanju tiču se konkretnih *uslova rada* i to broja učenika u odeljenju (7 odgovora) i obimnosti nastavnih planova i programa (12) zbog čega nastavnici nemaju dovoljno vremena da se posvete kontinuiranom praćenju rada svakog učenika.

Prepreke koje potiču od nastavnika. U 86 odgovora nastavnika pronalazimo da se kao prepreke ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju navode neki činiooci koji se tiču samih *nastavnika i njihovog rada*. Kao što je već bilo reči nastavnici smatraju da su kriterijumi ocenjivanja među kolegama neujednačeni (27), kao i da je ocenjivanje, pa i njegova pravednost, prilično pod uticajem ličnosti nastavnika i odnosa prema pojedinim učenicima, što ga čini subjektivnim (24). Sa takvim gledištem lako je povezati i odgovore nastavnika prema kojima prepreku na putu kao ostvarivanju veće pravednosti u ocenjivanju predstavlja nedovoljna kompetentnost nastavnika za ovu oblast rada i nerazumevanje svrhe ocenjivanja (14), te nedovoljno praktikovanje formativnog ocenjivanja (6), ali i opšte nezadovoljstvo i nezainteresovanost nastavnika za rad (9). Pored toga, kao prepreku za dostizanje pravednosti u ocenjivanju nastavnici prepoznaju i nesavesnost svojih kolega (20), koja se najčešće manifestuje kao olako poklanjanje ocena učenicima i korišćenje ocena za sopstvene interese, ali i kao poklanjanje ocena iz straha ili želje da se izbegnu problemi koje pritisci roditelja i drugih aktera izazivaju.

U malom broju odgovora nastavnika pronalazimo da se prepreke ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju prepoznaju u činioocima koji se odnose na *učenike* (12) i na *društvo* (15). Tek u dva odgovora nastavnici navode da je učeničko prepisivanje i varanje na pisanim proverama znanja jedan od činilaca koji utiču na pravednost u ocenjivanju, dok se niska motivacija učenika za učenje i rad navodi u 11 odgovora. Ovi odgovori bliski su odgovorima u kojima se ukazuje na prepreke iz šireg društvenog konteksta – da danas ocenjivanje i ocene

nisu važni, zbog svih problema o kojima je prethodno diskutovano, što je ujedno i deo opšte situacije u društvu (15), odnosno niskog vrednovanja obrazovanja kao vrednosti, kao činioca ličnog blagostanja, ekonomske sigurnosti, društvene pokretljivosti i slično.

Promene koje su potrebne u zakonskoj regulativi – perspektiva nastavnika

Ukupno 185 nastavnika je dalo odgovor na pitanje o promenama koje su potrebne u zakonima kako bi se stvorile mogućnosti za veću pravednost u ocenjivanju. Pritom, 19 nastavnika je napisalo da ne treba menjati ništa ili da problem nije u zakonima, 11 nastavnika je dalo odgovor da je potrebno menjati mnogo toga ili sve, dok je 12 komentara nastavnika bilo nejasno formulisano, nedovoljno određeno, nisu se direktno odnosili na promene u zakonima ili pak na promene relevantne za ocenjivanje. Preostali odgovori nastavnika ($N = 144$) bili su raznovrsni i kada se razmatraju same ideje koje zastupaju, kao i kada se posmatra opseg promena – od predloga koji se odnose na manje izmene postojećih odredbi zakona, preko sugestija da se ukinu pojedine odredbe, pa sve do suštinskih izmena ključnih odredbi, sugerisanja da se uvedu nove odredbe ili pak ideja da se reformiše celokupan sistem ocenjivanja. Na osnovu toga kako se u njima vidi željena promena odgovori nastavnika su grubo razvrstani u tri velike grupe: veća autonomija i poštovanje nastavnika; ujednačavanje i spoljašnja kontrola ocenjivanja; unapređivanje pojedinih aspekata ocenjivanja. Kompletan sistem kodova i frekvencije dat je u Prilogu 4.

Veća autonomija, poštovanje profesije i poverenje u nastavnike. U skladu sa već razmatranim problemima koji se tiču pritisaka na nastavnike da poklone ocene učenicima, nastavnici najpre i u najvećem broju predlažu da zakonom budu zaštićeni od ovakve vrste pritisaka. Kao konkretnu ideju kako da se ovo sprovede u delo nastavnici navode ukidanje mogućnosti da se na odeljenjskim većima menjaju ocene koje nastavnici predlažu, kao i odredba prema kojoj

zaključna ocena može da bude veća od aritmetičke sredine svih ocena učenika, budući da se, kako smo već prethodno razmatrali, ove odredbe pravilnika zloupotrebljavaju u praksi kako bi se vršio pritisak na nastavnike da poklone ocene pojedinim učenicima. Pojedini nastavnici su bili nešto blaži te su predložili da se definiše da učeniku može biti samo jednom poklonjena ocena u toku školovanja. U svojim odgovorima nastavnici ove predloge za promene obrazlažu najpre potrebom da se zakonskom regulativom obezbedi veća autonomija nastavnika u domenu ocenjivanja. Deo te autonomije se svakako sastoji i u poverenju u nastavnike da su njihove ocene formulisane u skladu sa zakonom i u skladu sa profesionalnim i etičkim principima. Važno je napomenuti da se u odgovorima nastavnika ne pronalaze naznake uverenja da su ocene koju nastavnici daju neupitne i da je nastavnik jedini ovlašćen da razmatra ocene svojih učenika. Zapravo, naglasak je stavljen na to što se nedovoljno argumentovanim promenama njihovih ocena na odeljenjskim većima izražava nepoštovanje prema nastavnicima i njihovom radu. Stoga je predlog pojedinih nastavnika da se menjanje (popravljanje) ocena praktikuje isključivo u situacijama kada postoje dokazi da ocena koju predlaže nastavnik nije izvedena u skladu sa propisima. Pored toga, predloženo je i da se zaključne ocene učenika razmatraju u okviru stručnih veća (koja čine nastavnici koji izvode nastavu iz srodnih predmeta), a ne na odeljenjskom veću, budući da njegovi članovi nisu kompetentni za ocenjivanje u konkretnoj oblasti.

Propisati da odeljenjsko veće može da utvrdi drugačiju ocenu od predložene, samo i isključivo ako predložena nije izvedena po zakonu. (ID 45; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Mogućnost da odeljenjsko veće promeni predlog nastavnika za ocenu a da im jedini razlog za to bude 'zato što je dete dobro, zato što mu treba, da ne ponavlja razred, da bi imao sve petice' a pritom je nastavnik već obrazložio svoju ocenu. (ID 82; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U zakonu lepo piše „aritmetička sredina”, ali i to da se može zaključiti i ocena koja je najveća upisana za dati predmet. Eto, tako je i moj učenik dobio dvojku prošle godine na veću, sa tri jedinice i jednom dvojkom! Zakon nije prekršen, samo su moja osećanja povređena. (ID 59; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Trebalo bi sprečiti da osobe koje nisu kompetentne ocenjuju učenike. U tom smislu, čak ni odeljenjsko veće nije kompetentno da utvrđuje ocenu. Kako ja kao nastavnik matematike da utvrdim ocenu iz istorije? Ili nastavnik fizičkog i zdravstvenog vaspitanja da utvrđuje ocenu iz matematike? Ukoliko neko smatra da je ocena sporna, onda bi jedino pravedno bilo da to utvrđuje komisija sačinjena od predmetnih nastavnika. (ID 91; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Manji broj odgovora nastavnika koji se zalažu za veću autonomiju i poštovanje profesije odnosi se na odredbe zakona koje se tiču prava učenika i njihovih roditelja da ulože prigovor na ocenu, premda su predlozi za promene slični prethodno razmatranim promenama: o prigovoru treba da odlučuje stručno veće nastavnika (a ne direktor), treba definisati situacije u kojima je podnošenje prigovora dopušteno, a predlaže se i da nastavnik na čiju ocenu je podnet prigovor prisustvuje ponovljenom ispitu kako bi mogao da vidi svoje propuste u ocenjivanju. Pored toga, pojedini komentari nastavnika govore i o tome da prigovor na zaključnu ocenu ne bi ni trebalo da postoji, budući da za formulisanje zaključne ocene postoje jasna pravila, a posebno ne ukoliko učenik ili roditelj nije imao prigovore na ocene tokom godine. I u ovim idejama možemo prepoznati potrebu nastavnika za većim poštovanjem njihovog rada i profesije i za postojanjem jasnih i doslednih procedura.

Ukinuti pravo direktora da odlučuje o žalbi učenika. Neka to bude stručno veće profesora tog predmeta i neka odgovaranju prisustvuje profesor predavač koji samo sluša odgovaranje (ako je pogrešio u proceni, da vidi gde). (ID 7; nastavnica u gimnaziji)

[...] Bila sam šokirana kada sam čula da postoji prigovor na zaključnu ocenu – pa, čekaj, nisi se žalio ni na jednu ocenu tokom godine i sada ti smeta zaključna, za koju postoje pravila kako se izvodi. (ID 140; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Deo predloga nastavnika koje sam prepoznao kao usmerene na osiguravanje veće autonomije i poštovanje profesije sadržao je i ukidanje pojedinih prava učenika i roditelja ili pak veće ukazivanje na njihove obaveze. Ovakve komentare možemo najpre povezati sa time što se prava često zloupotrebljavaju, a ne sa potrebom da se učenici i roditelji obesprave. Zapravo, reklo bi se da nije problem u

postojanju prava, već u načinu na koja je njihovo ostvarivanje (ne) regulisano i načinu na koje se ono implementira u praksi, o čemu je već bilo reči. Iz prethodnog je jasno da nastavnici imaju puno toga da kažu o pravilnicima i da imaju ideje kako bi ih trebalo menjati. Stoga, ukoliko je cilj da se osigura ujedno veća autonomija nastavnika i veća pravednost u ocenjivanju, najpre bi trebalo omogućiti da nastavnici učestvuju u kreiranju pravilnika kojima se reguliše ocenjivanje.

Veće ujednačavanje ocenjivanja i spoljašnja kontrola. Nasuprot prethodno razmatranoj potrebi nastavnika za većom autonomijom u domenu ocenjivanja, gotovo jednak broj nastavnika dao je predloge u kojima se naglašava potreba za većim ujednačavanjem ocenjivanja među nastavnicima i uvođenjem nekog oblika spoljašnje kontrole ocenjivanja. U najvećem broju odgovora nastavnici ističu da je potrebno uvesti eksterno nacionalno ocenjivanje učenika uz pomoć standardizovanih testova znanja koje bi kreirali stručnjaci. Pritom, pojedini nastavnici predlažu da ocena sa testa bude unesena u dnevnik, a drugi da samo služi kao mera za proveru objektivnosti ocena koje učenik ima. Slično tome, troje nastavnika dalo je predlog da se rezultati završnog ispita koriste za proveru objektivnosti ili pak pouzdanosti ocena koje je dao nastavnik, što je, bar neformalno, već praksa u našem sistemu (videti: Nikolić i sar., 2018). U pojedinim odgovorima pronalazimo i naznake težnje da svi nastavnici koriste iste načine ocenjivanja koji će biti propisani, a koje će kreirati osobe izvan škola. Dakle, u svim prethodnim predlozima možemo prepoznati gledište da je *pravednost jednaka objektivnosti*, te da se težnjom da se eliminiše ljudski faktor (da različiti nastavnici kreiraju i primenjuju različite načine ocenjivanja) rešava pitanje pravednosti u ocenjivanju. Jasno je da takva gledišta odgovaraju metrijskom konceptu pravednosti. Implikacije takvog razumevanja za funkcije ocenjivanja su takođe sasvim jasne – ocenjivanje nije integralni deo nastave i ne služi unapređivanju učenja, već služi isključivo merenju učeničkog znanja.

Određeni broj (13) odgovora nastavnika sadržao je načelno gledište da je potrebno uvesti neku vrstu kontrole nastavničkog

ocenjivanja, pri čemu se u najvećem broju slučajeva misli na proveru da li su kriterijumi ocenjivanja jasni i ujednačeni na nivou škole, aktiva, države... Tome su bliski i predlozi nastavnika da se u pravilnicima preciznije i uniformnije definiše pristup ocenjivanju, što podrazumeva jasnije definisanje kriterijuma ocenjivanja za svaku ocenu, pa čak i za svaki predmet pojedinačno, kao i ograničavanje broja petica u odeljenju. Ove ideje nastavnika možemo tumačiti u svetlu gledišta da je ujednačavanje kriterijuma i metoda ocenjivanja način da se dostigne pravednost u ocenjivanju, odnosno da se pravednost sastoji u jednakom tretmanu svih učenika, što odgovara metrijskom konceptu pravednosti. Kao ključni mehanizam da se takva ujednačenost dostigne prepoznaje se uvođenje sankcija za nastavnike koji ne poštuju pravilnike.

Jedinstveni testovi na kraju školske godine koji bi se radili istovremeno u svim školama. (ID 190; nastavnik u gimnaziji)

Uvesti obavezno ocenjivanje godišnjih testova (na kraju školske godine u svakom razredu, počevši od četvrtog) i evidentiranje ocena u dnevnik, da bi uticale na zaključnu ocenu. (ID 17; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Nacionalni testovi za svaki nastavni predmet na kraju svake školske godine kako bismo uvideli da li ocenjujemo pravedno, da li se u drugim školama isto ocenjuje i da li su isti kriterijumi... (ID 8; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Redovna uporedna analiza zaključnih ocena i završnog testiranja. (ID 208; nastavnica razredne nastave)

Predvideti kontrolu ujednačenosti kriterijuma i objektivnosti ocenjivanja nekom periodičnom kontrolom ili testom. (ID 38; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Iscrpnije objašnjenje šta se podrazumeva ocenom, koji nivo znanja, za svaki predmet i za svaku oblast. (ID 40; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

[...] Da nastavnici imaju ponuđen ogroman broj pitanja za proveru i da odatle uzimaju zadatke, a ne da sastavljaju po svom nahođenju. (ID 50; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Unapređivanje pojedinih aspekata ocenjivanja. Veći broj predloga nastavnika koji se tiču manjih izmena u pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje bio je motivisan potrebom da se unaprede

pojedini aspekti prakse ocenjivanja, na primer, formativni potencijal ocenjivanja, kontinuiranost, način određivanja i iskazivanja ocena. Nastavnici najpre predlažu *ukidanje* pojedinih zakonskih odredbi koja se formalno gledano odnose na prava učenika u vezi sa ocenjivanjem, ali za koja oni prepoznaju da čine više štete nego koristi. Naime, nastavnici predlažu da se ukine obaveza da se definiše i objavi raspored pisanih provera znanja na početku polugodišta budući da takva praksa podstiče kampanjsko učenje učenika i različite vrste malverzacija (na primer, izostajanje sa časova kada su najavljene provere). S tim u vezi je i predlog da se ukine ograničavanje broja provera znanja učenika po času, danu i radnoj nedelji, pri čemu se nastavnici pozivaju i na sam zakon i odredbu da se ocenjuje na svakom času, te se ovakvom odredbom direktno podriva viđenje ocenjivanja kao integralnog dela nastave i kao kontinuiranog procesa. Još jedna od odredbi pravilnika za koju nastavnici predlažu da se ukine tiče se ponavljanja pisane provere znanja ukoliko više od polovine učenika dobije nedovoljnu ocenu. Nastavnici ovaj predlog obrazlažu pozivajući se na malverzacije učenika u vidu dogovaranja da namerno loše urade kontrolni kako bi odložili učenje, što utiče na dinamiku i kvalitet daljeg rada u nastavi. S tim u vezi je i predlog nastavnika da se redovno pohađanje nastave postavi kao uslov da učenik uopšte bude ocenjen, dok se jedan predlog odnosio i na uvođenje posebnih ocena za trud i angažman učenika u nastavi. Dakle, u ovim predlozima možemo najpre da primetimo želju nastavnika da se poboljša praksa ocenjivanja, time što će ono biti kontinuirano. Kao deo takvih promena možemo posmatrati i odgovore nastavnika (9) u kojima se govori o potrebi za menjanjem nastavnih planova i programa kako bi se smanjio obim predviđenih sadržaja i ostavilo dovoljno vremena za praćenje i ocenjivanje učenika. Budući da se ovaj predlog promene ne odnosi na zakone, on nije bio deo sistema kodiranja, ali smatram da je važno pomenuti ga. Ujedno, primetna je i težnja da se razvija bolji odnos učenika prema nastavi i ocenjivanju. Deo obrazloženja koje nastavnici daju svakako se može povezati i sa potrebom za manjom rigidnošću, odnosno većom slobodom nastavnika da organizuje nastavu i ocenjivanje u skladu sa promenama u kontekstu.

Insistiranje na najavama ocenjivanja nije neophodno, mislim da samo podstiče kampanjsko učenje i ciljano izostajanje učenika u periodu najavljenih provera. (ID 126; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Recimo, po meni je nerealno na početku školske godine odrediti datume pismenih provera za celu godinu. Mislim da nastavnici treba da imaju više samostalnosti u određivanju tempa rada, pa tako i tih pismenih provera. (ID 53; nastavnica razredne nastave)

Pravedno ocenjivanje je kada se procenjuje stalno znanje, a ne pripremljeno znanje za najavljenju proveru koje brzo izbledi. Pravedno ocenjivanje ne podrazumeva da veliki broj učenika ima dobru ocenu, već stalno, kontinuirano praćenje na svakom času. (ID 174; nastavnica razredne nastave)

Učenici kada ne žele da rade test, dogovore se i više od pola razreda dobije jedan. Ponavlja se test i to poremeti rad svih. Zbog ponavljanja testova ostaje manje vremena za uvežbavanje i produbljivanje znanja. (ID 144; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Učenike treba ocenjivati na svakom času, tako kaže Zakon, a onda ispadne da se to ne može raditi. (ID 64; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Obavezati učenike na redovno pohađanje nastave kako bi stekli znanje a ne samo ocene i prosek. Neocenjen i razredni ispit samo za bolesne i opravdano odsutne učenike. (ID 94; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Deo predloga koje su dali nastavnici odnosi se na sistem ocena i način određivanja zaključnih ocena i opšteg školskog uspeha učenika. Najviše je odgovora, barem u ovoj kategoriji, u kojima se predlaže uvođenje većeg raspona ocena i ukidanje kategorija uspeha učenika (odličan, vrlodobar, dobar...), odnosno korišćenje samo prosečne ocene. Ove predloge nastavnici obrazlažu potrebom da se jasnije diferenciraju („nijansiraju”) razlike u postignuću učenika („nisu sve petice iste”) i kako bi se, u izvesnoj meri, sprečilo da učenici „jure uspeh”. Jedna nastavnica je navela i predlog da se prilikom računanja proseka ocena ponderišu ocene, tako da „važniji” predmeti (oni koji imaju veći nedeljni fond časova) nose veći udeo u proseku. Pomenuti predlozi nastavnika mogu biti tumačeni kao težnja nastavnika ka preciznijem merenju znanja učenika, ali i kao potreba da se „pravednije” iskaže postignuće učenika u odnosu na uspeh drugih učenika. Pored toga, u obrazloženjima se može primetiti i nastavnička kritika

instrumentalnog karaktera ocena, te i fenomena jurenja ocena i uspeha koji je posledica toga. Kako bi se izbegla učenička anksioznost u vezi sa ocenama i ocenjivanjem, pojedini nastavnici predlažu i radikalnu promenu, a to je da se uvede opisno ocenjivanje za sve predmete.

Uvesti ocenjivanje makar na jednu decimalu, npr. 3,8 ili 4,1. Ili promeniti skalu od 1 do 10. (ID 151; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi i gimnaziji)

Izbaciti nadimke za opšti uspeh, i iskazivati ga samo kroz prosečnu ocenu na dve decimale. Besmisleno je da je uspeh vrlodobar sa 3,50 i 4,47. (ID 45; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Ukinuti USPEH (dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan), ukinuti Vukovu diplomu. To su mesta gde mi nastavnici najviše popuštamo. Večito pitanje: „Fali mi jedna ocena za odličan, za vukovca”. Kada se to ukine, onda se učenik vrednuje sa 4,96 i svima je jasno da je bolji od onog sa 4,53, a danas su oni jednaki, obojica su odlični. (ID 165; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Ako npr. iz matematike đaci imaju 4 časa nedeljno, a iz engleskog 2 časa, onda bi ocenu iz matematike trebalo pomnožiti koeficijentom 4, a ocenu iz engleskog jezika koeficijentom 2 itd. (treba primeniti ponderisanu aritmetičku sredinu pri izračunavanju proseka, a ne prostu aritmetičku sredinu). (ID 19; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Promene koje su potrebne u praksi – perspektiva nastavnika

Prema viđenju nastavnika, promene koje su potrebne u praksi, kako bi ocenjivanje bilo pravednije, u skladu su sa time kako nastavnici vide šta čini pravednost u ocenjivanju, kao i sa njihovim obrazloženjima procena pravednosti ocenjivanja u praksi i viđenjem prepreka koje prepoznaju na tom putu. Zbog toga neću detaljno obrazlagati sve ideje koje su nastavnici navodili, već ću dati opšti pregled tih ideja (ukupan sistem kodova prikazan je u Prilogu 5). Od ukupno 191 nastavnika koji su odgovorili na ovo pitanje bilo je 27 nedovoljno jasnih i određenih odgovora, te je ukupan uzorak kodiranih odgovora nastavnika $N = 164$. Ideje koje su nastavnici iznosili

u vezi sa promenama u praksi bilo je moguće razvrstati u tri grupe, zavisno od toga da li se ideja odnosi na promene u *opštem školskom i društvenom kontekstu*, na promene u domenu *prakse ocenjivanja*, ili pak na promene koje se odnose na *nastavnike i njihov ukupan rad*.

Promene na nivou opšteg konteksta. Najveći broj odgovora nastavnika (39, odnosno oko jedne četvrtine) sadržao je predloge koji su ukazivali na potrebu da se *iskoreni praksa poklanjanja ocena*, odnosno *da se nastavnici zaštite od pritiska da poklone ocene*, pri čemu se posebno ističe ideja da bi se na taj način *vratilo dostojanstvo nastavnicima*. U jednom broju odgovora nastavnici direktno upućuju na roditelje učenika, predlažući da oni ne treba da se „mešaju” u ocenjivanje, ali se adresiraju i predstavnici rukovodstva škole, kolege nastavnici i stručni saradnici uz poruku da ni oni ne bi trebalo da podležu pritiscima i da ne bi trebalo da se rukovode ličnim interesima koji idu i na štetu učenika i na štetu profesije: *Shvatiti da je važnije da dete nauči šta treba od komfora nastavnika, odnosno izbegavanja pritiska i pripreme nastave poklanjanjem ocena*. (ID 69; nastavnik u gimnaziji). Naravno, na širem društvenom planu, željenu promenu o kojoj nastavnici govore možemo nazvati i boljim statusom profesije *nastavnik* u društvu, te poverenjem u nastavnike i poštovanjem onoga što oni rade i kako rade.

Još neke promene koje se odnose na opšti kontekst tiču se vrednosti u društvu i u obrazovanju kao društvenoj praksi; na primer, potreba *da se učenicima istakne vrednost znanja, a ne ocena*. Nastavnici koji su skloni da posmatraju ocenjivanje kao kontinuiranu aktivnost praćenja rada učenika navodili su i željenu promenu koja se tiče uslova rada. Naime, kako je već bilo reči, nastavnici ukazuju da je potrebno *smanjiti broj učenika u odeljenjima*.

Promene na nivou prakse ocenjivanja. Predlozi koji se konkretno odnose na promene u praksi ocenjivanja mogu se podeliti na one koje su bliski metrijskom konceptu pravednosti u ocenjivanju i one kojima se podržava pedagoški koncept pravednosti. Jedna struja željenu promenu u praksi vidi u češćem korišćenju testova znanja, posebno onih koji su standardizovani i koje definišu (pa čak i sprovede) spoljni

eksperti, ili pak u osiguravanju još veće objektivnosti ocenjivanja kroz, na primer, korišćenje elektronskih testova znanja i anonimno ocenjivanje učeničkih testova. Pored toga, devet nastavnika je navelo da je potrebno ujednačiti kriterijume ocenjivanja među nastavnicima.

Druga struja je pak bliska pedagoškom konceptu pravednosti, te naglašava potrebu za kontinuiranim praćenjem rada učenika, većim prilagođavanjem ocenjivanja mogućnostima učenika, korišćenjem različitih tehnika ocenjivanja, kao i češćim praktikovanjem učeničkog samoocenjivanja. Pored toga, navodi se da bi trebalo da budu jasniji kriterijumi ocenjivanja i da se oni dosledno primenjuju. S tim u vezi su i odgovori koji naglašavaju značaj javnosti ocenjivanja, kroz obrazlaganje ocena, pa čak i uz prisustvo roditelja povremeno kada se obavlja ocenjivanje. U malom broju opisa govori se o potrebi da se kriterijumima ocenjivanja obuhvate različiti aspekti rada učenika i da se učenici uključe u proces definisanja kriterijuma ocenjivanja.

Promene koje se odnose na nastavnike. Jedan broj odgovora nastavnika (23) je, isticanjem da je za pravednost u ocenjivanju ključno da se u praksi *poštuju odredbe definisane pravilnicima o ocenjivanju*, implicitno sugerisao da su pravilnici dobri (što je kontradiktorno u odnosu na prethodno razmatrane predloge nastavnika koji se odnose na promene u zakonima) i da je ključni problem u tome što ih se nastavnici ne pridržavaju. S druge strane, sličan broj nastavnika (27) kao promenu potrebnu u praksi, kako bi se osigurala veća pravednost u ocenjivanju, vidi *razvoj kompetencija nastavnika i svesti o značaju ocenjivanja i pravednosti u ocenjivanju*. Tome su bliski i pomalo šaljivi odgovori nastavnika da je, ako želimo da ostvarimo veću pravednost u ocenjivanju, potrebno *promeniti nastavnike*. Pored obuka, manji broj nastavnika koji su učestvovali u anketi veruje da je za razvoj kompetencija iz domena ocenjivanja i za razvijanje svesti o značaju ocenjivanja važna i *saradnja između nastavnika*.

Treba menjati mišljenje da je pravedno ocenjivanje ispunjavanje želja učenika a ne složen proces praćenja i vrednovanja znanja, veština, stavova kroz brojne aktivnosti tokom cele godine, a ne samo poslednjeg meseca. (ID 186; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Edukovati prosvetne radnike. Ukazati im na štetnost njihovih odluka i za učenika kao pojedinca i za celo društvo uopšte. (ID 162; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Treba održavati više seminara, radionica, okruglih stolova o tome kako treba ocenjivati. Ja sam npr. ovde iznela svoje viđenje ocenjivanja, koje možda nije ispravno, ili i da jeste, ostale kolege imaju drugačije viđenje. Hajde da se dogovorimo kako treba ocenjivati. (ID 140; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

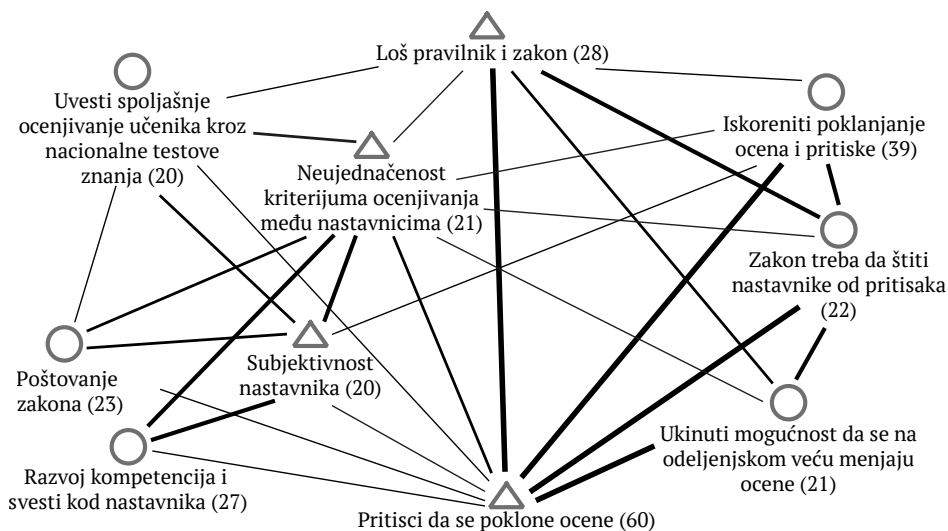
Potrebna je stalna saradnja unutar stručnih veća predmeta radi razmene mišljenja o dilemama na koje se nailazi u praksi. (ID 131; nastavnica razredne nastave)

Ka pravednosti u ocenjivanju: putem autonomije ili putem kontrole

Kao ključne prepreke ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju nastavnici su izdvojili *pritiske da poklone ocene*, koji se mogu dovesti u vezu sa opštim prilikama u društvu i u školi kao instituciji a koje odlikuje nepoštovanje prema poslu nastavnika i nisko vrednovanje obrazovanja kao činioca društvene pokretljivosti i ličnog blagostanja, što prati i instrumentalizovan pogled na ocene i ocenjivanje. Ti pritisci su takođe „podržani” pojedinim zakonskim rešenjima, a najpre mogućnošću da se ocena nastavnika promeni na odeljenjskom veću. Kao što je vidljivo na mapi ključnih kodova prikazanoj na Slici 6, načine da se prevaziđu ove prepreke, odnosno da se obezbedi veća pravednost u ocenjivanju u praksi nastavnici vide najpre u *iskorenjivanju prakse poklanjanja ocena*. Konkretnije, nastavnici rešenje vide u zakonskoj zaštiti nastavnika od pritisaka koji potiču od roditelja i drugih aktera obrazovnog procesa, ali i aktera iz šireg društvenog konteksta, što podrazumeva i ukidanje mogućnosti predviđene pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje da se ocene nastavnika mogu menjati na odeljenjskom veću, pa i da zaključna ocena može biti veća od aritmetičke sredine svih ocena koje su upisane u dnevnik. U celini gledano, rešenja se u ovom slučaju kreću u smeru *obezbeđivanja veće autonomije nastavnika u ocenjivanju*. Nastavnici su ti koji su kompetentni za ocenjivanje (ili bi bar trebalo da budu), te je značajno i da

postoji društveno i sistemsko poverenje da je način na koji obavljaju ovu delatnost dobar i pravedan. Kako kaže i jedna od nastavnica:

Ako nastavnik odgovara za svoje postupke, treba ga pustiti da vodi nastavni proces kako misli da treba, a ne da bude odgovoran za tuđe planove. (ID 96; nastavnica razredne nastave)



Slika 6: Prepreke u ostvarivanju pravednosti u ocenjivanju i željene promene – ključni kodovi i njihove veze²

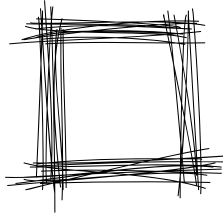
Druga grupa problema kada je reč o pravednosti u ocenjivanju, a koja je delimično i u vezi sa već razmatranim problemima, odnosi se na *neujednačen pristup nastavnika prilikom ocenjivanja* i generalno na *subjektivnost nastavnika prilikom ocenjivanja*. Povezanost sa poklanjanjem ocena prepoznaje se najpre u tome što se takvom praksom doprinosi neujednačenosti nastavnika u ocenjivanju, čime se i proizvode nove nejednakosti među učenicima, dok s druge strane, pojedini nesavesni i nedovoljno motivisani nastavnici često iz ličnih interesa i sami pristaju na to da poklone ocene učenicima (da ne bi

2) Na mapi su prikazani kodovi čija je frekventnost u odgovorima nastavnika najmanje 20. Simbolom trougla označeni su kodovi koji se odnose na prepreke koje su nastavnici prepoznali, dok su kodovi iznad kojih se nalazi krug oni koji se odnose na nastavničko viđenje promena koje su potrebne da bi ocenjivanje moglo da bude pravednije. Debljina linija koje povezuju kodove izražava frekvenciju ukrštanja ovih kodova u odgovorima nastavnika.

morali da drže popravne ispite, da se ne bi zamerali kolegama ili roditeljima, kao i da bi i sami stekli povlastice kod roditelja učenika koji su nosioci određenih društvenih položaja i društvene moći). Rešenje za problem neujednačenosti i subjektivnosti u ocenjivanju jedan deo nastavnika vidi u *razvijanju kompetencija nastavnika za ocenjivanje*, ali i *svesti o značaju ocenjivanja*, te i odnosa nastavnika prema ocenjivanju i pravednosti u ocenjivanju. Kada je reč o ovim problemima, nastavnici ne govore o tome da su oni proizvod načina na koje je ocenjivanje definisano u zakonima i pravilnicima. Štaviše, kao jedno od rešenja navode potrebu da *svi nastavnici poštuju zakonske odredbe*, koje bi mogle biti još preciznije i jasnije. To neretko prati i viđenje da treba da postoji neka vrsta kontrole nastavnikovog ocenjivanja i da je potrebno uvesti sankcije za nastavnike koji ne rade u skladu sa zakonom. S druge strane, nije zanemarljiv ni broj onih odgovora u kojima se rešenje za probleme pristrasnosti i neujednačenog ocenjivanja vidi u *uvođenju spoljašnjeg ocenjivanja učenika*, kroz nacionalne standardizovane testove znanja, koje pojedini nastavnici vide kao objektivne te i pravedne načine ocenjivanja.

Iz ovog sumiranja uviđamo da među nastavnicima postoje dva vrednosno suprotstavljena pristupa rešavanju ključnih prepreka na putu ka većoj pravednosti u ocenjivanju. Jedan podrazumeva veću autonomiju nastavnika u ocenjivanju, odnosno poverenje u to da će nastavnik postupati u skladu sa zakonom, etikom i standardima profesionalnih kompetencija. Takav pristup podrazumeva da nastavnici budu kompetentni za (pravedno) ocenjivanje učenika i spremni da preispituju praksu ocenjivanja. Drugi pristup se uglavnom oslanja na detaljnije i preciznije uređivanje ocenjivanja kroz zakone i kontrolu ocenjivanja koje obavljaju nastavnici. Ekstremnija verzija ovog pristupa podrazumeva čak da se nastavnik sasvim izuzima iz posla ocenjivanja i prepušta ga trećim licima (eksternim evaluatorima, zavodima i centrima za vrednovanje i slično). Već je iz ovoga vidljivo da se takav pristup oslanja na principe objektivnosti i jednakog tretmana učenika, te da je usmeren na usavršavanje procedura ocenjivanja. Podsetiću da sam u teorijskoj analizi konceptata pravednosti u ocenjivanju govorio o tome da takav pristup ne može predstavljati

put ka pravednosti, ukoliko ocenjivanje sagledavamo kao pedagošku i etičku komponentu nastave, a ne samo tehniku za merenje znanja učenika.



Zaključna razmatranja

U ovom poglavlju nastojaću da sumiram sve prethodne uvide i to kroz razmatranje elemenata pravednosti u ocenjivanju koje sam izdvojio na osnovu različitih teorijskih koncepata, analize prosvetne legislative, načina na koje nastavnici razumeju pravednost, kao i njihovih iskustava iz prakse u vezi sa dostizanjem pravednosti u ocenjivanju. Moguće je da su pojedine ideje i tumačenja koja su izneta u ovom poglavlju delimično ponovljena u odnosu na prethodna poglavlja, ali se nadam da je ipak reč o dobroj redundantnosti, odnosno da će ova vrsta sumiranja pružiti celovitu analitičku sliku o pitanjima pravednosti u ocenjivanju koja su bila u fokusu ove knjige.

Opšti uvid do kog sam došao jeste da se *pravednost u ocenjivanju može razumeti na različite načine* i da je moguće izdvojiti različite teorijske koncepte pravednosti u ocenjivanju. Ipak, kada sagledam perspektive i iskustva nastavnika, uviđam i da se *elementi iz različitih koncepata pravednosti mogu međusobno kombinovati* i da su takva konceptualno eklektička razumevanja i prakse nastavnika „obojena” načinom na koji je zakonski i sistemski uređeno ocenjivanje u školama u našoj zemlji (koji je takođe konceptualno eklektički, premda dominira metrijski koncept pravednosti), opštim uslovima rada u

školama i opštom situacijom u društvu. To je razlog zašto smatram opravdanim da i ovo sumiranje bude organizovano kroz *razmatranje različitih elemenata pravednosti u ocenjivanju*, pre nego relativno „čistih” teorijskih koncepata od kojih sam pošao u radu na osnovu teorijske analize. Na osnovu tih elemenata mogu se graditi različita lica pravednosti u ocenjivanju. Nakon razmatranja ovih elemenata i tumačenja mogućih načina da se oni uvažavaju u praksi u postojećim uslovima, vratiću se još jednom na pitanje međusobnog odnosa različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju.

Kada sam planirao istraživanje i konstruisao upitnik, posebnu teškoću mi je predstavljalo da anticipiram moguće odgovore nastavnika na pitanje o tome kada je neko ocenjivanje pravedno iz njihove perspektive. To je istovremeno pratila i briga o tome da li će njihovi odgovori iole korespondirati sa teorijskim konceptima pravednosti u ocenjivanju koje sam prethodno definisao i na osnovu kojih su i koncipirana pojedina zatvorena pitanja u upitniku. Ipak, pokazalo se da su odgovori nastavnika, iako su bili prilično raznovrsni, mogli relativno lako da se dovedu u vezu sa teorijskim konceptima. Važno je na ovom mestu još jednom napomenuti da su nastavnici odgovore na pomenuto pitanje (kada bi rekli da je ocenjivanje pravedno) davali na početku upitnika, pre nego što su mogli da vide stavke koje su im bile ponuđene na osnovu teorijske analize, te je isključena mogućnost da su nastavnici svoje odgovore prilagodili mojim idejama. Zbog toga su, u skladu sa formulacijom pitanja za nastavnike u upitniku, elementi pravednosti u ocenjivanju u nastavku teksta dati u formi „Ocenjivanje je pravedno kada...“.

Načelno gledano, prilikom koncipiranja elemenata pravednosti u ocenjivanju rukovodio sam se idejom da jednako uvažim teorijsku perspektivu i perspektivu nastavnika. Drugim rečima, želeo sam da to budu oni elementi koji su teorijski prepoznati i bliski iskustvu i razumevanjima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Ovo „pravilo” je i ispoštovano za sve elemente, osim za poslednji razmatrani element, koji nema izvor u odgovorima nastavnika. Za svaki element nastojaću da prvo kratko prikažem njegove teorijske izvore,

oslanjajući se pritom na tri teorijska koncepta pravednosti u ocenjivanju, da bih potom prikazao i gledišta nastavnika i njihova iskustva koja podržavaju taj element pravednosti. Nastojacu da u okviru ovih zaključnih razmatranja pružim i svoje viđenje o tome na koji način se svaki element može ostvarivati u praksi u postojećim uslovima, imajući u vidu aktuelnu zakonsku regulativu, ali i ograničenja u praksi koja su nastavnici navodili, uz pojedine primere iz prakse nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Potom ću, u zasebnom poglavlju, razmotriti i kakve su promene potrebne u prosvetnoj legislativi naše zemlje da bi se obezbedila veća pravednost u ocenjivanju. Iako će moja opredeljenost za pedagoški i društveni koncept pravednosti biti i više nego vidljiva (a ovom prilikom je i sam ekspliciram), nastojao sam da osiguram da se u ovim zaključnim razmatranjima čuje glas ne samo teorije i nastavnika, već i različitih teorijskih konceptata i različitih nastavnika, sa kojima se možda i ne bih sam složio. Takav pristup je, prema mom viđenju, neizbežan ukoliko se teorijski koncepti ne posmatraju u vakuumu. Naime, oni su deo neraskidivog spleta u kome se nalaze i različita razumevanja nastavnika i njihova iskustava iz prakse, zakonske odredbe koje su često ograničavajuće, odlike sistema vaspitanja i obrazovanja i ustaljenih praksi ocenjivanja, različite društvene vrednosti i različiti interesi aktera u procesu obrazovanja. Iz tog razloga, važno je tragati za načinima da se prakse usmerene na veću pravednost u ocenjivanju i ostvare u kontekstu koji nije podržavajući ili koji čak promoviše posve drugačije vrednosti.

Elementi pravednosti u ocenjivanju



Ocenjivanje je pravedno kada imamo jasne kriterijume ocenjivanja koji su poznati učenicima

Postojanje jasnih kriterijuma ocenjivanja je univerzalna odlika svih konceptata pravednosti u ocenjivanju koji su razmatrani u ovoj knjizi. Gledano iz ugla metrijskog koncepta, oni su referentna tačka

za precizno merenje postignuća učenika, odnosno procenu da li je učenje bilo uspešno, a njihovo jasno definisanje, najčešće kroz standarde postignuća učenika, nužan je preduslov da bi se osiguralo ocenjivanje svih učenika pod jednakim uslovima, na isti način. U pedagoškom konceptu pravednosti u ocenjivanju postojanje kriterijuma, koji su najpre poznati i jasni učenicima, važno je iz perspektive postizanja razumevanja između nastavnika i učenika o tome šta se i kako ocenjuje (Mitrović, 2017b). Takvo razumevanje predstavlja nužan prvi korak ka osposobljavanju učenika za samoregulaciju u učenju i za samoocenjivanje, odnosno ka tome da učenici uče kako da koriste kriterijume ocenjivanja da bi samostalno pratili i planirali svoje učenje (Andrade & Valtcheva, 2009; Harris & Brown, 2013; Mitrović, 2017b; Panadero et al., 2017; Spasić, 2013). Pored toga, jasni kriterijumi pomažu i nastavnicima da budu dosledni u ocenjivanju i da izbegavaju tipične greške, kako što su halo efekat, centralna tendencija i slično. Naposljetku, u društvenom konceptu pravednosti se ne negira značaj kriterijuma ocenjivanja, ali se naglašava potreba da se oni preispituju iz perspektive vrednosti na kojima su zasnovani, te i mogućnosti da se korišćenjem određenih kriterijuma ocenjivanja i na određeni način (de)privileguju pojedine grupe učenika, čime se doprinosi reprodukovanju nejednakosti u društvu.

I sami nastavnici koji su učestvovali u istraživanju su u velikom broju navodili da je za pravednost u ocenjivanju značajno da postoje kriterijumi ocenjivanja i da oni budu poznati i jasni učenicima. Ovo ne čudi ukoliko imamo u vidu da i teorijski gledano ne postoje suprotstavljena gledišta na to da li su kriterijumi ocenjivanja potrebni i značajni. Pored toga, ocenjivanje je u našem sistemu uređeno kao kriterijumsko. Pravilnicima kojima se reguliše školsko ocenjivanje predviđeni su kriterijumi ocenjivanja za svaku ocenu i celokupan pristup ocenjivanju je zasnovan na propisanim standardima postignuća učenika. Ipak, definisani kriterijumi su opšti i nisu uvek primenljivi u potpunosti. Na primer, ne bi se reklo da je moguće uvek očekivati da učenici rešavaju probleme na nivou stvaralačkog mišljenja ili da kritički rasuđuju.

Stoga, iako to nije dovoljno eksplicitno naglašeno u samim pravilnicima, definisane kriterijume ocenjivanja je nužno *prilagoditi konkretnom nastavnom predmetu, konkretnom kontekstu, odnosno celokupnoj nastavnoj praksi i situaciji ocenjivanja* (u odnosu na to šta se ocenjuje, kako i zašto). Dakle, nedovoljnu preciznost zakonskih odredbi u ovom slučaju možemo posmatrati i kao prostor za autonomiju nastavnika. Na taj način kriterijumi ocenjivanja bi bili ne samo konkretniji, tj. operacionalizovani u odnosu na konkretnu situaciju ocenjivanja, već ujedno i jasniji – *jasnije specifikuju očekivanja od učenika, te i obezbeđuju veće šanse da učenici mogu da uče na način koji će ih dovesti do ispunjenja predviđenih kriterijuma i dobrih ocena*. Ipak, da bi kriterijumi ocenjivanja bili jasni i korisni i učenicima, često nije dovoljno samo upoznati učenike sa njima, što je i zakonska obaveza nastavnika. Potrebno je obezbediti da učenici aktivno učestvuju u razmatranju i definisanju kriterijuma ocenjivanja i da imaju prilike da uče kako da koriste kriterijume kako bi pratili i evaluirali proces sopstvenog učenja, o čemu će više biti reči u celinama koje slede.



Ocenjivanje je pravedno kada učenici učestvuju u odlučivanju o kriterijumima i načinu ocenjivanja

Teorijski gledano, učešće učenika u odlučivanju o ocenjivanju najpre možemo da posmatramo kao deo pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti u ocenjivanju. Kroz učešće u takvoj praksi učenici uče o ocenjivanju i *razvijaju veštine značajne za samoregulisano učenje i za samoocenjivanje*, kao što su postavljanje i analiziranje ciljeva učenja, formulisanje kriterijuma uspešnosti i načina praćenja rada i napretka i slično.¹ Istovremeno, to pomaže učenicima da razviju *pozitivan odnos prema ocenjivanju, ali i prema predmetu i školi*, jer učestvuju u odlučivanju o važnim pitanjima koja ih se neposredno tiču. Na taj način učenici razvijaju i *osećaj vlasništva nad ocenjivanjem* i nad

1) *Videti*: Andrade & Valtcheva, 2009; Boud, 1995; Harris & Brown, 2013; McMillan & Hearn, 2008; Panadero et al., 2017; Paris & Paris, 2001; Spasić, 2013.

svojim učenjem, šire gledano (Gipps, 1996; Mitrović, 2017b). Drugim rečima, smanjuje se mogućnost da učenici kriterijume ocenjivanja, pa i ocenjivanje u celini, dožive kao nametnute, a povećavaju šanse da učenici sagledaju ocenjivanje kao deo procesa učenja i kao nešto što treba da im u prvom redu pomogne u učenju. Napomenuću još jednom da za ostvarivanje svih razmatranih efekata nije dovoljno učenike upoznati sa kriterijumima ocenjivanja, već ih treba podsticati da aktivno učestvuju u njihovom razmatranju (Higgins et al., 2001; Nicol, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Rust et al., 2003). Naravno, prostor za njihovo odlučivanje ne treba ograničiti ni samo na pojedina pitanja, kao što je planiranje kriterijuma ocenjivanja. Jednako važno pitanje je kada i kako će se ocenjivati, budući da se na taj način može osigurati da učenici imaju višestruke i raznovrsne prilike da pokažu naučeno na način za koji sami procene da je najprimereniji. Naposletku, istraživanja pokazuju i da učenici doživljavaju da je ocenjivanje pravednije kada imaju prilike da odlučuju o tome kako će ono izgledati (Lizzio & Wilson, 2008).

Ipak, nastavnici koji su učestvovali u istraživanju nisu bili naročito skloni da učestvovanje učenika u odlučivanju o ocenjivanju posmatraju kao odliku pravednog ocenjivanja. Tek nekolicina nastavnika je u svojim odgovorima na pitanje kada bi rekli da je ocenjivanje pravedno opisala situacije koje govore o nekoj vrsti dogovaranja sa učenicima o kriterijumima i načinu ocenjivanja. Ovi podaci bi se mogli tumačiti i u svetlu toga da učestvovanje učenika u odlučivanju o ocenjivanju nije eksplicitno zabranjeno, niti je pak podržano odredbama pravilnika i zakona. Ipak, samo postojanje unapred definisanih standarda postignuća i kriterijuma ocenjivanja implicitno sugeriše da oni nisu nešto o čemu se odlučuje u praksi. Upitno je čak i da li nastavnici imaju prostora da odlučuju o kriterijumima ocenjivanja, ili ih samo koriste i u izvesnoj meri prilagođavaju. No, upravo u tom prilagođavanju možemo prepoznati i prostor da se omogućí učenicima da učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju.

Možemo govoriti o različitim nivoima i oblicima participacije učenika u odlučivanju o pitanjima ocenjivanja (videti: Stančić,

2020). Pored zakonski obaveznog *informisanja*, koje bismo označili kao najniži nivo participacije učenika, učenici mogu biti *konsultovani* o kriterijumima, a da o njima na kraju ipak odluči nastavnik, uvažavajući mišljenja učenika. Viši nivoi participacije učenika u ovom domenu bi podrazumevali da nastavnik i učenici *zajednički donose odluke*, bilo da inicijativu pokreće nastavnik ili učenici (Stančić, 2020). Da bi ovakva aktivnost bila u okvirima zakona, neophodna je dobra pripremljenost i vođstvo nastavnika. To najpre podrazumeva da nastavnik treba da *predoči učenicima zakonske okvire* unutar kojih mogu zajednički da definišu kriterijume ocenjivanja, tako da oni ne budu u konfliktu sa opštim pravilima. Pored toga, važno je razgovarati sa učenicima o tome *zašto su kriterijumi značajni* za njih, za nastavnike, za funkcionisanje škole i obrazovnog sistema u celini. U kontekstu konkretnog nastavnog predmeta, značajno je da se, zajednički sa učenicima, razmatra o tome *koji su glavni ciljevi učenja u okviru tog predmeta*, odnosno najvažnije stvari koje bi učenici trebalo da nauče (sadržaji, veštine, stavovi i vrednosti), te *kako i na osnovu čega bi se moglo prosuđivati o tome da li je neko i u kojoj meri bio uspešan u učenju datog predmeta*. Budući da su podaci do kojih sam došao u ovom istraživanju pokazali da nije česta praksa da učenici učestvuju u procesu odlučivanja o ocenjivanju, verujem da učenici nisu naviknuti da razmatraju kriterijume ocenjivanja. Zbog toga je važno da nastavnici pripreme predlog(e) kriterijuma i načina ocenjivanja koje će potom zajednički preispitati sa učenicima. Jedan od alata da se to podrži jeste upotrebom rubrika za ocenjivanje.² Istraživanja pokazuju da učenici kada učestvuju u kreiranju rubrika bolje razumeju kriterijume ocenjivanja i smatraju da je tada ocenjivanje transparentnije i pravednije (Andrade, 2001; Andrade & Du, 2005; Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Romero, 2014; Reddy & Andrade, 2010).

2) Za više informacija o rubrikama za ocenjivanje videti: Stančić, M. (2020, 30. januar). *Rubrike za ocenjivanje: šta su, čemu služe i kako ih kreirati*. Zenodo. Dostupno na: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3627835>



*Ocenjivanje je pravedno kada
konsultujemo učenike o ocenama
i podržavamo učeničko samoocenjivanje*

O značaju samoocenjivanja, kao prakse koja je karakteristična za pedagoški i društveni koncept pravednosti u ocenjivanju, bilo je već reči u prethodnim poglavljima. Različiti autori prepoznaju brojne koristi od samoocenjivanja, o kojima svedoče i rezultati istraživanja³: veću motivaciju za učenje, razvoj metakognicije i samoregulacije, preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje, učenje kako da se uči, pa i bolja postignuća. Kada je reč o pravednosti ocenjivanja, snaga samoocenjivanja se u pedagoškom konceptu pravednosti u ocenjivanju najpre vidi u tome što se takvom praksom nastoji da budu *promenjeni odnosi moći* karakteristični za tradicionalne prakse ocenjivanja (te i za metrijski koncept pravednosti). Drugim rečima, nastoji se da učenik umesto objekta postane *subjekt ocenjivanja* (Mitrović, 2017b), odnosno neko ko odlučuje o ocenjivanju, upravlja sopstvenim procesom učenja, što podrazumeva i samostalno praćenje i vrednovanje sopstvenog rada i rezultata. U društvenom konceptu pravednosti, pored subjekatske pozicije učenika, akcenat je i na zajedničkom osvešćivanju vrednosti na kojima su zasnovane prakse ocenjivanja, odnosno zajedničkom osvešćivanju ideološkog karaktera ocenjivanja, kao i njihovih posledica za obrazovne i životne prilike različitih grupa učenika. Učenici se ohrabruju da kritički preispituju šta se, kako i zašto ocenjuje, što podrazumeva razmatranje i širih pitanja kao što su: kako se razume znanje i učenje; koji su ciljevi obrazovanja. To predstavlja deo zajedničkog rada nastavnika i učenika na razvijanju novog ocenjivanja koje će prevashodno biti „u rukama” učenika i služiti učenju i razvijanju kapaciteta učenika da razumeju društvene odnose i da deluju. U metrijskom konceptu pravednosti,

3) *Videti*: Andrade & Du, 2007; Andrade & Valtcheva, 2009; Basnet et al., 2012; Boud, 1995; Demore, 2017, Harris & Brown, 2013; Kelberlau-Berks, 2006; Lindblom-Ylänne et al., 2006; McDonald & Boud, 2003; McMillan & Hearn, 2008; Mitrović, 2017b; Panadero & Romero, 2014; Panadero et al., 2017; Paris & Paris, 2001.

svrha samoocenjivanja, iako ono nije karakteristično za tradicionalne prakse ocenjivanja, prepoznaje se u učenju učenika da objektivno procenjuju svoja znanja, pri čemu je ultimativna mera objektivnost ocena koju je dao nastavnik ili rezultat na testu znanja. Ovakvo gledište na samoocenjivanje zastupljeno je i u prosvetnoj regulativi naše zemlje.

Podaci do koji sam došao u istraživanju govore o tome da veći broj nastavnika u praksi pre primenjuje neku vrstu *konsultovanja učenika o ocenama*, nego što nastoji da podrži razvoj kompetencija učenika za praćenje procesa sopstvenog učenja i za samoocenjivanje. Ta konsultovanja su često motivisana potrebom nastavnika da provere da li je ocena koju daju objektivna ili pak pravedna, a indikator za to je najčešće zadovoljstvo učenika ocenom i/ili saglasnost drugih učenika u odeljenju. Iako praksa da se validnost ocene koju daje nastavnik proverava kroz konsultovanje učenika sama po sebi ne nosi nepovoljne efekte za učenike, takvi efekti potencijalno postoje za učeničko razumevanje i pristup (samo)ocenjivanju, posebno ukoliko se to praktikuje sporadično i bez sistematične podrške učenicima da se samoocenjaju (da razumeju kriterijume ocenjivanja, svrhu samoocenjivanja). Na taj način se potencijalno šalje poruka učenicima da samoocenjivanje ne podrazumeva praćenje i analizu celokupnog rada, već samo konačnih rezultata, kao i da se ocene izvode u odnosu na kriterijume koji nisu eksplicitni i mogu biti sasvim lični i arbitrarni. Takve poruke ujedno nisu afirmativne ni za pravednost u ocenjivanju.

Važno je imati na umu da pitati učenike koju ocenu su zaslužili ili pak pitati druge učenike da li su saglasni sa ocenom za nekog od učenika iz odeljenja, nije naročito podsticajna praksa samoocenjivanja učenika (ako je uopšte i možemo tako nazvati). Da bi učenici mogli da procene sopstveni rad i postignuća, ali i rad drugih učenika, neophodno je da pre svega znaju i *razumeju kriterijume ocenjivanja*, a onda i da *znaju kako da ih koriste*. Dakle, pored prakse zajedničkog razmatranja kriterijuma ocenjivanja sa učenicima, neophodno je obezbediti podršku učenicima da definisane *kriterijume koriste kako*

bi pratili i procenjivali svoj rad i napredak u učenju. Podrška bi se mogla sastojati u *koncipiranju instrumenata i alata* (npr. ček liste, portfolija) za praćenje sopstvenog napretka u učenju u odnosu na definisane kriterijume ocenjivanja, te u obezbeđivanju *periodičnih prilika tokom nastave da učenici samoevaluiraju* ostvarene rezultate, proces učenja i napredak u učenju. Pored toga, učenici bi mogli i da evaluiraju rad drugih učenika, i to prvenstveno kako bi jedni drugima pružili povratnu informaciju koja će im koristiti u daljem učenju. Vršnjačko ocenjivanje najpre i možemo posmatrati kao dobru „vežbu” koja će omogućiti učenicima da bolje prate i procenjuju sopstveni rad. Prikazaću u nastavku dva primera iz prakse, koja su podelili nastavnici koji su učestvovali u istraživanju. Oni su jednako dobri primeri i za praksu upoznavanja učenika sa kriterijumima ocenjivanja.

Postavljeni kriterijumi na početku ispitivanja. Učenicima kategorisana pitanja od lakšeg ka težem nivou. Takođe, pitanja su različitog karaktera, od teorijskog do praktičnog. Učenici sami sumiraju znanje svojih drugova iz odeljenja na osnovu kriterijuma i mišljenja profesora. Tako učenici imaju mnogo jasniju sliku šta se od njih očekuje, lakše primenjuju znanje, otklanjaju nedoumice. (ID 113; nastavnica u gimnaziji)

Učenicima se precizno objasni koja vrsta odgovora se kako boduje i upoređuje se i diskutuje zašto se nešto priznaje a nešto ne. Ovo naročito važi kada su pitanja na više nivoa složenosti gde im se tačno kaže koji odgovor pripada kom nivou. Tako učenici „uhvate žicu” za buduća ocenjivanja i uče da procenjuju. (ID 96; nastavnica razredne nastave)

Deo priče o konsultovanju učenika o ocenama i ocenjivanju može se dovesti u vezu i sa *pravom učenika i njihovih roditelja na prigovor na ocenu*. Već sam u prethodnim poglavljima govorio o dilemama i problemima u vezi sa ovim odredbama zakona i pravilnika kojima se uređuje ocenjivanje, a o njima su pisali i nastavnici koji su učestvovali u istraživanju. Verujem da je postojanje ovog prava važno, ali da je čitav postupak podnošenja prigovora i rešavanja koncipiran po sudskom modelu, gde se nastavnik postavlja na „optuženičku klupu”; kontraproduktivan za pravednost u ocenjivanju. Pojedini nastavnici su u svojim primerima iz prakse navodili kako oni dozvoljavaju učenicima na časovima da iskažu nezadovoljstvo ocenom, predlože

drugačiju ocenu i da obrazlože taj predlog. Često ta procedura podrazumeva učešće i drugih učenika u odeljenju, koji daju svoje mišljenje o tome da li je učenik zaslužio veću ocenu. Smatram da je to dobar način da se ujedno otvori prostor za dogovaranje učenika i nastavnika o kriterijumima ocenjivanja, kao i da učenici vežbaju samoevaluaciju i vršnjačku evaluaciju. Formalni prigovor na ocenu treba da postoji, ali isključivo za situacije kada zaista ne postoji šansa da se kroz dijalog razreši prigovor učenika na ocenu, na ovakav, manje formalan način.



Ocenjivanje je pravedno kada nastavnici imaju ujednačene kriterijume ocenjivanja

Ovaj element pravednosti u ocenjivanju najneposrednije je povezan sa formalnom socijalnom funkcijom ocenjivanja, odnosno gledištem da su ocene *mera na osnovu koje se učenici mogu porediti i rangirati*, te predstavljaju pouzdane informacije za donošenje odluka o daljem školovanju učenika, zaposlenju i na kraju pozicijama koje zauzimaju u društvu (Gipps, 1999; Havelka, 2000; Mitrović, 2017b). Da bi se osigurala takva uporedivost ocena učenika, neophodno je da *nastavnici ocenjuju na ujednačen način* – koristeći iste kriterijume, jednako strogo, pa čak i na isti način. Iz opisanog je jasno da su ovo vrednosti svojstvene isključivo metrijskom konceptu pravednosti u ocenjivanju.

U odgovorima nastavnika koji su učestvovali u anketi nisam primetio otpor prema ideji da treba da postoje ujednačeni kriterijumi za sve učenike (o čemu će više biti reči u narednom delu), pa i za sve nastavnike. Štaviše, deo nastavnika je takve ideje stavljao u prvi plan i zagovarao upotrebu testova znanja kao objektivnih merila, pa čak i eksterno testiranje znanja učenika kako bi se proverile ocene koje daju nastavnici. Stremljenje ka ujednačavanju vidljivo je i u prosvetnoj legislativi naše zemlje i to kroz standardizaciju obrazovnih postignuća učenika i definisanje univerzalnih kriterijuma za svaku ocenu. To prati i detaljno uspostavljanje zakonskih normi i pravila u domenu ocenjivanja, koja važe za sve nastavnike. Ipak, očigledno je

da se time ne osigurava da nastavnici ocenjuju na ujednačen način, o čemu svedoče i rezultati ovog istraživanja, ali i analize rezultata završnih ispita i njihovog odnosa sa ocenama učenika (videti: Nikolić i sar., 2018). Kada je reč o pravednosti u ocenjivanju, važno pitanje predstavlja *kakvi su ti ujednačeni kriterijumi ocenjivanja*, odnosno da li su formulisani na način koji će zaista obezbediti veću pravednost u ocenjivanju učenika, a ne samo da svi nastavnici ocenjuju iste stvari i na isti način.

Promišljanja o razlozima za aktuelno stanje u školskom ocenjivanju, bar kada je reč o neujednačenosti kriterijuma između nastavnika o kome svedoče nastavnici koji su učestvovali u anketi, možemo usmeriti ka pitanjima kao što su: *Da li su nastavnici upoznati sa zakonskim pravilima koja važe za ocenjivanje? Kako razumeju ta pravila i definisane kriterijume ocenjivanja, te i kako ih koriste? Da li su kriterijumi takvi da ne obezbeđuju jednoznačno tumačenje i primenu kriterijuma na dosledan način?* No, pitanja bi morala i da izađu iz okvira onoga šta je i kako definisano u zakonima i pravilnicima, i iz okvira paradigme koja je zastupljena u njima, te obuhvatiti i sledeća ali i brojna druga pitanja: *Kako nastavnici razumeju ocenjivanje i njegovu svrhu? Da li ujednačavanje kriterijuma i načina ocenjivanja među nastavnicima vide kao put ka većoj pravednosti u ocenjivanju ili pak kao ograničavajući faktor na putu da se osigura da ocenjivanje autentično odgovara praksi? Kako razumeju pravednost u ocenjivanju – da li se ona ostvaruje kroz jednak tretman svih učenika ili uzimanjem u obzir svih činioca koji utiču na učničke prilike za učenje?* Poslednje pitanje ću posebno razmotriti u narednoj celini.

U postojećim uslovima u vaspitnoobrazovnom sistemu naše zemlje opštu ustrojenost ka ujednačavanju možemo posmatrati kao neminovnost, a način da se unapredi pravednost u ocenjivanju u ovom domenu vidim najpre u *razmenama između nastavnika o prethodno pobrojanim pitanjima*, kako na nivou aktiva nastavnika srodnih predmeta u školi, tako i na širem planu. Verujem da je važnije uspostaviti zajedničko razumevanje nastavnika o važnim pitanjima ocenjivanja, nego li postavljati zahteve i pravila za ujednačavanjem

„odozgo”, kojima se ne osigurava da ih nastavnici zaista razumeju i integrišu u svoju praksu.

*Ocenjivanje je pravedno
kada ista pravila i
kriterijumi ocenjivanja
važe za sve učenike*



*Ocenjivanje je pravedno
kada uzimamo u obzir
mogućnosti učenika i uslove
u kojima oni žive i uče*

Viđenje da se pravednost u ocenjivanju ostvaruje time što se svi učenici tretiraju na isti način, što može podrazumevati korišćenje istih kriterijuma ocenjivanja, istih metoda ocenjivanja, iste uslove u kojima se ocenjivanje odvija i slično, u osnovi je metrijskog koncepta. Najbolji način da se osigura jednak tretman učenika u ocenjivanju, te i pravednost, prepoznaje se najpre u korišćenju standardizovanih testova znanja i uniformnih mera, odnosno kriterijuma ocenjivanja, danas često oličenih u standardima postignuća učenika. U pedagoškom i društvenom konceptu se pak oštro kritikuje koncept jednakosti i naglašava se potreba da se prilikom ocenjivanja uzmu u obzir individualne razlike između učenika i uslovi u kojima učenici žive i uče, što implicira prilagođavanje ocenjivanja i celokupne nastave. Drugim rečima, težnja ka *jednakom tretmanu u ocenjivanju* zamenjuje se tražanjem za načinima da se svim učenicima obezbede *jednake prilike za učenje u nastavi*, te i ocenjivanje koje uvažava različite obrazovne, ali i životne prilike učenika. U društvenom konceptu pravednosti se, pored prethodnog, naročito naglašava preispitivanje društvenih činilaca koji doprinose tome da su određene grupe učenika deprivilegovane u obrazovanju, kao i uloge ocenjivanja u reprodukciji društvenih obrazaca.

Među odgovorima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju mogu se pronaći oba prethodno razmatrana gledišta na to šta čini ocenjivanje pravednim. Jednakost prilikom primene kriterijuma ocenjivanja za sve učenike je nešto što se u aktuelnom sistemu očekuje budući da su propisani standardi postignuća učenika i kriterijumi za svaku ocenu. Definisana prava učenika koja se odnose na ocenjivanje takođe važe za sve učenike podjednako, što bismo

mogli posmatrati kao dobru vrstu jednakosti, odnosno kao jednakost u pravu (ravnopravnost). S druge strane, pojavljuje se i težnja da ocenjivanje bude prilagođeno mogućnostima učenika, uslovima koji su oni imali za učenje, uslovima u kojima žive, što u izvesnoj meri deluje kontradiktorno u odnosu na opštu ustrojenost sistema koja se prepoznaje u oslanjanju na standarde postignuća i uniformne kriterijume ocenjivanja, odnosno u jednakom tretmanu svih učenika. Za nastavnike u školama, kao i za studente koji se obrazuju za buduće nastavnike ili stručne saradnike, jedno od ključnih pitanja vezano za kriterijume ocenjivanja i opšti pristup ocenjivanju upravo predstavlja *kako naći balans između jednakosti i različitosti*, odnosno uniformnih uslova i postupaka i prilagođavanja u ocenjivanju učenika. Ili, na ličnijem nivou, koji se najčešće zasniva na sopstvenim iskustvima iz školovanja i reakcijama učenika – da li se različit tretman učenika, čak i kada verujemo da jeste opravdan, može tumačiti kao nepravedan; nije li onda zaista lakše i pravednije tretirati sve učenike na isti način? Mogli bismo reći da ova pitanja predstavljaju tačku u kojoj se sudaraju različita gledišta na pravednost u ocenjivanju i razotkrivaju njihova naličja, i već je jasno iz prethodno rečenog da je reč o važnim etičkim pitanjima u ocenjivanju, pa i u obrazovanju u celini.

Jedan od načina na koji se pristupa razrešavanju pomenute dileme jeste vezan za *individualizaciju nastave*, pa tako i ocenjivanja kao dela nastave. Najizrazitiji primer za to su individualni obrazovni planovi (IOP). Na taj način se pojedini učenici, za koje se utvrdi da ispunjavaju određene uslove, tretiraju kao *izuzeci od pravila*, te za njih obično važe prilagođeni planovi rada, a katkad i drugačiji kriterijumi i načini ocenjivanja (za učenike koji se obrazuju po IOP2). Takav pristup se svakako može i pedagoški i društveno opravdati budući da se njime, šire gledano, nastoji da se osigura pravednije obrazovanje za učenike koji imaju potrebu za posebnom društvenom podrškom (učenike koji imaju smetnje u razvoju, učenike iz ekonomski i socijalno depriviranih sredina i slično). Ipak, uvidi do kojih sam došao u istraživanju upućuju na to da ovi učenici često nemaju adekvatnu podršku i da drugi učenici doživljavaju različit tretman ovih učenika, koji najčešće podrazumeva i blaže kriterijume ocenjivanja, kao

nepravdu. Osim učenika koji se obrazuju po IOP-u, individualizacija ocenjivanja nije česta praksa u našim školama, sudeći po dostupnim podacima.

Ukoliko i prihvatimo da je za učenike iz osetljivih grupa opravdano primenjivati drugačije kriterijume i načine ocenjivanja, ostaje pitanje da li to znači da u ocenjivanju svih drugih učenika, koji ne zadovoljavaju definisane uslove za izradu i primenu IOP-a, nije preporučljivo ili čak nije dozvoljeno koristiti prilagođene kriterijume i načine ocenjivanja. Iz perspektive pedagoškog koncepta za pravednost u ocenjivanju je značajno da je ono u skladu sa mogućnostima i drugim individualnim karakteristikama učenika, te i prilikama za učenje koje je učenik imao/imala. Ovakav pristup bi značio individualizaciju ili bar diferencijaciju nastave i ocenjivanja za sve učenike, što, posebno za nastavnike predmetne nastave, koji često rade sa velikim brojem učenika, predstavlja utopijski zadatak. I sam verujem da je ovakav pogled na ocenjivanje, iako pedagoški opravdan, gotovo neostvariv u praksi u postojećim uslovima. Način da se odgovori na dilemu koja je prethodno izneta pronalazim u svojevrsnom kompromisu. Budući da je, posmatrano iz perspektive načina funkcionisanja vaspitnoobrazovnog sistema, postojanje istih kriterijuma za sve učenike (izuzimajući učenike koji se obrazuju po IOP2) neminovno, verujem da odgovor leži u *nastojanjima da se razlike između učenika uvažavaju kroz same kriterijume ocenjivanja*. Smatram da postojanje jednakih kriterijuma za sve učenike nije nužno problem samo po sebi. Iz perspektive metrijskog gledišta na pravednost u ocenjivanju ono je i ključno. Ipak, ukoliko želimo da ocenjivanje bude pravedno gledano iz ugla pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti u ocenjivanju, za nas će ključno pitanje predstavljati *kakvi su ti kriterijumi*: da li se odnose na različite aspekte učenja, a ne samo na postignuća; da li se njima uvažava napredak učenika u učenju; da li uvažavaju različite sposobnosti i druge individualne karakteristike učenika koje su relevantne za učenje; da li uzimaju u obzir uslove u kojima učenici žive i uče; da li omogućavaju da učenici budu uspešni na različite načine... Smatram da je kroz ovakvo preispitivanje moguće *obežbediti da se kroz kriterijume ocenjivanja uvažavaju razlike između učenika, uprkos*

tome što oni važe za sve učenike, tj. nisu individualizovani.

Prilagođavanje ocenjivanja u odnosu na različite mogućnosti i druge karakteristike učenika i sredine iz kojih oni potiču ne tiče se ni samo kriterijuma ocenjivanja, iako oni jesu važni. Moguće je, a često i nužno, *prilagođavati i same načine ocenjivanja*. Pritom, da bi ocenjivanje bilo pravedno u odnosu na druge učenike, važno je držati se istih osnovnih kriterijuma ocenjivanja bez obzira na to na koji način se ocenjuje konkretan učenik. Najbolji savet koji se može dati je da se radi na tome da *učenici u svakoj situaciji ocenjivanja mogu da biraju na koji način će pokazati to što su naučili, te i na koji način će biti ocenjivani*, u skladu sa svojim preferencijama i mogućnostima. To podrazumeva i planiranje takvih kriterijuma ocenjivanja koji će „dopuštati” da različiti učenici mogu na različite načine da pokažu naučeno, o čemu je već bilo reči kada sam razmatrao pitanja koja se tiču participacije učenika u odlučivanju o ocenjivanju. U nastavku je prikazano nekoliko primera iz prakse koje su dali nastavnici koji su učestvovali u istraživanju.

Pokušavam da budem dosledna, isto da se ponašam prema svima, ali i da nagradim manje uspešne, da različite stvari ocenjujem kako bi se više učenika našlo uspešnim u njima... (ID 134; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U srpskom jeziku je najteže biti realan i pravedan u ocenjivanju pismenih zadataka. Prvi zadatak ocenjujem prema kriterijumima koje unapred dam učenicima. Ostali zadaci, pored datih kriterijuma, u velikoj meri uzimaju u obzir napredak u odnosu na prethodni rad/prethodne radove. Tako se trudim da ne namećem iste kriterijume za učenike različitih afiniteta i mogućnosti. (ID 80; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

Učenik je nesiguran u pismenim proverama, stalno briše gumicom i ispravlja tačne odgovore, ali je u usmenim odgovorima jako dobar jer dobija potvrdu. Takav učenik se češće ispituje usmeno, čak i nakon pismene provere, nastavnik insistira na onim zadacima na kojima je učenik bio nesiguran. (ID 79; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi).



Ocenjivanje je pravedno kada je dosledno, odnosno kada je usaglašeno sa prilikama za učenje koje su učenici imali u nastavi

U izvesnom smislu sam o ovom elementu pravednosti u ocenjivanju već pisao elaborirajući prethodne elemente, ali ga time nisam sasvim iscrpeo. Teorijski gledano, ovakvo gledište na pravednost u ocenjivanju možemo povezati sa *konstruktivnim usaglašavanjem u nastavi*, odnosno sa potrebom za usaglašavanjem ciljeva nastave, načina rada u nastavi kojima se nastoji da se ti ciljevi ostvare i načina na koji se prati i procenjuje da li se i u kojoj meri došlo do predviđenih ciljeva (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011; Boud & Falchikov, 2007). U tom svetlu, pravedno je ono ocenjivanje koje je dosledno, odnosno koje je usaglašeno sa prilikama za učenje koje su učenici imali tokom nastave – Da li su na časovima organizovane relevantne aktivnosti u kojima su učenici mogli da razvijaju one sposobnosti i one vrste znanja kakva se od njih očekuju i traže da pokažu u situaciji ocenjivanja (na usmenom ispitu, testu znanja ili slično)? Ovo je blisko povezano i sa stavom koji sam već izneo, a to je da *odluke o ocenjivanju moraju biti deo procesa nastave i učenja*. One moraju autentično odgovarati celokupnoj praksi i kontekstu, a to je jedino moguće ukoliko ih budemo pozicionirali kao deo profesionalne odgovornosti nastavnika.

Aktuelno stanje je takvo da nastavnike postavlja u poziciju da organizuju celokupnu nastavu tako da ona odgovara propisanim kriterijumima i opštem pristupu ocenjivanju koji se promovise u zakonima i pravilnicima, što je potpomognuto i koncepcijom nastavnih programa, te njihovom važnom ulogom u modelovanju prakse. I sami nastavnici su navodili nastavne planove i programe kao prepreku za dostizanje pravednijeg ocenjivanja u praksi, i to najpre njihovu obimnost koja dovodi do toga da nastavnici nemaju dovoljno vremena da prate napredak učenika u učenju, već se fokusiraju na ocenjivanje krajnjih ishoda učenja, najčešće uz pomoć kontrolnih zadataka i testova znanja. Sve ovo dovodi do već poznatog fenomena da se nastava organizuje kao „dril”, tako da se njome osigura da učenici

pokažu dobre rezultate na proverama znanja, čime se nastava svodi na ono što testovi mere, a to su mahom ciljevi iz kognitivnog domena, neretko ograničeni samo na reprodukciju. Posledično, to dovodi i do drugog poznatog fenomena - učenja za test, ispitne anksioznosti kod učenika, te i neuviđanja smisla učenja i obrazovanja. Ironično, za ovakvu praksu bismo mogli reći da delom jeste usklađena, tj. dosledna na način koji je prethodno opisan. Ipak, ta doslednost nije deo težnje da ocenjivanje *autentično odgovara potrebama učenika, nastave i konteksta u kome se ona odvija*, već je tehničke prirode i sistemski nametnuta nastavnicima.

Drugi ugao gledanja na doslednost u nastavi i ocenjivanju, odnosno usaglašenost ocenjivanja sa prilikama za učenje koje su učenici imali tokom nastave, odnosi se na individualni nivo, tj. *nivo pojedinačnog učenika*. Posmatrano iz ugla potrebe da se u ocenjivanju uzmu u obzir individualne karakteristike i mogućnosti učenika, kao i uslovi u kojima oni žive i uče, moglo bi se reći da je ocenjivanje pravedno kada *učenici imaju prilika da tokom nastave uče na način koji odgovara njihovim individualnim potencijalima za učenje (njihovim stilovima učenja, mogućnostima, potrebama, tempu i slično) i resursima koji su im dostupni za učenje*. Takav pristup podrazumeva ne samo sagledavanje ocenjivanja kao integralnog dela nastave, već i da *celokupna nastava, pa time i ocenjivanje, budu individualizovani ili bar diferencirani za različite grupe učenika* prema njihovim pristupima učenju i potrebama. To ujedno znači, kao što je već razmatrano, da će načini ocenjivanja i kriterijumi ocenjivanja biti definisani na način kojim se uvažavaju razlike između učenika, različiti pristupi učenju i različite prilike koje su učenici imali za učenje tokom nastave.

*Ocenjivanje je pravedno
kada vrednujemo različite
aspekte rada i učenja
učenika*



*Ocenjivanje je pravedno
kada kontinuirano
pratimo rad i napredak
učenika*

Razumevanje da se pravednost u ocenjivanju sastoji od kontinuiranog praćenja različitih aspekata rada i učenja učenika blisko je pedagoškom konceptu pravednosti u ocenjivanju, ali i velikom broju nastavnika koji su učestvovali u anketi. Pored toga, istraživanja pokazuju i da učenici smatraju da je ocenjivanje pravednije kada se uzima u obzir njihov trud i zalaganje (Adams, 2005; Lizzio & Wilson, 2008; Ross et al., 1998, prema: Ross, 2006).

Uporno opstajanje tradicionalnih praksi ocenjivanja u našem sistemu vaspitanja i obrazovanja, odnosno previše usredsređenosti na sumativno ocenjivanje i na ishode učenja kao jedine parametre uspešnosti, bez uvažavanja procesa i konteksta u kojima su ti ishodi nastali (Mitrović, 2017b), može se tumačiti kao ključni mehanizam nepravednosti posmatrano iz ugla pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti u ocenjivanju. Već sam u analizi pravilnika kojima se reguliše ocenjivanje ukazao na to da definisani kriterijumi za svaku ocenu govore o uspešnosti učenika najpre u domenu dostizanja predviđenih standarda postignuća, premda ima i onih koji se odnose na samostalnost i angažman u nastavi. U pravilnicima se, iako na deklarativnom nivou, govori i o potrebi da ocenjivanje bude formativno i da se vrednuje napredak učenika u učenju, kao i različiti aspekti procesa učenja (samostalnost, kooperativnost, trud i angažmana učenika). Ipak, ove odlike nisu naročito izražene u ocenjivanju u našim školama, prema viđenju nastavnika, najpre zbog nedostatka vremena (potom, preobimnih nastavnih planova i programa, pritiska da se učenici ocene četiri puta u toku polugodišta) i nerazumevanja svrhe formativnog ocenjivanja od strane mnogih nastavnika, što prati i preferiranje testova znanja kao „objektivnih” metoda ocenjivanja od strane jednog dela nastavnika. Sami pravilnici eksplicitno promovišu sumativno ocenjivanje time što predviđaju da se u dnevnik mogu

uneti samo ocene dobijene na osnovu sumativnog ocenjivanja, ali i implicitno, posebno odredbom o minimalnom broju ocena učenika tokom polugodišta. Naime, suočeni sa takvim formalnim zahtevom, nastavnici se „opredeljuju” da koriste periodične pisane ispite jer inače ne bi stigli da obezbede po četiri ocene za svakog učenika, što je i jedna od briga nastavnika u vezi sa ocenjivanjem (Simić, 2019).

Da bi se razvijala pravednost u ocenjivanju, shvaćena u duhu pedagoškog koncepta, važno je *da se kriterijumi ocenjivanja osim postignuća odnose i na različite aspekte procesa učenja učenika, a naročito na ostvareni napredak u učenju*. O ovome je već bilo reči kada je razmatrana potreba da se prilikom ocenjivanja uvažavaju mogućnosti učenika i uslovi u kojima oni žive i uče. Takvo gledište podrazumeva i *drugačije razumevanje procesa ocenjivanja i značenja samih ocena*. Ocenjivanje ne bi trebalo posmatrati kao objektivno merenje znanja učenika, već kao *kontinuirano praćenje i samopraćenje rada učenika* kako bi mu se pružila podrška nadalje u učenju. Ocene se često posmatraju kao mere postignuća učenika, te se i kriterijumi orijentišu primarno na uspešnost učenika u ostvarivanju predviđenih ishoda učenja, odnosno ciljeva nastave. Dodatno, kada su ti predviđeni ishodi standardizovani, iako bi se moglo tumačiti da ocena izražava individualni napredak učenika ka ostvarivanju standarda, pre možemo prepoznati težnju da one predstavljaju mere za poređenje učenika prema uspešnosti, budući da je akcenat u sistemu stavljen na sumativno ocenjivanje. Ipak, kada ocene ne bismo posmatrali kao uporedive, već kao *ipsativne mere*, verovatno bi nam u fokusu bili oni kriterijumi koji govore o napretku učenika u učenju, uloženom trudu, stepenu i vrsti zalaganja i slično. Verujem da se značenje ocene menja tek kada se promene kriterijumi koji stoje u osnovi ocenjivanja i kada se i samo ocenjivanje, te i njegov odnos sa učenjem, sagledava drugačije.

Poseban problem u našem sistemu predstavlja to što su aktuelni kriterijumi za svaku ocenu definisani tako da je za najvišu ocenu potrebno biti izvrstan na svim poljima – u ostvarivanju predviđenih ishoda, samostalnosti u radu, kvalitetu angažmana, stepenu stvaralačkog i kritičkog mišljenja. Sledstveno tome, od učenika koji zaslužuje

dvojku očekuje se da niti ostvaruje ishode na visokom nivou, niti da se dovoljno angažuje u radu i bude samostalan. Smatram da takav sistem sam po sebi ne ostavlja dovoljno prostora za pravednost niti je u praksi sasvim primenljiv kada dođe do situacija da učenik pokazuje pomenute kvalitete u različitom stepenu. Stoga je važno *koncipirati sistem kriterijuma i način određivanja ocene* koji bi omogućio kombinovanje različitih nivoa ostvarenosti pojedinačnih kriterijuma.⁴ Takav zadatak bi najpre mogli da posmatramo kao posao nastavnika, odnosno deo njegove profesionalne autonomije da planira ocenjivanje u skladu sa odlikama konkretnog konteksta.

Sagledavanje različitih aspekata rada učenika, kao i kontinuirano praćenje rada i napretka učenika, zahteva *korišćenje različitih metoda i tehnika ocenjivanja*, što su i nastavnici prepoznavali kao jednu od odlika pravednog ocenjivanja. Ukoliko to povežemo sa potrebom da ocenjivanje bude kontinuirano i da se prate različiti aspekti rada učenika, naročito će nam biti značajne *evaluativne aktivnosti neformalnog tipa*. Ove aktivnosti su sastavni deo procesa učenja u nastavi i primarno su *u funkciji učeničkog učenja učenja*, razumevanja aktuelnih procesa učenja, kao i u funkciji razvijanja učeničkih kompetencija za samoevaluaciju (Mitrović, 2010). Korišćenje takvih aktivnosti bi nastavnicima omogućilo da, pored pružanja podrške učenicima u učenju, vode evidenciju o angažmanu i napretku učenika, na osnovu koje bi mogli da, nakon izvesnog period praćenja, izvedu i formalne ocene. Ujedno, podaci dobijeni na ovaj način su dobra potpora za davanje povratnih informacija o učenju, a mogu koristiti i nastavnicima da prate kvalitet nastave i da bolje planiraju naredne korake u radu. Izvesno je da bi ovakav način rada značio i više posla za nastavnike i da bi trebalo vremena da se kod nastavnika razvije osetljivost za primenu evaluativnih aktivnosti ove vrste. Ipak, na taj način bi ocenjivanje imalo veći formativni potencijal i bilo bi pravednije jer bi više govorilo o napretku učenika u učenju.

4) Za tako nešto bi nastavnicima mogle koristiti rubrike za ocenjivanje. Videti: Stančić, M. (2020, 30. januar). *Rubrike za ocenjivanje: šta su, čemu služe i kako ih kreirati*. Zenodo. Dostupno na: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3627835>

Ja SVE što učenici rade beležim, ocenjujem (ocenom ili +,-), i onda izvodim srednju ocenu, gde + i - imaju ulogu da podignu ili dograde (retko smanje) ocenu, a ponekad i da je potvrde (osiguraju). (ID 53; nastavnica razredne nastave)

Učenik je odgovarao sadržaje iz prirode i društva i tog dana nije bio na nivou svojih mogućnosti. Uzela sam u obzir prethodne odgovore, aktivnosti na času, beleške koje vodim u nastavničkoj svesci i dala ocenu, pritom objasnivši učeniku na koji način sam ga ocenila i da je veoma važan kontinuirani rad. (ID 89; nastavnica razredne nastave)

Učenik je vredan, čita lektire, na kontrolnim zadacima dobija petice, ali nema dara za pisanje. Piše sastave u kojima odgovara na temu i u velikoj meri poštuje pravopisnu normu, ali nemaštovite, nezgrapne, sa stilskim greškama. Ocena je između 3 i 4, bliže trojci. Pravedno bi bilo dati 4, ukazati na greške, pa pratiti napredovanje učenika i sledeću ocenu formirati na osnovu toga da li se primećuje pomak. (ID 14; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)



Ocenjivanje je pravedno kada se zajednički sa učenicima preispituju društveni obrasci i vrednosti koji stoje iza obrazovanja i ocenjivanja

Poslednji element koji ću prikazati zasnovan je prevashodno na teorijskim polazištima, konkretno poželjnih praksi ocenjivanja, odnosno praksi budućnosti, dok takav način gledanja na pravednost u ocenjivanju, sudeći po dostupnim istraživačkim podacima, nije blizak iskustvu nastavnika u školama. Istovremeno, ni sami teoretičari kritičke orijentacije nisu dovoljno operacionalno razradili i „preveli” svoje ideje za potrebe prakse. Bespredmetno je i govoriti o tome da li su takve ideje podržane u zakonima i pravilnicima kojima se uređuje ocenjivanje. Ipak, bez obzira na sve prethodno rečeno, smatrao sam važnim (i pravednim) da se na ovom mestu, u sumiranju, „čuje glas” i ovakvog gledišta na pravednost u ocenjivanju.

Krajnja svrha ocenjivanja, pa i obrazovanja, iz perspektive koncepta društvene pravednosti, prepoznaje se u neraskidivom spoju *emancipacije učenika kao kritičkih mislilaca i agenasa promene*, rada na eliminisanju reprodukcije društvenih obrazaca i nejednakosti

kroz obrazovanje, te *građenju pravednijeg obrazovanja i pravednijeg društva*. Prvi korak ka ostvarivanju ovih velikih ciljeva predstavlja rasvjetljavanje opresivnih društvenih odnosa i prepoznavanje razlika koje postoje u raspodeli društvenih resursa i obrazovnih šansi, a koje doprinose nepravednom položaju određenih grupa u društvu (Cochran-Smith et al., 2009; Jovanović, 2018). Naredni korak mogao bi se sastojati u pozivanju učenika da kritički preispituju temeljne vrednosti škole kao institucije, školskih kurikuluma, nastave i ocenjivanja; te da te vrednosti dovode u vezu sa dominantnim društvenim ideologijama i obrascima. Kada je reč o ocenjivanju, težilo bi se ka *osveščivanju ideološkog karaktera ocenjivanja kod učenika* (Mitrović, 2017b), što može obuhvatiti pitanja kao što su: *kakve i čije* vrednosti stoje iza stvari koje se vrednuju i načina na koji se ocenjuje, te da li svi učenici imaju jednak pristup, odnosno jednake šanse, da dođu do onoga što se vrednuje i da pokažu ono što znaju. Na osnovu toga nastavnik i učenici mogu zajednički razvijati novo ocenjivanje koje će prevashodno služiti učenju svih učenika i njihovom osnaživanju da deluju u društvu, odnosno onim ciljevima oko kojih se nastavnik i učenici dogovore da su važni. Šire gledano, na taj način bi se, promenom ocenjivanja, menjala i sama nastava i obrazovanje, što je jedna od teza od kojih sam krenuo u istraživanju problema pravednosti u ocenjivanju.

Već iz prethodnog opisa je jasno da, za razliku od metrijskog i pedagoškog koncepta pravednosti u ocenjivanju, u društvenom konceptu ne postoji jedna ili više gotovih metoda i tehnika ocenjivanja koje se mogu preporučiti kao (naj)pravednije. U metrijskom konceptu se testovi znanja predstavljaju kao najpravednija praksa ocenjivanja, dok se u okviru pedagoškog koncepta predlaže niz praksi ocenjivanja koje mogu pomoći da ocenjivanje bude pravednije, kao što su, na primer, formativno ocenjivanje i samoocenjivanje. Društveni koncept pravednosti u ocenjivanju nam najpre daje smernice za preispitivanje društva, obrazovanja, pa i ocenjivanja, kao i njihovog međusobnog odnosa, ostavljajući otvorenim pitanje kako će na kraju praksa ocenjivanja u konkretnom kontekstu izgledati – ona će biti *produkt dogovora nastavnika i učenika*. Verujem da bi kao orijentir za

preispitivanje pravednosti prakse ocenjivanja nastavnicima mogli koristiti i prethodno razmatrani elementi pravednosti u ocenjivanju.

Jasno je da rad na razvijanju prakse ocenjivanja u duhu društvenog koncepta pravednosti traži kompetentnog nastavnika, reflektivnog praktičara, ali i da je istovremeno u konfliktu sa načinom na koji je uređeno ocenjivanje u sistemu vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji. Iako i sam pristup standardizacije i detaljnog birokratskog uređivanja u ocenjivanju može biti predmet preispitivanja, što formalno gledano nije zabranjeno raditi, vrlo je verovatno da bi građenje novog (društveno pravednijeg) ocenjivanja, zajedno sa učenicima, podrazumevalo da nastavnik radi na način koji neće biti sasvim u skladu sa važećim propisima. Ovo je i jedno od ključnih zaključnih pitanja: *Mora li nastavnik, ako mu je namera da njegovo ocenjivanje bude pravedno, da krši zakon?* Vratiću se ovom pitanju u poslednjem poglavlju knjige.



Još jedno sumiranje o razumevanju pravednosti u ocenjivanju napraviću i sada, nakon prikaza različitih elemenata. Najpre, uočljivo je da *pravednost u ocenjivanju ne možemo posmatrati kao jednu od odlika ocenjivanja*, već kada govorimo o pravednosti u ocenjivanju, zapravo govorimo o *različitim odlikama dobrog ocenjivanja*, kao što su: transparentnost, participativnost, doslednost, obuhvatnost, kontinuiranost, formativnost, raznovrsnost. Dakle, briga o pravednosti u ocenjivanju zapravo podrazumeva nastojanje da ocenjivanje ima sve prethodno pobrojane kvalitete. Šire gledano, posebno ukoliko imamo u vidu elemente koji se odnose na doslednost, obuhvatnost, kontinuiranost i raznovrsnost, možemo zaključiti i da se težnja ka pravednom ocenjivanju ne može ograničiti na usavršavanje samih metoda i tehnika ocenjivanja, izolovano od celokupne nastave i konteksta u kome se ona odvija, već podrazumeva *brigu o čitavom procesu planiranja i realizacije nastave i ocenjivanja*, kao integralne komponente nastave. Promišljanje o svim razmatranim elementima pravednosti u ocenjivanju nužno podrazumeva preispitivanje drugih

komponenata nastave, karakteristika škole kao institucije i čitavog sistema obrazovanja, uključujući i zakonske odredbe i način njihove primene u praksi, pa i odlike društva u celini. Opseg prethodno pobrajanih stvari koje bi se mogle preispitivati na neki način potvrđuje i tezu *da se pravednosti u ocenjivanju samo može težiti*, što je i gledište koje zastupa Gips (Gipps, 1999; Gipps & Stobart, 2009).

Mogu li se kombinovati elementi iz različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju – nužnost ili nemoguća misija

Još jedno važno pitanje, nakon razmatranja različitih elemenata pravednosti u ocenjivanju predstavlja i to da li je moguće kombinovati elemente koji proističu iz različitih praksi ocenjivanja, odnosno različitih koncepata pravednosti u ocenjivanju. Kada je reč o *kriterijumima ocenjivanja*, nakon uzimanja u obzir svih razmatranih činilaca, reklo bi se da je njihovo kombinovanje ne samo moguće, već i neminovno. Različite funkcije koje ocenjivanje ima, a naročito one koje su značajne za funkcionisanje školskog sistema i društva, zahtevaju *traganje za balansom između jednakosti i uvažavanja razlika*, što nije specifičnost samo našeg konteksta. Stoga bih rekao da je, u ovom trenutku, imajući u vidu da je opšti pristup obrazovanju i ocenjivanju u našoj zemlji zasnovan na standardizovanim ishodišta učenja učenika, *postojanje jednakih kriterijuma ocenjivanja za sve učenike nužno*. Osim toga, često i sami učenici veruju da je pravedno ocenjivanje ono u kome isti kriterijumi važe za sve (jednak tretman), što bismo najpre povezali sa metrijskim konceptom pravednosti. No, ključno pitanje je, kao što je već bilo reči, kakvi su ti kriterijumi ocenjivanja. Traganjem za načinima da se oni ne ograniče samo na ishode učenja, već da obuhvate i različite aspekte procesa učenja i napredak u učenju, udaljavamo se od metrijskog koncepta pravednosti u ocenjivanju. Pored toga, ukoliko kriterijume definišemo tako da obuhvate i kontekst u kome su rezultati učenja nastali, odnosno u kome se odvija proces učenja, što najčešće podrazumeva uzimanje u

obzir uslova u kojima učenici žive i uče, te i resursa za učenje koji su im dostupni, bićemo korak bliži ne samo pedagoškom, već i društvenom konceptu pravednosti u ocenjivanju. Dakle, sasvim je *prihvatljivo da kriterijumi ocenjivanja budu isti za sve učenike, ukoliko su oni takvi da uvažavaju razlike između učenika i različite uslove i prilike za učenje koje učenici imaju*. Pored toga, i sam odnos koncepta pravednosti, kao i praksi ocenjivanja na kojima su oni zasnovani, bar kada je reč o pojedinim pitanjima, možemo posmatrati pre kao kumulativan nego međusobno isključiv. Naime, metrijski koncept je, kada je reč o tome šta se ocenjuje (šta je predmet ocenjivanja), ograničen na produkte učenja, dok se u pedagoškom konceptu ne negira značaj produkata, ali se u fokus postavlja proces učenja učenika. Naposljetku, društveni koncept pravednosti na to dodaje još i razmatranje konteksta u kome se učenje odvija. Ipak, uzimanjem u obzir i procesa učenja i konteksta u kome se učenje i ocenjivanje odvija, nesumnjivo je da smo se prilično udaljili od postavki metrijskog koncepta, te više i ne možemo govoriti o mirenju samih koncepta pravednosti u ocenjivanju, već pre o uspostavljanju ravnoteže između različitih potrebi školskog sistema i učenika, odnosno između jednakog tretmana učenika i uvažavanja razlika koje postoje među učenicima.

Ipak, kada je reč o tome kako ocenjivati, odnosno o *metodama i tehnikama ocenjivanja*, verujem da je, ukoliko težimo pravednosti, balansiranje između različitih koncepta *gotovo neizvodljivo*. Metrijski koncept glorifikuje testove znanja, dok pedagoški koncept ne isključuje njihovu upotrebu, ali ipak naglašava potrebu da se koriste različite metode i tehnike ocenjivanja, uključujući i učeničko samoocenjivanje, kako bi se pratili različiti aspekti učenja i uvažile individualne razlike između učenika. U društvenom konceptu pak akcenat je na preispitivanju vrednosti različitih praksi ocenjivanja, uključujući i prethodno pobrojane prakse, pri čemu se akcenat sve više postavlja na učeničko samoocenjivanje. U takvim uslovima jednak tretman učenika, isključivom upotrebom testova znanja kao „objektivnih” metoda ocenjivanja ili bilo kog drugog načina ocenjivanja, ne može da doprinese pedagoškoj i društvenoj pravednosti u ocenjivanju, već je *neophodno koristiti raznovrsne metode i tehnike ocenjivanja u skladu*

sa potrebama i prilikama za učenje koje su učenici imali. Štaviše, bio bih sklon da kao najpravedniji scenario posmatram onaj u kome se učenicima omogućava da, sa liste ponuđenih metoda ili nekako drugačije, biraju kako će predstaviti svoj proces i produkte učenja, u skladu sa svojim preferencijama. Jedna od metoda mogu biti i testovi znanja, ali ne smeju biti jedina.

Naposletku, dolazimo i do pitanja da li su koncepti pravednosti u ocenjivanju pomirljivi kada posmatramo *svrhu ocenjivanja* ili još konkretnije - *funkcije ocenjivanja u odnosu na učenje*. Ukoliko prihvatimo tezu da je pravedno ocenjivanje ono koje omogućava učenicima da otkrivaju i razvijaju svoje potencijale, nesumnjivo je da govorimo o *formativnom potencijalu ocenjivanja za učenje*. Nasuprot tome stoji viđenje ocenjivanja kao *alata za (objektivno) merenje postignuća učenika*. Ovakva gledišta nose i posve suprotne postavke o tome ko je „vlasnik” ocenjivanja i kome ono treba da služi. U metrijskom konceptu, pravednost u ocenjivanju se ostvaruje davanjem objektivnih metoda „u ruke” nepristrasnih nastavnika, gde su učenici samo objekti ocenjivanja, a ocene imaju instrumentalnu vrednost. S druge strane, ključni element pedagoškog i društvenog koncepta pravednosti je da se učenicima omogući da odlučuju o kriterijumima i načinu ocenjivanja, što bi moglo da prati i preispitivanje vrednosti koje stoje iza ocenjivanja i mogućih izvora nepravednosti i pristrasnosti u obrazovanju i ocenjivanju. To je ujedno put ka građenju subjekt-ske pozicije učenika u ocenjivanju, budući da implicira potrebu da učenici „ovladavaju” ocenjivanjem, odnosno da uče da koriste (samo) ocenjivanje kao alat za učenje. U ovom segmentu su, rekao bih, različiti koncepti pravednosti u ocenjivanju *sasvim nepomirljivi*.

Promene koje su potrebne u zakonskoj regulativi kako bi ocenjivanje bilo pravednije

Već je bilo dosta reči o tome da su nastavnici kao jednu od važnih prepreka na putu ka dostizanju veće pravednosti u ocenjivanju u praksi prepoznali zakonske odredbe, odnosno pravilnike kojima se reguliše ocenjivanje. Ilustrovaću to samo jednim iskazom nastavnika:

[...] Nakaradni zakoni i pravilnici učinili su od mnogih nastavnika poslušnike i kalkulante koji popustljivošću i subjektivnošću oštećuju dobre, vredne đake, omogućavajući onim drugim da prolaze kroz školu bez rada i napora. (ID 37; nastavnica u gimnaziji)

U ovom poglavlju ću razmotriti kakve su promene u prosvetnoj legislativi potrebne kako bi se podržala pravednost u ocenjivanju shvaćena na način blizak pedagoškom i društvenom konceptu pravednosti, a u skladu i sa predlozima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, posebno onima koji su naglašavali potrebu za većom autonomijom nastavnika. Naime, iako bi se moglo tumačiti da je rešenje za mnoge prethodno razmatrane probleme u tome da se rešenje za mnoge prethodno razmatrane probleme u tome da se jasnije i preciznije specifikuju kriterijumi i celokupan pristup ocenjivanju u samim pravilnicima, uveren sam da je odgovor ipak posve drugačiji. Mogao bih se složiti sa time da je važno osigurati da nastavnici razumeju kriterijume i predloženi pristup ocenjivanju koji su definisani u pravilnicima, pa čak delimično i sa time da je značajno da nastavnici ocenjuju u izvesnoj meri na ujednačen način. Verujem da ključni problem ne predstavlja vidljiva težnja u prosvetnoj regulativi naše zemlje da kriterijumi, kao i celokupan pristup ocenjivanju, budu ujednačeni među nastavnicima, već nesigurnost u vezi sa tim *da li je pristup ocenjivanju koji se predlaže nastavnicima, uključujući i kriterijume ocenjivanja, takav da obezbeđuje pravednost u ocenjivanju.* Ukoliko bi taj uslov bio zadovoljen, sama težnja ka ujednačavanju bi ujedno predstavljala težnju ka većoj pravednosti u ocenjivanju. Ipak, na osnovu analize zakonskih odredbi i pravilnika kojima se reguliše ocenjivanje, kao i na osnovu uvida do kojih sam došao u istraživanju perspektiva nastavnika o pravednosti u ocenjivanju i njihovih iskustava iz prakse, nisam uveren da je odgovor na prethodno pitanje

potvrđan. Stoga, smatram da su za obezbeđivanje veće pravednosti u ocenjivanju neophodne promene u zakonskoj regulativi koje bi bile rezultat temeljnog preispitivanja aktuelnih rešenja u svetlu saznanja o tome kako ona „funkcionišu” u praksi i uz oslanjanje na drugačije koncepte pravednosti u ocenjivanju od onih koji se sada promovišu.

Jedan deo predloga koji se odnose na promene zakonske regulative usmereni su na *preispitivanje pojedinačnih rešenja* i to u pravcu traganja za načinima da se u većoj meri *podrži pedagoški i društveni koncept pravednosti u ocenjivanju*. Kada je reč o kriterijumima ocenjivanja, oni bi trebalo više da govore o napretku učenika u učenju, zalaganju učenika u odnosu na individualne potencijale i na uslove življenja itd. Na primer, mogli bi se dodati kriterijumi kao što su: učenik ostvaruje veliki napredak u učenju u odnosu na prethodni period; učenik pokazuje izuzetan trud i angažman, u skladu sa svojim mogućnostima; imajući u vidu dostupne resurse i uslove za učenje, učenik pokazuje zadovoljavajući stepen zainteresovanosti za rad i napredak. Ipak, samo dodavanje ovih kriterijuma među postojeće kriterijume koji su predviđeni za svaku ocenu ne bi rešilo problem da su oni definisani tako da je za najvišu ocenu potrebno pokazati visok nivo uspešnosti za svaki kriterijum. Takav pristup sam po sebi ne ostavlja dovoljno prostora za pravednost u ocenjivanju. Dodatno, predviđeni način određivanja ocena nije ni sasvim primenljiv u praksi, kada dođe do situacija u kojima učenik pokazuje predviđene kvalitete u različitom stepenu. Zbog toga smatram da je smislenije *definisati opšte kriterijume ocenjivanja* (na primer: Stepenu ostvarenosti ishoda; Napredak u odnosu na prethodni period; Trud i angažman u nastavi; Uslovi i resursi za učenje), kao i *predlog načina određivanja ocene* koji bi omogućio kombinovanje različitih nivoa ostvarenosti pojedinačnih kriterijuma. Verujem da je, najpre u svrhu ujednačavanja, korisno imati definisane opšte kriterijume ocenjivanja i smernice za njihovo korišćenje, ali da detaljna razrada i konkretizacija kriterijuma treba da bude deo planiranja ocenjivanja u konkretnom kontekstu, o čemu će biti više reči kasnije u tekstu.

U nastavku ću razmotriti još neke ideje za promene u pravilnicima u cilju veće podrške pedagoškom i društvenom konceptu pravednosti u ocenjivanju. Smatram da je u pravilnicima važno istaći *razvoj kompetencija učenika za praćenje sopstvenog učenja i samoevaluaciju kao važan cilj ocenjivanja i obrazovanja* uopšte. Pritom, neophodno je i izmestiti samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje učenika iz diskursa objektivnosti procene i postaviti ga u diskurs razvoja. Da bi se, imajući na umu vremenske i organizacione uslove, osigurao prostor za sistematičnu podršku razvoju kompetencija učenika za samoocenjivanje, neophodno je i *smanjiti pritisak da učenici u toku polugodišta dobiju najmanje četiri ocene*. Ukoliko se akcenat stavi na to da ocenjivanje bude korisno za učenike, manje će biti značajan broj ocena koji zapravo vodi ka tome da ocenjivanje bude kvaziformativno, od toga da iskustvo ocenjivanja bude iskustvo učenja. Ovo je i u vezi sa potrebom da se u većoj meri *ohrabri praćenje rada učenika, odnosno formativno ocenjivanje*. U aktuelnim odredbama pravilnika to ohrabriranje je samo deklarativno, dok ukupan način regulisanja prakse ocenjivanja privileguje sumativno i formalno ocenjivanje. Stoga je potrebno poboljšati poziciju formativnog ocenjivanja u pravilnicima, najpre time što bi se predvidela mogućnost, pa čak i obaveza, *da se svaka ili makar određeni broj formalnih ocena učenika (ona koja se upisuje u dnevnik rada) formuliše na osnovu podataka o praćenju rada i napretka učenika iz pedagoške sveske nastavnika ili neke druge vrste evidencije*. Verujem da je pedagoški opravdanije insistirati u pravilniku na tome da se rad učenika prati kontinuirano, te da se podaci beleže u pedagoškoj svesci nastavnika, a ne da se definiše minimalni broj ocena u dnevniku u toku polugodišta. Ukoliko bi ocene učenika zaista bile izvedene na osnovu kontinuiranog praćenja, ne bi bilo važno koliko je ocena upisano u dnevnik, a formativna funkcija ocenjivanja bi u većoj meri bila ispunjena nego što je to sada slučaj. Naime, nastavnici su pod pritiskom da učenike ocene četiri puta u toku polugodišta, čime se zapravo ohrabruje sumativno ocenjivanje i korišćenje ekonomičnih metoda ocenjivanja kao što su testovi znanja.

U svetlu pritisaka na nastavnike da poklone ocene, te zloupotreba pojedinih odredbi pravilnika, nastavnici su posebno istakli da

je potrebno *ukinuti mogućnost da se na odeljenjskim većima menjaju ocene nastavnika*, osim ukoliko postoje pedagoški zasnovani argumenti i ukoliko se i sam nastavnik saglasi sa promenom. Pored toga, nastavnici su ukazivali i na potrebu da se *promeni procedura podnošenja i reagovanja na prigovor učenika i roditelja na ocenu*. Upravo ove dve odredbe zakona i jesu ocenjene od strane nastavnika kao one koje najmanje doprinose pravednosti u ocenjivanju. Verujem da bi bilo korisno istražiti način implementacije različitih odredbi pravilnika, te i njihov doprinos kvalitetu i pravednosti u ocenjivanju u školama, što bi moglo da obuhvati i ispitivanje perspektive učenika i roditelja o ovim pitanjima.

Kada je reč o *razmatranju zaključnih ocena učenika na odeljenjskim većima*, jedan problem u vezi sa ovom odredbom prepoznajem u samom *sastavu odeljenjskog veća*, kojim se ne osigurava dovoljno obuhvatno sagledavanje različitih činilaca prilikom odlučivanja o ocenama učenika. Drugi problem vidim u *nedovoljno preciznim odredbama* u kojim slučajevima je dopušteno da odeljenjsko veće predlaže promenu ocene, odnosno šta su kriterijumi za odlučivanje o tome da li se predlog zaključne ocene predmetnog nastavnika prihvata ili ne. Iz prethodnih razmatranja iskustava nastavnika iz prakse jasno je da nedovoljna preciznost ovih odredbi ostavlja puno prostora za različite vrste zloupotreba, odnosno da se, uprkos potencijalima, ne koristi kao prilika za razmatranje pravednosti u ocenjivanju i za činjenje ocenjivanja pravednijim. Štaviše, postaje jedan od glavnih sistemskih mehanizama (re)produkovanja nepravednosti u obrazovanju i društvu. U formulisanju predloga za promene u vezi sa ovim odredbama pošao sam od pretpostavke da je na odeljenjskom veću potrebno razmotriti sve relevantne činioce za utvrđivanje zaključne ocene učeniku, kako one administrativne – da li je ocenjivanje u celini organizovano u skladu sa zakonom i da li je zaključna ocena izvedena u skladu sa propisima, da li su postojale žalbe na ocenjivanje nastavnika i na ocene učenika u toku godinu, tako i pedagoške – da li je učenik pokazao izuzetan napredak koji bi trebalo nagraditi, kakve uslove za učenje je učenik imao u školi i kod kuće, situaciju u porodici, uslove života, zdravstveno stanje itd. Verujem da je za takvo

razmatranje vredno imati na okupu sve aktere koji dobro poznaju životne prilike i rad učenika, kao i aktere koji poznaju propise i praksu svih nastavnika u školi. U tom kontekstu, u razmatranju ocena ne bi trebalo da učestvuju ni samo nastavnici koji rade sa konkretnim odeljenjem, uključujući i odeljenjskog starešinu, već i stručni saradnici (koji poznaju rad nastavnika u školi, dužni su da prate i vrednuju obrazovnovaspitni rad u školi), direktor škole (koji je odgovoran za zakonitost rada u školi), pa i učenici kao predstavnici odeljenjske zajednice i predstavnici roditelja učenika, koji dobro poznaju prilike u kojima učenici žive i rade.

Kada je reč o *proceduri podnošenja i reagovanja na prigovor učenika i roditelja na ocenu*, nastavnici su ukazivali na potrebu da se definišu uslovi kada je moguće podneti prigovor, da o prigovoru odlučuje stručni aktiv nastavnika, kao i da se nastavnik na čije je ocenjivanje podnet prigovor ne isključuje potpuno iz procedure. Verujem da je značajno da ovakvo pravo učenika i roditelja postoji. Ipak, saglasan sam sa nastavnicima da bi trebalo preispitati način na koji je definisan ceo postupak. Najpre, Zakonom je predviđeno da se o prigovoru odlučuje na osnovu toga da li je ocenjivanje sprovedeno u skladu sa propisima (što podrazumeva i da je ocena javno saopštena i obrazložena). Iako bi se ove odredbe mogle tumačiti kao uslovi u kojima je moguće podneti prigovor, verujem da bi trebalo uvesti izvesne pretkorake koji bi i samim učenicima i roditeljima pomogli da sagledaju situaciju, pre nego što se odluče da podnesu formalni prigovor. Najpre, verujem da bi važan pretkorak trebalo da predstavlja pokušaj da se situacija reši kroz razgovor nastavnika i učenik i/ili roditelja učenika, u kome mogu po potrebi da učestvuju i stručni saradnici i direktor škole. Ukoliko to ne rezultira boljim razumevanjem problema i pronalaženjem rešenja, formalni prigovor bi trebalo da razmatraju stručni aktiv nastavnika, stručni saradnik/saradnici škole i odeljenjski starešina, a koje može da sazove direktor škole, ali ne i da bude glavni akter odlučivanja koji samo konsultuje druge aktere. Takođe, važno je da nastavnik ne bude isključen iz procesa odlučivanja o prigovoru i iz ponovnog ocenjivanja, ukoliko do njega dođe, budući da je to situacija u kojoj nastavnik može da uči o ocenjivanju

(pa i pravednosti u ocenjivanju), pre nego kroz pojačani pedagoško-instruktivni rad u ustanovi i stručno usavršavanje kako je to sada predviđeno.

Iako su prethodno iznete ideje relevantne za unapređivanje pravednosti u ocenjivanju, ali i prakse ocenjivanja u celini, verujem da bi se prava promena mogla ostvariti najpre kroz *redefinisane celokupnog pristupa ocenjivanju i određivanju kriterijuma ocenjivanja*. Stoga smatram da je potrebno obezbediti okvir u kome bi se planiranje ocenjivanja, a naročito *odlučivanje o kriterijumima ocenjivanja, posmatralo kao deo nastavne prakse i deo posla nastavnika*. Dakle, da bi se obezbedila veća pravednost u ocenjivanju, nisu potrebne preciznije zakonske odredbe samih kriterijuma ocenjivanja, već jasnije odredbe o tome *na koji način nastavnici mogu i treba da prilagođavaju i koriste (definisane) kriterijume ocenjivanja*. Korak dalje bi se sastojao u *osiguravanju veće autonomije nastavnika u planiranju ocenjivanja*, kako bi ono autentično odgovaralo konkretnoj praksi i kontekstu u kome se ona odvija i kako bi nastavnici i učenici ocenjivanje doživeli kao deo nastave, odnosno kao proces koji može i treba da pomogne u učenju i unapređivanju kvaliteta nastave. Dodatno, neophodno je da se u pravilnicima kojim se reguliše ocenjivanje jasno *ohrabri ideja da nastavnici treba da podstiču učenike da aktivno učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju*. Iako se može tumačiti da aktuelni pravilnici tako nešto već omogućavaju, odnosno ne zabranjuju, ne postoje odredbe koje eksplicitno legitimišu takvu praksu, te se mogu tumačiti i na način koji bi bio ograničavajući za participaciju učenika u planiranju ocenjivanja. Kao realno ostvarivo rešenje u postojećim uslovima predlog je da se definiše opšti okvir ocenjivanja, koji svi moraju da poštuju, ali da se ipak ostavi prostora za prilagođavanje kontekstu. Budući da aktuelni pravilnici nude gotove kriterijume i preporučene načine ocenjivanja, predlažem da se umesto toga definišu *smernice za planiranje ocenjivanja, uključujući i smernice za formulisanje kriterijuma ocenjivanja*, uz pomoć kojih bi se osiguralo da, s jedne strane, pristup nastavnika ocenjivanju bude relativno ujednačen (da svi „prate” ista opšta pravila), ali i da, s druge strane, nastavnici mogu da planiraju kriterijume ocenjivanja u skladu sa potrebama prakse,

u dogovoru sa učenicima i slično. Nastavnici najbolje poznaju kontekst i svoje učenike, te bi oni trebalo da budu i ti koji će pronalaziti načine da kriterijumi i načini ocenjivanja budu pravedniji, da obezbeđuju jednake šanse za sve učenike. Na taj način bi kriterijumi ocenjivala bili ne samo jasniji samim nastavnicima, pa onda i učenicima, već bi i autentično odgovarali praksi i bili u većoj meri pedagoški opravdani i imali potencijal da zaista utiču na kvalitet procesa učenja i nastave.

Širenje perspektive: kako delovati i šta dalje istraživati

Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju nisu veliku pažnju pridavali uticaju opšteg društvenog konteksta na pravednost u ocenjivanju, makar ne direktno. Kao ključni činilac, odnosno prepreku za dostizanje veće pravednosti u ocenjivanju nastavnici su prepoznali pritiske od strane različitih aktera da „poklone” ocene. Pomenutu pojavu možemo na više načina i nivoa povezivati sa opštim društvenim prilikama, odnosom prema obrazovanju, te kulturom škola kao institucija koje i same odražavaju dominantne vrednosti i opštu situaciju u društvu. U nastavku ću razmotriti ova pitanja na osnovu podataka kojima raspolazem, a njihovo obuhvatnije tumačenje svakako iziskuje nova istraživanja o tome: kako nastavnici sagledavaju odnos pravednosti u ocenjivanju, pravednosti u obrazovanju i pravednosti u društvu; da li pravedno obrazovanje i ocenjivanje jedino moguće u pravednom društvu, ili je moguće graditi pravednije društvo kroz obrazovanje; kakva je, na kraju, uloga ocenjivanja u tome. Istraživanje koje sam realizovao je sadržalo i nekoliko pitanja koja su se odnosila na ove probleme, ali sam, imajući na umu fokus ove knjige i to što su pomenuta pitanja bila vrlo opšta, te nisu proizvela kvalitetne podatke koji u dovoljnoj meri osvetljavaju problem, odlučio da te rezultate ne prikazujem kao novu, krupnu celinu. Navešću samo opšti uvid da nastavnici prepoznaju ocenjivanje kao važan mehanizam (ne)pravednosti u obrazovanju, premda većina ne misli da je ono

glavni činilac.⁵ Istovremeno, procene nastavnika o mogućnosti da se promenama u praksi ocenjivanja doprinese tome da obrazovanje i društvo u celini budu pravedniji su uglavnom optimistične ($M = 3,59$, $SD = 1,03$).⁶ U komentarima nastavnici ukazuju na različite društvene probleme (korupcija, stranačko zapošljavanje, lažne i kupljene diplome i slično) zbog kojih se obrazovanje ne vrednuje dovoljno. Ipak, komentari se razlikuju u vezi sa tim da li zbog takve društvene situacije nastavnici smatraju da je obrazovanje, pa i ocenjivanje nemoćno; ili pak da je ocenjivanje dobar prostor za promenu, odnosno prilika da se učenici uče pravednosti, što u prvom redu znači da bi nastavnik trebalo da bude kompetentan, savestan i moralan. U nastavku ću prikazati samo nekoliko odgovora nastavnika iz kojih je jasno da je reč o vrlo kompleksnom problemu, odnosno relacijama između više različitih problema, koji su vrlo relevantni i za obrazovanje i za društvo, te svakako otvaraju prostor za dalja istraživanja.

Prave vrednosti u društvu su toliko degradirane da je ocenjivanje samo jedna kap u moru. Smatram da deca uče po modelu, a imaju primer kupljenih diploma najviših državnih zvaničnika, pa se postavlja logično pitanje. „Zašto da učim, kada to može tata da mi kupi?” (ID 8; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

U pravednom društvu, biće i pravedno ocenjivanje. U nepravednom društvu biće sve nepravedno pa i ocenjivanje. Nepravednost ocenjivanja posledica je nepravednosti društva u celini, a ne njen uzrok. (ID 165; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Živimo u društvu u kom na svakom koraku vlada nepravda, pa ne bi bilo loše kada bi se uvele neke mere gde bi svaki pojedinac morao da bude pravedan u ocenjivanju kako bi deca u najranijem uzrastu videla da ne mogu imati privilegije zato što su deca ovog ili onog ili zato što su navalentni, dosadni. (ID 123; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

5) Dve trećine nastavnika (odnosno 138 nastavnika od ukupno 208) smatra da ocenjivanje umereno ili u velikoj meri utiče na pravednost u obrazovanju, odnosno da utiče više od drugih činilaca ili bar jednako koliko i drugi činiooci. Odgovor da je ocenjivanje glavni činilac (ne)pravednosti u obrazovanju odabralo je 28 nastavnika. Preostali nastavnici (njih 41) smatraju da ocenjivanje uopšte ne utiče na pravednost u obrazovanju ili da utiče u maloj meri u odnosu na druge činioce.

6) Nastavnici su odgovor davali na petostepenoj skali procene, pri čemu je 1 bila vrednost za „To uopšte nije moguće”, a 5 za „U potpunosti je moguće”.

Ako u osnovnoj školi učenik shvati da se do bolje ocene može doći „prečicom”, to ga odmah nauči korupciji. Zbog toga mislim da bez objektivnog ocenjivanja nikada nećemo od dece napraviti ljude. (ID 22; nastavnik predmetne nastave u osnovnoj školi)

Deca gledaju šta mi radimo mnogo više nego što slušaju šta pričamo. Ako mi poklanjamo ocene i nemamo jasne kriterijume, ako se plašimo pretnji i kazni, ako primamo poklone za veće ocene, onda ih tome i učimo, šta god imali da im kažemo. (ID 96; nastavnica razredne nastave)

Ukoliko su učenici svedoci ili žrtve ili pak imaju koristi od nepravednog ocenjivanja to se odražava i na njihovo viđenje pravde uopšte u društvu - to je deo vaspitnog modela po kom i oni grade svoj vrednosni sistem. (ID 187; nastavnica u srednjoj stručnoj školi)

Kako što se da videti i iz navedenih odgovora, nastavnici smatraju da se *znanju i obrazovanju danas u društvu ne pridaje veliki značaj* kao faktorima koji obezbeđuju bolje pozicije u društvu. Iako bi se očekivalo da su zbog toga i ocene manje važne, iskustva nastavnika ukazuju upravo na suprotno, zbog čega i dolazi do pritiska i urgencija. Ocene i svedočanstva su, reklo bi se, i dalje važni statusni simboli, posebno za one koji su nosioci društvene moći i staleža, ali i za same institucije. Time se još više pojačava instrumentalna funkcija ocena, te i ocenjivanja, i umanjuje mogućnost da se ocenjivanje doživi kao proces koji treba da pomogne učenju, razvoju ličnih kapaciteta i posredno većim šansama za uspeh učenika u obrazovanju i društvu. Nažalost, mišljenja sam da se taj efekat naročito reflektuje na učenike čiji roditelji nisu nosioci društvene moći, odnosno za koje se ne urgira i kojima se ne poklanjaju ocene. Za njih je ocenjivanje najmanje pravedno. Zapravo, time što se ocenjuju po zakonu, oni bivaju obespravljani na širem, društvenom planu - umanjuju im se šanse za pristup narednim nivoima obrazovanja, te i za razvoj ličnih potencijala i zauzimanje boljih pozicija u društvu.

Još jedan problem posebne vrste predstavlja to što među nastavnicima koji su učestvovali u anketi nije bilo zastupljeno gledište na pravednost u ocenjivanju koje je blisko društvenom konceptu. Bez preispitivanja temeljnih vrednosti i odlika ocenjivanja, zajedno sa učenicima, teško možemo i da zamislimo suštinsku promenu

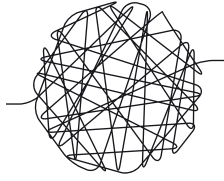
prakse ocenjivanja. Ipak, u osvrtima nastavnika na aktuelne probleme u praksi ocenjivanja može se prepoznati želja da se prevaziđu prethodno razmatrani mehanizmi nepravednosti. Možemo se stroga zapitati kako nastavnik, koji je posvećen pravednosti u svojoj praksi i u društvu, može da podrži takve vrednosti i kod učenika koji žive u društvu takvom kakvo je. Kako govore Gevirc i Krib (Gevirc i Krib, 2012), mnogi nastavnici smatraju da je sistem ocenjivanja nepravedan, zasnovan na merenju pogrešnih stvari, a budući da nisu zaduženi za promenu sistema ocenjivanja, oni moraju da pronalaze kompromise između svojih ličnih filozofija i zahteva sistema. Naravno, ovo odlučivanje prate različite etičke dileme. Ukoliko se odluče da ocenjuju pravedno, prema sopstvenoj jednačini i profesionalnim znanjima i odgovornosti, rizikuju da dovedu učenike u nepovoljan položaj kada dođu u situaciju da se njihove ocene porede sa ocenama drugih učenika radi upisa na naredne nivoe obrazovanja, dobijanje stipendije i slično. O takvoj brizi govorili su i nastavnici u ovom istraživanju:

Brinem da će učenici biti oštećeni i da će moja ocena biti prepreka sticanju dovoljnog broja bodova za upis u željenu srednju školu, jer znam da ima škola/kolega koji poklanjaju ocene, pa su ta deca nepravedno u prednosti u odnosu na onu koja su realno ocenjena. Iskustvo sa dežurstva na završnom ispitu to dokazuje. (ID 71; nastavnica predmetne nastave u osnovnoj školi)

S druge strane, ukoliko odluče da rade suprotno svojoj filozofiji, odustaju i od svojih ubeđenja i od toga da učenici budu ocenjivani pravedno i da se kroz to iskustvo i sami uče pravednosti. U postojećim uslovima nastavnik bi morao da nađe balans između ova dva. O nekim načinima da se pronade balans između propisanog i poželjnog (nadamo se i pravednijeg) pristupa ocenjivanju već sam govorio razmatrajući mogućnosti da učenici učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju, da se vrednuju različiti aspekti rada učenika i koriste različite neformalne tehnike praćenja i ocenjivanja učenika. Vredno pitanje za dalja istraživanja predstavlja kako nastavnici nastoje da nađu balans između ličnih uverenja o pravednosti u ocenjivanju i zadatih pravila koja moraju da slede, a koja potencijalno podrivaju pravednost.

Šire gledano, da bi osnaživao učenike kao kritičke mislioce i borce za pravednost u obrazovanju i u društvu, potrebno je da i sam nastavnik bude spreman za takvu vrstu kritičkog preispitivanja sopstvene prakse i celokupnog školskog i društvenog sistema. Neznatan broj nastavnika je prepreke većoj pravednosti ocenjivanja, pa potom i predloge za promene u praksi, prepoznao u kompetentnosti nastavnika za ocenjivanje. Ocenjivanje je tek jedna od tema u obrazovanju budućih nastavnika, koja se često svede na učenje o ocenjivanju i ovladavanje pojedinim tehnikama ocenjivanja. O tome svedoče i rezultati istraživanja o brigama nastavnika, koji pokazuju da o pitanjima kako (pravedno) ocenjivati najviše brinu studenti koji se tek obrazuju da budu nastavnici i nastavnici koji su na početku karijere (Simić, 2014, 2019). Verujem da je za ostvarivanje stvarne promene u praksi ocenjivanja u školama najpre potrebno *razvijati odnos nastavnika prema ocenjivanju*, što podrazumeva i razumevanje uloge i značaja ocenjivanja u obrazovanju i u društvu, ali i spremnost da se preispituju vrednosti koje stoje iza ocenjivanja kao društvene prakse i iza sopstvene prakse ocenjivanja. Dodatno, takvo preispitivanje je nužno razumeti kao dijaloški proces u kome učestvuju i učenici. Iako bi se moglo tumačiti da se ovde govori o implikacijama za inicijalno obrazovanje nastavnika, koje se često vidi kao najbolje rešenje za sve probleme u obrazovanju, verujem da je za ostvarivanje ovih ciljeva važno osigurati i podršku nastavnicima unutar škola da preispituju praksu ocenjivanja. U tome bi važnu ulogu mogli imati stručni saradnici škola, koji bi i sami morali da budu svesni značaja ocenjivanja i da budu orijentisani ka društveno pravednom obrazovanju. Pored toga, smatram da je značajan i dijalog između nastavnika u školi o pitanjima pravednosti u ocenjivanju koji bi se mogli sastojati u razmenama mišljenja o pravednosti pojedinih praksi ocenjivanja, međusobnom preispitivanju praksi, što bi podrazumevalo i suočavanje različitih koncepta pravednosti u ocenjivanju, odnosno otkrivanje njihovih lica i naličja. Takve diskusije su pogodne prilike i za dalje istraživanje pitanja pravednosti u ocenjivanju: kako nastavnici vide mogućnost da različite metode i tehnike ocenjivanja budu pravednije; kako nastavnici vide odnos različitih koncepta pravednosti u ocenjivanju...

Pored niskog vrednovanja obrazovanja u društvu, nastavnici govore i o *nedovoljnom poštovanju profesije nastavnik*, o čemu i svedoče pomenuti pritisci da se „poklone” ocene i situacije u kojima se ocene koje nastavnici daju menjaju na odeljenjskim većima. Na taj način se urušava doslednost nastavnika u ocenjivanju, što su sami nastavnici prepoznali kao važnu odliku na osnovu koje sude o praksi ocenjivanja kao manje ili više pravednoj. Ako ocenjivanje zaista posmatramo kao integralni deo nastave, time se zapravo podriva etičnost, pravednost i profesionalnost celokupne nastavne prakse i rada nastavnika. Štaviše, rekao bih da se obezvlašćuju nastavnici i podriva vrednost obrazovanja. Verujem da su za rešavanje svih razmatranih problema važne promene u zakonskoj regulativi o kojima je već bilo reči, a najviše one kojima bi se obezbedila veća autonomija nastavnika u planiranju ocenjivanja i uključivanje učenika u ovaj proces. Ipak, deo odgovora se, verujem, nalazi i u *moći obespravljenih da pruže otpor*, kako to naziva Freire (2002), a to su u ovom slučaju i nastavnici i učenici. Problemi koji su razmatrani u ovoj knjizi nisu nepoznati bilo kome ko je poslednjih godina imao bliske kontakte sa školskim sistemom, ali jesu u izvesnoj meri javna tajna. O njima se javno ne govori, zbog čega i većina nastavnika podleže pritiscima, odnosno prihvata da „igra” po pravilima ove nepravedne prakse, čime se ujedno održavaju postojeći odnosi moći i društvene hijerarhije. Školska kultura je očigledno toliko opresivna da proizvodi jednu sasvim nezamislivu situaciju - da svi čute kada na odeljenjskom veću neko od kolega biva nepravedno tretiran i kada takav tretman, opšte uzevši, znači unižavanje profesije i nepravdu prema učenicima. O ovome fenomenu je Freire (2002) govorio kao o „kulturi ćutanja”, koja je direktan produkt sveukupne situacije u društvu. Kako menjati takvu kulturu? Dijalog i pisanje o ovim problemima jeste jedan od načina da se oni učine vidljivim i podložnim preispitivanju, ali je važno i da se dođe do šire društvene svesti o tome da takve prakse u obrazovanju nisu dopuštene, u čemu, verujem *udruženi otpor nastavnika* i veća *međusobna podrška u situacijama kada neko od kolega trpi pritiske* moraju da igraju glavnu ulogu.



Korišćena literatura

- Aikenhead, G. S. (1997). A framework for reflecting on assessment and evaluation. In *Globalization of science education: International conference on science education* (pp. 195–199). Seoul, Korea: Korean Education Development Institute. Retrieved from <https://education.usask.ca/documents/profiles/aikenhead/seoulassess.htm>
- Adams, J. B. (2005). What makes a grade? Faculty and student perceptions. *Teaching of Psychology, 32*(1), 21–25. https://doi.org/10.1207/s15328023top3201_5
- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives, 10*(18). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n18.2002>
- Anderson, L. W. (2013). *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmerene na postignuća*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership 57*(5). 13–18.
- Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education, 4*(4). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1630>
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Knowing what counts and thinking about quality: students report on how they use rubrics. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(4). Retrieved from <https://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159–81. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>

- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187–198.
<https://doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Basnet, B., Basson, M., Hobohm, C. & Cochrane, S. (2012). Students' self-assessment of assignments – is it worth it?. *Proceedings of the 2012 AAEE Conference*. Melbourne, Victoria.
- Baucal, A. (2013). Standardi obrazovnih postignuća u Srbiji – iskustva iz prve decenije. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26(3), 7–23.
- Berlak, H. (1992). Towards the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. M. Newmann, E. Adam, D. A. Archbald, T. Burgess, J. Raven, & T. A. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 181–206). New York, Albany: State University of New York Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Bigz: Beograd.
- Berry, R., & Adamson, B. (2011). *Assessment reform in education: Policy and practice*. London: Springer.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1–18. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (4th edition)*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). What feedback do students want? *Politics*, 33(1), 66–79.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2012.01446.x>
- Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.) *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25–50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the longer term. In D. Boud & N. Falchikov (eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 3–25). Abingdon: Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Bøyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents, *Journal of Education Policy*, 29(6), 856–870. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Los Angeles: SAGE.
- Brown, G. T. L., Andrade, H. L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444–457. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Burbules, N. C. (2004). Ways of thinking about educational quality. *Educational Researcher*, 33(6), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X033006004>
- Champagne, A.B., & Newell, S.T. (1992). Directions for research and development: Alternative methods of assessing scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 841–869. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290807>
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347–377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Condrón, D. J. (2011). Egalitarianism and educational excellence: Compatible goals for affluent societies?. *Educational Researcher*, 40(2), 47–55. <https://doi.org/10.3102/0013189X11401021>
- Damjanović, I. (2019). *Samoočenjivanje učenika u nastavi iz perspektive nastavnika* (neobjavljeni master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Demore, W. (2017). Know thyself: using student self-assessment to increase student learning outcomes. *SMTC Plan B Papers*. 63. Retrieved from http://repository.uwyo.edu/smtc_plan_b/63

- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Drew, S. (2001). Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 309–331.
<https://doi.org/10.1080/13562510120061197>
- Duncan, N. (2007). 'Feedforward': Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271–83.
<https://doi.org/10.1080/02602930600896498>
- Duvnjak, N., Mihajlović, M., Skarep, A., Stojanović, J. i Trikić, Z. (2010). *Romski pedagoški asistenti i asistentkinje kao nosioci promena: Značaj i smisao uloge, oblasti delovanja i uticaj na promene u školi i romskoj zajednici*. Beograd: Misija OEBS u Srbiji, Odeljenje za demokratizaciju, Program podrške Romima.
- Filipović, J. (2009). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- Fondacaro, M. R., & Weinberg, D. (2002). Concepts of social justice in community psychology: Toward a social ecological epistemology. *American Journal of Community Psychology*, 30, 473–492.
<https://doi.org/10.1023/A:1015803817117>
- Gentile, J. R. (1990). *Educational Psychology*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Gevirc, Š. i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja : sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London & New York: Routledge.
- Gipps, C. (1996). Assessment for learning. In A. Little & A. Wolf (Eds.), *Assessment in transition: Learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24(1), 355–392.
<https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>
- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. In C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 105–118). Netherlands: Springer.
- Glossary of Curriculum Terminology* (2013). Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija – priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Handley, K., Price, M., & Millar, J. (2011). Beyond doing time: Investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education*, 37(4), 543–60. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.604951>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Harris, D., & Bell, C. (2013). *Evaluating and assessing for learning (revised edition)*. Longon and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–74. <https://doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1–15.
- Hughes, G. (2011). Towards a personal best: A case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3), 353–367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.486859>
- Jacob, B. A., & Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 843–878. Retrieved from <https://www.nber.org/papers/w9413>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.00>
- Jovanović, O. (2018). *Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalizovanih grupa: provera dvodimenzionalnog modela (doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na <http://nardus.mpn.gov.rs/123456789/9762>
- Jovanović, O., Simić, N. i Rajović, V. (2012). Nastavničke percepcije učenika iz društveno isključenih grupa i sopstvene uloge u radu sa njima. *Pedagogija*, 67, 195–209.

- Jovanovic, O., Simić, N., & Rajović, V. (2014). Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220–236. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858693>
- Jovanović, V., Petrović, D., Milivojević, Z., Jeremić, J. i Lažetić, P. (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti : Izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Kelberlau-Berks, D. (2006). The effects of self-assessment on student learning. *Action Research Projects*, 8. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/8>
- Kelly, D. M., Minnes Brandes, G., & Orlowski, P. (2004). Teaching for social justice: Veteran high school teachers' perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 39–57. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ796111>
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth, NH (USA): Heinemann.
- Kommenović, M. (2019). Stavovi učenika srednje škole o ocenjivanju. U S. Marinović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive“* (str. 253–268). Užice: Pedagoški fakultet.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher assessment of student essays. *Learning in Higher Education*, 7(1), 51–62. <https://doi.org/10.1177/1469787406061148>
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/02602930701292548>
- Lok, B., McNaught, C., & Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 450–465. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1022136>
- Luković, I. (2016). *Testovi znanja u školskoj praksi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na <http://nardus.mpn.gov.rs/123456789/7128>
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307–318. <https://doi.org/10.1080/02602930120063466>
- Maksimović, A. S. (2016). Standardi postignuća učenika iz perspektive nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 279–296. <https://doi.org/10.5937/nasvas1602279M>
- Maksimović, A. i Marković, M. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (str. 31–49). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Malinić, D., Komlenović, Đ. i Stanišić, J. (2013). Uticaj implementacije obrazovnih standarda na ocenjivanje i postignuće učenika – očekivanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 62(4), 576–590.

- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967–981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McDonald, B., & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209–220. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121289>
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Mithans, M., Ivanuš Grmek, M. & Čagran, B. (2017). Participation in decision-making in class: Opportunities and student attitudes in Austria and Slovenia. *CEPS Journal*, 7(4), 165–184.
- Mitrović, D. (2017a). Proceduralna pravda, istinitost i ispravnost. *Nauka, bezbednost, policija*, 22(1), 1–19. <https://doi.org/10.5937/nabepo22-13148>
- Mitrović, M. (2010). Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi: perspektive. U V. Jovanović (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*, tom 2. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 175–188.
- Mitrović, M. (2017b). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet. .
- Mitrović, M. i Aleksendrić, B. (2013). Povratna informacija u ocenjivanju. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Januarski susreti pedagoga “Pedagog između teorije i prakse”* (str. 75–79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Mitrović, M., & Antonijević, R. (2014). Scientific paradigm as a reference frame for the study of assessment in teaching. *Pedagoška obzorja*, 29(1), 19–32.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2016). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Neil, M. (2003). The dangers of testing. *Educational Leadership*, 60(5), 43–46.
- Nesbit, P. L., & Burton, S. (2006). Student justice perceptions following assignment feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 655–670. <https://doi.org/10.1080/02602930600760868>
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). The pressure to cheat in a high-stakes testing environment. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 289–312). Elsevier Academic Press.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicolini, D. (2017). Practice theory as a package of theory, method and vocabulary: Affordances and limitations. In M. Jonas, B. Littig, A. Wroblewski (eds.), *Methodological reflections on practice oriented theories* (pp. 19–34). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52897-7_2
- Nikolić, I., Nedeljković, J. i Petrović, J. (2018). *Izveštaj o rezultatima završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja u školskoj 2017/2018. godini*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <https://ceo.edu.rs/?p=297>
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369–386.
<https://doi.org/10.1080/02602930500099177>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133–148.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 25(1), 5–21.
- Philip, T. (2012). Desegregation, the attack on public education, and the inadvertent critiques of social justice educators: Implications for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 29–41. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23479670>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, M. P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: theory, research and applications* (pp. 452–502). San Diego, Ca: Academic.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong? And what's right? with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747–778. <https://doi.org/10.1023/A:1010417201918>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback : all that effort, but what is the effect?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>

- Prosser, M., & Trigwell, K. (2001). *Understanding learning & teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Radović, V. i Krstić, N. (2019). Objektivnost ocenjivanja u nastavi – dokimološka analiza faktora koji zavise od učenika i od nastavnika. U S. Marinović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive“* (str. 235–252). Užice: Pedagoški fakultet.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 383–393). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2017). Socio-cultural tools in teaching: Pedagogic-didactic perspective. In S. Marinković (Ed.), *Cultural-supporting tools in the function of teaching and learning* (pp. 31–50). Užice: Teacher Education Faculty.
- Radulović, L., Pejatović, A. i Vujisić-Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika – standardi profesionalnih kompetencija nastavnika – da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*, (1), 161–170.
- Radulović, L., & Stančić, M. (2018). How to educate teachers: What can we learn from research insights on teaching and teacher education in Serbia and from contemporary understandings of teaching. In Käßlinger, K. Ovesni & J. Vranješević (Eds.), *Strategies to improve quality of education* (pp. 157–172). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Justus-Liebig-Universität Gießen: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Radulović, M. (2014). Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (pp. 87–101). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217–230.
<https://doi.org/10.1177/1469787408095847>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Reay, D. (2012). What would a socially just education system look like? Saving the minnows from the pike. *Journal of Education Policy*, 27(5), 587–599.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710015>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243.
<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Reddy, M. Y., & Andrade, H. (2010) A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2009). *Measurement and assessment in education (2nd edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Rojstaczer, S., & Healy, C. (2012). Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940–2009. *Teachers College Record*, 114(7), 1–23.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10).
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–64. <https://doi.org/10.1080/0260293032000045509>
- Ryan, A. G. (1988). Program evaluation within the paradigms: Mapping the territory. *Knowledge*, 10(1), 25–47. <https://doi.org/10.1177/0164025988010001002>
- Sadler, D. R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory*. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1–31. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349–371. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86215-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86215-3)
- Schafer, W. D., Swanson, G., Bené, N., & Newberry, G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. *Applied Measurement in Education*, 14(2), 151–170. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1402_3
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical exploration of the constitution of social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3364>
- Simić, N. (2019). *Profesionalne brige nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Sireci, S.G. (2005). The most frequently unasked questions about testing. In R. P. Phelps (Ed.), *Defending standardized testing* (pp. 111–121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spasić, R. (2013). Ocenjivanje. U: Anderson L.W. (ur.) *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 161–189). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

- Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju – Kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U N. Vujsić-Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 289–306). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stančić, M. (2015). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na <http://nardus.mfn.gov.rs/handle/123456789/9182>
- Stančić, M. (2020). Participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju: zašto i kako. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Participacija u obrazovanju: pedagoški (p)ogledi* (str. 55–63). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Stronach, I. (2000). Quality is the key, but is education the lock? : Turning education around through quality procedures. In I. Stronach, N. Trunk-Širca & N. Dimić (Eds.), *Ways towards quality in education – International conference proceedings*. Slovenia (Brdo pri Kranju): Open Society / Šola za ravnatelje. Retrieved from <http://www.fm.upr.si/zalozba/ISBN/961-6268-47-3/027-037.pdf>
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers?. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144–166.
- Štambak, M. (1985). *Svako dete može da uči*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Taras, M. (2008). Assessment for learning: sectarian divisions of terminology and concepts. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 389–397. <https://doi.org/10.1080/03098770802395892>
- Tierney, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In: M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (part of Innovation and change in professional education book series, vol. 1). Dordrecht: Springer.
- Vuchetich, L. (2007). Pravednost i pravičnost u fi lozofi ji prava. *Pravnik*, 41(85), 47–76. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/33850>
- Vujaklija, M. (1986). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Ward, M., Gruppen, L., & Regehr, G. (2002). Measuring self-assessment: Current state of the art. *Advances in Health Sciences Education*, 7(1), 63–80. <https://doi.org/10.1023/A:1014585522084>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. <https://doi.org/10.1080/02602930500353061>

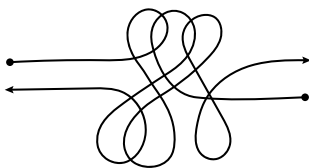
- Whittington, V., Glover, A. & Harley, F. (2004). Preservice early childhood students' perceptions of written feedback on their essays. *Early Child Development and Care*, 174(4), 321–337. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153390>
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 31–48.
- Young, A. L. (2011). What does teaching for social justice mean to teacher candidates?. *The Professional Educator*, 35(2). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ988204>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Dokumenta

- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2018). Službeni glasnik RS, br. 80/2018.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019). Službeni glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 34/2019.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2015). Službeni glasnik RS, br. 82/2015.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakoni i 10/2019.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019). Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – drugi zakon i 10/2019.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2018). Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017 i 27/2018 – dr. zakon.

Novinski članci

- Leskovac, M. (2019, 17. mart). Roditelji će moći da obore ocenu koju je dao profesor: Sumanuto novo pravilo u srpskim školama. *Telegraf*, Dostupno na <https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/3042640-roditelji-ce-moci-da-obore-ocenu-koju-je-dao-profesor-sumanuto-novo-pravilo-u-srpskim-skolama>
- Sladojević, L. (2019, 15. mart). OCENE, KONTROLNI, JEDINICE Sve što treba da znate o VELIKIM PROMENAMA u osnovnim i srednjim školama. *Blic*, Dostupno na <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/ocene-kontrolni-jedinice-sve-sto-treba-da-znate-o-velikim-promenama-u-osnovnim-i-vfvj7ry>
- Stokić, J. (2019, 26. mart). Nastavnici pod lupom: Roditelji mogu da obore ocenu!. *Mondo*, Dostupno na <http://mondo.rs/a1175182/Info/Drustvo/Ucenici-i-roditelji-mogu-da-obore-ocenu.html>



Indeks pojmova

A

afirmativne mere 90, 91, 92
afirmativni pristup pravednosti 91
alternativni načini ocenjivanja 59
autentično ocenjivanje 52, 82
autoeliminacija 16
autonomija nastavnika 114, 174, 176, 177, 178, 179, 186, 188, 195, 211, 218, 223, 229

D

diferencijacija 59, 205, 208
doslednost u ocenjivanju 55, 63, 69, 82, 131, 133, 137, 141, 143, 147, 155, 160, 161, 194, 207, 208, 229
društvena pravda 27, 42, 81, 83, 87, 88, 93
društvena reprodukcija 18, 20, 23, 72, 75, 81, 212
društvena selekcija 17
društvene nejednakosti 14, 16, 19, 20, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 91, 92, 133, 146, 147, 171, 212
društvene prakse 19, 69, 75, 76, 77, 92, 228
društveno pravedno obrazovanje 73, 228

E

emancipatorska funkcija obrazovanja 20, 70
etičnost prakse ocenjivanja 94, 162
evaluativne aktivnosti neformalnog tipa 26, 211, 227

F

formativno ocenjivanje 57, 59, 62, 67, 68, 82, 99, 101, 102, 104, 108, 121, 123, 131, 137, 139, 140, 145, 148, 175, 209, 213, 220
funkcija legitimizacije 14, 16, 17
funkcija reprodukcije 14, 16, 17, 18

funkcije ocenjivanja

- emancipacija 81, 82, 86, 212
- formativna 26, 51, 57, 58, 59, 61, 68, 69, 82, 86, 87, 99, 103, 108, 121, 122, 141, 211, 217, 220
- selekcija 45, 48
- sertifikaciona 17, 37, 158
- sumativna 37, 56

I

- individualizacija 43, 59, 110, 204, 205, 206, 208
- individualne razlike 50, 56, 58, 63, 72, 100, 109, 111, 123, 159, 162, 163, 171, 203, 205, 208, 216
- individualni obrazovni plan (IOP) 108, 109, 123, 168, 169, 204
- inflacija ocena 48, 49
- ipsativna mera u ocenjivanju 56, 69, 82, 87, 210
- ipsativno ocenjivanje 56
- ishodi učenja 21, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 67, 68, 80, 82, 85, 86, 91, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 115, 121, 123, 126, 140, 147, 163, 168, 207, 209, 210, 211, 215, 219

J

Jednakost

- pristupa 69, 74, 89, 90, 93, 94
- šansi 16, 58, 59, 69, 70, 73, 80, 86, 89, 91, 98, 131, 133, 158, 213, 224
- tretmana 16, 18, 40, 42, 44, 85, 89, 180, 188, 202, 203, 204, 215, 216
- u pravu 58, 72, 82, 89, 91, 98, 204
- u prilikama za učenje 72, 73, 82, 89, 90, 93, 133, 203
- uslova 18, 40, 57, 79, 82, 89, 90, 120, 133, 139, 141, 194

jezički kodovi 15

- ograničeni kod 15, 168
- razrađeni kod 15, 168

K

kognitivni konstruktivizam 50

koncepti pravednosti

- društveni koncept 35, 69, 72, 80, 82, 86, 92, 95, 98, 111, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 146, 147, 151, 168, 193, 194, 195, 198, 203, 205, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 226
- metrijski koncept 35, 40, 69, 79, 82, 87, 89, 95, 100, 104, 115, 118, 121, 123, 124, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 164, 179, 180, 184, 192, 193, 198, 201, 203, 205, 213, 215, 216, 217
- pedagoški koncept 35, 50, 69, 72, 73, 82, 91, 95, 98, 105, 108, 115, 121, 122, 123, 124, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 159, 162, 168, 184, 185, 193, 194, 195, 198, 203, 205, 209, 210, 213, 216, 217, 218, 219, 220

konstruktivno usaglašavanje u nastavi 51, 52, 53, 54, 55, 207

kontekst u kome se učenje odvija 50, 70, 71, 81, 82, 85, 92, 208, 209, 214, 215, 216

kriterijumi ocenjivanja 16, 39, 44, 45, 49, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 84, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 155, 158, 159, 160, 169, 171, 175, 180, 185, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 215, 216, 218, 219, 223, 224
 neujednačeni 119, 175, 180, 201, 218
 raznovrsni 45, 56, 58, 68, 86, 105, 121, 137, 139, 142, 147, 151, 162, 209, 210, 215, 219
 uniformni 16, 39, 40, 44, 84, 105, 121, 123, 134, 136, 138, 139, 203, 204, 215, 216
 kriterijumsko ocenjivanje 45, 46, 49, 132, 194
 kulturni kapital 15, 168

N

napredak u učenju 41, 45, 49, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 86, 91, 93, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 117, 119, 120, 121, 123, 131, 133, 137, 138, 139, 150, 159, 162, 163, 169, 200, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 215, 219, 220, 221
 nastava i učenje orijentisani na ishode 38, 51
 nastava i učenje orijentisani na razvoj kompetencija 38
 nejednakosti u društvu 14, 16, 70, 72, 75, 92, 194
 normalna raspodela 36, 46
 normativna mera u ocenjivanju 36, 69
 normativno ocenjivanje 45, 46, 47, 49, 132

O

objektivnost 18, 35, 39, 67, 94, 99, 100, 115, 123, 134, 140, 199
 obrazovanje za društvenu pravdu 13, 14, 18
 ocenjivanje kao alat podrške učenju učenika 85, 210, 217
 ocenjivanje kao alat za merenje znanja 38, 85, 189, 210, 217
 ocenjivanje kao društvena praksa 76
 ocenjivanje kao integralni deo učenja i nastave 51, 52, 56, 57, 58, 69, 179, 181, 196, 207, 208, 211, 214, 223, 226, 229
 ocenjivanje kao izolovana aktivnost 37, 56, 58
 ocenjivanje kao učenje 57, 99
 ocenjivanje orijentisano na ishode 38, 99, 101, 209
 ocenjivanje po krivoj 46, 47, 48
 ocenjivanje učenja/nastave 56, 99
 ocenjivanje u rangovima 103
 ocenjivanje za društvenu pravdu 76
 ocenjivanje za učenje 57, 99
 odlike ocenjivanja
 blagovremenost 68, 100, 112, 113, 123, 126
 doslednost 214; *Vidi*: doslednost u ocenjivanju; *Vidi*: konstruktivno usaglašavanje u nastavi
 dostupnost 68
 formativnost 68, 214; *Vidi*: funkcije ocenjivanja: formativna

jasnoća 68, 137, 141, 160, 185, 193, 194, 195
kontekstualizovanost 96, 114, 121, 195, 202, 207, 208, 211, 213, 219, 223, 224
kontinuiranost 57, 58, 68, 75, 98, 106, 119, 121, 123, 137, 139, 140, 144, 145,
148, 155, 160, 162, 163, 175, 181, 182, 185, 209, 210, 211, 214, 220
obuhvatnost 68, 119, 132, 138, 143, 144, 147, 185, 214, 215
participativnost 68, 214; *Vidi*: participacija učenika u odlučivanju o
ocenjivanju; *Vidi*: samoocenjivanje / samoevaluacija
raznovrsnost 58, 59, 68, 100, 120, 122, 123, 144, 150, 152, 155, 163, 185, 196,
211, 214, 216, 228
transparentnost 137, 141, 160, 163, 194, 214
opisno ocenjivanje 102, 103, 104, 122, 123, 183

P

paradigme i tipične prakse ocenjivanja
alternativne prakse 34, 50, 56, 68, 70, 72, 73, 75, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 94
empirijsko-analitička paradigma 18, 22, 34, 36
interpretativna paradigma 34
kritička paradigma 34, 70, 71, 80, 85
prakse budućnosti 34, 69, 70, 72, 75, 76, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 94, 212
tradicionalne prakse 18, 22, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 56, 60, 67, 81, 84, 85, 86,
87, 89, 121, 198, 199, 209
participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju 63, 66, 68, 69, 71, 82, 132,
134, 140, 195, 196, 197, 206, 217, 223, 227
pisano ispitivanje 15, 35, 108, 109, 112, 117, 122, 123, 124
poklanjanje ocena 156, 157, 158, 167, 169, 170, 175, 184, 186, 187, 226, 227
povratna informacija 57, 60, 61, 62, 63, 68, 82, 101, 105, 137, 139, 200, 211
prava učenika 56, 82, 112, 113, 122, 123, 126, 127, 174, 178, 181, 203, 222
prigovor na ocenu 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 126, 127, 161, 174, 178,
200, 201, 221, 222
proces učenja 26, 28, 45, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 61, 64, 66, 67, 81, 85, 86, 87, 88,
99, 105, 121, 133, 139, 140, 145, 147, 150, 151, 162, 196, 200, 209, 210,
211, 215, 216, 224
produkti učenja 37, 41, 71, 81, 84, 85, 138, 216, 217

R

rangiranje 37, 45, 136
ravnopravnost 26, 58, 83, 87, 88, 89, 91, 204
ravnopravnost u prilikama za učenje 58, 59, 69, 72
reprodukcija nejednakosti 14, 16, 17, 18, 37, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 87,
131, 133, 147, 171, 194, 203
rubrike za ocenjivanje 64, 65, 66, 197, 211

S

samoocenjivanje / samoevaluacija 62, 63, 64, 65, 66, 67, 99, 122, 123, 139, 140,
143, 150, 151, 185, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 211, 216, 220
samoregulacija u učenju 62, 64, 137, 140, 194, 195, 198
savremene teorije učenja 50, 52, 56

socio-konstruktivizam 50
sociokulturna teorija 50
standardi postignuća učenika 21, 38, 39, 41, 42, 43, 68, 86, 114, 121, 123, 134,
138, 143, 150, 158, 194, 201, 203, 210
standardizacija u obrazovanju 37, 38
standardizacija u ocenjivanju 36, 39, 214
subjekatska pozicija učenika 67, 69, 198, 217
sumativno ocenjivanje 37, 56, 58, 101, 102, 104, 105, 119, 121, 123, 145, 209,
210, 220

T

teorije društvene prakse 76
testovi znanja 21, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 51, 55, 57, 58, 59, 82, 84, 94, 95,
118, 119, 120, 136, 138, 145, 147, 174, 179, 180, 182, 184, 185, 188, 201,
203, 207, 209, 213, 216, 217, 220
ad hoc testovi znanja 40
kriterijumski testovi 45
metrijske karakteristike testova 39, 43
normativni testovi 45
standardizovani testovi znanja 36, 40, 42, 43, 82, 164, 174, 179, 184, 188, 203
transformativni pristup pravедnosti 91, 92
trud i zalaganje učenika 41, 45, 56, 58, 61, 67, 105, 117, 131, 137, 139, 140, 142,
162, 163, 181, 209, 210, 219

U

učenici koji imaju smetnje u razvoju 74, 90, 91, 109, 111, 146, 166, 168, 169,
170
učenici romske etničke pripadnosti 74, 90, 91, 146, 166, 170
usmeno ispitivanje 15, 36, 59, 108, 112, 143, 206, 207

V

validnost ocenjivanja 34, 67, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 94, 95, 161, 199
vršnjačko ocenjivanje / evaluacija 63, 67, 99, 108, 122, 123, 139, 163, 200, 201,
220

Z

zadaci esejskog tipa 36
zadaci objektivnog tipa 36
završni ispit 118, 119, 120, 123, 164, 179, 202, 227

Ž

životne prilike učenika 73, 104, 117, 142, 146, 165, 203, 208, 210, 216, 219, 222

Indeks autora

A

Adams 58, 209
Adamson 57
Aikenhead 34, 36, 37, 50, 57, 72, 81, 84
Aleksendrić 60
Amrein 21
Anderson 38
Andrade 64, 65, 66, 67, 194, 195, 197,
198
Antonijević 50
Apple 14, 21, 37, 70
Armstrong 21, 39
Arter 65

B

Bailey 60
Barnatt 19, 71, 75, 213
Barros 57, 59
Basnet 64, 198
Basson 64, 198
Bastiaens 52
Baucal 38, 41, 45, 56, 68
Bell 46, 57
Bené 65
Berlak 36
Berliner 21
Bernstein/Bernštajn 14, 15, 70, 168
Berry 57
Biggs 38, 51, 52, 207
Black 57, 60, 61
Blair 61
Bonk 50, 64
Botella 64, 194, 195, 198
Boud 57, 60, 64, 195, 198, 207
Boylan 19, 75
Bøyum 18
Broadfoot 14, 16, 17, 70
Brookhart 65
Brown, G.T.L. 64, 67, 194, 195, 198
Brown, S. 52
Burbules 21
Burton 58

C

Champagne 34, 84

Chen 67

Cochrane, D.K. 60, 61
Cochrane, S. 60, 61, 64, 198
Cochran-Smith 19, 71, 75, 213
Condron 18
Cunningham 50, 64
Curtis 61

Č

Čagran 68

D

Damnjanović 68
Darling-Hammond 52
Demore 64, 198
Despotović 38
Drew 61
Du 64, 65, 66, 197, 198
Duncan 61
Duvnjak 74, 170

F

Falchikov 57, 207
Filipović 15
Flores 57, 59
Fondacaro 73
Freire 20, 70, 229

G

Garner 60
Gentile 45
Gevirc 14, 16, 21, 37, 39, 70, 227
Gipps 14, 16, 17, 20, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 40, 49, 50, 56, 57, 59, 60, 62,
67, 69, 72, 80, 95, 196, 201, 215
Glover 61
Gojkov 17, 36, 45, 68
Good 67
Goodrich 65
Goodwin 61
Gruppen 67
Gulikers 52

H

Handley 60, 61
Harley 61

Harris, D. 57
 Harris, L.R. 64, 194, 195, 198
 Harrison 57
 Hartley 62, 196
 Hattie 60, 61
 Havelka 36, 38, 39, 40, 45, 56, 68, 201
 Healy 49
 Hearn 64, 195, 198
 Hebib 38, 45, 56, 68
 Herrnstein 46
 Higgins 62, 196
 Hobohm 64, 198
 Holland 80
 Hughes 56

I

Ivanuš Grmek 68

J

Jacob 21
 Jeremić 74, 170
 Jong 19, 71, 75, 213
 Jonsson 64, 65, 66, 194, 195, 197, 198
 Jovanović, O. 16, 19, 70, 74, 75, 169, 170, 213
 Jovanović, V. 74, 170

K

Kelberlau-Berks 64, 198
 Kelly 19, 75
 Kirschner 52
 Kohn 21
 Komlenović 41
 Komnenović 68
 Kotkas 64, 198
 Krib 14, 16, 21, 37, 39, 70, 227
 Krstić 168

L

Lave 80
 Lažetić 74, 170
 Lee 57
 Leskovic 116
 Levitt 21
 Lindblom-Ylänne 64, 198
 Livingston 45
 Lizzio 58, 61, 67, 196, 209
 Lok 45, 46, 48, 49
 Luković 35, 36, 39, 40, 45, 84, 134

M

Macfarlane-Dick 60, 62, 64, 196
 MacLellan 57
 Maksimović 38, 41, 134
 Malinić 41
 Marković 41, 134
 Marshall 57
 McArthur 37, 41, 42, 57, 68, 76, 90, 91, 94, 95
 McDonald 64, 198
 McDowell 52
 McMillan 64, 195, 198
 McNaught 45, 46, 48, 49
 McQuillan 19, 71, 75, 213
 McTighe 65
 Merry 60
 Mihajlović 74, 170
 Milivojević 74, 170
 Millar 60, 61
 Minnes Brandes 19, 75
 Mithans 68
 Mitrović, D. 27
 Mitrović, M. 17, 18, 20, 21, 22, 34, 35, 36, 37, 45, 50, 52, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 84, 85, 121, 194, 196, 198, 201, 209, 211, 213
 Molloy 60
 Mulliner 60, 61
 Murray 46

N

Nedeljković 118, 119, 120, 179, 202
 Neil 21
 Nesbit 58
 Newberry 65
 Newell 34, 84
 Nichols 21
 Nicol 60, 62, 63, 64, 196
 Nicolini 76, 77, 80
 Nikolić 118, 119, 120, 179, 202

O

O'Donovan 60, 61, 62, 196
 Orłowski 19, 75
 Orsmond 60

P

Panadero 64, 65, 66, 194, 195, 197, 198
 Paris, A.H. 64, 195, 198

Paris, S.G. 64, 195, 198

Pejatović 38

Pereira 57, 59

Pešikan 38, 39

Petrović, D. 74, 170

Petrović, J. 74, 118, 119, 120, 179, 202

Philip 71

Pihlajamäki 64, 198

Pintrich 64

Popham 65

Price 60, 61, 62, 196

Prilleltensky 73

Prosser 50

R

Radović 168

Radulović, L. 19, 23, 37, 38, 39, 50, 56,
60, 64, 68, 75

Radulović, M. 14, 15, 16, 17, 18, 80, 168

Rae 60, 61

Rajović 74, 170

Rawls 42

Reay 18

Reckwitz 76, 77, 79

Reddy 65, 197

Regehr 67

Reiling 60

Reynolds 45

Rojstaczer 49

Romero 65, 66, 197, 198

Ross 64, 67, 209

Rust 62, 196

Ryan 34

S

Sadler, D.R. 60, 61

Sadler, P.M. 67

Sambell 52

Schafer 65

Schatzki 76, 77, 80

Schunk 64

Shakman 19, 71, 75, 213

Shields 61

Simić 59, 74, 143, 160, 170, 210, 228

Sireci 40

Skarep 74, 170

Skelton 62, 196

Sladojević 116

Snyder 52

Spasić 64, 194, 195

Stančić 21, 38, 39, 50, 196, 197

Stanišić 41

Stobart 33, 39, 40, 59, 95, 215

Stojanović 74, 170

Stokić 116

Stronach 21

Sullivan 14, 15, 16, 168

Svingby 65, 66, 197

Swanson 65

Š

Štambak 15, 168

T

Tang 38, 52, 207

Taras 57

Terrell 19, 71, 75, 213

Tierney 33, 34, 35, 36, 58, 59, 70, 71, 85,
94

Timperley 60, 61

Topping 67

Trigwell 50

Trikić 74, 170

Tucker 60, 61

V

Valtcheva 64, 194, 195, 198

Veiga Simão 57, 59

Vuchetich 27, 85

Vujaklija 37

Vujisić-Žiković 38

W

Ward 67

Weaver 60, 61

Weinberg 73

Whittington 61

Wilbrink 17, 36

William 57

William 60, 61

Willson 45

Wilson 58, 61, 67, 196, 209

Woolsey 19, 75

Y

Young 19, 45, 46, 48, 49, 75

Z

Zimmerman 64

Prilozi

Prilog 1: Kako nastavnici obrazlažu sopstvene procene pravednosti u ocenjivanju u školama – sistem kodova

Grupe kodova i kodovi (frekvencije kodova)	f ($N=162$)
pritisak da se pokloni ocena	
• poklanjanje ocena pojedinim učenicima (70)	78
• pritisak na nastavnike u vezi sa ocenama (27)	
neujednačeno ocenjivanje nastavnika	
• neujednačenost kriterijuma ocenjivanja između nastavnika (27)	29
• ne koriste svi iste instrumente (težnja ka standardizaciji) (4)	
nastavnik kao izvor subjektivnosti	
• ocenjivanje zavisi od ličnosti nastavnika (19)	26
• postojanje tipičnih grešaka u ocenjivanju (8)	
nemar nastavnika, nepoštovanje pravila	
• ima nastavnika koji ne poštuju pravila i norme (8)	14
• nemar ili nemotivisanost nastavnika (4)	
• nemar zarad ličnih benefita - izbegavanje rada u avgustu (3)	
ograničavajući sistemski faktori i uslovi rada	
• mali raspon ocena (4)	13
• malo vremena (4)	
• loša zakonska regulativa (3)	
• akcenat na broju ocena, a ne na kvalitetu (2)	
• veliki broj učenika (2)	
nisu uzeti u obzir svi relevantni činioci prilikom ocenjivanja	
• ne uvažavaju se dovoljno razlike između učenika i uslovi (6)	13
• ne ocenjuje se sve što bi trebalo: trud, napredak... (5)	
• znanje ima mali udeo u oceni, ocenjuju se stvari koje ne bi trebalo da se ocenjuju (2)	
• učenici koji se obrazuju po IOP-u se ne ocenjuju adekvatno (1)	
problemi u vezi sa kriterijumima ocenjivanja	
• niski kriterijumi (9)	12
• ne postoje jasni kriterijumi (3)	
• učenici ne znaju kriterijume ocenjivanja (1)	
nastavnici se trude, poštuju pravila	
• svi dobro rade, najbolje što umeju (4)	5
• pravilnik je dobar i većina ga se pridržava (1)	
nedovoljna kompetentnost nastavnika	5
nedovoljna raznovrsnost metoda ocenjivanja	1

Prilog 2: Kako nastavnici obrazlažu procene pravednosti sopstvene prakse ocenjivanja – sistem kodova

Grupe kodova i kodovi (frekvencije kodova)	<i>f</i> (<i>N</i> =167)
dosledno i transparentno ocenjujem	
<ul style="list-style-type: none"> • držim se kriterijuma (24) • obrazlažem svaku ocenu (15) • učenici znaju kriterijume i očekivanja (14) • isti kriterijumi i tretman svih učenika (12) • izbegavam pristrasnosti (7) • ne poklanjam ocene, odolevam pritiscima (3) • ako poklonim jednom, popravim svima (2) • dajem zadatke kakve smo vežbali (2) • poštujem pravila (2) 	56
konsultujem učenike oko ocena i ocenjivanja	
<ul style="list-style-type: none"> • mišljenje učenika o ocenjivanju kroz ankete, diskusije... (20) • uključujem učenike u ocenjivanje (samoocenjivanje) (13) • nije bilo prigovora i primedbi na ocene (12) • učenici su zadovoljni, pozitivne reakcije (11) • učenici mogu da ulože žalbu na ocenu (7) • dogovaram se sa učenicima o tome šta će se i kako ocenjivati (3) 	50
trudim se i preispitujem praksu	
<ul style="list-style-type: none"> • trudim se da ocenjujem pravedno (24) • stalno se preispitujem (11) • konsultujem se sa kolegama (5) • želim da učim o pravednosti u ocenjivanju (1) 	38
uzimam u obzir različite činioce prilikom ocenjivanja	
<ul style="list-style-type: none"> • uzimam u obzir individualne razlike, sposobnosti učenika (17) • vrednujem trud i zalaganje učenika (14) • vrednujem napredak učenika (8) • uzimam u obzir porodične okolnosti i uslove života (8) • uzimam sve činioce u obzir – opšte (5) 	38
težim ka objektivnoj proceni	
<ul style="list-style-type: none"> • objektivno ocenjujem ili nastojim da budem objektivan/objektivna (15) • koristim dobre, objektivne metode i instrumente (testovi znanja) (7) • slažu se ocene sa rezultatom na završnom ispitu (5) 	24

kontinuirano ocenjujem na različite načine	
• koristim različite metode (14)	21
• kontinuirano pratim rad učenika (11)	
pružam priliku učenicima da poprave ocenu	
• učenici mogu da poprave ocenu (9)	16
• trudim se da ocena deluje podsticajno na učenike (7)	
Popustljiv/popustljiva sam, podležem pritiscima	
• izbegavam probleme, podležem pritiscima (9)	15
• popustljiv/popustljiva sam (5)	
• značaj ocena je preuveličan (2)	
puno je faktora na koje ne mogu da utičem	
• mnogo je faktora koji potiču i od učenika i od nastavnika... (4)	10
• koči me sistem i pravilnik (4)	
• nemam dovoljno vremena za sve (3)	

Prilog 3: Prepreke u dostizanju veće pravednosti u ocenjivanju: viđenja nastavnika

Grupe kodova i kodovi (frekvencije kodova)	<i>f</i> (<i>N</i> =190)
Prepreke čiji je izvor u sistemu	
<ul style="list-style-type: none"> • pritisci da se poklone ocene (60) • loše zakonske odredbe i pravilnici (28) • uslovi rada (16) • obimni nastavni programi, malo vremena za ocenjivanje (12) • veliki broj učenika u odeljenjima (7) • opšta situacija u sistemu (13) • nepoverenje u nastavnike, manjak autonomije (11) • nema standardizovanih testova znanja (5) • korumpiranost uprave škole, interesi (4) • nema eksterne provere ocenjivanja nastavnika (2) • postojanje ocena (1) 	113
Prepreke koje potiču od nastavnika	
<ul style="list-style-type: none"> • neujednačenost kriterijuma ocenjivanja među nastavnicima (27) • subjektivnost (24) • prihvatanje da se pokloni ocena, nesavesnost (20) • nedovoljna kompetentnost i nerazumevanje svrhe ocenjivanja (14) • nezadovoljstvo i nezainteresovanost nastavnika za rad (9) • nedovoljno praktikovanje formativnog ocenjivanja (6) • nepoštovanje pravilnika i zakonskih odredbi (2) 	86
Prepreke koje se odnose na društvo	
<ul style="list-style-type: none"> • opšta situacija u društvu – obrazovanje se ne ceni, korupcija... (15) 	15
Prepreke koje se odnose na učenike	
<ul style="list-style-type: none"> • niska motivacija i trud koji učenici ulažu (11) • učenici varaju na ispitima, prepisuju (2) 	12

Prilog 4: Promene u zakonskoj regulativi kojom se reguliše ocenjivanje: predlozi nastavnika

Grupe kodova i kodovi (frekvencije kodova)	f ($N=144$)
Veća autonomija, poštovanje profesije i poverenje u nastavnike	
<ul style="list-style-type: none">• zakon treba da štiti nastavnike od pritisaka roditelja i drugih aktera (da poklanjanju ocene) (22)• ukinuti mogućnost da se na odeljenjskom veću menjaju ocene (21)• dati veću autonomiju nastavnicima – opšte (17)• ukinuti da zaključna ocena može da bude veća od aritmetičke sredine svih ocena (11)• manja prava učenika, a više odgovornosti i obaveza (7)• promene u proceduri podnošenja i postupanja po prigovoru na ocenu (3)• ograničiti da se učeniku može jednom pokloniti ocena u toku školovanja (3)• nastavnici bi trebalo da učestvuju u kreiranju zakona i pravilnika (2)• ukinuti mogućnost da učenik ili roditelj uloži prigovor na ocenu (1)	63
Veće ujednačavanje ocenjivanja i spoljašnja kontrola	
<ul style="list-style-type: none">• uvesti spoljašnje ocenjivanje učenika kroz nacionalne standardizovane testove znanja (20)• uvesti neku vrstu kontrole nastavničkog ocenjivanja – opšte (12)• precizniji i jasniji sistem ocenjivanja u celini (11)• uvođenje sankcija za one koji ne poštuju pravila (7)• jasniji kriterijumi za svaku ocenu (5)• definisati uniformne kriterijume ocenjivanja za svaki predmet pojedinačno (5)• korišćenje rezultata završnog ispita za proveru objektivnosti ocena (3)• uvesti ujednačene načine ocenjivanja (3)• ukinuti ocenjivanje učenika u toku godinu / ocenjivati samo na kraju godine (2)• ograničiti broj petica po odeljenju (1)	57

Unapređivanje pojedinih aspekata procesa ocenjivanja

- uvesti veći raspon ocena (8)
- ne treba definisati unapred raspored provera znanja / uvesti nenajavljene provere znanja (8)
- ukinuti kategorije za opšti uspeh učenika; koristiti samo prosečnu ocenu (8)
- smanjiti minimalan broj ocena učenika po polugodištu (5)
- uvesti opisno ocenjivanje za sve predmete (4)
- bez ponavljanja pisane provere znanja ako više od polovine učenika dobije nedovoljnu ocenu (4)
- ukinuti ograničenja u vezi sa brojem provera znanja po času, danu, nedelji (3)
- precizirati da je redovno pohađanje nastave uslov da učenik bude ocenjen (3)
- uvesti posebne ocene za trud i angažovanost učenika (1)
- povećati minimalni broj ocena učenika po polugodištu (1)
- promeniti način računanja prosečne ocene, tako da predmeti koji imaju veći fond časova nose veću težinu (1)

42

Prilog 5: Promene u praksi kako bi se obezbedila veća pravednost u ocenjivanju: predlozi nastavnika

Grupe kodova i kodovi (frekvencije kodova)	f ($N=164$)
Promene u praksi ocenjivanja	
(a) usmerenost na metrijski koncept pravednosti u ocenjivanju (27)	
<ul style="list-style-type: none"> • uvođenje standardizovanih testova znanja (14) • ujednačavanje kriterijuma ocenjivanja među nastavnicima (9) • korišćenje anonimnih testova znanja (3) • korišćenje elektronskih testova znanja (3) 	
(b) usmerenost na pedagoški koncept pravednosti u ocenjivanju (34)	
<ul style="list-style-type: none"> • jasniji kriterijumi ocenjivanja i njihova dosledna primena (13) • kontinuirano praćenje rada učenika (9) • više prilagođavanja mogućnostima učenika (6) • korišćenje različitih tehnika ocenjivanja (5) • veća javnost ocenjivanja (3) • obuhvatanje svih aspekata rada učenika prilikom ocenjivanja (2) • češća primena samoocenjivanja (2) • učešće učenika u odlučivanju o kriterijumima ocenjivanja (1) 	60
Promene na nivou opšteg konteksta	
<ul style="list-style-type: none"> • iskoreniti praksu poklanjanja ocena i smanjiti pritiske na nastavnike (39) • manji broj učenika u odeljenjima (10) • isticanje vrednosti znanja učenicima, a ne ocena (5) • bolji status profesije nastavnik u društvu (4) 	55
Promene kod nastavnika	
<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje kompetencija i svesti kod nastavnika (27) • poštovanje pravilnika o ocenjivanju (23) • promeniti nastavnike (4) • više saradnje i razmene sa kolegama (3) 	50

ISBN 978-86-81914-04-5

Artikulisanjem i preispitivanjem shvatanja pravednosti u ocenjivanju u teoriji i praksi, autor istovremeno stvara okvir za razumevanje problema pravednosti u obrazovanju uopšte, pa i šire shvaćene društvene pravednosti, kao i za kreiranje i preispitivanje puteva ka pravednosti u obrazovnoj praksi.

Prof. dr Lidija Radulović (iz recenzije)

Dragocena su poglavlja ona koja predstavljaju jednu vrstu rezimea i zaključnog razmatranja. Ništa manje nisu vredna ni ona koja obuhvataju različite koncepte ocenjivanja i mogućnost njihovog kombinovanja.

Prof. dr Gordana Zindović Vukadinović (iz recenzije)

Jedan od osnovnih kvaliteta u monografiji je neprestani dijalog sa čitaocem u potrazi za odgovorima na postavljena pitanja, u pozivanju čitaoca da promisli o sopstvenom odgovoru, kao i u predstavljanju autorovih ličnih iskustava, dilema i konkretnih primera.

Prof. dr Jana Kalin (iz recenzije)

Nastajući na preseku dve značajne teme – pravednost i ocenjivanje – knjiga opisuje aktuelne probleme obrazovne prakse i politike, predlaže rešenja i, što je još značajnije, otvara brojna pitanja odnosa autonomije nastavnika, kompetentnosti obrazovnog sistema i aktuelnog društvenog konteksta.

Doc. dr Olja Jovanović Milanović (iz recenzije)

