

NAČELO INDIVIDUALIZACIJE U PRAĆENJU I OCENJIVANJU UČENIKA U NASTAVI

Uvod

Uvažavanje učeničkih individualnih razlika kroz istoriju obrazovanja odvijalo se na različite načine. U početku, obrazovanje je bilo privilegija pojedinaca tako da se individualizacija ostvarivala kroz odnos jedan učenik – jedan nastavnik. Omasovljavanje obrazovanja kroz razredno-časovni sistem vodilo je orijentaciji na tzv. prosečnog učenika, a paralelno sa tim rasla je svet o mogućim vrstama razlika među učenicima istog uzrasta, istog socijalnog i kulturnog porekla. Kritika uniformnog pristupa učeniku u razredno-časovnom sistemu iznedrila je najpre ideju o diferenciranoj i individualizovanoj nastavi. Težnja da se obrazovni proces orijentiše na realnog učenika, da se uvaži jedinstvenost svakog učenika u pogledu strukture sposobnosti, potreba, predznanja i stila učenja kretala se od organizovanja učenika u posebne grupe za učenje, preko individualizacije sadržaja, vrste, nivoa zahteva i tempa rada u okviru individualnog rada, do ideje da svaki učenik radi po individualnom obrazovnom programu osmišljenom za njega. Svoj poslednji pedagoški izraz individualizovan pristup učeniku nalazi u kreiranju obrazovne sredine na principima inkluzivnog obrazovanja.

Dakle, u praksi, ideja o individualizovanom pristupu učeniku razvijala se od pokušaja da se nađu različiti načini njene realizacije u okviru postojeće organizacije nastave do toga da se osmišljavaju različiti koncepti individualizovane nastave. U tom pogledu, danas je posebno aktuelno učenje na daljinu i učenje učenika u virtuelnom kontekstu, kreiranom prema individualnim potrebama. Razvijanje ideje o individualizaciji često je bilo praćeno i redefinisanjem ciljeva obrazovanja, a ono se kretalo od uvažavanja najpre samo kognitivnih sposobnosti učenika, do uvažavanja fizičkih, socijalnih i emocionalnih aspekata ličnosti učenika, odnosno do pokušaja uvažavanja ličnosti učenika u celini.

Holistički pristup ličnosti učenika i stalno pedagoško traganje za načinima ostvarivanja načela individualizacije u praksi, svoj odraz našli su i u oblasti praćenja i ocenjivanja učenika. Ovo je, inače, oblast u kojoj su se poslednjih decenija desile krupne promene: narasla je svest o potrebi da se iznađu referentni okviri posredstvom kojih će se bolje istražiti i razumeti postojeće prakse praćenja i ocenjivanja; načini praćenja i ocenjivanja istraživani su kao deo obrazovnih praksa institucionalnog obrazovanja; preispitivana je ideološka uloga ocenjivanja kroz istoriju obrazovanja; osmišljavani su i razvijani u praksi novi načini ocenjivanja; preispitivani mogući odnosi na relacijama školsko učenje i ocenjivanje. Sa poslednjom promenom fokusa o obrazovnoj prirodi i značaju individualizacije, o individualizaciji se sve više govori i u oblasti ocenjivanja. Ta promena, pored ostalog, uslovlila je da se ocenjivanje danas posmatra *kao način oblikovanja procesa učenja, kao korak u učenju*, u pravcu razvijanja učenika *kao autonomne i nezavisne ličnosti*.

³⁰ Branka Aleksendrić, Univerzitet u Beogradu, FF
dr. Milica Mitrović, Univerzitet u Beogradu, FF

Individualizacija ocenjivanja nakad i sad

Istorijski pogled na princip individualizacije u oblasti školskog ocenjivanja ukazuje da je ocenjivanje svakog učenika pojedinačno, u prošlosti isticano pretežno deklarativno. Dobra ilustracija ove naše tvrdnje jeste bogata istorija ocenjivanja putem različitih vrsta testova, namenjenih grupi, a ne pojedinačnom učeniku. Ono što je važno ovde istaći jeste činjenica da se većinom načina testiranja dobijaju podaci o ishodu nastavnog rada, dok proces koji je doveo do određenih rezultata učenika ostaje skriven. Pored toga, iako je ciljevima testiranja proklamovano i utvrđivanje individualnog napredovanja učenika, testiranje se najčešće koristilo i koristi u normativne svrhe, za međusobno poređenje uspeha učenika, škola, ili regiona. Podaci o kontekstualnim varijablama, koje su dovele do određenih rezultata istraživani su pretežno izolovano, nezavisno od procesa učenja i nakon njega. Sumiranje takvih podataka i izvođenje obrazovnih implikacija vodi daljoj dekontekstualizaciji procesa učenja i procesa ocenjivanja. Iz tog razloga, značenje tako dobijenih, najčešće opštih, preporuka i pravaca promena »izmiče« i nastavnicima i učenicima u konkretnim situacijama učenja i ocenjivanja.

Danas se u oblasti ocenjivanja mnogo toga menja na različitim nivoima i na različite načine. Sagledavanje odnosa između kreiranja programa i ocenjivanja ukazuje na to da, u pojedinim praksama ocenjivanja, ono menja mesto i funkciju u ukupnom obrazovnom procesu. Na makro nivou, ocenjivanje se više ne posmatra kao način praćenja realizacije programa, niti se izvodi iz programa, nego se posmatra kao način razvijanja programa, pri čemu se predlog programa izvodi iz ocenjivanja, na osnovu praćenja i istraživanja obrazovne prakse. Na taj način mesto ocenjivanja se pomera napred, u proces razvijanja programa i postaje *sastavni deo* planiranja, realizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa. Ovakva promena posebno je izražena u onim praksama ocenjivanja koje su usmerene nekim od interpretativnih ili kritičko-teorijskih polazišta. Takođe, ona je deo razvijanja novijih tipova kurikuluma (Aleksendrić, 2010). Iz te perspektive, reformisanje praćenja i ocenjivanja kao razvojnih komponenti sistema obrazovanja, može da se vidi kao način razvijanja programa. Na mikro nivou, sve glasnije se čuje da je ocenjivanje sastavni deo nastave i učenja, da se dešava tokom procesa učenja, a ne nakon njega, kao i to da ocenjivanje treba da bude u funkciji napredovanja učenika u učenju. Danas se o integraciji procesa učenja i ocenjivanja ne govori samo u teorijskom, već i u praktičnom i istraživačkim pogledu. U praksama ocenjivanja, razvijanim pod uticajem pomenutih polazišta, osmišljavaju se i koriste nove tehnike ocenjivanja, kroz istraživačke studije prati se njihov realni efekat i izvode implikacije za oblikovanje nastavnog procesa u konkretnim nastavnim situacijama.

Takav pogled na ocenjivanje pomaže nastavnicima i učenicima da zajedno oblikuju proces učenja prema ciljevima, potrebama i mogućnostima *svakog pojedinačnog učenika*, da prepoznaju učenje onda *kada se ono i dešava*. To podrazumeva aktivno učestvovanje učenika u donošenju odluka u vezi sa sopstvenim učenjem, kao i aktivno učestvovanje u vrednovanju procesa i rezultata učenja. Na taj način, *kontrola i odgovornost* za proces i krajnje efekte sve više se pomera od nastavnika ka učeniku, unutar čega na značaju dobija *ipsativna mera ocenjivanja*. Takvu ulogu ocenjivanje može da ostvari ukoliko učenik oseti zadovoljstvo tokom procesa učenja i doživi uspeh u odnosu na samog sebe. Pored toga, učenik treba da oseti da je on punopravan učesnik procesa ocenjivanja, pre nego primalac informacija od strane nastavnika. Na tom planu, posredstvom ocenjivanja, uspostavljaju se prilike za subjekatsku poziciju učenika u nastavi, što je davnašnja želja i nešto čemu se oduvek težilo, a teško ostvarivalo u praksi. Aktuelne promene u tom pogledu mogu se tumačiti kao potpun *preokret u položaju učenika* u obrazovanju: učenik koji je kroz celu istoriju školskog ocenjivanja bio pozicioniran kao objekat, u prilici je da upravo novim načinom ocenjivanja zauzima sasvim drugačiju poziciju.

Kakva su realna značenja opisanih promena za nastavnu praksu?

Na osnovu svega rečenog otvara se nekoliko pitanja. Kakvo je realno značenje navedenih prilika, zahteva i pravaca promena za proces individualizacije učenja u kontekstu praćenja i ocenjivanja učenika u nastavi? Šta nam novije teorije i rezultati istraživanja u oblasti obrazovanja, posebno u oblasti učenja i ocenjivanja, znače za odgovor na pitanja šta i zašto se ocenjuje, ko ocenjuje, kako pratiti i ocenjivati učenike u nastavi?

Individualizovan pristup učeniku, u svojoj osnovi, pretpostavlja uvažavanje i naglašavanje važnosti konteksta učenja i konteksta ocenjivanja. U okviru kritičke pedagogije, učenje i ocenjivanje se posmatraju kao dinamični i kontekstualno uslovljeni procesi. Isprepletanost i međusobna povezanost konteksta učenja i konteksta ocenjivanja ukazuje da individualizovan pristup učeniku ostvaruje svoju suštinu samo onda kada učenik uči ono što *ima nekog smisla za njega*, kada ima priliku da upotrebi svoja prethodna i aktuelna znanja u konstruisanju novih značenja, kada ima priliku da pregovara o značenjima i kada je način ocenjivanja usklađen sa ciljevima učenja učenika. Ovakvo razumevanje učenja i ocenjivanja upućuje na to da se u kreiranju individualizovanog pristupa učenju i ocenjivanju učenika moraju uzeti u obzir i socijalni i lični kontekst, kako nastavnika tako i učenika. Prema pisanju King (King, 1986), lični kontekst konstituišu prethodna iskustva i aktuelna znanja pojedinca, kao i sposobnosti, interesovanja, stavovi i uverenja. Oni zajedno čine jedinstvenu celinu koja utiče na stvaranje značenja svakog pojedinca ponaosob, dok socijalni kontekst čine uloge, aktivnosti i priroda međusobne interakcije svih učesnika jedne obrazovne situacije.

Uvažavanje ličnog konteksta nastavnika i učenika i, shodno tome, stvaranje prilika za učestvovanje učenika u svim fazama nastavnog procesa, od planiranja preko realizacije do ocenjivanja, *menja* socijalni i kulturni kontekst nastave. Naglašavajući socijalni i kulturni kontekst nastave, mnogi autori (Gipps, 2002; Shepard, 2000) pri ukazivanju na međusobnu povezanost nastave, učenja i ocenjivanja, ističu da učenje i ocenjivanje nisu izolovane aktivnosti koje se dešavaju nezavisno od nastave i bez uticaja na nju, već da od načina na koji razumemo učenje zavisi način na koji oblikujemo nastavni proces i proces ocenjivanja. Svaki pokušaj da se promeni svrha, predmet i način ocenjivanja podrazumeva i menjanje razumevanja prirode ovih procesa. Uverenja nastavnika i učenika o prirodi učenja i ocenjivanja često su skrivena, javljaju se kao rezultat iskustva ili prihvaćene tradicije i značajno utiču na njihove odnose i uloge u nastavnom procesu.

Polazeći od toga, ocenjivanje prema viđenju Gips (Gipps, 2002) može biti viđeno ili kao problem ili kao način oblikovanja učenja. Ista autorka, polazeći od rezultata pojedinih istraživanja, ukazuje na razlike u razumevanju ovih procesa u tradicionalnim i konstruktivističkim modelima nastave. U tradicionalnim modelima nastave, kurikulum se vidi kao popis znanja koji se može preneti učenicima, a ocenjivanje se svodi na proveru usvojenosti tih znanja od strane učenika putem testova. Učenici koji se ocenjuju na ovakav način znanje posmatraju kao skup činjenica, dok uspeh u učenju zavisi od sposobnosti pamćenja, a ne od razumevanja naučenog (Marton and Saljo, 1984; prema: Gipps, 2002). Nasuprot tome, u okviru konstruktivističkih modela nastave, učenje se posmatra kao individualna konstrukcija znanja i stvaranje značenja, što zahteva mnogo intenzivnije i interaktivnije načine ocenjivanja koji su u funkciji procenjivanja kvaliteta naučenog. U tom pogledu, smooocenjivanje, pregovaračko ocenjivanje i otvoreni školski diskursi posmatraju se kao neki od načina koji omogućavaju učeniku da bude uključen u proces ocenjivanja, da prati i reflektuje sopstveno postignuće, a samim tim i proces učenja (Gipps, 2002).

U traganju za što kvalitetnijim postupcima ocenjivanja, vrata učionice treba otvoriti onim praksama praćenja i ocenjivanja koje nude drugačiji pogled na svrhu i predmet ocenjivanja u odnosu na tradicionalne prakse. Ukoliko je krajnji cilj ocenjivanja postizanje pravednosti i osposobljavanje što većeg broja učenika da kritički misle i rešavaju probleme,

onda sa ocenjivanja produkta moramo preći na ocenjivanje procesa, produkta i samih konteksta ocenjivanja (Mitrović, 2010). Različiti tipovi evaluativnih aktivnosti u nastavi, koje osmišljavaju i realizuju nastavnici i učenici zajedno, predstavljaju važan korak na putu ka tom cilju. Planiranje evaluativnih aktivnosti za učenike, kao sastavnog dela procesa učenja u nastavi, pomaže učenicima i nastavnicima da postave individualne ciljeve i individualizuju podučavanje, učenje i ocenjivanje. Aktivnosti ovog tipa posebno mogu biti u funkciji učeničkog učenja učenja, razumevanja aktuelnih procesa učenja u pojedinim područjima obrazovnog rada, kao i u funkciji uvođenja učeničkog samoocenjivanja u nastavu. Mnogi autori tek učeničko samoocenjivanje smatraju *autentičnim ocenjivanjem* i uvereni su da ono treba da postane *autonomna kategorija* u odnosu na ostale načine ocenjivanja (Little, Perclova, 2003). U nekim praksama ocenjivanja, unutar transformativnog obrazovanja, učenike osposobljavaju da kritički istražuju proces i kontekst ocenjivanja, da otkrivaju prirodu društvenih odnosa prisutnih u institucionalnom obrazovanju.

Naglašavajući značaj socijalne interakcije autori (Gipps, 2002; Shepard, 2000) ističu da odnosi između učenika i nastavnika predstavljaju ključnu tačku u stvaranju različitih mogućnosti učenicima za učenje, ocenjivanje, *razvijanje identiteta* i *autonomije učenika*. Da bi se nastava što više približila individualnim mogućnostima svakog učenika, *odnosi između nastavnika i učenika* treba da se razvijaju u pravcu stvaranja zajedničkih očekivanja, međusobnog poverenja, pregovaranja o kriterijumima ocenjivanja i pomeranju kontrole i odgovornosti za proces i ishode učenja sa nastavnika na učenike. Uprkos verovanju da ćemo teško dostići nivo potpune nepristrasnosti u ocenjivanju na taj način, ipak, možemo da ga učinimo pravednijim.

Pregovaranje o aktivnostima učenja i kriterijumima ocenjivanja stvara mogućnosti da uspostavljen odnos između nastavnika i učenika bude zasnovan na »moći/kontroli sa učenicima nasuprot moći/kontroli nad učenicima« (Kreisberg, 1992; prema Gipps, 2002). U školama gde se radi pod uticajem kritičke pedagogije kriterijumi ocenjivanja nisu skriveni za učenike budući da oni aktivno učestvuju u njihovom stvaranju. Učenička istraživanja ideološke pozicije ocenjivanja i načina ugnjetavanja učenika posredstvom ocenjivanja, imaju refleksivni efekat i na nastavničko razumevanje sopstvene prakse. Posredstvom tih učeničkih aktivnosti i uvida nastavnici promišljaju pedagoška značenja različitih nastavnih konteksta za učenike, što nije nimalo lak zadatak. Kontekst je dinamična kategorija koja se stalno iznova uspostavlja, menja i redefiniše, tako da njegovo istraživanje podrazumeva svest o postojanju različitih konteksta, njihovih međusobnih preklapanja i uticaja na zajednički život nastavnika i učenika u učionici.

Pod uticajem studija narativa danas se pojmu učeničkog identiteta pridaje sve više pažnje pedagoškoj literaturi. Istražuju se načini na koje nastava može biti u većoj meri u funkciji razvijanja nadnarativnog identiteta učenika (Mitrović, 2008). Pojam učeničkog identiteta razmatra se i u kontekstu praćenja i ocenjivanja u nastavi. Naglašava se uloga ocenjivanja kao *socijalnog procesa u razvijanju identiteta učenika*, a sam identitet posmatra se kao socijalno konstruisana, socijalno podržana i socijalno transformisana kategorija (Berger, 1963; prema: Gipps, 2002). To znači da izgrađivanje međusobnog poverenja i uspostavljanje saradničkih odnosa između nastavnika i učenika tokom procesa ocenjivanja predstavljaju pokretačku snagu u razvijanju identiteta učenika kao osobe koja je sposobna da uči, saznaje, vrednuje i upravlja sopstvenim razvojem. U tradicionalnim modelima nastave, u kojima su odnosi između učenika i nastavnika hijerarhijski postavljeni, učenici sebe vide kao osobu koja treba da udovolji zahtevima nastavnika u pogledu ciljeva, predmeta i načina ocenjivanja. Nasuprot tome, uključivanje učenika u procenjivanje sopstvenog rada je način na koji nastavnici mogu da pomognu učenicima da preuzmu inicijativu i rukovođenje sopstvenim učenjem, da stvaraju sliku o tome da oni to mogu, čime se utiče na razvijanje učeničkog samopoštovanja, sposobnosti samovrednovanja i autonomije učenika u učenju i mišljenju.

Zaključak

U ovom kratkom prilogu pokušale smo da predstavimo neka aktuelna kretanja u oblasti školskog praćenja i ocenjivanja, koja su povezana sa pokušajima da se načelo individualizacije razume i što potpunije ostvaruje u praksi. Oblast praćenja i ocenjivanja u nastavi danas se može smatrati prilično istraženom sa različitih stanovišta. Na osnovu toga znamo da se školsko ocenjivanje pojavljuje u čitavoj lepezi pedagoških kvaliteta: od sredstva društvene kontrole do sredstva kojim se eliminišu ugnjetački odnosi iz obrazovanja; od sredstva društvene i kulturne reprodukcije do sredstva koje učenike osposobljava za kulturnu produkciju. Neki podaci iz ovog priloga pokazuju da je ocenjivanje učenika dugo bilo zapostavljeno i tretirano kao aktivnost tehničkog karaktera, nebitna za krupna pedagoška pitanja obrazovanja. U istom smislu, bilo je zapostavljeno i kao način individualizacije procesa učenja i kao mogući izvor samopoštovanja, samoaktivnosti i razvoja identiteta i autonomije učenika.

Literatura

- Aleksendrić, B. (2010). Kontekstualni pristup kurikulumu, *Pedagogija*, 3, str. 473-480.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment, in G. Wells & G. Claxton (Ed.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Cronwall: Blackwell Publishers ltd.
- King, R. N. (1996). Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, 25, št. 1, str. 36-40.
- Little, D., Perclova, R. (2003). *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*, Podgorica: Republika Crna Gora: Concil of Europe.
- Mitrović, M. (2008). Konstrukcija odnosa usmenosti i pismenosti u obrazovanju, *Andragoške studije*, 2, str. 301-315.
- Mitrović, M. (2010). Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi: perspektive, *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, zbornik radova. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, str. 229-239.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture, *Educational Researcher*, 29, št. 7, str. 4-14.