



Viti i VII^{-të} i Botimit, Nr.2,
Dhjetor 2016

VLERËSIMI NË ARSIM

Bedri Kola

Departamenti i Edukimit, Albanian University, Tiranë

Adresë kontakti: bedrikola@yahoo.com

Përmbledhje

Vlerësimi ka shumë pamje e kuptime dhe njerëz të ndryshëm nënkuptojnë shpesh deri edhe gjëra të ndryshme kur përdorin fjalën vlerësim. Disa e perceptojnë atë si gjykim të cilësisë. Të tjerë e perceptojnë atë si një mënyrë sistematike të shikimit të çështjeve të rëndësishme. Disa të tjerë e perceptojnë atë si një veprimtari të përditshme që ne e kryejmë sa herë marrim vendime. Në arsim ai shpesh lidhet me testimin dhe ngushtohet duke u kufizuar në arritjet e nxënësit. Në qeveri ai mund të perceptohet si rivlerësim i politikave të rëndësishme ose i ecurive të veprimit. Ndonjëherë vlerësimi shikohet si mjet konstruktiv për përmirësim dhe risi. Tjetër herë ai shihet si një veprimtari shkatërruese, e cila kërcënon spontanitetin dhe paralizon krijimtarinë. Nuk përjashtohen edhe rastet kur ndeshesh me administratorë që e konceptojnë vlerësimin si një mënyrë për t'i bërë gjërat të duken mirë e bukur edhe atëherë kur nuk janë ashtu.

Edhe në literaturën teorike për vlerësimin ndeshen perceptime të shumta për të. Siç do ta shohim më pas në këtë studim, vlerësimi here shikohet si parametër i paracaktuar i arritjes së qëllimit, si vlerësim i meritave e herë si proces që siguron informacion për vendimmarrësit. Ndonjëherë ai përdoret si sinonim për matjen ose si një lloj kërkimi. Në disa raste, ky koncept është përdorur me kuptimin e përmirësimit disa herë për përgjegjësinë ose për ushtrimin e autoritetit

Fjalë çelës: *vlerësim, vlerësim studenti, plan mësuesi, përsëritje e shkollës.*

EDUCATION EVALUATION

Abstract

The evaluation has many meanings and views and different people view it often as something that expresses different things. Some perceive it as a quality of judgment. Others perceive

it as a systematic way of the visibility of important issues. Others perceive it as a daily activity that we perform whenever we make decisions. In education it is often associated with testing and limited to student achievement. In government it can be perceived as significant reassessment of policy or action of the developments. Sometimes evaluation is viewed as a constructive assessment for improvement and innovation. But there are times that it is seen as a destructive activity which threatens and paralyzes spontaneity and creativity. Excluding encounters with administrators who perceive assessment as a way to make things look pretty good even when they are not so.

Even in the theoretical literature evaluation perceptions are numerous. As we will see later in this paper, viewed here as parameter estimation predetermined goal of achieving an assessment of the merits of time as a process that provides information to decision makers. Sometimes it is used as a synonym for measuring or navigating; In some cases, this concept is used in the sense of improvement.

Key words: *evaluation, student assessment, teacher appraisal, school review.*

Hyrje

Gjatë viteve të fundit janë bërë shumë përpjekje për të shpjeguar kuptimin e vlerësimit dhe për të sqaruar dallimin midis vlerësimit dhe koncepteve të tjera të lidhura me të, si matja ose kërkimi. Në literaturë gjenden mjaft përjasje midis konceptualizimit të vlerësimit dhe përcaktimit të përmbajtjes së tij në arsim.

Për të ndihmuar të gjithë ata që ngatërrohen ndërmjet modeleve, përjasjeve ose bindjeve të ndryshme për vlerësimin, janë bërë përpjekje të vazhdueshme për sistemimin e tyre në literaturën, që shtohet nëpërmjet klasifikimeve të përjasjeve të vlerësimit. Klasifikime të tilla (1, 2, 3) kanë dhënë një kontribut të rëndësishëm nëpërmjet shqyrtimit kritik të literaturës për vlerësimin, duke nënvizuar ngjashmëritë dhe ndryshimet ndërmjet përjasjeve të ndryshme.

Ne kemi sugjeruar që më parë (4) dhjetë aspekte që përfaqësojnë çështjet kryesore të shtruara nga të gjithë ata që janë përpjekur të konceptualizojnë kuptimin e vlerësimit në arsim. Këto dhjetë aspekte janë:

- (1) Përkufizimi i vlerësimit,
- (2) Objektet e vlerësimit,
- (3) Llojet e informacionit,
- (4) Kriteret e vlerësimit,
- (5) Funksionet e vlerësimit,
- (6) Klientët dhe audienca e vlerësimit,
- (7) Procesi i vlerësimit,
- (8) Metodatat e kërkimit,
- (9) Tipat e vlerësuesve,
- (10) Standardet e vlerësimit.

Të gjitha këto aspekte i kemi përdorur si çështje që duhet të gjejnë trajtim në përpjekjet për të sqaruar kuptimin e vlerësimit ose mënyrën se si perceptohet ai në kontekste të caktuara. Ato janë përdorur si organizues për analizat e konceptit të vlerësimit, duke përfaqësuar të gjitha aspektet e tij kuptimore. Ndër vite ne e kemi ndryshuar mënyrën e trajtimit të këtyre çështjeve, po ashtu edhe përgjigjet që u kemi dhënë disave prej tyre, por megjithatë, ato na duket se janë përsëri të dobishme në diskutimin e kuptimit të vlerësimit, veçanërisht me mësuesit, me prindërit dhe me drejtuesit e shkollave. Në shumë raste ne kemi zbuluar se këto janë çështjet që ata ngrenë për vlerësimin.

Tani do të diskutojmë të dhjetë aspektet duke përfunduar me një prezantim të perceptimit tonë të përgjithshëm të kuptimit të vlerësimit, ashtu siç do të përdoret në këtë studim.

Përkufizimi i vlerësimit

Vlerësimi në arsim ka fituar një numër kuptimesh, disa nga të cilat kanë qenë në përdorim për gati një gjysmë shekulli. “Procesi i përcaktimit të shkallës së realizimit të objektivave mësimorë” (5). Një tjetër përkufizim i vlerësimit i pranuar gjerësisht dhe i paraqitur nga të mirënjohurit e kësaj fushe (6), është se ai siguron informacion për vendimmarrjen. Në vitet e fundit është vërejtur një konsensus i gjerë ndërmjet studiuesve se vlerësimi nënkupton njohje dhe evidencim të meritave ose vlerave (7) ose një veprimtari që përfshin si përshkrimin, ashtu edhe gjykimin (8). Një Komitet i Përbashkët për Standardet e Vlerësimit, i përbërë nga 17 anëtarë që përfaqësonin 12 organizata të angazhuara në vlerësimin pedagogjik, publikuan përkufizimin e tyre të vlerësimit, duke e konceptuar atë si “shqyrtim sistematik të vlerës ose të meritës së një objekti” (9).

Në konsensusin e përgjithshëm që e vendos gjykimin në qendër të përkufizimit të vlerësimit, bën përjashtim të ndjeshëm Konsorciumi i Stanfordit për Vlerësimin, i cili e përkufizoi vlerësimin si “[a] shqyrtim sistematik të ngjarjeve që ndodhin gjatë dhe si rrjedhim i një programi bashkëkohor - shqyrtim që kryhet për të ndihmuar në përmirësimin e këtij programi dhe të programeve të tjera që kanë të njëjtin qëllim të përgjithshëm” (7). Ata e kundërshtojnë qartazi natyrën gjyquese të vlerësimit dhe mbrojnë qëndrimin i cili e shikon vlerësuesin si “edukator, suksesi i të cilit duhet gjykuar nga çka mësojnë të tjerët” (7), dhe jo “arbitër i një ndeshjeje basketbolli” (7), i cili merret për të vendosur kush vepron saktë dhe kush vepron “gabim”.

Përkufizimi që tipizon karakterin gjyques të vlerësimit mund të krijojë shqetësim ndërmjet të vlerësuarve të mundshëm dhe të rrisë rezistencën ndërmjet kundërshtarëve të vlerësimit. Me sa duket, një përkufizim që përjashton gjykimin nga vlerësimi, si për shembull “sigurimi i informacionit për vendimmarrje”, do të ishte më i pranueshëm për të gjithë të vlerësuarit dhe klientët. Sidoqoftë, nuk është realiste të imponosh qëndrime dhe opinione pozitive për vlerësimin duke injoruar një nga tiparet e tij kryesore. Një rrugë alternative për të përpunuar qëndrime pozitive ndaj vlerësimit, do të ishte demonstrimi i funksioneve të tij konstruktive brenda aspekteve të ndryshme të arsimit.

Ne parapëlqejmë ta përkufizojmë vlerësimin pedagogjik si një akt i grumbullimit sistematik të informacionit lidhur me natyrën dhe cilësinë e objekteve pedagogjike. Ky përkufizim kombinon përshkrimin dhe gjykimin, por i dallon ata për arsye të natyrës së tyre të ndryshme. Përshkrimi mund të bazohet në grumbullimin sistematik të të dhënave dhe rezulton kështu në informacion tepër objektiv. Gjykimi bazohet në kritere të cilat në shumicën e rasteve përcaktohen nga vlerat, normat shoqërore dhe parapëlqimet vetjake të individëve që bëjnë vlerësimin. Kjo e bën gjykimin mjaft subjektiv në natyrën e tij. Përshkrimi dhe gjykimi, megjithëse janë që të dy të pranishëm në shumicën e vlerësimeve, përdoren në raporte të ndryshme për qëllime të ndryshme.

Objektet e vlerësimit

Nxënësit dhe mësuesit gjithmonë kanë qenë objektet më popullore të vlerësimit në arsim. Pothuajse e gjithë literatura për matjen dhe vlerësimin në arsim deri në mesin e viteve gjashtëdhjetë merret me vlerësimin e të nxënësve. Deri në këtë periudhë vështirë se mund të gjeje në literaturën pedagogjike materiale orientuese për vlerësimin e objekteve të tjera, si: të projekteve, të programeve, të kurrikulave ose të institucioneve arsimore. Zhvillimet e ndryshme që ndodhën në sistemin arsimor të Shteteve të Bashkuara të Amerikës (10), çuan në zhvendosjen e ndjeshme të vëmendjes së vlerësimit nga nxënësit si objekt i vlerësimit te projektet, programet dhe materialet mësimore. Këto të fundit trajtohen rregullisht pothuajse në të gjithë literaturën kryesore për vlerësimin në arsim të shkruar që nga vitet 60 e këtej (10).

Dy përfundime të rëndësishme mund të nxirren nga literatura bashkëkohore e vlerësimit për objektet e vlerësimit. Së pari, pothuajse gjithçka mund të jetë objekt i vlerësimit dhe ai nuk duhet kufizuar vetëm te vlerësimi i nxënësve apo i personelit të shkollës. Së dyti, identifikimi i qartë i objektit të vlerësimit është pjesë e rëndësishme e zhvillimit të çdo projekti vlerësimi (10). Siç do të shohim më poshtë, është mjaft e rëndësishme që vlerësimi në shkollë të mos kufizohet vetëm në vlerësimin e nxënësit. Objekte tipike që shkolla është e interesuar t'i vlerësojë, janë edhe programet e shkencave, projektet e reja jashtëkurrikulare, biblioteka, një klasë e caktuar, fakulteti ose shkolla në tërësi. Gjatë viteve të fundit janë zhvilluar e përpunuar metoda dhe instrumente të veçanta për të vlerësuar objekte të tilla si: projektet, programet, materialet mësimore dhe personelin arsimor. Këto metoda do të trajtohen në vijim.

Në planifikimin e vlerësimit është e rëndësishme të përcaktohet se cila është “gjëja” (ose “evaluand”, po të përdorim termin e Scriven) që duhet vlerësuar. Kjo ndihmon në përcaktimin e llojit të informacionit që duhet grumbulluar dhe të mënyrës se si duhet analizuar. Përcaktimi i qartë i objektit e mban në fokus vlerësimin. Ai gjithashtu ndihmon të sqarohen dhe të zgjidhen konfliktet e vlerave ose shqetësimet e mundshme që mund të lindin tek ata që preken nga vlerësimi (10).

Kriteret e vlerësimit

Në qoftë se e shikojmë vlerësimin si një veprimtari që kombinon elementet përshkruese dhe gjyquese, është e nevojshme të sqarohen që të dyja këto aspekte. Më lart trajtuam llojet e informacionit që duhet të grumbullohen lidhur me një objekt vlerësimi. Tani na duhet të vëzhgojmë alternativat për gjykimin e tij. Zgjedhja e kriterëve bazë për të gjykuar vlerat ose meritat e një objekti vlerësimi ose të aspekteve të caktuara të tij, përbën një nga detyrat më të vështira dhe më kontradiktore në teorinë e vlerësimit arsimor.

Ata që mendojnë se vlerësimi duhet të përcaktojë nëse janë arritur apo jo qëllimet e paracaktuara (5), e lehtësojnë disi këtë detyrë, duke injoruar disa nga çështjet e kriterëve të vlerësimit. Në fakt ata s'bëjnë gjë tjetër veçse përdorin “nivelin e përmbushjes së qëllimeve” si kriter vlerësimi, pa justifikuar nëse është apo jo i përshtatshëm. Disa qëllime mund të jenë të parëndësishme, sikurse edhe disa nga “objektivat e deklaruara” mund të mos jenë aq të rëndësishme për t'u përmbushur. A mund të përdoren këto të fundit si kritere të vetme vlerësimi? Përjasja e tij po ashtu paraqet kufizime, pasi një kriter produkti (siç është “arritja e qëllimit”) s'është veçse një kriter i veçuar për të gjykuar vlerën e një objekti vlerësimi, duke injoruar aspektet e tjera të rëndësishme si procesin, strategjinë dhe cilësinë e synimeve. A mund ta gjykojmë, për shembull, një shkollë si “të mirë” vetëm se arrin qëllimet e saj të pjesshme arsimore, pavarësisht nga cilësia e procesit që ka çuar në arritjen e tyre (p.sh., shkalla e lartë e largimeve nga shkolla apo metodat detyruese të mësimdhënies)? Nga ana tjetër, a do të kishim të drejtë ta gjykonim një shkollë si “të keqe” nëse për një moment nuk i përmbush të

gjitha qëllimet, por që ka nisur të zbatojë me sukses strategji premtuese, të cilat mund të sjellin rezultate të larta në të ardhmen?

Injorimi i elementit gjykues të vlerësimit është një tjetër mënyrë për të shmangur çështjen e kriterit në vlerësim. Të gjithë ata që e përkufizojnë vlerësimin si “grumbullim informacioni për vendimmarrësit” (8), nuk kanë të bëjnë me zgjedhjen e kriterëve vlerësues, pasi ata e kanë zhvendosur gjykimin jashtë kufijve të aktit të vlerësimit. Në këtë rast, vlerësuesit mbledhin informacion sa më të përshtatshëm dhe të besueshëm që të jetë e mundur, lidhur me objektin që do të vlerësohet, por ata nuk e gjykojnë cilësinë e tij. Vendimmarrësit që e përdorin këtë informacion, janë ata të cilët gjykojnë cilësinë e objektit të vlerësimit dhe marrin vendimet përkatëse. Në këtë mënyrë, detyra e vështirë e përzgjedhjes së kriterëve dhe të gjykimit të cilësisë i mbetet vendimmarrësve dhe jo atyre që realizojnë procesin e vlerësimit.

Aktualisht, këtu dalin dy çështje që duhen trajtuar. E para është: Me ç’kriterë duhen gjykuar aspektet e ndryshme të një objekti që vlerësohet? Dhe e dyta: si do ta gjykojmë cilësinë në tërësi të këtij objekti? Lidhur me çështjen e parë, do të sugjerojmë disa ide bashkëkohore për zgjedhjen e kriterëve për të gjykuar aspektet e ndryshme të objektit që vlerësohet. Lidhur me çështjen e dytë, ne e kundërshtojmë pikëpamjen se profesioni i vlerësimit nuk di si të gjykojë cilësinë e përgjithshme të një objekti vlerësimi ose nuk ekziston asnjë nevojë reale për ta bërë këtë.

Vlerësuesit i duhet të bëjë mjaft deklaratat gjykyese e vlerësuese të lidhura me natyrën e objektit, kontekstin e vlerësimit dhe vendimet që duhen marrë. Literatura mbi vlerësimin sugjeron mënyra të ndryshme për përpunimin e kriterëve për aspekte të ndryshme të objektit që vlerësohet. Arritja e qëllimeve të rëndësishme është një nga bazat e mundshme për kriteret e vlerësimit.

Shumica e ekspertëve të vlerësimit duket se janë të një mendimi se kriteret e përdorura në procesin e vlerësimit të një objekti të veçantë, duhet të përcaktohen brenda kontekstit të veçantë të objektit dhe të funksioneve të vlerësimit. Ndonëse në mjaft raste vlerësuesi nuk e ka autoritetin për të përzgjedhur mes kriterëve të ndryshme alternative, është përgjegjësia e tij të përkujdeset që një përzgjedhje e tillë të bëhet dhe ai të jetë në gjendje të sigurojë argumente e justifikime të forta për zgjedhjen e bërë, pavarësisht se ajo është bërë nga vetë ai apo nga dikush tjetër.

Supozimi se vlerësuesit mund të bëjnë disa gjykime të përgjithshme mbi objektin e vlerësuar, u jep atyre shpesh autoritetin që nuk e meritojnë. Sipas këtij supozimi, vlerësuesit “dinë se ç’është më e mira për ju”, por në fakt kjo nuk është e mundur, pasi vetëm Zoti mund ta dijë këtë.

A ka makinë të shkëlqyer? A ka shkollë të shkëlqyer? A ka mësues të shkëlqyer apo kurrikul të shkëlqyer për të mësuar matematikën në klasën e dhjetë? Natyrisht që ekzistojnë mënyra për të identifikuar makinën më të shpejtë, më të shtrenjtë, më të sigurt, më jetëgjatë apo më të fortë. Por se cila makinë është më e mira për dikë për ta blerë, kjo mund të përcaktohet vetëm nga vetë ai ose nga dikush tjetër që i di e i njeh nevojat, parapëlqimet ose detyrimet e tij ose që i është besuar ta kryejë këtë blerje në emër të tij.

A mos vallë kjo nënkupton se vlerësuesit kanë për detyrë vetëm të sigurojnë fakte e të dhëna përshkruese dhe jo të bëjnë gjykime? Jo! Ata duhet të japin gjykime, por jo vlerësime të përgjithshme. Vlerësuesit duhet të përshkruajnë objektin që vlerësojmë dhe të gjykojnë mbi aspekte të ndryshme të tij, me qëllim që të ndihmojnë audiencën e tyre të kuptojë natyrën e objektit dhe cilësitë e tij, por duhet të jenë të përmbajtur në dhënien e vlerësimeve të tilla tërësore të cilësisë së tij. Kjo, pasi të bësh vlerësime të tilla tërësore, është në fakt njësoj sikur të marrësh vendimin që duhet të pasojë vlerësimin. Pastaj çdo të pritej nga vendimmarrësi nëse atij i është treguar apo thënë ç’është më e mira të bëhet? Nëse ai do të zgjidhte diçka ndryshe nga ç’i ofron vlerësuesi, atëherë kjo do të nënkuptonte ose se ai nuk merr vesh ose se nuk ka nevojë për vlerësimin e ofruar.

Funksionet e vlerësimit

Ishte i pari (8) që nënvizoi dallimin midis “vlerësimit formues” dhe atij “përmbledhës”, duke iu referuar kështu dy roleve ose funksioneve kryesore të vlerësimit. Më pas, duke iu referuar të njëjtave funksioneve, sugjeroi dhe evidencoi dallimin midis vlerësimit proaktiv dhe atij retroaktiv, i pari i synuar për t’i shërbyer procesit të vendimmarrjes dhe i dyti përgjegjesisë dhe llogaridhënies. Kështu, në funksionin e tij formues, vlerësimi mund të përdoret për përmirësimin ose zhvillimin e mëtejshëm të një veprimtarie në proces (po ashtu të një programi, të një personi, të një produkti etj.). Në funksionin përmbledhës, vlerësimi mund të përdoret për njohje përgjegjësish, llogaridhënie, certifikim ose përzgjedhje.

Ndër funksionet e vlerësimit duhet përmendur e konsideruar edhe një i tretë i njohur si funksioni psikologjik ose sociopolitik (7). Në mjaft raste duket qartë se vlerësimi nuk i shërben ndonjë qëllimi formues ose llogaridhënës përfundimtar. Në kësi rastesh ai duket se më tepër shërben për të bërë sa më të ditur e sa më të njohur veprimtari të veçanta, për të motivuar sjellje të dëshiruara prej të vlerësuarve ose për të zhvilluar marrëdhënie publike.

Një tjetër funksion disi “jo popullor” i vlerësimit është dhe përdorimi i tij për ushtrim autoriteti (8). Në organizatat dhe institucionet zyrtare, është privilegj i titullarit që të vlerësojë vartësit e tij. Shpesh personi në pozitë drejtuese e kryen këtë për të demonstruar autoritetin e tij mbi të tjerët. Ky mund të quhet edhe si funksioni “administrativ” i vlerësimit. Në një studim mbi perceptimet e mësuesve për vlerësimin, kemi vërejtur se shumica e mësuesve e quajnë legjitime dhe të nevojshme përdorimin e provimeve dhe të notave “për t’u siguruar nëse nxënësit bëjnë atë çka duhet të bëjnë”.

Megjithëse disa studiues të vlerësimit (7) kanë shprehur parapëlqime të qarta për funksionin formues të vlerësimit, perceptimi i përgjithshëm duket se nuk bën dallime për role “të drejta” dhe role “të gabuara” të tij, të paktën për sa u përket atyre formuese dhe përmbledhëse. Një vlerësim i vetëm mund të përdoret për më tepër se një funksion, sikurse edhe funksione të ndryshme mund të shfrytëzohen e përdoren me më tepër se sa një mënyrë apo metodë vlerësimi. Prandaj është e rëndësishme që të realizohet ekzistenca e funksioneve të shumta të vlerësimit dhe të përcaktohen funksioni ose funksionet e veçanta të një vlerësimi të veçantë që në hapat e para të planifikimit të tij.

Procesi i vlerësimit

Procesi i kryerjes së një vlerësimi është funksion i perceptimit teorik që prin vlerësimin. Përqasja teorike që e shikon vlerësimin si një veprimtari që ka për qëllim të përcaktojë nëse janë arritur apo jo qëllimet e paracaktuara, mund të rezultojë në procesin e mëposhtëm të vlerësimit: së pari, përcaktohen qëllimet me terma të sjelljes. Më pas, përpunohen instrumentet e matjes dhe grumbullohen të dhënat. Kjo pasohet me interpretimin e të dhënave. Në fund bëhen rekomandimet.

Sipas Modelit Mbështetës (9), procesi i vlerësimit duhet të përfshijë aktet e mëposhtme: përshkrimin e një programi, raportimin e përshkrimit audiencave përkatëse, thithjen dhe analizën e gjykimeve të tyre, raportimin e gjykimeve të analizuara përsëri në audiencë. Më pas, në Modelin e Vlerësimit Reagues, propozoi një dialog të vazhdueshëm midis vlerësuesit dhe të gjithë pjesëtarëve të tjerë që kanë të bëjnë me objektin që vlerësohet. Ai specifikoi 12 hapa ose faza në ndërveprimin dinamik midis vlerësuesit dhe audiencës së tij gjatë gjithë procesit të kryerjes së një vlerësimi.

Provus (7) propozon një proces prej pesë hapash vlerësimi, i cili përfshin sqarimin e projektit të programit të hartuar, vlerësimin e zbatimit të programit, vlerësimin e rezultateve të përkohshme, vlerësimin e rezultateve përfundimtare dhe vlerësimin e shpenzimeve e përfitimeve.

Komiteti i Studimeve për Vlerësimin me emrin Phi Delta Kappa (10) paraqet një proces trehapësh për

vlerësimin. Ai përfshin përvijimin e kërkesave informuese nëpërmjet bashkëveprimit me audiencat vendimmarrëse, sigurimin e informacionit të nevojshëm nëpërmjet grumbullimit zyrtar të të dhënave dhe të procedurave të analizave, dhënien e informacionit vendimmarrësve nëpërmjet një formati komunikues.

Guba dhe Lincoln (8) sugjerojnë realizimin e vlerësimit nëpërmjet një procesi që përfshin katër fazat e mëposhtme: ndërmarrjen dhe organizimin e vlerësimit, përcaktimin e çështjeve dhe të shqetësimeve kryesore, grumbullimin e informacionit të nevojshëm, raportimin e rezultateve dhe dhënien e rekomandimeve.

Standardet e vlerësimit

Gjatë viteve të fundit janë bërë përpjekje të shumta për të përpunuar standardet e vlerësimit të programeve mësimore dhe sociale. Megjithëse disa studiues (8) e kanë kritikuar si të parakohshme idenë e përpjekjeve për një tërësi standardesh unike në gjendjen aktuale të artit të vlerësimit, duket se në përgjithësi ka një marrëveshje lidhur me sferën dhe përmbajtjen e standardeve të vlerësimit.

Boruch dhe Cordray (7) kanë analizuar gjashtë grupe standardesh të tilla dhe kanë arritur në përfundimin se midis tyre ka mjaft ngjashmëri dhe përputhje të pjesshme. Grupi i standardeve më i përpunuar, më i gjithanshëm, dhe me konsensus më të gjerë është ai i përgatitur dhe i botuar nga Komiteti i Përbashkët për Standardet e Vlerësimit në Arsim (4). Këto standarde janë përpunuar nga një komitet prej 17 anëtarësh, i kryesuar nga Daniel Stufflebeam, i cili përfaqësonte 12 organizata profesioniste të vlerësimit në arsim. Ky komitet ka propozuar 30 standarde të ndara në katër grupe të mëdha: standardet e dobisë (për të siguruar se vlerësimi i shërben nevojave praktike për informacion), standardet e mundësisë (për të bërë të mundur që vlerësimi të jetë realist dhe i matur), standardet e korrektesisë (për të siguruar karakterin e ligjshëm dhe etik të vlerësimit), dhe standardet e saktësisë (për të siguruar që vlerësimi shfaq dhe pasqyron informacion teknikisht të mjaftueshëm).

Megjithëse ende sot nuk është arritur një konsensus lidhur me rëndësinë relative të standardeve të ndryshme, pothuajse nga të gjithë autorët e studiuesit e shquar të fushës së vlerësimit veçohet e nënvizohet rëndësia e veçantë e dobisë në vlerësim. Një sintezë e kërkimeve empirike mbi dobinë e vlerësimit ka dalë në përfundimin se ekzistojnë marrëdhënie të rëndësishme midis dobisë së vlerësimit dhe plotësisë të nevojave të klientëve, duke u siguruar atyre informacionin e përshtatshëm e të nevojshëm për vendimmarrje.

Komiteti i Përbashkët për Standardet e Vlerësimit në Arsim, i cili ka përpunuar standardet e sipërpërmendura, nuk përcaktoi asnjëherë radhën e tyre për nga rëndësia dhe as nuk e pranoi një rreshtim të tillë. Sidoqoftë, me publikimin e standardeve për vlerësimin e programeve më 1981 (Komiteti i Përbashkët), ato u paraqitën sipas renditjes së mëposhtme: dobia, mundësia, korrektesia dhe saktësia. Shtatë vjet më vonë, po i njëjti Komitet publikoi një tjetër grup standardesh të vlerësimit të quajtura Standarde të Vlerësimit të Personelit (Komiteti i Përbashkët, 1988). Këtë herë standardet u prezantuan me një tjetër renditje: korrektesia, dobia e përdorimit, mundësia, dhe saktësia. Ky rreshtim lë po të fundit saktësinë, por nxjerr në krye korrektesinë.

Mendimi ynë është se standardet e vlerësimit të Komitetit të Përbashkët sigurojnë një kuadër të nevojshëm e të dobishëm për vlerësimin e vetë sistemeve të vlerësimit, megjithëse do të ishim të prirur të riemërtonin disa prej tyre dhe të prezantonin një tjetër renditje, gjithmonë për nga rëndësia. Kështu, sipas nesh, vlerësimi duhet të plotësojë standardet: (a) e përkatësisë, (b) të saktësisë, (c) të mundësisë, dhe (d) të korrektesisë. “Përkatësia”, më tepër se “dobia”, i referohet

dobisë së vlerësimit për të kuptuar natyrën e objektit të vlerësimit dhe të çmimit të cilësisë së tij, dhe përfaqëson *raison d'être* të vlerësimit. Gjithashtu, në kundërshtim me qëndrimin e dukshëm të Komitetit të Përbashkët, “saktësia”, do të ngrihet në vendin e dytë për nga rëndësia, pasi ajo përfaqëson dhe nënkupton karakterin sistematik të saj dhe kërkesën për t’u përdorur, sa të jetë e mundur, të metodave shkencore të kërkimit. “Mundësia” dhe “korrektësia” kanë rëndësi të dorës së dytë, përderisa ato përfaqësojnë një parapëlqim për ndjekjen e procedurave dhe zgjedhjen e procesit të duhur përkundrejt përmbajtjes dhe cilësisë. Kështu, nëse ndonjëra prej tyre bëhet problem qendror i vlerësimit, si për shembull, në rastin e vlerësimit të personelit, kjo ndoshta reflekton patologji në sistemin e vlerësimit apo në kontekstin e tij social.

Siç do ta shohim më poshtë, ekipi i vlerësimit të brendshëm/amator në vlerësimin në bazë shkolle konstatohet të jetë “i lartë” për standardet e përkatësisë dhe mundësisë, por “i ulët” në standardet e saktësisë. Kjo përcakton anët e forta dhe kufizimet të shoqëruara me vlerësimin shkollor që duhen mbajtur parasysh kur kryhet një vlerësim në bazë shkolle.

Perceptimi ynë për vlerësimin

Ne besojmë se të dhjetë aspektet e paraqitura në këtë kapitull janë tepër të rëndësishme për të kuptuar se ç’është vlerësimi në arsim. Siç e pamë gjatë diskutimeve të shkurtra për secilin nga këto aspekte, vlerësimi mund të jetë shumëplanësh nga fakti se si përkufizohet, nga funksionet që kryen, nga objektet që vlerësohen, nga informacioni që përdoret për të vlerësuar, nga kriteret e vlerësimit të informacionit, nga klientët dhe audiencat e tij, nga metodat e kërkimit të të dhënave, nga fakti se kush vlerëson dhe ç’standarde vlerësimi përdoren.

Ne tani mund t’i përmbledhim perceptimet tona për kuptimin e vlerësimit në arsim në dhjetë deklaratat që vijojnë dhe që lidhen me dhjetë aspektet e trajtuara gjatë këtij trajtimi:

- (1) Përkufizimi: Vlerësimi në arsim është akti i grumbullimit sistematik të informacionit lidhur me natyrën dhe cilësinë e objekteve arsimore. Ai rezulton me një përshkrim të gjithanshëm dhe me një tog deklarimesh vlerash për aspekte të ndryshme të cilësisë së tij. Kryerja dhe realizimi i vlerësimit profesional zakonisht bazohet në përdorimin e metodave kërkimore sasiore dhe cilësore nga shkencat mbi sjelljen njerëzore.
- (2) Objektet: Objekt i vlerësimit mund të jetë çdo qenie apo realitet i përcaktuar. Tradicionalisht, vlerësimi në arsim është përqendruar në vlerësimin e nxënësve. Vitet e fundit, sfera e vlerësimit është zgjeruar dhe në procesin e profesionalizimit janë përpunuar përjasje dhe metoda të qarta e të veçanta për: (a) vlerësimin e programeve (projekteve), (b) vlerësimin e kurrikulave dhe të materialeve të mësimdhënies, (c) vlerësimin e shkollës, (d) vlerësimin e personelit (duke përfshirë mësuesit, drejtuesit dhe personelin mbështetës në arsim, dhe (e) vlerësimin e nxënësit.
- (3) Llojet e informacionit: Në vlerësimin e një objekti arsimor nuk duhen parë vetëm rezultatet dhe ndikimet. Për të kuptuar sa më mirë një objekt arsimor që vlerësohet qoftë ky nxënës, mësues, projekt apo shkollë, duhet po ashtu të shqyrtojmë nevojat, qëllimet, strategjitë, proceset aktuale të zbatimit, si edhe mjedisin social-politik të këtij objekti.
- (4) Kriteret: Megjithëse vlerësimi merret me gjykimin e matjen e vlerave dhe të meritave, nuk është e mundur që ai të mund të përcaktojë cilësinë në tërësi të një objekti arsimor që vlerësohet, as në bazë absolute dhe as në bazë relative. Deklarimet për cilësinë lidhur me aspekte të ndryshme të objektit që vlerësohet ose me variablet e tij, mund dhe duhet të bëhen mbi bazën e njërit apo më shumë kriterëve të poshtëshënuara: (a) qëndrueshmëria e

- brendshme (qëllimet i përshtaten nevojave, zbatimi ndjek strategjinë etj.), (b) krahasimi me objektet alternative, (c) standardet e parapranuara, (d) normat dhe vlerat sociale të pranuar, dhe (e) gjykimet eksperte.
- (5) Funksionet: Funksioni bazë i vlerësimit është të ndihmojë për të kuptuar sa më mirë natyrën dhe cilësinë e objektit që vlerësohet. Një kuptim i tillë mund t'i shërbejë funksioneve formuese, si: planifikimit, monitorimit, përmirësimit, dhe funksioneve përmbledhëse, si: seleksionimi, akreditimi, përgjegjësia. Në procesin e zbatimit vlerësimi mund të shërbejë edhe për rritjen e motivimit dhe të ushtrimit të autoritetit.
 - (6) Audiencat: Për të rritur shkallën e përkatësisë, vlerësimi gjithmonë ka qenë mjaft i orientuar nga klienti, duke u përpjekur të identifikojë vendimmarrësit dhe t'u shërbejë nevojave të tyre për informacion. Kjo përjasje është kritikuar për perceptimin e thjeshtëzuar të procesit të vendimmarrjes dhe për vlerësimet e saj potencialisht të njëanshme të realizuara nga "vlerësues të brendshëm". Sot synohet që vlerësimet të jenë të përshtatshme, por edhe të ruhet objektiviteti duke u përpjekur t'u shërbehet nevojave për informacion të të gjithë audiencave të mundshme që lidhen me objektin që vlerësohet dhe të gjithë atyre që kanë pjesë në rezultatet e vlerësimit. Ky kalim nga koncepti i ngushtë i "klientëve" në konceptin më të gjerë të "stakeholders", kishte për qëllim të zgjeronte gamën e shërbimit dhe ta bënte vlerësimin më të përshtatshëm, në vend që ta kufizonte sferën e tij në detyrimin formal të vlerësuesve ndaj klientëve të tyre që edhe mund të kenë perceptime të ngushta mbi vlerësimin.
 - (7) Procesi i vlerësimit: Përjasje të ndryshme duket se rekomandojnë procedura të ndryshme për të kryer studime vlerësimi. Nga kuptimi ynë konceptual dhe përvoja aktuale me studimet mbi vlerësimin, ne do të rekomandonim fazat e mëposhtme për të realizuar një studim sistematik vlerësimi: (a) kuptimi i problemit që do të vlerësohet, (b) planifikimi i vlerësimit, (c) grumbullimi i të dhënave, (d) analiza e të dhënave, (e) raportimi i rezultateve të vlerësimit, (f) dhënia e rekomandimeve. Vlerësimet e dobishme nuk janë aktivitete "me një të shtënë", por përpjekje të vazhdueshme, ku fazat e mësipërme përsëriten në një proces ciklik.
 - (8) Metodatat e kërkimit: Në nivelin aktual të njohurive tona mbi përparësitë dhe kufizimet relative të metodave të ndryshme të kërkimit, na duket më me vend që të rekomandojmë dhe të mbrojmë një përjasje eklektike në marrjen e vendimeve metodologjike për studimet vlerësuese. Në mënyrë të veçantë, do të ishin të pajustificueshme pëlqimet e paramenduara ose të qëllimshme për metodatat cilësore ose sasiore. Në themel, vlerësimi në arsim pëlqen përdorimin e metodave kërkimore që përdoren në fushën e kërkimit arsimor dhe të shkencave të tjera mbi sjelljen njerëzore, duke përfshirë si metodatat cilësore, ashtu dhe ato sasiore. Vlerësimi duhet të shfrytëzojë epërsitë e zhvillimeve aktuale për testimin, matjen, projektin e kërkimit, analizat statistikore dhe kërkimin cilësor.
 - (9) Tipat e vlerësuesve: Vlerësuesit duhet të zgjerojnë njohuritë dhe aftësitë në aspekte të ndryshme të ekspertizës, midis të cilave rëndësi të veçantë marrin kuptimi i kontekstit social, organizativ e personal të vlerësimit, (b) kuptimi i karakteristikave të veçanta të objektit që vlerësohet, (c) aftësitë teknike për metodatat e kërkimit dhe (d) aftësitë për marrëdhëniet njerëzore. Dallimet midis vlerësuesve të brendshëm e të jashtëm dhe midis vlerësuesve profesionistë e amatorë kanë të bëjnë me fushat e ekspertizës dhe japin epërsitë e kufizimet relative të tipave të ndryshëm të vlerësuesve.
 - (10) Standardet e vlerësimit: Vlerësimi duhet të përmbushë standardet e përkatësisë, të saktësisë, të mundësisë dhe të korrektësisë. Përkatësia i referohet

dobisë dhe nevojës së vlerësimit për të kuptuar natyrën dhe cilësitë e objektit që vlerësohet, duke përfaqësuar *raison d'être* të vlerësimit. Saktësia përbën standardin e dytë për nga rëndësia, duke përfaqësuar natyrën e tij sistematike dhe orientimin për të përdorur metoda shkencore të kërkimit të informacionit. Mundësia dhe korrektësia janë po ashtu të rëndësishme, veçse vlerësuesit duhet t'u rezistojnë presioneve për t'i shndërruar ato në aspekte apo probleme mbizotëruese për vlerësimin.

Konkluzione

Megjithëse duket se nuk ka konsensus lidhur me procesin “më të mirë” që duhet ndjekur për të kryer një vlerësim, shumica e ekspertëve të kësaj fushe janë të një mendimi se të gjitha vlerësimet duhet patjetër të përfshijnë një vlerë të caktuar bashkëveprimi ndërmjet vlerësuesve dhe audiencave të tyre. Një bashkëveprim i tillë duhet të kryhet e të ndodhë si në fillim të vlerësimit me qëllim që të përcaktojë nevojat e tij, ashtu edhe në përfundim të procesit me qëllim që të komunikojë rezultatet e tij. Vlerësimi nuk duhet të kufizohet në veprimtaritë teknike të grumbullimit të të dhënave dhe të analizave të tyre.

Kuptimi ynë konceptual dhe përvoja praktike në kryerjen e studimeve për vlerësimin na shtyn të sugjerojmë fazat e mëposhtme për procesin e kryerjes së një studimi sistematik vlerësimi: (a) kuptimi i qartë i problemit që do të vlerësohet, (b) planifikimi i vlerësimit, (c) grumbullimi i të dhënave, (d) analiza e të dhënave, (e) raportimi i rezultateve të vlerësimit, (f) dhënia e rekomandimeve. Vlerësimet e dobishme nuk janë veprimtari me një të shtënë. Ato nënkuptojnë përpjekje dhe sipërmarrje të vazhdueshme, ku fazat e mësipërme përsëriten në një proces ciklik.

REFERENCA

1. Instituti I Studimeve Pedagogjike (ISP), Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet. Tiranë 2003, f. 2-3.
2. Oliva F. P., Developing the curriculum, Boston 1982, f. 19-20.
3. IZHA, Standardet e përmbajtjes së kurrikulës së historisë, Tiranë 2013, f. 13.
4. Jim Heckman and Paul LaFontaine, “The American High School Graduation Rate: Trend and Levels,” Review of Economics and Statistics, May 2010.
5. Kola Bedri, Kurrikuli i arsimit 9 vjeçar, Shtëpia botuese Kristalina, 2006, f. 134-150.
6. Kola Bedri, Shkenca e Tokës, IKS, Tiranë, 2010, Libër për mësuesit.
7. Jonah Rockoff, “Field Experiments in Class Size from the Early Twentieth Century,” Journal of Economic Perspectives, Fall 2009.
8. Derek Neal and Diane Whitmore Schanzenbach, “Left behind by Design: Proficiency Counts and Test Based Accountability,” Review of Economics and Statistics, May 2010.
9. Jas. H. Fuqua, Sr., Biennial Report of the Superintendent of Public Instruction of Kentucky, For the Two Years Beginning July 1, 1903, and Ending June 30, 1905.
10. Sula Gerta, Të nxënë: nga teoria në praktikë, Botimet Kumi, 2012, f. 10-15.