

Formativno vrednovanje kao dio kurikularnog kruga poučavanja.

Lazzarich, Natalia

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:895127>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

Natalia Lazzarich

Formativno vrednovanje kao dio kurikularnog kruga poučavanja

DIPLOMSKI RAD

U Rijeci, srpanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Formativno vrednovanje kao dio kurikularnog kruga poučavanja
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Didaktička dokimologija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Petra Pejić Papak

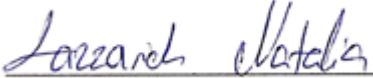
Student: Natalia Lazzarich

Matični broj: 0299011306

U Rijeci, srpanj, 2022.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“



Potpis studenta

SAŽETAK

Načini, postupci i primjena vrednovanja bitan je aspekt odgojno-obrazovnog procesa koji od učitelja zahtjeva kompetentnost za provedbu vrednovanja, kvalitetnu pripremu i primjenu procesa vrednovanja tijekom nastave. Formativnim se vrednovanjem kroz vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje omogućuje kontinuirano praćenje napretka učenika i njegovo postizanje postavljenih ciljeva i ishoda učenja.

Cilj istraživanja je utvrditi značajke formativnog pristupa vrednovanju u sklopu kurikularnog kruga poučavanja te iznijeti mišljenja, stavove i iskustva učitelja razredne nastave o primjeni formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi. Fokus grupama u kojima je sudjelovalo ukupno 25 učitelja razredne nastave ispitala su se mišljenja učitelja o izazovima u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju, procjena vlastite kompetentnosti pri planiranju i metodama provedbe vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje u sklopu nastave, učestalost vođenja zabilješki o formativnom praćenju, primjena digitalnih alata u svrhu formativnog vrednovanja učenika kao i stavovi učitelja o prednostima i nedostacima formativnog načina vrednovanja.

Rezultati istraživanja ukazuju kako učitelji prepoznaju važnost primjene formativnog pristupa vrednovanju u sklopu nastave izdvajajući prednosti kvalitetne povratne informacije koja omogućuje kontinuirano praćenje učenika i nudi razvoj samokritičnosti i kritičkog razmišljanja te aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja i učenja. Formativno vrednovanje primjenjuju često i redovito, a kao metode koje najčešće koriste izdvajaju rubrike i liste procjena.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, metode vrednovanja, kurikularni krug poučavanja, učitelji.

SUMMARY

Teaching methods and the utilization of the evaluation methodologies are an important aspect of the educational process that requires teachers to have the competence to implement fundamental elements which are the quality preparation, knowledge assessment, and the application of the evaluation process. Formative evaluation through evaluation for learning and evaluation as learning enables continuous monitoring of student progress and its achievement of goals and learning outcomes.

The goals of the research are to determine the characteristics of the formative approach to evaluation within the curricular learning circle and to present the opinions, attitudes and experiences of primary school teachers on the application of formative evaluation in their teaching practice. In total, 25 focus groups with their respective teachers from different primary schools were surveyed for their opinions regarding the challenges in the process of adapting to the formative approach to evaluation, assessing their own competence in planning and implementing assessment methods for learning and evaluation as learning in teaching, the frequency of notes on formative monitoring, the use of digital tools for the formative evaluation of students as well as teachers' attitudes about the advantages and disadvantages of formative evaluation.

The results of the research indicate that teachers recognize the importance of applying a formative approach to evaluation in teaching, highlighting the benefits of quality feedback that allows continuous monitoring of students and offers the development of important skills, such as self-criticism and critical thinking and active involvement of students in evaluation and learning. Formative evaluation is applied often and regularly, and the sections and list of assessments are singled out as the methods they use most often.

Key words: formative evaluation, evaluation methods, curricular circle of teaching, teacher.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KURIKULUMSKI KRUG POUČAVANJA	2
3. VREDNOVANJE.....	5
3.1. Pojmovi didaktičke dokimologije.....	5
3.2. Vrste vrednovanja i pristupi vrednovanju.....	7
3.3. Kriterijsko vrednovanje.....	9
4. FORMATIVNO VREDNOVANJE.....	10
4.1. Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje.....	12
4.2. Metode vrednovanja.....	16
4.2.1. Rubrike	16
4.2.2. Izlazne kartice.....	17
4.2.3. Liste za procjenu	17
4.2.4. Liste za samoprocjenu	18
4.2.5. Učeničke mape	19
4.2.6. Bilješke.....	19
4.2.7. Anegdotski zapisi.....	20
4.2.8. Grafički organizatori	20
4.2.9. Pitanja	21
4.3. Digitalni alati za formativno vrednovanje	21
4.4. Učinci formativnog vrednovanja.....	22
5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	25
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	28
6.1. Svrha istraživanja.....	28
6.2. Ciljevi i zadaci istraživanja.....	29
6.3. Uzorak istraživanja.....	30
6.4. Metode prikupljanja i analize podataka.....	32
7. REZULTATI I RASPRAVA	33
7.1. Izazovi u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju.....	33
7.2. Edukacija i kompetencije za primjenu vrednovanja.....	36
7.3. Planiranje i primjena formativnog vrednovanja	39
7.4. Digitalni alati u formativnom vrednovanju.....	45

7.5. Prednosti, nedostaci i izazovi u primjeni formativnog vrednovanja u nastavi	46
8. ZAKLJUČAK.....	48
9. LITERATURA	51

1. UVOD

Formativnom načinu vrednovanja, odnosno primjeni vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje u nastavi se pridaje sve više važnosti, a sve u svrhu kontinuiranog praćenja napretka učenika i usmjeravanja učenika ka kvalitetnom ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda i ciljeva učenja. Potaknuta tom činjenicom, odlučila sam detaljnije spoznati o temi formativnog vrednovanja kao dijela kurikularnog kruga poučavanja te provesti istraživanje koje ispituje stavove i iskustva učitelja razredne nastave vezano uz primjenu formativnog vrednovanja u nastavi. Cilj rada je istražiti značajke formativnog pristupa vrednovanju u sklopu kurikularnog kruga poučavanja te iznijeti mišljenja, stavove i iskustva učitelja razredne nastave o primjeni formativnog vrednovanja u nastavi primjenom kvalitativnog istraživanja.

Diplomski rad “Formativno vrednovanje kao dio kurikularnog kruga poučavanja” sastoji se od teorijskih prikaza ključnih pojmova vrednovanja kao značajnog dijela kurikuluskog kruga poučavanja. Definira se vrednovanje, metode vrednovanja i naglašava značaj formativnog pristupa vrednovanju opisom Vrednovanja za učenje i Vrednovanja kao učenje, uz prikaz metoda vrednovanja. Istraživanjem kroz tri fokus grupe s učiteljima razredne nastave, na osnovu strukturiranog obrasca pitanja, analizirani su odgovori ispitanika kojima se iznose mišljenja, stavovi i osobna iskustva učitelja o primjeni formativnog vrednovanja u nastavi.

2. KURIKULUMSKI KRUG POUČAVANJA

Suvremeni pristup učenju i poučavanju u središte odgojno-obrazovnog procesa stavlja učenika te njegovo učenje, istraživanje, motivaciju, interese, samostalno traženje rješenja i donošenje odluka. Učenici su potaknuti samostalno otkrivati, učiti i organizirati te samovrednovati svoje učenje i vlastiti napredak, dok nastavnik ima mentorsku ulogu i prati proces učenja učenika (Matošević, 2020).

Kako bi mogli kvalitetno pristupiti poučavanju učitelji primjenjuju kurikulumski krug poučavanja vođeni predmetnim kurikulumima. Kurikulum je „pedagoški pojam koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije, te načine evaluacije“ (Bognar i Matijević, 2005: 401). Kurikulum sadrži ciljeve, zadaće i ishode nastave te s obzirom na njega proizlaze elementi vrednovanja u svakome nastavnom predmetu. Predmetni se kurikulum definira kao „cjelina, cjelovit tijek u kojem se u logičnom slijedu i stalnoj dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacija u vrlo raznolikim didaktičkim scenarijima i situacijama“ (Matijević, 2002: 22).

Upravo uz primjenu predmetnih kurikuluma i kurikulumskog kruga poučavanja, učitelj pristupa planiranju i provedbi nastave, poučavanju i vrednovanju koji za konačan cilj trebaju imati poboljšanje u učenju i uspješnosti učenika (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022). U pojašnjenju Kurikulumskog kruga poučavanja (Slika 1.) prvi korak prilikom planiranja nastavnog procesa je odabir odgojno-obrazovnih ishoda. Ishodi označavaju ono što učenik kao rezultat procesa učenja treba znati, razumjeti i primijeniti. Učitelj odabire odgojno-obrazovne ishode iz predmetnih kurikuluma te oblikuje mjerljive, konkretne i specifične ishode aktivnosti. Prilikom oblikovanja očekivanih ishoda učenja, učitelji moraju obratiti pažnju da ishodima obuhvate učenička znanja, vještine, stavove i vrijednosti. Ishodi učenja moraju biti mjerljivi, jasni i ostvarivi, a poželjno je pratiti kognitivne razine Bloomove taksonomije.

Drugi korak označava planiranje vrednovanja. Učitelj planira vrednovanje unaprijed postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda aktivnosti. Prilikom vrednovanja,

učitelj primjenjuje tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog koji se trebaju kombinirati. Navedeni pristupi objasniti će se u nastavku.

Treći korak predstavlja odabir metoda poučavanja te aktivnosti i sadržaja kojima će se učenicima omogućiti aktivno učenje, a učitelju optimalno poučavanje.

Posljednji, četvrti korak označava provedbu nastave tijekom koje se kontinuirano provodi i vrednovanje. Kurikulumski krug, odnosno proces poučavanja tijekom nastavnog procesa završava refleksijom na proces učenja i poučavanja. Učitelj analizira razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda aktivnosti, analizira odabrane sadržaje, aktivnosti i metode učenja te procjenjuje razinu aktivnosti i interesa učenika tijekom poučavanja. (Jurjević Jovanović i sur. 2020, 2022).



Slika 1:, Kurikulumski krug poučavanja (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022).

Kako bi učitelj omogućio učenicima kvalitetno ostvarivanje postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda, nužno je planiranje i provedba vrednovanja u kojemu sudjeluje i učenik. Vrednovanje je složen proces koji, prije svega od učitelja zahtjeva dobro poznavanje i razumijevanje dokimoloških ključnih pojmova, načina i metoda vrednovanja. Odabir metode vrednovanja ovisi o tome što se vrednuje, koje informacije se žele prikupiti, vrijeme u kojem se prati napredak. Također, u obzir je potrebno uzeti i pouzdanost s obzirom na situaciju te ravnopravnost koja se odnosi na individualnosti učenika (Brajković, Žokalj, 2021).

U suvremenoj školi prevladava oblik formativnog vrednovanja, koji označava kontinuiranu procjenu kvalitete procesa poučavanja i učenja. Buljubašić-Kuzmanović i Majer (2008) ističu da način vrednovanja govori o predznanju i o razvoju kompetencija učenika tijekom učenja. Glavna je svrha vrednovanja „poboljšanje i unapređenje učenikova učenja i pomaganja da postanu samostalni u učenju.” (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:23). Značaj se pridaje povratnim informacijama koje učenicima omogućuju prilagodbu vlastitog učenja i procjenu efikasnosti učenja s obzirom na rezultate učenja. Jurjević Jovanović i sur. (2022:8) napominju kako “vrednovanje u suvremenom poučavanju učenicima mora omogućiti uvid u njihovo učenje, razinu razumijevanja i primjenjivosti naučenog te ih treba dodatno potaknuti na razmišljanje i planiranje vlastitog učenja. Dodatno važno je da vrednovanje učiteljima pruži objektivnu povratnu informaciju o postizanju pojedinačnih ciljeva učenja.”

3. VREDNOVANJE

U suvremenom načinu učenja i poučavanja, sve se češće pridaje značaj procesu vrednovanja učenika koje pruža uvid u ostvarenost postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda, u razumijevanje i primjenu naučenog te potiče učenike na samostalno planiranje vlastitog učenja (Jurjević Jovanović i sur., 2022). Stoga je značajna kompetentnost učitelja koji kvalitetno, objektivno i kriterijsko vrednuje postignuća učenika. Za razumijevanje procesa vrednovanja nužno je poznavanje dokimoloških pojmova i vrsta vrednovanja koji će biti objašnjeni u nastavku.

3.1. Pojmovi didaktičke dokimologije

Dokimologija je znanstvena disciplina koja je utemeljena sredinom tridesetih godina dvadesetoga stoljeća s ciljem proučavanja kvalitetnijih načina ocjenjivanja i prosuđivanja, proučava kriterije ocjenjivanja, modele ocjenjivanja kao i utjecaj ocjene na motivaciju onih koji su ocijenjeni. Prema Matijeviću (2011) dokimologija je znanstvena grana koja proučava zakonitosti ocjenjivanja, a školska dokimologija je ona koja je primijenjena na područje školskog ocjenjivanja, dok prema Jurjević Jovanović (2020) školska ili didaktička dokimologija je grana dokimologije koja se bavi mjerenjem, odnosno vrednovanjem i procjenjivanjem odgojno-obrazovnih postignuća učenika.

Školska dokimologija razvila se kao posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi, sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela ocjenjivanja te kriterije školskog ocjenjivanja (Matijević, 2004). “Školska dokimologija čini značajan dio dokimologije, jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama. Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, a time i valjanog ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća.” (Grgin, 1994:6).

Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) definirani su ključni dokimološki pojmovi: praćenje, provjeravanje, ocjenjivanje i vrednovanje.

Praćenje je „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima. Uključuje sva tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog” (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010). Matijević (2004) navodi kako se praćenje učenika može olakšati operacionalizacijom i konkretizacijom ciljeva odgoja i obrazovanja. Kako bi proces praćenja učenika bio jednostavniji, razvijene su raznolike tehnike praćenja učeničkih aktivnosti i rezultata poput sustavnog promatranja, portfolia (zbirke konkretnih učeničkih radova) te raznih bilježenja rezultata u oblicima pisane ili praktične provjere (Matijević 2004).

Provjeravanje je „procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnom predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine” (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Ocjenjivanje je „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada.” (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010). Kyriacou (1995: 127) ističe kako je ocjenjivanje „svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ dok je prema Kadum-Bošnjak (2013) ocjenjivanje postupak kojim se prati učenikov odgojno-obrazovni razvoj i određuje razina koju je u vezi s time postigao. Matijević (2004: 12-13) naglašava kako je ocjenjivanje „dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima. Ocjena predstavlja dogovoreni znak ili sustav znakova kojima se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju. U školskoj praksi susrećemo različite modele ocjenjivanja, a globalno ih sve možemo svrstati u opisno ili brojčano ocjenjivanje“

Vrednovanje je „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima” (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010). Prema Jurjević Jovanović (2020), vrednovanje označava cjelokupan pristup poticanju i praćenju individualnog razvoja učenika.

3.2. Vrste vrednovanja i pristupi vrednovanju

Za prikupljanje informacija o učenikovu učenju i njegovim postignućima primjenjuju se vrste vrednovanja koje se međusobno razlikuju s obzirom na svrhu primjene, interpretaciju i korištenje prikupljenim podacima. S obzirom na vrste vrednovanja, razlikujemo dijagnostičko vrednovanje, formativno vrednovanje i sumativno vrednovanje.

Dijagnostičko vrednovanje se provodi prije novog obrazovnog razdoblja ili prije poučavanja nove tematske cjeline. Dijagnostičko vrednovanje provjerava predznanje učenika kako bi učitelju omogućilo planiranje poučavanja nove nastavne cjeline. Rezultati dijagnostičkog vrednovanja se ne ocjenjuju. Primjenom dijagnostičkog vrednovanja prije obrade nove nastavne cjeline ili novog obrazovnog razdoblja potičemo učenike da evociraju svoja znanja te da se pripreme za novu nastavnu cjelinu, dok učiteljima omogućuje da tijekom procesa planiranja nove nastavne cjeline bolje planiraju ishode učenja te metode i strategije poučavanja (Brajković i Žokalj, 2021).

Sumativno vrednovanje ili vrednovanje naučenog označava vrednovanje koje se odvija u svrhu evaluacije i ocjenjivanja učenikova rada i njegovih postignuća na kraju određenog vremenskog razdoblja poučavanja i učenja. Sumativno vrednovanje utvrđuje postignuća učenika u trenutku vrednovanja. Ova vrsta vrednovanja rezultira uvijek brojčanom ocjenom, a provodi se pisanim i usmenim provjeravanjem, također i vrednovanjem praktičnih radova, izvedbi, projekata i slično. Sumativno vrednovanje

učitelju pruža povratnu informaciju o razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda (Brajković i Žokalj, 2021; Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Formativno vrednovanje pokazuje u kojim je specifičnim područjima potrebno poboljšanje i kako to poboljšanje postići. Formativno vrednovanje odvija se kontinuirano tijekom procesa učenja i poučavanja. Formativnim vrednovanjem učitelj učeniku pruža povratnu informaciju o njegovu napredovanju te potiče učeničku svijest o njegovom učenju. (Ahmetović, 2019).

Razlikujemo tri pristupa vrednovanju, a to su vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenog. “Vrednovanje za učenje služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja. Vrednovanje kao učenje podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja te razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju. Vrednovanje naučenog je ocjenjivanje razine postignuća učenika. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje ne rezultiraju ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom” (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Temeljna svrha vrednovanja je povratna informacija učeniku o njegovom radu koja za cilj ima poboljšanje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda u procesu učenja. Kroz kvalitetan proces vrednovanja učitelj može uočiti poteškoće s kojima se učenici susreću pri ostvarivanju određenog odgojno-obrazovnog ishoda aktivnosti te im pomoći u ostvarivanju usvojenosti zadanog ishoda. Upravo te informacije koje učitelj dobije vrednovanjem učenika, pomažu učitelju da poučavanje prilagodi potrebama učenika te se kvalitetnije pripremi za buduće sate poučavanja. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022). “Efikasna povratna informacija je ona informacija koja nam govori koliko smo uspješni u svojim nastojanjima da postignemo cilj. Efikasnom povratnom informacijom učenicima se daju korisne informacije o strategijama koje mogu primijeniti da bi samostalno unaprijedili svoj rad, što pozitivno djeluje na njihovu samoregulaciju učenja.” (Brajković, Žokalj, 2021:145). Povratne informacije koje učenik dobiva najefikasnije su kad naglašavaju učeničke snage i usmjeravaju na poboljšanje i unapređenje. Takve povratne informacije učenika potiču i motiviraju na uspjeh i postizanje zadanih ciljeva. (Brajković, Žokalj, 2021).

Zadaća je učitelja da u procesu poučavanja kontinuirano vrednuje učenike primjenjujući raznolike postupke te da proces poučavanja prilagodi konkretnim potrebama učenika i na taj način učenje učini uspješnijim i kvalitetnijim (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

3.3. Kriterijsko vrednovanje

Proces vrednovanja započinje razradom kriterija vrednovanja u skladu s postavljenim ishodima učenja. Ishodi učenja označuju znanja i vještine koje će učenici steći, a kriteriji učenja učenicima i učiteljima pokazuju razliku između trenutnog stanja i predviđene razine ostvarivanja ishoda učenja. “Kriterijsko vrednovanje učenicima jasno objašnjava što se od njih očekuje kako bi ostvarili određeni ishod učenja te koji će se elementi uzeti u obzir pri vrednovanju.” (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:86). Kriterijskim vrednovanjem učenik je upoznat sa očekivanjima te je sposoban planirati učenje i pratiti svoj napredak prema postavljenim razinama. U kriterijskom vrednovanju učitelj je učeniku podrška te ga usmjerava na osnovu praćenja, zapažanja i uputa ali stavlja učenika i u situacije kada učenik sam procjenjuje svoj napredak i učenje samoprocjenom te promišljanjem o svome radu (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020; Brajković, Žokalj, 2021).

Bitno je na početku procesa vrednovanja učenike upoznati sa kriterijima kojima će se vrednovati njihov rad te opisom ishoda i rezultata koji se od njih očekuju. Učenici koji su upoznati sa ishodima učenja, biti će sposobni procijeniti svoj napredak, voditi svoje učenje te provoditi samovrednovanje. (Brajković, Žokalj, 2021).

Nakon određivanja ishoda učenja i kriterija učenja te nakon što su učenici sa navedenim upoznati, odvijaju se različite aktivnosti koje učitelju i učeniku “...otkrivaju način na koji se odvija učenje učenika. Otkriva se propitivanjem, opažanjem tijekom izvršavanja zadataka, različitim aktivnostima poput izrade prezentacija, davanja objašnjenja, rješavanja problema” (Brajković, Žokalj, 2021:83).

4. FORMATIVNO VREDNOVANJE

Formativno vrednovanje je proces koji se odvija kontinuirano tijekom učenja i poučavanja, stalni je dio nastavnog procesa, a učenicima i učiteljima pruža povratnu informaciju o postavljenim ciljevima učenja i trenutne razine naučenog. (Heritage, 2010). Formativno se vrednovanje provodi tijekom procesa poučavanja, označava vrednovanje učeničkih postignuća sa ciljem poboljšanja procesa učenja i poučavanja, u tome se procesu prikupljaju informacije o postignutim kompetencijama učenika u bilo kojem trenutku nastavnog procesa (Brajković i Žokalj, 2021; Jurjević Jovanović i suradnici, 2020). Uz pomoć informacija dobivenih formativnim vrednovanjem omogućuje se napredovanje učenika i prepoznavanje učeničkih interesa, snaga i sposobnosti radi planiranja budućeg učenja i poučavanja (MZOS, 2016). Prema Glazzardu i sur. (2016) formativno vrednovanje olakšava planiranje nastave koja odgovara potrebama učenika.

Cilj formativnog vrednovanja jest unaprjeđenje učenikova učenja te poboljšanje učiteljeva poučavanja. Formativno vrednovanje pruža bitne povratne informacije učeniku, učitelju i roditelju. Na temelju formativnog vrednovanja, učitelj modificira i prilagođava svoje poučavanje i motivira učenika. Također, ključ formativnog vrednovanja su povratne informacije. Učitelj pruža učeniku povratne informacije o njegovom procesu učenja te ga usmjerava na postizanje postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda učenja. Povratne informacije moraju biti pravovremene, motivirajuće, precizne i konkretne. Povratna informacija sadržava osvrt na dosadašnji rad učenika, smjernice za učenje te prijedloge i strategije za poboljšanje učenja i poticanje budućeg rada učenika. Dajući povratne informacije učeniku, učitelji prate ono što su učenici usvojili te uočavaju ono što učenici još ne razumiju i imaju mogućnost poboljšanja procesa poučavanja. Nadalje, učenik je na temelju učiteljeve povratne informacije motiviran da kvalitetnije planira svoje učenje te da poboljša proces učenja. Naposljetku, roditelj, na temelju učiteljeve povratne informacije ima uvid u učenikovo postignuće te može pomoći djetetu u učenju (Brajković i Žokalj, 2021; Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

Formativno vrednovanje, za razliku od sumativnog ne rezultira brojčanom ocjenom, već zapažanjima učitelja i bilješkama (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020). Formativno vrednovanje pridonosi poboljšanju kvalitete nastave, povećava motivaciju učenika za učenje i omogućuje veća postignuća te ostvarenje odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda učenja. U središtu tog pristupa nalazi se kurikulum kao osnovna odrednica i vodilja. (Buljubašić-Kuzmanović i Majer, 2008).

Prednost formativnog vrednovanja jest u tome što učenike priprema za planiranje, organizaciju i poboljšanje vlastitog učenja a, također ga priprema i za cjeloživotno učenje kroz razvoj kompetencije Učiti kako učiti koja je propisana kurikulumom za međupredmetnu temu Učiti kako učiti. Kompetencija učiti kako učiti obuhvaća sposobnost organiziranja i reguliranja svojeg učenja, pojedinačno i u skupinama. Uključuje “sposobnost učinkovitog upravljanja svojim učenjem, rješavanja problema, usvajanja, obrade i vrednovanja informacija i njihova integriranja u smislene cjeline novog znanja i vještina koje su primjenjive u različitim situacijama – kod kuće, na poslu, u obrazovanju i usavršavanju.“ (MZO. 2019, 5).

Obilježja formativnog vrednovanja (Brajković, Žokalj, 2021, prema Siarova, 2017):

1. Formativno vrednovanje od učenika zahtjeva preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje
2. Formativno vrednovanje jasno definira ciljeve i očekivanja učenja
3. Formativno vrednovanje je usredotočeno na ishode koji su primjenjivi i izvan konteksta učenja
4. Formativno vrednovanje identificira i prepoznaje znanja i vještine učenika te predlaže korake koji su potrebni za postizanje željenih ciljeva
5. Formativno vrednovanje podrazumijeva planiranje postizanja željenih rezultata
6. Formativno vrednovanje potiče učenike na praćenje napretka prema zadanim ciljevima i ishodima učenja
7. Formativno vrednovanje daje primjere ciljeva učenja, primjere kriterija vrednovanja ili rubrika za vrednovanje

8. Formativno vrednovanje je kontinuirano a uključuje i kontinuiranu procjenu i samoprocjenu drugih učenika
9. Formativno vrednovanje uključuje povratne informacije koje ne rezultiraju ocjenom i nisu evaluacijske već su specifične, pravovremene te su povezane sa ciljevima učenja i koje učenicima omogućuju poboljšanje rada
10. Formativno vrednovanje pomiče razvoj promišljanja učenika o svome radu. (Brajković i Žokalj, 2021).

Formativno vrednovanje i njegova primjena daje učiteljima mogućnost da prilagode svoje poučavanje učenicima i njihovim mogućnostima, znanju, vještinama i sposobnostima na način da im omoguće što bolje učenje i ostvarivanje ciljeva učenja. Učitelji prilagođavaju svoje poučavanje u skladu sa informacijama koje su prikupili o učenicima, njihovom načinu učenja i njihovom znanju. Prilagođavanje procesa poučavanja i učenja odvija se tijekom procesa poučavanja, prije sumativnog vrednovanja te je sastavni dio poučavanja. Upravo je "...suština formativnog vrednovanja u prilagođavanju nastavnog procesa učenicima. Učitelji zajedno sa učenicima, primjenjujući različite metode vrednovanja, otkriju da učenik ne uči i ne razvija se, identificiraju što je dovelo do pogreške i što bi mogli učiniti da učenik unaprijedi svoje učenje i napreduje k očekivanim ciljevima učenja." (Brajković, Žokalj, 2021:168). Metode formativnog vrednovanja koje učitelji primjenjuju uključuju postavljanje pitanja, vođenje bilježaka, primjena grafičkih organizatora znanja, primjena metode učeničke samoprocjene te vođenje učeničkih mapa (Brajković, Žokalj, 2021).

4.1. Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje

U procesu učenja i poučavanja, veliku važnost imaju pristupi vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje. Kako ističu Jurjević Jovanović i sur. (2020:140.) „svrha je tih pristupa dobivanje kvalitetnih povratnih informacija o napredovanju učenika s ciljem poboljšanja učenja i poučavanja”.

Vrednovanje za učenje „označava informaciju koja se daje onomu koji uči s namjerom da se promijeni njegov način razmišljanja ili ponašanja s ciljem poboljšanja procesa učenja.” (Shute, 2008). Brajković i Žokalj (2021: 22) pod vrednovanjem za učenje podrazumijevaju „vrednovanje u kojem učenici imaju priliku poboljšati svoje učenje te se od njih očekuje i vjeruje se da mogu preuzeti odgovornost za vlastito učenje, a učitelju se daje prilika za poboljšanje poučavanja.”

Vrednovanje za učenje se provodi kontinuirano tijekom procesa učenja i poučavanja. Naglasak se stavlja na proces učenja i njegovo unapređenje. Vrednovanje za učenje učitelju i učeniku donosi povratnu informaciju o ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda te smjernice za poboljšanje. Vrednovanje za učenje koristi i roditeljima koji dobivaju povratne informacije o procesu razvoja i učenja svoga djeteta te smjernice za pomoć djeci u učenju i ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda. Drugim riječima, vrednovanje za učenje je “...upravljanje, usmjeravanje i interpretacija povratnih informacija pomoću različitih strategija i metoda radi postizanja veće kvalitete učenja” (Matošević, 2020:34) te ističe kako vrednovanje za učenje potiče razmišljanje i pogled na pogreške kao priliku za poboljšanje i postizanje zadanih ciljeva.

Cilj vrednovanja za učenje je unapređenje učenja, preuzimanje odgovornosti učenika za svoje učenje te sposobnost učenika da osmišljavaju kako prilagoditi svoje učenje i postići bolje rezultate, samim time učenici postaju aktivni i motivirani za učenje (Brajković, Žokalj, 2021). „Glavni cilj vrednovanja za učenje je osnažiti učenike da preuzmu odgovornost za modificiranje i poboljšanje njihova rada“ (Smaill, 2020:5).

Vrednovanje za učenje se u nastavi provodi raznim aktivnostima i metodama poput: promatranja učenika, usmenih pitanja, rubrika, domaćih zadaća, projekata i skupnih radova, lista procjene, radnih listića, učeničkih mapa, postera, kratkih pisanih provjera, pitanja radi provjere razumijevanja, promatranja i rješavanja problema te mnoge druge (Matošević, 2020). Navedene metode učitelju i učeniku pružaju informacije o tome gdje se učenik nalazi u skladu s postavljenim i očekivanim ishodima učenja te učitelju pružaju uvid u moguća poboljšanja i pomoć učenicima da dostignu očekivane ishode učenja i poučavanja. Nadalje. navedene metode učitelju

također donose odgovore na pitanja poput može li gradivo objasniti na drugi način koji je učenicima jednostavniji, može li iskoristiti u nastavi još koje aktivnosti, koje izvore znanja može još uključiti te na koji način može individualno pristupiti i pomoći svakome učeniku. (Šulog, 2021).

S druge strane, vrednovanje kao učenje označava pristup u kojem učenik ima glavnu ulogu u procesu vrednovanja. Drugim riječima, vrednovanje kao učenje označava samostalni i samoregularni pristup učenju uz podršku učitelja. Vrednovanje kao učenje obuhvaća samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (Šulog, 2021). Vrednovanjem kao učenje stavlja se naglasak na razvoj metakognicije učenika koja se razvija kada učenici upravljaju i nadziru svoje učenje i svoj napredak te koriste nove informacije kako bi produbili i adaptirali razumijevanje i znanje. (Matošević, 2020).

„Vrednovanje kao učenje je složeno uzajamno djelovanje vrednovanja, poučavanja i učenja koje u osnovi sadrži shvaćanje da učenici moraju razumjeti vlastiti napredak učenja i ciljeve učenja putem niza procesa koji su sami po sebi kognitivni događaji“ (Dann, 2014, 151).

Cilj vrednovanja kao učenja je prema Matošević (2020:38) „učenje putem vrednovanja. Učenici uče vrednovanjem tako što se, uz nastavnikovu podršku, aktivno uključuju u proces vrednovanja. Na taj način potiče se učenikov samostalan i samoregulirani pristup učenju. Vrednovanjem kao učenjem nastoji se kod učenika razvijati vještina samoregulacije” Samoregulacija je jako važna jer omogućuje učeniku da zna postaviti dostižne i realne ciljeve učenja, odabirom valjanih strategija i metoda učenja te nadgledanjem svoga učenja ostvariti zadane ciljeve i ishode učenja.

Ključno je da učitelj tijekom procesa samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja učenike detaljno upozna sa kriterijima vrednovanja, na taj način učenici će moći procijeniti gdje se nalaze u postizanju postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda s obzirom na vlastita postignuća.

Samovrednovanje je osvješćivanje i razmišljanje u vlastitom procesu učenja i vlastitog postignuća. Učenik uz podršku učitelja uči prepoznati, opisati i vrednovati vlastito napredovanje u usvajanju odgojno-obrazovnih ishoda te na temelju tih informacija usmjerava i prilagođava učenje (Šulog, 2021).

Vršnjačko vrednovanje je oblik suradničkog reguliranja učenja. Tijekom procesa vršnjačkog vrednovanja učenik je aktivno uključen u vrednovanje svojih vršnjaka, promatranje, nadgledanje procesa dajući vršnjačku povratnu informaciju. (Brajković, Žokalj, 2021).

Vrednovanje kao učenje koje se temelji na samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju provodi se metodama poput listova za procjenu, rubrika, izlaznih kartica, dnevnicima učenja, grafičkim organizatorima znanja, razgovorom s učiteljem i zapisivanjem mišljenja te mnogi drugi (Matošević, 2020). Pomoću navedenih metoda učenik uviđa koji dio gradiva još mora usavršiti, treba li mu dodatna pomoć prilikom usavršavanja i učenja, učenik razmišlja o načinima koji bi mu pomogli unaprijediti učenje. Učenik kritički razmišlja o svojem učenju te o načinima na koje svoje učenje može unaprijediti (Šulog, 2021).

Ova dva pristupa imaju obilježja poticajnog i usmjeravajućeg karaktera. Oni određuju koliko je učenik kao individua ostvario zadane ciljeve tijekom nastavnog procesa te iz toga razloga ova dva pristupa imaju izrazito važnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja. Primjenjujući vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, učitelj učenike usmjerava u njihovu procesu učenja, daje im povratne informacije te smjernice za poboljšanje učenja. Upravo davanjem povratnih informacija, učitelj učenike priprema za preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje te za samostalno učenje i planiranje učenja.

Učitelj u procesu vrednovanja za učenje i kao učenje vrednuje učeničke kognitivne sposobnosti, stavove, vještine te prati razvoj učenikove ličnosti. Kao što je spomenuto u kurikularnom krugu poučavanja, učitelj vrednovanje planira prilikom planiranja nastavnog sata, nakon formuliranja odgojno-obrazovnih ishoda aktivnosti pa tako je značajno da planira i navedene pristupe formativnog vrednovanja.

Informacije koje su prikupljane u tijeku nastavnog procesa vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje učitelju pomažu prilikom zaključivanja ocjene iz nastavnoga predmeta. Informacije se dokumentiraju radovima učenika i bilješkama u imeniku. (Matošević, 2020).

4.2. Metode vrednovanja

U nastavku su prikazane metode vrednovanja koje učitelji primjenjuju tijekom formativnog vrednovanja učenika, primjenom vrednovanja za učenje ili vrednovanja kao učenje. Metode vrednovanja označavaju različite načine prikupljanja informacija iz različitih izvora. To podrazumijeva prikupljanje informacija o učenikovom znanju i razumijevanju u svrhu usmjeravanja učenika ka ostvarenju ciljeva i ishoda učenja.

4.2.1. Rubrike

Rubrike su metoda za kriterijsko vrednovanje učenika. Rubrike se izrađuju u obliku tablice u kojoj se prikazuju kriteriji prema kojima se mjeri, odnosno vrednuje ostvarenost ishoda učenja. Svaka se rubrika sastoji od kriterija i skale procjene. Rubrike koje postoje dijele se na analitičke i holističke a mogu se primijeniti za sva tri pristupa vrednovanja. Holistička rubrika daje jedinstvenu procjenu uratka kojeg možemo promatrati kao cjelinu, na primjer, fluentno čitanje dok se analitičkom rubrikom učnički rad procjenjuje uzimajući u obzir više kriterija. Vrednovanjem kao učenje, učenici mogu provoditi samovrednovanje rubrikama te na taj način razvijati metakognitivne vještine. Koristeći rubrike učenici, učitelji i roditelji dobivaju kvalitetne povratne informacije o učničkim postignućima, razini znanja te ostvarenim ishodima učenja. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020; Jurjević Jovanović i suradnici, 2022).

		RAZINA OSTVARENOSTI		
		ODLIČNO	DOBRO	MOŽE BOLJE
ELEMENTI VREDNOVANJA	UZORAK I PRAVILNOST NIZANJA	Mogu objasniti.	Uočavam i nižem.	Uočavam samo uz pomoć.
	KRITERIJ NIZANJA	Mogu objasniti.	Uočavam i nižem.	Uočavam samo uz pomoć.
	MOGU NIZATI	Uvijek	Gotovo uvijek.	Nižem samo uz pomoć.

Prilog 1. Primjer analitičke rubrike (Jurjević Jovanović 2020:91).

4.2.2. Izlazne kartice

Izlazna kartica metoda je koja se koristi u nastavi kao metoda formativnog vrednovanja za učenje. Navedena metoda učiteljima pomaže da prate učenikov napredak te im pruža potrebne povratne informacije o učenikovu napretku s obzirom na koje mogu pravovremeno reagirati i prilagoditi svoje poučavanje učenicima i njihovim potrebama. Izlazne kartice se učenicima daju većinom na kraju nastavnog sata ili u toku poučavanja, na njima se nalaze pitanja kojima učitelji provjeravaju znanja i vještine koje su učenici trebali usvojiti na nastavnom satu. Ključno je da su pitanja postavljena konkretno, jasno i precizno kako bi se mogla dobiti mjerljiva povratna informacija. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

DOPUNI REČENICU PONUĐENIM RIJEČIMA.				
SNA	ČISTOĆA	TJELOVJEŽBA	PREHRANA	ZRAKU
ZDRAVLJU DOPRINOSE OSOBNA _____, RAZNOLIKA _____, REDOVITA _____, BORAČAK NA SVJEŽEM _____ I DOVOLJNO _____.				

Slika 1: Primjer izlazne kartice učenika prvog razreda (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:99).

4.2.3. Liste za procjenu

Lista za procjenu označava listu (eng.checklist) osmišljenih popisa određenih ponašanja, znanja, vještina i sposobnosti koje učitelj promatra i provjerava u učeniku. Na temelju ispunjenih lista procjene, učitelj dobiva povratne informacije o učenikovu znanju, vještinama i sposobnostima na temelju kojih može učeniku pružiti povratne informacije i smjernice za poboljšanje danjeg učenja. Lista za procjenu metoda je koja spada u formativno vrednovanje za učenje. Lista za procjenu može biti pratiti napredak cijelog razreda u obliku skupne liste za procjenu, a može pratiti napredak i jednog učenika u obliku individualne liste za procjenu. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

OŠ HJ A.1.4. Učenik piše školskim formalnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem.

LISTA ZA PROCJENU			
IME:	DATUM:		
Ključ: S-stalno, P-povremeno, R-rijetko			
	S	P	R
Piše velika slova školskoga formalnoga pisma.			
Prepisuje riječi.			
Prepisuje rečenice.			
Samostalno piše riječi.			
Samostalno piše rečenice.			
Piše rečenični znak na kraju rečenice.			

Tablica 1: Primjer individualne liste procjene kognitivnih sposobnosti potrebnih za realizaciju ishoda. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:102).

4.2.4. Liste za samoprocjenu

“Samoprocjena je proces u kojem se učenici vrednuju, daju mišljenje o svojem razmišljanju i ponašanju tijekom poučavanja te osvješćuju strategije koje poboljšavaju njihovo razumijevanje i potiču bolji razvoj vještina. Služi za podizanje uspješnosti učenika u učenju jer tako razvijaju svijest o tome kojima se metakognitivnim strategijama trebaju koristiti” (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:103).

Lista za samoprocjenu učenika sadrži pitanja ili tvrdnje kojima učenici provjeravaju svoje kompetencije, znanja i vještine čije je usvajanje očekivano i poželjno u procesu učenja. Učenik je samoprocjenom motiviran i potaknut za samoreguliranje učenja, preuzimanje odgovornosti za svoje učenje te za postizanje postavljenih ishoda učenja i željenog postignuća. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

OŠ TZK D.1.1. Primjenjuje postupke za održavanje higijene pri tjelesnom vježbanju i brine se o opremi za TZK.

OŠ TZK D.1.2. Slijedi upute za rad i pravila motoričke igre.

Učenik:	DA	NE
Vodim brigu o higijeni pri tjelesnom vježbanju.		
Vodim brigu s svojom opremi.		
Poštujem pravila u igrama.		
Uvijek se pristojno ponašam.		

Tablica 2.: Primjer liste za samoprocjenu odgojnih učinaka u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:106).

4.2.5. Učeničke mape

Učenički portfolio ili učenička mapa zbirka je učenikovih radova tijekom jedne školske godine. Učenička mapa može biti u digitalnom ili analognom obliku a prati učenički napredak i njegovo postignuće sakupljajući na jednom mjestu njegove nastavne listiće, pisane radove, referate, listiće za samoprocjenu, fotografije, grafičke prikaze, umne mape i slično. Stvaranjem učeničkih mapa učenici aktivno sudjeluju u učenju i nastavnome procesu te im navedeno omogućuje ostvarivanje zadanih ciljeva učenja. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

4.2.6. Bilješke

Učitelj prati učenički rad i metodom vođenja bilježaka koju provodi tijekom ili nakon nastavnoga sata u svrhu promatranja učenikovog napretka i postignute razine ostvarenosti kompetencija s obzirom na njegovo znanje, vještine i sposobnosti. Učitelj se prilikom pisanja bilježaka većinom služi tekstom iz rubrike te u skladu sa razinom koju je učenik postigao. Poželjno je da bilješke sadrže jasne i precizne povratne informacije za učenika i roditelja te da se oblikuju mjerljivim i preciznim glagolima koji će jasno opisati učeničku kompetenciju. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

4.2.7. Anegdotski zapisi

Anegdotski zapisi označavaju opise aktivnosti učenika koja je promatrana od strane učitelja u svrhu oblikovanja što objektivnije slike o učeniku. Ovakav se tip zapisa ili bilježaka piše tijekom ili neposredno nakon provedenog nastavnog sata. Anegdotskim se zapisima opisuje ponašanje učenika, sadrže učiteljeve upute učeniku i slično. Spomenutim se zapisima prati napredak učenika te se prati njegovo ostvarivanje ishoda učenja. (Brajković i Žokalj, 2021; Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

ANEGDOTSKI ZAPIS				
Zapis o sudjelovanju u igri				
Ime učenika/učenice: NIKA				
Datum:	Igra:	Ponašanja:	Citati:	Upute:
4.10.2018.	Elementarna igra Mačke i miša	Učenica uz poticaj učiteljice stoji u krugu. Uz poticaj učiteljice sudjeluje u igri.	“To mi je baš dosadno”	Pokušaj se uključiti u igru pa tek onda reci kako se osjećaš.

Tablica 3:, Primjer anegdotskog zapisa. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020:112).

4.2.8. Grafički organizatori

Grafički organizatori su metoda formativnog vrednovanja u obliku slikovnih prikaza koja učenicima služi u svrhu pružanja jasnijeg uvida i boljeg razumijevanja određenih pojmova tijekom učenja. Drugim riječima, grafički organizatori učenicima pomažu organizirati pojmove na njima razumljiv način te im pomažu objasniti i osvijestiti misaone procese, na taj način razvijaju učenici metakognitivne vještine. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

4.2.9. Pitanja

Učitelji postavljaju raznolika pitanja učenicima tijekom nastavnog sata, to su pitanja kojima se provjerava razumijevanje, znanje učenika, njihova mišljenja, stavovi, iskustva, emocije i slično. Najčešće se učeniku postavljaju pitanja koja su usmjerena na evaluaciju učenikova znanja. Postavljanje pitanja iznimno je važno tijekom formativnog vrednovanja učenika, odnosno tijekom procesa učenja. Postavljanjem pitanja učenicima u procesu njihova učenja učitelju daje mogućnost na prilagodbu poučavanja s obzirom na znanje i potrebe učenika.

Po vrsti, pitanja mogu biti zatvorena i otvorena. Zatvorena su pitanja koja očekuju jedan točan odgovor, dok su otvorena pitanja ona pitanja na koja postoji više točnih odgovora. Upravo zatvorenim pitanjima provjeravamo znanje i razumijevanje učenika te su dobra za provjeru učeničkih temeljnih znanja. S druge strane, otvorena pitanja su pitanja koja procjenjuju primjenu, analizu, sintezu i evaluaciju te potiču učenike na razmišljanje, iznošenje vlastitog stava i potragu za odgovorom. Drugim riječima, otvorena pitanja od učenika zahtijevaju više kognitivne zahtjeve koja su poželjna tijekom formativnog vrednovanja učenika. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

4.3. Digitalni alati za formativno vrednovanje

Tijekom formativnog vrednovanja učenika učitelji često primjenjuju digitalne alate. Digitalnim alatima za vrednovanje učitelji prikupljaju potrebne informacije o procesu vrednovanja. Prednost korištenja digitalnih alata za vrednovanje u odnosu na tiskane je to što učenici i učitelji u vrlo kratkom vremenu dobiju povratnu informaciju o ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

Učitelj može birati ponuđene ili sam kreirati kvizove, ankete, edukativne igre te na taj način odrediti razinu složenosti i odrediti vrijeme koje je optimalno za rješenje zadatka. Prilikom odabira željenog digitalnog alata, učitelji odabiru one alate koji najviše odgovaraju učeničkim digitalnim kompetencijama. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022).

Postoji mnogo digitalnih alata na mrežnim stranicama i digitalnim platformama koji se mogu koristiti u procesu formativnog vrednovanja, poput sljedećih: Kahoot, Google Forms, Mentimeter, Quizlet, Chatzy, Dotstorming, Lino, Peergrade, Socrative, Seesaw, PoolMaker, AnswerGarden, ClassKick, Dotstorming, Edulasic, Formative, Lino, Random Name Picker, Sketch Up, Voxer i mnoge druge.

Digitalni alati poseban značaj imaju u procesu vrednovanja tijekom nastave na daljinu. Nastava na daljinu označava nastavu koja se ne odvija fizički u učionici već u digitalnom okruženju. Formativno vrednovanje učenika u nastavi na daljinu od učitelja očekuje prilagodbu odgojno-obrazovnih ishoda te načina i metoda vrednovanja ostvarenosti istih. Vrednovanje se u nastavi na daljinu najčešće provodi putem računala i digitalnih alata za vrednovanje. Za ovakvu vrstu provedbe nastave i vrednovanja, učenici i učitelji moraju imati razvijene digitalne, informacijsko-komunikacijske kompetencije kako bi bili kompetentni i osposobljeni za funkcionalno korištenje računalom. Formativno vrednovanje na daljinu mora biti “motivirajuće te maksimalno moguće objektivno s naglaskom na kriterijsko vrednovanje” (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022:131).

Razvijanje informacijsko-komunikacijskih kompetencija učitelja od velike je važnosti u suvremeno doba jer osim osnovne informatičke pismenosti sve veći značaj pridaje se multimedijско didaktičkoj kompetenciji. Navedene kompetencije odlika su kompetentnog i kvalitetnog učitelja koji je cijeli život u potrazi za novim znanjima i načinima poboljšanja nastave i procesa učenja svojih učenika kako bi njegovi učenici a i sam učitelj mogli ostvariti svoj puni potencijal. (Cvitan, 2018).

4.4. Učinci formativnog vrednovanja

Formativno vrednovanje i njegova primjena u nastavi donosi niz pozitivnih učinaka za učenike, roditelje i učitelje. Uvođenjem formativnog vrednovanja, učenici razvijaju samoregulaciju, motivaciju za učenje te metakogniciju što dovodi do poboljšanja rezultata učenja. Formativno vrednovanje od učenika zahtijeva odgovornost za učenje, planiranje i praćenje učenja te analizu njegova postignuća,

učenici koji primjenjuju navedeno postupno razvijaju samoregulaciju učenja. “Samoregulacija je sustavni proces koji uključuje postavljanje osobnih ciljeva i usmjeravanje ponašanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva.” (Brajković, Žokalj, 2021:184). Učenici koji imaju samoregulirano učenje samostalno planiraju i postavljaju ciljeve učenja, planiraju strategije učenja, prate vlastito učenje te vlastite “kognitivne, ponašajne i afektivne procese” (Brajković, Žokalj, 2021:185). Nadalje, tijekom učenja primjenjuju različite strategije i metode, nadgledaju vlastiti proces i rezultate učenja te naposljetku, samovrednuju svoje rezultate i svoje učenje. Učenik koji samoregulira svoje učenje poznaje svoje intelektualne slabosti i mane ali i prednosti te s obzirom na njih upotrebljava metode učenja za koje zna da su se pokazale uspješnima, planira tempo učenja, postavlja si konkretne ciljeve, organizira informacije te zna koju je vrstu informacija važno naučiti. Učenik koji uči u takvom okruženju ne samo da samoregulira svoje učenje koje uključuje njegovu kognitivnu domenu već utječe na sva područja njegovog razvoja, uključujući biološku domenu, emocionalnu domenu, socijalnu i prosocijalnu domenu.

Učenik formativnim vrednovanjem razvija motivaciju za učenje koja doprinosi boljim rezultatima rada. Učenici koji su motivirani za učenje “usmjereni su na učenje i razvijanje novih vještina, unaprjeđenje ili razvijanje kompetencija, razumijevanja ili uvid u rješenje nekih izazova i problema”, takvi učenici ulažu više vremena, pozornosti i truda u svoj rad i svoje učenje (Brajković, Žokalj, 2021:189).

Metakognicija označava poznavanje i praćenje vlastita znanja i procesa učenja te procesa vlastita mišljenja. “Osvješćivanjem vlastita misaonog procesa, načina učenja i spoznajom da je proces promjenjiv kao što su promjenjive i tehnike učenja omogućujemo djeci donijeti odluke o vlastitom učenju, sudjelovanju u njemu te doprinosimo razvoju metakognicije, a samim tim i osjećaju samoeфикаsnosti” (Brajković, Žokalj, 2021:188).

Formativno vrednovanje učenicima omogućuje razvoj metakognitivne vještine upravo zato što ovaj način vrednovanja od učenika zahtjeva planiranje učenja, osmišljavanje strategija učenja, otkrivanje raskoraka između učenja i postavljenih ishoda učenja te prilagođavanje učenja i njegovu samoprocjenu. Primjenom formativnog vrednovanja

mijenjaju se stavovi i ponašanje učitelja i njegovog poučavanja. Učitelji koji u praksu uvedu formativno vrednovanje postupno promjene svoj stav o poučavanju na način da ne misle da je njihova uloga odraditi kurikulum, odnosno plan i program, već počinju razmišljati da je njihova primarna zadaća učenicima olakšati proces učenja. Samim time, učitelji koji u svoju praksu poučavanja uvedu formativno vrednovanje, više su usmjereni na svoje učenike i njihov proces učenja. (Brajković, Žokalj, 2021).

5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Pregledom dosadašnjih istraživanja na temu formativnog vrednovanja izdvojena su istraživanja koja proučavaju temu vrednovanja i učeničkog samovrednovanja te se bave mišljenjima učitelja o navedenom. Sveukupno je četiri članka: Nikola Margetić; *Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, Vesna Buljubašić-Kuzmanović i Jasna Kretić Majer; *Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole*, Luči Bursać, Josipa Dadić, Tamara Kisovar-Ivanda; *Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća* te Sandra Kadum-Bošnjak, Mr. sc. Davorin Brajković; *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi*.

Članak *Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, napisan je 2013. godine, autor članka je Nikola Margetić. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja učitelja razredne i predmete nastave u osnovnoj školi o „Pravilniku o načinima, postupcima, i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“. Istraživanje je provedeno na uzorku od 207 učitelja osnovnih i srednjih škola s području grada Bjelovara. Kao metoda prikupljanja podataka, ispitanicima je podijeljen upitnik koji ispituje njihova mišljenja o pravilniku. Istraživanje je pokazalo da “neke odredbe iz Pravilnika učitelji razredne nastave pozitivnije procjenjuju što se može pripisati posebnosti koja se odnosi na fleksibilnije radno vrijeme, dok ostali ispitanici ne uživaju tu mogućnost. Iako ispitanici u cjelini pozitivno procjenjuju važeći Pravilnik, osjeća se potreba za većom participacijom u izradi istoga (i sličnih pravilnika) te u nešto većoj autonomiji u provođenju samog vrednovanja.” (Margetić, 2013:185). Ovaj članak je bio dobar pokazatelj potrebe za kreiranjem promjena u Pravilniku jer su svi navedeni stavci Pravilnika iz kojih su proizašle statistički značajne razlike u mišljenju ispitanika 2019. godine uklonjeni ili izmijenjeni.

Članak *Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unaprjeđivanja kvalitete škole*, napisan je 2008. godine a autori su Vesna Buljubašić-Kuzmanović i Jasna Kretić Majer. Cilj navedenog istraživanja je ispitati kako učitelji i učenici imaju pogled na suvremenu školu i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanje je provedeno na uzorku od 110 učitelja i 114 učenika. Kao metoda prikupljanja podataka, ispitanicima je podijeljen anketni upitnik koji ispituje njihova mišljenja vezana za današnju školu. Rezultati istraživanja su pokazali da “ispitani učitelji i učenici školu percipiraju uglavnom tradicionalno, kao pripremu za život i obvezu koju svi moraju proći, a ne kao dio života, izazov i veselje. Suradnja je škole i roditelja bez partnerskih osnova i suvremenih nagnuća, a školovanje se povezuje sa stjecanjem znanja gdje različiti izvori znanja i stilovi učenja još nisu prepoznatljivi. S druge strane, kada je riječ o nastavi, učitelji procjenjuju da je nastava suvremena dok učeničke prosudbe pokazuju suvremene tendencije nastave samo prema nekolicini indikatora” (Buljubašić-Kuzmanović, Majer, 2008). Navedeni članak vodi nas kroz teorijsku priču vrednovanja i samovrednovanja, ali i kroz provođenje istog u praksi. Istraživanje je pokazalo kako je vrednovanje i samovrednovanje učenika i učitelja u školama niknulo, ali otkriva i kako se mišljenja učenika i učitelja ne podudaraju. Dok učitelji svoj rad smatraju kvalitetnim i pozitivnim, učenicima je on nejasan i zamoran. Vrednovanje i samovrednovanje učenika i učitelja služi za jačanje i unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, ali samo ako je i ono samo kvalitetno izvedeno.

Članak *Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća*, napisan je 2016. godine, a autori su Luči Bursać, Josipa Dadić, Tamara Kisovar-Ivanda, 2016. Cilj ovog istraživanja je ukazivanje na mogućnost razvijanja vještina samovrednovanja u procesu učenja te njihove povezanosti s učeničkim postignućima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 196 ispitanika, 188 učenika i 8 učitelja. Kao metoda prikupljanja podataka, ispitanicima je podijeljen upitnik. Rezultati istraživanja pokazuju da kontinuiranim samovrednovanjem učenici uspijevaju osvijestiti potrebu razmišljanja i procjenjivanja svojeg načina rada te potiču meta kognitivnu dimenziju učenja. Također rezultati pokazuju i veću motiviranost učenika tijekom i nakon kontinuiranog samovrednovanja. Zaključeno je da “kontinuirano formativno samovrednovanje učenika, tijekom školskog učenja, pozitivno utječe na razinu

učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje” (Bursać, Dadić, Kisovar-Ivanda, 2016).

Članak *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi*, napisan je 2007. godine, a autori su Sandra Kadum–Bošnjak, Mr. sc. Davorin Brajković. U ovome se istraživanju iskazuju stavovi i mišljenja vezana uz praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. U radu se ističe da “nije dovoljno pratiti i ocjenjivati samo usvajanje znanja, vještina i navika već je potrebno kontrolirati i razvoj stavova, mogućnosti rasuđivanja, ličnog i društvenog prilagođavanja, razvoja interesa, subjektivnih i objektivnih mogućnosti razvoja učenika kao mnogostrano razvijene humane i sretne ličnosti” (Kadum–Bošnjak, Brajković, 2007:35). Ovaj članak zaključuje da redovitim praćenjem i provjeravanjem znanja različitim oblicima i načinima i na osnovi više elemenata dobit će se objektivnija konačna ocjena, koja će biti u skladu sa stvarnim učenikovim znanjem.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Svrha istraživanja

Suvremene spoznaje o odgoju i obrazovanju učenika stavljaju u središte nastavnog procesa dok učitelja kao moderatora i voditelja nastavnog procesa. U tome smislu riječi, učenika se potiče da uči iskustvom, istražuje, unapređuje i sam vodi proces svog učenja, nadalje da se reflektira i samo analizira svoje učenje te ga naposljetku poboljša i prilagodi. Učenika se tim pristupom sprema za cjeloživotno učenje. S druge strane, učitelj mora biti taj koji učenika na tome putu poučava, vodi i usmjerava te vrednuje. On proučava učenje učenika te s obzirom na potrebe učenika prilagođava svoje poučavanje i omogućuje učenicima ostvarivanje postavljenih ciljeva i ishoda učenja. Učitelj učenika priprema za cjeloživotno učenje. Upravo sve navedeno učenik i učitelj mogu ostvariti primjenom formativnog vrednovanja u nastavi.

Kako bi bili sposobni kvalitetno provesti formativno vrednovanje u sklopu nastave, učitelji moraju biti kompetentni u području formativnog vrednovanja te planiranja nastave, postavljanja ciljeva i ishoda učenja i provedbe formativnog vrednovanja koristeći se raznim metodama vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje. Uz obavezno formalno obrazovanje na fakultetu, učitelji imaju mogućnost stručnog usavršavanja te samostalne edukacije kroz proučavanje literature ili kroz organizirane stručne edukacije u svrhu što kvalitetnije primjene formativnog vrednovanja u svojoj nastavi.

Potaknuta činjenicom da se primjena formativnog vrednovanja kroz Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje implementira u hrvatskom obrazovnom sustavu, provedeno je kvalitativno istraživanje koje ispituje stavove, mišljenja, osobna iskustva učitelja razredne nastave i metode primjene formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi.

Svrha ovog istraživanja je ispitati stavove, mišljenja i osobna iskustva učitelja o primjeni formativnog vrednovanja u nastavi.

6.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj rada je primjenom kvalitativnog istraživačkog pristupa ispitati stavove, mišljenja i iskustva učitelja o primjeni formativnog načina vrednovanja u njihovoj nastavi.

Istraživački zadaci rada su:

- Ispitati mišljenja učitelja o izazovima u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanja.
- Ispitati izazove koji se pojavljuju s obzirom na poticanje učenika da sudjeluje u formativnom vrednovanju.
- Utvrditi napredak učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja.
- Ispitati mišljenje učitelja s obzirom na kompetencije koje posjeduju o formativnom načinu vrednovanja te o dodatnim edukacijama u svrhu primjene formativnog vrednovanja.
- Ispitati učitelje o načinu planiranja oblika vrednovanja.
- Ispitati učitelje o načinu planiranja i metodama provedbe vrednovanja za učenje u sklopu nastave.
- Ispitati učitelje o načinu planiranja i metodama provedbe vrednovanja kao učenje u sklopu nastave.
- Ispitati učestalost i načine vođenja zabilješki o formativnom praćenju.
- Ispitati primjenu i korištenje digitalnih alata u svrhu formativnog vrednovanja učenika.
- Analizirati stavove učitelja o prednostima i nedostacima formativnog načina vrednovanja.

6.3. Uzorak istraživanja

U ovome istraživanju sudjelovalo je dvadeset i pet učiteljica iz četiri osnovne škole u Primorsko goranskoj županiji. Za svrhe istraživanja, odabrali smo učitelje iz škola vježbaonica Učiteljskog fakulteta u Rijeci. U istraživanju je sudjelovalo šest učiteljica iz Osnovne škole Kozala, četiri učiteljice iz Osnovne škole Vežica, pet učiteljica iz Osnovne škole Gornja Vežica i deset učiteljica iz Osnovne škole Nikola Tesla.

Ispitanici su ženskog spola, učiteljice razredne nastave, od kojih je p osam učiteljica prvog i drugog razreda, devet učiteljica trećih razreda i osam učiteljica četvrtih razreda. Od ukupnog broja ispitanika 15 učiteljica poučava učenike cjelodnevnog odgojno-obrazovnog rada, a 10 je učiteljica iz redovitih odjela.

Ispitanici su bili podijeljeni u tri fokus grupe s obzirom na razred poučavanja.

Ispitanici	Način rada	Razred	Fokus grupa	Oznaka ispitanika
Ispitanik 1	redoviti rad	3	2	F2, I1
Ispitanik 2	cjelodnevni rad	2	1	F1, I2
Ispitanik 3	cjelodnevni rad	2	1	F1, I3
Ispitanik 4	cjelodnevni rad	2	1	F1, I4
Ispitanik 5	redoviti rad	2	1	F1, I5
Ispitanik 6	cjelodnevni rad	1	1	F1, I6
Ispitanik 7	cjelodnevni rad	1	1	F1, I7
Ispitanik 8	redoviti rad	1	1	F1, I8
Ispitanik 9	redoviti rad	1	1	F1, I9
Ispitanik 10	redoviti rad	3	2	F2, I10

Ispitanik 11	redoviti rad	3	2	F2, I11
Ispitanik 12	cjelodnevni rad	3	2	F2, I12
Ispitanik 13	cjelodnevni rad	3	2	F2, I13
Ispitanik 14	cjelodnevni rad	3	2	F2, I14
Ispitanik 15	cjelodnevni rad	3	2	F2, I15
Ispitanik 16	cjelodnevni rad	3	2	F2, I16
Ispitanik 17	cjelodnevni rad	3	2	F2, I17
Ispitanik 18	cjelodnevni rad	4	3	F3, I18
Ispitanik 19	cjelodnevni rad	4	3	F3, I19
Ispitanik 20	redoviti rad	4	3	F3, I20
Ispitanik 21	redoviti rad	4	3	F3, I21
Ispitanik 22	redoviti rad	4	3	F3, I22
Ispitanik 23	redoviti rad	4	3	F3, I23
Ispitanik 24	cjelodnevni rad	4	3	F3, I24
Ispitanik 25	cjelodnevni rad	4	3	F3, I25

Tablica 4. Popis ispitanika

6.4. Metode prikupljanja i analize podataka

S obzirom na temeljna istraživačka pitanja i cilj istraživanja odabrano je kvalitativno istraživanje fokus grupama. Strukturirane su tri fokus grupe koje su uključivale ispitanike prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda. Prva fokus grupa odnosi se na učitelje prvih i drugih razreda (N=8). Druga fokus grupa se odnosi na učitelje trećih razreda (N=9) te se treća fokus grupa odnosi na učitelje četvrtih razreda (N=8). Ispitanici su unaprijed bili upoznati sa svrhom istraživanja te im je naglašeno kako će njihovi odgovori biti šifrirani, a dobiveni podaci korišteni isključivo u svrhu istraživanja.

Razgovor u fokus grupama vodio se na osnovu strukturiranog obrasca pitanja. Obrazac se sastojao od pitanja o općim podacima ispitanika koji se odnose na razred poučavanja učitelja, način rada (redoviti rad, cjelodnevni rad ili produženi boravak), broju učenika u razredu te broju godina radnoga staža.

Obrazac je bio strukturiran u četiri grupe pitanja otvorenog tipa. Prva grupa pitanja odnosila se na izazove s kojima se učitelj suočava prilikom prilagodbe na formativni pristup vrednovanja te izazove s obzirom na poticanje učenika da sudjeluje u formativnom vrednovanju. Druga grupa pitanja se odnosila na edukaciju te kompetencije učitelja u vezi primjene formativnog vrednovanja u nastavi. Treća se grupa pitanja odnosila na planiranje i provedbu vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje u sklopu nastave i primjene formativnog načina vrednovanja te je ispitivala vođenje zabilježki o formativnom praćenju. Nadalje, četvrta grupa pitanja odnosila se na primjenu i korištenje digitalnih alata u svrhu formativnog vrednovanja učenika. Naposljetku, učitelji su iznosili prednosti, nedostatke i izazove primjene vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje.

Odgovori ispitanika su bilježeni i strukturirani prema grupama pitanja, analizirani te se u nastavku uz interpretaciju iznose i potpuni odgovori pojedinih ispitanika.

7. REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku su prikazani rezultati istraživanja dobiveni razgovorom s učiteljima u fokus grupama. Rezultati su prikazani prema postavljenim istraživačkim zadacima po grupama pitanja: izazovi u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju, edukacija i kompetencije za primjenu vrednovanja, planiranje i primjena formativnog vrednovanja te digitalni alati u formativnom vrednovanju.

7.1. Izazovi u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju

Formativni oblik vrednovanja od učitelja zahtijeva određeno znanje, kompetencije, planiranje i provedbu. Učitelji formativno vrednovanje provode svakodnevno u nastavi te se za njegovo provođenje moraju kvalitetno i pravodobno pripremiti.

- U prvoj grupi pitanja; izazovi, učitelji su bili pitani o tome koji su im najveći izazovi u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju (*Koji su po Vama najveći izazovi u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju?*). Većina učitelja navodi slične izazove s kojima se suočavaju a, to su vrijeme i njegova organizacija, bilježenje napredaka učenika, pružanje povratne informacije, motiviranje učenika i slično.

S obzirom na navedeno, učitelji prvih i drugih razreda promišljaju da su im najveći izazov u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju predstavlja vrijeme za planiranje i provedbu formativnog načina vrednovanja. Učitelji ističu “...*da je najveći izazov samo vrijeme za provedbu koje se mora dobro unaprijed isplanirati*” (F1, I9), te “*puno uloženog vremena u izradi rubrika za vrednovanje*” (F1, I7) i “*izrada učeničkih mapa*” (F1, I4).

S druge strane, učitelji trećih razreda smatraju da im najveći izazov predstavlja pisanje bilješki, manjak iskustva te vremensko ograničenje. Navode sljedeće, “*Smatram da je najveći izazov često i gotovo svakodnevno vođenje bilješki...*” (F2, I15), “*Previše pisanja - gubitak vremena jer roditelji gledaju samo brojke.*” (F2, I14),

“Previše pisanja, a na kraju je važna samo ocjena” (F2, I17). Nadalje, izazov im predstavlja i *“Pisanje bilješki u e-dnevnik”* (F2, I13) i *“kako uobličiti bilješku u e-dnevnik”* (F2, I13). Nekolicina učitelja trećih razreda iznosi da im izazov predstavlja *“nedostatak iskustva u formativnom vrednovanju”* (F2, 12), (F2,13). Učitelji trećih razreda, kao i učitelji prvih i drugih razreda smatraju da im izazov predstavlja nedostatak vremena te navode *“...treba nam više vremena za izradu rubirka, izlaznih kartica i slično”* (F2, 12).

Učitelji četvrtih razreda kao izazove u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju navode pružanje pravovremene povratne informacije učeniku i roditelju, kazuju *“Najveći izazov u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju je dodatno vrijeme koje se treba izdvojiti za takav način vrednovanja učenika kao i objašnjenje vrednovanja učenicima i roditeljima”* (F3, I18), *“najveći izazov je pravovremeno formativnim vrednovanjem informirati roditelja i mogućnostima i napretku djeteta.”* (F3, I22). Nadalje, kao izazov jedan učitelj navodi da je *“motivirati učenike da preuzmu odgovornost za vlastito učenje”* (F3, I19). Kao i učitelji prvih, drugih i trećih razreda, i učitelji četvrtih razreda izdvajaju kao izazov nedostatak vremena: *“najveći izazov predstavlja nedostatak vremena, brza izmjena aktivnosti i dobra organizacija nastavnog sata”* (F3, I23), također iznose da je *“najveći izazov dodatno vrijeme koje se treba izdvojiti za takav način vrednovanja učenika kao i objašnjenje vrednovanja učenicima i roditeljima”* (F3, I18). Dvoje učitelja iznosi da im formativni način vrednovanja ne predstavlja izazov, navode: *“Pratim redovito njihov napredak, zajednički dogovaramo danje korake o unapređenju znanja; nije mi to veliki izazov jer kako djecu veseli njihov napredak, tako i mene”* (F3, I24) i *“Formativno vrednovanje u mom radu nije novina, budući da sam i do sada redovito pratila dinamiku i kvalitetu učenikova napredovanja.”* (F3, I20).

Možemo zaključiti da najveći izazov učiteljima svih triju fokusnih grupa predstavlja nedostatak vremena za planiranje i provedbu formativnog pristupa kao i za pružanje pravovremene povratne informacije. Većina učitelja smatra izazovnim i pisanje bilješki te izradu materijala za primjenu formativnog vrednovanja.

- U sklopu grupe pitanja izazovi, učitelji su bili pitani da istaknu poticajne aktivnosti koje motiviraju učenike da sudjeluju u procesu formativnog vrednovanja i unapređuju vlastiti proces učenja (*Koja je po Vama poticajna aktivnost/motivacija učenicima da sudjeluju u procesu formativnog vrednovanja i unapređuju vlastiti proces učenja? Uočava li se napredak u učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja?*).

Učitelji prvih i drugih razreda ističu sljedeće: *“Najveća motivacija je pohvala svakog, i najmanjeg koraka napretka”* (F1, I3), *“vršnjačko vrednovanje je izrazito poticajna aktivnost, osobito ako se učenike uputi kako kvalitetno vrednovati tuđi uradak”* (F1, I8), jedna učiteljica ističe kako motivaciju potiče *“natjecateljski duh kroz kvizove znanja, križaljke i evaluacije”* (F1, I6).

Učitelji trećih razreda kazuju da je *“poticajna aktivnost koja im se sviđa samoprocjena”* (F2, I1) te da motivacija za učenike *“leži u tome da se samim sudjelovanjem u procesu vrednovanja uočavaju vrijednosti i potiče ih se na prilagodbu svojih strategija učenja i želje za učenjem i stjecanjem novih znanja”* (F2, I15).

Dok s druge strane nekolicina učitelja trećih razreda smatra da se *“bilješke pišu da se zadovolji forma”* (F2, I17) te ne vide *“preveliku korist formativnog vrednovanja jer”* smatraju da, *“učenicima i roditeljima najbitnije sumativno”* vrednovanje (F2, I14).

Nadalje, učitelji četvrtih razreda smatraju da je *“dobra povratna informacija poticaj za učenje”* (F3, I25) te da je *“poticajna aktivnost korištenje digitalnog alata pri provedbi formativnog vrednovanja.”* (F3, I18).

U kontekstu napretka kod učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja učitelji prvih i drugih razreda promišljaju da takav oblik vrednovanja *“definitivno utječe na uspjeh”* (F1, I3) te da primjenom formativnog vrednovanja učenik *“usmjerava i prilagođava svoje učenje te postavlja ciljeve učenja što svakako poticajno utječe na uspjeh.”* (F1, I9).

Učitelji trećih razreda s obzirom na napredak učenika ističu da *“formativno praćenje poboljšava kvalitetu nastave, učenja i daje bolje rezultate”* (F2, I1) te da na

uspjeh “*utječe najviše kod onih učenika koji su pokazali veći napredak u odnosu na početnu razinu znanja*” (F2, I16).

Naposljetku, učitelji četvrtih razreda smatraju da se “*uočava napredak učenika primjenom formativnog oblika koji utječe na uspjeh*” (F3, I18).

7.2. Edukacija i kompetencije za primjenu vrednovanja

Kako bi bili sposobni u svojoj nastavi kvalitetno primijeniti formativni oblik vrednovanja učitelji moraju posjedovati određena znanja i kompetencije u tom području rada. Osim osnovnog fakultetskog obrazovanja, poželjno je da se učitelji dodatno educiraju i stručno usavršavaju te na taj način stječu sposobnosti formativno vrednovati učenike.

- Učitelji su u drugoj grupi pitanja bili pitani prate li suvremene spoznaje o vrednovanju te na koji se način educiraju (*Pratite li suvremene spoznaje o vrednovanju? Objasnite na koji se način educirate i koji oblik smatrate najučinkovitijim*).

Učitelji prvih i drugih razreda iznose da prate suvremene spoznaje te da se educiraju najviše kroz stručne edukacije i razmjenu iskustva, navode: “*educiram se kroz sve navedene oblike a, najučinkovitije su stručne edukacije i razmjena iskustva*” (F1, I9), “*nove i suvremene spoznaje o vrednovanju stječem uglavnom na stručnim edukacijama, primjerima dobre prakse i kroz stručnu literaturu*” (F1, I5) te “*definitivno kroz organizirane stručne edukacije, ali i upoznavanjem učenika, obiteljske situacije, razmjenom iskustva i samostalnim poučavanjem*” (F1, I3).

Učitelji trećih razreda, kao i učitelji prvih i drugih razreda prate suvremene spoznaje o vrednovanju te se educiraju putem stručnih edukacija, razmjenom iskustva te proučavanjem literature, kazuju: “*redovito sudjelujem na stručnim edukacijama i razmjenjujem iskustva sa kolegama iz struke*” (F2, I10), “*pratim na način da sudjelujem na različitim vrstama edukacija poput seminara, stručnih skupova i webinaru*” (F2, I15) te jedna učiteljica navodi da je “*najbolje kada na stručnoj edukaciji pokažu konkretne primjere i to više različitih za istu stvar*” (F2, I11).

Nadalje, učitelji četvrtih razreda suvremene spoznaje o vrednovanju prate te se također educiraju putem *“literature, organiziranih stručnih skupova te razmjenom iskustava”* (F3, I19). Jedna učiteljica navodi *“povremeno sudjelujem u stručnim edukacijama, ponekad nešto samostalno proučavam, a razmjena iskustva najzanimljiviji je oblik edukacije”* (F3, I23).

Možemo zaključiti da učitelji svih triju fokusnih grupa redovito prate suvremene spoznaje o vrednovanju te da se educiraju putem stručnih skupova, edukacija, literature te razmjenom iskustava dok najučinkovitije smatraju razmjenu iskustava te konkretne primjere iz prakse.

- U drugoj skupini pitanja, edukacije i kompetencije učiteljima je bilo postavljeno pitanje da iznesu svoje mišljenje o tome posjeduju li kompetencije za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja u nastavi te procjenjuju li da im je potrebno dodatno usavršavanje (*Smatrate li da posjedujete razvijene kompetencije za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja u nastavi ili procjenjujete da Vam je potrebno dodatno usavršavanje?*).

Većina učitelja prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda smatra da posjeduje kompetencije potrebne za kvalitetnu provedbu formativnog vrednovanja, ali da usavršavanje uvijek dobro dođe te navode *“smatram da imam u velikoj mjeri razvijene kompetencije, ali usavršavanja kroz stručne edukacije su uvijek dobrodošle i korisne”* (F1, I3) a, jedna učiteljica navodi da je naučila *“kroz školu za život”* (F1, I2).

Dvije učiteljice trećeg razreda kazuju da im je potrebno još usavršavanja, *“potrebno mi je dodatno usavršavanje kroz stručne edukacije”* (F2, I14) i *“potrebno mi je još usavršavanja”* (F2, I11) dok ostale učiteljice ističu da posjeduju ili djelomično posjeduju kompetencije za provedbu formativnog vrednovanja, *“djelomično posjedujem kompetencije”* (F2, I13) te *“smatram da posjedujem razvijene kompetencije za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja”* (F2, I1).

Učiteljice četvrtih razreda smatraju sljedeće, *“smatram da uglavnom posjedujem razvijene kompetencije za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja u nastavi”* (F3, I18) te da je *“važno konstantno stručno usavršavanje nastaviti na isti način kao i do sada”* (F3, I22).

Uglavnom, većina učiteljica svih triju fokusnih grupa smatra da posjeduje ili djelomično posjeduje kompetencije te nekolicina smatra da im je potrebno dodatno usavršavanje u svrhu pripreme i provedbe formativnog vrednovanja u nastavi.

- U grupi edukacije i kompetencija učitelji su bili pitani jesu li tijekom fakultetskog obrazovanja dostatno stjecali kompetencije u području vrednovanja te su potaknuti da predlože što bi buduće učitelje trebalo poučiti (*Jeste li tijekom fakultetskog obrazovanja dostatno stjecali kompetencije u području vrednovanja? Što bi u sklopu vrednovanja buduće učitelje trebalo posebno poučiti?*).

Većina učitelja prvih i drugih razreda smatraju da tijekom fakultetskog obrazovanja nisu stekli dostatne kompetencije u području vrednovanja te navode sljedeće: *“u tijeku svoje naobrazbe nisam stekla dostatne kompetencije u ovome području i smatram da se premalo o tome poučava”* (F1, I3), *“kao studentica stjecala sam određena znanja u području vrednovanja, ali naravno da je to nedostavno. Učitelj se tijekom svog rada mora stalno stručno usavršavati, razmjenjivati iskustva, pratiti suvremenu literaturu”* te predlažu da bi *“na stručna usavršavanja trebalo uključiti studente učiteljskog studija”* (F1, I5), jedna učiteljica navodi: *“smatram da uglavnom posjedujem navedene kompetencije no uvijek postoji prostor za dodatno usavršavanje”* (F1, I8).

Učitelji trećih razreda također smatraju da nisu stekli dostatne kompetencije u području vrednovanja tijekom fakultetskog obrazovanja te kazuju: *“nisam stjecala nikakve kompetencije na fakultetu u području vrednovanja”* (F2, I13), *“na fakultetu nisam stekla nikakve kompetencije u području vrednovanja”* (F2, I12) i *“mi smo učili o sumativnom vrednovanju i formativnom vrednovanju s naglaskom na sumativno vrednovanje tj. ocjenu”* (F2, I11). Jedna učiteljica trećeg razreda smatra da je *“tijekom*

svog fakultetskog obrazovanja stekla dostatne kompetencije u području vrednovanja, a u sklopu tadašnjih sadržaja” (F2, I15). Kao prijedloge za poučavanje budućih učitelja, navode: *“buduće učitelje trebalo bi poučiti svim vrstama i metodama vrednovanja kako bi pri ulasku u odgojno-obrazovni proces imali razvijene kompetencije*” (F2, I16) te *“buduće učitelje trebalo bi podučiti kako provoditi pravilno formativno vrednovanje i koliko često*” (F2, I14).

Učitelji četvrtih razreda na ovo pitanje odgovaraju: *“smatram da tijekom fakultetskog obrazovanja nismo dostatno stjecali kompetencije u području vrednovanja*” (F3, I23), *“tijekom fakultetskog obrazovanja smatram da nisam dostatno stjecala kompetencije u području vrednovanja*” (F3, I18) i jedna učiteljica navodi da je *“fakultetsko obrazovanje u mogućnosti dati teoretska znanja, radom s učenicima te razmjenom iskustva uz praćenje suvremenih spoznaja o vrednovanju, stječe se kompetencija*” (F3, I22). Nadalje, kao prijedlog za poučavanje budućih učitelja navode da ih *“svakako treba poučiti i pružiti više školske prakse*” (F3, I24), *“trebalo bi biti više prakse i susreta s vrednovanjem učenika*” (F3, I21), *“u sklopu metodike trebalo bi studentima omogućiti praćenje neposrednog rada s učenicima tijekom kojeg bi se osposobili za sve oblike vrednovanja*”(F3, I20) te *“trebalo bi ih podučiti razlikovati vrste vrednovanja i način njihova provođenja*” (F3, I18).

Zaključujemo da većina učitelja svih triju fokusnih grupa smatra tijekom fakultetskog obrazovanja nisu dostatno stjecali kompetencije u području vrednovanja te u sklopu vrednovanja predlažu da bi buduću učitelji trebali imati više mogućnosti neposrednog rada s učenicima i susreta s vrednovanjem učenika u praksi. Predlažu da se buduće učitelje dobro podučiti svim vrstama vrednovanja, načinima i metodama njihove primjene u nastavi.

7.3. Planiranje i primjena formativnog vrednovanja

Formativno vrednovanje, osim znanja, edukacija i kompetencija od učitelja zahtjeva mogućnost kvalitetnog planiranja i primjene načina i metoda, kao vrednovanja za učenje tako i vrednovanja kao učenje.

- U sklopu treće grupe pitanja, učiteljima je postavljeno pitanje na koji način planiraju oblike vrednovanja te čime se vode pri planiranju o tome koji će oblik vrednovanja primijeniti (*Planirate li oblike vrednovanja u sklopu izvedbenih planova ili u dnevnim pripravama i čime se vodite pri planiranju o tome koji ćete oblik vrednovanja primijeniti?*).

Na tu temu, učitelji prvih i drugih razreda oblike vrednovanja najčešće planiraju u sklopu izvedbenih planova, kazuju: “*oblike vrednovanja planiram najčešće tijekom izrade tjednog plana i temeljim ih na praćenju postignuća učenika*” (F1, I8), “*uvijek planiram u planovima i pripremama*” (F1, I3), “*planiram u sklopu izvedbenih planova, i dopunjavam u dnevnim pripremama*” (F1, I7). Učitelji nadalje kazuju da se prilikom planiranja o tome koji će oblik vrednovanja primijeniti vode “*predmetom i sadržajem kojeg sam obradila, ali i vremenu koje imam na raspolaganju.*” (F1, I9) “*vodim se ishodima aktivnosti u određenom satu*” (F1, I6) te “*temeljim ih na praćenju postignuća učenika*” (F1, I8).

Učitelji trećih razreda na temu planiranja oblika vrednovanja kazuju da oblike vrednovanja planiraju “*u dnevnoj pripremi*” (F2, I14), “*dnevnim pripremama planiram formativno vrednovanje, a u sklopu izvedbenih planova sumativno vrednovanje*” (F2, I16) te “*planiram ih u dnevnim pripremama*” (F2, I1). Dalje, navode da se prilikom planiranja vode idućim: “*vodim se nastavnim planom i programom kao i napretkom učenika*” (F2, I1), “*vodim se ishodima aktivnosti*” (F2, I12) te “*pri planiranju vodim se ishodima aktivnosti*” (F2, I13).

Učitelji četvrtih razreda oblike vrednovanja planiraju većinom u dnevnim pripremama te navode “*oblike vrednovanja planiram u dnevnim pripremama*” (F3, I23), “*planiram vrednovanje u dnevnim pripremama*” (F3, I22), “*planiram oblike vrednovanja u sklopu izvedbenih planova ili u dnevnim pripremama*” (F3, I18) te kao vodilju pri planiranju oblika vrednovanja ističu “*vrednovanje planiram prema ishodima tako da budu zastupljeni svi oblici vrednovanja*” (F3, I20), “*vodim se načelom raznolikosti, ali prije svega osluškujem moje učenike te pronalazim rješenja koje je učinkovito i odgovara baš njima*” (F3, I23).

Možemo zaključiti da učitelji svih triju fokusnih grupa većinom planiraju oblike vrednovanja u sklopu dnevnih priprema formativno te u sklopu izvedbenih planova sumativno vrednovanje. Kao vodilju pri planiranju oblika vrednovanja najčešće izdvajaju planiranje prema ishodima, planiranje prema predmetnom kurikulumu te planiranje prema postignuću i napretku učenika.

- U sklopu treće grupe pitanja učiteljima je postavljeno pitanje koliko često provode vrednovanje za učenje koje označava kontinuiranu procjenu tijekom nastave bez ocjene, da navedu koje metode vrednovanja za učenje koriste te u kojim predmetima najučestalije provode vrednovanje za učenje (*Primjenjujete li vrednovanje za učenje, koliko učestalo? Navedite koje metode/alate koristite, kako motivirate učenike i što Vam predstavlja izazov u provedbi ovog oblika vrednovanja? I kojim nastavnim predmetima najučestalije?*).

Odgovori učitelja prvih i drugih razreda variraju, a učitelji kazuju sljedeće: *“vrednovanje za učenje provodim gotovo svakodnevno u nastavi Hrvatskog jezika i Matematike”* (F1, I8), *“vrednovanje za učenje provodim redovito, pri tome koristim izlazne kartice, oluju ideja, rubrike i slično.”* (F1, I5), *“primjenjujem vrednovanje za učenje najmanje tri puta tjedno, najučestalije u Hrvatskom jeziku i Matematici. Koristim se izlaznim karticama, učeničkim mapama, oluje ideja, semafor, palac gore, četiri ugla...”* (F1, I9).

Učitelji trećih razreda navode sljedeće: *“metode vrednovanja za učenje koje najčešće koristim su kvizovi, liste procjene te izlazne kartice. Koristim ih u nastavi Hrvatskoga jezika, Prirode i društva te Glazbene kulture”* (F2, I16), *“vrednovanje za učenje primjenjujem često u svim aspektima nastavnog procesa. Najčešće razgovaram s učenicima, uključujem ih u proces vrednovanja i dajem im povratnu informaciju u kojem smjeru bi trebali nastaviti u svom obrazovnom procesu”* (F2, I15) dok jedna učitelja kazuje da vrednovanje za učenje provodi *“nedovoljno po onome što se preporučuje. Katkada izlazne kartice, katkada rubrike...”* (F2, I11).

Nadalje, učitelji četvrtih razreda na temu vrednovanja za učenje i njegove provedbe ističu sljedeće: *“primjenjujem vrednovanje za učenje povremeno, nekoliko puta na tjedan. Koristim izlazne kartice sa tri ključna pitanja/zadatka, listu procjene i*

slično. Učenike motiviram iznošenjem pozitivne bilješke u e dnevnik” (F3, I23), “primjenjujem vrednovanje za učenje redovito sredinom svake nastavne cjeline. Koristim izlazne kartice.” (F3, I22), “primjenjujem vrednovanje za učenje više puta mjesečno. Najčešće koristim izlazna kartice i liste za procjenu. Motiviram ih kombinacijom izrade alata za vrednovanje. Izazov u provedbi ovog oblika vrednovanja je vrijeme za pripremu. Najučestalije provodim u obrazovnim predmetima” (F3, I18) dok jedan učitelj izdvaja da najveći izazov “predstavlja vrijeme” (F3, I21).

Učitelji svih triju fokusnih grupa navode da vrednovanje za učenje tijekom nastave primjenjuju redovito, svakodnevno te do nekoliko puta na tjedan u sklopu nastavnih predmeta Matematike i Hrvatskog jezika najčešće. Kao metode koje koriste najčešće izdvajaju izlazne kartice kao najjednostavniju metode, dalje izdvajaju rubrike i liste procjena, a kao najveći izazov u provedbi vrednovanja za učenje nekolicina učitelja ističe da je vrijeme i njegov nedostatak.

- Učiteljima je dalje bilo postavljeno pitanje u vezi primjene vrednovanja kao učenje u njihovoj nastavi, koje podrazumijeva primjenu samovrednovanja učenika i vršnjačkog vrednovanja, kao i o metodama primjene, nastavnim predmetima u kojima je takvo vrednovanje najučestalije te o izazovima koje im to vrednovanje predstavlja (*Primjenjujete li vrednovanje kao učenje u sklopu nastave? Navedite koje metode/alate koristite, kako motivirate učenike i što Vam predstavlja izazov u provedbi ovog oblika vrednovanja? U kojim nastavnim predmetima najučestalije?*).

Učitelji prvih i drugih razreda odgovaraju: “vrednovanje kao učenje provodim svakodnevno u nastavi Matematike. Pokazalo se uspješno za motiviranje napredovanja učenika” (F1, I4), “samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje provodim vrlo često osobito u nastavi Hrvatskog jezika. Dugogodišnje iskustvo takvog načina vrednovanja pokazalo se vrlo uspješnim” (F1, I8), “primjenjujem najučestalije u nastavi Hrvatskog jezika, Matematike i Prirode i društva. Najčešći izazov je vrijeme provedbe i pravilan izbor metode. Izlazne kartice, holističke rubrike, liste procjena...” (F1, I9) te jedna učiteljica navodi “moram priznati da ovo vrednovanje provodim manje jer sam primjetila da su djeca vrlo samokritična. U vršnjačkom vrednovanju se

često gledaju prijateljstva i nije realno vrednovanje. Izdvojila bih nastavu Prirode i društva” (F1, I3).

Učitelji druge fokus grupe, odnosno učitelji trećih razreda kazuju da vrednovanje kao učenje kroz samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje primjenjuju redovito te navode: *“redovito koristim vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. Tablice samoprocjene redovito po završetku nastavne cjeline” (F2, I17), “primjenjujem vrednovanje kao učenje najčešće iz hrvatskog jezika, ali i u drugim predmetima koje predajem” (F2, I15), “u sklopu nastave primjenjujem vrednovanje kao učenje. Koristim liste za samoprocjenu te povratne informacije od vršnjaka i učitelja kroz kvizove, grafičke prikaze, rubrike. Primjenjujem na satovima Hrvatskog jezika, Prirode i društva te Glazbene kulture” (F2, I16). Jedna učiteljica izdvaja da “učenici nisu objektivni u procjeni, neki se potcjenjuju, a neki precjenjuju” (F2, I11).*

Učitelji treće fokus grupe, odnosno učitelji četvrtih razreda na temu vrednovanja kao učenje iznose sljedeće: *“samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje koristim često tijekom nastave. Učenici se rado vršnjački vrednuju i u tome su vrlo realni. Kod samovrednovanja postoje razlike, od onih koji se strogo vrednuju do onih koji nisu realni i ne razumiju smisao ovakve vrste vrednovanja. Koristim liste procjene i rubrike” (F3, I23), “primjenjujem vrednovanje kao učenje kroz listiće samoprocjene. Često mi nedostaje vremena za kvalitetniji osvrt onoga što učenici uočavaju ili bi trebali uočiti kako bi njihov rad bio što uspješniji.” (F3, I22), te “primjenjujem samoprocjenu pomoću rubrika i skala procjene. Koristim ih za vršnjačko vrednovanje. Izazov je hoće li učenici realno procijeniti učenike ili će ih vrednovati na temelju prijateljstva pa biti nerealno. Koristim ih u svim predmetima” (F3, I19).*

Na temu Vrednovanja kao učenje, učitelji svih triju fokusnih grupa navode da samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje u svojoj nastavi primjenjuju često, najčešće kroz rubrike i liste procjena u svim nastavnim predmetima, a pretežno u onim obrazovnim. Kao izazov, učitelji opet ističu vrijeme te učeničku objektivnost kod samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. Po odgovorima možemo vidjeti da samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje i njegova primjena varira od prvog i drugog razreda te četvrtog, u kojem su učenici sposobniji kritički i objektivno se osvrnuti na svoj rad i rad svojih vršnjaka.

- Pitanje koje se odnosi na zabilješku o formativnom praćenju učenika, primjeni, načinu i učestalosti iste (*Zabilješka o formativnom praćenju - koliko učestalo, koja je svrha, na koji način oblikujete?*).

Učitelji prvih i drugih razreda navode da zabilješku o formativnom praćenju vode “jednom ili dva puta tjedno, a u nekim slučajevima i više.” (F1, I8), “tjedno” (F1, I4), “zabilješke vodim redovito” (F1, I7), dok jedna učiteljica navodi da zabilješke o formativnom praćenju vodi “dva do tri puta mjesečno” (F1, I6). Kao svrhu vođenja zabilješki učitelji iznose sljedeće: “praćenje učeničkih sposobnosti i postignuća” (F1, I6), “učeniku i roditelju daje povratnu informaciju i smjernice za daljnje učenje” (F1, I8), te “povratna informacija koja pomaže za daljnje učenje” (F1, I4).

Nadalje, učitelji trećih razreda i druge fokus grupe navode da zabilješku o formativnom praćenju vode “jednom do dva puta tjedno” (F2, I12), (F2, I13), “vrlo često primjenjujem formativno praćenje u obliku zabilješki u e-dnevniku i bilježnicama učenika” (F2, I1) te “najmanje jednom mjesečno iz svakog nastavnog predmeta” (F2, I15) dok dvije učiteljice navode da formativnu zabilješku vode “prema potrebi” (F2, I11), (F2, I17). Učitelji trećih razreda kao svrhu vođenja zabilješki ističu “svrha je poboljšanje učenja i poučavanja, a način oblikovanja razgovori s učenicima i učenička mapa” (F2, I15), “zabilješka o formativnom praćenju pruža učeniku i roditelju informaciju o napretku u procesu učenja” (F2, I16), te “svrha je kontinuirano praćenje učeničkog napretka te davanje povratne informacije” (F2, I14).

Učitelji treće fokus grupe, učitelji četvrtih razreda na temu pisanja zabilješke odgovaraju sljedeće: “redovito pratim rad učenika pisanim bilješkama kako bi učenici pratili svoja postignuća i napredovanja u radu, a roditelji dobili povratnu informaciju o odgojno-obrazovnom statusu svoga djeteta. Ovakvim oblikom olakšava se i komunikacija i suradnja roditelja i učitelja” (F3, I20), “bilješke o formativnom praćenju nastojim redovito voditi. Spontano, češće unosim bilješke kod učenika koje s lakoćom mogu pohvaliti. Onima koji trebaju poticaji u radu zabilješke pišem u njihove bilježnice” (F3, I22), “povremeno kroz bilješke o učeniku u e-dnevniku, oblikujem rečenice vezano uz ishod” (F3, I24) dok jedna učiteljica navodi “koliko stignem, trebalo bi na tjednoj bazi, ali onda je to rad s računalo, a ne s djecom” (F3, I21).

Učitelju svih triju fokus grupa vode zabilješku o formativnom praćenju redovito, dva do tri puta tjedno, kao svrhu praćenja najčešće ističu povratnu informaciju o napretku u radu učeniku i roditelju i poboljšanje učenja i poučavanja te pružanje smjernica i savjeta za danji rad i učenje.

7.4. Digitalni alati u formativnom vrednovanju

U suvremenom, digitalnom dobu, učitelji u sklopu svoje nastave koriste digitalne alate te su im potrebne informacijsko-komunikacijske kompetencije i znanje za kvalitetnu primjenu tih alata u nastavi. U sklopu formativnog vrednovanja, učitelji mogu koristiti razne digitalne alate u svrhu vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje.

- U četvrtoj grupi pitanja, učiteljima je postavljeno pitanje o učestalosti i načinu primjene digitalnih alata u svrhu vrednovanja u sklopu njihove nastave (*Ukoliko koristite digitalne alate, navedite koje digitalne alate koristite u svrhu vrednovanja i opišite na koji način provodite vrednovanje pomoću digitalnih alata, učestalost, prednosti i nedostaci?*).

Učitelji prvih i drugih razreda povremeno i rijetko koriste digitalne alate, kazuju: *“budući da sam u prvom razredu još se ne koristim digitalnim alatima, osim na pametnoj ploči”* (F1, I9), *“s obzirom na mlađi uzrast mojih učenika digitalne alate koristim povremeno”* (F1, I5), dok je dva ispitanika navelo da digitalne alate ne koriste (F1, I3 i F1, I2). Kao digitalne alate koji koriste, ispitanici navode: *“kvizovi, uparivanja, memory, Google Forms. Wordwall”* (F1, I5), *“Word Art, Powerpoint, Kahoot, Zoom, Loom, Wordwall”* (F1, I6), *“Kahoot, Wordwall, kvizovi, izlazne kartice...”* (F1, I8) te *“Wordwall, Kahoot, Genially”* (F1, I4) dok kao prednosti i nedostatke, učitelji ističu *“aktivno učenje kroz igru, stvaranjem i istraživanjem, a nedostaci mogućnost zorne komunikacije”* (F1, I6) te *“učenje i usustavljanje znanja kroz igru, a nedostaci opremljenost svakog učenika”* (F1, I5).

Učitelji trećih razreda, ispitanici druge fokus grupe također navode da digitalne alate koriste rijetko, kazuju *“vrlo rijetko koristim digitalne alate”* (F2, I17) te *“rijetko koristim digitalne alate u svrhu vrednovanja, djeca to doživljavaju isključivo kao igru”* (F2, I14) dok jedan ispitanik navodi da digitalne alate primjenjuje *“jednom mjesečno”* (F2, I12) a dva ispitanika digitalne alate ne koriste, *“nisam još koristila digitalne alate u svrhu vrednovanja”* (F1, I15) te *“ne koristim digitalne alate u svrhu vrednovanja”* (F2, I16). Nadalje, kao digitalne alate koje koriste, učitelji trećih razreda navode *“Wizer me i Kahoot”* (F2, I12) te *“Google Forms, Kahoot, Word Wall i Plickers”* (F2, I14).

Ispitanici treće fokus grupe, učitelji četvrtih razreda navode da digitalne alate koriste *“rijetko, kroz kviz, razne igre”* (F3, I24), *“digitalne alate slabije koristim zbog nemogućnosti korištenja digitalnih uređaja te problema prilikom povezivanja s internetom”* (F3, I23) te jedan ispitanik navodi *“u svrhu vrednovanja ne koristim digitalne alate”* (F3, I19). Kao digitalne alate koje koriste, navode *“koristim Kahoot kao digitalni alat. Koristim ga tijekom obrade nastavne teme. Prednost je zabavan tijek vrednovanja a nedostatak je digitalna tehnologija koja često ne funkcionira u potpunosti”* (F3, I18), *“Google Forms”* (F3, I20 i F3, I21).

Učitelji svih triju fokusnih grupa digitalne alate koriste rijetko, dok ispitanici prve fokus grupe digitalne alate koriste rjeđe od ispitanika ostalih dviju grupa. Kao digitalne alate koje koriste, ispitanici svih triju fokus grupa najčešće izdvajaju digitalni alata Kahoot, Wordwall, Google forms i Wordart. Ispitanici kao prednosti korištenja digitalnih alata u sklopu formativnog vrednovanja izdvajaju učenje kroz igru i zabavno vrednovanje za djecu dok kao nedostatke izdvajaju slabu opskrbljenost tehnologijom i internetom.

7.5. Prednosti, nedostaci i izazovi u primjeni formativnog vrednovanja u nastavi

Za kraj razgovora učiteljima je bilo postavljeno pitanje o prednostima, nedostacima i izazovima primjene formativnog vrednovanja, vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje te je napravljena analiza odgovora učitelja svih triju fokus grupa.

- Vrednovanje za učenje

U primjeni Vrednovanja za učenje, pod prednostima ispitanici pretežno ističu: praćenje napretka učenika, motivaciju, redovitu povratnu informaciju i smjernicu što unaprijediti u učenju, unaprjeđenje i planiranje budućeg poučavanja za učitelja, kvalitetna povratna informacija roditelju, kontinuirano praćenje učenika, kao prednost navode i uključenost učenika u proces učenja te olakšano planiranje nastavnog procesa.

Ne navode mnogo nedostataka osim nedostatka vremena i povećanog obima pisane dokumentacije.

Posebne izazove u primjeni Vrednovanja za učenje čini im: otkrivanje novih digitalnih alata, upoznavanje novog oblika i načina učenja, odabir odgovarajućih i učinkovitih alata te utrošeno vrijeme za provedbu i pripremu vrednovanja.

- Vrednovanje kao učenje

U primjeni Vrednovanja kao učenje, pod prednostima ispitanici pretežno ističu: razvoj samokritičnosti i kritičkog razmišljanja, razvoj samopouzdanja kod učenika, osvješćivanje učenika o vlastitom znanju i napretku, aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja, uključenost u proces učenja, uočavanje vlastite razine znanja i mogućnosti kod učenika te preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje.

Nedostaci primjene Vrednovanja kao učenje koje ispitanici ističu uključuju: nerazumijevanje kriterija, nerealnost u vrednovanju sebe i vršnjaka, samokritičnost i vrednovanje po prijateljstvu te nerealna i nedosljedna vrednovanja, odnosno subjektivno vrednovanje.

Posebne izazove ispitanicima čini razvijanje samokritičnosti i kritičnosti kod učenika, postavljanje jasnih kriterija, prilagodba metoda poučavanja svakom učeniku te planiranje metoda za samoprocjenu i vršnjačko vrednovanje.

8. ZAKLJUČAK

U suvremenom pristupu učenju i poučavanju sve se veći naglasak stavlja na učenika koji je samostalan i sposoban pratiti svoje učenje, napredak i potrebe te se samovrednovati i biti sposoban, uz pomoć povratnih informacija učitelja unaprijediti svoje učenje. Kako bi učenici navedeno postigli, a učitelji im to omogućili potrebna je primjena formativnog pristupa vrednovanju. Primjena Vrednovanja za učenje i Vrednovanja kao učenje u svakodnevnom susretu učenika i učitelja podrazumijeva pristup kojim se kontinuirano prati napretka učenika u svrhu ostvarenja odgojno-obrazovnih ishoda i ciljeva učenja.

S obzirom na sve veći naglasak na primjenu formativnog vrednovanja u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu, provedeno je kvalitativno istraživanje putem fokus grupa s učiteljima razredne nastave kako bi se utvrdili stavovi, mišljenja i iskustva učitelja s obzirom na primjenu formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi. Rezultati su interpretirani u četiri grupe pitanja koja se odnose na: izazove u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju, edukaciju i kompetencije za primjenu vrednovanja, planiranje i primjenu formativnog vrednovanja te digitalne alate u formativnom vrednovanju.

Na osnovu iznesenih stavova učitelja o izazovima s kojima se susreću u primjeni formativnog vrednovanja zaključeno je da većini učitelja najveći izazov u procesu prilagodbe na formativni pristup vrednovanju predstavlja vrijeme koje imaju na raspolaganju za organizaciju, pripremu materijala i provedbu formativnog pristupa te pružanje pravovremene povratne informacije i pisanje bilješki. Pripremanje poticajnih aktivnosti za sudjelovanje u formativnom vrednovanju za učenike, od učitelja također zahtjeva kvalitetnu pripremu prije nastave i primjenu tijekom nastave što također za učitelja predstavlja izazov. Poticajne aktivnosti koje motiviraju učenike da sudjeluju u procesu formativnog vrednovanja uključuju primjenu vršnjačkog vrednovanja i samoprocjene u nastavi kao i pružanje povratne informacije učenicima o njihovom napretku. Učitelji smatraju da primjena formativnog vrednovanja utječe

na uspjeh učenika na pozitivan način, podiže kvalitetu nastave kao i kvalitetu učenja te su bolji rezultati i napredak učenika vidljivi.

Učitelji ističu kako redovito prate suvremene spoznaje o vrednovanju te se većina dodatno educira, najčešće putem stručnih skupova, proučavanjem literature te razmjenom iskustava, a najkorisnijim smatraju primjere iz prakse. Većina učitelja je mišljenja da im je i dalje potrebno dodatno usavršavanje u svrhu kvalitetne pripreme i provedbe formativnog vrednovanja u nastavi te predlažu poučavanje i budućih učitelja vrstama vrednovanja, načinima i metodama njihove primjene u nastavi.

Ispitanici naglašavaju kako planiraju formativan oblik vrednovanja u sklopu dnevnih priprema, a u izvedbenim planovima planiraju sumativno vrednovanje. Najčešće izdvajaju planiranje prema ishodima predmetnih kurikuluma te planiranje prema postignuću i napretku učenika. Redovito u svojoj nastavi primjenjuju Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje, a metode koje se najučestalije koriste su: izlazne kartice, rubrike i liste procjena. Zabilješku o formativnom praćenju učitelji vode redovito u obliku povratne informacije za učenika i roditelja o učenikovom napretku.

Digitalne alate koji ispitanici koriste u svrhu formativnog vrednovanja najčešće su Kahoot, Wordwall, Google forms i Wordart. Kao prednost korištenja digitalnih alata u sklopu formativnog vrednovanja ispitanici izdvajaju učenje kroz igru i zabavno vrednovanje za djecu dok kao nedostatke izdvajaju slabu opskrbljenost tehnologijom i internetom.

Analizom stavova učitelja o formativnom načinu vrednovanja zaključeno je kako većina učitelja ima pozitivan stav o primjeni Vrednovanja za učenje i Vrednovanja kao učenje u nastavi. Većina učitelja smatra kako Vrednovanje za učenje omogućuje kvalitetne povratne informacije učeniku, učitelju i roditelju u procesu spoznavanja te omogućuje kontinuirano praćenje učenika, dok se Vrednovanjem kao učenje razvija samokritičnost i kritičko razmišljanje te je značajno jer aktivno uključuje učenike u proces vrednovanja i učenja. Pod nedostatkom primjene

formativnog vrednovanja učitelji ističu: manjak vremena za njegovo planiranje i provedbu, povećan obim pisane dokumentacije, a kod Vrednovanja kao učenje ističu subjektivnost u samovrednovanju te otežano razumijevanje kriterija vrednovanja kod vršnjačkog vrednovanja. Kao posebne izazove u primjeni formativnog vrednovanja, većina učitelja izdvaja primjenu digitalnih alata u svrhu vrednovanja, postavljanje jasnih kriterija, odabir odgovarajućih i učinkovitih metoda vrednovanja te utrošeno vrijeme za provedbu i pripremu oblika vrednovanja.

Rezultati ukazuju na činjenicu da učitelji prepoznaju važnost primjene formativnog načina vrednovanja u sklopu svoje nastave, primjenjuju Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje u onoj mjeri koja im je danim vremenom na raspolaganju omogućena te se u skladu s time i dodatno educiraju i prate suvremene promjene i spoznaje odgojno-obrazovnog procesa.

9. LITERATURA

1. Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). *Promoting Learning and Achievement Through SelfAssessment. Theory Into Practice*, 48, 12-19.
2. Bezinović, P. (2003), *Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola: Europska iskustva i hrvatske mogućnosti*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 87-95.
3. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139 – 151.
4. Bursać, L., Dadić, J., Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.
5. Brajković S., Žokalj G. (2021). *Učenje u tijeku - kako formativnim vrednovanjem potaknuti učenje*. Zagreb: Alfa.
6. Cavilla, D. (2017). *The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation*. *SAGE Open*, 7, 1-13.
7. Cvitan, O. (2018). *Stavovi učitelja o suvremenim dokimološkim spoznajama*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet Rijeka.
8. Devčić J. (2016). *Praćenje, ocjenjivanje i vrednovanje učenika u hrvatskom i finskom odgojno-obrazovnom sustavu*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet Rijeka.
9. Đurinić, A. (2021). *Formativno vrednovanje u nastavi Prirode i društva*. Zagreb, Filozofski fakultet.
10. Glazzard, J., Denby, N. i Price J. (2016). *Kako poučavati*. Zagreb: Educa.
11. Gojkov, G. (1997). *Dokimologija, Priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
12. Grgin, T. (2001), *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Heritage, M. (2010), *Formative Assessment and Next-generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? The Council of Chief State School Officers. Washington DC*.

14. Jensen, E. (2003), *Super-nastava*. Zagreb: Educa
15. Jurjević Jovanović I., Rukljač I., Viher J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Jurjević Jovanović I., Rukljač I. (2021). *Digitalno učenje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Jurjević Jovanović I., Rukljač I., Viher J. (2022). *Vrednovati je lako*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Kadum–Bošnjak, S., Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2, 35-51.
19. Labak I., Kigl, I. (2019). Navike učenika u samovrednovanju postignuća učenja. *Educatio biologiae, časopis edukacijske biologije*, 5, 1-12.
20. Margetić, N. (2012). Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. *Napredak* 154 (1-2) 185–199.
21. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex
22. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 279 — 298.
23. Matišić, I. (2017). *Formativno vrednovanje u nastavi matematike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odjel za matematiku.
24. Matošević A. (2020). *Vrednovanje u sklopu programa škola za život: istraživanje zadovoljstva nastavnika*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
25. Mezak, J. i Pejić Papak, P. (2019). *Problem Based Learning for Primary School Junior Grade Students Using Digital Tools*. U: K. Skala (ur.), MIPRO. Rijeka, 805-810.
26. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa
27. Mihaljević, M. (2017). *Vrednovanje učenika mlađe školske dobi u nastavi Glazbene kulture*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
28. Miljak, A. (2005), *Sukonstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235 – 250.

29. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb.
30. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2013) Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije: Sažetak.
31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju-prijedlog. Zagreb.
32. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.(2017). Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju.
33. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole.
34. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju.
35. Ministarstvo znanosti i obrazovanja i športa (2019). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.
36. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina* 5, 27-37.
37. Mušanović, M. (2005). *Razvoj kurikuluma temeljenog na obrazovnim ishodima*. Radni materijal Trećeg susreta pedagoga Hrvatske u Opatiji. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
38. Mužić, V., Vrgoč, H. (2005). *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
39. Palčić, Penca M. (2008). *Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenike*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 19, 137-148.
40. Palekčić, M. (2005). *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 209 – 233.
41. Pavić, S. (2013). *Vrednovanje: Ususret novim izazovima*. Zagreb: Grafing

42. Pejić Papak, P., Čepić R., (2020). *Teachers' Beliefs about Formative Assessment in the Pupil Centered Curriculum*. 10th International Conference - The Future of Education, Pixel (ur.). 90-96.
43. Pejić Papak, P. i Grubišić Krmpotić, H. (2016). *Poučavanje primjenom suvremene tehnologije u obrazovanju*. *Život i škola*, 62(3), 153-162.
44. Rihčić Ahmetović, A. (2019). *Suvremeno planiranje i programiranje nastave usmjerene na učenika*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet Rijeka.
45. Stjepanović, I. (2019). *Individualizacija postupaka, vrednovanje i samovrednovanje postignuća u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
46. Shute, V.J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research* 78/1, 153-189.
47. Smaill, E. (2020). Using involvement in moderation to strengthen teachers' assessment for learning capability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
48. Šubić, I. (2018). *Ocjenjivanje učenika u svijetu i Hrvatskoj*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
49. Šulog, M. (2021.) *Vrednovanje u nastavi matematike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Fakultet za matematiku.
50. Vukosavljević, J. (2021). Vrednovanje rada učenika u online okruženju. *Povijest u nastavi*. 32 (1), 45-51.
51. Vuradin, L. (2021). *Mišljenje učitelja o ocjenjivanju nastavnih predmeta glazbene, likovne i tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom obrazovanju*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
52. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učeničkog uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.