

Vrednovanje u sklopu programa Škola za život: istraživanje zadovoljstva nastavnika

Matošević, Ana-Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:415746>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-18**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ana-Maria Matošević

VREDNOVANJE U SKLOPU PROGRAMA *ŠKOLA ZA ŽIVOT*:
ISTRAŽIVANJE ZADOVOLJSTVA NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ana-Maria Matošević
VREDNOVANJE U SKLOPU PROGRAMA *ŠKOLA ZA ŽIVOT*:
ISTRAŽIVANJE ZADOVOLJSTVA NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:
izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2020.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Ana-Maria Matošević

THE ASPECT OF ASSESSMENT IN THE *SCHOOL FOR LIFE* PROGRAM: TEACHER
SATISFACTION RESEARCH

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Siniša Kušić, PhD

Rijeka, 2020.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Vrednovanje u sklopu programa Škola za život: istraživanje zadovoljstva nastavnika* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirani ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Ana-Maria Matošević

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Opći cilj ovog istraživanja je doprinijeti proširenju spoznaja o formativnom vrednovanju i pristupima vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje i vrednovanje naučenog. Vrednovanje kao učenje i vrednovanje za učenje pristupi su formativnom vrednovanju uključeni u koncept vrednovanja predložen programom *Škola za život* implementiranom u hrvatske škole u rujnu 2019. godine. Osim ta dva pristupa vrednovanju, obuhvaćen je i pristup vrednovanje naučenog koji se odnosi na sumativno vrednovanje. Termini su u velikoj mjeri zastupljeni, a pristupi vrednovanje kao učenje i vrednovanje za učenje razrađeni i istraživani u angloameričkoj literaturi. Hrvatska dokimologija tek je u začetcima uporabe termina „vrednovanje kao učenje“, „vrednovanje za učenje“ i „vrednovanje naučenog“, iako je termin „formativno vrednovanje“ u hrvatskoj dokimološkoj literaturi razrađen. U hrvatski obrazovni sustav ti su pristupi vrednovanju tek uvedeni, iako obuhvaćaju neke metode koje su nastavnici i ranije samoinicijativno koristili.

Za uspješnu implementaciju predloženog koncepta vrednovanja važno je uzeti u obzir specifičnosti implementacije, odnosno kontekst hrvatskog obrazovnog sustava. Dvije temeljne odrednice važne za uspjeh implementacije su spremnost i interes nastavnika za promjenu u vrednovanju te resursi (ponajprije vremenski i materijalni). Kako bi se utvrdilo jesu li nastavnici spremni na promjene u vrednovanju, ispitano je njihovo shvaćanje vrednovanja, procjena kompetentnosti za vrednovanje u okviru predloženog koncepta, iskustva provedbe predloženog koncepta te zadovoljstvo njime. Za potrebe ispitivanja ovih parametara odabrana je kvalitativna metodologija. Kao istraživačka metoda odabran je polustrukturirani intervju s temeljnim kategorijama: „shvaćanje“, „kompetentnost“, „provedba“ i „zadovoljstvo“. Intervju je proveden s 10 nastavnika (dvoje nastavnika predmetne nastave, dvoje nastavnika razredne nastave, troje gimnazijskih nastavnika te troje nastavnika koji predaju u strukovnoj školi). Devet sudionika je ženskog spola, a jedan sudionik muškog spola te imaju od 11 do 29 godina iskustva rada u nastavi.

Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je kako su sudionici spremni na promjene u vrednovanju te iskazuju interes za unaprjeđenje formativnog vrednovanja, no nedostaje im vremena za kvalitetnu provedbu predloženih pristupa vrednovanju. Sudionici smatraju kako su na zadovoljavajućoj razini kompetentnosti za provedbu predloženog koncepta vrednovanja, no smatraju kako i dalje trebaju usavršavati svoje vještine vrednovanja. Sudionici provode predložene pristupe vrednovanju te su zadovoljni predloženim konceptom vrednovanja.

Navode da je potrebno vrijeme kako bi se u tome usavršili te kako bi se predložen koncept vrednovanja provodio kvalitetnije.

S obzirom na rezultate istraživanja, može se zaključiti kako je potrebna opsežnija evaluacija reforme vrednovanja. Osim toga, potrebna su daljnja profesionalna usavršavanja nastavnika u području vrednovanja te pružanje zadovoljavajućih materijalnih i vremenskih resursa koji će omogućiti kvalitetnu provedbu predloženog koncepta vrednovanja.

ključne riječi: *formativno vrednovanje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje, vrednovanje naučenog, Škola za život*

Abstract

The main aim of this research is to contribute to the formative assessment, assessment as learning, assessment for learning and assessment of learning research area. Assessment as learning and assessment for learning are approaches to formative assessment included in the concept of assessment proposed by the School for Life programme implemented in Croatian schools in September 2019. Other than those two approaches, the assessment of learning approach, which refers to summative assessment, is also included. These terms are widely represented, have been developed and researched by Anglo-American experts on the subject. Croatian docimology is in its infancy with the use of the terms "assessment as learning", "assessment for learning" and "assessment of learning", although the term "formative assessment" has been elaborated in the Croatian docimological literature. These approaches of assessment have only just been introduced into the Croatian education system, although they include some methods that teachers have been using on their own accord.

For the successful implementation of the proposed assessment concept, it is important to take into account the distinctive characteristics of the implementation, i.e. the context of the Croatian education system. Two fundamental determinants which are important for the success of the implementation are the willingness and interest of teachers to change the assessment and resources (primarily time and materials). To determine whether teachers are ready for changes in assessment, (1) their understanding of assessment, (2) competence for assessment within the proposed concept, (3) experience in implementing the proposed assessment approaches and satisfaction with the proposed assessment concept were examined. To test these parameters, the chosen methodology was a qualitative one. The chosen research method was a semi-structured interview, with the basic determinants being: understanding, competence, implementation and satisfaction. The interview was conducted with 10 teachers (two subject teachers, two primary school teachers, three high school teachers and three vocational school teachers). Nine participants were female and one male, all of whom have between 11 and 29 years of teaching experience.

In conclusion, the collected data showed that research participants are ready for changes in assessment and show interest in improving formative assessment. However, they lack time for quality implementation of the proposed approaches to assessment. Research participants believe that they are at a satisfactory level of competence for the implementation of the proposed concept of assessment, but they believe they still need to improve their assessment skills. They are implementing the proposed approaches to assessment and are satisfied with the

concept of assessment. They claim that it takes time for their improvement in assessing and implementing the proposed approaches to better quality assessment.

Given the results of the research, it can be concluded that a more comprehensive evaluation of the assessment reform is needed. In addition, there is a need for further professional development of teachers in the field of assessment, as well as the provision of materials and time resources that will enable quality implementation of the proposed concept of assessment.

keywords: *formative assessment, assessment as learning, assessment for learning, assessment of learning, School for Life program*

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Vrednovanje.....	3
1.1. Praćenje i provjeravanje	5
1.2. Inovativno vrednovanje	6
1.3. Promjene u vrednovanju u sklopu programa <i>Škola za život</i>	7
2. Formativno vrednovanje	10
2.1. Definicija formativnog vrednovanja	10
2.2. Povezanost planiranja nastave i formativnog vrednovanja	11
2.3. Pregled istraživanja	13
2.4. Formativno vrednovanje i <i>Učiti kako učiti</i>	16
2.5. Povratne informacije – temelj formativnog vrednovanja.....	17
2.5.1. Uloga učitelja	19
3. Vrednovanje za učenje.....	22
3.1. Metode vrednovanja za učenje	23
3.2. Pregled istraživanja	24
4. Vrednovanje kao učenje	27
4.1. Metode vrednovanja kao učenja	28
4.1.1. Samovrednovanje	29
4.1.2. Vršnjačko vrednovanje	30
5. Vrednovanje naučenog	31
5.1. Unutarnje vrednovanje	31
5.2. Kriterijsko i normativno vrednovanje naučenog	32
5.3. Rubrike u vrednovanju naučenog	34
5.4. Ocjenjivanje i zašto je ono važno	35
5.5. Ocjena – pokazatelj znanja?	37
5.6. Donošenje zaključnih ocjena na kraju nastavne godine	39
6. Prikaz metodologije istraživanja	40
6.1. Opis predmeta istraživanja	40
6.2. Cilj istraživanja	41
6.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja	41
6.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka	42
6.5. Uzorak	42
6.6. Analiza i obrada podataka	43
6.7. Instrument	43
6.8. Znanstveni doprinos istraživanja	44

6.9. Okolnosti u školskoj godini 2019./2020.	44
6.10. Etički standard.....	44
7. Rezultati i interpretacija.....	45
7.1. Rezultati istraživanja u domeni kategorije „shvaćanje“	45
7.2. Rezultati istraživanja u domeni kategorije „kompetentnost“	51
7.3. Rezultati istraživanja u domeni kategorije „provedba“	52
7.4. Rezultati istraživanja u domeni kategorije „zadovoljstvo“	59
8. Analiza rezultata s obzirom na vrstu škole, godine radnog iskustva i predmet.....	61
9. Rasprava	63
Zaključak	68
Literatura.....	71
Prilozi.....	77
Prilog 1. Vodič za polustrukturirani intervju	77
Prilog 2. Informirani pristanak	79
Prilog 3. Kodno stablo.....	81

Uvod

Načini praćenja i ocjenjivanja u velikoj mjeri uvjetuju odnos učenika prema školi i njihovu motivaciju za učenje (Arambašić i sur., 1991 prema Matijević 2005). Matijević (2005) navodi kako školske ocjene značajno utječu na razredno-nastavno i školsko ozračje te na individualne uspjehe i motivaciju učenika. Ocjena kod mnogih učenika predstavlja cilj učenja, dok je nastavnicima donošenje ocjene nerijetko problem uvjetovan brojnim čimbenicima.

Čak dvije trećine nastavnika nije zadovoljno načinom ocjenjivanja te smatra da ocjene samo u određenoj mjeri odražavaju stvarno stanje i sposobnosti učenika (Brlas, 2004 prema Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010). Stavovi nastavnika prema znanju i ocjenjivanju mogu se u određenoj mjeri objasniti osobinama ličnosti nastavnika (Sorić i Šimić Šašić, 2004 prema Ćuk-Djilas i Bagarić, 2014). Prema tome, osobine ličnosti zasigurno utječu i na njihove kriterije ocjenjivanja.

Uzevši u obzir rezultate navedenih istraživanja, postavlja se pitanje – na koji način osigurati da ocjena bude objektivan pokazatelj znanja, lišen osobnih jednadžbi i stavova nastavnika? Je li ocjena rezultat jednokratnog opetovanog iskazanog znanja ili je za njezino formiranje nužno kontinuirano praćenje? Je li jedina uloga ocjene iskazati razinu znanja učenika te kakvu ulogu u nastavi, učenju i poučavanju ima formativno vrednovanje? Ima li proces vrednovanja potencijal da koordinira učenje i poučavanje te na koji način se to može ostvariti?

Nije jednostavno na ova pitanja pružiti konkretan odgovor, no čini se kako izazovi suvremenog školstva i poučavanja zahtijevaju i promjene u vrednovanju. Učenik nije pasivan subjekt odgojno-obrazovnog procesa koji treba usvojiti znanje, već je aktivan stvaratelj znanja. Prema tome, sustav vrednovanja ne može se više promatrati isključivo kao sredstvo mjerenja znanja ocjenama. Nužno je učenikov rad kontinuirano, odnosno formativno vrednovati te je važno da i učenik sam postane vrednovatelj.

Kako bi postupak stvaranja znanja kod učenika bio učinkovit, važno je da učenik razvije strategije kojima će stvarati svoje znanje i njime upravljati. Takvo znanje učenik će moći upotrijebiti u svakodnevnom životu, povezati ga s prijašnjim znanjima te na tom temelju razvijati kritičko mišljenje. U stvaranju takva znanja, učeniku nije dovoljna samo povratna informacija kao obrazloženje ocjene, odnosno točnih i netočnih rješenja. Učeniku je potrebna povratna informacija kao korektiv, uputa i potpora. Učenje, kako bi osiguralo trajnije stjecanje

znanja, vještina i sposobnosti, zahtijeva nadgledanje. Nadgledanje učenja, razmišljanje o vlastitom znanju i njegova spoznaja metakognitivni su procesi. Globalni trend obrazovanja, u skladu sa suvremenim spoznajama o učenju, naglašava važnost usvajanja kompetencije *Učiti kako učiti*. Temeljni mehanizmi kojima se razvija ta kompetencija i na kojima se temelji kvalitetno učenje su metakognicija i samoregulacija.

Ovakav pristup vrednovanju može se nazvati alternativnim pristupom. On se očituje u reformi vrednovanja u sklopu programa *Škola za život*, implementiranom u hrvatske škole u rujnu 2019. godine. Program *Škola za život* donosi publikaciju *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (u nastavku *Smjernice*) u kojoj je objašnjena važnost formativnog vrednovanja kao procesa koji učenicima pomaže učiti, a nastavnicima pratiti napredak učenika.

Budući da su dosadašnja istraživanja pokazala nezadovoljstvo nastavnika postojećim sustavom vrednovanja, da upućenost nastavnika u alternativne oblike vrednovanja u hrvatskim školama u recentnije vrijeme nije istraživana te s obzirom na trenutnu kurikularnu reformu u kojoj je naglašena uporaba alternativnih oblika vrednovanja, u ovom se radu želi ispitati kako nastavnici shvaćaju i provode koncept vrednovanja predložen programom *Škola za život*, kako procjenjuju svoju kompetentnost za provedbu tog koncepta te koliko su njime zadovoljni. Reforma uvodi nove termine vrednovanja koji se usmjeravaju na alternativne oblike vrednovanja. To predstavlja veliku promjenu svijesti o vrednovanju, stoga je vrlo važno kritički razmotriti predloženi koncept.

1. Vrednovanje

Pojmovi „vrednovanje“, „praćenje“, „provjeravanje“, „ocjenjivanje“ i „evaluacija“ često su doživljeni kao sinonimi (Gojkov, 1997). Međutim, oni nisu sinonimi, stoga je važno definirati svaki od tih pojmova. Budući da u obrazovnom procesu vrednovanje predstavlja ordinirajući pojam ocjenjivanju i ispitivanju (Mrkonjić i Vlahović, 2008; Gojkov, 1997), valja najprije krenuti od definiranja pojma „vrednovanje“. Vrednovanje se odnosi na „razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa“ (Mrkonjić i Vlahović, 2008, str 29). Ono podrazumijeva pristup učeniku s različitih stajališta uzimajući u obzir i ponašanje učenika te predstavlja kontinuiran proces praćenja svih aktivnosti učenika (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Tek se na temelju kontinuiranog praćenja svih aktivnosti i ponašanja učenika može odrediti učenikov napredak. Kako bi kontinuirano pratili napredak učenika, nastavnicima su potrebna znanja iz pedagogije, psihologije, metodike i drugih znanosti koje mogu doprinijeti tomu da nastavnik bolje upozna učenika (Vrcelj, 1996).

Razmotrivši ovu definiciju, može se ustvrditi kako je neminovno da vrednovanje predstavlja kontinuiran proces praćenja svih aktivnosti učenika, no postavlja se pitanje što to označava „pristup učeniku s različitih stajališta“. Osim toga, ne navodi se da vrednovanje predstavlja procjenu ostvarenosti ishoda nastavnog programa, što je u definiciji koju su iznijeli Mrkonjić i Vlahović (2008) jasnije. Međutim, također nedostaje određenje vrednovanja kao procesa.

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (u nastavku Pravilnik) iz 2019. godine, vrednovanje definira kao „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.“ Ono obuhvaća tri pristupa vrednovanju – vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje te vrednovanje naučenog. Vrednovanje za učenje služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja (Pravilnik..., 2019). Vrednovanje kao učenje podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja te razvoj učenikoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju (Pravilnik...,2019). Vrednovanje naučenog je ocjenjivanje razine postignuća učenika (Pravilnik ..., 2019).

Definicija vrednovanja navedena u Pravilniku obuhvaća sve komponente i značajke vrednovanja, uključujući i tri pristupa vrednovanju. Definiciju vrednovanja donose i *Smjernice*. Publikacija ima veliku ulogu u reformi vrednovanja u sklopu programa *Škola za život*, stoga je značajna za ovaj rad.

„Vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda označava postupke prikupljanja i analiziranja informacija te donošenja profesionalnih procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja“ (Smjernice..., 2019, str. 10). To je složen proces koji od učitelja zahtijeva poznavanje i razumijevanje: 1) kurikulumima definiranih odgojno-obrazovnih ciljeva, ishoda i očekivanja; 2) mogućnosti doseganja i ograničenja pojedinih pristupa, oblika i metoda vrednovanja; 3) procesa učenja, konteksta učenja i osobitosti učenika (Smjernice...,2019). Ono zahtijeva puni profesionalni integritet učitelja i korištenje objektivnim informacijama o učenju i učeničkim postignućima s obzirom na to da se na temelju vrednovanja donose važne odluke za učenika (Smjernice...,2019).

Definicija vrednovanja koju donose *Smjernice* jasno naznačuje ulogu nastavnika i povezanost učenikova znanja s očekivanjima iznesenima u obliku ishoda. S obzirom na to, ova definicija predstavlja primat u odnosu na ostale definicije navedene u ovom radu.

S obzirom na svrhu, razlikuju se dijagnostičko, formativno i sumativno vrednovanje. Dijagnostičko vrednovanje jest vrednovanje koje se provodi „radi utvrđivanja kvalitete i razine učeničkoga znanja i vještina prije početka procesa učenja i poučavanja“ (Smjernice..., 2019, str. 3). Ono se „preklapa se s formativnim vrednovanjem, ali precizno određuje probleme ili poteškoće u učenju“ (Kyriacou, 1995, str. 153). Sumativno vrednovanje „podrazumijeva procjenu razine učenikova postignuća na kraju procesa učenja (nastavne cjeline, polugodišta te godine učenja i poučavanja“ (Smjernice..., 2019, str. 8). Ono u pravilu rezultira ocjenom i odnosi se na vrednovanje naučenog (Smjernice..., 2019). Formativno vrednovanje je „proces koji nastavnici i učenici koriste za prepoznavanje i reagiranje na učenje učenika kako bi poboljšali to učenje tijekom učenja“ (Cowie i Bell, 1999, str. 101).

Osim dijagnostičkog, formativnog i sumativnog vrednovanja, u literaturi se spominje i termin „inicijalna evaluacija“. Kako bi nastavnik mogao odabrati odgovarajuće nastavne strategije, važno je u početku nastavnog ciklusa utvrditi inicijalna znanja, vještine i sposobnosti, odnosno provesti prethodnu (inicijalnu) evaluaciju (Matijević, 2004).

1.1. Praćenje i provjeravanje

Kako bi ciljevi odgojno-obrazovnih procesa u školi bili ispunjeni, važno je da učenici steknu određena znanja iz pojedinog predmeta. Jesu li učenici stekli tražena znanja u odgojno-obrazovnom procesu provjerava se tijekom cijele školske godine. Na taj način dobiva se dublji uvid u učenikovo znanje i nastavnik bolje upoznaje učenika. Prema tome, u ovome radu objašnjena je važnost kontinuiranog praćenja i provjeravanja učenikova znanja pomoću formativnog vrednovanja. U literaturi i nastavnoj praksi pojmovi „praćenje“ i „provjeravanje“ često se poistovjećuju s pojmom „vrednovanje“. Kako bi se napravila distinkcija među tim pojmovima te kako bi se omogućio sveobuhvatan pregled procesa vrednovanja, valja ih promotriti u kontekstu vrednovanja jer su s njime usko povezani.

Pravilnik (2019) praćenje definira kao „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.“

Praćenje i provjeravanje procesi su tijekom kojih učenik sazrijeva, a nastavnik nastoji što bolje upoznati učenika. Praćenjem nastavnik obraća pozornost i na cjelokupni tijek rada učenika te se uključuju i ostali elementi koji utječu na konačnu ocjenu. Sva zapažanja nastavnik unosi u imenik te se uz ocjenu na pismenim ispitima i usmenim ispitivanjima evidentiraju i reakcije i ponašanje učenika. Prema Pravilniku (2019), praćenje „uključuje sva tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog.“

Uz proces praćenja često se veže proces provjeravanja. Pravilnik (2019) navodi da je provjeravanje „procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine.“ „Provjeravati znanje“ uključuje „sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine“ (Kadum, 2004, str. 56 prema Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Redovitim provjeravanjem znanja, navode Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) učenika se motivira na rad te je preporučljivo da se provodi usmeno i pismeno provjeravanje.

Dok vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje više predstavljaju skup metoda, strategija i načina praćenja učeničkog uspjeha i poticanja učenika na uspješno učenje, praćenje i provjeravanje označavaju faze u procesu vrednovanja. Dakle, vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje učitelji prate i provjeravaju učenikov napredak i učenje.

1.2. Inovativno vrednovanje

Prema Pavić (2013), tri su čimbenika dovela do promjena postupaka vrednovanja. Prvi čimbenik odnosi se na potrebu novog pristupa vrednovanju zbog potrebe pružanja jednakih prilika svim učenicima u obrazovanju. Zadovoljenje ovih potreba nije bilo relevantno u tradicionalnim pristupima učenju i poučavanju, stoga su nužne nove metode poučavanja i učenja te novi pristupi vrednovanju (Pavić, 2013). Prema Gojkov (1997), vrednovanje treba biti dio nastavnog procesa. Također, ono treba biti informativno i korisno u smislu poduzimanja akcija za pravovremeno korigiranje postupaka u nastavi radi veće efikasnosti učeničkih postignuća (Gojkov, 1997).

Drugi čimbenik također se veže uz tradicionalne pristupe učenju i poučavanju. Obrazovanje je, ne još tako davno, primarno služilo prijenosu informacija. Vrednovanje se odnosilo samo na davanje povratnih informacija učeniku o rezultatu njegova znanja. Učeniku se nisu davale informacije o procesu usvajanja znanja jer je uloga učenika ionako bila samo usvojiti znanje, stoga proces njegova usvajanja nije bio relevantan. Budući da se nove metode učenja i poučavanja temelje na tome da je učenje aktivan proces i da učenici, osim što usvajaju znanje, stvaraju znanje, potrebni su novi postupci vrednovanja. Toj potrebi doprinosi i jačanje svijesti o vezi između vrednovanja te učenja i poučavanja (Pavić, 2013). Ta spoznaja primarno je polazište u poimanju vrednovanja u sklopu programa *Škola za život*.

Promjena obrazovnih ciljeva predstavlja treći čimbenik. Mijenjanjem ciljeva nastave, podrazumijeva se i promjena ostalih segmenata nastave, pa tako i ocjenjivanja (vrednovanja) (Gojkov, 1997). Budući da su suvremeni ciljevi i ishodi obrazovanja usmjereni na razvoj vještina viših razina, a ne samo na usvajanje znanja, važno je da učenici mogu vidjeti veze između poučavanja, učenja i vrednovanja. Stoga standardizirano vrednovanje ne može poticati učenika na učenje niti odgovoriti na obrazovne zahtjeve 21. stoljeća (Pavić, 2013).

Mijenjanjem načina poučavanja nužno se trebaju mijenjati i načini vrednovanja. No, Pavić (2013) naglašava kako se događa da učitelji pod pritiskom pripreme za pismene provjere

često „treniraju“ učenike za specifični ispitni format vrednovanja i tako propuštaju priliku ponuditi učenicima alternativne oblike vrednovanja.

Pavić (2013, str. 61) tablično prikazuje alternativne i tradicionalne oblike vrednovanja. Iako su podijeljeni u dva stupca, u praksi jasne podjele često nema – neki oblici mogu biti i tradicionalni i alternativni, a sumativno vrednovanje može se koristiti formativno (Pavić, 2013).

Tablica 1. *Tradicionalni i alternativni oblici vrednovanja*

TRADICIONALNI	ALTERNATIVNI
sumativno	formativno
standardizirani ispiti i testovi	kontinuirano vrednovanje
jedan oblik vrednovanja (npr. test)	višestruki oblici vrednovanja
učitelj određuje ishode i kompetencije koje se vrednuju	učenici imaju ulogu u određivanju onoga što se vrednuje, kako i kada
orijentirano na rezultat ili ishod	orijentirano na proces
vrednovanje se provodi nakon procesa učenja i poučavanja	vrednovanje je integrirano u proces učenja i poučavanja
svi učenici su ocijenjeni istog dana, u isto vrijeme, na istom mjestu	vrednovanje prema zahtjevu – kada je učenik najbolje pripremljen i spreman za vrednovanje
vrednovanje je „papir -i -olovka“	vrednovanje je multimedijalno
bodovi/ocjene su jedina povratna informacija	bodovi/ocjene i formativna povratna informacija
povratna informacija (<i>feedback</i>) samo od učitelja	povratna informacija učitelja, vlastita povratna informacija, povratna informacija vršnjaka/vršnjačke grupe

1.3. Promjene u vrednovanju u sklopu programa Škola za život

Suvremeni pristup nastavi stavlja učenika u središte odgojno-obrazovnog procesa, naglašavaju Sertić i Haler (2012) (Bursać, Dadić i Ivanda, 2016). S obzirom na to, učenike treba poticati da predlažu, traže rješenja, donose odluke i međusobno vrednuju vlastita postignuća. Prema tome, repozicioniranje vrednovanja učeničkih postignuća važan je dio svake obrazovne reforme, navode Hogan i sur. (2009) te Goh i Matthews (2012) (Bursać i sur., 2016).

U sklopu programa *Škola za život* implementiranog u rujnu 2019. godine, definirani su novi pojmovi vrednovanja te doneseni prijedlozi promjena u procesu vrednovanja utemeljeni Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama.

Reforma vrednovanja u sklopu programa *Škola za život* uzima u obzir zahtjeve suvremene škole te se orijentira prema alternativnim oblicima vrednovanja. Koncept vrednovanja predložen programom *Škola za život* uključuje tri pristupa – vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje i vrednovanje naučenog. Temeljne metode vrednovanja kao učenja su samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Ono polazi od temeljne pretpostavke da se vrednovanjem uči te se na taj način osigurava da učenje bude prohodnije i svrsishodnije. Usko povezano uz vrednovanje kao učenje je vrednovanje za učenje koje se odnosi na to da nastavnik učeniku pomoću raznih metoda osigura uvid u njegovo znanje. Kada nastavnik vidi koliko pojedini učenik zna, on će moći prilagoditi svoj način poučavanja te uputiti učenika na individualizirane strategije učenja. Kontinuirano sakupljajući informacije o učenikovu znanju i napretku, nastavnik će biti detaljnije upoznat s učenikovim znanjem, stoga će i završni rezultat – ocjena – biti objektivnije donesena, odnosno nastavniku će biti jednostavnije i praktičnije provesti vrednovanje naučenog.

Neke od praktičnih promjena u vrednovanju su: najava pisanja ispita najmanje mjesec dana unaprijed te obaveza nastavnika da se najprije dogovori s razrednikom i pedagogom škole ako želi ponoviti pisanje ispita. Prema naputcima *Škole za život*, nastavnici su dužni učenike na početku nastavne godine informirati o elementima vrednovanja iz kurikuluma, odgojno-obrazovnim ishodima te planiranim metodama vrednovanja (prema trima pristupima vrednovanja, istaknuti važnost pojedinog pristupa i njegovu važnost za učenika). Učenike također treba obavijestiti o planiranoj učestalosti vrednovanja (Smjernice...,2019).

Koncept formativnog vrednovanja, ili drugim nazivom, „assessment for learning“ (vrednovanje za učenje), već je određeno vrijeme prisutan u inozemnim obrazovnim sustavima (npr. Ujedinjeno Kraljevstvo, SAD, Finska, Novi Zeland). U osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju engleskoga govornog područja, formativno vrednovanje je, bez sumnje, „u modi“ (Bennett, 2011). U stranoj literaturi formativno vrednovanje često je sinonim vrednovanja za učenje, dok se u nekim radovima ta dva pojma promatraju odvojeno. U nekim je radovima sve ono što u hrvatskom kontekstu predstavlja vrednovanje kao učenje obuhvaćeno formativnim vrednovanjem ili vrednovanjem za učenje, dok se u nekim radovima ti pojmovi promatraju zasebno.

Slika 1. *Sustav vrednovanja*



U Ujedinjenom Kraljevstvu i SAD-u provedena su brojna istraživanja o unaprjeđenju formativnog vrednovanja, odnosno vrednovanja za učenje. Mnoga od njih spomenuta u ovom radu, objavljena su u časopisu *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*¹. U hrvatski obrazovni sustav taj je koncept implementiran po uzoru na prakse u inozemstvu, stoga pristupi vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje te vrednovanje naučenog i njihovi mogući modeli nisu dostatno teorijski razrađeni u hrvatskoj dokimološkoj literaturi. Osim toga, učinkovitost predloženog koncepta vrednovanja u hrvatskom školstvu nije ispitana, s obzirom na to da je *Školom za život* tek implementiran. Važno je napomenuti da ti pristupi vrednovanju podrazumijevaju mnoge metode vrednovanja koje su u nastavnoj praksi već poznate. Smještanjem tih metoda pod zajedničke nazivnike upotrebljavajući navedena tri termina, omogućeno je veće usmjerenje i poticaj na formativno vrednovanje i alternativne oblike vrednovanja, a to doprinosi osvješćivanju povezanosti procesa vrednovanja, učenja i poučavanja.

¹ Časopis je dostupan na: <https://www.tandfonline.com/toc/caie20/current>

2. Formativno vrednovanje

2.1. Definicija formativnog vrednovanja

Formativno vrednovanje teško je definirati, navodi Clark (2011). Definicija je važna kako bi se mogao mjeriti učinak formativnog vrednovanja u obrazovanju, no s druge strane, nije poželjno tražiti standardiziranu definiciju bilo kojeg sklopa dinamičkog vrednovanja, kao što je to formativno vrednovanje. To je nerealno zbog činjenice o različitim praktičnim postavkama koje se nalaze u tisućama jedinstvenih učionica. Bez obzira na to koliko težili formuliranju jedinstvene definicije koja teži standardiziranju nastavne prakse u učionicama, ona bi ostala neoperacionalizirana u praktičnim uvjetima (Clark, 2011).

Ipak, bez obzira na prepreke standardiziranja tako dinamičnog procesa, nužno je operacionalizirati konstrukt kako bi postojao temelj za donošenje zaključaka o učinkovitosti koncepta u praksi, a definicija je važna i za potrebe ovoga rada. Popham (2008, str. 5 prema Clark, 2011, str. 165) obrazlažući probleme definiranja konstrukta „formativno vrednovanje“, navodi kako je „formativno vrednovanje proces koji tijekom poučavanja koriste učitelji i učenici pružajući povratnu informaciju koja služi za prilagođavanje trenutne nastave i učenja te za poboljšanje učenikova postignuća planiranih nastavnih ishoda.“

Autor navodi i jedno od najcitiranijih objašnjenja formativnog vrednovanja koji su ponudili Black i Wiliam (1998), a koji u sebi vrlo izravno nudi odgovore na elemente „što“ i „kad“:

„Što?\": Sve one aktivnosti koje poduzimaju nastavnici i njihovi učenici u vrednovanju sebe, a koje pružaju informacije koje se mogu koristiti kao povratne informacije za prilagodbu poučavanja i nastavnih aktivnosti u koje su uključeni. 'Kada?' Takvo vrednovanje postaje 'formativno vrednovanje' kada se informacije koriste za prilagodbu nastavnog rada za zadovoljenje potreba“ (Black i Wiliam, 1998, str. 2 prema Clark, 2011, str. 166).

Definicija formativnog vrednovanja koju nudi Prijedlog okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (MZO, 2016, str. 3) te preuzimaju i *Smjernice* (2019, str. 3) glasi:

„Formativno vrednovanje odnosi se na vrednovanje učeničkih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja radi davanja informacija o učeničkome napredovanju i unaprjeđivanja budućega učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija o učenju,

utvrđivanja manjkavosti u učenju, prepoznavanja učeničkih snaga te planiranja njihovog budućega učenja i poučavanja“.

Reforma vrednovanja u hrvatskom školstvu uključuje dva pristupa formativnom vrednovanju: vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Srž formativnog vrednovanja čini povratna informacija. Sveobuhvatna, a najsažetija od ovih triju definicija jest definicija koju je ponudio Popham (2008), no s obzirom na hrvatski kontekst reforme i potrebe ovoga rada, primat u ovome radu ima definicija navedena u *Smjernicama*.

Autori Black i Wiliam (2006) istraživali su promjene koje su ustupile u razredima uvodeći formativno vrednovanje i u skladu s time odredili su ulogu formativnog vrednovanja:

„Iako ne možemo tvrditi da je razvoj formativnog vrednovanja jedini, ili pak najbolji način za omogućavanje šireg raspona poželjnih promjena učenja u učionici, možemo vidjeti da bi to moglo biti posebno učinkovito. Dijelom i zato što je kvaliteta interaktivnih povratnih informacija ključna značajka u određivanju kvalitete učenja te je stoga središnje obilježje pedagogije“ (Black i Wiliam, 2006, str. 100 prema Black i Wiliam, 2009, str. 6).

Kako bi obrazovni stručnjaci mogli ispravno razumjeti formativno vrednovanje i govoriti o njegovim prednostima, prema Bennettu (2011), važno je da razumiju šest povezanih pitanja koja su važan kontekst formativnog vrednovanja: pitanje definiranja, pitanje efektivnosti, pitanje ovisnosti o predmetu, pitanje mjerenja, pitanje profesionalnog razvoja i pitanje sistema. Autor u svom radu *Formative assessment: a critical review* promišlja o ovih 6 pitanja navodeći kako je važno da se o formativnom vrednovanju vode dijalozi važni za njegovo unaprjeđenje.

2.2. Povezanost planiranja nastave i formativnog vrednovanja

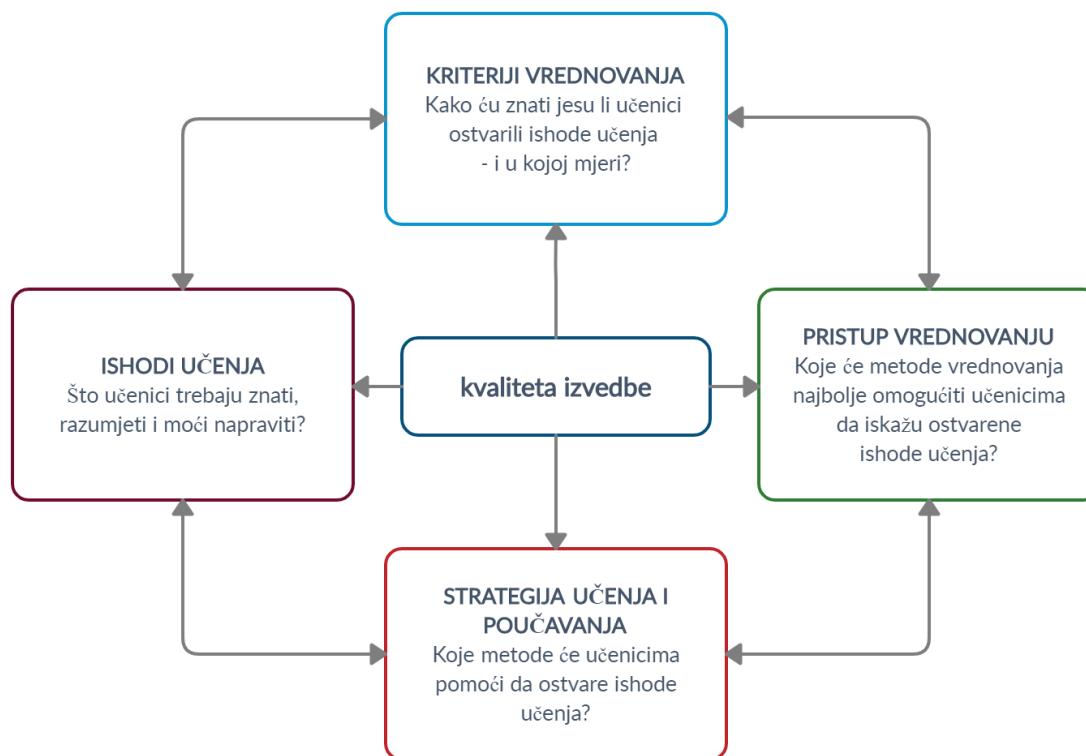
Poučavanje i vrednovanje imaju, između ostalih, jedan zajednički cilj – utjecati na kvalitetu učenja. Kako bi se kvaliteta učenja unaprijedila, važno je pristupe i metode vrednovanja uskladiti s predviđenim ishodima učenja te metodama i oblicima poučavanja. U skladu s time, Black (2013) predlaže model formativnog vrednovanja koji se sastoji od pet faza: 1) jasni ciljevi – prva faza planiranja; 2) planiranje aktivnosti; 3) interakcija – implementacija u razred; 4) pregled učenja; 5) rezimiranje.

U prvoj fazi učitelj često mora birati između ciljeva, što predstavlja teškoću u samom procesu planiranja. U drugoj fazi važno je da učitelj planira svaku aktivnost na način da one izmame odgovore učenika. Na taj način povećava učenikovo razumijevanje aktivnosti. Zatvorena pitanja za to nisu primjerena. Drugi važan čimbenik je nivo kognitivnih zahtjeva, njegova poveznica s prijašnjim učenjem i potencijal da generira interes i angažman učenika. Način na koji je plan implementiran u razred je krucijalan. Ako su učenici uključeni u nastavu, tada će učitelj izmamiti odgovore učenika te ih iskoristiti za poboljšanje učenikova učenja. Takav pristup može se obuhvatiti terminom „interaktivna regulacija“. Takva formativna interakcija nužan je uvjet za uspješno učenje. Na kraju svake „epizode“ učenja, učitelj radi pregled uspješnosti prije nego što se nastavi s učenjem. Pritom uzima u obzir rezultate formativnog i sumativnog vrednovanja. Rezimiranje predstavlja više formalnu verziju od pregleda učenja. U ovoj fazi rezultati mogu biti iskorišteni kako bi se donijele odluke o učenikovom poslu ili karijeri te se rezultati izvještavaju drugim učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima (Black, 2013). Prema tome, može se zaključiti o potencijalu rezultata formativnog vrednovanja kao korisnih informacija u profesionalnom usmjeravanju učenika.

U skladu s predloženim modelom i suvremenim dokimološkim spoznajama, istovremeno planiranje poučavanja i vrednovanja naglašavaju i *Smjernice*. Vrednovanje treba biti usko povezano, usklađeno te osmišljeno i planirano istovremeno s učenjem i poučavanjem. Istovremeno planiranje vrednovanja te učenja i poučavanja važno je zbog povezanosti između ishoda koje učenici ostvaruju i aktivnosti kojima će to postići (Smjernice..., 2019). Osim toga, u skladu s 1. fazom Blackovog modela, *Smjernice* (str. 13) naglašavaju kako „učenje i poučavanje te vrednovanje proizlaze iz kurikuluma u kojima su definirani i razrađeni ishodi i očekivanja te jasno određene kompetencije (znanja, vještine i stavovi) koje učenici trebaju ostvariti i razvijati u odgojno-obrazovnom procesu“. Jasno definiranje ishoda i razina ostvarenosti ishoda omogućuju kriterijsko vrednovanje te smanjuju potrebu za normativnim vrednovanjem (Smjernice...,2019).

Dakle, može se ustvrditi kako je formativno vrednovanje ne samo oblik vrednovanja, već i način poučavanja temeljen na zornom praćenju razumijevanja učenika. Provjeravajući razumijevanje učenika već i tijekom nastave, učitelj pruža kvalitetne povratne informacije koje učeniku daju uvid u vlastiti napredak, a nastavniku omogućavaju prilagodbu vlastitog poučavanja. S obzirom na to, važno je naglasiti nužnost istovremenog planiranja poučavanja i vrednovanja. Time se utječe na kvalitetu ostvarenosti ishoda učenja, što je prikazano na priloženoj *shemi*.

Slika 2. Jedinstvo učenja, poučavanja i vrednovanja²



2.3. Pregled istraživanja

Učinkovitost formativnog vrednovanja potkrijepljena je brojnim istraživanjima. Vrlo je značajno istraživanje koje su proveli Black i Wiliam (1998) u kojem su analizirali preko 250 kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja. Zaključili su da je formativno vrednovanje možda najučinkovitija obrazovna praksa u poboljšanju postignuća učenika. Istraživanja koja su analizirali provedena su u različitim zemljama te su ispitivala postignuće u odnosu na različite predmete i dobnu skupinu (od petogodišnjaka do studenata). Dvadesetak istraživanja bilo je kvantitativno te je njihovom analizom dobivena veličina učinka od 0.4 – 0.7³, što je visoka

² Prilagođeno prema: Bingham, R (2002). *Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Sheffield: Sheffield Hallam University, str. 5. Dostupno na:

<https://www.bolton.ac.uk/quality/pda/moduleandprogrammedesign/documents/learnoutcomesasscriteria.pdf>

³ „Veličina učinka jest stupanj u kojem je ispitivani fenomen prisutan, odnosno postoji u populaciji, ili kao stupanj u kojemu je nul-hipoteza netočna (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012, str. 353). “ Istraživanje ili konačni rezultat istraživanja ima smisla ako razlika ili stupanj povezanosti dosegne određenu veličinu. To je podatak o tome koliki je bio učinak nezavisne varijable, a ne samo o tome je li postojao neki učinak (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012). Prema Cohen d veličini učinka, ona može biti mala (0.2), srednja (0.5) i velika (0.8) (Kolesarić i Tomašić Humer, 2016). Prema tom mjerilu, dobivena veličina učinka u ovom istraživanju je srednja. Dakle, učinak poboljšanja učenja vrednovanjem za učenje dobiven u ovom istraživanju može se odrediti kao raspon od 0.4 do 0.7.

veličina učinka u obrazovnim intervencijama.⁴ Veličina učinka od 0.4 u ovom bi slučaju značila da je formativno vrednovanje poboljšalo postignuće učenika na kojem je intervencija bila primijenjena u toj mjeri da je on dostigao u 35 % najboljih učenika na kojima intervencija nije bila primijenjena (Black i Wiliam, 1998).

Jedno od istraživanja (Bergan i sur., 1991) koje potkrepljuje dokaze o učinkovitosti koje su iznijeli Black i Wiliam (1998) provedeno je na 838 petogodišnjaka iz šest regija u SAD-u. Učeničko postignuće bilo je mjereno prije i nakon implementacije formativnog vrednovanja te su rezultati pokazali kako su učenici uključeni u eksperimentalnu grupu postigli znatno bolje rezultate od učenika u kontrolnoj grupi (Black i Wiliam, 1998).

Glavne zamjerke veličini učinka koju su dobili Black i Wiliam (1998) jesu to što su istraživanja koja su analizirali uključivala mali uzorak sudionika, nedovoljno pojedinosti o kontrolnim i eksperimentalnim skupinama te ograničenu raznolikost ispitanika, što dovodi do smanjene mogućnosti generalizacije.⁵

Istraživanje koje je proveo Wang (2007) na Tajvanu na uzorku od 516 učenika 7. razreda ispitalo je učinak *online* sistema formativnog vrednovanja. Rezultati su pokazali da su učenici koji su koristili *online* sistem formativnog vrednovanja pokazali znatno poboljšanje u učenju.⁶

Osim Blacka i Wiliama (1998), veličinu učinka formativnog vrednovanja mjerili su i Klute, Apthorp, Harlacher i Reale (2017), stoga su u tu svrhu analizirali 23 istraživanja. Zaključili su da su svi učenici koji su sudjelovali u istraživanjima, odnosno koji su sudjelovali u formativnom vrednovanju, postigli više ocjene na od onih učenika koji nisu sudjelovali u formativnom vrednovanju. U ovom pregledu istraživanja utvrđeno je da je „formativno vrednovanje u svim istraživanjima imalo pozitivan učinak na postignuća učenika“ (Klute i sur., 2017, str. 6).

Rezultati istraživanja koje su proveli Luić i Rukša (2017) na uzorku od 220 nastavnika biologije i kemije pokazuju kako se većina nastavnika ne slaže s tvrdnjom da su tijekom

⁴ Prilagođeno prema: Hanover Research (2014). *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement*. Dostupno na: <https://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>

⁵ Izvor: Dunn, K. i Mulvenon, S. (2009) A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, (14), 7. prema Hanover Research (2014). *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement*. Dostupno na: <https://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>

⁶ isto

obrazovanja dobro osposobljeni za vrednovanje učeničkih postignuća ili su neodlučni u vezi s tom tvrdnjom (63%) (Luić i Rukša, 2017). Nastavnici se sa završenim studijem ne smatraju dobro osposobljenima za praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća. Osim toga, procjenjuju da ih predmeti potrebni za osposobljavanje nastavnika nisu dobro pripremili za stvarne situacije u nastavničkoj praksi. Temu vrednovanja smatraju nedovoljno zastupljenom u obrađivanju sadržaja metodike te ih većina ne primjenjuje način praćenja i ocjenjivanja učeničkih postignuća koji su naučili tijekom obrazovanja (Ruić i Lukša, 2017).

Ocjenjivačka nepismenost nastavnika loše utječe na sposobnost razvijanja i upravljanja postignućem kod učenika (Ruić i Lukša, 2017). Dakle, kada bi ocjenjivačka pismenost nastavnika bila na većoj razini, poboljšale bi se i sposobnosti učenika da upravljaju svojim postignućem.

Wiliam, Lee, Harrison i Black (2004) u svom su radu izvijestili o postignuću učenika srednjih škola koje su poučavali nastavnici pripremljeni za formativno vrednovanje. Nastavnicima (njih 24) je u 6 škola bilo osigurano razdoblje od 6 mjeseci za planiranje, istraživanje i razvijanje strategija formativnog obrazovanja. Nakon 6 mjeseci, u rujnu 1999. godine, nastavnici su svoje strategije provodili u odabranim razredima.

Od prvobitnih 24 učitelja, 22 učitelja ostala su dijelom projekta do njegova završetka 2000. godine. Budući da je nekoliko učitelja napustilo škole, podaci su bili pouzdani za 19 učitelja od kojih je njih četvero odlučilo voditi još jedan razred, tako da su podaci bili dostupni za 23 razreda. Autori navode kako rezultati ovog istraživanja pružaju čvrste dokaze da poboljšanje formativnog vrednovanja utječe na bolje rezultate vanjskog vrednovanja, a bolji rezultati vanjskog vrednovanja znače i bolje učenje i razumijevanje (Wiliam i sur., 2004).

Iako je poznato da formativno vrednovanje ima potencijal značajno pospješiti postignuće učenika, nedostaju istraživanja o tome kako poduprijeti učitelje i nastavnike u tom procesu (Andersson i Palm, 2018). Istraživanje koje su proveli Andersson i Palm (2018) ukazuje na važnost profesionalnog razvoja u formativnom vrednovanju. Uzorak se sastojao od 22 slučajno odabranih učitelja matematike (14 žena, 8 muškaraca) koji su poučavali desetogodišnjake u jednom švedskom gradu 2011./2012. godine. Većina nastavnika poučavala je desetogodišnjake, a neki su poučavali u mješovitim razredima. Učitelji su sudjelovali u programu profesionalnog razvoja (eng. *professional development programme*) formativnog vrednovanja. Nastavnici i voditelj programa sastajali su se na sveučilištu šest sati jednom tjedno (ukupno 144 sati). Uz to, nastavnici su imali na raspolaganju još 72 sata čitanja literature,

planiranja i razmišljanja o novim aktivnostima formativnog vrednovanja. Nastavnici su trebali primijeniti teoriju u praksi isprobavanjem formativnih aktivnosti ocjenjivanja koje su zatim raspravljane na sastanku (Andersson i Palm, 2018).

Tipičan sveučilišni sastanak sastojao se od predavanja na kojima je predstavljena teorija formativnog ocjenjivanja, njegova istraživačka baza, primjeri konkretnih aktivnosti za njegovu provedbu u učionici, grupne rasprave o formativnom vrednovanju i njegovoj provedbi te rasprave o iskustvima iz prošlotjedne implementacije. Većina je učitelja ciljeve učenja razrađivala u manje jedinice ciljeva i uspostavila kriterije za postizanje tih razrađenih ciljeva. Tako razrađene ciljeve nastavnici su objasnili učenicima te je polovica nastavnika pomaknula svoj fokus s broja odrađenih zadataka na naglašavanje namjera učenja (Andersson i Palm, 2018).

Uspješna implementacija i zadovoljstvo nastavnika provedbom formativnog vrednovanja te njegovo uključivanje u proces učenja, pokazatelji su važnosti dobro osmišljene edukacije i suradnje nastavnika, kao što je to *Professional development programme*.

2.4. Formativno vrednovanje i Učiti kako učiti

S obzirom na značajke i osobitosti formativnog vrednovanja, može se ustvrditi njegova povezanost s kompetencijom *Učiti kako učiti*. Osim u engleskom i finskom programu, kompetencija *Učiti kako učiti* u svojoj realizaciji obuhvaća vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje u sklopu Cjelovite kurikularne reforme gdje je zastupljena kao jedna od 7 međupredmetnih tema (Vizek Vidović i Marušić, 2019).⁷

Formativno vrednovanje podržava jednu od 8 ključnih kompetencija Europskoga kompetencijskog okvira - *Učiti kako učiti*.⁸ Ona predstavlja i ishod i proces obrazovanja te jednu od ključnih kompetencija potrebnih za uspješno djelovanje u dinamičnim okruženjima 21. stoljeća (Deakin, Crick, Stringher i Ren, 2014 prema Vizek Vidović i Marušić, 2019).

⁷ Međupredmetne teme su: Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Održivi razvoj, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te Građanski odgoj i obrazovanje. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.)

⁸ Europska unija je prepoznajući obrazovanje kao temelj ekonomskog razvoja i društvene kohezije omogućila razvoj europskoga kompetencijskog okvira (Europski parlament, 2006 prema Vizek Vidović, Marušić, 2019). Okvirom je predloženo osam ključnih kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje. To su: učiti kako učiti, komuniciranje na materinskom jeziku, komuniciranje na stranom jeziku; matematičke, prirodoslovne i tehnološke kompetencije; digitalna kompetencija, socijalne i građanske kompetencije, kulturalna svijest i izražavanje te smisao za inicijativu i poduzetništvo (Vizek Vidović i Marušić, 2019).

Naglašena je kao politički prioritet u europskom obrazovanju zbog važnosti za cjeloživotno učenje, društvenu koheziju i ekonomiju temeljenu na znanju, a ovo je njezina definicija:

„Učiti kako učiti jest sposobnost da se ustraje u učenju, organizira vlastito učenje, uključujući tu i učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, pojedinačno i u grupama. Ova kompetencija uključuje svijest o vlastitom procesu učenja i potrebama za učenjem, prepoznavanje dostupnih prilika i sposobnost prevladavanja prepreka na putu uspješnom učenju. Ova kompetencija podrazumijeva stjecanje, obradu i usvajanje novog znanja i vještina, kao i korištenje pomoći i usmjeravanja. Učiti kako učiti zahtijeva od učenika da svoje učenje temelje na prethodnom znanju i životnim iskustvima kako bi znanje i vještine mogli primijeniti u različitim kontekstima: kod kuće, na poslu, u obrazovanju i usavršavanju. Za ovu su kompetenciju nužni motivacija i samopouzdanje“ (Europski parlament, 2006 prema Vizek Vidović i Marušić, 2019, str. 15).

Budući da kompetencija *Učiti kako učiti* predstavlja oblik samoregulacije učenja, a samoregulacija učenja je rezultat vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja, provedbom tih pristupa osigurava se i razvoj kompetencije *Učiti kako učiti*.

2.5. Povratne informacije – temelj formativnog vrednovanja

Proces vrednovanja i ocjenjivanja trebao bi pomoći učenicima da unaprijede svoj rad. Nažalost, često se događa da upravo ocjene izazivaju najviše stresa kod učenika. Formativna koncepcija vrednovanja naglašava ključnu ulogu povratne informacije u učenju (Andrade i Valtcheva, 2009). Povratne informacije dio su cijelog procesa provjeravanja i ocjenjivanja (Penca Palčić, 2008). Već dugo vremena one se smatraju kao jedna od najučinkovitijih strategija poboljšanja učenja (Black i Wiliam, 1998, 2009; Hattie i Timperley, 2007 prema Van der Kleij i Adie, 2020).

Povratne informacije nisu samo ocjene, već sve ono što će učeniku pomoći da unaprijedi svoj rad. Kako bi unaprijedio svoj rad, učeniku je potrebno pružiti kvalitetne povratne informacije. Povratna informacija treba učeniku dati do znanja o tome što je sve postigao i što još treba poduzeti kako bi ispunio standarde znanja. Važno je da se povratne informacije učenicima pruže višekratno tijekom procesa učenja te da ih učenik zna upotrijebiti za daljnje učenje (Penca Palčić, 2008).

Perrenoud (1998, str. 87) navodi kako je „povratna informacija dana učenicima u razredu kao mnogo boca bačeno u more – nitko ne može biti siguran da će poruka koju sadrže jednog dana pronaći primatelja“ (Wiliam, 2011, str. 6). Posljedica toga jest da učinkovito formativno vrednovanje ne može biti odvojeno od okruženja učenja u kojem se provodi, što je već analizirano u ovom radu (Bennet, 2011). Na način primanja povratne informacije kod učenika utjecat će motivacija i samopercepcija učenika te njihova povijest vrednovanja (Wiliam, 2011).

Penca Palčić (2008) navodi kako povratnu informaciju treba usmjeriti prema kvalitetama učenikova rada, ona treba sadržavati savjet o tome što treba unaprijediti te naglašava važnost izbjegavanja uspoređivanja s drugim učenicima.

„Provjeravanje i ocjenjivanje ne smiju postojati tek u ulozi povratne informacije koja će osnažiti točne odgovore, već mora pridobiti dijagnostičku i formativnu ulogu koja usmjerava učenikov proces mišljenja, omogućava razotkrivanje, rekonstrukciju, usporedbu, izmjenjivanje i evaluaciju učenikovih ideja te na taj način omogućuje učeniku da si konstruira novo znanje“ (Razdevšek Pučko, 2004 prema Penca Palčić, 2008, str. 141).

Važno je napomenuti kako je dobra ocjena mnogim učenicima daljnji poticaj za rad, međutim, Penca Palčić (2008) naglašava kako nagrada koja je vanjska motivacija loše utječe na predanost radu. Učenici ne smiju ocjene shvatiti kao nagradu ili kaznu, već informaciju o tome što su napravili dobro, a u čemu su pogriješili. Ona povratna informacija koja kaže učeniku što je točno, a što netočno ima negativan utjecaj na postignuće. S druge strane, obrazloženje učenicima što je točno, a što krivo ima pozitivan učinak na postignuće (Penca Palčić, 2008).

Dakle, povratna informacija iznimno je bitno sredstvo formativnog vrednovanja, stoga je ona važna i u pristupima formativnom vrednovanju koncepta vrednovanja predloženog *Školom za život* – vrednovanju kao učenju i vrednovanju za učenje.

2.5.1. Uloga učitelja

Kako bi pružili kvalitetnu povratnu informaciju, učiteljima su potrebne znanja i vještine (Booth i sur., 2014; Brookhart, 2011; Gamlem, 2015; Xu i Brown, 2016 prema Smaill, 2020). Hill (2016) je identificirao čimbenike koji omogućuju učiteljima da iskoriste uključenost u zajednicu kako bi ojačali i održali prakse vrednovanja za učenje (Smaill, 2020). Ti čimbenici odnose se na to da učitelji imaju pristup ekspertima za vrednovanje za učenje te mogućnosti planiranja i evaluacije novih pristupa vrednovanja za učenje (Smaill, 2020).

U svojoj studiji autori Booth, Hill i Dixon (2014) istražuju što to znači biti „assessment capable teacher“ u Novom Zelandu. Termin „assessment capable“ teško je na hrvatski jezik prevesti u obliku sintagme, no označavao bi učitelja koji je umješan u vrednovanju. *Directions for Assessment in New Zealand: Developing Students' Assessment Capabilities* (DANZ) pod „assessment capable teacher“ podrazumijeva sljedeće karakteristike učitelja: preuzimanje vodstva u vrednovanju kojim učenici ne mogu upravljati bez podrške...na načine koji potiču učenike da se osjećaju duboko odgovornima za svoj napredak i podržavajući ih u tome da postanu motivirani, učinkoviti i samoregulirani učenici; biti educiran o poučavanju i nastavnom planu i programu; imati dobro razvijene sposobnosti vrednovanja i motivaciju; znati prikupiti podatke o vrednovanju; imati svijest o efektima vrednovanja na učenike; znati kako bi vrednovanje trebalo pomoći učenicima da uče i znati kako provjeriti je ono doprinijelo učenju; uspostaviti klimu u učionici u kojoj se greške vide kao prilike i gdje je razgovor o prirodi učenja uobičajen (Absolum i sur., 2009, str. 24 prema Booth, Hill i Dixon, 2014, str. 139).

Tri su uvjeta koja učitelj umješan u vrednovanju treba ispunjavati: pomaže učenicima shvatiti što je kvaliteta, pomaže učenicima razviti metakognitivne vještine i evaluirati rad te poučava učenike strategijama kojima će modificirati svoj rad.

Prvi uvjet odnosi se na učiteljevu pomoć u učeničkom shvaćanju toga što znači kvaliteta. Najbolji način za to je poučavanje učenika samovrednovanju. Kako bi se učenici mogli učinkovito koristiti obrascima za samovrednovanje, učitelji im trebaju pomoći dekonstruirati kriterije i deskriptore, protumačiti im što znače i primijeniti ih na stvarne primjere rada (Booth i sur., 2014).

Drugi uvjet koji učitelj umješan u vrednovanju treba ispuniti jest pomoći učenicima razviti metakognitivne vještine i evaluirati rad. Rezultati istraživanja koje su provele Vrdoljak i Velki (2012) pokazuju kako je metakognicija značajan prediktor školskog uspjeha.

Metakognicija se odnosi na razumijevanje načina izvršavanja zadatka (Vrdoljak i Velki, 2012). Ona podrazumijeva proces mišljenja ili učenja o samom učenju (Booth i sur., 2014). Procesi metakognicije su važni zato što „dovode do konceptualnih promjena u učenju, što omogućuje dulje zadržavanje materijala i primjenu na nov način (Georghiadis, 2000 prema Vrdoljak i Velki, 2012, str. 810). Pregledni rad koji su objavili Wang, Haertel i Walberg (1990) navodi kako je metakognicija najmoćniji prediktor učenja (Veenman, Bernadette, Hout-Wolters i Afflerbach, 2005).

Kao i u ostalim područjima učenja, nekim učenicima bit će potrebna veća podrška i pomoć nego drugima. Naučiti uspješno koristiti metakognitivne strategije ne događa se brzo i učenicima je potrebna podrška, vrijeme i prilike u kontekstu svog učenja da bi savladali ove vještine razmišljanja (Baker, 2008 prema Booth i sur., 2014). Iz tog razloga, profesionalno učenje učitelja o tome kako razviti metakognitivne vještine kod svojih učenika predstavlja velik doprinos. No, samo dijeljenje znanja o vrednovanju s učenicima u poticajnom razrednom okruženju neće samo od sebe poticati samoevaluaciju učenika. Nije dovoljno učenike pustiti da se sami samovrednuju. Oni trebaju iskustva u ispitivanju i poboljšavanju njihova rada (Gipps i MacGilchrist, 1999; Sadler, 1989 prema Booth i sur., 2014) te specifičan jezik kako bi mogli opisati, raspravljati te evaluirati svoje učenje (Absolum i sur., 2009; Moss, Brookhart, i Long, 2013 prema Booth i sur., 2014). Stoga učitelji umješni u vrednovanju trebaju i sami razumjeti taj jezik i koncepte koje žele razviti, imati pristup resursima koji će im pomoći naučiti te vještine, za to odvojiti vremena u svakom danu i biti spremni da i oni sami postanu učenici (Booth i sur., 2014).

Treći uvjet koji učitelj umješan u vrednovanju treba ispunjavati jest poučavati učenike strategijama kojima će modificirati svoj rad. Učitelj treba poučavati učenike kako kritički ocijeniti rad jer će kritičko razmišljanje osvijestiti kod učenika značenje kvalitete te proširiti razumijevanje o tome kako poboljšati svoj rad (Davies i Hill, 2009; Hattie i Timperley, 2007 prema Booth i sur., 2014). Ključna aktivnost u tom procesu je vršnjačko vrednovanje u kojem učenici uče donositi evaluacijske prosudbe ocjenjujući rad drugih. Pritom je važno da učitelj nauči učenike kako svrhovito sudjelovati u samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju. To će učiniti pružajući učenicima praktično iskustvo tih aktivnosti i konceptualno znanje o njima (Sadler, 2010 prema Booth i sur., 2014). To je iznimno važno jer bez tog eksplicitnog poučavanja, mnoge povratne informacije koje učenici prime od svojih vršnjaka mogu biti krive (Nuthall, 2007 prema Booth i sur., 2014).

Dakle, kako bi učitelji uspjeli biti umješni u vrednovanju, važno je pružiti im podršku u obliku edukacije putem razrađenog programa i osiguravanjem svih potrebnih resursa. Primjer takvog programa je već spomenuti *Professional development programme*.

Osim kognitivne podrške (edukacije), važno je da učitelji imaju i emocionalnu podršku za formativno vrednovanje. Xu i Brown (2016) navode kako školska uprava (dakle i stručni suradnici) trebaju pokazati dovoljno strpljenja, brige i pažnje učiteljima. Osim toga, njihova uloga je i stvoriti uvjete za omogućavanje kolektivnog ili individualnog učenja o vrednovanju i izgradnje identiteta učitelja kao vrednovatelja. Tako bi, primjerice, školska uprava trebala omogućiti ugodnu prostoriju u kojoj će učitelji razmjenjivati svoja iskustva i metode vrednovanja. Također, školska uprava trebala bi poticati učitelje na refleksiju o vrednovanju putem, primjerice, aktivnog sudjelovanja u pisanju za časopis o vrednovanju (Xu i Brown, 2016).

Važno je istaknuti i ulogu pedagoga u pružanju intelektualne i emocionalne podrške učiteljima. Osim toga, učitelj bi trebao surađivati s pedagogom u evaluaciji učenikova znanja, navodi Zloković (1998). Pedagog bi u jednakoj mjeri trebao polaziti edukacije o formativnom vrednovanju te se u tom smjeru profesionalno usavršavati. To je važno kako bi mogao uspostaviti cjelokupan sustav podrške – organizirati edukacije i radionice za nastavnike, poticati ih na sastanke na kojima bi razmjenjivali iskustva i znanja o vrednovanju te pripomoći savjetom.

3. Vrednovanje za učenje

Postoji sporazum oko toga da je vrednovanje za učenje esencijalno svojstvo razrednog poučavanja i učenja te da njegov razvoj može poboljšati postignuće (Black i Wiliam, 1998 prema Cowie, 2005). Sam pojam vrednovanje za učenje dobio je na važnosti nakon izdavanja pamfleta nazvanog *Inside the black box*. Njega su 1998. godine objavili Black i Wiliam i bio je jedan od najsnažnijih pokretača stava da je vrednovanje za učenje korisno učenicima (Hargreaves, 2005). Termin „assessment for learning“ (vrednovanje za učenje) u mnogim inozemnim dokimološkim radovima obuhvaća i „assessment as learning“ (vrednovanje kao učenje). Dakle, u inozemnim znanstvenim krugovima nema konsenzusa oko uporabe ovih dvaju termina. Neki autori upotrebljavaju oba termina, dok neki autori upotrebljavaju samo „assessment for learning“.

Široko rasprostranjenu i često citiranu definiciju vrednovanja za učenje donosi *Assessment Reform Group*: „vrednovanje za učenje je proces traženja i tumačenja dokaza koje koriste učenici i učitelji kako bi odlučili gdje se učenici nalaze u svom učenju, gdje trebaju ići i kako najbolje do tamo stići“ (2002, 2-3 prema Swaffield, 2011, str. 436). Black i Wiliam (1998, str. 2) definirali su vrednovanje za učenje kao: „Sve aktivnosti koje učitelj poduzima te aktivnosti koje učenici poduzimaju u vrednovanju samih sebe. One pružaju informacije koje su korištene kao povratne informacije za prilagođavanje poučavanja i učenja“ (Hargreaves, 2005, str. 215).

Vrednovanje za učenje, osim što donosi brojne dobrobiti za učitelje i učenike, koristi i roditeljima. Ono pomaže roditeljima da dobiju kvalitetnije informacije o procesu učenja i razvoja svoga djeteta, da dobiju smjernice o tome kako pomoći djetetu u učenju te da razumiju proces odgoja i obrazovanja. Potonje može pomoći u izgradnji partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i obitelji (Smjernice..., 2019).

U vrednovanju za učenje važno je da nastavnici u razredu „razvijaju kulturu u kojoj se pogreške prihvaćaju kao prilike za učenje da bi ih se na vrijeme ispravilo i kako bi se postigli ili čak premašili postavljeni ciljevi učenja“ (Smjernice..., 2019, str. 26). Vrednovanje za učenje David Hargreaves (2004, str. 24) opisao je kao „strategiju učenja vrlo viske učinkovitosti“ (Marshall i Drummond, 2006, str. 133). „Glavni cilj vrednovanja za učenje je osnažiti učenike da preuzmu odgovornost za modificiranje i poboljšanje njihova rada“ (Broadfoot i sur., 2002; Sadler, 1989 prema Smaill, 2020, str. 5).

Učiteljima dokumentiranje i zajedničko interpretiranje informacija dobivenih vrednovanjem za učenje „predstavlja podlogu za pripremu kvalitetnog okruženja učenja, osmišljavanje relevantnih iskustava učenja i primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija te usklađivanje cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima učenika“ (Smjernice, 2019, str. 24). Naposljetku, može se reći da je vrednovanje za učenje upravljanje, usmjeravanje i interpretacija povratnih informacija pomoću različitih strategija i metoda radi postizanja veće kvalitete učenja.

Vrednovanje za učenje predstavlja direktnu povezanost između učenja i vrednovanja (Baird i sur., 2017). Međutim, teorijska osnova vrednovanja za učenje često je nesustavna i implicitna. Različite kulturalne teorije i teorije učenja pridaju važnost različitim akterima. Primjerice, američka bihevioristička tradicija više naglašava instrukcijsku ulogu učitelja, dok ostale anglofone kulture na temelju konstruktivističkog i sociokulturalnog učenja naglašavaju ulogu učenika i neformalnog razrednog vrednovanja (Baird i sur., 2017). Donedavno je literatura razrednog (formativnog) vrednovanja naglašavala ulogu učitelja istražujući aktivnosti vrednovanja učitelja (Andrade i Brookhart, 2019). Trenutna razumijevanja poučavanja i učenja naglašavaju ulogu učenika, kao i ulogu kompleksne interakcije između učenika, učitelja i konteksta (Andrade i Brookhart, 2019).

3.1. Metode vrednovanja za učenje

Metode vrednovanja za učenje uključuju vrlo različite načine prikupljanja informacija iz različitih izvora. Njima se osigurava nenametljivo i integrirano vrednovanje u kontekstu neposrednih situacija učenja (Smjernice...,2019). Najčešće se primjenjuju metode kao što su rubrike za vrednovanje, anegdotske zabilješke⁹, učeničke mape¹⁰, ciljna propitivanja za provjeru razumijevanja, opažanja učenika tijekom individualnog rada ili rada u skupinama, rasprave u skupinama i dr. Na taj način učenik dobiva informacije o tome gdje se nalazi na

⁹ Anegdotske zabilješke predstavljaju tehniku promatranja i vođenja kratkih zapisa o ponašanju i radu učenika. Nazivaju se i tekuće bilješke te bilježenje „papir-olovka“. Anegdotske zabilješke. (2020, rujna). *Loomen carnet*. Dostupno na: <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/print.php?id=412812&mode=letter&hook=ALL&sortkey=CREATION&sortorder=asc&offset=0&pagelimit=0>

¹⁰ Učenička mapa (portfolio) je učenikova osobna pokazna mapa, odnosno zbirka različitih dokumenata koji prikazuju njegov rad, razvoj, napredak i postignuća tijekom školske godine ili cijeloga školovanja. U portfolio učenik sprema eseje, pisane provjere, zahtjevnije domaće zadaće, slike, nacрте za rasprave, materijale vezane za osmišljavanje, pripremanje, provedbu i predstavljanje projekta, video i audiomaterijale koje je sam snimio ili koje je prikupio za potrebe projekta. Izazov formativnog vrednovanja. *Školski portal*. Dostupno na: <https://old.skolskiportal.hr/kartice/sadržaj/?id=20>.

svom putu prema ostvarenosti ishoda u odnosu na postavljene ciljeve učenja i kako unaprijediti svoje učenje (Smjernice...,2019).

Važno je napomenuti da neke metode vrednovanja mogu podržavati dva ili tri pristupa vrednovanju. Takve metode su, primjerice, rubrike za vrednovanje¹¹, izlazne kartice¹², liste procjena¹³ i KWL tablica¹⁴.

3.2. Pregled istraživanja

Uvid u doživljaj i percepciju učenika o vrednovanju za učenje važno je kako bi se dobila kvalitetna evaluacija tog koncepta vrednovanja i ispitala njegova učinkovitost. Cowie (2005) u svom istraživanju prikazuje rezultate dobivene intervjuima učenika u dobi od 7 do 10 godina na Novom Zelandu. Izjave učenika pokazale su kako su oni percipirali vrednovanje za učenje kao stvaranje kognitivnih i socijalnih veza te učinkovitih svrha i posljedica (Cowie, 2005). Učenici kojima je cilj bio učenje gledali su na vrednovanje kao na zajedničku odgovornost nastavnika i učenika. Izrazili su da preferiraju povratne informacije u formi sugestije jer su na taj način aktivno uključeni u stvaranju ideja. Učenici su kazali kako su im učitelji pružili najkorisniju pomoć tijekom interakcije pojedinačno ili u maloj grupi zato što su u to vrijeme otkrivali više vlastitog razmišljanja učiteljima (Cowie, 2005). Učenici kojima je primarni cilj bio postignuće, na vrednovanje su gledali kao na odgovornost isključivo nastavnika. Oni su preferirali povratne informacije koje ukazuju na to kako izvršiti zadatak. Ustanovljeno je da manjak međusobnog povjerenja i poštovanja vodi učenike ograničavanju izražavanja svojih

¹¹ Rubrika za vrednovanje je skup opisa različitih razina kvalitete nekoga postignuća ili zadatka koji se učenicima daju tijekom učenja ili izvršenja zadatka kako bi mogli pratiti i regulirati u kojoj su mjeri svladali predviđena znanja i vještine. Upotrebljavaju u različite svrhe: za davanje povratne informacije, za samoprocjenu, za procjenu rada drugih učenika, za postavljanje ciljeva te u komunikaciji s roditeljima. (Rubrike za vrednovanje. *Loomen carnet*. Dostupno na: <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/showentry.php?eid=63655>).

¹² Izlazne kartice su oblik vrednovanja koji nastavnici koriste na kraju aktivnosti ili nastavnog sata. Omogućavaju nastavnicima provjeriti jesu li svi učenici razumjeli što se u nastavnom satu radilo, odnosno jesu li svi učenici ostvarili odgojno-obrazovni ishod. Učenici ih rješavaju na kraju aktivnosti, najčešće u obliku pisanog teksta. (Izlazne kartice – što su i čemu služe? (2019, travanj) *Youtube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=0kyyD4yDpgU>).

¹³ Liste procjene su ljestvice koje se primjenjuju pri procjeni rada učenika (seminar, esej, prezentacija, izlaganje, istraživački rad i sl.). Sadržavaju elemente vrednovanja specifične za određene sadržaje/aktivnosti, odnosno odgojno-obrazovne ishode pojedinoga predmeta. Za svaki se element razrađuju opisnici razina usvojenosti koji opisuju opseg i dubinu znanja te stupanj razvijenosti vještina koji je potreban za određeni broj bodova i/ili pojedinu ocjenu. (Liste procjene. *Loomen carnet*. Dostupno na: <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/showentry.php?eid=63646&displayformat=dictionary>).

¹⁴ KWL metoda dobila je naziv po engleskim nazivima njezinog sadržaja: know – znam; want to know – želim znati; learned – naučio/la sam. U nju učenici upisuju što znaju, što žele znati te što su naučili. Tijekom učenja, učenici traže odgovore na svoja pitanja i upisuju ih u posljednji stupac (L) tijekom ili odmah nakon učenja. (KWL tablica (2019, travanj). *Youtube*. Dostupno na: https://www.youtube.com/watch?v=g_9k0NDIBZg).

ideja. Iskazi učenika upućuju na to da doživljavaju vrednovanje za učenje kao kompleksnu aktivnost u kojoj su oni aktivni sudionici (Cowie, 2005).

Van der Kleij i Adie (2020) proučavali su refleksivne komentare srednjoškolskih učitelja i učenika o usmenim povratnim informacijama u učionici. Istraživanje je provedeno u dva razreda. Jedan razred činili su samo dječaci ($n=14$) i u njemu se proučavao engleski jezik, dok su drugi razred činili i dječaci i djevojčice ($n=16$) u dobi od 13 do 14 godina te se u njemu proučavala matematika. Sudionike istraživanja činili su i iskusan nastavnik engleskog i iskusan nastavnik matematike. Oni su odabrali pet učenika za sudjelovanje u intervjuima. Ispitali su percepciju nastavnika i učenika o interakcijama u učionici na satu engleskog jezika i matematike. Kako bi proučili interakciju, istraživači su snimili jedan sat matematike i jedan sat engleskoga jezika (40 minuta) koristeći Swivl i iPad tehnologiju. Učitelji i učenici sudjelovali su u individualnim „video-stimulated recall“ (VSR) intervjuima u kojima je bio reproduciran video snimljen na nastavi. Nastavnici su gledali cijeli video, dok su učenici gledali skraćenu verziju videa (20 minuta) temeljenu na komentarima nastavnika (nakon VRS-a). Video je reduciran na one segmente koje su učitelji procijenili kao povratnu informaciju. Za vrijeme gledanja videa, sudionici su bili zamoljeni da ga pauziraju kada su prepoznali povratnu informaciju i komentar na tu specifičnu povratnu informaciju. VRS intervjui bili su nestrukturirani, no istraživač je postavljao pitanja kako bi zatražio razrađivanje i potvrdu. Sudionici nisu upitani o značenju izraza „povratna informacija“ kako bi mogli identificirati one trenutke koje su oni smatrali povratnim informacijama. Istraživači su zabilježili trenutke kada su sudionici pauzirali video (Van der Kleij i Adie, 2020).

Glavni rezultati istraživanja upućuju na to da učenici nisu prepoznali mnogo povratnih informacija i da, kad je povratna informacija prepoznata, često nije bila doživljena onako kako je učitelj namjeravao. Ako učenici ne prepoznaju povratnu informaciju, ili ona nije percipirana onako kako je bila učiteljeva namjera, mala je vjerojatnost da će povratna poruka postići željeni učinak podrške učenju.

Ovo istraživanje upućuje na to da je učinkovitost povratnih informacija ovisna o kontekstu, predmetu i pojedincu (Van der Kleij i Adie, 2020). Isto tako, ono upućuje na važnost uporabe različitih strategija i metoda kao izvora povratne informacije, a ne samo uporabu usmenih povratnih informacija zbog mogućnosti njihove različite interpretacije. Kako bi se ta različita interpretacija izbjegla, važno je da nastavnik jasno komunicira povratnu informaciju koja se neće moći dvosmisleno interpretirati, a to je ovisno o komunikacijskoj sposobnosti, znanjima i vještinama pojedinog nastavnika. Iz tog razloga važno je primjenjivati različite

metode upućivanja povratnih informacija, a ne se oslanjati samo na usmene povratne informacije upućene učenicima tijekom nastave. Također, može se ustvrditi da se provedba vrednovanja za učenje ne treba oslanjati samo na usmene povratne informacije tijekom sata, već da učitelj treba odvojiti vrijeme za individualan razgovor s učenicima o vrednovanju i planovima za daljnje učenje. Da je individualan razgovor učinkovit, svjedoče učenici koji su sudjelovali u istraživanju koje je proveo Cowie (2005).

4. Vrednovanje kao učenje

U suvremenoj stranoj literaturi nije posve jasan položaj vrednovanja kao učenja (Dann, 2014). Dann (2002) navodi kako je vrednovanje proces u koji se učenici mogu uključiti te tako i to može postati dijelom učenja – vrednovanje kao učenje (Dann, 2014). Earl (2003) smatra vrednovanje kao učenje esencijalnim temeljem vrednovanja za učenje i vrednovanja naučenog (Dann, 2014). „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, str. 151).

„Vrednovanje kao učenje pojačava ulogu formativnog vrednovanja naglašavajući ulogu učenika, ne samo kao suradnika u vrednovanju i procesima učenja, već kritičkog konektora među njima“ (Earl 2003, str. 47 prema Earl 2013, str. 4). U tom slučaju, učenik je poveznica. On kao aktivan i kritičan vrednovatelj daje smisao informaciji i povezuje ju s postojećim znanjem. Ti procesi su regulatorni procesi metakognicije, a pojavljuju se kada učenici nadziru ono što uče i koriste te informacije kako bi adaptirali svoje razumijevanje. Vrednovanje kao učenje je krajnji cilj u kojem učenici sami postaju svoji najbolji vrednovatelji (Earl, 2013).

Cilj vrednovanja kao učenja je 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 samoreguliran pristup učenju. Vrednovanjem kao učenjem nastoji se kod učenika razvijati vještina samoregulacije. Ova je vještina važna kako bi učenici znali postaviti dostižne i specifične ciljeve učenja, odabrati primjerene strategije i pristupe učenja te aktivno nadgledati i regulirati emocionalne, kognitivne, motivacijske i ponašajne aspekte učenja kako bi ih mogli poboljšati (Smjernice...,2019).

Samoregulirano učenje je „složen i višestruk konstrukt koji opisuje kako oni koji uče iniciraju, osmišljavaju strategije i održavaju akcije za postizanje željenih ciljeva učenja“ (Chen i Bonner, 2019, str. 3). Učenici koji su samoregulirani u učenju pokazuju pojačanu motivaciju i metakognitivnu svijest te uključuju unutarnje povratne informacije i vanjske povratne informacije (npr. od nastavnika, vršnjaka i roditelja) kako bi procijenili i prilagodili svoje postupke i strategije učenja (Smjernice..., 2019).

„Samoregulirano učenje je dinamičan i kontinuiran mehanizam povratnih informacija koji je od vitalne važnosti za obrazovanje jer signalizira učenicima da potencijalno

korisne informacije koje su stekli tijekom jedne faze mogu voditi i prilagoditi njihove planove i ponašanje za sljedeće faze ciklusa učenja“ (Zimmerman, 2002 prema Chen i Bonner, 2019, str. 3).

Da bi učenici uspješno učili važno je u proces učenja uvrstiti metakognitivne strategije kako bi mogli pratiti vlastiti napredak. Samovrednovanje je jedna od tih metakognitivnih strategija. To je vještina koja će pridonijeti kvaliteti (učenikova) života (Greene, 1996 prema Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008).

Izvor povratne informacije u vrednovanju kao učenju prvenstveno su učenik sam i drugi učenici, a manje učitelj. Drugi učenici izvor su povratne informacije u provedbi vršnjačkog vrednovanja. Koliku ulogu ima učitelj ovisit će o tome u kojoj je mjeri kod učenika razvijena vještina samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. Povratna informacija treba dati učeniku znanja o njegovoj učinkovitosti samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja u odnosu na unaprijed postavljene kriterije. Osim toga, važno je da se njome utvrdi eventualno odstupanje samoprocjene od procjene učitelja ili vršnjaka. Pravovremena i neposredna povratna informacija učeniku će pomoći poboljšati proces učenja i pozitivno će djelovati na njegovu motivaciju za učenjem i osjećaj kompetentnosti (Smjernice..., 2019).

4.1. Metode vrednovanja kao učenja

Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje temeljne su metode vrednovanja kao učenja. Osim što su metode vrednovanja kao učenja, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje primarno predstavljaju izvor iz kojeg nastavnik i učenik dobivaju povratnu informaciju. Na temelju te povratne informacije, nastavnik planira daljnje učenje, dok učenik regulira vlastito učenje. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje povremeno se provode u školama, no rijetko na način da učenici i učitelj raspravljaju o kriterijima na temelju kojih su donijeli svoju odluku, stoga takve povratne informacije nisu efikasne u poboljšanju procesa učenja. Kako bi povratne informacije poboljšale proces učenja, važno je učenike uputiti u ishode za određeni nastavni sat, pa tako i temu, tjedan i sl. Vrlo je važno da, osim upoznavanja s ishodima, učitelji učenike upoznaju s unaprijed postavljenim kriterijima vrednovanja. Učenik može procijeniti svoj rad tek onda kada dobro poznaje kriterije vrednovanja kojima se služi i učitelj (Smjernice...,2019).

Vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje također treba biti kriterijsko. Na taj način učenici usvajaju kriterije (ponekad i sudjeluju u njihovoj razradi) te uče vrednovati. Učitelj

odlučuje hoće li i kada vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje uključiti u ocjenu. Ono se može bilježiti u bilješkama, no naglasak je na tome da učenici dobiju povratnu informaciju¹⁵.

4.1.1. Samovrednovanje

„Samovrednovanje je proces formativnog vrednovanja tijekom kojeg učenici razmišljaju o kvaliteti svog rada, određuju stupanj do kojeg rad odražava izričito navedene ciljeve ili kriterije te u skladu s njima revidiraju svoj rad“ (Andrade i Valtcheva, 2009, str. 13). Ono je ključan element samoregulacije jer uključuje svjesnost o ciljevima i zadacima te provjeravanje njihovog ispunjenja (Andrade i Valtcheva, 2009). Kao rezultat samovrednovanja rastu i samoregulacija i postignuće (Schunk, 2003 prema Andrade i Valtcheva, 2009). Još Komenski 1886. godine ističe da na kraju svake nastavne jedinice trebaju postojati posebni zadatci kojima učenici samostalno provjeravaju vlastito usvojeno znanje i razvoj sposobnosti (Bursać i sur., 2016).

Učinkovitost samovrednovanja u poboljšanju školskog postignuća potvrđuje istraživanje koje su 2016. godine proveli Bursać, Dadić i Ivanda. Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj je mjeri provođenje kontinuiranog formativnog samovrednovanja povezano s učeničkim postignućima. U istraživanju je sudjelovalo 198 učenika dviju zadarskih škola četvrtog razreda osnovne škole te 8 učitelja. U razdoblju od 6 tjedana kontinuiranog samovrednovanja većina je učenika eksperimentalne skupine uspjela osvijestiti metakognitivnu dimenziju učenja, tj. potrebu procjenjivanja svog rada. Rezultati su pokazali kako se samostalnost u razmišljanju te bolja kognitivna postignuća mogu dovesti u vezu s postupkom sustavnog samovrednovanja tijekom istraživanja (Bursać i sur., 2016).

Kako bi samovrednovanje bilo efikasno važno je da učenici upoznaju metode i pristupe vrednovanju. Prilikom početnog poučavanja učenika o samovrednovanju velika je važnost nastavnika koji postupke i metode vrednovanja treba modelirati i objasniti. Ponavljanjem postupka, učenicima je potrebno sve manje pomoći. Važno je da učenici budu potpuno uključeni u daljnji proces donošenja odluka o vlastitome učenju nakon vrednovanja. Ukoliko učenici imaju opetovanu mogućnost vrednovanja svoga učenja i postignuća te postignuća svojih vršnjaka, utoliko je sam proces vrednovanja manje stresan, dok će učenje više regulirati na

¹⁵ Izvor: Često postavljana pitanja. *Škola za život*. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/sve-sto-ste-zeljeli-znati-0-skoli-za-zivot-23-8-2019>.

temelju onoga što su sami spoznali o svom napretku (unutarnje povratne informacije), a manje na temelju povratnih informacija učitelja i drugih (Smjernice..., 2019).

U samom početku procesa samovrednovanja, važno je da učenik ima osjećaj napredovanja. Kako bi se to ostvarilo važno je postaviti ciljeve prema kojima učenik stremlji, a postavljanje ciljeva zahtijeva postavljanje jasnih kriterija uspješnosti. Kriteriji uspješnosti trebaju uključivati informacije o kriterijima vrednovanja i/ili učenikova prijašnja postignuća (Smjernice...,2019). Modeliranje procesa samovrednovanja uključuje ciljne razgovore učitelja i učenika o učenju i rezultatima učenja, dok učenicima treba osigurati vrijeme za razmišljanje i refleksiju o učenju. Na temelju refleksije vlastitog učenja i postignuća, učenici će biti sposobni uvesti promjene i prilagoditi proces učenja (Smjernice...,2019).

4.1.2. Vršnjačko vrednovanje

Vršnjačko vrednovanje je „proces u kojem učenici pružaju sumativnu ili formativnu povratnu informaciju svojim kolegama o njihovom radu“ (Chin, 2007, str. 13). Roberts (2006) navodi kako vršnjačko vrednovanje omogućuje učenicima da se kritički osvrnu na učenje svojih kolega (Chin, 2007). To je recipročan proces u kojem i učenik koji vrednuje poboljšava svoje razumijevanje vrednovanja (Chin, 2007).

Smjernice navode kako je vršnjačko vrednovanje „oblik suradničkoga reguliranja učenja“ (Smjernice...,2019, str. 30). Učenici si međusobno pomažu u promatranju, nadgledanju i reguliranju procesa učenja dajući jedni drugima povratne informacije (Smjernice...,2019). Brojne su pogodnosti vršnjačkog vrednovanja: poboljšanje učenja i motivacije, pružanje osjećaja autoriteta u procesu vrednovanja, razvoj autonomije kod učenika, osnaživanje učenika za preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, ophođenje prema vrednovanju kao prema integralnom dijelu učenja (stoga shvaćanje pogreške kao mogućnosti, a ne kao neuspjeha) te poticanje dubokog učenja (Race, 1998; Zariski, 1996; Brown, Rust i Gibbs, 1994 prema McDonald, 2016).

5. Vrednovanje naučenog

Vrednovanje naučenog je sumativno vrednovanje kojim se izvješćuje i dokumentira postignuće i napredovanje učenika. Njegova svrha je procjena ostvarenosti ishoda nakon određenoga razdoblja učenja i poučavanja. S obzirom na to, vrednovanje naučenog u pravilu upotrebljava ocjene (Smjernice..., 2019). Vrednovanje naučenog ne bi trebalo biti prioritelnije od vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje (Schuwirth i van der Vleuten, 2011). Ono zajedno s vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje čini skladnu cjelinu. Iako vrednovanje naučenog ima ograničenije mogućnosti utjecaja na procese učenja, ipak je važno uzeti u obzir povratni utjecaj vrednovanja naučenog na učenje i poučavanje. Ono govori o ostvarenju ishoda, a ima i mnogo drugih uloga. Služi praćenju napredovanja učenika, planiranju učenja, identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna odgojno-obrazovna podrška, planiranju prijelaza učenika u viši razred, utvrđivanju zadovoljenja uvjeta prelaska u viši razred itd. Informacije prikupljene vrednovanjem naučenog učitelj treba upotrijebiti kako bi poticao učenje i jačao motivaciju učenika (Smjernice..., 2019).

S obzirom na aktore provedbe vrednovanja naučenog postoje sljedeći oblici vrednovanja – unutarnje vrednovanje, hibridno vrednovanje¹⁶ i vanjsko vrednovanje¹⁷ (Smjernice..., 2019).

5.1. Unutarnje vrednovanje

Unutarnje vrednovanje ostvarenosti ishoda osmišljava, planira i provodi učitelj i pritom se vodi svrhom vrednovanja te ishodima definiranim u predmetnim kurikulumima. Prilikom odabira metoda vrednovanja i oblikovanja aktivnosti ili problemskih zadataka, učitelj treba voditi računa o primjeni onih metoda i zadataka koji su usklađeni s definiranim ishodima, s korištenim pristupima učenja i poučavanja te o primjerenosti dobi i potrebama učenika. Kako

¹⁶ Hibridno vrednovanje oblik je vrednovanja naučenog koje bi trebao osmišljavati i planirati ispitni centar, a provoditi učitelj. Uloga ispitnog centra bila bi sastavljanje sadržajno i metodološki provjerenih zadataka i ispita iz određenih predmetnih cjelina, dok bi se učitelji mogli koristiti pojedinim skupinama zadataka ili cijelim ispitima. Mogli bi birati hoće li iz banke ispitnoga centra preuzeti cijeli ispit ili birati određene skupine zadataka. Ispiti hibridnoga vrednovanja bili bi dopuna učiteljevim procjenama o učeničkim postignućima, a nipošto dominantan proces vrednovanja (Smjernice..., 2019).

¹⁷ Vanjsko vrednovanje primjenjuje se za procjenjivanje učeničkih postignuća nakon završetka određenog odgojno-obrazovnog ciklusa u certifikacijske ili selekcijske svrhe te za praćenje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda na nacionalnoj razini i osiguravanje kvalitete u odgojno-obrazovnome sustavu. Ono uključuje one oblike standardiziranoga vrednovanja koji se planiraju i pripremaju izvan škola, najčešće u ispitnome centru. Uravnoteženost različitih pristupa vrednovanju i izbjegavanje vanjskih ispita visokog rizika, osim postojećih vanjskih ispita koji se provode na kraju srednjoškolskoga obrazovanja, (državna matura) jedno je od načela vrednovanja u okviru kurikuluskog sustava (Smjernice..., 2019).

bi to bilo moguće, važno je da učitelj planira vrednovanje u trenutku dok planira i poučavanje. Unutarnje vrednovanje u pravilu rezultira ocjenom, stoga učitelj treba učenike unaprijed upoznati s ciljem vrednovanja, elementima vrednovanja, vremenom kad će se vrednovanje provoditi te s metodama, sastavnicama i kriterijima vrednovanja (Smjernice...,2019). (Smjernice..., 2019). Unutarnje vrednovanje naučenog više se odnosi na napredak prema „velikim idejama“ (ishodima), nego na učenje u specifičnim aktivnostima (Harlen i James, 1997). Kako bi se izbjegao negativan utjecaj na formativno vrednovanje, važno je da se unutarnje sumativno vrednovanje ne provodi češće nego što je potrebno da se izvijesti učenike i roditelje o napretku i postignućima.¹⁸ Odnosno, ono se ne smije provoditi češće od formativnog vrednovanja.

Kako bi se uzele u obzir različitosti učenika, u smislu da pokazuju ostvarenost ishoda koji je za njih najpogodniji, važno je da metode vrednovanja naučenog budu raznolike. Neke od njih su: pisane provjere znanja i vještina, usmene provjere, opažanje izvedbe učenika u nekoj aktivnosti ili praktičnome radu, analiza učeničke mape (tzv. portfolija), procjena rasprave u kojoj sudjeluje učenik te analiza učeničkih izvješća (npr. o provedbi pokusa, učeničkog projekta, esejskih zadataka, različitih uradaka i dr.). Osim navedenih metoda, za vrednovanje se mogu primijeniti i mogućnosti informacijske i komunikacijske tehnologije (npr. za suradnju, istraživački rad, računalne ispite, simulacije i dr.) (Smjernice...,2019).

Kako bi bolje razumjeli značenje odgojno-obrazovnih ishoda i razina postignuća potrebnih za pojedinu ocjenu, korisno je organiziranje rasprava i razmjena iskustava među učiteljima te podrška u vidu oglednih primjera vrednovanja koju su usklađeni s kurikulumskim dokumentima (Smjernice...,2019).

5.2. Kriterijsko i normativno vrednovanje naučenog

Kriterijsko vrednovanje je „evaluacijski opis kvaliteta koje treba vrednovati (npr. prikaz onoga što učenici znaju i mogu učiniti) bez pozivanja na uspjeh drugih“ (Brown, 1998, str. 4 prema Green, 2002, str. 3). Kriterijskim se vrednovanjem naučenog dobiva veća pouzdanost, valjanost i transparentnost ocjene, nego što je to kod primjene normativnog vrednovanja naučenog (Burton, 2006).

¹⁸ Assessment reform group (2003). *The role of teachers in the assessment of learning*. London: The Nuffield Foundation. Vidjeti više na: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf>

Normativno vrednovanje odnosi se na mjerenje uspjeha pojedinog učenika u usporedbi s uspjehom drugih učenika (Kyriacou, 1995). Primjerice, ako se ocjenom odličan označava razina znanja koju postiže deset posto najboljih učenika, to će značiti da će deset posto najboljih učenika dobiti ocjenu odličan, bez obzira na rezultat koji su ostvarili (Kyriacou, 1995). Ocjene se u tako unaprijed određenoj *shemi* obično rasporede prema „zvonastoj krivulji“ (Gaussovoj krivulji) (Centre for the Study of Higher Education, 2002 prema Burton, 2006). Dakle, normativno vrednovanje „rangira uspješnost učenika u odnosu na njegove vršnjake u određenoj skupini“ (Burton, 2006, str. 73).

Lok, McNaught i Young (2016, str. 455) tablično prikazuju usporedbu između kriterijskog i normativnog vrednovanja:

Tablica 2. *Kriterijsko i normativno vrednovanje*

	KRITERIJSKO VREDNOVANJE	NORMATIVNO VREDNOVANJE
svrha	odražava napredak postignuća pojedinih učenika	rangira učenika u odnosu na razred
zadaci vrednovanja	svrstani u skladu sa sadržajem i očekivanim ishodima	prave razliku između onih koji postižu visoke i niske rezultate
tumačenje rezultata	individualno	grupno
prezentacija rezultata	ocjene povezane s kriterijima	ocjene dobivene prema bodovima, obično prezentirane u zvonastoj krivulji i često grubo pretvorene u brojčane ocjene
prednosti	<ul style="list-style-type: none"> - sposobnost odražavanja stvarne izvedbe i napretka svakog učenika - omogućuje eksplicitno uključivanje viših kognitivnih vještina, stoga takvo vrednovanje može bolje odražavati ove sposobnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - sposobnost usporedbe pojedinog učenika unutar razreda - može biti statistički prilagođeno kako bi se dobila propisana širina (standardna devijacija) - izbjegava se inflacija ocjena
nedostatci	<ul style="list-style-type: none"> - nema kontrole distribucije ocjena, što može dovesti do inflacije ocjena - manja mogućnost usporedbe postignuća pojedinca s ostalim rezultatima u razredu 	<ul style="list-style-type: none"> - grupni rezultat može utjecati na ocjene pojedinca, što može biti nepravedno - možda neće pokazati raspon stvarne razlike među učenicima

Smjernice naglašavaju kako unutarnje vrednovanje naučenog treba biti kriterijsko, a ne normativno. Da bi provedba vrednovanja trebala više biti orijentirana na kriterijsko nego na normativno vrednovanje, sugeriraju i Newble i Cannon (1989 prema Burton, 2006).

5.3. Rubrike u vrednovanju naučenog

Kriteriji koje učitelji koriste u vrednovanju naučenog povezani su s „velikim idejama“ (ishodima) i njihovom uporabom učitelj će prosuditi u kojoj mjeri su učenici pokazali razvoj prema njihovom postizanju (Harlen i James, 1997). Primjerice, učitelj će u vrednovanju naučenog prosuditi koliko su učenici sposobni primijeniti ideje u kontekstu drugačijem od onog u kojem su učili (Harlen i James, 1997).

Učitelj ne može izravno primijeniti razine ostvarenosti ishoda u svakom vrednovanju jer su one definirane tako da opisuju postignuća učenika na kraju školske godine, iako ih trebaju upotrebljavati kako bi odredili primjerene kriterije vrednovanja. Iz tog razloga, prilikom vrednovanja složenijih aktivnosti, učitelji trebaju osmisliti rubriku kojom se procjenjuju različita znanja i vještine učenika koja će vrednovanje voditi prema unaprijed postavljenim kriterijima (*Smjernice...*, 2019). Brojne su prednosti rubrika – mogu unaprijediti učenje učenika, poduprijeti poučavanje, čine postupak vrednovanja točnijim i poštenijim, čine cilj učenja jasnijim te pružaju učenicima alat za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (Wolf i Stevens, 2007). One trebaju sadržavati sastavnice vrednovanja i uz svaku sastavnicu razrađuju se opisnice ostvarenosti kriterija. Kriteriji opisuju opseg i dubinu znanja te stupanj razvijenosti vještina (*Smjernice...*,2019). Važno je napomenuti kako je za kvalitetnu rubriku potrebno uložiti mnogo vremena. Iz tog razloga, rubrike treba razvijati samo za najvažnije i najsloženije zadatke (Wolf i Stevens, 2007). Vrlo je važno da su rubrike kvalitetno napravljene jer u suprotnom mogu umanjiti proces učenja (Wolf i Stevens, 2007). Korisno je u osmišljavanju rubrika uključiti i učenike jer se na taj način ovaj oblik vrednovanja povezuje s ostala dva oblika. Kada se učitelj ne koristi razrađenom rubrikom, primjerice u pisanoj provjeri znanja ili zadacima zatvorenog tipa, ključ za odgovore i način bodovanja određenih odgovora treba unaprijed predvidjeti (*Smjernice...*,2019).

5.4. Ocjenjivanje i zašto je ono važno

Na samom kraju slijedi ocjenjivanje kao svojevrsan završni stadij procesa vrednovanja. Iako je ocjena završni rezultat vrednovanja, ne može se reći da vrednovanje postoji isključivo radi ocjenjivanja, što se nastoji prikazati u ovom radu. Kako bi se mogla utvrditi uloga ocjene i ocjenjivanja u kontekstu reforme vrednovanja, važno je najprije definirati pojmove.

Pravilnik (2019) navodi da je ocjenjivanje „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada.“ Ocjenjivanje se prvotno odnosilo na znanje učenika, no u suvremenoj se teoriji i praksi ono shvaća mnogo kompleksnije (Mrkonjić i Vlahović, 2008).

Ocjenjivanjem se „izražava razina usvojenih znanja, razvijenih sposobnosti, vještina i navika“, a to znači da se ocjenom „iskazuje realizacija zadataka nastave“ (Mrkonjić i Vlahović, 2008, str. 30). Isto tako, ocjenjivanje je „dio evaluacijske faze nastavnog procesa i podrazumijeva završni dio procesa provjeravanja“ (Lapat, Milenović i Jeftović, 2011, str. 3). To je „svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ (Kyriacou, 1995, str. 127)

Ocjena ima dvojaku funkciju – omogućuje da nastavnik dobije informacije o tome koliko uspješno učenici stječu nastavne sadržaje i koliko uspješno njima vladaju te pruža povratnu informaciju nastavniku o njegovu radu u svrhu modifikacije i unaprjeđenja rada, ali i obrazovnog procesa uopće (Lapat i sur., 2011). Ona je „dogovoreni znak ili sustav znakova kojima se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju (Matijević, 2004, str. 12).

Postoje različiti modeli ocjenjivanja, a sve ih se može svrstati u opisno ili brojčano ocjenjivanje. Brojčano ocjenjivanje učenikove aktivnosti i rezultate mjeri ocjenama, odnosno brojčanim skalama od tri, pet, deset ili više stupnjeva (Matijević, 2004). Opisno ocjenjivanje znači da učitelj opisno analitički prikazuje postignute rezultate. Upotrebljavajući opisne ocjene, učitelj ima veću mogućnost prikazati specifičnosti pojedinog učenika, a ona može sadržavati i motivirajuće poruke učeniku (Matijević, 2004). Nastavnik ocjenjuje različite varijable (poznavanje informacija, marljivost, konkretni radovi) brojčanim ocjenama, a na kraju se iskazuje sintetička ocjena (Matijević, 2005). U Hrvatskoj ne postoje definirani kriteriji za ocjenjivanje, stoga se definiranje kriterija prepušta nastavnicima. Na kraju svakog razreda u hrvatskim osnovnim i srednjim školama određuje se opći uspjeh učenika (sintetičko iskazivanje uspjeha za sve nastavne predmete) (Matijević, 2005).

Iz prethodnog odlomka može se zaključiti o različitim shvaćanjima pojmova „ocjenjivanje“ i „ocjena“. Različite definicije proizlaze iz različite kontekstualizacije procesa

ocjenjivanja. Kao što navode Mrkonjić i Vlahović (2008), u suvremenoj se teoriji ocjenjivanje shvaća mnogo kompleksnije, odnosno ono ne predstavlja samo realizaciju zadataka nastave. U kontekstu ovog rada, potrebno je taj pojam dovesti u vezu s trima pristupima vrednovanju. S obzirom na to, ocjenjivanje se odnosi na ponavljajući proces sveukupnog procesa vrednovanja, kao i na produkt procesa vrednovanja. U tom smislu važno je naglasiti da ocjena predstavlja i vrstu povratne informacije dobivene formativnim i sumativnim vrednovanjem.

Autori Biggs i Moore (1993) navode kako ocjenjivanje ima spoznajne, emocionalne i motivacijske utjecaje na učenika (Marentić, Požarnik, 2000 prema Penca Palčić, 2008). Spoznajni utjecaji na učenika ovise o ciljevima provjeravanja. Ako je provjeravanje znanja usredotočeno na razinu reprodukcije, tada će učenje prije svega biti usmjereno na memoriranje. Kada provjeravanje zahtijeva upotrebu znanja u novim situacijama, tada će učenje biti usmjereno na takve načine spoznavanja (Penca Palčić, 2008). Emocionalni utjecaj ocjenjivanja odnosi se na to da se učenik često plaši neuspjeha. Također, ocjene često mogu biti motiv za prestizanje drugih, a mogu biti i uzrokom niske samosvijesti (Penca Palčić, 2008). Kako učeniku motivacija za učenje ne bi bila samo ocjena, važno je raditi na razrednoj motivaciji. Ona će učeniku pomoći shvatiti i razumjeti cilj školskog učenja jer učenika često mogu obeshrabiliti pitanja poput „zašto ovo učim“ i „zašto mi je to potrebno“ (Zloković, 1998). Kada učenik shvati zašto je ono što uči za njega dobro i korisno, nastaviti će s učenjem (Zloković, 1998). U stjecanju i razvijanju razredne motivacije može pomoći upravo formativno vrednovanje jer se pomoću njega učenici češće susreću sa svojim (ne)znanjem i dostupne su im strategije kojima će njime upravljati.

Milan Matijević (2017) ocjenjivanje razvrstava u tri funkcije. Temeljne funkcije školskih ocjena su dijagnostička, prognostička i motivacijska. Autor problematizira činjenicu postojanja četvrte funkcije ocjenjivanja – funkcije rangiranja. Rangiranje služi za odgovaranje na pitanje „tko je najbolji učenik?“. Autor propitkuje što znači da je neki učenik odličan, odnosno koje kriterije mora ispuniti da bi poprimio taj epitet. Takav stav prema ocjenjivanju otvara pitanja kao što su: što treba ocjenjivati, kako ocjenjivati te kako dodijeljene ocjene koristiti za reguliranje procesa učenja ili odgoja (Matijević, 2017).

Lavrnja (1998) navodi sedam funkcija ocjenjivanja. To su: informativna (služi informiranju učenika i nastavnika o učenikovom postignuću i uspjehu), motivacijska (odnosi se na uporabu ocjene kao sredstva za povećanje interesa i motivacije za učenje), dijagnostička (služi kako bi se dijagnosticiralo početno stanje i polazne osnove učenja), klasifikacijska (odnosi se na svrstavanje učenika u određene kategorije), selektivna (odnosi se na funkciju

ocjene kao selekciju učenika pri upisu u srednju školu ili fakultet), prognostička (ocjena služi prognoziranju budućeg napredovanja učenika) te promotivna funkcija ocjene (odnosi se na ocjenu kao sredstvo promocije i napredovanja unutar razreda, škole i društva).

Uz promotivnu funkciju ocjene veže se i društveni karakter ocjene kao rezultat društvenih konvencija. Praćenje napredovanja učenika, stoga, ima društveni karakter, jer ocjene za širu zajednicu imaju isto (ili vrlo slično) značenje (Gojkov, 1997). Osim toga, prema Rodić (1982), ocjena ima onu funkciju koju joj namijeni nastavnik (Gojkov, 1997). S obzirom na to, funkcija ocjene je u tijesnoj povezanosti s didaktičkim teorijama koje je nastavnik prihvatio i primjenjuje u praksi (Gojkov, 1997).

Upravo radi motivacijskih čimbenika i mogućnosti uporabe ocjena kao ekstrinzične motivacije za učenje, važno je uspostaviti i održavati vezu između učenja i vrednovanja. Na taj način potiče se poimanje ocjene kao rezultata učenja i rada te smjernice za daljnje učenje, a manje kao ekstrinzičnog motiva za učenje. Kada se na ocjene promatra isključivo kao na jednokratno opetovano mjerilo znanja te kao na cilj učenja, izuzeta je svrha učenja. Kako bi učenici lakše prihvatili svrhu učenja, važno je da vrednovanje bude podupiratelj učenja i poučavanja, a nastavnik moderator vrednovanja.

5.5. Ocjena – pokazatelj znanja?

Budući da u hrvatskim školama ne postoje definirani kriteriji ocjenjivanja, njihovo kreiranje prepušteno je stručnosti nastavnika. Na oblikovanje ocjene utječu mnogi čimbenici, a mogu se svrstati u dvije kategorije: čimbenici ovisni o učeniku te čimbenici ovisni o učitelju (Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010). Je li ocjena pouzdano mjerilo znanja, jedno je od glavnih pitanja s kojim se susreću znanstvenici istražujući dokimološka rješenja, nastavnici i učenici. Kritika usmjerena na to da ocjena nije pravi pokazatelj znanja upućena je sustavu ocjenjivanja s različitih strana, a ocjenama nisu zadovoljni ni učenici ni roditelji (Zloković, 1998). Osim toga, i učitelji izjavljuju kako im je ocjenjivanje najteži dio njihovog posla te kako njime nisu zadovoljni (Zloković, 1998).

Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju kako ocjena nije valjan pokazatelj znanja (Grgin, 1978 prema Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010). Grgin (1994) u svom istraživanju dolazi do zaključka da su nastavnici s pozitivnim stavom prema ocjenjivanju uglavnom blagi, a oni s negativnim stavom uglavnom strogi (Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010). Paintner – Vilenica i Slovenec (2002) u svom istraživanju iskazuju nezadovoljstvo postojećom ljestvicom ocjenjivanja, dok Brlas (2004) u svom istraživanju upozorava kako čak dvije trećine nastavnika

nije zadovoljno načinom ocjenjivanja te da ocjene samo u određenoj mjeri odražavaju stvarno stanje i sposobnosti učenika (Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010). Sorić i Šimić Šašić (2004) u svom su istraživanju potvrdile postojanje odnosa između osobina ličnosti, nastavnikove osobne jednadžbe i njihovih stavova prema ocjenjivanju (Ćuk-Djilas, Bagarić, 2014). Iste je rezultate pokazalo istraživanje koje su proveli Ćuk-Djilas i Bagarić (2014). Oni pokazuju da se stavovi nastavnika prema znanju i ocjenjivanju mogu u određenoj mjeri objasniti osobinama ličnosti nastavnika. Budući da osobine ličnosti utječu na stavove nastavnika o ocjenjivanju, samim time zasigurno utječu i na njihove kriterije ocjenjivanja.

Rezultati istraživanja koje su proveli Lapat, Milenović i Jeftović (2011) pokazuju kako nastavnici imaju različite kriterije ocjenjivanja i stavove o ocjenjivanju. Pri ocjenjivanju nastavnici često koriste testove koji nisu izrađeni prema pedagoškim i didaktičkim normama. Ono često ovisi o raspoloženju nastavnika u trenutku ocjenjivanja, ugledu, prethodnom znanju učenika, govornim sposobnostima učenika, spolu, izgledu i emocionalnom stanju učenika. Rezultati istraživanja koje je provela Vrcelj (1996) pokazuju da najveći uspjeh učenici postižu u mlađim razredima osnovne škole. Prema tome, ili je „učiteljski“ kriterij ocjenjivanja puno subjektivniji od „profesorskog“, ili učitelj puno bolje poznaje učenika s kojim je svakodnevno u različitim nastavnim situacijama (Vrcelj, 1996).

S obzirom na navedene rezultate istraživanja, očituje se potreba reforme ocjenjivanja. Reforma ponajprije treba utjecati na promjenu shvaćanja procesa ocjenjivanja. Rezultati pokazuju da nastavnici ocjeni pridaju različitu vrijednost. Neki nastavnici, stoga, podcjenjuju vrijednost ocjena. Nastavnici ne bi trebali na taj način postupati niti poticati stav da ocjene nisu važne (Zloković, 1998). Prema tome, reformom sustava ocjenjivanja valja utjecati i na osvješćivanje nastavnika o važnosti ocjena. Oni na ocjenjivanje ne bi trebali gledati kao na mehanički jednokratni događaj nužan za završetak nastavnog sadržaja i programa.

Ocjenjivanje je vrlo važno promatrati iz perspektive cjelokupnog procesa vrednovanja. Ocjena ne bi trebala ovisiti o raspoloženju nastavnika, već o učenikovu znanju koje pokazuje u datom trenutku, uzimajući u obzir učenikovo napredovanje tijekom godine. Kako bi nastavnik imao što bolji uvid u znanje učenika, te ako se nađe u nedoumici o tome koju ocjenu dati, važno je uzeti u obzir dotad prikupljene informacije o učenikovu napretku (vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje). Za taj proces važna je nastavnikova umješnost u vrednovanju i njegova ocjenjivačka pismenost koje se mogu poboljšati kontinuiranim profesionalnim razvojem.

Ostaje istražiti koliko će se reformom vrednovanja uspjeti osvijestiti, a slijedom toga i ostvariti povezanost između učenja i vrednovanja, poboljšati ocjenjivačka pismenost nastavnika, odnosno osigurati sustavnije i valjanije ocjenjivanje. Svojevrsan doprinos tim spoznajama predstavljaju i rezultati istraživanja ovog rada.

5.6. Donošenje zaključnih ocjena na kraju nastavne godine

Zaključna ocjena predstavlja rezultat povratnih informacija i ocjena prikupljenih tijekom cijele školske godine. Prilikom donošenja zaključne ocjene moguće je naići na različite prakse: „poklanjanje“ ocjena, rutinsko zaključivanje ocjena, zaključivanje ocjena na temelju aritmetičke sredine. Kako bi se tom postupku moglo pristupiti stručno, važno je povećati ocjenjivačku pismenost nastavnika i utjecati na njihovu motivaciju. U skladu s tim ciljem, *Smjernice* donose preporuke o donošenju zaključnih ocjena na kraju godine.

Budući da zaključna ocjena ima ozbiljne posljedice za učenika (prelazak u viši razred, upis željene škole/fakulteta), važno je da ona bude utemeljena na što više informacija o učenikovu učenju i napredovanju kako bi bila pouzdanija, točnija i primjerenija. Dakle, važno je provjeriti ostvarenost ishoda na što više načina i u što više vremenskih točaka. To će se postići uporabom različitih metoda vrednovanja u okviru pristupa vrednovanja naučenog, ali i vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja. Isto tako, važno je da ocjena bude utemeljena na vjerodostojnim, valjanim i dokumentiranim informacijama o ostvarenosti ishoda i razvoja kompetencija. U procesu donošenja odluke, nastavnik treba iskoristiti sve informacije koje je tijekom godine prikupio svim trima pristupima vrednovanja. Prilikom donošenja zaključne ocjene, nastavniku pomažu i kurikulumom definirane razine ostvarenosti ishoda u četirima kategorijama koje opisuju širinu i dubinu znanja i stupanj razvijenosti vještina (zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra, iznimna). Ocjenjivanje treba biti kriterijsko, odnosno ne očekuje se da će određeni postotak učenika ostvariti pojedinu ocjenu. Zaključnu ocjenu ne treba nužno odrediti na temelju aritmetičke sredine pojedinačnih ocjena. Dakle, osim što treba odražavati ono što je učenik pokazao vrednovanjem naučenog, treba uvažiti i informacije prikupljene drugim pristupima vrednovanja. Zaključna ocjena je mjera koja odražava ostvarenost ishoda, no ne i inače vrlo važne elemente učenikova ponašanja: suradljivost, ulaganje truda, pohađanje nastave, sudjelovanje na nastavi, urednost i sl. Kako bi ocjenjivanje bilo na visokoj razini objektivnosti i valjanosti, važno je osigurati profesionalni razvoj učitelja u području vrednovanja (*Smjernice...*,2019).

6. Prikaz metodologije istraživanja

6.1. Opis predmeta istraživanja

Proučavanjem literature dobiven je uvid u nastavničko shvaćanje procesa vrednovanja i ocjenjivanja. Istraživanja (Lapat, Milenović i Jeftović, 2011; Ćuk-Djilas i Bagarić, 2014) su pokazala da se u hrvatskim školama čine brojni propusti u procesu vrednovanja i ocjenjivanja. Osim toga, istraživanje koje je proveo Brlas (2004 prema Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010) pokazuje kako nastavnici nisu zadovoljni sustavom ocjenjivanja.

U sklopu programa *Škola za život*, vrednovanje se poima kao kontinuiran proces koji uključuje tri pristupa vrednovanju s mnoštvo različitih metoda vrednovanja. Vrednovanje nastavniku treba služiti kao sredstvo prikupljanja informacija o napredovanju učenika, a učenicima treba poslužiti za poboljšanje vlastitog rada. Uzimajući u obzir suvremena teorijska shvaćanja vrednovanja, program *Škola za život* implementiran u hrvatske škole u rujnu 2019. godine unosi određene promjene u sustav vrednovanja. One se odnose na razlikovanje i definiranje tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. Korisnost razlikovanja tih triju pristupa i edukacije nastavnika o metodama koje svaki od njih obuhvaća jest u tome što se na taj način nastavnicima olakšava odabir specifične metode vrednovanja u skladu ishodom učenja i onime što nastavnik kod učenika želi postići. Na taj način osigurava se veća kvaliteta učenja i poučavanja. Uzimajući u obzir sve navedeno, predmet ovog istraživanja je koncept vrednovanja predložen programom *Škola za život*.

Prema Bennettu (2011), za ispravno shvaćanje vrednovanja važno je da obrazovni stručnjaci razumiju šest povezanih pitanja koja su važan kontekst formativnog vrednovanja: pitanje definiranja, pitanje efektivnosti, pitanje ovisnosti o predmetu, pitanje mjerenja, pitanje profesionalnog razvoja i pitanje sistema.

U ovom istraživanju polazište je u međusobnoj povezanosti četiriju od navedenih šest pitanja. Ispitano je pitanje efektivnosti (nastavničko poimanje efektivnosti vrednovanja), pitanje ovisnosti o predmetu, pitanje profesionalnog razvoja te pitanje sistema (prikkladnost implementacije u hrvatski obrazovni sistem).

6.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je doprinijeti razumijevanju koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*. Osim teorijske usmjerenosti, cilj ovog rada ima i empirijsku usmjerenost, a ona se odnosi na uvid u percepciju nastavnika o uspješnosti implementacije predloženog koncepta.

6.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Na temelju cilja istraživanja i teorijskog dijela rada, temeljno istraživačko pitanje ovog rada glasi:

- *Kako nastavnici shvaćaju i provode koncept vrednovanja predložen programom Škola za život, kako procjenjuju svoju kompetentnost za njegovu provedbu te koliko su njime zadovoljni?*

S obzirom na temeljno istraživačko pitanje, specifična istraživačka pitanja mogu se podijeliti u četiri kategorije:

shvaćanje

- Uočavaju li nastavnici svrhu koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*?
- Uočavaju li nastavnici povezanost vrednovanja s učenjem i poučavanjem?
- Kakvu važnost nastavnici pridaju povratnim informacijama?

kompetentnost

- Kako nastavnici procjenjuju svoju kompetentnost za provođenje koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*?

provedba

- Što se u vrednovanju promijenilo nakon implementacije programa *Škola za život*?
- Koliko su nastavnici spremni uvesti promjene u vrednovanje?
- Prepoznaju li nastavnici u provođenju predloženog koncepta vrednovanja konkretne koristi?

zadovoljstvo

- Jesu li nastavnici zadovoljni promjenama?

6.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka

S obzirom na cilj istraživanja, temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja, iz kojih proizlazi potreba duboke i detaljne analize usmjeravajući se prije svega na razumijevanje fenomena, odabrana je kvalitativna istraživačka paradigma. Ona je prikladna za potrebe ovog rada s obzirom na to da proučava fenomene u njihovu prirodnu okruženju, nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje im pridaju ljudi (Milas, 2007). Budući da su istraživačka pitanja usmjerena na nekoliko tematskih kategorija, odabran je polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju sastoji se od nekoliko predloženih tema za diskusiju koja se tijekom intervjuja razvija (Maksimović i Macanović, 2017).

Prije provedbe intervjuja, sudionici istraživanja bili su obaviješteni o osiguranoj anonimnosti, povjerljivosti i zaštiti podataka koji će se uporabiti samo u svrhu provedbe istraživanja. Svi su sudionici prije provedbe intervjuja elektronički ili ručno potpisali izjavu o informiranom pristanku i poslali je na *e-mail* adresu istraživačice. S obzirom na okolnosti pandemije koronavirusa, intervjui su provedeni *online* putem internetske platforme *Zoom*. Provedeno je ukupno 10 intervjuja u razdoblju od 26. kolovoza do 3. rujna 2020. godine. Intervjui su snimani putem *Zoom* platforme te putem diktafona na mobilnom uređaju, a prosječno trajanje intervjuja je od 45 do 60 minuta.

6.5. Uzorak

Za potrebe ovog istraživanja odabran je heterogeni uzorak bogat informacijama, odnosno uzorak maksimalne raznolikosti. Uzorak čine nastavnici različitih predmeta u školama na području Republike Hrvatske (Zagreb, Karlovac, Dubrovnik, Slavonski Brod, Daruvar, Čista Velika, Šibenik, Virovitica, Komletinci, Šibenik). Uzorak maksimalne raznolikosti odabran je kako bi se ustanovile sličnosti i razlike u iskustvima sudionika te omogućila generalizacija onoliko koliko to istraživačko pitanje dopušta. Budući da se ovim istraživanjem nastoji razumjeti fenomen zajednički za veći broj ljudi, rezultati potencijalno mogu upućivati na određene trendove u shvaćanju predloženog koncepta vrednovanja, njegovoj provedbi, procjeni kompetentnosti za provedbu te zadovoljstvu provedbom. Sudionici koji čine uzorak istraživanja odabrani su metodom slučajnog odabira putem Facebook grupe *Nastavnici.org*. U istraživanju je sudjelovalo:

- troje nastavnika koji predaju u gimnaziji (Psihologija, Kemija, Engleski jezik/Njemački jezik)

- troje nastavnika koji predaju u strukovnim školama (Informatika, Hrvatski jezik, stručni predmeti za zanimanja drvodjeljski tehničar/dizajner i stolar)
- dvoje nastavnika koji predaju u predmetnoj nastavi (Matematika, Tehnička kultura)
- dvoje nastavnika koji predaju u razrednoj nastavi.

Devet sudionika istraživanja je ženskog spola i jedan je muškog spola. Najmanji broj godina radnog iskustva je 11, a najveći 29. Troje sudionika ima 11 godina radnog iskustva, dok ostalih sedam ima 20 ili više godina radnog iskustva.

6.6. Analiza i obrada podataka

Nakon što su provedeni, intervjui su transkribirani te je na temelju transkripcija odrađena analiza podataka. Intervjui su zatim u nekoliko navrata pročitani kako bi se dobio uvid u svaki pojedinačni slučaj. Nakon toga, napravljeno je [kodno stablo](#) slijedeći temeljno i specifična istraživačka pitanja. U tablicu kodnog stabla pripadajućim su kodovima pridruživane izjave sudionika. Na taj način utvrđivale su se sličnosti i razlike s obzirom na kodove u okviru četiriju glavnih tematskih kategorija. Rezultati su prikazani na način da upućuju na sličnosti i razlike među sudionicima s obzirom na četiri glavne tematske kategorije: shvaćanje, kompetentnost, provedba i zadovoljstvo. Rezultati su unutar četiriju glavnih kategorija prikazani s obzirom na kodove, odnosno slijedom tema i pitanja prema kojima je organiziran [vodič za polustrukturirani intervju](#). U prikazu rezultata ekscerptirane su izjave sudionika kako bi se osigurao bolji uvid u razumijevanje fenomena.

6.7. Instrument

Kako bi se istraživanje provelo, izrađen je [vodič za polustrukturirani intervju](#). Vodič se sastoji od pet kategorija: uvodna pitanja, upućenost i kompetentnost, stavovi o vrednovanju, stavovi o provedbi vrednovanja unutar programa *Škola za život* i zaključna promišljanja. U prvoj kategoriji pitanja ispitani su osnovni podatci o sudioniku, tj. mjesto rada, vrsta škole, godine radnog iskustva te predmet. U drugoj kategoriji pitanja ispitana je upućenost sudionika u koncept vrednovanja predložen programom *Škola za život*, procjena kompetentnosti za provođenje koncepta te iskustvo obrazovanja o vrednovanju na fakultetu i stručnim usavršavanjima. U trećoj kategoriji ispitani su stavovi sudionika o inicijalnom i kriterijskom vrednovanju, percepcija sudionika o ovisnosti motivacije za učenje o vrednovanju, stavovi o ocjeni kao pokazatelju znanja te stavovi o donošenju ocjene. U četvrtoj kategoriji ispitana je procjena važnosti triju pristupa vrednovanju, procjena važnosti povratnih informacija, načini provođenja triju pristupa vrednovanju te zadovoljstvo predloženim konceptom vrednovanja. U petoj kategoriji zaključnih pitanja nalaze se pitanja o izazovima provedbe predloženog koncepta

te pitanja o prijedlozima za njegovo poboljšanje. Pitanja unutar svih kategorija vezana su uz četiri glavne kategorije specifičnih istraživačkih pitanja: shvaćanje, kompetentnost, provedba i zadovoljstvo.

6.8. Znanstveni doprinos istraživanja

Očekivani znanstveni doprinos ovog istraživanja predstavljaju prikupljeni podatci koji će poslužiti kao svojevrsna nastavnička evaluacija koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*. Ovim istraživanjem dobit će se uvid u nastavničko shvaćanje predloženog koncepta vrednovanja, ograničenja njegove provedbe, spremnost nastavnika na promjene u vrednovanju te uvid u prednosti i nedostatke predloženog koncepta vrednovanja. Ovo istraživanje može se upotrijebiti u procesu cjelovitije i opsežnije evaluacije predloženog koncepta vrednovanja.

6.9. Okolnosti u školskoj godini 2019./2020.

Program *Škola za život* implementiran je u škole u rujnu 2019. godine. Valja napomenuti da je školska godina 2019./2020. bila po mnogočemu specifična. Naime, razdoblje koje se u ovom istraživanju uzima u obzir nije razdoblje čitave školske godine. Uzimajući u obzir da je štrajk prosvjetara započeo u listopadu i potrajao do prosinca 2019. godine te da je od ožujka do lipnja 2020. godine nastava izvođena *online* zbog pandemije koronavirusa, u obzir se uzimaju mjeseci rujan, siječanj, veljača i dio ožujka, a to je razdoblje od otprilike 3 mjeseca i desetak dana nastave.

6.10. Etički standard

Istraživački cilj i način prikupljanja podataka u skladu je s etičkim standardima istraživanja i Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. Prije provedbe istraživanja, u svrhu zaštite podataka, sudionici istraživanja potpisali su informirani pristanak u kojem su objašnjeni cilj istraživanja i opis teme istraživanja. Kako bi se osigurala anonimnost sudionika, njihove se izjave nalaze pod šiframa 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09 i 10. Informirani pristanak nalazi se u [prilogu](#).

7. Rezultati i interpretacija

U ovom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja i njihova interpretacija. Rezultati su prikazani u odlomcima slijedom tematskih kategorija shvaćanje, kompetentnost, provedba i zadovoljstvo.

7.1. Rezultati istraživanja u domeni kategorije shvaćanje

Kako bi se dobio uvid u nastavničko shvaćanje potrebitosti formativnog vrednovanja, ispitan je njihov stav o povezanosti **motivacije** i procesa vrednovanja. Šest sudionika smatra kako u procesu vrednovanja na motivaciju i dalje ponajprije utječe ocjena (01, 03, 04, 07, 08, 10). Sudionici 01 i 09 navode kako je tome tako zbog usmjerenosti našeg sustava isključivo na ocjene. Sudionik 01 pomak od usmjerenosti na ocjene prema procesu vrednovanja vidi u pokrenutoj reformi vrednovanja: *mislim da ove generacije na kojima se koncepti reforme primjenjuju, da oni puno bolje prihvaćaju vrednovanje kao proces, a ne samo kao nešto što mora rezultirati ocjenom* (01).

Sudionik 02 navodi kako formativno vrednovanje može pozitivno utjecati na motivaciju učenika, odnosno *može pomoći učeniku da procijeni je li njegov način učenja dobar i utjecati na samoregulaciju učenja* (02) te kako *novi oblici vrednovanja utječu i na atmosferu u razredu i razvoju motiviranosti učenika* (02). Sudionici 01 i 10 navode kako je za motivaciju za učenje presudan interes, a ako postoji interes, učenici će *bolje prihvaćati i vrednovanje kao proces* (01).

Iako sudionici, polazeći od svog iskustva, navode kako je učenicima za učenje motivacija prvenstveno ocjena, troje sudionika ipak prepoznaje mogućnost utjecaja formativnog vrednovanja na povećanje motivacije učenika za učenje. Sudionici su prepoznali ono što navodi i literatura, a to je da je motivacija učenika za učenje u velikoj mjeri uvjetovana načinima praćenja i ocjenjivanja (Arambašić i sur., 1991 prema Matijević 2005) te da ocjena ima motivacijsku ulogu (Biggs i Moore, 1993; Matijević, 2017). Kako bi se doprinijelo kvaliteti učenja i poučavanja, važno je utjecati na motivaciju učenika. Ekstrinzična motivacija učenika često je upravo ocjena. Kada je tomu već tako, važno je djelovati upravo na taj dio učeničke motivacije. Matijević (2005) navodi kako je načinom vrednovanja moguće utjecati na motivaciju učenika. Formativnim vrednovanjem utječe se na samoregulaciju i metakogniciju učenika, a to nužno dovodi i do veće kvalitete učenja. Veća motivacija rezultirat će i boljim

učeničkim postignućima, a kako bi se to ostvarilo, važno je osigurati kvalitetan sustav vrednovanja.

Kako bi se utvrdilo jesu li nužne promjene u sustavu vrednovanja, sudionici su bili zamoljeni da odgovore koliko je ocjena **pravi pokazatelj znanja** učenika. Sudionici odgovaraju kako ocjena nije pokazatelj znanja, ali da je bolji pokazatelj znanja onda kada je uključeno formativno i sumativno vrednovanje (01, 02, 04, 07, 08). Neki sudionici smatraju da jest (09, 10, 03), a jedan sudionik smatra da je ocjena djelomičan pokazatelj znanja (05). Da ocjena jest pokazatelj znanja, uvjereni su sudionici 10 i 03 jer im to pokazuju rezultati državne mature. Kako bi vrednovanje bilo pravi pokazatelj znanja, treba koristiti više metoda, navodi sudionik 03 koji smatra da on to provodi i da je u njegovoj nastavi ocjena pokazatelj znanja.

Većina sudionika odgovara kako ocjena nije pokazatelj znanja učenika, a takvi rezultati dobiveni su i u istraživanju koje je proveo Grgin (1978 prema Buljubašić i sur., 2010). Sudionici navode kako ocjena može biti objektivnija i valjanija ako je potkrijepljena rezultatima kontinuiranog praćenja, tj. formativnog vrednovanja. S obzirom na to, kako bi ocjena imala kvalitete koje nužno treba imati (objektivnost i valjanost), važno je da se ne ocjenjuje samo znanje koje učenik pokazuje u određenom ispitnom trenutku zbog ovisnosti o okolnostima na koje se ne može utjecati. Može se ustvrditi i to kako većina sudionika naglašava važnost kombiniranja metoda i kontinuiranog praćenja kako bi ocjena bila bolji pokazatelj znanja, što pokazuje njihovu spremnost na uporabu formativnog vrednovanja.

Kako bi se utvrdilo jesu li sudionici spremni na prihvaćanje predloženog koncepta vrednovanja, bili su upitani o važnosti **formativnog vrednovanja**. Rezultati istraživanja pokazuju kako svi sudionici formativno vrednovanje smatraju važnim. Sudionici navode kako provođenjem formativnog vrednovanja učenici *bolje razumiju svoju razinu znanja i bolje se vidi napredak učenika* (01), razvija se osjećaj samokritičnosti i kritičnosti (01, 02), *usmjerava se daljnje učenje* (02), doprinosi se kontinuiranom radu učenika (08, 09), bolje se prati rad učenika (01, 09, 10). Sudionici 01, 02 i 10 prepoznaju važnost istovremenog planiranja vrednovanja i poučavanja kako bi učinak formativnog vrednovanja bio što veći. S obzirom na to, sudionik 01 navodi: *Sada prvo planiraš vrednovanje, a onda osmišljavaš aktivnosti. Sada ću svoju izlaznu karticu tako postaviti da vidim jesu li ostvarili ishod, a ne jesu li nešto naštrebali.*

Sudionici prepoznaju kako formativno vrednovanje utječe na razvoj kritičkog mišljenja: *kroz formativno vrednovanje potiče se samokritičnost kod učenika, potiče se kritičko mišljenje*

(02); u njima razvija osjećaj samokritičnosti i kritičnosti općenito (01), što je navedeno i u *Smjernicama*. Osim toga, sudionici prepoznaju kako formativno vrednovanje vodi učenje, a to i jest svrha formativnog vrednovanja (Stobart 2012 prema Baird, Andrich, Hopfenbeck i Stobart, 2017). Navode kako formativno vrednovanje doprinosi kontinuiranom radu učenika te oni bolje razumiju svoju razinu znanja, što doprinosi poboljšanju učenja.

Kako bi se utvrdilo jesu li sudionici spremni na predloženi koncept vrednovanja, bili su upitani o važnosti **upoznavanja učenika s ciljem, elementima i kriterijima vrednovanja**. Svi sudionici odgovorili su da je to važno i kako to provode. *Što više učenici znaju o tome što se vrednuje, kako i zašto (jako je bitno ovo 'zašto', da shvaćaju svrhu), to će ga bolje prihvaćati i bit će učinkovitije* (01). Jedna od dvije ispitane nastavnice razredne nastave odgovorila je kako to provodi tek od 4. razreda osnovne škole, a od 1. do 3. razreda s time upoznaje roditelje. Sudionik 02 smatra kako bi to trebalo biti uvijek i svima dostupno: *To je uvijek javno dostupno, bude dostupno i na mom radnom stolu, u našim zajedničkim One Note bilježnicama* (02). Kada se učenike upozna s ciljem, elementima i kriterijima vrednovanja, navodi sudionik 01, onda učenici taj zadatak puno bolje naprave jer imaju jasne smjernice i manje je onda problema oko toga „zašto je Pero dobio 5, a ja sam dobila 4“.

Dakle, sudionici upoznaju svoje učenike s ciljem, kriterijima i elementima vrednovanja, što je i preporuka *Smjernica*. Odgovori se razlikuju s obzirom na okolnosti u kojima sudionici rade, pa tako sudionik koji predaje u razrednoj nastavi ovo ne provodi u svim razredima.

Budući da literatura (Matijević, 2004) naglašava važnost provođenja inicijalnog vrednovanja, sudionici su bili upitani o njihovu stavu o **inicijalnom vrednovanju**. Rezultati se razlikuju s obzirom na škole u kojima sudionici rade. Sudionik 04 smatra da inicijalno vrednovanje nije potrebno u razrednoj nastavi, dok sudionik 08 smatra da to nije potrebno za strukovne predmete. Sudionik 09 (strukovna škola) smatra da uopće nije potrebno provoditi inicijalno vrednovanje zbog toga što *dijete zbog lošeg rezultata pada u očima profesora i on ima strah od njegovog neznanja* (08). Sudionik 03 smatra da je inicijalno vrednovanje *najbesmislenija stvar koju smo prisiljeni raditi*. Dakle, četiri sudionika s obzirom na značajke predmeta koji predaju smatra da inicijalno vrednovanje nije potrebno, dok njih 5 smatra da je inicijalno vrednovanje korisno. Jedan sudionik smatra da je ono korisno samo u 5. razredu osnovne škole te u 1. srednje jer je to razdoblje prekretnice u njihovom obrazovanju (06). Naime, u 5. razredu osnovne škole te u 1. razredu srednje škole učenici se susreću s mnogo novina. Mijenjaju se nastavnici i mijenja se način rada. Stoga je u tom periodu, kao i prilikom prelaska na fakultet, znatna oscilacija uspjeha česta pojava (Vrcelj, 1996). Iz tog je razloga u

tom razdoblju posebno korisno inicijalnim vrednovanjem procijeniti razinu znanja, vještina i sposobnosti kod učenika s obzirom na to da ih nastavnici još uvijek ne poznaju. Na taj će način nastavnici osigurati da početno poučavanje polazi od postojećeg znanja učenika. Sudionici koji provode inicijalno vrednovanje navode različite specifičnosti. Primjerice, sudionici 05 i 10 navode: *provesti inicijalno vrednovanje, ali im to ne reći* (05); *inicijalne testove primjenjujem samo kod prvša jer ih ne poznajem* (10).

Može se ustvrditi da sudionici imaju različite stavove o inicijalnom vrednovanju s obzirom na predmet koji predaju i školu u kojoj rade. Kako bi nastavnik odabrao odgovarajuće nastavne strategije, važno je provesti inicijalno vrednovanje (Matijević, 2004). Rezultati pokazuju kako kod pojedinih sudionika provedba inicijalnog vrednovanja ovisi o predmetu, vrsti škole i uzrastu, pa i potrebi za provedbom. S obzirom na to, važno je da nastavnici konzultirajući literaturu i uzimajući u obzir značajke predmeta i uzrast učenika donesu procjenu o provedbi inicijalnog vrednovanja.

Smjernice obrazlažu važnost kriterijskog vrednovanja i preporučuju njegovu uporabu, stoga su sudionici bili upitani o njihovim stavovima o **kriterijskom vrednovanju**. Svi sudionici upotrebljavaju kriterijsko vrednovanje, dok neki upotrebljavaju i normativno (06, 08, 10). Normativno vrednovanje sudionik 06 upotrebljava jer *ovisi o situaciji i gradivu* (06) uzimajući u obzir složenost i važnost nekog gradiva. Sudionik koji radi u strukovnoj školi vrednuje praktične radove pa ponekad najbolji rad dobije i najbolju ocjenu (08). Sudionici objašnjavaju zašto koriste kriterijsko vrednovanje te navode: *ako nema petice onda sam ili ja negdje pogriješila, ili oni nisu dovoljno učili i onda to moramo ponoviti* (05); *upućeniji su, razumiju svoju ocjenu, ne trebam dodatno obrazlagati zašto je nešto onako kako je* (10). Dakle, može se ustvrditi da sudionici shvaćaju važnost kriterijskog vrednovanja.

Budući da je preporuka *Smjernica* uključiti učenike u osmišljavanje rubrika, tj. razradu kriterija vrednovanja, sudionici su bili upitani o njihovu stavu o **sudjelovanju učenika u razradi kriterija vrednovanja**. Četiri sudionika (04, 06, 07, 09) smatra da to nije potrebno jer *učenici nemaju specifičnih i stručnih znanja da bi mogli procijeniti kako se vrednuje* (09) i *nisu u stanju procijeniti koji je minimum znanja* (06). Jedan sudionik smatra kako ne bi trebali sudjelovati u razradi, ali smatra kako im je potrebno dati mogućnost da izraze svoje mišljenje (02). Jedan sudionik smatra kako je to korisno za osnovnu školu, ali ne i za gimnaziju (03) dok sudionik 01 smatra kako je to korisno, ali trenutno neizvedivo: *To bi značilo da se oni moraju upoznati s time kako funkcionira vrednovanje, koje su to vrste vrednovanja, pristupi. Kad budu od malih nogu učenici različitim pristupima vrednovanju, onda će moći bolje sudjelovati u*

stvaranju kriterija. Zašto je to važno, navode sudionici 05 i 08: postaju svjesni vrijednosti toga što će naučiti (05); skupa smo razradili što bi jedna dobra prezentacija trebala sadržavati i kako bi izlaganje trebalo izgledati, onda bi i oni sami sebe ocijenili s obzirom na te kriterije (08). Sudionik 10 razlikuje razradu kriterija kod vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja od onog vrednovanja koje provodi isključivo nastavnik: Učenici bi trebali sudjelovati u razradi kriterija vrednovanja kada radimo samovrednovanje ili vršnjačko vrednovanje jer su upućeni od početka procesa, objektivniji i puno im je lakši proces vrednovanja. Ako govorimo o kriterijima vrednovanja na razini predmeta (one koje smo do sada prilagali nastavnom planu i programu), učenici ne bi trebali sudjelovati.

Sudjelovanje učenika u razradi kriterija vrednovanja u samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju metoda je poučavanja tim vještinama i omogućava učenicima da razumiju koncept vrednovanja. Promišljanja sudionika 10 o tome da bi učenici trebali sudjelovati u razradi kriterija vrednovanja za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje potkrepljuju spoznaje suvremene literature te preporuke *Smjernica*. Dakle, šest sudionika razumije ulogu učenika u razradi kriterija vrednovanja, dok četvero sudionika u tome ne vidi svrhu. Sudjelovanje u razradi kriterija vrednovanja preporuka je *Smjernica*, a Booth i suradnici (2014) navode kako dekonstrukcija kriterija vrednovanja pomaže u kvaliteti učenja.

Budući da je **povratna informacija** glavni čimbenik formativnog vrednovanja, sudionici su bili upitani o njezinoj važnosti. Svi sudionici odgovorili su kako je povratna informacija važna jer *učenicima omogućava da vrlo brzo doznaju što rade dobro te što treba poboljšati (01)*, utječe na samopouzdanje učenika (02, 08), a kad se ono poveća *onda je i motivacija za savladavanjem sve težeg gradiva veća (02)*. Kad učenicima upute povratnu informaciju, *oni se onda trude zbog sebe (05) i lakše organiziraju (07)*.

Rezultati pokazuju kako sudionici prepoznaju svrhu i važnost povratne informacije u usmjeravanju učenja. To je bitno kako bi nastavnici bili spremniji upućivati kvalitetne interaktivne povratne informacije (a samim time i na vrednovanje za učenje), što je ključna značajka u određivanju kvalitete učenja (Black i Wiliam, 2009). Sudionici povratnu informaciju shvaćaju na ispravan način, s obzirom na to da svi navode kako povratnu informaciju daju i tijekom procesa učenja, a ne samo nakon vrednovanja naučenog te se trude pružiti je učenicima što češće usmenim ili pismenim putem. Osim toga, troje sudionika koji rade u gimnaziji te jedan sudionik koji radi u strukovnoj školi navode kako bi bilo poželjno svim učenicima pružiti individualnu povratnu informaciju o strategijama i tehnikama učenja (preporuka *Smjernica*), a ne samo onim učenicima koji imaju problema u učenju. Isto tako, dvoje gimnazijskih

nastavnika navodi kako bi trebalo češće razgovarati i s onim roditeljima učenika koji uspješno savladavaju gradivo. Zanimljiv je navod jednog sudionika koji upućuje na promjenu shvaćanja važnosti povratne informacije nakon implementacije *Škole za život: prije Škole za život smatrala sam da je povratnu informaciju potrebno dati samo kada ja ispitujem učenika za neku ocjenu* (02). Ono što sudionici slabije uočavaju je potencijal povratne informacije za prilagođavanje trenutne nastave, odnosno postizanja „formativne interakcije“ koja se temelji na usmenim povratnim informacijama upućivanim tijekom nastave za poboljšanje praćenja nastave.

Budući da je **samovrednovanje** jedna od metoda vrednovanja kao učenja, važno je znati što o tome misle oni koji poučavaju i vrednuju. Samo jedan sudionik smatra da samovrednovanje nije važno, dok jedan sudionik smatra da *je to nešto što bi trebalo biti osobno i ne bi se trebalo posebno isticati* (03) te smatra da je to *potpuni promašaj ŠZZ* jer se *neki učenici samovrednuju u toku učenja samog jezika, a neke učenike ništa ne može natjerati na to* (03). Ostali sudionici smatraju da je samovrednovanje važno zbog poticanja kritičkog mišljenja (02, 06) i vođenja vlastitog učenja (07, 08, 05). Svi sudionici smatraju da je učenike važno poučiti samovrednovanju: *to nužan preduvjet da bi oni to mogli raditi* (01); *ne mogu sami sebe vrednovati i raditi refleksiju na svoje učenje ako oni ne znaju što to je* (02); *bit će još objektivnije ako oni znaju što i kako* (05). Sudionici ne ističu da poučavaju učenike samovrednovanju te navode kako im program *Škola za život* u tom dijelu nije pomogao.

Dakle, većina sudionika smatra da je samovrednovanje korisno te da učenike treba poučiti samovrednovanju. Kako bi učenici kvalitetno učili, važno je poučiti ih vještini samovrednovanja (Booth i sur., 2014). Sudionici navode kako im program *Škola za život* u tom dijelu nije pomogao. S obzirom na to, važno je nastavnicima osigurati vrijeme, edukacije i profesionalnu podršku kako bi uspjeli učenike poučavati samovrednovanju.

Jedna od metoda vrednovanja kao učenja je i **vršnjačko vrednovanje**, stoga su sudionici bili upitani o mišljenju o vršnjačkom vrednovanju. Samo jedan sudionik smatra da vršnjačko vrednovanje nije važno, a ostali navode zašto je važno te koji su izazovi provedbe: *smatram da je važno, samo smatram da je teško da bude objektivno* (01); *oni se prije poslušaju međusobno, prije će uvažiti mišljenje svog kolege, nego neke naputke koje ja kažem* (02); *na taj način stvaraju samopouzdanje i bolju sliku o svom znanju* (04); *stvara se i natjecateljsko ozračje, ali povećava se i motivacija* (08).

Sudionici su dobro identificirali da se vršnjačkim vrednovanjem povećava motivacija te da učenici „imaju bolju sliku o svom znanju“, odnosno, oni preuzimaju odgovornost za vlastito učenje.

7.2. Rezultati istraživanja u domeni kategorije kompetentnost

Budući da vrednovanje zahtijeva stručnost, sudionici su bili upitani da procijene svoju **razinu kompetentnosti** za provođenje predloženog koncepta vrednovanja. Rezultati pokazuju da se 5 sudionika smatra kompetentnima: *zadovoljavajuće kompetentna* (01); *visoka razina kompetentnosti* (08); *apsolutno kompetentna* (09); *uspješna* (02); *mislim da sam kompetentna* (10). Sudionik 02 svoju uspješnost temelji na tome što *nikad nije bilo pritužbe ni na jednu ocjenu, bilo u brojčanom obliku, bilo u obliku povratne informacije*, a svoja je znanja o vrednovanju usavršavao kroz *raznorazne organizirane i neorganizirane tečajeve u vlastitom aranžmanu i čitanjem literature*. Dvoje sudionika ocijenilo se ocjenom „dobar“ (05, 06), dvoje sudionika smatra da nisu kompetentni (04, 07), dok se jedan sudionik s obzirom na kratko trajanje nastave uživo ne može procijeniti (03). Dvoje sudionika navodi da, iako su kompetentni, prostora za poboljšanje uvijek ima (01, 10).

Svi sudionici navode da im tijekom **fakulteta** nije bilo pruženo dovoljno znanja o vrednovanju. Neki to navode zbog toga što su završili stručne, tehničke fakultete (07, 08) te poslije pedagoški minimum, dok ostali navode da je malo toga bilo posvećeno vrednovanju (01, 02, 03), da je njihovo znanje s fakulteta djelomično (04), nedovoljno (05) i sporadično (10).

Za usavršavanje u vrednovanju kroz **profesionalno usavršavanje**, sudionici navode: *osim ovih edukacija ŠZZ, nisam se susretala sa specijaliziranim edukacijama koje se bave vrednovanjem* (01); *nema toliko usavršavanja na temu vrednovanja* (05); *nije bilo stručnih usavršavanja o tome* (07); *imali smo od strane agencije jako dobrih edukacija za strukovno obrazovanje* (08).

Može se ustvrditi da sudionicima nije bilo osigurano dovoljno profesionalnih usavršavanja na temu vrednovanja te da im na fakultetu nije bilo pruženo dovoljno znanja o vrednovanju. Polovica sudionika smatra se kompetentnima, ali svjesni su da mogu još napredovati. Ocjenjivačka nepismenost nastavnika loše utječe na sposobnost razvijanja i upravljanja postignućem kod učenika (Ruić i Lukša, 2017), stoga je nastavnicima važno osigurati kontinuirano profesionalno usavršavanje u tom području. Dokimološke teme mogu se uvrstiti u programe nastavničkih studija te programe cjeloživotnog obrazovanja za dopunsko

pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika. Osim toga, važno je u programima profesionalnog usavršavanja ponuditi različite oblike edukacije iz područja dokimologije, odnosno vrednovanja učeničkih znanja.

7.3. Rezultati istraživanja u domeni kategorije provedba

Od **promjena** u vrednovanju nakon implementacije *Škole za život*, sudionici ističu da su počeli više upotrebljavati formativno vrednovanje (01, 02, 09, 10) te kako je sada veća usmjerenost na to da učenik ostvari ishode (01, 08). Učenici češće dobivaju povratnu informaciju (02, 07) – *prije Škole za život smatrala sam da je povratnu informaciju potrebno dati samo kada ja ispitujem učenika za neku ocjenu* (02). Neki sudionici (03, 04, 05, 08, 10) navode kako nema značajnih promjena jer su to radili i ranije, osim promjene u terminima. Sudionik 05 navodi da nema osobite promjene jer *se svijest nastavnika još nije promijenila i još je previše nastavnika usmjereno na brožčanu ocjenu* (05). Sudionik koji predaje u strukovnoj školi navodi: *Bili smo orijentirani na ishode učenja puno prije nego što su to bili općeobrazovni predmeti. S obzirom na to, te novine nisu mi predstavljale nikakav problem.* (08).

Sudionici navode kako je **izazov** bio usvojiti što točno spada u vrednovanje za učenje, a što u vrednovanje kao učenje (01, 02), pripremiti i osmisлити vrednovanje (01, 02, 10, 05, 09), činjenica da je potrebno uložiti mnogo više truda i pisanja (03, 05, 10), dok jedan sudionik navodi kako je problem prilikom planiranja vrednovanja bio krenuti od ishoda (01). Jedan sudionik navodi kako nije imao neke osobite izazove (04).

Kako bi se dobio uvid u ostvarivost koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*, sudionici su bili upitani o iskustvima provedbe svih triju koncepta.

Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje provodi 9 od 10 sudionika. Sudionik koji ne provodi vrednovanje za učenje navodi kako to nije stigao u vrlo kratkom razdoblju nastave u učionici. Navode kako im je vrednovanje za učenje korisno za daljnje planiranje poučavanja (01, 02, 05, 10) te navode sljedeće: *Na taj način vidim koliko su gradiva usvojili i onda mogu reagirati i sastaviti dokument s najčešćim krivim odgovorima i njihovim ispravcima. To mi je jako korisno za daljnje planiranje.* (01); *Pomoću lista procjena, pa onda mogu vidjeti napredak u tjedan dana, pomoću rubrika, vodim dnevnik rada. Moji učenici sebi uz zadatke pišu natuknice uz zadatke, razgovor. Uvijek pričamo o tom procesu napretka, zašto je to nekome teško i*

dogovorimo se da drugi kolege pomognu. Da nemamo takve suradnje, ne bismo imali napredak. Vrlo jednostavno, samo i razgovor s nastavnikom oko nekakvih načina učenja, sadržaja koji se poučava i to može biti metoda vrednovanja za učenje. (02); To mi je važnije od ispita znanja za povratnu informaciju. I to je i njima jako važno jer se većina njih onda trudi biti još boljima. Mi smo učili matematiku kroz vrednovanje za učenje. Oni su poslije svakog sata stavljali svoje ime na piramidu gdje misle nakon završetka sata da je njihovo znanje. Oni jednostavno nisu mogli podnijeti da im je znanje negdje na dnu piramide i učili su zbog stavljanja papirića na piramidu (05).

Od **metoda vrednovanja za učenje** sudionici izdvajaju izlazne kartice (01, 06, 09), Kahoot kviz (01), liste procjena (02), učeničke mape (04, 07), KWL tablice (02), rubrike (svi sudionici), bilješke (08, 04, 05, 02), pitanja za ponavljanje (01) itd. Posebno se ističe još jedna metoda koju upotrebljava sudionik 02: *Njihove bilježnice imaju komentare sa strane. Tu znaju biti komentari „Što će mi ovo, to neću nikada naučiti“ i onda kad to listam do kraja godine budu smajlići. Oni sami sebi ostavljaju napomene uz taj dio koji su radili vezano uz težinu gradiva.*

Sudionici su iznimno zadovoljni **rubrikama** i koristi ih 9 od 10 sudionika. Sudionik koji ne koristi rubrike navodi kako njemu nisu potrebne, ali *dobro dođu kolegama koji tek počinju raditi (03)*. Ostali sudionici o rubrikama navode da im je to najbolje što je proizašlo iz novog koncepta vrednovanja (01, 09), a najviše ih navodi kako je to korisno za učenike jer znaju što trebaju raditi (02, 01, 05, 06, 07), dok neki navode kako im rubrike olakšavaju vrednovanje (01, 02). *Kad se njima pokaže ta razrađena rubrika, npr. ocjena 3, onda oni to bolje prihvate, nema onog „ja mislim da je to bilo za 4“ (01); Manje je onda problema oko toga „zašto je Pero dobio 5, a ja sam dobila 4“ (02) kad im daš rubriku već sami znaju gdje su (05).*

Rezultati pokazuju kako sudionici uočavaju svrhu i korisnost vrednovanja za učenje te upotrebljavaju mnogo različitih metoda vrednovanja za učenje. Sudionici uočavaju da im vrednovanje za učenje pomaže u daljnjem planiranju poučavanja jer znaju na kojoj razini znanja se učenici nalaze. Navode da se na taj način, a posebice pomoću rubrika, učenici bolje snalaze u svom napretku. Učenike se tako osnažuje da preuzmu odgovornost za modificiranje i poboljšanje njihova rada, što i jest glavni cilj vrednovanja za učenje (Broadfoot i sur., 2002; Sadler, 1989 prema Smaill, 2020).

Svi sudionici učenicima **povratne informacije** daju usmenim putem tijekom nastave te ih pišu u e-dnevnik, a osim e-dnevnika, neki sudionici povratnu informaciju daju putem bilješki (01, 02, 03, 04, 05, 06). Sudionik 08 navodi i zašto daje usmene pohvale: *To je naročito dobro za one učenike koji imaju nisko mišljenje o sebi i onim učenicima koji na početku nisu baš pokazivali interes.* (08). Kako izgleda pisana povratna informacija, navodi sudionik 02: *Ona sadržava sadržajni dio i ponašajni dio, odnosno, trud, interes. Pišem i ako učenik ima izražene sklonosti prema nekom dijelu gradiva. Važno je da učenik zna što je naučio, što nije naučio. Nije dobro navesti samo ono što nije naučio jer će se osjećati kao potpuna nula* (02).

Svi sudionici navode kako je važno učeniku dati **individualnu povratnu informaciju** i uputiti ga u strategije učenja, no neki sudionici to ne rade zbog uzrasta učenika ili karakteristika predmeta: *Mislim da to kod ovog uzrasta nije toliko važno. U višim razredima je to važno. Jer oni vole sve, privrženi su učitelju, tako da nisu potrebni individualni razgovori.* (05); *Da, mislim da je to važno. Ali ne primjenjujem to baš, kada su moji predmeti više praktični.* (08). Sudionici 03, 06 i 07 daju individualne povratne informacije i razgovaraju o strategijama i tehnikama učenja s onim učenicima kod kojih primjećuju neuspjeh. Sudionici 01, 02 i 10 smatraju da je potrebno razgovarati sa svakim učenikom, stoga navode: *Ako je ikako moguće, to bi bilo sjajno. Primjenjujem koliko je to moguće. Predajem u 10 razreda, pa je nemoguća misija za svih 260 učenika sa svakim individualno razgovarati.* (01); *Ja kroz nekoliko sati mogu doći do svakog učenika i dati mu detaljnu povratnu informaciju i čak primijeniti drugačije metode rada, poticati ga na drugačiji način učenja.* (02); *Pokušavam pričati s njima, ali obično se to sve svede na to da se sve nastavi onako kako je i bilo.* (10). Svi sudionici navode kako se trude povratnu informaciju uputiti što češće.

Pri davanju povratne informacije svi sudionici naglašavaju važnost osvrtnja i na **proces učenja**, a ne samo na ocjenu. Navode kako je to korisno učenicima (02, 08, 08) jer usmjerava daljnje učenje (02), kako bi ih se potaknulo da uče za znanje, a ne za ocjenu (05), kako bi ih se ispravilo u strategijama učenja (09) ili ukazalo na pogreške (03).

Sudionici 01, 04, 05, 06, 07 i 08 smatraju da je **povratna informacija roditeljima** putem e-dnevnika dovoljna te da je razgovor nužan ako se pojavi problem ili pokaže potreba. Da bi s roditeljima trebalo razgovarati i onda kada se ne pokaže nužna potreba, smatraju sudionici 02, 03, 09 i 10. Sudionik 03 navodi: *To je jedna od pozitivnih strana ŠŽŽ koju, nažalost, nisam stigao isprobati. U praksi je bilo do sada da su samo problematični učenici podvrgnuti takvom postupanju. Učenici koji imaju dobre uspjehe, njihovi se roditelji baš i ne sekiraju, nemaju potrebe dolaziti u školu, nema potrebe pozivati ih. Bilo bi dobro kad bi se to*

moglo implementirati za svakog individualno, međutim sumnjam da je to moguće za tako velik broj učenika. Sudionik 02 smatra da je to potrebno kako ne bi došlo do nesporazuma: Trebalo bi s roditeljima razgovarati. Zna mi se dogoditi u prvom razredu da mi dođu nezadovoljni roditelji, tamo u 12. mjesecu. Nakon dva, tri mjeseca rada se znaju žaliti što su njihova djeca dobili dvojke i trojke, a bili su odličaši u osnovnoj školi. I onda ti roditelji dođu i kažu „ali on sve zna, ja sam ga ispitivao“. Onda ja roditelju ukažem na način na koji ja ispitujem, da tražim razumijevanje, kritičko promišljanje, a ne samo reprodukciju činjenica. Sudionik 10 navodi kako je to potrebno, ali da roditelji nemaju inicijativu: U svojih 12 godina rada, jedan jedini roditelj mi je došao tijekom školske godine da razgovara kako da učenik uči da bi imao pozitivnu ocjenu. Svi ostali roditelji koji su dolazili su nakon zaključene ocjene ili pred popravni ispit, pred dopunsku nastavu, nakon popravnog ispita, dakle kad je sve već gotovo. U ovom slučaju se pokazao velik pomak kad smo shvatili da nije do mene, čak ni do učenika, nego do postupka učenja. Bilo bi super kad bi roditelji malo češće dolazili tijekom godine. (10).

Svi sudionici navode da su **digitalne platforme** korisne te se slažu u tome kako im je posebice koristan *e-dnevnik* zbog lakšeg upućivanja povratne informacije roditeljima. Neki navode kako je *e-dnevnik* dobar, no ne treba zanemariti razgovor s roditeljem (03, 04, 02). Od ostalih digitalnih platformi, sudionici koriste *Google disk* (08) i *One Note* (02).

Rezultati pokazuju kako svi sudionici povratnu informaciju usmjeravaju i na proces učenja, a ne samo na rezultat te se trude uputiti je učenicima što češće. *Smjernice* naglašavaju važnost osvrtnja i na proces učenja, a ne samo ocjenu, stoga bi se moglo reći da sudionici ispravno shvaćaju namjenu povratne informacije kao sredstva prilagodbe učenja. *Smjernice* također preporučuju individualan razgovor s učenicima o daljnjim strategijama i tehnikama učenja. U tome se odgovori sudionika razlikuju, tj. dvoje sudionika to ne primjenjuje, petero primjenjuje samo kad je u pitanju neuspjeh, a troje naglašava da je to važno za sve učenike. Rezultati provedenog istraživanja (Cowie, 2005) pokazuju kako učenici smatraju da su im učitelji najkorisniju pomoć pružili tijekom interakcije pojedinačno ili u maloj grupi. Rezultate istraživanja i preporuke *Smjernica* treba uzeti u obzir, no isto je tako važno uskladiti preporučene strategije s vrstom predmeta i uzrastom te potaknuti nastavnike da o tome promišljaju. Učinak implementacije formativnog vrednovanja ovisi, između ostalog, o predmetu i karakteristikama učenika, navodi Bennett (2011).

Vrednovanje kao učenje

O tome kako provode **vrednovanje kao učenje**, sudionici navode: *koristim ili rubrike ili alate poput Mentimetera¹⁹ u kojima u dva kratka pitanja učenici procijene i kakav je bio zadatak čime i meni daju povratnu informaciju i procijene kako su oni sami sudjelovali u njemu i kako su ostali sudjelovali u njemu (01); ja to provodim kao neki razgovor između mene i učenika i nas svih u razredu (02); kroz faze refleksije, kroz razgovor, kroz debate, uključenost učenika u raznorazne forme produkcije jezika (03); oni sebi u 3-4 rubrike stavljaju križiće (04); oni često jedni druge kroz igru procjenjuju (05); nastojim se pripremiti za to i što više to provoditi (07); ne provodim ga previše (09).*

Svi sudionici pružaju učenicima prilike za **samovrednovanje**. Sudionik 01 povezuje vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, stoga navodi: *Znam im dati kroz digitalne alate, tj. uključila bih pitanje koje predstavlja samovrednovanje u neku od izlaznih kartica. Recimo jedna metoda koja njima može biti samovrednovanje i meni povratna informacija je ona metoda s palcem gore, dolje ili u sredini o tome koliko su nešto razumjeli. (01). Ostali sudionici navode: kad mu iskažem brojčanu ocjenu, pitam ga slaže li se (03); možda jedanput tjedno kada se završi cjelina ili smisleni dio (06); učenik ocjenjuje vlastiti rad na temelju kriterija koje sastavimo zajedno (08); znala sam uzeti par dobrih radova za ocjene 3, 4 i 5 i reći im da svoj rad stave uz onaj rad koji označava neku od tih ocjena (07); rijetko ga provodim (09). Rezultate samovrednovanja 5 sudionika ne uzima u obzir pri zaključnoj ocjeni, dok 5 sudionika uzima u obzir rezultate samovrednovanja pri donošenju zaključne ocjene. Sudionik 01 navodi kako to ne čini jer ne zna točno kako, ali ima u planu osmisliti način da i to uključi, dok sudionik 10 navodi kako se ionako učenik i nastavnik vode istim kriterijima, pa to vrednovanje ne uzima u obzir.*

Prilike za **vršnjačko vrednovanje** učenicima pruža 9 od 10 sudionika, dok ih 7 od 10 pritom raspravlja s učenicima o kriterijima vrednovanja, tj. učenicima su ti kriteriji poznati. Kako bi se vršnjačko vrednovanje uspješno provelo, sudionik 08 navodi kako *treba napraviti atmosferu za to, oni znaju da neće nitko dobiti jedan i onda se oslobode i znaju i kritizirati*, dok sudionik 10 navodi kako vršnjačko vrednovanje može biti dobro *ako im se da dobre smjernice i kriterije te da je važno da poslije toga ja vrednujem po tim istim kriterijima i onda oni vide gdje su, koliko se razlikujemo i koliko smo slični*. Devet sudionika odgovorilo je kako vršnjačko

¹⁹ Aplikaciju koja se koristi za kreiranje prezentacija s povratnim informacijama. (What is mentimeter. Mentimeter. Preuzeto s: <https://www.mentimeter.com/>).

vrednovanje ne uzima u obzir pri zaključnoj ocjeni, dok je jedan sudionik odgovorio kako *ono pridonosi tome da ocjena bude bolja* (02), a sudionik 01 bi u budućnosti volio i taj oblik vrednovanja uključiti u zaključnu ocjenu.

Rezultati pokazuju kako sudionici na različite načine provode vrednovanje kao učenje te ga kombiniraju s vrednovanjem za učenje. Navode kako za to ne trebaju imati posebne metode, već se takav oblik vrednovanja može implementirati u razred bez da oduzima mnogo vremena te se može kombinirati s vrednovanjem za učenje. Važno je učenicima što češće pružiti prilike za ove oblike vrednovanja kako bi se u njima izvježbali, što sudionici čine češće otkako je implementiran program *Škola za život*. Rezultate vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja sudionici ne uzimaju u obzir prilikom donošenja zaključne ocjene. Preporuka *Smjernica* i jest da nastavnik sam procijeni bi li i na koji način rezultati tog vrednovanja trebali biti uključeni pri donošenju ocjene. U početku provedbe bilo bi korisno u nekoliko navrata rezultate vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja brojčano ocijeniti kako bi se učenicima ukazalo na njihovu važnost te kako bi ih se potaknulo da se što pozornije i s što više truda uključe u proces vrednovanja. Naposljetku bi se ti rezultati trebali uzeti u obzir i prilikom donošenja zaključne ocjene.

Vrednovanje naučenog

Vrednovanje naučenog sudionici provode na različite načine. Sudionik 01 prepoznaje povezanost svih triju pristupa, stoga navodi: *Sva su tri pristupa vrednovanju međusobno povezana. Ja smatram da se, primjerice, uspješnost u zadaćama (vrednovanje za učenje) može pretvoriti u ocjenu.* Osmero sudionika koristi se i alternativnim metodama (projekti, istraživanja, prezentacije učeničke mape), a ne samo usmenim i pismenim ispitivanjem (01, 02, 03, 05, 07, 08, 09, 10). Prilikom usmenog ispitivanja, dvoje sudionika (02, 08) izbjegavaju situacije koje bi za učenika mogle biti stresne, stoga navode: *Mi se ispitujemo usmeno svaki sat, kroz razgovore. Učenik može biti na svom mjestu i u nekakvom razgovoru. Ako se kontinuirano razgovara s učenicom, onda se zna da je on neke pojmove i koncepte usvojio ili ne.* (02); *Meni recimo istu težinu usmenog odgovora ima prezentacija na neku temu gdje bi oni morali prikupljati podatke i izložiti to pred razredom. Njima je to opuštenije.* (08).

Prilikom **donošenja ocjene**, sudionici 02, 03, 04, 05, 06 i 09 ističu kako je važno uzeti u obzir i zabilješke o učeniku koje su kontinuirano vodili: *da bi mi učenike pokušali što realnije i objektivnije ocijeniti, moramo kontinuirano pratiti* (02); *kod usmenih je dobar taj pristup koji se koristi u ŠZZ, a to je da se unaprijed zna što se ocjenjuje i ako sam ja stavila da je moj kriterij*

da je učenik odradio 5 zadata npr., da onda mogu vrednovati i to (10). U vrednovanju naučenog sudionici se razlikuju s obzirom na školu u kojoj predaju. Sudionik koji radi u strukovnoj školi navodi: *Postoje kriteriji koji su razrađeni, pa se tu ocjenjuje odabir materijala, je li tu bilo grešaka koje bi mu kasnije otežale rad s tim materijalom, kako je pristupio samom stroju itd.* (08). Usmjerenost sudionika koji radi u razrednoj nastavi više je na učenikov kontinuirani rad iz kojeg proizlazi ocjena (04). Sudionik koji predaje tehničku kulturu u osnovnoj školi navodi kako je usmjerenost pri ocjenjivanju također praktična: *što je kreativnije, to bolje* (07). Sastavnice koje prilikom donošenja ocjene sudionici uzimaju u obzir razlikuju se i s obzirom na predmet. Sudionik koji predaje matematiku tako navodi da je *manje bitna primjena jer nisu svi u stanju primijeniti znanje* (06), dok sudionik koji predaje psihologiju navodi upravo suprotno, odnosno koristi i *pitivanja koja zahtijevaju dublju razinu znanja i povezivanja s vlastitim životom* (01).

Donošenje **zaključne ocjene** sudionici ne temelje na aritmetičkoj sredini. Svi sudionici slažu se oko toga kako nemaju sve ocjene istu „težinu“ te kako se u donošenju zaključne ocjene osvrću i na bilješke koje su vodili za pojedinog učenika, tj. bilješke koje su vodili u sklopu vrednovanja za učenje. Stoga bi zaključna ocjena trebala biti *rezultat puno čestica praćenja* (01) i njoj bi trebalo sve doprinositi (02), a ako učenik napreduje *to će se uzeti u obzir i ocjena će biti viša* (02). Uzimajući u obzir bilješke, ako aritmetička sredina pokazuje i manju ocjenu, ocjena može biti veća (08, 02).

Rezultati pokazuju kako se sudionici ne povode samo za konvencionalnim metodama vrednovanja naučenog (usmeno i pismeno ispitivanje), već primjenjuju i neke alternativne metode koje doprinose kvaliteti poučavanja i učenja, što je u skladu s uputama *Smjernica*. Rezultati su nešto drugačiji za dvoje sudionika koji rade u razrednoj nastavi, odnosno oni većinom koriste usmena i pismena ispitivanja, što se može protumačiti usmjerenošću razredne nastave na nužnost usvajanja osnovnih znanja. Pri donošenju ocjene, sudionici (posebice u razrednoj nastavi) uzimaju u obzir bilješke koje su kontinuirano vodili. To je manje važno sudionicima koji rade u strukovnoj školi gdje se ocjena donosi za određeni praktičan rad. Pri donošenju zaključne ocjene, u skladu s uputama *Smjernica*, sudionici ne donose ocjenu nužno na temelju aritmetičke sredine te je taj završni proces vrednovanja rezultat cjelokupnog rada kroz godinu.

7.4. Rezultati istraživanja u domeni kategorije zadovoljstvo

Koncept vrednovanja predložen *Školom za život* sudionike je potaknuo na uvođenje promjena u procesu poučavanja i vrednovanja. Neki sudionici izrazili su zadovoljstvo uvođenjem promjena u vrednovanje (01, 07, 05, 09, 02, 10), dok neki sudionici navode kako su to i prije radili, na malo drugačiji način (03, 08) te zbog toga ne osjećaju neke promjene.

Sudionici razredne nastave navode kako oni ionako otprije provode formativno vrednovanje. Dok jedan sudionik koji predaje u razrednoj nastavi smatra kako je formativno vrednovanje izvrsna metoda učenja (*I to je i njima jako važno jer se većina njih onda trudi biti još boljima. Mi smo učili matematiku kroz vrednovanje za učenje.* (05)), drugi sudionik (04) navodi kako samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje nisu primjenjivi za uzrast učenika u razrednoj nastavi (od 1. do 3. razreda). To je pak oprečno onome što navodi sudionik koji predaje u gimnaziji: *ako od malih nogu budu učeni različitim pristupima vrednovanju, onda će moći bolje sudjelovati u stvaranju kriterija* (01). Stav sudionika o tome da vrednovanje kao učenje nije primjenjivo za učenike od 1. do 3. razreda može se opovrgnuti rezultatima istraživanja koje su proveli Cowie (2005) i Bergan i suradnici (1991). Vrednovanje kao učenje treba prilagoditi uzrastu, a to iziskuje stručnost nastavnika. Bilo bi vrlo korisno učenike poučavati vrednovanju kao učenju u toj dobi kako bi se „navikli“ na taj pristup vrednovanju te se upoznali s procesom vrednovanja koji ih očekuje u daljnjem školovanju. Na taj način učenicima će proces vrednovanja biti manje stresan i bit će sposobniji razumjeti svrhu formativnog vrednovanja.

Svi sudionici navode kako su pristupe vrednovanja kao učenje i za učenje provodili i prije, samo ih nisu „tako zvali“ te da su sada oni bolje strukturirani. Svi sudionici navode kako nakon implementacije *Škole za život* češće primjenjuju metode vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje.

Sudionik 06 navodi kako je takav koncept vrednovanja nametnut, dok sudionik 10 navodi kako se forsira. Sudionik 06 navodi kako je on vrlo teško primjenjiv za predmet Matematika, no smatra da je prošlo premalo vremena da bi mogao donijeti konačan sud. Sudionik 03 navodi kako je koncept *preopširan, a učenici iz toga neće imati koristi – brdo bilješki je upućeno ne zna se zapravo kome*. Suprotno tomu, sudionik 02 navodi kako je reforma vrednovanja najbolje što je program *Škola za život* donio: *ovakvo vrednovanje služi unaprjeđenju našeg zajedničkog rada i rezultati su se vrlo brzo pokazali* (02). Osim toga, sudionik 02 navodi: *Djeca se vrlo lako prilagode, samo je problem u tome jesmo li mi kao populacija nastavnika spremni prihvatiti novine; Moje mišljenje je da je ocjenjivanje bila*

najslabija karika u našem obrazovnom sustavu. Sad imamo puno veću slobodu kroz formativno vrednovanje da utječemo na krutost našeg ocjenjivačkog sustava od 1 do 5. Vrijednost u predloženom konceptu vrednovanja sudionik 01 vidi u tome što pomiče fokus s ocjene na proces učenja, na razvoj samokritičnosti prema vlastitom znanju i vlastitom procesu učenja. Mislim da je to učenicima jako bitno usvojiti i da je to životno važna vještina. (01). Sudionik 04 navodi kako je konceptu potrebno još razrade, dok sudionik 09 navodi kako je ovaj koncept vrednovanja olakšao proces donošenja ocjena.

Devet od deset sudionika navodi kako su im **edukacije** pomogle. Sudionici navode: *Preporuke i edukacije bile dosta opsežne. Nama je ŠZŽ pomogla kako vrednovati učenike vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje.* (02); *Edukacije su pomogle, ali mogle su biti bolje i detaljnije jer su koncepti većini nas bili dosta dugo nejasni.* (01); *Neke tehnike koje sam naučila na edukacijama, a koje dotad nisam primjenjivala su meni pomogle puno u povratnim informacijama na način da sada znam što trebam raditi više, što manje.* (10); *Škola za život je tu dala jako puno materijala i tu mi je velika pomoć.* (05); *Kroz ŠZŽ se o vrednovanju progovorilo više nego što se progovorilo dosad na svim stručnim usavršavanjima.* (09).

Prednosti novog koncepta vrednovanja su lakše ocjenjivanje (09, 07, 05) i realnija ocjena: *ocjena realnija nego što bi bila i učenici kroz cijeli pomak prema ishodima ipak usvajaju znanja na nekoj dubljoj razini* (01). Prednost je i u *motivaciji učenika ako bi se to doista kvalitetno koristilo* (05) te u tome što su *učenici upućeniji i znaju što se konkretno od njih traži, a dobro je i za nastavnika što vidi rezultat* (10).

Nedostatci novog koncepta vrednovanja su: nedostatak vremena za provedbu (01, 10), to što se u e-dnevniku ne može napisati nešto negativno, primjerice, „nije napisao domaći rad“ (04, 10); *nedostatak je naša spremnost da se mijenjamo u tom obliku rada* (05); *nedostatci su to što je možda što će učenici biti time prezasićeni* (07); *nedostatak je jedino to što je puno više posla za nastavnika* (08) te *forsiranje formativnog vrednovanja* (10). Sudionici 06 i 02 navode kako će se nedostatci pokazati s vremenom, a sudionik 02 smatra da ih neće ni biti, već će se nastavnicima trebati naučiti koristiti pristupima vrednovanju.

Kako bi se poboljšao sustav vrednovanja, dva sudionika (03, 06) navode kako je potrebno da se uvede vanjsko vrednovanje: *Ja mislim da se uopće tijekom školske godine ne bi trebala davati niti jedna jedina brojčana ocjena, nego da na kraju polugodišta i godine učenici trebaju riješiti baždareni test* (03); *mislim da bi trebali biti univerzalni ispiti na nivou države* (06).

8. Analiza rezultata s obzirom na vrstu škole, godine radnog iskustva i predmet

Vrsta škole

S obzirom na vrstu škole, može se utvrditi da sudionici koji predaju u gimnaziji i sudionik koji predaje općeobrazovni predmet u strukovnoj školi bolje razumiju pristupe vrednovanje kao učenje i za učenje, jasnije izdvajaju prednosti i objašnjavaju svrhu formativnog vrednovanja, pokazuju veću spremnost na uvođenje novina u vrednovanje i želju za osobnim napretkom u provođenju vrednovanja. To se može objasniti time što edukacije u školama u kojima sudionici predaju nisu počele u isto vrijeme. Edukacije su gimnazijskim nastavnicima i nastavnicima općeobrazovnih predmetima u strukovnim školama krenule ranije. Osim toga, razlog može biti i činjenica da strukovni predmeti nisu toliko usmjereni na usvajanje znanja, već više na stjecanje specifičnih vještina i sposobnosti, što može utjecati na manju potrebu nastavnika za formativnim vrednovanjem. To ne znači da bi se u strukovnim školama ono trebalo manje provoditi, već da bi se njegova uporaba trebala uskladiti sa specifičnostima predmeta. Potvrda tomu je sudionik koji predaje u Šumarskoj i drvodjeljskoj školi koji je i prije *Škole za život* provodio formativno vrednovanje.

Preostala dva sudionika koji predaju u strukovnim školama iznimno se razlikuju s obzirom na stav o formativnom vrednovanju. Dok je nastavnik stručnog predmeta srednje strukovne Šumarske i drvodjeljske škole (23 godine radnog iskustva) spremniji na novine u vrednovanju te je i sam provodio formativno vrednovanje i prije implementacije *Škole za život*, nastavnik informatike u Ekonomskoj školi (26 godina radnog iskustva) nije spreman na uvođenje promjena i ne pridaje osobit značaj vrednovanju kao učenju i vrednovanju za učenje.

Dvoje sudionika koji predaju u razrednoj nastavi razlikuju se po spremnosti na uvođenje novina u rad. Dok jedan nastavnik smatra da se vrednovanje kao učenje ne može implementirati od 1. do 3. razreda osnovne škole, drugi nastavnik ne spominje takva ograničenja i pokazuje veću spremnost na uvođenje novina. U odnosu na sudionike koji predaju u srednjoj školi, ova dva sudionika pokazuju slabije razumijevanje vrednovanja kao učenje i vrednovanja za učenje te pokazuju manju spremnost i motiviranost za uvođenje novina.

Dvoje sudionika koji predaju u predmetnoj nastavi također pokazuju znatno slabije razumijevanje vrednovanja kao učenje i vrednovanja za učenje te manji interes za uvođenjem novina u području vrednovanja. Nastavnik Matematike to objašnjava tako što Matematika nije pogodan predmet za takav način vrednovanja. Argumente tog stava sudionik ne navodi, a

suprotno tome navodi sudionik 05 koji je u razrednoj nastavi upravo matematiku poučavao pomoću formativnog vrednovanja. Matematika je predmet u kojem se mnogi učenici susreću s nerazumijevanjem gradiva, stoga bi upravo matematika bila pogodan predmet za češću neformalnu provjeru razumijevanja formativnim vrednovanjem.

Godine radnog iskustva

U odnosu na petero sudionika s više godina radnog iskustva, troje sudionika s manje godina radnog iskustva (11 i 12 godina) pokazuje veće razumijevanje formativnog vrednovanja i veću spremnost na provedbu vrednovanja kao učenje i vrednovanja za učenje. To se može objasniti time što nastavnici s manje godina radnog iskustva vjerojatno još uvijek nisu u tolikoj mjeri „umorni“ od nastavničkog posla, stoga su i spremniji na novine.

Predmet

Sudionici ne navode da je predmet koji predaju manje ili više pogodan za provođenje predloženog koncepta vrednovanja, osim nastavnika predmetne nastave koji predaje Matematiku. Sudionik koji predaje u razrednoj nastavi također navodi kako je vrednovanje kao učenje neizvedivo od 1. do 3. razreda osnovne škole. Zašto se to može opovrgnuti već je objašnjeno u ovom radu osvrtnjem na istraživanje koje je proveo Cowie (2005). Provedba vrednovanja naučenog razlikuje se u strukovnim predmetima gdje je veći naglasak na vrednovanje praktičnog rada.

9. Rasprava

Shvaćanje

Glavni cilj formativnog vrednovanja jest da ono vodi i poboljšava učenje, što sudionici prepoznaju. Većina sudionika (njih 7) ne prepoznaje nužnost istovremenog planiranja vrednovanja i učenja, stoga se može ustvrditi da će za kvalitetniju provedbu formativnog vrednovanja trebati još prakse i edukacije. Sudionici prepoznaju da je učenicima motivacija za učenje i dalje ocjena i slažu se u tome da se takav odnos prema učenju treba promijeniti. Navode da ocjena nije pokazatelj znanja te njih petero naglašava da je ocjena bolji pokazatelj znanja onda kada se provodi i formativno vrednovanje. Svi sudionici koriste se kriterijskim vrednovanjem i uočavaju njegovu važnost. Šest sudionika smatra da učenici ne bi trebali sudjelovati u razradi rubrika vrednovanja. Povratne informacije sudionici upućuju i tijekom procesa učenja, što je dobar pokazatelj da ih upućuju na ispravan način. Sudionici shvaćaju važnost samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, ali ne znaju na koji način učenike poučavati vještinama koje su im za to potrebne. Svi se slažu oko toga da učenike treba tome poučavati, no za to im nedostaje znanja i vremena. Kako bi učenici ovladali samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem, nije dovoljno da ga provode, već je im je potreban i specifičan jezik kako bi mogli opisati, raspravljati te evaluirati svoje učenje (Absolum i sur., 2009; Moss, Brookhart, i Long, 2013 prema Booth i sur., 2014).

Dakle, sudionici su spremni na reformu vrednovanja te podržavaju i razumiju ulogu formativnog vrednovanja. Potreba za poboljšanjem očituje se u edukaciji nastavnika za poučavanje učenika samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju. Osim toga, prijedlog je da se nastavnike educira o poučavanju učenika metakognitivnim vještinama jer je metakognicija najmoćniji prediktor učenja (Veenman, Bernadette, Hout-Wolters i Afflerbach, 2005).

Implementacija predloženog koncepta vrednovanja u škole bez prethodne znanstvene razrade ne predstavlja nužno propust, s obzirom na to da je koncept praktične naravi i u njegovu su razvitku sudjelovali stručnjaci. Kako bi se sustav vrednovanja unaprjeđivao, zadatak je znanstvenika ispitivati njegovu učinkovitost polazeći od iskustva učenika i nastavnika, razvijati pristupe vrednovanju te predlagati modele i metode unutar njih.

Kompetentnost

Polovica sudionika istraživanja smatra se kompetentnima za provedbu predloženog koncepta vrednovanja. Svi sudionici u procjeni svoje kompetentnosti za vrednovanje

prepoznaju mogućnosti poboljšanja. Uzimajući u obzir te rezultate, razvidna je potreba za daljnjom edukacijom nastavnika. Osim edukacije nastavnika, važno je educirati i stručne suradnike, iako se oni ne bave izravno formativnim vrednovanjem. Ulaganjem u znanje stručnih suradnika, osigurava se profesionalna podrška nastavnicima. Budući da formativno vrednovanje u inozemnim obrazovnim sustavima služi ne samo vođenju učenja, već i profesionalnom usmjeravanju učenika, prijedlog je da se ono iskoristi u svrhu profesionalnog usmjeravanja i u hrvatskim školama, kao što je to predloženo Blackovim modelom u zadnjoj fazi „rezimiranje“ (Black, 2013). Prema tome, uloga stručnih suradnika je da u suradnji s nastavnicima informacije dobivene formativnim vrednovanjem iskoriste u svrhu profesionalnog usmjeravanja učenika. Povratna informacija dobivena formativnim vrednovanjem sadržajnije je nego brojčana ocjena, stoga će na taj način i stručni suradnici biti upoznati s napredovanjem učenika i njegovim interesima.

Provedba

Otkako je reforma vrednovanja implementirana, četvero sudionika češće upotrebljava formativno vrednovanje, dok ih petero navodi kako nema osobite promjene. Svi sudionici slažu se u tome kako su tri pristupa vrednovanju provodili i prije, samo što je to sada više strukturirano. Sudionici navode kako su ih edukacije pripremile za provedbu, međutim program *Škola za život* nije im pomogao da poučavaju učenike vještinama samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, već samo u tome da ih provode. Izazovi su bili pripremiti i osmisлити vrednovanje, mnogo vremena potrebnog za pripremu te u planiranju vrednovanja i poučavanja krenuti od ishoda.

Kod vrednovanja za učenje, sudionici ističu zadovoljstvo rubrikama te ih petero navodi kako uporabom rubrika učenici znaju što trebaju raditi. Sudionici upućuju povratne informacije koristeći se različitim metodama vrednovanja za učenje te ih upućuju usmenim putem. Troje sudionika navodi kako bi trebalo sa svakim učenikom individualno razgovarati o strategijama učenja, no kako za to nemaju vremena. Četvero sudionika navodi kako je s roditeljima dobro razgovarati o strategijama učenja i onda kada to nije nužna potreba. Dakle, sudionici različitim metodama provode vrednovanje za učenje, no većina ih nije razvila formativnu interakciju. Kako bi se formativna interakcija razvila, važno je iskustvo usmenog upućivanja povratnih informacija te edukacija o načinima i strategijama kojima se ono odvija. O važnosti iskustva i edukacije svjedoči to da bez kvalitetne izvedbe učenici možda neće prepoznati povratnu informaciju i njezino značenje, kao što je to potvrđeno u istraživanju koje su proveli Van der Kleij i Adie (2020). Učestalost formativne interakcije nastavnici trebaju prilagoditi predmetu

koji predaju i načinu poučavanja. Kako bi se mogle ostvariti preporuke *Smjernica* o individualnim razgovorima o strategijama i tehnikama učenja sa svakim učenicom i roditeljima, potrebno je za to nastavnicima osigurati dovoljno vremena.

Vrednovanje za učenje sudionici koriste kako bi usmjeravali daljnje učenje, ali i modificirali svoj način poučavanja. Upotrebljavaju različite metode vrednovanja za učenje te se trude povratne informacije upućivati što češće. Svi sudionici provode vrednovanje kao učenje na različite načine – od usmenog razgovora do pružanja učenicima prilika za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Sedam od deset sudionika pritom raspravlja o kriterijima vrednovanja, što upućuje na to da većina sudionika na ispravan način učenicima pruža priliku za vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. Dakle, u vrednovanju kao učenju, kao što je već navedeno u komponenti „shvaćanje“, očituje se potreba edukacije nastavnika o poučavanju vršnjačkom vrednovanju i samovrednovanju. U vrednovanju naučenog osmero sudionika koristi se i nekonvencionalnim metodama (projekti, prezentacije, istraživanja, učeničke mape). Šestero ih ističe kako pri donošenju ocjene (vrednovanju naučenog) uzima u obzir i rezultate formativnog vrednovanja. To upućuje na to da sudionici formativnim vrednovanjem utječu na valjanost sumativnog vrednovanja. Pri vrednovanju naučenog sudionici se razlikuju s obzirom na vrstu škole i predmet, što nije iznenađujuća činjenica, s obzirom na to da svaki nastavnik prilagođava vrednovanje specifičnostima predmeta koji predaje. Svi sudionici zaključnu ocjenu ne temelje isključivo na aritmetičkoj sredini. U tome se očituje da sudionici nisu usmjereni samo na brojčani rezultat, već uzimaju u obzir i povratne informacije koje su prikupili tijekom godine.

Zadovoljstvo

Sudionike se s obzirom na zadovoljstvo može svrstati u 3 kategorije: veliko zadovoljstvo (4), nemogućnost procjene zbog kratkog vremenskog perioda (2) te ravnodušnost zbog preopterećenosti (4). Navode kako je proces donošenja ocjene olakšan, ocjena je realnija, učenici su upućeniji i fokus se pomiče s ocjena na proces učenja. Troje sudionika smatra da se formativno vrednovanje forsira, dok je jedan sudionik nezadovoljan provedbom. Sudionici navode kako su zadovoljni edukacijama o vrednovanju koje su se provodile u sklopu programa *Škola za život*. Devet ih navodi kako su im edukacije pomogle, dok jedan sudionik nadodaje kako su edukacije mogle biti i bolje. Većina sudionika (9 od 10) prihvaća koncept vrednovanja ili neke njegove dijelove i „formalizaciju“ onoga što su radili i prije. Sudionici su svjesni da nastavnici moraju usvojiti takav način rada te da učenicima on neće biti problem. Sudionici su suglasni u tome da treba „naći mjeru“ u ovim oblicima vrednovanja te da će to praksom i uspjeti.

Nedostatci koje sudionici navode su nespremnost nastavnika da se mijenjaju, više posla, priprema oduzima previše vremena i forsiranje formativnog vrednovanja.

Nedostatci koje sudionici navode upućuju na to da je za provedbu ovog koncepta vrednovanja nastavnicima potrebno osigurati vrijeme za pripremu metoda formativnog vrednovanja te im za dodatan, prekovremen rad osigurati primjerenu novčanu naknadu.

Četvero sudionika kritizira usmjerenost sustava vrednovanja isključivo na brojčane ocjene. U tome se očituje njihovo nezadovoljstvo postojećim sustavom vrednovanja, što upućuje na daljnju potrebu poboljšanja sustava vrednovanja. Jedan sudionik navodi kako bi glavni prijedlog za poboljšanje bio promijeniti cijeli sustav tako da ocjena ne bude jedino mjerilo znanja. Dvoje sudionika navodi da se tijekom polugodišta ne bi trebalo ocjenjivati, već bi se na kraju polugodišta trebalo provesti vanjsko vrednovanje. Takav se pristup ocjenjivanju trenutno kosi s načelom vrednovanja u okviru kurikulumskog sustava o izbjegavanju vanjskih ispita visokog rizika, osim postojećih vanjskih ispita koji se provode na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Osim toga, Zloković (1998) navodi kako bi napustiti ocjenjivanje bilo isto tako nepravedno kao i preglasiti njegovu važnost. No, ostaje razmotriti i istražiti što bi bile prednosti, a što nedostatci ovakvog pristupa vrednovanju i ocjenjivanju. Vanjski ispiti koji bi se provodili ne bi nužno morali biti visokog rizika jer ne bi utjecali na upis u srednju školu ili fakultet.

Specifičnosti implementacije

Vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje i vrednovanje naučenog teorijski su razrađeni u angloameričkoj literaturi te je njihova primjena istraživana u inozemnim obrazovnim sustavima. U hrvatskoj dokimologiji prisutno je znatno manje literature o tim pristupima vrednovanju. S obzirom na to, postavlja se pitanje – koliko je uvođenje ovih triju pristupa opravdano s obzirom na to da se u hrvatskoj znanstvenoj zajednici gotovo pa i nisu spominjali te se njihova implementacija temelji na spoznajama iz strane literature i iskustvima implementacije u stranim obrazovnim sustavima. Obrazovna politika uzima u obzir da ono što je dobro za obrazovni sustav u jednoj zemlji ne mora imati iste učinke na obrazovni sustav u nekoj drugoj zemlji.

U skladu s navodima iz literature (Bennett, 2011), razvidno je da koristi formativnog vrednovanja mogu varirati s obzirom na specifičnosti implementacije. Kako bi formativno

vrednovanje bilo maksimalno učinkovito, važno je te specifičnosti uzeti u obzir. Ovo istraživanje pokazuje da su sudionici spremni na uvođenje promjena, što se može povezati s njihovim nezadovoljstvom koje su iskazali u istraživanju koje je proveo Brlas (2004 prema Buljubašić Kuzmanović i sur., 2010). S obzirom na to, moglo bi se ustvrditi da su nastavnici osvijestili važnost formativnog vrednovanja te je hrvatski obrazovni sustav u tom dijelu spreman, no neminovan je nedostatak vremenskih i materijalnih resursa za njegovo provođenje. S obzirom na to, postavlja se pitanje o tome koliko će nastavnici biti spremni uložiti svoje vrijeme ako znaju da za dodatan rad neće biti plaćeni. Kod sudionika se s jedne strane očituje spremnost i zadovoljstvo promjenama, a s druge strane nezadovoljstvo količinom dodatnog posla. Uzimajući te dvije temeljne odrednice (spremnost nastavnika i resursi) kao pokazatelj spremnosti hrvatskog sustava vrednovanja na reformu, teško je dati decideran odgovor o spremnosti sustava vrednovanja na reformu. No, s obzirom na brojne koristi formativnog vrednovanja, reforma vrednovanja je zasigurno dobrodošla.

Ovo istraživanje pokazuje da su spremnost i motiviranost nastavnika na zadovoljavajućoj razini, no, nezadovoljstvo zbog previše posla moglo bi na njih negativno utjecati. Bennett (2011) navodi kako je za kvalitetno formativno vrednovanje potrebno vrijeme i podrška. Prema tome, valja pričekati, kako i sudionici ovog istraživanja navode, da prođe još vremena kako bi se osigurala veća učinkovitost formativnog vrednovanja, a potom taj koncept i valjano ispitati.

Zaključak

Reforma vrednovanja u sklopu programa *Škola za život* naglašava ulogu vrednovanja kao koordinacije učenja i poučavanja, odnosno usmjerava se na poticanje nastavnika da vrednovanjem utječu na proces učenja kod učenika. Prema tome, vrednovanje se poima kao sredstvo za učenje i poučavanje, a ne kao opetovani mehanički proces kojem je u fokusu brojčana ocjena kao jedini pokazatelj znanja. Kako bi se ustvrdilo kako nastavnici shvaćaju i provode predloženi koncept, koliko su kompetentni za njegovu provedbu te koliko su njime zadovoljni, provedeno je kvalitativno istraživanje pomoću polustrukturiranog intervjua kojim je ispitano 10 nastavnika.

Rezultati pokazuju kako svi sudionici shvaćaju svrhu koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život* te uočavaju da je vrednovanje usko povezano s učenjem i poučavanjem. Sedam sudionika pokazuje bolje razumijevanje i veću motivaciju za provedbom predloženog koncepta vrednovanja. Ne može se reći da ostalih troje sudionika koncept ne provodi na ispravan način i ne uočava svrhu formativnog vrednovanja, no može se reći da je motivacija za provođenjem manja zbog specifičnosti predmeta, osjećaja da to „moraju provoditi“, nespremnosti na promjenu dosadašnjeg načina rada i zadovoljstva vlastitim metodama vrednovanja.

Može se ustvrditi da sudionici imaju razvijenu svijest o vezi između vrednovanja te učenja i poučavanja. Nešto više od polovice sudionika (7) prepoznalo je usmjerenost predloženog koncepta vrednovanja na poticanje učenja u povezanosti s ostvarenjem unaprijed određenih ishoda učenja.

Svi sudionici povratnu informaciju shvaćaju kao sredstvo za usmjeravanje daljnjeg učenja, a ne samo kao obrazloženje točnih i netočnih odgovora. Sudionici povratnu informaciju shvaćaju na ispravan način s obzirom na to da svi navode kako povratnu informaciju daju i tijekom procesa učenja, a ne samo nakon vrednovanja naučenog te se trude pružiti je učenicima što češće usmenim ili pismenim putem.

Pet sudionika smatra se zadovoljavajuće kompetentnima za provedbu predloženog koncepta vrednovanja, dok se ostalih pet sudionika ne smatra dovoljno kompetentnima. Svi sudionici u procjeni svoje kompetentnosti za vrednovanje prepoznaju mogućnosti poboljšanja.

Nakon implementacije programa *Škola za život*, u vrednovanju se promijenilo to što se formativno vrednovanje provodi češće, njegova je provedba više formalizirana i strukturirana,

nastavnicima su osigurane metode za provedbu te su poučeni na koji način provoditi predloženi koncept vrednovanja. Reforma vrednovanja uvela je nove pristupe vrednovanju koje su sudionici usvojili i provode ih pomoću raznih predloženih metoda. Sudionici se razlikuju s obzirom na učestalost provedbe vrednovanja kao učenja i vrednovanja za učenje te svi sudionici smatraju kako im program *Škola za život* nije pomogao u poučavanju učenika vještinama samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja.

Iako svi sudionici shvaćaju koncept vrednovanja, nisu svi jednako spremni uvesti promjene u svoj rad. Sedam sudionika znatno je spremnije na promjene u vrednovanju u odnosu na preostalih troje sudionika. Isti broj sudionika u tim promjenama prepoznaje koristi poput kvalitetnijeg planiranja poučavanja, većeg zadovoljstva učenika, poboljšanja učenja, lakšeg ocjenjivanja, objektivnije ocjene, povećane motivacije učenika te veće upućenosti učenika. Kao glavni nedostatak sudionici ističu nedostatak vremena za osmišljavanje metoda vrednovanja, puno posla, forsiranje formativnog vrednovanja te nespornost nastavnika da mijenjaju dosadašnji način rada.

Devet sudionika smatra da je koncept vrednovanja predložen *Školom za život* dobar te su zadovoljni promjenama, dok jedan sudionik iskazuje nezadovoljstvo te smatra da su ocjene bile realnije prije reforme vrednovanja.

S obzirom na rezultate istraživanja, može se zaključiti kako je reforma vrednovanja u sklopu programa *Škola za život* znatno doprinijela nastavničkom poimanju vrednovanja kao kontinuiranog procesa s mnoštvom metoda. Edukacijama je osiguran pristup raznim metodama vrednovanja za učenje koje su nastavnici implementirali u svoj rad. Sudionici su prepoznali koristi formativnog vrednovanja, a njegova uporaba omogućuje im jednostavnije praćenje učenikova napretka i koordinaciju poučavanja. Svi sudionici navode da je za kvalitetnu provedbu formativnog vrednovanja potrebno usavršiti se praksom i edukacijom, stoga preostaje da se učinci reforme vrednovanja ispituju nakon određenog vremenskog perioda. Iako su preporuke *Smjernica* općenite, treba uzeti u obzir stručnost pojedinog nastavnika koji će znati uskladiti preporuke sa specifičnostima predmeta koji predaje, načinom poučavanja te uzrastom učenika. Sudionici se u provedbi vrednovanja kao učenje i vrednovanja za učenje neznatno razlikuju s obzirom na vrstu škole i predmet. Također, može se primijetiti da sudionici predložene pristupe vrednovanja prilagođavaju svom predmetu. Potreba za poboljšanjem očituje se u edukaciji nastavnika o poučavanju učenika samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju. Većina sudionika ne navodi da istovremeno planira vrednovanje i poučavanje, stoga se i u tom dijelu očituje potreba poboljšanja.

Reformom vrednovanja u sklopu programa *Škola za život* pomaknut je fokus s vrednovanja savladanog sadržaja u datom trenutku na vrednovanje ostvarenosti unaprijed određenih ishoda i planiranje vrednovanja u skladu s njima, što je zasigurno velik poduhvat za hrvatsko školstvo. Hoće li se i na koji način formativno vrednovanje nastaviti unaprjeđivati, ovisi o brojnim čimbenicima, no vidljiv pomak u unaprjeđenju sustava vrednovanja zasad je ostvaren.

Formativno vrednovanje treba poticati i provoditi radi brojnih prednosti, no treba uzeti u obzir da ono nije „instant“ rješenje te da je za osiguranje kvalitete njegova provođenja potrebno ulagati u razradu koncepta, kontinuiranu edukaciju, profesionalnu podršku i osiguranje svih potrebnih uvjeta u školama. Profesionalnu podršku u školama mogu osigurati stručni suradnici, a posebice su za to kompetentni pedagozi. Ističući važnost kontinuiranog ulaganja u formativno vrednovanje, valja podsjetiti na citat stručnjaka za formativno vrednovanje:

„Nakon pet godina rada, naša je euforija prerasla u stvarnost da formativnom vrednovanju, poput mnogih drugih obrazovnih reformi, predstoji dug put prije nego što ga većina učitelja uspije majstorski nadvladati do pozitivnih ciljeva“ (Shavelson, 2008, str. 294 prema Bennet, 2011, str. 21).

Literatura

1. Andersson, C. i Palm, T. (2018) Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 576-597.
2. Andrade H., Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
3. Andrade, H. i Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2019.1571992.
4. Anegdostske zabilješke. (2020, rujna). *Loomen carnet*. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/print.php?id=412812&mode=letter&hook=ALL&sortkey=CREATION&sortorder=asc&offset=0&pagelimit=0>.
5. Assessment Reform Group. (2003). *The role of teachers in the assessment of learning*. London: The Nuffield Foundation. Dostupno na: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-theassessment-of-learning.pdf>. Preuzeto 20. rujna 2020.
6. Baird, J-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N. i Stobart, G. (2017) Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 317-350.
7. Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.
8. Bingham, R (2002). *Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Sheffield: Sheffield Hallam University. Preuzeto 23. travnja s: <https://www.bolton.ac.uk/quality/pda/moduleandprogrammedesign/documents/learnoutcomesasscriteria.pdf>.
9. Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. U McMillan, J. H. (2013). *Sage handbook of research on classroom assessment*, 167–178. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Black, P. i Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
11. Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. DOI: 10.1177/003172171009200119.

12. Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (5), 1.
13. Booth, B., Hill, M. F., Dixon, H. (2014). The assessment-capable teacher: Are we all on the same page? *Assessment Matters*, 6, 137–157.
14. Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 183-199.
15. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139- 149.
16. Bursać, L., Dadić, J., Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.
17. Burton, K. J. (2006) Designing criterion-referenced assessment. *Journal of Learning Design*, 1 (2), 73-82.
18. Chen, P., Bonner, S. M. (2019). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2019.1619515.
19. Chin, P. (2007). Peer assessment. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 3, 13-18.
20. Clark, I. (2011). Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4 (2), 158-180.
21. Cowie, B. (2005) Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16 (2), 137-151.
22. Cowie, B., i Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education*, 6, 101-116.
23. Često postavljana pitanja. *Škola za život* (2019, kolovoz). Preuzeto 14. siječnja 2020. s <https://skolazazivot.hr/sve-sto-ste-zeljeli-znati-o-skoli-za-zivot-23-8-2019/>.
24. Ćuk-Djilas, M. i Bagarić, M. (2014). Osobna jednadžba nastavnika u relaciji s nekim osobinama ličnosti i stavovima prema ocjenjivanju. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 155 (4), 355-373.
25. Dann, R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166.

26. Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning using classroom assessment to maximise student learning – Second edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
27. Gojkov, G. (1997). *Dokimologija, Priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
28. Green, S. (2002). *Criterion referenced assessment as a guide to learning – the importance of progression and reliability*. Johannesburg: Association for the Study of Evaluation in Education in Southern Africa International Conference.
29. Hanover Research (2014). *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement*. Preuzeto 30. rujna s:
<https://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>.
30. Hargreaves, E. Corresponding author (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 213-224.
31. Harlen, W. i James, M. (1997) Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4 (3), 365-379.
32. Izazov formativnog vrednovanja. *Školski portal*. Preuzeto 21. rujna s
<https://old.skolskiportal.hr/kartice/sadrzaj/?id=20>.
33. Izlazne kartice – što su i čemu služe? (2019, travanj). *Youtube*. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://www.youtube.com/watch?v=0kyyD4yDpgU>.
34. Jozić i sur. (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
35. Kadum-Bošnjak, S. i Brajković D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2, 35-51.
36. Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., Reale, M. (2017). Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence. Regional Educational Laboratory Central, (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance). Preuzeto 30. rujna s:
https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2017259.pdf.
37. Kolesarić, V., Tomašić Humer, J. (2016). *Veličina učinka*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Filozofski fakultet.
38. Kovačević, D. (2007). Samovrednovanje škola kao dio procesa osiguravanja kvalitete u školama. *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), 309 – 315.
39. KWL tablica (2019, travanj). *Youtube*. Preuzeto 21. rujna s
https://www.youtube.com/watch?v=g_9k0NDIBZg.

40. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća: Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
41. Lapat, G., Milenović, Ž. i Jeftović, M. (2011). Stavovi nastavnika osnovne škole o ocjenjivanju u Hrvatskoj, Srbiji i Bosni i Hercegovini. *5th International Conference on Advanced and Systematic Research: School, education and learning for the future / Anka Jurčević Lozančić, Siniša Opić – Zagreb: Učiteljski fakultet*, 213-225.
42. Lavrnja, I. (1998). *Poglavljja iz didaktike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
43. Liste procjene. *Loomen carnet*. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/showentry.php?eid=63646&displayformat=dictionary>.
44. Lok, B. McNaught, C. i Young, K. (2016) Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 450-465.
45. Maksimović, S., A., Macanović M., N. (2017) Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 175-187.
46. Marshall, B. i Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21 (2), 133-149.
47. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tripex.
48. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 279-297.
49. Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2)*, 93-118.
50. McDonald, B. (2016). *Peer Assessment that Works: A Guide for Teachers*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
51. Milas, G. (2007). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
52. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
53. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
54. Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta iadertina*, 5 (1), 27-37.

55. 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.
56. Pavić, S. (2013). *Vrednovanje: Ususret novim izazovima*. Zagreb: Grafing.
57. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
58. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18 (2019).
59. Rubrike za vrednovanje. *Loomen carnet*. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://loomen.carnet.hr/mod/glossary/showentry.php?eid=63655>.
60. Ruić, R., Lukša, Ž. (2017). Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 3(1), 15-26.
61. Schuwirth, L. W. T. i Van der Vleuten, C. P. M. (2011) Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33 (6), 478-485.
62. Smaill, E. (2020). Using involvement in moderation to strengthen teachers' assessment for learning capability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2020.1777087.
63. Swaffield, S. (2011) Getting to the heart of authentic Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4), 433-449.
64. Van Der Kleij, F. i Adie, L. (2020). Towards effective feedback: an investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (3), 252-270.
65. Veenman, M. V. J., Bernadette H. A. M., Hout-Wolters, V. i Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition learning*, 1, 3-14.
66. Vizek Vidović, V., Marušić, I. (2019). *Kompetencija: Učiti kako učiti – teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Zagreb: Znanost i društvo.
67. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Filozodski fakultet Rijeka.
68. Vrdoljak, G., Velki, T. (2012). Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha. *Croatian Journal of Education*, 14 (4), 799-815.
69. What is Mentimeter. *Mentimeter*. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://www.mentimeter.com/>.

70. Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
71. Wiliam, D., Lee C., Harrison, C. i Black, P. (2004) Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (1), 49-65.
72. Wolf, K. i Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7, (1), 3-14.
73. Xu, Y. i Brown G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
74. Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.

Prilozi

Prilog 1. Vodič za polustrukturirani intervju

Vodič za polustrukturirani intervju

1. UVODNA PITANJA

1. vrsta škola – OŠ, SŠ – strukovna (3 i 4 godine) ili gimnazija
2. mjesto u kojem se nalazi škola
3. radno iskustvo
4. predmet

2. UPUĆENOST I KOMPETENTNOST

1. Jeste li upoznati s konceptima vrednovanja predloženima u sklopu projekta *Škola za život*?
2. Jeste li pročitali *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju*?
3. Jeste li polazili edukaciju o vrednovanju predloženom programom *Škola za život*?
4. Mislite li da Vam je kroz studij ili stručna usavršavanja bilo osigurano dovoljno profesionalnog razvoja u području vrednovanja?
5. Kako procjenjujete svoju kompetentnost za vrednovanje i ocjenjivanje koje se provodi od ove godine odnosno u okviru programa *Škola za život*?

3. STAVOVI O VREDNOVANJU

1. Koliko je proces vrednovanja povezan s motivacijom učenika za učenjem?
2. Koliko je proces vrednovanja pravi pokazatelj znanja učenika?
3. Smatrate li da je učenike važno upoznati s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja? Primjenjujete li to u svom radu?
4. Mislite li da je važno ocjenu temeljiti na više različitih izvora (samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje i vrednovanje od strane nastavnika)?
5. Smatrate li da je korisno provoditi inicijalno vrednovanje? Jeste li ga provodili i prije implementacije SZŽ? Je li vas program SZŽ na to potaknuo? Je li vam program pomogao na bilo koji način?
6. Smatrate li da je formativno vrednovanje važno? Jeste li ga provodili i prije implementacije SZŽ? Je li vas program SZŽ na to potaknuo? Je li vam program pomogao na bilo koji način?
7. Upotrebljavate li normativno ili kriterijsko vrednovanje? Zašto smatrate da je dobro normativno, a zašto kriterijsko?
8. Smatrate li da je potrebno da učenici sudjeluju u razradi kriterija vrednovanja?
9. Smatrate li da je važno koristiti se rubrikama za vrednovanje koje sadrže kriterije i opisnice razrađenosti tih kriterija?
10. Prema Vašem mišljenju na temelju kojih elemenata bi trebalo donijeti ocjenu? Odnosno, na temelju čega donosite ocjenu? Uvažavate li pri tome različite elemente vrednovanja i aspekte rada učenika?

4. STAVOVI O PROVEDBI VREDNOVANJA U OKVIRU ŠŽŽ (VKU, VZU, VN)

1. Što se u vrednovanju promijenilo u odnosu na razdoblje prije implementacije programa *Škola za život*?

2. Vidite li neke prednosti ili nedostatke u ovakvom konceptu vrednovanja koji se provodi u okviru programa ŠZZ?

Vrednovanje kao učenje

Na koji način provodite vrednovanje kao učenje? Je li Vam program ŠZZ pomogao konkretnim preporukama ili edukacijom?

samovrednovanje

- Smatrate li da je samovrednovanje učenika važno?
- Pružate li učenicima priliku za samovrednovanje?
- Uzimate li u obzir rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene?
- Smatrate li da je najprije važno učenike poučiti samovrednovanju?
- Je li vam program ŠZZ na bilo koji način pritom pomogao?

vršnjačko vrednovanje

- Smatrate li da je vršnjačko vrednovanje učenika važno?
- Pružate li učenicima prilike za vršnjačko vrednovanje?
- Raspravljate li pritom s njima o kriterijima vrednovanja?
- Uzimate li u obzir rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene? Je li vam program ŠZZ na bilo koji način pritom pomogao?

Vrednovanje za učenje

Na koji način provodite vrednovanje za učenje? Je li Vam program SZŽ pomogao konkretnim preporukama ili edukacijom?

metode

- Koje metode VZU koristite? (npr. rubrike, anegdote, zabilješke, učeničke mape)

povratna informacija

- Prema Vašem mišljenju, koja je važnost povratne informacije učenicima o njihovom napretku i uspjehu?
- Na koji način dajete povratnu informaciju učenicima o njihovom napretku i uspjehu?
- Osvrćete li se pri davanju povratne informacije samo na ocjenu ili i na proces učenja?
- Koliko učestalo dajete povratne informacije učenicima o njihovom napretku i uspjehu?
- Dajete li povratne informacije učenicima neposredno nakon ispitivanja? Postoje li neki faktori koji Vam to otežavaju?
- Smatrate li da je važno svakom učeniku dati individualnu povratnu informaciju te s učenikom razgovarati o daljnjim koracima u učenju i strategijama učenja? Primjenjujete li to?
- Mislite li da je potrebno povratnu informaciju dati njegovim roditeljem te s njima razgovarati o ciljevima i strategijama učenja? Primjenjujete li to?
- Mislite li da su oblici digitalnog izvješćivanja (e-dnevnik, e-portfolio, elektroničke poruke i dr.) korisni? Iskorištavate li u svom radu mogućnosti digitalnog izvješćivanja?

Vrednovanje naučenog

Na koji način provodite vrednovanje naučenog? Je li Vam program SZŽ pomogao konkretnim preporukama ili edukacijom?

- Koje metode (npr. usmeno ispitivanje, pismeno ispitivanje, projekti, prezentacije, portfolio, itd.) upotrebljavate za vrednovanje naučenoga?
- Kako donosite konačnu ocjenu, odnosno na koji način formirate konačnu ocjenu?

5. ZAKLJUČNA PROMIŠLJANJA

1. Možete li dati kratak osvrt na izazove s kojima ste se susreli u ovoj školskoj godini vezano uz vrednovanje?
2. Smatrate li koncept vrednovanja u okviru programa ŠZŽ dobrim? Imate li neke prijedloge za dodatno unapređivanje vrednovanja?

Prilog 2. Informirani pristanak

SUGLASNOST SUDIONIKA

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada

Vrednovanje u sklopu programa Škola za život: istraživanje zadovoljstva nastavnika

Istraživačica: Ana-Maria Matošević

Institucija: Filozofski fakultet u Rijeci

Opis teme istraživanja: Istražujući literaturu o zadovoljstvu nastavnika ocjenjivačkim sustavom, ustanovila sam da je mnogo hrvatskih nastavnika nezadovoljno postojećim sustavom ocjenjivanja te da ono mnogim nastavnicima predstavlja problem. Budući da je od rujna 2019. godine implementiran program *Škola za život* koji, između ostalog, donosi i reformu vrednovanja, odlučila sam proučiti što o predloženom konceptu vrednovanja misle nastavnici.

Cilj istraživanja: Cilj ovog istraživanja je doprinijeti razumijevanju koncepta vrednovanja predloženog programom *Škola za život*. Osim teorijske usmjerenosti, cilj ovog rada ima i empirijsku usmjerenost, a ona se odnosi na uvid u percepciju nastavnika o uspješnosti implementacije predloženog koncepta.

Temeljno istraživačko pitanje na koje će se izradom ovog diplomskog rada pokušati dati odgovor glasi:

- *Kako nastavnici shvaćaju i provode koncept vrednovanja predložen programom Škola za život, kako procjenjuju svoju kompetentnost za njegovu provedbu te koliko su njime zadovoljni?*

Istraživačka metoda: Kako bi se prikupili potrebni podatci, bit će provedeno kvalitativno istraživanje. Ispitat će se 10 nastavnika metodom polustrukturiranog intervjua. Kako bi se dobiveni podatci mogli interpretirati, intervju će biti sniman diktafonom.

Mogući rizici i neugodnosti: Provedba ovog istraživanja ne uključuje rizik ili neugodnost.

Mogući dobitci: Provedba ovog istraživanja ne uključuje konkretnu dobit za sudionike. Sudionici svojim sudjelovanjem doprinose izradi diplomskog rada.

Povjerljivost i zaštita osobnih podataka: Podijeljene informacije koristit će se samo u svrhu istraživanja te će biti dostupne samo istraživačici. Anonimnost je zajamčena korištenjem šifre koja označava izjave pojedinog sudionika. Vaš identitet neće biti moguće na bilo koji način otkriti.

Pravo na odustajanje: U slučaju da poželite, možete u bilo kojem trenutku intervjua odustati od istraživanja. Isto tako, ako bilo koje pitanje smatrate neugodnim, možete odbiti dati odgovor.

Za sva dodatna pitanja možete kontaktirati istraživačicu Ana-Mariju Matošević putem mobitela ili putem *e-maila*.

Autorizacija:

Svojim potpisom potvrđujem da sam pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u istraživanju:

Ime i prezime sudionika: _____

Datum: _____

Vlastoručni/elektronički potpis

Prilog 3. Kodno stablo

Shvaćanje	Motivacija za učenje			
	Vrednovanje kao pokazatelj znanja			
	Formativno vrednovanje			
	Upoznavanje s ciljem, elementima i kriterijima vrednovanja			
	Inicijalno vrednovanje			
	Kriterijsko vrednovanje			
	Sudjelovanje učenika u razradi kriterija			
	Povratna informacija			
	Samovrednovanje	Poučavanje samovrednovanju		
	Vršnjačko vrednovanje			
Kompetentnost	Fakultet			
	Profesionalno usavršavanje			
Zadovoljstvo	Edukacija			
	Prednosti			
	Nedostatci			
	Prijedlozi za poboljšanje			
Provedba		Samovrednovanje	Uključivanje u ocjenu	
	Vrednovanje kao učenje	Vršnjačko vrednovanje	Uključivanje u ocjenu	
	Vrednovanje za učenje	Metode VZU		
		Rubrike		
		Davanje povratnih informacija		Individualne povratne informacije
				Osvrtanje na proces
				Učestalost
				Povratne informacije roditeljima
	Digitalne platforme			
	Vrednovanje naučenog	Metode		
Donošenje ocjene				
Zaključna ocjena				
Izazovi				

Popis slika

Slika 1. *Sustav vrednovanja*

Slika 2. *Jedinstvo učenja, poučavanja i vrednovanja*

Popis tablica

Tablica 1. *Tradicionalni i alternativni oblici vrednovanja*

Tablica 2. *Kriterijsko i normativno vrednovanje*