Vrednovanje pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja

Furlić, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:133845

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

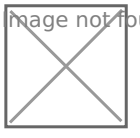


Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository






Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Martina Furlić

Vrednovanje pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Vrednovanje pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskog jezika III

Mentor: doc. dr. sc. Maja Opašić

Student: Martina Furlić

Matični broj: 0299010356

U Rijeci,

28. lipnja 2021.

ZAHVALA

Ponajprije zahvaljujem mojoj mentorici za iznimno vrijednu pomoć i podršku u stvaranju ovoga diplomskoga rada. Svojim djelima i riječima pokazali ste mi što je suradnja i razumijevanje.

Najviše zahvaljujem mojim roditeljima što su mi omogućili studiranje i bezuvjetno mi pomagali, podržavali te brinuli o meni. Hvala Vam na svemu!

Zahvaljujem i mojoj sestri, bratu i svim važnim ljudima u mome životu koji su me motivirali, ohrabrivali i uveseljavali u stresnim danima studiranja te uvijek bili tu za mene.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Martina Furlić

Potpis studentice

SAŽETAK

U svim fazama poučavanja stvaralačke aktivnosti pisanja, neizostavno je kontinuirano vrednovanje učenikova pisanja koje uključuje procjenjivanje postignute razine uspješnosti učenikova pisanja na temelju različitih načina ispravljanja učeničkih pisanih radova. Vrednovanje pisanja učiteljima, učenicima i roditeljima pruža povratne informacije o učenikovu napretku i uspješnosti u pisanju te smjernice za kreiranje daljnjeg učenja i unaprjeđenja kvalitete pisanja.

Cilj istraživanja bio je istražiti stavove učitelja o vrednovanju pisanja, postoje li razlike u navedenim stavovima s obzirom na dob, stupanj obrazovanja, učiteljski staž i broj učenika u razrednom odjelu te istražiti mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja. Istraživanje je provedeno metodom ankete pomoću *online* upitnika. Uzorak istraživanja čini 57 učitelja razredne nastave osnovnih škola iz Karlovačke i Primorsko-goranske županije. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji smatraju da je potrebno provoditi kriterijsko i analitičko vrednovanje pisanja te da su povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanja korisne i poticajne za učenike i učitelje. No, pokazalo se i da učitelji imaju osrednji stav o brojčanoj ocjeni kao pokazatelju stvarnih učeničkih vještina i napretka u pisanju. Utvrđene su razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob, stupanj obrazovanja i broj učenika u razrednom odjelu, no nisu utvrđene razlike u stavovima o vrednovanju pisanja s obzirom na učiteljski staž. Najčešće poteškoće učitelja u vrednovanju pisanja su brojčano ocjenjivanje učeničkih pisanih radova, određivanje jasnih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja te potreba ulaganja mnogo vremena za vrednovanje. Za osobno usavršavanje u kontekstu vrednovanja pisanja učitelji najviše predlažu razne oblike edukacija dok za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini predlažu izradu jedinstvenih elemenata i kriterija vrednovanja te ukidanje brojčanoga ocjenjivanja pisanja. Ukazuje se na potrebu usavršavanja učitelja radi provedbe kvalitetnoga kriterijskoga vrednovanja pisanja te na mogućnosti unaprjeđenja vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini.

Ključne riječi: vrednovanje, pisanje, učitelj, Hrvatski jezik

SUMMARY

In all phases of teaching creative writing activity, continuous evaluation of student writing is essential, which includes assessing the achieved level of student writing success based on different ways of correcting student writing. Evaluating writing provides feedback to teachers, students, and parents on student progress and success in writing, as well as guidelines for creating further learning and improving the quality of writing.

The aim of the research was to investigate teacher's attitudes towards the evaluation of writing, whether there are differences in these attitudes with regard to age, level of education, teaching experience and number of students in the classroom and to investigate teachers' opinions on implementing and improving writing evaluation. The research was conducted by a survey method using an online questionnaire. The research sample consists of 57 primary school teachers from Karlovac and Primorje-Gorski Kotar counties. The results of the research show that teachers believe that it is necessary to conduct a criterion and analytical evaluation of writing, and that the feedback obtained by evaluating writing is useful and stimulating for students and teachers. But teachers also have a mediocre attitude about numerical assessment as an indicator of actual student skills and progress in writing. Differences in teachers' attitudes towards the evaluation of writing with regard to age, level of education and number of students in the classroom were determined, but no differences were found in attitudes towards the evaluation of writing with regard to teaching experience. The most common difficulties of teachers in the evaluation of writing are the numerical evaluation of students' written works, the determination of clear and precise elements and evaluation criteria, and the need to invest a lot of time in evaluation. For personal development in the context of writing evaluation, teachers mostly suggest various forms of education, while to improve writing evaluation at the national level, they suggest the development of unique elements and evaluation criteria and the abolition of numerical assessment of writing. The need for teacher training in order to implement a quality criterion evaluation of writing is pointed out, as well as the possibility of improving the evaluation of writing at the national level.

Key words: evaluation, writing, teacher, Croatian language

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. UČENJE I POUČAVANJE HRVATSKOGA JEZIKA 4
2.1. Učenje i poučavanje jezičnoga izražavanja 5
2.1.1. Razvoj pismenosti učenika 6
3. PISANJE U UČENJU I POUČAVANJU HRVATSKOGA JEZIKA 8
3.1. Višedimenzionalnost razvoja pisanja 9
3.2. Poučavanje pisanja 11
3.2.1. Pristupi i strategije poučavanja pisanja 13
3.2.2. Uvježbavanje pisanja 14
3.3. Učenički sastavak 16
4. VREDNOVANJE PISANJA 20
4.1. Vrednovanje učeničkih pisanih radova 23
4.1.1. Pogreške u učeničkim pisanim radovima 30
4.1.2. Ispravljanje učeničkih pisanih radova 32
4.1.2.1. Jezične intervencije u učeničkim pisanim radovima 33
4.1.2.2. Odgojne intervencije u učeničkim pisanim radovima 38
4.1.3. Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje 39
4.1.4. Vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje 43
4.1.5. Vrednovanje učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja naučenoga 47
4.1.6. Ispravak učeničkih pisanih radova 52
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 55
5.1. Svrha istraživanja 55
5.2. Ciljevi i zadatci istraživanja 55

5.3. Pretpostavke istraživanja 56
5.4. Uzorak ispitanika 57
5.5. Mjerni instrumenti 61
5.6. Postupak prikupljanja podataka 65
5.7. Postupak obrade podataka 65
6. REZULTATI I RASPRAVA 67
6.1. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje 67
6.2. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje 71
6.3. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga 76
6.4. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja 81
6.5. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja. 86
6.6. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na učiteljski staž 94
6.7. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu 94
6.8. Mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja 96
7. ZAKLJUČAK 104
8. LITERATURA 107
PRILOZI 110

1. UVOD

Komunikacijska jezična kompetencija ključna je kompetencija koja pojedincu omogućuje djelovanje u svim aspektima života. Njezinim razvojem, pojedinac biva sposoban funkcionalno upotrebljavati hrvatski standardni jezik u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, tj. usmeno i pisano komunicirati s okolinom. Iz toga je razloga, pisanje važna, no ujedno i najzahtjevnija jezična djelatnost za čije je savladavanje nužno kontinuirano poučavanje učenika (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* 2019; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). U poučavanju i uvježbavanju učenikova oblikovanja pisanih poruka različite složenosti podrazumijeva se kontinuirano provođenje vrednovanja učenikova pisanja tijekom svih faza odgojno-obrazovnoga procesa. Dakle, neizostavno je praćenje razvoja učeničkih stvaralačkih kompetencija na temelju kriterijskoga i analitičkoga vrednovanja, odnosno procjenjivanja kvalitete učeničkih pisanih radova s obzirom na jasno i precizno definirane elemente i kriterije vrednovanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010). Procjenjivanjem postignute razine ostvarenosti elemenata i kriterija vrednovanja, tj. uspješnosti učenikova pisanja, učitelj utvrđuje elemente pisanja koje učenik uspješno ostvaruje te elemente pisanja koje učenik manje uspješno ostvaruje što mu omogućava praćenje napretka učenikova pisanja (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Visinko 2010). O uspješnim i manje uspješnim stranama učenikova pisanja, tj. postignućima i napretku učenika, učitelj oblikuje kvalitativne opisne i brojčane povratne informacije kojima učenicima i roditeljima pruža smjernice za daljnje učenje i razvoj pisanja (Čop 1972; Delač i Mioković 2008; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Pavličević-Franić 2005). No, u vrednovanju učenikova pisanja aktivnu ulogu mogu i trebaju imati i sami učenici. Učenikovim aktivnim uključivanjem u proces vrednovanja pisanja i učiteljevim oblikovanjem kvalitativnih povratnih informacija o učenikovu pisanju, vrednovanje pisanja postaje orijentir za individualizaciju učenja i poučavanja pisanja te poticaj i način učenja i unaprjeđenja pisanja svakoga učenika (Amrhein i Nassaji 2010; Bićanić i Opašić 2019; Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Visinko 2010).

Cilj je rada opisati i istražiti načine i mogućnosti vrednovanja učenikova pisanja što obuhvaća praćenje, ispravljanje i procjenjivanje učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja za učenje, vrednovanja kao učenje i vrednovanja naučenoga. Ovim radom nastoji se ukazati na potrebu i korisnost kontinuiranoga i kvalitetnoga vrednovanja pisanja, na stavove učitelja o vrednovanju pisanja te na poteškoće i nedoumice u vrednovanju pisanja na koje nailaze učitelji s konkretnim prijedlozima za njihovo uklanjanje na razini pojedinoga učitelja i cijeloga obrazovnoga sustava.

Ovaj rad oblikovan je u pet poglavlja kojima se razrađuju temeljne odrednice poučavanja Hrvatskoga jezika, pisanja, vrednovanja pisanja te opisuju metodologija i rezultati istraživanja.

U prvome poglavlju *Učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika* ukazuje se na važnost poučavanja navedenoga nastavnoga predmeta koja se očituje u učenikovom ovladavanju jezičnim izražavanjem, tj. jezičnim djelatnostima s ciljem razvoja učeničke jezične komunikacijske kompetencije te pismenosti. U drugome poglavlju *Pisanje u učenju i poučavanju Hrvatskoga jezika* razrađuju se temeljne definicije i odrednice pisanja s naglaskom na razlikovanje grafomotoričke i stvaralačke aktivnosti pisanja te zanatske i stvaralačke razine pisanja. Isto tako, opisane su mogućnosti poučavanja pisanja, odnosno različiti pristupi i strategije pisanja te uvježbavanje pisanja kao ključan dio procesa poučavanja. U istome poglavlju definiran je učenički sastavak te opisan proces njegova pisanja. U trećem poglavlju *Vrednovanje pisanja* opisane su odrednice i zahtjevi vrednovanja učeničkih pisanih radova pri čemu je opisan neizostavan dio vrednovanja pisanja, a to su jezične i opisne intervencije u ispravljanju raznih vrsta pogrešaka u učeničkim pisanim radovima. Nadalje, vrednovanje pisanja sagledava se u kontekstu različitih oblika vrednovanja čime je obuhvaćeno inicijalno, formativno i sumativno vrednovanje pisanja te u kontekstu različitih pristupa vrednovanju, odnosno vrednovanja za učenje, vrednovanja kao učenje i vrednovanja naučenoga. Pritom se razmatraju posebnosti i korisnosti primjene vrednovanja, različiti načini ispravljanja učeničkih pisanih radova te oblikovanje brojčanih i opisnih povratnih informacija. Na kraju trećega poglavlja, opisan je učiteljev osvrt na uspješnost učeničkih pisanih radova te mogućnosti učenikova ispravljanja vrednovanih pisanih radova. U četvrtom poglavlju *Metodologija istraživanja* opisani su ciljevi, zadatci i pretpostavke istraživanja, uzorak ispitanika,

mjerni instrumenti te metode prikupljanja i obrade podataka. U petom poglavlju *Rezultati i rasprava* prikazani su rezultati ovoga istraživanja pri čemu su prikazani i opisani rezultati deskriptivne analize stavova učitelja o vrednovanju pisanja te rezultati ispitivanja razlika u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob, stupanj obrazovanja, godine učiteljskoga staža i broj učenika u razrednom odjelu. Isto tako, opisani su odgovori učitelja o poteškoćama i nedoumicama u vrednovanju pisanja te prijedlozi učitelja za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na osobnoj i nacionalnoj razini.

2. UČENJE I POUČAVANJE HRVATSKOGA JEZIKA

Hrvatski jezik, službeni jezik Republike Hrvatske, jezik je provedbe cjelokupnoga obrazovanja te ujedno jezik komunikacijske jezične prakse svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* 2019; Visinko 2010). Kao materinski jezik, hrvatski se jezik poučava na svim odgojno-obrazovnim razinama u okviru nastavnog predmeta Hrvatski jezik (*Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Učenjem i poučavanjem nastavnog predmeta Hrvatski jezik učenici stječu kompetencije komunikacije i izražavanja na hrvatskom standardnom jeziku te razvijaju pismenost. Razvijanjem navedenih kompetencija i pismenosti učenici su sposobni upotrebljavati hrvatski jezik u različitim komunikacijskim situacijama što im omogućava uspješnu komunikaciju, suradnju i učenje u drugim nastavnim predmetima tijekom cjelokupnoga obrazovanja kao i djelovanje u svim aspektima života. Upravo su razvoj komunikacijske jezične kompetencije, koja se temelji na povezivanju učenikovog zavičajnog idioma i hrvatskog standardnog jezika, i njezina primjena u svakodnevnim komunikacijskim situacijama svrha učenja i poučavanja hrvatskoga jezika (*Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019).

Prema Nastavnom planu i programu (2006) nastavni predmet Hrvatski jezik sadrži četiri predmetna područja: hrvatski jezik, književnost, medijsku kulturu i jezično izražavanje koje povezuje i prožima ostala predmetna područja. Donošenjem *Kurikuluma Hrvatskoga jezika* (2019), Hrvatski jezik podijeljen je u tri predmetna područja, a to su Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Pritom su sva predmetna područja međusobno povezana dok je komunikacija temelj na kojemu se odvija cjelokupno učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika. Visinko (2010) ističe važnost predmetnog područja jezično izražavanje, čija je svrha razvoj komunikacijskih i izražajnih kompetencija te ovladavanje jezičnim djelatnostima, u njegovoj integriranosti u sva predmetna područja, sve nastavne predmete tijekom učenikova obrazovanja kao i cjelokupan život. Osim razvoja komunikacijske kompetencije, *Kurikulumom Hrvatskoga jezika* (2019), ističe se stjecanje jezičnoga znanja odnosno razvijanje jezične kompetencije. Učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika, posebice od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole, ne bi trebalo biti

usmjereno na stjecanje učenikova jezičnoga znanja učenjem jezičnih pravila jer su jezična pravila suviše apstraktna i složena učenicima mlađe dobi. Potrebno je težiti funkcionalnosti jezika tako što će se zornim učenjem i poučavanjem apstraktnih jezičnih sadržaja na primjerima svakodnevnih komunikacijskih situacija razvijati učenikove kompetencije komunikacije i izražavanja, odnosno razvijati učenikovo pravilno, jasno i uspješno upotrebljavanje hrvatskoga jezika u pisanome i govornome obliku u svim komunikacijskim situacijama tijekom cjelokupnoga života. Funkcionalnom primjenom komunikacijskih i izražajnih kompetencija u raznim situacijama i okruženjima, učenici će moći uočiti stečena jezična znanja te ih pravilno implementirati u cjelokupnu komunikacijsku jezičnu praksu (Pavličević-Franić 2005). Dakle, učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole treba biti usmjereno na stjecanje i razvijanje jezičnoga izražavanja učenika u svakodnevnoj i raznolikoj komunikacijskoj praksi (Visinko 2010). Stoga, temelj učenja i poučavanja Hrvatskoga jezika jest komunikacija, odnosno učenje i poučavanje jezičnoga izražavanja (Pavličević-Franić 2005).

2.1. Učenje i poučavanje jezičnoga izražavanja

Jezično izražavanje podrazumijeva pravilno prenošenje jasnih poruka uporabom jezika (Pavličević-Franić 2005). Učenje i poučavanje jezičnoga izražavanja, prema *Kurikulumu Hrvatskoga jezika* (2019), obuhvaćeno je predmetnim područjem hrvatski jezik i komunikacija čiji je temelj upotreba hrvatskoga jezika jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja s ciljem razvijanja učeničke komunikacijske jezične kompetencije. Komunikacija je osnovno sredstvo učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja, ali je ona ujedno i njegov cilj (Delač i Mioković 2008). S obzirom na to da se komunikacija može odvijati pomoću govora i pisma, razlikujemo usmeno i pisano izražavanje. Uvjet usmenome i pisanome izražavanju, odnosno govornoj i pisanoj upotrebi hrvatskoga jezika, upravo je ovladavanje jezičnim djelatnostima (slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem) zbog čega je nužno sustavno i kontinuirano razvijanje jezičnih djelatnosti (Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). Stoga, u razvoju komunikacijskih izražajnih sposobnosti učenika svakako je potrebno kontinuirano provođenje svrhovitih jezičnih vježbi na

raznovrsnim jezičnim izvorima integrirajući sve jezične djelatnosti u otvorenoj komunikaciji u skladu s individualnim, spoznajnim i jezičnim mogućnostima svakoga učenika (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010).

Funkcionalna zadaća, koja se ostvaruje razvojem učeničkih komunikacijskih izražajnih sposobnosti, nije jedina zadaća učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja, već su također važne spoznajna i odgojna zadaća. Spoznajna zadaća učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja odnosi se na stjecanje jezičnoga znanja s naglaskom na funkcionalnu primjenu s ciljem uspješne usmene i pisane komunikacije, a ne usvajanje apstraktnih jezičnih pravila. Osiguravanjem čestih komunikacijskih situacija radi iskustvenog unaprjeđenja komunikacijskih izražajnih sposobnosti učenika, učenici će razvijati pozitivne stavove o hrvatskome jeziku, kao i o svojim sposobnostima, te će sudjelovati u komunikaciji ne bojeći se pogrešaka čime je ostvarena odgojna zadaća učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja (Pavličević-Franić 2005).

Zadovoljavanjem zadaća učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja učenici bivaju kompetentni sudjelovati u komunikacijskoj jezičnoj praksi na hrvatskome standardnome jeziku, ali i zavičajnom idiomu (Visinko 2010). Upravo iz toga razloga, ističe Visinko (2010), možemo reći da su, u učenju i poučavanju Hrvatskoga jezika, zadaće učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja najznačajnije.

2.1.1. Razvoj pismenosti učenika

Učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika, posebice jezičnoga izražavanja, od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole usmjereno je na razvoj pismenosti učenika (Sili 2007). Pismenost ima različita objašnjenja. Čop (1972) definira pismenost kao složenu pojavu koja uz teoretska znanja pismenosti podrazumijeva razvijenost određenih sposobnosti i vještina. Znanja i vještine koje pismenost, između ostaloga, može obuhvaćati su znanje i vještine čitanja, pisanja ili samo pisanja, vještina pravilnoga pisanja te vještina odabira stila u pisanju (Rosandić 2002). Visinko (2010) pod osnovnom jezičnom pismenošću, kao ciljem učenja i poučavanja Hrvatskoga jezika, podrazumijeva ovladanost vještinama čitanja i pisanja. Pavličević-Franić (2005) pismenošću obuhvaća tehniku i vještinu pisanja te samostalno stvaralačko

pisanje. U kontekstu ovoga rada, pismenost sagledavamo s aspekta ovladanosti vještinama pisanja. Odrednice pismenosti, koje su povezane s jezičnom djelatnošću pisanje, uključuju: pisanje sa sigurnošću, sposobnost planiranja i uređivanja vlastitih tekstova te jasan i čitak rukopis[1].

Pri opismenjavanju učenika treba zadovoljavati nastavna načela postupnosti, sustavnosti, primjerenosti i razvojnosti. U skladu s navedenim načelima učenja i poučavanja, pismenost učenika potrebno je kontinuirano, sustavno i postupno razvijati uzimajući u obzir kognitivne, jezične, razvojne i sve druge individualne mogućnosti učenika kako bi u konačnici svi učenici postigli što višu razinu pismenosti (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005).

Opća pismenost učenika razvija se kroz tri temeljne etape: 1. usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova te ovladavanje tehnikom pisanja, 2. usvajanje pravopisnih pravila i zakonitosti pisanoga jezika te 3. razvoj stvaralačkoga pisanja (Pavličević-Franić 2005). Dakle, cilj razvoja pismenosti jest razvoj vještina pravilnog prijenosa jasnih poruka, ali i razvoj sposobnosti ”izražavanja misli, osjećaja, doživljaja, asocijacija, tako da ono što pisanjem prenosimo kod nekoga drugog stvori jeku, izazove reakciju, ostavi trag” (Delač i Mioković 2008: 10). U učenju i poučavanju jezičnoga izražavanja razvoj pismenosti učenika važan je zadatak jer je pismenost ujedno ”...sredstvo učenja i sporazumijevanja” (Sili 2007: 66) koje omogućava svakom učeniku, tj. pojedincu djelovanje i sudjelovanje u svim aspektima vlastitoga života i života društva (Aladrović Slovaček 2017).

[1] Odrednice su objavljene uz Međunarodni dan pismenosti (8. rujna) u *Školskim novinama*, Zagreb, br. 28, 2004., str. 10. (prema Visinko 2010)

3. PISANJE U UČENJU I POUČAVANJU HRVATSKOGA JEZIKA

Ljudska potreba za komunikacijom s drugim ljudima, posebice s onima koji prostorno i vremenski nisu pristupačni, te potreba za izražavanjem vlastitih misli i osjećaja dovele su do prijenosa poruka pisanim putem, odnosno do pisanja (Češi 2018; Kovačević 2000; Pavličević-Franić 2005). Pisanje je vrlo složena i zahtjevna produktivna djelatnost koja zahtijeva posjedovanje određenoga znanja i razvijenost odgovarajućih vještina, a čija izvedba povezuje fizičku i psihičku aktivnost pojedinca (Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Za razliku od slušanja i govorenja, jezičnih djelatnosti koje pojedinac spontano razvija, pisanje je (uz čitanje) jezična djelatnost koja se razvija sustavnim i kontinuiranim učenjem i poučavanjem, tj. obrazovanjem. Dakle, na temelju učenja i poučavanja jezičnoga izražavanja u okviru Hrvatskoga jezika, pojedinac, tj. učenik ovladava jezičnom djelatnošću pisanje kako bi bio sposoban pisano upotrebljavati hrvatski jezik (Pavličević-Franić 2005). Iako pojedinac ranije savladava govorenje nego pisanje, što podrazumijeva da pisanje proizlazi iz govorenja, pisani izraz nikada ne slijedi govorni izraz u potpunosti (Visinko 2010).

U usporedbi s govorenjem, pisanje nema dodatnih sredstava za izražavanje poruka te ni sam primatelj poruka nije prisutan tijekom procesa izražavanja što pisanje čini još zahtjevnijom djelatnošću (Pavličević-Franić, 2005; Visinko, 2010). Iz toga proizlazi da ”pisanje zahtijeva drugačiju formu izražavanja: točno određene, sadržajno i jezično dobro formulirane i međusobno logički povezane misli” (Čop 1972: 71). Pisani izraz mora biti potpun, jasan, smislen, precizan i jezično točan, a kako bi se to postiglo, potrebna je razvijenost apstraktnoga razmišljanja, primjena stečenoga jezičnoga znanja (Visinko 2010) te upravljanje brojnim vještinama (McLane i McNamee 1990, prema Visinko, 2010).

Zbog složenosti savladavanja jezične djelatnosti pisanja i njezine nužnosti u cjelokupnom životu, u učenju i poučavanju Hrvatskoga jezika ključno je ponajprije osvijestiti kod učenika prirodnost i funkcionalnost pisanoga izražavanja te poticati razvoj pisanja s ciljem osposobljavanja učenika za pisano sporazumijevanje u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, kao i stjecanja izražajnih kompetencija (Čudina-Obradović 2004; Pavličević-Franić 2005).

3.1. Višedimenzionalnost razvoja pisanja

Učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika, između ostaloga, usmjereno je na razvoj učeničkih znanja i vještina potrebnih za učenikovo savladavanje jezične djelatnosti pisanja. Riječ je o mnogim vještinama i povećoj količini znanja jer pisanje, navodi Visinko (2010), obuhvaća sve jezične razine, dakle, od početnoga pisanja slova do stvaranja cjelovitih tekstova. Stoga, pisanje iziskuje učenikovu usvojenost slovnoga sustava, tj. savladanost tehnike pisanja, usvojenost i primjenu brojnih jezičnih pravila i pravila oblikovanja teksta te mnogih drugih odrednica pisanoga izraza (Rosandić 2002).

S obzirom na mnoštvo vještina i znanja koja su potrebna za pisanje, Čudina-Obradović (2004) izdvaja dvije dimenzije, odnosno aktivnosti koje je važno i neophodno prepoznavati u djelatnosti pisanja. Riječ je o grafomotoričkoj aktivnosti pisanja koja pretpostavlja vještinu oblikovanja slova i stvaralačkoj aktivnosti pisanja koja pretpostavlja vještinu stvaranja pisane poruke, odnosno teksta. Od najranije dobi, već od druge godine života, dijete postupnim i kontinuiranim razvojem ovladava oblikovanjem slova, odnosno pisanjem kao grafomotoričkom aktivnošću. Dijete, odnosno učenik treba razviti niz vještina neophodnih za izvedbu grafomotoričke aktivnosti pisanja, a to su ”pamćenje oblika slova, pamćenje veze između određenoga slova i određenog glasa, dosjećanje, tj. prizivanje iz dugoročnog pamćenja slike slova i povezanosti glasa i slova, zatim dosjećanje i planiranje potrebnog pokreta i na kraju, izvođenje potrebnog pokreta za pisanje slova” (Berninger i sur. 1997, prema Čudina-Obradović 2004: 111). Kako bi učenik savladao oblikovanje određenog slova i bio sposoban napisati određeno slovo, on mora najprije upamtiti oblik, tj. sliku slova, povezati slovo i njegovu sliku s odgovarajućim glasom, trajno upamtiti poveznicu slike slova i odgovarajućeg glasa s ciljem prisjećanja iste što omogućuje planiranje i provedbu pisanja slova.

U tom procesu osposobljavanja učenika za pisanje slova, odnosno u cjelokupnom razvoju učeničkih grafomotoričkih vještina pisanja, učitelj može primijeniti različite metode poput motoričkog oponašanja, vizualnog uporišta, dosjećanja i kopiranja (Berninger i sur. 1997, prema Čudina-Obradović 2004). Prema istraživanju učinkovitosti navedenih metoda (Berninger i sur. 1997, prema Čudina-

Obradović 2004), najučinkovitija metoda razvoja učeničkih grafomotoričkih vještina pisanja nastaje kombinacijom metode motoričkog oponašanja, koja podrazumijeva učeničko oponašanje učiteljevih pokreta pri pisanju određenoga slova, i metode vizualnog uporišta koja podrazumijeva da učenici pišu određeno slovo prateći pravilan smjer pisanja naznačen strelicama i brojevima na prikazu toga slova. Učinkovitost kombinirane metode, u razvoju učeničkog pisanja kao grafomotoričke aktivnosti, postignuta je korelacijom grafomotoričkih vještina pisanja. No, istim je istraživanjem pokazano da kombinirana metoda razvoja grafomotoričkih vještina pisanja pridonosi i razvoju pisanja kao stvaralačke aktivnosti, odnosno unaprjeđenju vještina, tj. strategija pisanja teksta.

Pri pisanju teksta, dakle, pri pisanju kao stvaralačke aktivnosti potrebno je primijeniti niz strategija kao što su ”planiranje, stvaranje rečenica, kritički pregled teksta i revidiranje” (Berninger i sur. 1997, prema Čudina-Obradović 2004: 111). Navedene strategije pisanja teksta, kao i druge važne zakonitosti oblikovanja teksta te cjelokupnoga pisanoga izražavanja, moguće je kod učenika razvijati u dvije razine. Riječ je o zanatskoj i stvaralačkoj razini pisanja (Visinko 2010). Kao što i sam naziv može asocirati, zanatsku razinu pisanja moguće je uvježbati. Riječ je o, kako Visinko (2010) navodi, tehničkom i logičkom aspektu pisanja koji uključuje učeničko znanje o odrednicama raznih oblika pisanja, pravopisnu ispravnost napisanoga teksta, čitkost rukopisa i slovni sustav, odnosno formalno-pojavni izgled teksta te kompoziciju teksta. Dakle, riječ je o odrednicama koje je moguće u potpunosti naučiti i unaprijediti kontinuiranim učenjem i poučavanjem Hrvatskoga jezika. No, postizanje stvaralačke razine pisanja više ovisi o prirodi učenika, tj. njegovoj kreativnosti i darovitosti u području pisanja, nego što ovisi o samom učenju i uvježbavanju pisanja (Kovačević 2000). Stvaralačka razina pisanja najviša je razina pismenosti, tj. ovladanosti djelatnošću pisanje (Kovačević 2000), a odnosi se na ”sposobnost i vještinu preradbe i obradbe podataka (teme i motiva), na način izražavanja (stilske osobitosti u uporabi riječi i u oblikovanju misli)” (Visinko 2010: 78). Ipak, i stvaralačka razina pisanja može se razvijati učeničkim osvještavanjem vlastite darovitosti u pisanju i sudjelovanjem u odgovarajućim vježbama stvaranja teksta. Iako se zanatska i stvaralačka razina pisanja razlikuju, one se povezuju i prožimaju tijekom pisanja te u konačnom rezultatu pisanja, odnosno u napisanome tekstu (Visinko 2010).

Kako bi učenici stekli i razvili dimenzije pisanja, dakle grafomotoričku i stvaralačku aktivnost pisanja te zanatsku i stvaralačku razinu pisanja, ključno je poticati učenike na pisano izražavanje te osigurati česte, različite i zanimljive prilike za pisanje, odnosno potrebno je osigurati sustavno i kontinuirano učenje i poučavanje pisanja (Aladrović Slovaček 2017; Popović 2018).

3.2. Poučavanje pisanja

Poučavanje pisanja provodi se od početka osnovnoškolskog obrazovanja u okviru nastavnog predmeta Hrvatski jezik, preciznije, ono počinje učenjem i poučavanjem početnoga čitanja i pisanja te se nastavlja kroz sve odgojno-obrazovne razine (Rosandić 2002). Pritom učenici usvajaju slovni sustav hrvatskoga jezika, tj. razvijaju grafomotoričke vještine oblikovanja slova. Osim toga, učenici bivaju poučeni oblikovanju misli u pisane poruke, tj. stvaranju teksta (Čudina-Obradović 2004; Rosandić 2002). Dakle, poučavanje pisanja cjelovit je proces koji uključuje grafomotoričku i stvaralačku aktivnost pisanja. Pritom su navedene aktivnosti pisanja povezane što znači da ovladavanjem grafomotoričke aktivnosti pisanja, tj. otklanjanjem mogućih poteškoća u razvoju grafomotoričkih vještina pisanja doprinosi se razvoju stvaralačkih vještina pisanja, tj. kvaliteti stvaranja teksta (Čudina-Obradović 2004).

Prema *Kurikulumu Hrvatskoga jezika* (2019), u okviru predmetnog područja hrvatski jezik i komunikacija, pri savladavanju jezične djelatnosti pisanje, između ostaloga, teži se razvoju učeničkih kompetencija stvaranja teksta. Dakle, riječ je o učenikovu stjecanju stvaralačkih kompetencija pisanja, odnosno savladavanju i primjeni pisanja kao stvaralačke aktivnosti te je u ovome radu naglasak upravo na toj dimenziji pisanja i poučavanja pisanju. No, time nije u potpunosti isključena grafomotorička aktivnost pisanja koja se, svojom nužnošću za pisanje osmišljenog teksta na papir i utjecajem na kvalitetu napisanoga teksta, isprepliće sa stvaralačkom aktivnosti pisanja (Čudina-Obradović 2004).

Kako bi učenici bivali kompetentni za stvaranje tekstova, poučavanjem stvaralačkoj aktivnosti pisanja, učenici trebaju usvojiti potrebna znanja o raznim oblicima pisanja, tj. vrstama tekstova te razviti vještine stvaranja i oblikovanja

poučenih vrsta tekstova. Pritom Visinko (2010) navodi razvoj temeljne misli, planiranje ustroja teksta i prepravljanje napisanoga teksta kao ključne vještine pisanja koje učenik treba razvijati tijekom poučavanja pisanju. No, učenik nije sposoban odmah ovladati svim oblicima pisanoga izražavanja jer njegove kognitivne, jezične, izražajne i sveukupne individualne sposobnosti nisu dostatne za razumijevanje i stvaranje svih vrsta tekstova te upravo o učenikovu svekolikom razvoju ovisi tijek poučavanja pisanju (Delač i Mioković 2008; Gudelj-Velaga 1990; Sili 2007; Visinko 2010). Usporedno s dobi te kognitivnim, psihičkim, jezičnim i izražajnim razvojem, učenici bivaju poučeni stvaranju sve složenijih oblika pisanja. Dakle, kreirajući poučavanje pisanja u skladu s načelima postupnosti i razvojnosti, učenici ponajprije ovladavaju najjednostavnijim aktivnostima pisanja da bi, u konačnici, postali samostalni i osposobljeni za složene oblike pisanja (Delač i Mioković 2008; Gudelj-Velaga 1990; Sili 2007).

U skladu s prethodno navedenim, prema *Kurikulumu Hrvatskoga jezika* (2019), tijekom poučavanja stvaralačkoj aktivnosti pisanja, učenici u prvome razredu osnovne škole stvaraju prve cjelovite rečenice odgovaranjem na učiteljeva pitanja o tekstu te oblikuju kratke pisane tekstove koji su sadržajno i logički povezani, potom u drugome razredu osnovne škole učenici stvaraju kratke opise lika ili predmeta na temelju promatranja, oblikuju obavijest i pismo, pišu kratke tekstove na zavičajnome idiomu te samostalno pišu kratke sastavke prema poticaju. Nadalje, u trećem razredu osnovne škole, prema *Kurikulumu Hrvatskoga jezika*, učenici pišu jednostavne tekstove o zadanoj ili slobodnoj temi, pišu kratke tekstove poput opisa, e-poruke, čestitke, pisma i izvješća, crtaju i pišu slikovnicu, stvaraju na zavičajnom idiomu te pišu sastavke poštujući kompozicijski ustroj teksta (uvod, glavni dio i zaključak) dok u četvrtome razredu osnovne škole učenici poštujući kompozicijski ustroj teksta (uvod, glavni dio i zaključak) oblikuju sastavak i opis te pišu pismo, sažetak, SMS poruku, bilješke o tekstu, poruku elektroničke pošte i dnevnik.

Razvidno je da u poučavanju pisanju, iz razreda u razred, oblici pisanja postaju složeniji te se zakonitosti oblikovanja teksta, tj. zahtjevi u učenikovu stvaranju pojedinih oblika pisanja proširuju i produbljuju (Gudelj-Velaga 1990). Pritom je neophodno ostvariti primjerenost poučenih oblika pisanja razvojnim karakteristikama učenika, ali i razlikama među učenicima. Iz toga proizlazi nužnost primjene

individualizacije procesa poučavanja pisanju čime se omogućuje svim učenicima da, u skladu s individualnim mogućnostima, interesima i razlikama, postupno razvijaju stvaralačke kompetencije pisanja (Delač i Mioković 2008; Visinko 2010). Poučavanjem pisanju učenici trebaju razvijati vještine pisanja, no složenost i zahtjevnost pisanja ponekad umanjuje učenikovu motivaciju za pisanje koja je izrazito bitna (Čudina-Obradović 2004). Postizanjem učenikove motivacije za pisanje, tj. kreiranjem okruženja koje budi učenikovu potrebu za pisanje radi komunikacije s drugima, učenici će osvijestiti važnost i svrhu pisanja te svjesno prionuti razvoju vještina pisanja (Rosandić 2002). Kako bi se postigle učenikova motivacija za pisanje i stvaralačka kompetencija pisanja, poučavanje pisanja treba biti planirano, organizirano i svrhovito (Češi 2018; Čop 1972).

3.2.1. Pristupi i strategije poučavanja pisanja

Poučavanje pisanja kao stvaralačke aktivnosti moguće je kreirati i organizirati na različite načine. Stoga, Nikčević-Milković (2008, prema Visinko 2010) izdvaja nekoliko pristupa poučavanju pisanju, od tradicionalnog prezentacijskog pristupa kojim se naglašava dominantnost učitelja kao temeljnog izvora znanja o oblicima pisanja i pružatelja konkretnih uputa za pisanje, do slobodnog pristupa poučavanju pisanju kojim učenici slobodno, bez učiteljevih uputa, stvaraju tekstove te prema potrebi, tijekom procesa pisanja, upitaju učitelja ili druge učenike za pomoć.

Učenici trebaju biti poučeni glavnim fazama pisanja kako bi bili osposobljeni za realizaciju procesa pisanja od njegova početka, dakle od razvoja ideje za pisanje, do njegova završetka, odnosno završenog teksta koji mogu objaviti. Stoga, instrukcijskim pristupom poučavanju glavnim fazama pisanja, učenici dugotrajno vještine pisanja u fazama planiranja, organiziranja i sastavljanja teksta te prepravljanja i objavljivanja teksta (Nikčević-Milković 2008, prema Visinko 2010). Procesnim pristupom također se naglašava sam proces pisanja podijeljen u nekoliko faza pri čemu je ključno kreirati česte situacije za svrhovito pisanje (Nikčević-Milković 2008, prema Visinko 2010). Istraživanjem pristupa poučavanju pisanju, koji je proveo Hillocks (1984, Nikčević-Milković 2008, prema Visinko 2010), poučavanje pisanja u skupinama s manjim brojem učenika pri čemu učenici zajedno stvaraju tekstove i

raspravljaju o njima, istaknut je interakcijski pristup kao najučinkovitiji pristup poučavanju pisanju.

Bez obzira na učiteljev način poučavanja, težište poučavanja stvaralačkom pisanju treba biti na poučavanju i razvijanju strategija pisanja jer njihova primjena utječe na razvoj učenikovih stvaralačkih vještina pisanja te time doprinose uspješnijem i kvalitetnijem pisanju (Čudina-Obradović 2004; Nikčević-Milković 2008, prema Visinko 2010). Kao strategije uspješnoga pisanja, Guthrie i suradnici (1988, prema Čudina-Obradović 2004) navode primjenu oluje ideja prije samoga pisanja, izradu plana pisanja na temelju kojega se izrađuje skica, potom izradu grubog rukopisa prema izrađenoj skici, višestruko revidiranje i usavršavanje prve inačice teksta te strategiju samokontrole. Učitelji imaju brojne mogućnosti pristupiti poučavanju strategija pisanja pri čemu svaki učitelj treba odabrati onaj način poučavanja strategija koji je primjeren individualnim sposobnostima učenika (Čudina-Obradović 2004). Učitelj može demonstrirati primjenu strategija pisanja u stvaranju kratkoga teksta na školskoj ploči ili u radu s učenicima. Isto tako, moguće je učenike najprije teorijski upoznati s pojedinom strategijom, a onda ih primijeniti na primjerima. Poučavanje i primjena strategija dobroga pisanja, posebice strategije usavršavanja teksta, mogu se provoditi individualno ili u skupinama pri čemu učenici mogu biti podijeljeni u manje skupine ili sudjelovati kao cijeli razredni odjel (Guthrie i sur. 1998, Beach 1998, prema Čudina-Obradović 2004). Kako bi učenici bili osposobljeni za primjenu strategija pisanja kojima su poučeni, nužno je osigurati kontinuirane i redovite prilike za pisanje. Što više učenici primjenjuju strategije pisanja, to će njihova primjena biti svjesnija i pravilnija. Dakle, uvježbavanjem učenici mogu postići vješto korištenje odgovarajućih strategija dobroga pisanja što je ključ uspješnoga pisanja (Čudina-Obradović 2004; Visinko 2010).

3.2.2. Uvježbavanje pisanja

U poučavanju pisanju, s ciljem razvoja učeničkih vještina i strategija pisanja, neophodno je kontinuirano i funkcionalno uvježbavanje. Stoga se u poučavanju pisanju primjenjuju pismene vježbe koje utječu na razvoj različitih znanja i vještina nužnih za uspješno stvaralačko pisanje te za postizanje zanatske i stvaralačke razine

pisanja (Pavličević-Franić 2005; Popović 2018; Visinko 2010). S obzirom na načine provođenja, Pavličević-Franić (2005) pismene vježbe dijeli na pismene vježbe i zadatke u koje ubraja vježbe prepisivanja riječi, rečenica i vezanoga teksta, preoblikovanja teksta i pisanje odgovora na pitanja, potom na pisane diktate i pisane sastavke. Iako je pisani diktat vježba kojom se razvija i utvrđuje jezično znanje učenika, moguće je uvježbavati učenikove stvaralačke vještine pisanja pomoću stvaralačkoga diktata koji iziskuje samostalno preoblikovanje ili umetanje pojedinih riječi u tekst (Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Prema Rosandiću (2002: 77), pismene vježbe doprinose "razvijanju tehnike pisanja, usvajanju grafemskoga sustava, estetskom oblikovanju slova (krasnopis), stjecanju pravopisnih navika, usvajanju gramatičke norme, bogaćenju rječnika, razvijanju stila, usvajanju pravila i zakonitosti oblikovanja teksta, organiziranju sadržaja, pronalaženju sadržaja". Dakle, pismene vježbe mogu se odnositi na različite aspekte pisanja te na različite oblike pisanja, tj. vrste tekstova (Gudelj-Velaga 1990; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010).

Gudelj-Velaga (1990) ističe da se savladavanje pisanja različitih vrsta tekstova zasniva upravo na njihovu uvježbavanju. Učenikovom pisanju određene vrste teksta, tj. oblika pisanja, prethodi spoznavanje jezika, stila, kompozicije i drugih važnih odrednica toga oblika pisanja. Pritom učenik navedene odrednice pojedinog oblika pisanja spoznaje na odgovarajućem predlošku teksta koji sadrži pojedini oblik pisanja. Posebno je važno koji će tekst učitelj ponuditi učenicima kao predložak za poučavanje i uvježbavanje pojedinog oblika pisanja jer su predlošci primjer učenicima kako oblikovati pojedinu vrstu teksta (Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002; Visinko 2010). S obzirom na to da se učenici najprije upoznaju s oblicima pisanja, jedan primjer, tj. predložak teksta nije dovoljan za poučavanje i uvježbavanje oblika pisanja, tj. postizanje učenikova razumijevanja zakonitosti pojedinog oblika pisanja (Visinko 2010). Osim toga, potrebno je zadovoljiti kriterij raznovrsnosti što znači da je potrebno koristiti različite vrste funkcionalnih i književnoumjetničkih tekstova koji odgovaraju obliku pisanja kojemu se učenici poučavaju (Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). Književnoumjetnički tekst primjeren je i kvalitetan predložak za poučavanje i uvježbavanje oblika pisanja, ali, ističe Visinko (2010), nije poželjno da bude najčešća ili jedina vrsta tekstovnog predloška. Kada učenici steknu znanje i razumijevanje odrednica pojedinog oblika pisanja, tada počinju primjenjivati svoja znanja stvarajući

tekst. Potom je potrebno mnogo uvježbavanja kako bi učenici unaprjeđivali stvaralačke vještine pisanja i kvalitetu napisanoga teksta.

Pri pisanju teži se oblikovanju cjelovitih i smislenih tekstova, odnosno poruka (Čudina-Obradović 2004). No, ”bez poznavanja odgovarajućih riječi učenici ne mogu izraziti ono što znaju i osjećaju” (Čop 1972: 10). Poznavanje riječi i njihov odabir utječe na jasnoću i kvalitetu napisanoga teksta. Dakle, kvaliteta pisanja ovisi, između ostaloga, o bogatstvu rječnika. Stoga je potrebno različitim vježbama obogaćivati rječnik učenika kako bi se povećala količina riječi kojima mogu stvarati tekst (Čop 1972; Visinko 2010). Međutim, bogaćenje učeničkog rječnika ne znači da će učenici razviti sposobnost oblikovanja cjelovitoga teksta, već je za to potrebno sustavno uvježbavanje pisanja (Visinko 2010). Uvježbavanje pisanja treba biti u skladu s individualnim razvojnim sposobnostima učenika kako bi učenici s razumijevanjem mogli uvježbavati različite oblike pisanja (Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). Osim toga, pismene vježbe trebaju biti raznolike i svrhovite, odnosno imati precizno određen cilj. Postizanjem ciljeva vježbi, postupno se postiže cilj poučavanja pisanja, a to je razvoj učeničkih kompetencija pisanja (Čop 1972; Pavličević-Franić 2005).

3.3. Učenički sastavak

Najviša i najsloženija razina učenikova pisanoga izražavanja i središte poučavanja pisanju jest učenički sastavak (Gudelj-Velaga 1990; Pavličević-Franić 2005). Sastavak je rezultat dugotrajnoga poučavanja pisanju te je ujedno sredstvo razvoja učenikovih stvaralačkih vještina pisanja i oblikovanja teksta (Čop 1972; Pavličević-Franić 2005). S obzirom na to da je pisani sastavak ”logički i stilsko-kompozicijski povezana smislena cjelina koja se odlikuje i povezanošću jezičnih jedinica” (Pavličević-Franić 2005: 180), iz njega se razaznaju učenikove vještine planiranja i organiziranja sadržaja, složene kognitivne sposobnosti zaključivanja, sinteze i analize, usvojenost pravopisnih, gramatičkih i drugih normi hrvatskoga jezika te kreativnost u stvaranju i izražavanju (Pavličević-Franić 2005). Drugim riječima, sastavkom se povezuju kompetencije zanatske i stvaralačke razine pisanja (Visinko 2010).

Učenički sastavak, navodi Visinko (2010), jest rezultat procesa pisanja koji se sastoji od sljedećih faza: pripreme, pisanja po planu (prva i ostale inačice sastavka), usavršavanja napisanoga sastavka te predstavljanja sastavka javnosti koju čine faze uređivanja za objavljivanje i samo objavljivanje sastavka. U fazama procesa pisanja ključna je pravilna primjena odgovarajućih strategija pisanja. Fazu pripremanja za pisanje sastavka čini prvi susret s temom pisanja pri čemu učenici emocionalno i misaono razrađuju temu (Delač i Mioković 2008; Visinko 2010). Tada se primjenjuje strategija oluje ideja kojom se potiču učenikove asocijacije o temi, kompoziciji i drugim odrednicama stvaranja i oblikovanja teksta (Čudina-Obradović 2004). Moguće je učenikove misli o temi potaknuti i na drugačije načine poput izrade mentalnih mapa, usredotočenog desetminutnog slobodnog pisanja o temi i ostalog (Visinko 2010). Slijedi istraživanje i prikupljanje informacija o temi. Nakon što prikupe informacije, učenici analiziraju prikupljeni sadržaj, sintetiziraju misli i informacije te ih sažimaju izdvajajući važnije informacije i određujući koliko detaljno će razraditi pojedinu informaciju (Čop 1972; Gudelj-Velaga 1990; Visinko 2010). Učenici planiraju radnju, njezinu poruku, ugođaj i druge osobitosti poštujući pritom zakonitosti kompozicijskog ustrojstva teksta, odnosno podjele sadržaja na uvodni, glavni i završni dio (Delač i Mioković 2008; Guthrie i sur. 1998, prema Čudina-Obradović 2004; Visinko 2010). Učenici najprije pišu plan u obliku odgovora na pitanja, a zatim postupno bivaju sposobni samostalno izraditi složenije oblike planova poput plana u natuknicama, u obliku zadanih riječi, globalnoga i detaljnoga plana (Čop 1972). Nakon izrade plana, slijedi faza pisanja inačica sastavka po planu (Visinko 2010) pri čemu je nužna primjena strategija izrade skice na temelju plana te izrade grubog rukopisa na temelju skice (Guthrie i sur. 1998, prema Čudina-Obradović 2004).

Iz razloga što ”u procesu nastajanja teksta vrijedi pravilo pisati i ponovno pisati” (Visinko 2010: 108), nužno je stvaranje više inačica sastavka. Slijedi pisanje gruboga rukopisa, odnosno prve inačice teksta. Kada napišu prvu inačicu teksta, učenici se trebaju vratiti tekstu, pročitati ga i analizirati (Čudina-Obradović 2004; Visinko 2010). Ponovnim čitanjem teksta učenici sagledavaju tekst na drugačiji način te uočavaju što usavršiti u tekstu, odnosno tada primjenjuju strategiju višestrukog revidiranja i usavršavanja (Delač i Mioković 2008; Guthrie i sur. 1998, prema Čudina-Obradović 2004; Visinko 2010). Tijekom faze usavršavanja prve inačice teksta,

učenici također primjenjuju strategiju samokontrole (Guthrie i sur. 1998, prema Čudina-Obradović 2004) što znači da promišljaju i procjenjuju jesu li ostvarili cilj pisanja, tj. jesu li prenijeli planirane poruke na jasan i adekvatan način te jesu li ih logički organizirali unutar teksta. Dakle, u tom trenutku učenici usavršavaju sadržaj i kompoziciju dok se kasnije usmjeravaju na jezičnu točnost i stil izražavanja (Guthrie i sur. 1998, prema Čudina-Obradović 2004; Visinko 2010). Cilj je višestrukoga usavršavanja teksta postići usklađenost sadržaja i izraza (Pavličević-Franić 2005). Nakon postizanja navedene usklađenosti, sastavak se može objaviti unutar ili izvan razrednoga odjela (Delač i Mioković 2008; Visinko 2010).

Postoje različiti oblici sastavaka koje učenici, tijekom poučavanja pisanju, trebaju savladati. Oblike pisanja, drugim riječima, oblike pisanih sastavaka, koje učenici stvaraju od prvoga razreda do četvrtoga razreda osnovne škole, naveli smo u poglavlju *Poučavanje pisanja*. Ipak, važno je istaknuti da u oblike, tj. vrste učeničkih pisanih sastavaka u okviru razredne nastave spadaju opis, pripovijedni sastavak, pismo, vijest, sažetak, čestitka, razglednica te izvještaj (Čop 1972; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019; Rosandić 2002; Visinko 2010). Međutim, prije nego što su učenici sposobni pisati navedene oblike sastavka, u skladu s razvojnim mogućnostima, učenici o pojedinoj temi ponajprije pišu u obliku odgovora na jednostavnija i složenija pitanja te u obliku vezanoga teksta od nekoliko rečenica (Čop 1972; Rosandić 2002). Odgovori na jednostavnija, tj. konkretnija, a kasnije i složenija, tj. općenitija pitanja, ponajviše se primjenjuju u prvome razredu osnovne škole. Na učiteljeva pitanja o sadržaju određene teme, tj. teksta učenici daju svoje odgovore. Time se stvara spomenuti plan u obliku odgovora na pitanja čijom sintezom nastaje cjelovit vezani tekst. Takav oblik vezanoga teksta može se smatrati početnim oblikom učeničkoga sastavka iako ga učenik nije stvorio u potpunosti samostalno, već učiteljevim vođenjem pomoću pitanja (Čop 1972; Rosandić 2002). Osim toga, učenici oblikuju vezane tekstove poput SMS poruka, poruka elektroničke pošte i drugih (*Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Međutim, Milivoj Čop (1972) naglašava problem klasifikacije pisanih sastavaka, odnosno problem nejedinstvenih kriterija podjele vezanih tekstova u literaturi pa se navedeni oblici vezanih tekstova ne spominju uvijek u literaturi među vrstama pisanih sastavaka. Na primjer, odgovore na pitanja i vezane

tekstove nastale povezivanjem odgovora, Rosandić (2002) ubraja u vrste pismenih vježbi.

S obzirom na neusklađenost podjele sastavaka u literaturi, u nastavku rada sve vrste sastavaka (opis, pripovijedni sastavak, pismo, vijest, sažetak, čestitka, razglednica te izvještaj) i sve druge cjelovite vezane tekstove (cjeloviti tekstovi nastali učeničkim odgovaranjem na pitanja, SMS poruke, poruke elektroničke pošte itd.) koje stvaraju učenici obuhvatit ćemo pojmom učenički pisani radovi (Čop 1972; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019; Rosandić 2002).

4. VREDNOVANJE PISANJA

Neizostavan dio učenja i poučavanja jest vrednovanje[2]. Prema *Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2019: 2), zakonskom propisu koji regulira vrednovanje u sustavu obrazovanja Republike Hrvatske, vrednovanje je definirano 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”. U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2010) navedene su sljedeće sastavnice vrednovanja: praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. ”Praćenje je sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima” (*Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2019: 2) dok 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” (*Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2019: 2). Vrednovanjem se analiziraju informacije o učenikovu učenju i postignutim rezultatima prikupljene tijekom kontinuiranog praćenja na temelju čega se provodi provjera i donosi procjena o usvojenosti ishoda učenja, tj. odgojno-obrazovnih ishoda[3]. Pritom odgojno-obrazovni ishodi, prema *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*

[2] *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2017); *Okvir nacionalnoga kurikuluma* (2017); *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017)

[3] *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2017); *Okvir nacionalnoga kurikuluma* (2017); *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017); *Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2019)

(2017), obuhvaćaju jasne i mjerljive iskaze o znanjima, vještinama, stavovima i vrijednostima koje se očekuju od učenika u okviru pojedinog nastavnog područja svih nastavnih predmeta na pojedinoj godini obrazovanja te koje učenik može usvojiti, tj. ostvariti u različitom opsegu i intenzitetu, tj. na različitim razinama.

Postoje različite vrste vrednovanja, pa s obzirom na oblik ono može biti: unutarnje, hibridno i vanjsko[4] (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Unutarnje vrednovanje planira i "kontinuirano provodi učitelj koji je s učenicima sudjelovao u procesu učenja i poučavanja" (Jurjević Jovanović i sur. 2020: 20). Podjelom na formativno i sumativno vrednovanje[5] obuhvaćen je kriterij prirode vrednovanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Razlikujući vrednovanje s obzirom na svrhu i vrijeme provođenja, uz formativno i sumativno vrednovanje, moguće je provođenje uvodnoga ili inicijalnoga ili dijagnostičkoga vrednovanja koje učitelj provodi prije početka učenja i poučavanja kako bi utvrdio učenikova znanja i vještine[6]. *Pravilnikom o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2019), kao pristupi vrednovanju navedeno je vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje[7] i vrednovanje naučenoga. U skladu s načinom određivanja uspješnosti, postoji normativno, kriterijsko i ipsativno vrednovanje (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Prema Jurjević Jovanović i sur. (2020) normativnim vrednovanjem postignuća učenika uspoređuju se s postignućima drugih učenika, tj. s postignućima skupine, kriterijskim vrednovanjem uspješnost učenika određuje se u skladu s prethodno određenim elementima i kriterijima dok se ipsativnim

[4] Hibridno i vanjsko vrednovanje planira i osmišljava ispitni centar u obliku pisanih provjera učeničkih znanja i vještina. No, hibridno vrednovanje provodi učitelj dok vanjsko vrednovanje provodi ispitni centar (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju 2017*).

[5] Formativno vrednovanje uključuje učiteljevo vrednovanje postignuća učenika tijekom učenja i poučavanja, a sumativno vrednovanje podrazumijeva učiteljevu procjenu razine postignuća učenika na kraju učenja i poučavanja (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju 2017*).

[6] Matijević (2004); *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017); *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2010)

[7] Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje dio su formativnoga vrednovanja učeničkih postignuća, a služe unaprjeđenju učenja i poučavanja. Vrednovanje kao učenje jest samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017).

vrednovanjem trenutna postignuća učenika uspoređuju s njegovim prethodnim postignućima čime se prati napredak učenika.

Najvažniji cilj i ujedno rezultat vrednovanja, koje uključuje sva navedena vrednovanja obuhvaćena podjelama, jest pružanje učenicima pravovremenih i kvalitativnih povratnih informacija o procesu učenja i radu učenika sa svrhom učenikova osvješćivanja uspješnosti ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda te unaprjeđenja njihova ostvarivanja[8].

U skladu s prethodno navedenim ciljem, provodi se i vrednovanje u nastavnome predmetu Hrvatski jezik. Sastavnice, tj. elementi vrednovanja, dakle ono što se vrednuje, u Hrvatskome jeziku su hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Razvidno je da su sastavnice vrednovanja sukladne predmetnim područjima Hrvatskoga jezika. Na temelju navedenih sastavnica, u okviru Hrvatskoga jezika, vrednuje se razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda svih predmetnih područja definiranih predmetnim kurikulumom (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Pritom se odgojno-obrazovni ishodi Hrvatskoga jezika, prema *Kurikulumu Hrvatskoga jezika* (2019), vrednuju u kognitivnom i afektivnom području, odnosno vrednuju se znanja, vještine, stavovi i vrijednosti. Kao sadržaj predmetnog područja hrvatski jezik i komunikacija, vrednovanju se podvrgava ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda jezične djelatnosti pisanje. S obzirom na to da pisanje čine grafomotorička i stvaralačka aktivnost, možemo vrednovati grafomotoričku i stvaralačku aktivnost pisanja (Čudina-Obradović 2004; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Isto tako, Težak (2003), pri vrednovanju pisanja, navodi mogućnost vrednovanja opće, tj. reproduktivne pismenosti te stvaralačke, tj. produktivne pismenosti.

Vrednovanje se planira usporedno s planiranjem učenja i poučavanja, ono proizlazi iz učenja i poučavanja, ali se i nastavlja na njih (*Okvir nacionalnoga kurikuluma* 2017). S obzirom na učenje i poučavanje pisanja, oblici vrednovanja

[8] Jurjević Jovanović i sur. (2020); *Okvir nacionalnoga kurikuluma* (2017); *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017)

jezične djelatnosti pisanje, navodi Pavličević-Franić (2005), mogu biti razne pismene vježbe i zadatci poput prepisivanja, odgovaranja na pitanja i preoblikovanja te diktati i pisani sastavci. Vrednovanje pisanja, navodi Visinko (2010), složen je proces. Kao što pisanje uključuje brojne grafomotoričke i stvaralačke kompetencije, u skladu s time, vrednovanje pisanja također uključuje procjenu ostvarenosti svih kompetencija potrebnih za uporabu jezične djelatnosti pisanja. Dakle, vrednovanjem se ne obuhvaća samo znanje, već i vještine, kao i druge sastavnice odgojno-obrazovnih ishoda jezične djelatnosti pisanja u predmetnom području hrvatski jezik i komunikacija (*Okvir nacionalnoga kurikuluma* 2017; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Prema Visinko (2010), vrednovanje jezične djelatnosti pisanje najčešće se provodi u odnosu na ostale jezične djelatnosti. Pritom vrednovanje treba biti kreirano tako da potiče učenike na ovladavanje i uporabu jezične djelatnosti pisanje (*Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019; Visinko 2010). U nastavku rada bit će naglasak na vrednovanju pisanja kao stvaralačke aktivnosti u kontekstu svih navedenih oblika i pristupa vrednovanju.

4.1. Vrednovanje učeničkih pisanih radova

Vrednujući pisanje kao stvaralačku aktivnost, učitelj prati i procjenjuje brojne učenikove kompetencije stvaralačkoga pisanoga izražavanja (Visinko 2010). Upravo je stvaranje, tj. kreiranje najviša razina kognitivnog područja (Anderson i Krathwohl 2001, prema Jurjević Jovanović i sur. 2020). Stoga nije iznenađujuće što je učenicima stvaranje pisanjem vrlo zahtjevno te što učiteljima poučavanje i vrednovanje viših kognitivnih procesa stvaralačkoga pisanja predstavlja izazov. Upravo zbog složenosti i zahtjevnosti stvaranja pisanjem ključno je provoditi kontinuirano vrednovanje pisanja kao, prema *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017), načina poticanja kvalitetnog i trajnog učenja te primjene znanja i vještina u različitim situacijama.

Stvaralačke kompetencije pisanja, odnosno sva znanja koja je stekao i vještine koje je uvježbao, učenik primjenjuje pri stvaranju različitih pisanih radova (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Sili 2007). Dakle, učenikove stvaralačke kompetencije pisanja možemo pratiti i procjenjivati, odnosno, jednom riječju, vrednovati na temelju

učeničkih pisanih radova (Tekučev 1980, prema Gudelj-Velaga 1990; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Pod pojmom učenički pisani radovi uključujemo sve vrste pisanih sastavaka (opis, pripovijedni sastavak, pismo, vijest, sažetak, čestitka, razglednica te izvještaj) i druge učeničke cjelovite vezane tekstove kao što su cjeloviti tekstovi nastali učeničkim odgovaranjem na pitanja, SMS poruke i poruke elektroničke pošte koje se također trebaju vrednovati (Čop 1972; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019; Rosandić 2002). Ulogu provoditelja vrednovanja mogu preuzeti učitelji, učenici, drugi učenici iz razrednog odjela, roditelji i drugi (Težak 2003). U ovome potpoglavlju razradit ćemo vrednovanje koje provodi učitelj.

Vrednovanje je nužno osigurati tijekom cijele nastavne godine što se odnosi i na vrednovanje pisanja, odnosno vrednovanje učeničkih pisanih radova (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Inicijalnim vrednovanjem učeničkih pisanih radova utvrđuje se razina učenikovih stvaralačkih kompetencija pisanja prije početka procesa učenja i poučavanja (Gudelj-Velaga 1990; *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2010). Pritom se, navodi Gudelj-Velaga (1990), mogu utvrditi razina i kvaliteta ovladanosti pojedinim oblicima pisanja, temom ili sveukupnom stvaralačkom djelatnošću pisanja. Dakle, učitelj procjenjuje učenikova znanja i vještine stvaranja teksta kako bi, u skladu s rezultatima inicijalnoga vrednovanja, mogao kvalitetno i primjereno kreirati buduće poučavanje pisanja (Grounlund 1985, prema Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Isto tako, inicijalnim vrednovanjem učitelj može otkriti učenikove teškoće u učenju i stvaranju teksta te u skladu s time individualizirati učenje i poučavanje za određenog učenika s teškoćama. Time inicijalno vrednovanje učeničkih pisanih radova poprima dijagnostičku funkciju (Grounlund 1985, prema Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Inicijalno vrednovanje učeničkih pisanih radova učitelj može provoditi na početku nastavne godine, prije poučavanja učenika novom obliku pisanja, prije uvođenja nove tematske cjeline te pri promjeni učitelja (Gudelj-Velaga 1990; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja*

učenika u osnovnim i srednjim školama 2010; Visinko 2010). Važno je istaknuti da je rezultat inicijalnog vrednovanja pisanja kvalitativna povratna informacija, tj. bilješka, a ne brojčana ocjena (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2010).

Vrednovanje učeničkih pisanih radova tijekom procesa učenja i poučavanja podrazumijeva formativno vrednovanje dok sumativno vrednovanje podrazumijeva vrednovanje učeničkih pisanih radova na kraju procesa učenja i poučavanja te na kraju nastavne godine (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Grounlund 1985, prema Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). U vrednovanju rezultati, tj. postignuća učenika mogu se procjenjivati i uspoređivati s postignućima drugih učenika određenog razrednog odjela ili neke veće skupine učenika (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Takav način procjene uspješnosti učenika naziva se normativno vrednovanje (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). U skladu s normativnim vrednovanjem, učitelj pisani rad pojedinog učenika uspoređuje s pisanim radovima drugih učenika te time učitelj ne procjenjuje ”stvarnu razinu učeničkih kompetencija/postignuća nego samo položaj pojedinca u skupini” (Jurjević Jovanović i sur. 2020: 25). Dakle, normativnim vrednovanjem učitelj procjenjuje učeničke stvaralačke kompetencije pisanja u odnosu na druge učenike (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). S normativnim vrednovanjem učeničkih pisanih radova možemo povezati metodu vrednovanja zasnovanu na usporedbi uzoraka nekoliko pisanih radova te metodu općeg dojma na temelju jednog ili nekoliko pisanih radova (Čop 1972). Navedene metode, objašnjava Čop (1972), rijetko se koriste u vrednovanju učeničkih pisanih radova zbog nepouzdanosti i manjka objektivnosti u procjeni stvarnih postignuća učenika. Osim toga, navedene metode vrednovanja, odnosno normativno vrednovanje učeničkih pisanih radova nije poželjno jer se učenička postignuća u stvaranju tekstova ne mjere u odnosu na odgojno-obrazovne ishode postavljene u predmetnom kurikulumu (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*

2017). U vrednovanju učeničkih pisanih radova također se rijetko koristi metoda zasnovana na osnovi ispunjenja svrhe pisanja (Čop 1972).

Pri utvrđivanju uspješnosti učenika, nužno je primijeniti kriterijsko vrednovanje koje se odnosi na ”procjene o razinama postignuća učenika u odnosu na kriterije vrednovanja usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda” (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017: 1). Kriterijskim se vrednovanjem učenici vrednuju s obzirom na prethodno određene kriterije, a ne s obzirom na druge učenike (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Kako bi se moglo provoditi kriterijsko vrednovanje, potrebno je odrediti sastavnice ili elemente, mjerila ili kriterije te pravila vrednovanja. Učitelj je obavezan odrediti elemente vrednovanja koji iskazuju što se vrednuje (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2010). Isto tako, učitelj određuje kriterije za svaki element vrednovanja, odnosno učitelj, prema očekivanim razinama ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda nastavnoga predmeta na kraju nastavne godine, određuje razine postignuća koje se očekuju od učenika u određenom trenutku vrednovanja tijekom nastavne godine (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017).

Kriterijskom vrednovanju odgovara analitička metoda vrednovanja učeničkih pisanih radova. Analitička metoda, odnosno analitički pristup vrednovanju učeničkih pisanih radova zasniva se upravo na detaljnoj analizi pisanoga rada s obzirom na točno i jasno definirane elemente i kriterije vrednovanja (Čop 1972; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). Pritom učitelji nailaze na brojne probleme zbog složenosti određivanja preciznih elemenata pisanih radova i kriterija koje je potrebno vrednovati te zbog nesigurnosti oko mjerljivosti odgojno-obrazovnih ishoda stvaralačke aktivnosti pisanja (Kovačević 2000; Visinko 2010).

Stjepko Težak (2003) izdvaja tri ključna elementa vrednovanja učeničkih pisanih radova, a to su sadržaj, oblik i izraz. Pritom navodi da učitelj treba odgovoriti na tri ključna pitanja koja se odnose na to što je stvoreno, kako je sadržaj oblikovan te kako je izražen. Milivoj Čop (1975, prema Visinko 2010) u vrednovanje učeničkih pisanih radova uključuje element sadržaja, kompozicije, izraza, riječi i rečenica u radu,

stila, gramatičke i pravopisne pravilnosti te vanjske forme i urednosti pisanoga rada. Slično ovome određenju elemenata, Visinko (2010, prema Pavličević-Franić 2005) donosi sljedeće elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova: logička strana pisanoga rada koja uključuje kriterije smislenosti, povezanosti, jasnoće i zanimljivosti sadržaja, kompozicijska struktura pisanoga rada koja obuhvaća kriterije ustrojstva i povezanosti dijelova teksta, stilska razina pisanoga rada koja obuhvaća kriterije izbora riječi, ustrojstva rečenice te ljepote i funkcionalnosti pisanja, gramatičko-pravopisna pravilnost koja se odnosi na broj, učestalost i vrstu gramatičkih i pravopisnih pogrešaka te vanjski izgled pisanoga rada koji uključuje kriterije urednosti, čitkosti i preglednosti pisanoga rada. U vrednovanju učeničkih pisanih radova također je potrebno promatrati kriterij izvornosti koji, prema Težaku (2003) podrazumijeva da učenik treba sam napisati tekst, odnosno da sadržaj rada treba biti njegov izvoran. S druge strane, Visinko (2010) kriterij izvornosti sagledava u kontekstu originalnosti u obradi teme i motiva te u rječniku i stilu izražavanja učenika. Pritom autorica ističe važnost vrednovanja i pohvaljivanja napretka u izražavanju učenika čime se ono dodatno potiče.

Elementi i kriteriji vrednovanja moraju biti jedinstveni što uglavnom nije ostvareno u odgojno-obrazovnoj praksi. Naime, svaki učitelj određuje elemente i kriterije vrednovanja pisanih radova prema vlastitome nahođenju. Pritom učitelji pridaju veću pažnju različitim elementima i kriterijima vrednovanja (Čop 1972; Visinko 2010). U smanjenju neujednačenosti elemenata i kriterija vrednovanja učeničkih pisanih radova, odnosno rješenje za analitičko, tj. kriterijsko vrednovanje pisanih radova su opisnici (Visinko 2010). Uz pomoć opisnika, učitelj ima pregled nad svim elementima i kriterijima vrednovanja učeničkih pisanih radova koji su precizno i jasno određeni što omogućuje mjerenje postignuća učenika u svakome elementu pisanoga rada. Dakle, opisnici su instrumenti za određivanje razine ostvarenosti stvaralačkih kompetencija pisanja u svim elementima stvaranja teksta (Visinko 2010). Sadržaj i kompozicija, jezik i stil te formalno-pojavni izgled pisanoga rada tri su dijela opisnika, odnosno tri elementa vrednovanja učeničkih pisanih radova (Visinko 2010). Na temelju elemenata i kriterija vrednovanja razrađenih u opisnicima, učitelj uočava uspješne i manje uspješne strane učenikova stvaralačkoga pisanja, odnosno utvrđuje učenikovu uspješnost u pojedinim elementima pisanoga rada te u skladu s time,

određuje što je potrebno poduzeti radi unaprjeđenja učenikovih stvaralačkih kompetencija pisanja (Čop 1972; Visinko 2010). Međutim, elementi i kriteriji vrednovanja, dakle i opisnici, nisu uvijek u potpunosti jednaki, već su podložni izmjenama s obzirom na različite aspekte (Čop 1972; Visinko 2010). Prije svega, elementi i kriteriji vrednovanja trebaju biti prilagođeni razinama usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda pojedinoga razreda što znači da se elementi i kriteriji vrednovanja prilagođavaju dobi učenika. Isto tako se prilagođavaju razvojnim mogućnostima učenika. Dakle, vrednovanje treba biti individualizirano i primjereno svim učenicima s obzirom na njihove osobnosti, mogućnosti i međusobne razlike (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Težak 2003; Visinko 2010).

Osim prethodno navedenoga, elementi i kriteriji vrednovanja učeničkih pisanih radova prilagođavaju se oblicima pisanja, tj. vrstama tekstova koje učenici stvaraju (Čop 1972; Visniko 2010). Pritom se određeni elementi teksta vrednuju u svim oblicima pisanja dok se pojedini elementi poput interpretacije sadržaja, kompozicije teksta i pojavnosti stvaralačke razine mijenjaju, tj. prilagođavaju pojedinim oblicima pisanja. Kriterij izvornosti također se mijenja s obzirom na oblike pisanja i njihove posebnosti (Visinko 2010). U vrednovanju učeničkih pisanih radova posebnu pozornost treba obratiti na određivanje elemenata i kriterija vrednovanja radova pisanih na zavičajnom idiomu. Visinko (2010) ističe jezični i sadržajni kriterij vrednovanja učeničkih radova pisanih na zavičajnom idiomu. Ista autorica objašnjava da jezični kriterij vrednovanja podrazumijeva zastupljenost zavičajnog idioma u pisanju dok sadržajni kriterij vrednovanja podrazumijeva zastupljenost tema i motiva koji uključuju obilježja zavičaja poput kulture i običaja te odnose čovjeka i prirode u zavičaju. U jezičnom kriteriju vrednovanja moguća je djelomična ili potpuna pojavnost zavičajnog idioma u tekstu (Visinko 2010). U vrednovanju učeničkih pisanih radova oblikovanih na zavičajnom idiomu, Zdenka Gudelj-Velaga (1990) izdvaja jezično-izražajni kriterij odnosno kriterij stilske izražajnosti pri čemu je uspješno i ispravno ono što je funkcionalno i stilogeno. Za vrednovanje učenikova pisanja također je važno je li temu pisanja zadao učitelj ili rezultat slobodnoga izbora učenika. Isto tako, učenici mogu imati mogućnost izbora oblika pisanja (Visinko 2010). Ako su temu pisanoga rada učenici slobodno odabrali, potrebno je obratiti pažnju na sadržaj i motive koje je učenik odabrao i povezao s temom pri čemu je važno

odgovaraju li sadržaj i motivi odabranoj temi. Nadalje, učenici mogu dobiti informacije na temelju kojih je moguće stvarati različite oblike tekstova te učenici imaju slobodu odabrati oblik teksta kojim će obuhvatiti zadane informacije. Pri vrednovanju takvih učeničkih pisanih radova, potrebno je uvidjeti odgovara li oblik pisanja ponuđenim informacijama, tj. sadržaju i načinu izražavanja (Visinko 2010). Dakle, ističe Visinko (2010), opisnici nisu uvijek jednaki, već proizlaze iz posebnosti i različitosti pisanoga izražavanja.

Na elemente vrednovanja pisanoga rada ne utječu oblici i pristupi vrednovanju. Uvijek je potrebno analizirati jednake elemente pojedinog oblika teksta, ali u kontekstu specifičnosti pojedinih oblika i pristupa vrednovanju. Međutim, postoje situacije u kojima učitelj ne može vrednovati učeničke pisane radove. Visinko (2010) objašnjava da se učenički pisani radovi ne vrednuju ako nema pisanoga rada, tj. učenik nije ništa napisao ili je napisao samo jednu ili nekoliko rečenica ili je pisao u obliku natuknica, ako je pisani rad u potpunosti nečitak i napisan velikim formalnim slovima[9] te ako sadržaj teksta nije povezan s temom ili ako nije ostvaren traženi oblik pisanja. Bez obzira na oblik i pristup vrednovanju, oblik pisanja i druge aspekte, učenici, prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2010), imaju pravo znati elemente i metode vrednovanja. Izrazito je važno da učenici poznaju elemente i kriterije vrednovanja jer "jasno određena pravila i kriteriji vrednovanja pomažu u razumijevanju elemenata učenja koji će biti vrednovani i shvaćanju toga što čini uspješnu izvedbu te u usmjeravanju učenja na ono što je važno znati i moći učiniti" (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017: 8). Dakle, učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima vrednovanja pisanih radova jer su učenicima potrebne konkretne smjernice u učenju i razvoju stvaralačkih kompetencija pisanja (Težak 2003). Visinko (2010) smatra da pisani radovi nisu najučinkovitiji predlošci za utvrđivanje učeničkih postignuća pisanja, posebice zbog neujednačenih procjena stvaralačkih elemenata teksta. Međutim, kriterijsko vrednovanje pomoću opisnika, u okviru analitičke metode vrednovanja učeničkih pisanih radova, doprinosi

[9] Navedeni kriterij ne odnosi se na pisanje učenika u prvome razredu osnovne škole jer učenici tada poznaju jedino formalna slova.

preciznom vrednovanju učeničkih pisanih radova, tj. učeničkih kompetencija stvaranja tekstova (Visinko 2010).

4.1.1. Pogreške u učeničkim pisanim radovima

Tijekom stvaranja teksta, učenici čine pogreške. Pritom se pojam pogreške odnosi na sve što nije u skladu s pravopisnim, gramatičkim, stilističkim i leksičkim pravilima hrvatskoga standardnoga jezika (Visinko 2010). Međutim, važno je znati što se smatra pogreškom, a što ne. Ako je učenik učinio pogrešku vezano za jezični sadržaj kojemu s obzirom na dob i nastavni kurikulum, još uvijek nije poučavan, tada se takvo odstupanje od pravila ne smatra pogreškom. No, ako je učenik učinio pogrešku vezano za jezični sadržaj kojemu je poučen u prethodnim obrazovnim razdobljima ili tijekom trenutne nastavne godine, tada se takvo odstupanje od pravila smatra učenikovom pogreškom. Dakle, pogreškom se ne smatra ono što nije poučavano do trenutka vrednovanja jer učenik nema potrebno jezično znanje za izbjegavanje takve pogreške (Rosandić 2002; Težak 2003). Isto tako, potrebno je, prema Težaku (2003), razlikovati manje i teže pogreške s obzirom na učeničke kompetencije stvaranja teksta u određenom trenutku poučavanja, tj. vrednovanja. Kao primjer različitosti težine pogrešaka, isti autor navodi nestavljanje zareza na mjestu u rečenici gdje je to ključno za shvaćanje rečenice što smatra težom pogreškom te nestavljanje zareza na mjestu u rečenici gdje ne utječe na shvaćanje rečenice što smatra lakšom pogreškom. U učeničkim pisanim radovima pojavljuju se raznolike pogreške, ali se one navode u tri osnovne skupine: jezične pogreške, nejezične pogreške i slučajne pogreške (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002).

Jezične pogreške odnose se na odstupanje od jezičnih pravila hrvatskoga standardnoga jezika, a uključuju pravopisne, leksičke, gramatičke i stilističke pogreške (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Pritom se svaka vrsta jezičnih pogrešaka odnosi na odstupanje i narušavanje pojedinoga pravila hrvatskoga standardnoga jezika. Dakle, pravopisne pogreške odstupaju od pravopisnih pravila dok gramatičke pogreške odstupaju od gramatičkih pravila hrvatskoga standardnoga jezika (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Leksičke pogreške, prema Pavličević-Franić (2005), podrazumijevaju nepoštivanje

leksičkih pravila što znači da učenik nema dovoljno bogat rječnik, ne zna značenje riječi, koristi riječi u pogrešnom kontekstu, koristi žargonizme itd. Stilističke pogreške uključuju odstupanja od stilističkih pravila hrvatskoga standardnoga jezika pri čemu Delač i Mioković (2008) ubrajaju suvišnu riječ, ponavljanje iste riječi, neadekvatno poredane riječi, isforsirane riječi i žargonizam. Govoreći o stilističkim pogreškama, Pavličević-Franić (2005) ističe da su to pogreške koje negativno utječu na jasnoću i ljepotu teksta. Kako bismo identificirali stilističke pogreške, navodi Rosandić (2002), potrebno je sagledavati kontekst u kojemu se nalazi pa ne možemo takvu vrstu pogreške sagledavati izolirano. Dakle, jezične pogreške ukazuju na učeničku razinu usvojenosti jezičnih sadržaja i mogućnosti njihove primjene pri pisanju (Pavličević-Franić, 2005). Nejezične pogreške obuhvaćaju pogreške koje se odnose na ”izvanjezične odrednice teksta, odnosno na pogrješno sadržajno strukturiranje napisanoga teksta” (Delač i Mioković 2008: 74). U nejezične pogreške ubrajamo interpretacijske, kompozicijske, sadržajne i logičke pogreške (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Interpretacijske pogreške Pavličević-Franić (2005) povezuje s pogrešnim dojmom teksta s obzirom na stvaran sadržaj iznesen u tekstu dok sadržajne pogreške povezuje s uspješnošću obrade teme. Sadržajne pogreške uključuju ”neshvaćenost teme, nerazrađenost teme, nedostatak logičnosti u obradi teme, nekonkretnost u izlaganju teme, neadekvatnost dokaza i neobrazloženost činjenica u pojedinim dijelovima teksta” (Pavličević-Franić 2005: 143). Dakle, učenici čine sadržajne pogreške jer ne uspijevaju povezati temu i sadržaj napisanoga teksta. Zbog nedovoljno razvijenog logičkog razmišljanja i zaključivanja, učenici ne primjenjuju logičke zakonitosti teksta, odnosno logički ne povezuju sadržaj te zaključci nisu usklađeni s cjelokupnim tekstom. Riječ je o logičkim pogreškama u pisanim radovima (Pavličević-Franić 2005). Narušavanje logičnosti u strukturiranju sadržaja unutar pojedinih dijelova teksta karakteristika je kompozicijskih pogrešaka. Dakle, riječ je o nepravilnoj organizaciji sadržaja unutar kompozicije teksta (Pavličević-Franić 2005).

S druge strane, slučajne pogreške su one pogreške koje nastaju nenamjerno. One nisu uzrokovane učenikovom nesavladanošću jezičnih sadržaja, već su rezultat nepažnje. Slučajne pogreške obuhvaćaju izostavljanje riječi i različite slovne pogreške

poput ispuštanja, zamjene i iskrivljavanja slova (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Rosandić (2002) ovakve pogreške naziva omaškama.

Pogreške u pisanim radovima učenika nisu rijetkost te ih se ne smije zanemarivati jer njihovim uočavanjem i otklanjanjem poboljšava se kvaliteta pisanoga rada (Rosandić 2002).

4.1.2. Ispravljanje učeničkih pisanih radova

U vrednovanju učeničkih pisanih radova učitelj treba svaki pisani rad pročitati nekoliko puta, odnosno najmanje tri puta. Tijekom prvoga čitanja pisanoga rada učitelj dobiva opći dojam o pisanome radu, tijekom drugoga čitanja učitelj ispravlja pisani rad, a tijekom trećega čitanja učitelj oblikuje povratnu informaciju o uspješnosti učeničkoga pisanoga rada (Težak 2003). Jedna od ključnih faza vrednovanja učeničkih pisanih radova jest ispravljanje koje podrazumijeva označavanje i ispravljanje pogrešaka, dakle odstupanja od točnosti, primjerenosti i potpunosti, koje je učenik učinio tijekom stvaranja teksta te davanja povratnih informacija o uspješnosti pisanja (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002; Visinko 2010). Ispravljanje učeničkih pisanih radova neophodno je u svim oblicima i pristupima vrednovanju, odnosno u svim fazama procesa učenja i poučavanja pisanju te bez obzira tko preuzima ulogu ispravljača. Visinko (2010) naglašava važnost ispravljanja svih pisanih radova učenika što uključuje sve oblike pisanja od bilježaka do samostalnih sastavaka. Štoviše, navodi ista autorica, ispravljanje učeničkih pisanih radova ne bi se trebalo provoditi samo u Hrvatskome jeziku, nego u svim nastavnim predmetima i odgojno-obrazovnim situacijama koje zahtijevaju učenikovo pisanje. Takvim pristupom ispravljanju pisanih radova, moguće je doprinijeti razvoju učeničkih kompetencija pisanja (Čop 1972).

Pri ispravljanju učeničkih pisanih radova učitelj treba dosljedno i jednako primjenjivati određene kriterije ispravljanja. Ipak, svakom učeničkom pisanom radu učitelj treba pristupati individualizirano, odnosno u skladu s učenikovim individualnim mogućnostima. Usporedno s razvojem učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja, učitelj treba povećavati zahtjeve i kriterije ispravljanja. No, u ispravljanju učeničkih pisanih radova nerijetko dolazi do nedosljednosti i

neujednačenosti kriterija ispravljanja što može biti uzrokovano nedostatnim metodičkim kompetencijama, nedostatkom vremena za ispravljanje, nedovoljnim posvećivanjem ispravljanju i tako dalje (Čop 1972).

Ispravljanjem pisanih radova, učitelj provodi određene intervencije u tekstu učenika. Pritom intervencije mogu biti jezične ili odgojne (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Uz pomoć učiteljevih intervencija, učenici mogu ispraviti i unaprijediti ono što je pogrešno (Rosandić 2002).

4.1.2.1. Jezične intervencije u učeničkim pisanim radovima

Jezične intervencije u učeničkim pisanim radovima odnose se na označavanje jezičnih, nejezičnih i slučajnih pogrešaka (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Dakle, jezične intervencije ”upozoravaju učenika na gramatičku, pravopisnu, leksičku ili stilističku pogrešku koju valja ispraviti” (Pavličević-Franić 2005: 172). Povratna informacija dobivena jezičnim intervencijama pri ispravljanju učeničkoga pisanoga rada naziva se korektivnom povratnom informacijom (Mifka-Profozić 2016, prema Bićanić i Opašić 2019). Korektivna povratna informacija može biti pozitivna, odnosno može ukazivati na jezičnu i sadržajnu točnost učenikova pisanja, ili negativna, odnosno može ukazivati na jezičnu i nejezičnu netočnost u pisanju. S obzirom na to da se jezičnim intervencijama učenicima pruža povratna informacija o pogreškama u pisanome radu, možemo reći da jezične intervencije daju negativne korektivne povratne informacije (Ellis 2009a).

Pri jezičnim intervencijama pogreške je moguće označiti pomoću različitih znakova. Sve pogreške mogu se podcrtati ravnom crtom ili se svaka vrsta pogreške može podcrtati različitim oblikom crte. Ako se svaka vrsta pogreške označuje drugačijom crtom, učenici trebaju biti upoznati sa značenjima različitih crta, odnosno učenici trebaju moći prepoznati o kojoj vrsti pogreške se radi s obzirom na oblik crte (Nosić 2012; Težak 2003). U označavanju pogrešaka njihovim podcrtavanjem, objašnjava Težak (2003), najčešće se pravopisna pogreška označava jednom ravnom crtom, gramatička pogreška dvjema ravnim crtama, stilska pogreška valovitom crtom dok se sadržajna pogreška označava isprekidanom crtom. Pogreške se mogu označiti i

pomoću korektorskih znakova pri čemu je također izrazito važno da svi učenici znaju i razumiju značenje pojedinog korektorskog znaka (Delač i Mioković 2008; Nosić 2012). Stoga je nužno za svaku vrstu pogreške odrediti jedan korektorski znak koji učitelj koristiti pri označavanju točno određene vrste pogrešaka. Dakle, ključna je učiteljeva dosljednost u korištenju dogovorenih korektorskih znakova za označavanje svake pojedine vrste pogrešaka. Učitelj može korektorske znakove uvesti već u prvome razredu osnovne škole. U skladu s učenikovim jezičnim i cjelokupnim razvojem, broj korektorskih znakova, kao i naučenih vrsta pogrešaka, postupno se povećava (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Korektorskim znakovima učenici su usmjereni na točno određenu vrstu pogreške koju trebaju ispraviti (Čop 1972). Međutim, Čop (1972) upozorava da označavanje pogrešaka pomoću korektorskih znakova može uzrokovati površnost i brzopletost u učenikovu ispravljanju pogrešaka što umanjuje učenikovo promišljanje o učinjenoj pogrešci i njezinom točnom rješenju. Tijekom označavanja pogrešaka u učeničkim pisanim radovima moguće je kombinirati navedene načine označavanja što znači da se određene vrste pogrešaka mogu podcrtati dok se druge vrste pogrešaka mogu označiti korektorskim znakovima (Nosić 2012). Pomoću korektorskih znakova i podcrtavanja učitelj označuje pogreške u učeničkim pisanim radovima, no učitelj također može ispraviti pogreške pišući točna rješenja (Bićanić i Opašić 2019; Ellis 2009a).

Ovisno o tome hoće li učitelj samo označiti pogreške ili ih i ispraviti, razlikujemo izravno i neizravno ispravljanje učeničkih pisanih radova, odnosno izravnu i neizravnu korektivnu povratnu informaciju (Ellis 2009b). Izravno ispravljanje učeničkih pisanih radova podrazumijeva da učitelj označi pogrešku pomoću crte ili korektorskoga znaka te pokraj označene pogreške ili na rubnici napiše točno rješenje (Čop 1972; Delač i Mioković 2008; Ellis 2009b; Rosandić 2002; Težak 2003). Rosandić (2002) izravan način ispravljanja također naziva redaktorsko-lektorskom metodom. Izravno navođenje točnoga rješenja uz označenu pogrešku doprinosi učenikovu uočavanju pogreške, odnosno točnoga rješenja (Čop 1972). Samim time, učenici su usmjereni na poštivanje i primjenu jezičnoga pravila koji su narušili tijekom pisanja (Ellis 2009b). Izravno ispravljanje pogrešaka ”pruža učenicima vodstvo kako ispraviti pogreške, a poželjan je kada učenik ne zna točan oblik jer još nije poučen određenom jezičnom sadržaju” (Bićanić i Opašić 2019: 17).

Dakle, izravno ispravljanje pogrešaka posebno je korisno učenicima sa slabije razvijenim stvaralačkim kompetencijama pisanja jer je takvo ispravljanje u potpunosti jasno učenicima te omogućuje točno ispravljanje pogrešaka koje učenici ne bi znali samostalno ispraviti (Alimohammadi i Nejadansari 2014; Delač i Mioković 2008; Ellis 2009b). Isto tako, korisno je izravno ispraviti pogreške koje su rijetke i nepoznate učenicima (Čop 1972). Težak (2003) navodi da je korisno izravno napisati točno rješenje pokraj stilskih pogrešaka koje učenicima stvaraju nedoumice pri ispravljanju. Naravno, navodi autor, učenici mogu upotrijebiti i svoja rješenja za ispravljanje stilskih pogrešaka, posebice ako su ona kvalitetnija od učiteljevih prijedloga. Osim što izravno ispravljanje stvara manje nedoumica tijekom učenikova ispravljanja označenih pogrešaka, ono također može doprinijeti učenikovoj primjeni jezičnoga pravila, koje je obuhvaćeno napisanim točnim rješenjem, pri ispravljanju sličnih ili istih pogrešaka u pisanju (Alimohammadi i Nejadansari 2014). Međutim, to ne mora utjecati na dugoročno učenje i primjenu određenoga jezičnoga pravila (Ellis 2009b).

Kada učenici dobiju napisana točna rješenja za ispravljanje označenih pogrešaka, povećava se vjerojatnost učenikovog površnog ispravljanja pogrešaka. Nerijetko se može dogoditi da učenici bez promišljanja samo prepisuju točna rješenja tijekom ispravljanja pogrešaka te time uopće ne obraćaju pažnju na počinjene pogreške u pisanju. Stoga se može dogoditi da tijekom ispravljanja označene pogreške učenici nesvjesno i ne razmišljajući učine novu pogrešku (Čop 1972; Težak 2003). Kako bi se umanjila vjerojatnost učenikovog površnog ispravljanja pogrešaka, tj. prepisivanja napisanih točnih rješenja, Čop (1972) predlaže da se učenike dodatno usmjerava na označenu pogrešku koju bi učenik trebao ispraviti, ali i objasniti. S druge strane, neizravnim ispravljanjem učeničkih pisanih radova koje podrazumijeva da učitelj samo označi pogrešku pomoću crte ili korektorskog znaka, dakle bez učiteljevog ispravljanja pogreške, tj. pisanja točnoga rješenja, postiže se veća samostalnost učenika u ispravljanju označenih pogrešaka (Čop 1972; Delač i Mioković 2008; Ellis 2009b; Rosandić 2002; Težak 2003). Rosandić (2002) neizravno ispravljanje učeničkih pisanih radova također naziva metodom znakova ili simboličkom metodom. Neizravan način ispravljanja pisanih radova primjeren je za učenike s razvijenijim stvaralačkim kompetencijama pisanja jer ono od učenika zahtijeva prepoznavanje crte ili korektorskog znaka, povezivanje crte ili korektorskog znaka s odgovarajućom

vrstom pogreške te pronalazak točnoga rješenja za označenu pogrešku (Delač i Mioković 2008; Bićanić i Opašić 2019). Isto tako, učitelj uz označenu pogrešku može napisati metalingvistički komentar koji će pomoći učenicima u ispravljanju pogreške. Pritom učitelj može na mjestu pogreške pomoću korektorskih znakova, podcrtavanja ili kratica navesti o kojoj vrsti pogreške se radi ili samo navesti vrste pogrešaka koje se pojavljuju u određenom retku teksta bez označavanja mjesta pogreške (Ellis 2009b). Drugi oblik metalingvističke korektivne povratne informacije odnosi se na učiteljevo objašnjenje zašto učenik treba primijeniti određeno jezično pravilo pri ispravljanju pogreške. Navođenje odgovarajućih jezičnih pravila koja su narušena pojedinom vrstom pogreške i pravilna objašnjenja pravila zahtijeva učiteljevo poznavanje i razumijevanje jezičnih pravila (Ellis 2009b). No, učitelj može dati metalingvistički komentar uz označenu pogrešku navodeći izvor u kojemu će učenik pronaći odgovarajuće jezično pravilo ili informaciju nužnu za ispravljanje pojedine pogreške (Rosandić 2002). Metalingvistička korektivna povratna informacija, tj. metalingvistički komentar jasnije i izravnije usmjerava učenike na vrstu pogreške, nego označavanje pogrešaka pomoću korektorskih znakova. Stoga bi i učenikovo ispravljanje pogrešaka na temelju metalingvističkoga komentara trebalo biti jednostavnije nego na temelju korektorskoga znaka (Bićanić i Opašić 2019).

Kao najzahtjevniji način ispravljanja učeničkih pisanih radova svakako je samo označavanje broja pogrešaka na rubnici, dakle bez navođenja o kojim se vrstama pogrešaka radi. No, Pavličević-Franić (2005) navodi kako takav način označavanja pogrešaka u tekstu nije primjeren učenicima mlađe dobi. Dakle, neizravna korektivna povratna informacija, bez obzira uključuje li samo označavanje pogrešaka korektorskim znakovima, podcrtavanjem ili pružanjem različitih oblika metalingvističkih komentara, dakle bez učiteljevoga izravnoga pisanja točnoga rješenja, zahtijeva aktivno razmišljanje učenika o označenoj pogrešci te time čini ispravljanje pogrešaka složenijim. Pritom postoji mogućnost da učenici ne razumiju zašto je nešto označeno kao pogreška te ne znaju kako ispraviti označenu pogrešku jer nemaju potrebno razumijevanje i jezično znanje. Samim time, veća je vjerojatnost da će učenici pogrešno ispraviti označenu pogrešku (Čop 1972; Pavličević-Franić 2005; Težak 2003). Zbog toga je nužno da učitelj neizravno ispravi, tj. označi samo one pogreške za koje je siguran da su učenici sposobni samostalno i točno ispraviti,

odnosno učitelj treba prepustiti učenicima samostalno ispravljanje pogrešaka kojima su učenici poučeni do trenutka ispravljanja. One pogreške koje nisu obuhvaćene poučenim jezičnim sadržajem, učitelj treba izravno ispraviti pišući točna rješenja te ih dodatno objasniti učenicima (Čop 1972; Bićanić i Opašić 2019; Težak 2003).

Svakako će u ispravljanju pisanih radova učenika mlađe školske dobi biti potrebno češće izravno označivati i ispravljati pogreške, posebice gramatičke, pravopisne, stilske i sadržajne pogreške, jer učenici tada nedovoljno poznaju jezična pravila i zakonitosti oblikovanja teksta te nemaju razvijene vještine pisanoga izražavanja (Težak 2003). Prije ispravljanja učeničkih pisanih radova, učitelj treba odlučiti hoće li ispravljanje pisanja biti usredotočeno ili neusredotočeno. Usredotočeno ispravljanje učeničkih pisanih radova podrazumijeva da je učitelj usredotočen na ispravljanje jedne vrste pogrešaka ili na manji broj vrsta pogrešaka pri čemu učitelj treba odlučiti koje vrste pogrešaka će označivati (Ellis 2009a; Ellis 2009b). Isto tako, učitelj treba procijeniti koje pogreške su teže, a koje lakše kako bi pri označavanju pogrešaka bio usredotočen samo na one najvažnije i najteže pogreške (Čop 1972). Neusredotočeno ispravljanje podrazumijeva da učitelj ispravlja sve vrste pogrešaka koje se pojavljuju u pisanome radu što učeniku otežava ispravljanje pogrešaka jer se ne može dovoljno posvetiti promišljanju i ispravljanju pojedine pogreške u tekstu (Ellis 2009a; Ellis 2009b). Osim toga, isticanje svih pogrešaka koje je učenik učinio tijekom pisanja mogu negativno utjecati na učenikovu motivaciju za pisanje (Čop 1972). S druge strane, usredotočeno ispravljanje učeničkih pisanih radova omogućuje učeniku posvećivanje potrebnog vremena promišljanju i ispravljanju pojedine pogreške u tekstu pri čemu učenik može primjenjivati više mogućih točnih rješenja za jednu pogrešku te odabrati ono rješenje koje je najprikladnije. Samim time, učenik stječe razumijevanje zašto je nešto označeno kao pogreška i kako ju treba ispraviti (Ellis 2009b; Ferris 2010). Dakle, usredotočeno ispravljanje učeničkih pisanih radova doprinosi razvoju učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja pogotovo u aspektu onih vrsta pogrešaka na kojima je bio naglasak tijekom učiteljevog ispravljanja rada pa tako učenici mogu smanjiti ili ukloniti pojedine pogreške u svome pisanju (Čop 1972). Ispravljanjem učeničkih pisanih radova, učitelj treba osigurati ”da učenici što samostalnije otkrivaju svoje pogreške i da ih što samostalnije ispravljaju” (Čop 1972: 261).

Korektivnim povratnim informacijama teži se doprinijeti učenikovu učenju i unaprjeđenju pisanja te postizanju jezične točnosti u pisanju. Dakle, na temelju jezičnih intervencija u ispravljanju učeničkih pisanih radova učenik uči, odnosno ”upoznaje normu, usvaja zakonitosti oblikovanja teksta, izgrađuje individualan način izražavanja i kulturu izražavanja” (Rosandić 2002: 106). Stoga možemo reći da jezične intervencije imaju obrazovnu funkciju (Pavličević-Franić 2005). Pri ispravljanju učeničkih pisanih radova učitelj, u skladu s kognitivnim, jezičnim, stvaralačkim, izražajnim, razvojnim i mnogim drugim individualnim mogućnostima učenika, treba kombinirati različite načine ispravljanja, tj. različite oblike korektivnih povratnih informacija. Dakle, korektivne povratne informacije trebaju biti individualizirane čime se isključuje jednak pristup ispravljanju svih učeničkih pisanih radova (Amrhein i Nassaji 2010; Čop 1972; Delač i Mioković 2008; Ellis 2009a; Ellis 2009b).

Tijekom jezičnih intervencija u ispravljanju učeničkih pisanih radova, učitelj treba imati na umu svrhu ispravljanja, a to je učenikovo uočavanje i točno ispravljanje pogrešaka radi unaprjeđenja pisanja (Čop 1972; Rosandić 2002).

4.1.2.2. Odgojne intervencije u učeničkim pisanim radovima

Odgojne intervencije u učeničkim pisanim radovima podrazumijevaju pisanu povratnu informaciju, odnosno komentar koji učitelj piše ispod učenikova teksta (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005). Učitelj treba oblikovati pravilan, jasan i kvalitetan pisani komentar kojim ponajprije ističe uspješne strane učenikova pisanja, a onda navodi manje uspješne, tj. neuspješne strane učenikova pisanja. Pri navođenju neuspješnih strana učeničkoga pisanoga rada učitelj treba usmjeriti učenika kako usavršiti, ispraviti ili iznova napisati ono što je neuspješno u tekstu (Delač i Mioković 2008; Težak 2003). Dakle, svrha navođenja neuspješnih strana jest poticanje učenika na osvješćivanje pogrešaka u vlastitome tekstu te njihova ispravljanja s ciljem unaprjeđenja stvaralačkih kompetencija pisanja (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005). Prije svega, odgojne intervencije imaju izraženu odgojno-obrazovnu te psihološku funkciju (Pavličević-Franić 2005) što znači da njihovim provođenjem učitelj ”utječe na učenikov odnos prema pisanome izrazu, razvija zanimanje za pisanje, svijest o potrebi komuniciranja pisanim jezikom, osjećaj odgovornosti, točnost, smisao

za ljepotu jezičnoga izraza, stvaralačke sposobnosti i radost stvaranja" (Rosandić 2002: 106).

Iako pisanim komentarom učitelj ukazuje na uspješne i neuspješne, tj. pozitivne i negativne strane učenikova pisanja, pisani komentar uvijek treba biti poticajan za učenikovo daljnje razvijanje stvaralačkih kompetencija pisanja. Provođenje odgojnih intervencija u ispravljanju učeničkih pisanih radova uvijek treba biti prilagođeno učeničkim individualnim mogućnostima i razlikama što iziskuje oblikovanje individualiziranih pisanih komentara o uspješnosti i napretku učenikova pisanja (Čop 1972; Delač i Mioković 2008).

4.1.3. Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje

U učenju i poučavanju stvaralačkoj aktivnosti pisanja, neophodno je kontinuirano provođenje vrednovanja, odnosno neophodno je provoditi formativno vrednovanje učeničkih pisanih radova koje učitelju omogućuje praćenje cjelokupnoga razvoja učenikova pisanja. Formativnim vrednovanjem učeničkih pisanih radova učitelj utvrđuje razvijenost učenikovih stvaralačkih kompetencija pisanja u određenom trenutku učenja i poučavanja pisanju, a može se provoditi kao vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010).

Vrednovanje za učenje pristup je vrednovanju koje provodi učitelj tijekom učenja i poučavanja te ne rezultira brojčanom ocjenom, već kvalitativnom povratnom informacijom koja omogućuje kvalitetno planiranje i unaprjeđenje učenja i poučavanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; *Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* 2019). U vrednovanju učenikova pisanja za učenje, objašnjava Visinko (2010), potrebno je vrednovati ne samo pisani rad, već i cjelokupan proces pisanja teksta jer jedino vrednujući i proces pisanja i rezultat procesa pisanja, učitelj može imati cjeloviti i detaljni uvid u razvoj učenikovih kompetencija pisanja. Dakle, potrebno je vrednovati sve inačice učenikova teksta

nastale tijekom svih faza procesa pisanja. Posebno je važno pratiti, tj. vrednovati razvoj učenikovih vještina pripremanja za pisanje i planiranja teksta jer su te faze pisanja učenicima vrlo složene. Pritom učitelj prati koliko je učenik uspješan u prikupljanju informacija povezanih s temom pisanoga rada i obradi prikupljenih informacija. Također, učitelj treba u procesu pisanja plana pratiti kako učenik logički povezuje i prikazuje informacije o temi te poštuje li kompozicijsko ustrojstvo pojedinog oblika pisanja. Na temelju opisanoga vrednovanja svih faza pisanja teksta, učitelj dobiva kvalitetne povratne informacije o učenikovim jačim i slabijim stranama u pojedinim fazama procesa pisanja te u skladu s time, usmjerava učenika, kao i cjelokupno učenje i poučavanje pisanja, na točno određene aspekte pisanja teksta koje treba unaprijediti (Visinko 2010).

Osim vrednovanja procesa pisanja teksta, za praćenje napretka učenika u pisanju, tj. za vrednovanje učenikova pisanja za učenje, nužno je provoditi redovite pismene vježbe. Različitim pismenim vježbama učenici usvajaju i uvježbavaju oblikovanje različitih vrsta tekstova. Dakle, u pisanim radovima nastalim tijekom uvježbavanja pisanja, učenici primjenjuju sva svoja znanja i vještine nužne za stvaranje određenoga oblika pisanja (Gudelj-Velaga 1990; Pavličević-Franić 2005; Sili 2007; Visinko 2010). Provodeći pismene vježbe i vrednujući iste, učitelj može kontinuirano pratiti učenikovo usvajanje znanja o odrednicama različitih oblika pisanja te razvoj učenikovih vještina stvaranja različitih oblika pisanja. Bez redovitog uvježbavanja pisanja nije moguće ostvariti napredak učenika u stvaranju teksta, a bez redovitog vrednovanja vježbi pisanja nije moguće pratiti i utvrditi napredak učenika te adekvatno planirati poticanje napretka učenika u stvaranju teksta (Popović 2018; Težak 2003; Visinko 2010). Drugim riječima, bez vrednovanja pisanja tijekom njegova uvježbavanja, učitelj ne može osmisliti primjerene i svrhovite pismene vježbe kojima će osigurati napredak učenika u razvoju odgovarajućih stvaralačkih kompetencija pisanja (Čop 1972; Visinko 2010).

U vrednovanju učeničkih pisanih radova za učenje posebnu važnost poprima ispravljanje jer upravo ispravljanjem učitelj i učenik dobivaju povratnu informaciju o uspješnosti i kvaliteti napisanoga rada. Ispravljanje učeničkih pisanih radova tijekom učenja i poučavanja pisanju omogućuje praćenje razvoja učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja, a posebice omogućuje utvrđivanje napretka učenika u

otklanjanju pogrešaka u pisanju. Stoga je izrazito važno redovito provoditi ispravljanje svih pisanih radova učenika (Čop 1972; Težak 2003; Visinko 2010).

Prateći i ispravljajući, tj. vrednujući učeničke pisane radove i sam proces njihova pisanja tijekom učenja, poučavanja i uvježbavanja pisanja, učitelj kontinuirano prati učenikovo učenje pisanja, odnosno učitelj utvrđuje učenikove uspješne i neuspješne, tj. jake i slabe strane pisanja te prati napredak učenika u razvoju kompetencija pisanja i savladavanju različitih teškoća u razvoju kompetencija što mu daje smjernice za kreiranje i individualiziranje budućega procesa poučavanja pisanju. Dakle, na temelju povratnih informacija dobivenih vrednovanjem učeničkih pisanih radova za učenje, učitelj može kreirati daljnje učenje i poučavanje pisanja u skladu sa stvarnim stanjem razvijenosti učenikova pisanja te time kvalitetno i uspješno utjecati na unaprjeđenje učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Rosandić 2002; Težak 2003; Visinko 2010).

Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje način je učenja i poučavanja pisanju jer njegovim provođenjem učitelj, učenici i roditelji dobivaju kvalitetne i korisne povratne informacije na temelju kojih prilagođavaju daljnje učenje i poučavanje (Bićanić i Opašić 2019; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Visinko 2010). Važno je da učitelj pravilno oblikuje povratne informacije kako bi učenike i roditelje jasno informirao o razvijenosti učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja. Učenici dobivanjem povratnih informacija o svome pisanju i napretku u pisanju uočavaju uspješne i neuspješne strane napisanoga teksta, tj. učenici su usmjereni na pogreške i teškoće u svome pisanju koje trebaju smanjiti ili u potpunosti ukloniti. Samim time, učenici prilagođavaju svoje daljnje učenje i unaprjeđuju stvaralačke kompetencije pisanja. Roditelji, na temelju povratnih informacija dobivenih vrednovanjem učeničkih pisanih radova za učenje, saznaju i osvješćuju uspješnost i napredak u djetetovom pisanju te mogu djetetu pružiti podršku u savladavanju slabijih strana pisanja te u oblikovanju cjelokupnog procesa učenja pisanja (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020). Važno je da učitelj oblikuje kvalitetnu povratnu informaciju koja, u kontekstu vrednovanja za učenje, ”treba biti potpuna, motivirajuća i usmjerena prema onome što učenik može poboljšati” (Jurjević Jovanović i sur. 2020: 19). Dakle, povratna informacija treba biti jasna i sažeta te poticati učenika na uvježbavanje i unaprjeđenje pisanja. Ne bi se smjelo povratnom informacijom o uspješnosti pisanja

stvoriti kod učenika negativne osjećaje i stav prema pisanju (Visinko 2010). Zbog toga, tijekom vrednovanja napretka učenika u stvaranju pisanih radova te tijekom oblikovanja povratnih informacija o procijenjenom napretku, treba uzimati u obzir učenikove individualne mogućnosti, razlike i interese, odnosno napredak učenika treba sagledavati u odnosu prema njemu samome. Time se naglašava nužnost provođenja ipsativnog vrednovanja učenikova pisanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004).

Tijekom vrednovanja učeničkih pisanih radova i procesa njihova pisanja, učitelj se svakako treba voditi točno određenim elementima i kriterijima vrednovanja koji uvijek trebaju biti prilagođeni učenicima, oblicima pisanja i mnogim drugim odrednicama koje utječu na stvaranje pisanoga rada. Jasnim i preciznim određivanjem elemenata i kriterija vrednovanja osigurava se kvalitetno formativno vrednovanje, odnosno vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje, tj. precizno određivanje jačih i slabijih strana učenikova pisanja (Barbaroša-Šikić i Češi 2010; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Visinko 2010). Kada učitelj ima precizno određene elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova, tada može uočiti u ostvarivanju kojih odgojno-obrazovnih ishoda učenik pokazuje teškoće te ga kvalitativnom povratnom informacijom usmjeriti i potaknuti na unaprjeđenje kompetencija pisanja (Barbaroša-Šikić i Češi 2010; Jurjević Jovanović i sur. 2020).

U preciznijem i ujednačenom provođenju vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje prema određenim kriterijima vrednovanja, učitelju mogu pomoći različite metode i alati poput lista za procjenu, rubrike, mapa učeničkih radova ili portfolio, razgovor i mnogi drugi (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Visinko 2010). Ne provođenje kontinuiranoga vrednovanja učenikova pisanja za učenje negativno utječe na razvoj učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja kao i na motivaciju učenika za njihov razvoj (Težak 2003). Ne provođenjem vrednovanja pisanja za učenje, ”učenik nije potican da i sam bdije nad svojom pismenošću jer mu nitko nije pratio razvoj pismenog izraza ni pomogao da prevlada poteškoće, a nisu mu ispravljane ni pogreške kojih se pod utjecajem govornih navika još nije oslobodio” (Težak 2003: 498). Ako učitelj ne prati učenikov razvoj pisanja, učenik ne uspijeva prepoznati slabije strane vlastitoga pisanja zbog čega se niti ne usmjerava na njihovo poboljšanje (Čop 1972). Učeniku je iznimno potrebna i vrijedna povratna informacija o uspješnosti učenja i

stvaranja teksta (Ellis 2009a). Stoga, provođenje kontinuiranoga vrednovanja učeničkih pisanih radova i procesa pisanja radova u kontekstu vrednovanja za učenje neodvojiv je dio učenja i poučavanja, odnosno razvoja učeničkih stvaralačkih pisanih kompetencija (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Težak 2003; Visinko 2010).

4.1.4. Vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje

Svjesno i svrhovito učenje pospješuje razvoj učenikova uspješnoga i kvalitetnoga pisanja. Kako bi osvijestili vlastiti proces učenja pisanja, učenici trebaju pratiti i analizirati vlastito pisanje, odnosno trebaju vrednovati vlastiti proces pisanja te rad koji su napisali (Visinko 2010). Iz toga proizlazi važnost i nužnost provođenja vrednovanja pisanja kao učenje tijekom učenja i poučavanja, tj. u okviru formativnoga vrednovanja. Vrednovanje kao učenje pristup je vrednovanju koje provode učenici pri čemu razlikujemo samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. U učenju i poučavanju stvaralačkoj aktivnosti pisanja, moguće je samovrednovanje pisanja koje podrazumijeva aktivnu ulogu učenika u procesu vrednovanja vlastitoga procesa pisanja i pisanoga rada te vršnjačko vrednovanje pisanja koje podrazumijeva aktivnu ulogu učenika u procesu vrednovanja pisanja i pisanoga rada vršnjaka, tj. drugoga učenika u razrednom odjelu (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010).

Prema *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017) samovrednovanje je metakognitivni proces razmišljanja i vrednovanja vlastitoga procesa učenja i postignutoga napredovanja u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda dok je vršnjačko vrednovanje oblik suradničkog reguliranja učenja. Pri samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju pisanja učenici vrednuju uspješnost procesa pisanja i samoga pisanoga rada, odnosno učenici prate, analiziraju i ispravljaju inačice teksta nastale tijekom određenih faza pisanja te konačan rezultat pisanja, tj. pisani rad. (Čop 1972; Visinko 2010; Težak 2003). Na temelju provedenoga vrednovanja, učenici daju kvalitativnu povratnu informaciju o uspješnosti i napretku u pisanju. Isprva, posebice u prvome razredu

osnovne škole, nužno je učiteljevo uključivanje u osposobljavanju učenika za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanja objašnjavanjem i vođenjem učenika u vrednovanju i davanju povratnih informacija. Kasnije, uloga učitelja se smanjuje te učenici postaju samostalni (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010). Kako bi mogli provoditi vrednovanje vlastitoga ili tuđega pisanja, učenici moraju biti dobro upoznati s elementima i kriterijima vrednovanja učeničkih pisanih radova jer samo tako će ih moći prepoznati u vlastitome i tuđemu pisanome radu i time procijeniti postignutu uspješnost i kvalitetu pisanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010). Osim toga, navodi Visinko (2010), učenici trebaju biti upoznati s procesom ispravljanja pisanih radova kako bi mogli samostalno ispravljati vlastite i tuđe pisane radove. Učenici trebaju razumjeti svrhu ispravljanja, odnosno svrhu i upotrebu korektivne povratne informacije kao načina učenja pisanja (Amrhein i Nassaji 2010).

Kada je riječ o vršnjačkom ispravljanju poželjno je i korisno je da učenici s razvijenijim stvaralačkim kompetencijama pisanja ispravljaju pisane radove učenika sa slabije razvijenim stvaralačkim kompetencijama pisanja, odnosno s učenicima koji imaju više i teže pogreške u pisanju (Čop 1972). Tada će, objašnjava Čop (1972), učenik s razvijenijim stvaralačkim kompetencijama pisanja pomoći učeniku sa slabije razvijenim stvaralačkim kompetencijama pisanja u uočavanju i ispravljanju pogrešaka u radu te pritom ponoviti jezično znanje i upotrijebiti vještine pisanja dok će učenik sa slabije razvijenim stvaralačkim kompetencijama pisanja učiti iz vlastitih pogrešaka i unaprjeđivati svoje kompetencije.

Važno je da učenici znaju i razumiju što trebaju činiti tijekom ispravljanja, tj. samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja te što i u kojoj mjeri zadovoljava kriterije vrednovanja jer, osim što će tada učenici prepoznavati elemente i kriterije vrednovanja u radovima, oni će razmišljati o tim elementima i kriterijima tijekom pisanja (Visinko 2010). Dakle, učenici vrednovanjem uče (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). U provođenju vrednovanja vlastitih i tuđih pisanih radova, navodi Visinko (2010), učenicima svakako mogu pomoći opisnici koji učenicima pružaju pregled svih

elemenata i kriterija vrednovanja pisanih radova. Naravno, pri upoznavanju učenika s opisnicima potrebni su pomoć i nadzor učitelja. Iako je vrednovanje pomoću opisnika učenicima dosta složeno, Visinko (2010) također ističe da je ono učenicima zanimljivo te omogućuje objektivnije, preciznije, dublje i jasnije provođenje vrednovanja pisanja kao učenje. Osim opisnika, u vrednovanju pisanja kao učenje moguće je učenikovo korištenje lista za samoprocjenu i procjenu te rubrika koje također omogućuju precizno procjenjivanje elemenata i kriterija vrednovanja (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova također je korisno da učitelj omogući učenicima korištenje tablice s navedenim korektorskim znakovima za svaku vrstu pogreške, kao i korištenje pravopisa, gramatike i drugih jezičnih izvora koji će olakšati učenicima uočavanje i ispravljanje jezičnih i nejezičnih pogrešaka u tekstu, tj. procjenu elemenata i kriterija vrednovanja rada (Delač i Mioković 2008). Nakon što učenici završe samovrednovanje svoga rada, može se potaknuti učenike na izdvajanje rečenica iz teksta koje su procijenili uspješnima zbog primijenjenih jezičnih pravila, stila pisanja, ostvarene kreativnosti itd., odnosno zbog zadovoljenja kriterija vrednovanja rada (Delač i Mioković 2008).

Vrednovanje pisanja kao učenje korisno je provoditi tijekom faze usavršavanja inačice teksta. Ono se može provoditi individualno ili u skupinama pri čemu učenici mogu biti podijeljeni u manje skupine ili sudjelovati kao cijeli razredni odjel. Organizacijom rada u skupinama, učenici mogu zajedno provoditi usavršavanje prve inačice teksta i raspravljati o provedenome. No, može se ostvariti i individualna rasprava o usavršavanju određenoga teksta u kojoj sudjeluju učenik koji je napisao tekst te učitelj (Guthrie i sur. 1998, Beach 1998, prema Čudina-Obradović 2004). Realizacija vrednovanja pisanja kao učenje, posebice vršnjačkoga vrednovanja pisanja, moguća je tijekom faze objavljivanja pisanoga rada. U navedenoj fazi učenici čitaju napisane radove nakon čega slijedi vršnjačko vrednovanje, odnosno rasprava u kojoj sudjeluju svi učenici razrednoga odjela (Čop 1972; Težak 2003; Visinko 2010). Pritom učenici, ali i učitelj, objašnjava Visinko (2010), trebaju razmišljati o svrsi pisanja, važnosti teme pisanja i oblika pisanja, okolnostima pisanja i svim elementima i kriterijima vrednovanja pisanja. Dakle, učenici tijekom rasprave analitički pristupaju pročitanome radu što znači da uspješnost pisanoga rada procjenjuju s obzirom na zadovoljenje elemenata i kriterija vrednovanja pisanoga rada (Težak 1979; Težak

2003; Visinko 2010). Svoja mišljenja i procjene učenici trebaju obrazložiti (Visinko 2010). Čop (1972) naglašava važnost postizanja objektivnosti učenikovih procjena tuđih radova otklanjanjem pretjerane kritičnosti učenika. Pri vršnjačkom vrednovanju pisanih radova, koje se može provoditi netom nakon samovrednovanja, učenici trebaju najprije ukazati na uspješne strane, tj. elemente pisanoga rada, a tek onda ukazati na manje uspješne elemente pisanoga rada predlažući mogućnosti unaprjeđenja kvalitete pisanoga rada (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Objavljivanje, tj. čitanje učeničkih pisanih radova moguće je provesti tijekom susreta s roditeljima pri čemu roditelji mogu, uz vodstvo učitelja, vrednovati pisani rad svoga djeteta s ciljem poticanja unaprjeđenja pisanja (Delač i Mioković 2008; Težak 2003).

Ellis (2009a) navodi probleme koji se javljaju tijekom samoispravljanja. Ponajprije autor navodi da učenici uglavnom očekuju da ispravljanje pisanih radova provodi učitelj. Nadalje, Ellis (2009a) ističe uvjet za provođenje samoispravljanja pisanih radova, a to je nužnost učenikova dostatnoga jezičnoga znanja. Upravo zbog pitanja dostatnosti jezičnoga znanja te vještina procjene i ispravljanja pisanih radova, potrebno je učiteljevo uključivanje u vrednovanje pisanja kao učenje pružanjem vlastitoga mišljenja i procjene uspješnosti učeničkoga pisanoga rada tijekom rasprave ili ispravljanjem učeničkih pisanih radova, tj. pružanjem kvalitativnih povratnih informacija (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Težak 1972). Iako je istraživanje (Lee 2005) pokazalo da većina učenika smatra učiteljevom odgovornošću ispravljanje pisanih radova, učitelj treba potaknuti učenike na razvijanje odgovornosti za ispravljanje pogrešaka u pisanim radovima i postignutu uspješnost i kvalitetu pisanoga rada što je moguće provođenjem vrednovanja pisanja kao učenje (Matijević 2004). Isto tako, potrebno je kontinuirano razvijati vrednovanje kao učenje jer ono doprinosi stvaranju kritičnosti učenika prema vlastitim i tuđim pisanim radovima kao i razvoju samostalnosti učenika u pisanju, učenju i cjelokupnom radu (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004). Upravo su, prema Rosandiću (2002: 15), ”stupanj kritičkoga odnosa prema vlastitome i tuđem tekstu, sposobnost uočavanja i vrednovanja značajki teksta, sposobnost uočavanja pogrešaka u tekstu” odrednice pismenosti koje je potrebno razvijati.

Osim što razvojem učeničkih kompetencija samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja učitelj dijeli odgovornost vrednovanja s učenicima, učitelj također dobiva uvid u učenikovo razmišljanje i percipiranje učenja i poučavanja pisanju te u učenikovu procjenu vlastitih kompetencija što učitelju omogućuje kreiranje kvalitetnijeg poučavanja pisanju (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Na temelju povratnih informacija o uspješnosti i nedostatcima učenja dobivenih samostalnim ili vršnjačkim praćenjem, procjenjivanjem i ispravljanjem pisanja i pisanih radova, učenici postupno bivaju sve samostalniji u postavljanju ciljeva učenja, odnosno u samostalnom reguliranju vlastitoga učenja što je cilj vrednovanja kao učenja (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017).

4.1.5. Vrednovanje učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja naučenoga

Na kraju procesa učenja i poučavanja pisanju, koje može trajati kraće ili duže vrijeme, učitelj provodi sumativno vrednovanje učenikova pisanja što podrazumijeva procjenu razine postignutih stvaralačkih kompetencija pisanja pojedinoga učenika (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010). Sumativnim vrednovanjem učenikova pisanja učitelj procjenjuje uspješnost i kvalitetu cjelokupnog procesa učenja i poučavanja pisanju, tj. učitelj procjenjuje razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda stvaralačke aktivnosti pisanja pojedinoga učenika (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017).

Prema *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017) sumativno vrednovanje jest vrednovanje naučenoga kojim se sažimaju informacije o postignućima učenika, odnosno o tome što učenik zna i može izvesti u trenutku vrednovanja. Sumativno vrednovanje, odnosno vrednovanje naučenoga završava ocjenjivanjem, tj. postupkom

pridavanja brojčane ili opisne vrijednosti postignutim rezultatima učenikova rada (Grgin 2001; Matijević 2004; *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* 2010). Stoga, u vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga, učeničke pisane radove potrebno je ocijeniti brojčanom i opisnom ocjenom (Čop 1972; Težak 2003). Pritom vrednovanje naučenoga, tj. ocjenjivanje treba biti kriterijsko što znači da učitelj, pri ocjenjivanju učeničkih pisanih radova, procjenjuje razinu postignutih stvaralačkih kompetencija pisanja na temelju jasno i precizno određenih elemenata i kriterija vrednovanja. Učitelj elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova treba kreirati u skladu s razinama usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda definiranih *Kurikulumom Hrvatskoga jezika* (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Dakle, učitelji trebaju analitički pristupiti ocjenjivanju učeničkih pisanih radova što zahtijeva istovremeno sagledavanje više različitih elemenata ocjenjivanja, tj. vrednovanja pisanih radova (Matijević 2004; Visinko 2010).

Ponovimo, elementi pisanih radova koje učitelj treba vrednovati, samim time i ocjenjivati, podrazumijevaju logičku stranu pisanoga rada koja uključuje kriterije smislenosti, povezanosti, jasnoće i zanimljivosti sadržaja, kompozicijsku strukturu pisanoga rada koja obuhvaća kriterije ustrojstva i povezanosti dijelova teksta, stilsku razinu pisanoga rada koja obuhvaća kriterije izbora riječi, ustrojstva rečenice te ljepote i funkcionalnosti pisanja, gramatičko-pravopisnu pravilnost koja se odnosi na broj, učestalost i vrstu gramatičkih i pravopisnih pogrešaka te vanjski izgled pisanoga rada koji uključuje kriterije urednosti, čitljivosti i preglednosti pisanoga rada (Visinko 2010, prema Pavličević-Franić 2005). Težak (2003) navodi mogućnost analitičkoga ocjenjivanja pisanih radova pri čemu se za svaki element pisanoga rada odredi posebna brojčana ocjena. No, u nastavnoj praksi najčešće se, na temelju analitičkoga vrednovanja, određuje jedna konačna ocjena koja nastaje sintezom procjena svih elemenata ocjenjivanja učeničkih pisanih radova. Pridavanjem jedne ocjene za različite elemente, tj. odgojno-obrazovne ishode pisanja, provodi se sintetičko ocjenjivanje učeničkih pisanih radova (Matijević 2004; Nosić 2012; Težak 2003).

U brojčanom ocjenjivanju, učenikova postignuća i uspješnost procjenjuju se pomoću peterostupanjske ljestvice školskih ocjena, dakle ocjenama od 1 do 5 koje

imaju pridružene opisne pridjeve, a to je nedovoljan za ocjenu 1, dovoljan za ocjenu 2, dobar za ocjenu 3, vrlo dobar za ocjenu 4 i odličan za ocjenu 5 (Grgin 2001; Matijević 2004; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Visinko 2010). Opisni pridjevi uz brojčanu ocjenu, navodi Matijević (2004), određuju kakvo se znanje uz pojedinu brojčanu ocjenu očekuje od učenika. Učenici svakako trebaju biti upoznati s kriterijima i elementima ocjenjivanja kako bi znali što je potrebno ostvariti za određenu ocjenu te u skladu s time, kvalitetno planirali i regulirali vlastito učenje (Kolar Billege 2012; *Kurikulum Hrvatskoga jezika* 2019). Prema Čopu (1972), učenici, znajući da će se njihovi pisani radovi ocjenjivati, odnosno vrednovati, ulažu dodatan trud kako bi postigli što bolje rezultate.

Tijekom vrednovanja učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja naučenoga učitelj je, kao i u svim oblicima i pristupima vrednovanju, obavezan ispravljati učeničke pisane radove naznačujući pogreške. S obzirom na broj i važnost, tj. težinu pogrešaka u tekstu, učitelj procjenjuje ostvarenost elemenata i kriterija vrednovanja, tj. određuje ocjenu pisanoga rada. Pritom ne bi sve vrste pogrešaka trebale jednako utjecati na određenje ocjene, tj. nemaju sve vrste pogrešaka jednaku težinu (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Težak 2003). Najveću težinu imaju jezične pogreške jer upravo njima učenik pokazuje usvojenost i vještine primjene jezičnih pravila hrvatskoga standardnoga jezika u pisanju. Međutim, ponavljanje iste pogreške učitelj treba uzeti u obzir samo jednom, odnosno učitelj pri ocjenjivanju više istih pogrešaka promatra kao jednu pogrešku. Ako učenik narušava isto jezično pravilo na različitim primjerima, onda učitelj takva narušavanja promatra kao više pogrešaka koje utječu na snižavanje ocjene. Važno je naglasiti da slučajne pogreške ne bi trebale utjecati na učiteljevo ocjenjivanje pisanih radova jer su one nastale nenamjerno te nisu odraz učenikova neznanja (Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002).

Osim brojčane ocjene, učitelj treba dati opisnu ocjenu pisanoga rada koju, u skladu s elementima i kriterijima vrednovanja, oblikuje i piše ispod učenikova teksta. Opisna ocjena zapravo se odnosi na pisani komentar koji uključuje jasno, sažeto i analitičko navođenje jačih i slabijih strana učenikova pisanja te obrazloženje brojčane ocjene (Čop 1972; Matijević, 2004; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002; Visinko

2010). Opisnom ocjenom, tj. komentarom učitelj treba obuhvatiti ”karakteristične pojave i upozoriti učenike na ono što će poboljšati kvalitet njihove pismenosti” (Čop 1972: 269). Samim time, učenici će biti usmjereniji u ispravljanju pogrešaka. Opisna ocjena posebice je poželjna radi motiviranja i ohrabrivanja učenika za unaprjeđenje slabijih strana pisanja. Motivacijska funkcija opisne ocjene naglašena je u situacijama vrednovanja u kojima količina i težina jezičnih pogrešaka znatno utječe na brojčanu ocjenu dok su sadržaj i stil pisanja uspješno ostvareni. Tada će pravilno oblikovana opisna ocjena i pohvala za kreativnost, unatoč nižoj brojčanoj ocjeni, pridonijeti dojmu uspješnosti i kvalitete pisanoga rada (Čop 1972; Matijević 2004; Nosić 2012; Pavličević-Franić 2005; Rosandić 2002). Matijević i sur. (1983, prema Margetić 2014) smatraju da se opisnim ocjenjivanjem ostvaruju ključne funkcije vrednovanja učenika od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole.

Funkcije vrednovanja, tj. svrha brojčanoga i opisnoga ocjenjivanja jest ”osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku, učenicima osigurati pedagoške povratne informacije, motivirati učenike, osigurati evidenciju napretka, iskazati dosadašnja postignuća, ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje” (Kyriacou 1995, prema Matijević 2004: 32). Ocjena, kao pokazatelj postignuća i napretka učenika u pisanju, tj. kao mjerilo uspješnosti i kvalitete učeničkoga pisanoga rada, treba biti jednoznačna, valjana, pouzdana i objektivna (Čop 1972; Grgin 2001; Kolar Billege 2012; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Međutim, u nastavnoj se praksi navedene karakteristike ocjene pisanih radova nerijetko narušavaju. Na nepouzdanost, nevaljanost, neobjektivnost i neujednačenost ocjena pisanih radova ponajviše utječe ne postojanje standardiziranih i ujednačenih elemenata i kriterija vrednovanja pisanih radova i subjektivnost učitelja u vrednovanju, tj. ocjenjivanju učenikova pisanja (Čop 1972: Grgin 2001; Kolar Billege 2012; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Težak 2003; Visinko 2010).

S obzirom na to da ne postoje standardizirani elementi i kriteriji vrednovanja učeničkih pisanih radova na nacionalnoj razini, ”učitelji primjenjuju različite kriterije pri ocjenjivanju istovrsnih postignuća učenika, različitom ocjenom ocjenjuju iste razine znanja, a te razine određuju individualno, prema vlastitoj procjeni” (Kolar

Billege 2012: 405). Pritom, prema Grginu (2001), učitelji oblikuju osobnu jednadžbu kojom, zbog nejasno definiranih kriterija vrednovanja, podcjenjuju ili precjenjuju učeniova postignuća u pisanju. Dakle, kako bi se ostvarila usporedivost, ujednačenost i objektivnost ocjena učeničkih pisanih radova, učitelji trebaju postaviti što više jasnih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja kojima će analitički promatrati svaki učenički pisani rad (Čop 1972; Sili 2007). Čop (1972) navodi da svaki učitelj, u skladu sa stvaralačkim kompetencijama pisanja svih učenika u razrednom odjelu, treba pronaći vlastitu mjeru u vrednovanju učeničkih pisanih radova pri čemu veći napredak u pisanju zahtijeva i strože kriterije vrednovanja. Međutim, Grgin (2001) u takvom prilagođavanja kriterija i provođenja ocjenjivanja kvaliteti razrednoga odjela, ukazuje na učiteljevu pogrešku uzrokovanu subjektivnošću. Stoga, nije poželjno zahtjevnost kriterija vrednovanja prilagođavati uspješnosti razrednoga odjela. Osim što na objektivnost, pouzdanost i usporedivost ocjena utječu ne usklađeni elementi i kriteriji ocjenjivanja pisanih radova na razini cjelokupnoga obrazovnoga sustava, sama peterostupanjska ljestvica školskih ocjena također otežava diferencijaciju ocjena učeničkih pisanih radova.

Čop (1972) također ukazuje na ponekad male razlike u kvaliteti učeničkih pisanih radova što dodatno otežava učitelju procjenjivanje razine uspješnosti pisanja, odnosno u takvoj će situaciji učiteljeva procjena, nerijetko i nenamjerno subjektivna, utjecati na to hoće li takvi pisani radovi biti ocijenjeni istom ocjenom ili će diferencijacijom biti različito ocijenjeni za jednu ocjenu niže ili više. Subjektivnost učitelja u vrednovanju, tj. ocjenjivanju učeničkih pisanih radova ne može se u potpunosti izbjeći, posebice ne u vrednovanju stvaralačke razine pisanja, odnosno nejezičnih i sadržajnih elemenata pisanja, ali se može umanjiti (Visinko 2010). Objektivnost i preciznost učitelja u ocjenjivanju učeničkih pisanih radova ovisi o sustavnosti i dosljednosti učitelja u ocjenjivanju što je moguće unaprijediti upotrebom opisnika, rubrika i drugih alata. U kreiranju i korištenju navedenih alata učitelji će za svaku pojedinu ocjenu navesti točno određene kriterije ocjenjivanja pojedinih elemenata pisanoga rada koje može s vremenom usavršavati (Čop 1972; Visinko 2010). Prema Težaku (2003) u smanjenju utjecaja subjektivnosti također je važno učiteljevo dobro poznavanje jezičnih pravila hrvatskoga standardnoga jezika, razlikovanje lakših i težih pogrešaka u učenikovu pisanju te razlikovanje pogrešaka

koje je učenik mogao ili nije mogao izbjeći s obzirom na sadržaj kojemu je poučavan do trenutka pisanja i vrednovanja pisanoga rada. Upitno je može li se postići potpuna objektivnost u vrednovanju pisanja, ”ali se subjektivnost ipak može svesti na najmanju mjeru, na mjeru koja neće biti štetna, nego poticajna za razvoj učenikove pismenosti” (Težak 2003: 501).

Vrednovanje učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja naučenoga ne bi se trebalo provoditi prečesto jer povratne informacije dobivene navedenim vrednovanjem mogu poslužiti učenikovim međusobnim uspoređivanjem s obzirom na razine ostvarenih postignuća što nikako nije poželjno. Svakako bi povratne informacije dobivene vrednovanjem učenikova pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga trebale što više koristiti učitelju, učenicima i roditeljima za planiranje i kreiranje daljnjega učenja i poučavanja pisanju te unaprjeđenje stvaralačkih kompetencija pisanja (*Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017). Jako je važno hoće li povratne informacije koje učitelj oblikuje na temelju vrednovanja naučenoga motivirati za pisanje i razvoj kompetencija pisanja (Težak 2003). Nije potrebno svaki učenički pisani rad brojčano ocijeniti, no svakako je potrebno kontinuirano vrednovati učenikovo pisanje i dati učenicima redovite kvalitativne povratne informacije usmjeravajućeg i poticajnog karaktera (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004).

4.1.6. Ispravak učeničkih pisanih radova

Na temelju praćenja i ispravljanja učeničkih pisanih radova, učitelj oblikuje kvalitativnu povratnu informaciju te, ovisno o obliku i pristupu vrednovanju, ocjenu. Zatim učitelj, u okviru svih oblika i pristupa vrednovanju, treba donijeti vrednovane pisane radove na nastavu i informirati učenike o uspješnosti njihovih pisanih radova pružajući im odgovarajuće povratne informacije (Jurjević Jovanović i sur. 2020; Nosić 2012; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Pavličević-Franić 2005). Važno je da učitelj čim prije učenicima pruži povratnu informaciju o pisanim radovima kako bi bila učinkovita i pravodobna (Jurjević Jovanović i sur. 2020). Osvrćući se na rezultate pisanja cjelokupnoga razrednoga odjela, učitelj sažeto navodi i opisuje uspješne i

manje uspješne strane učeničkih pisanih radova te ostvareni napredak u kvaliteti pisanja s obzirom na prethodne pisane radove (Nosić 2012; Pavličević-Franić 2005; Težak 2003). Učitelj također navodi najčešće jezične i nejezične pogreške koje su uočene u pisanim radovima većine učenika. Pritom je potrebno istaknuti pravopisne i gramatičke, tj. jezične pogreške. U razgovoru s učenicima, učitelj ponovno objašnjava narušena jezična pravila i ukazuje na potrebu ispravljanja pogrešaka (Čop 1972; Nosić 2012; Pavličević-Franić 2005; Težak 2003; Visinko 2010). Osim pogrešaka, učitelj u osvrtu na pisane radove komentira i sadržaj, kompoziciju te stil pisanja. Učitelj čita izrazito uspješne rečenice, tj. dijelove učenikova teksta, ali i one manje uspješne. Svakako je potrebno ostvariti raspravu o izdvojenim dijelovima sadržaja. Isto tako, pri osvrtanju na kompoziciju i stil pisanja, potrebno je potaknuti učenike na oblikovanje kvalitetnijih i uspješnijih rečenica.

U osvrtu na učeničke pisane radove važno je usmjeriti učenike što i kako učiniti da bi došlo do uklanjanja pogrešaka i neuspješnih strana pisanja u budućim prilikama za pisanje (Nosić 2012; Težak 2003). Čop (1972) objašnjava da učiteljev osvrt na uspješnost pisanja te razgovor o pogreškama i neuspješnim stranama pisanja nisu korisni samo učenicima koji su učinili pogreške, već i učenicima koji nisu imali pogreške jer tada ponavljaju svoja znanja. Ako je učitelj sumativno vrednovao, tj. ocijenio učeničke pisane radove, onda je, prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), obavezan informirati učenike o ocjeni pisanoga rada te istu obrazložiti. Težak (2003) preporučuje informiranje učenika o ocjenama za svaki pojedini element vrednovanja pisanoga rada što podrazumijeva da bi učenik trebao znati postignutu uspješnost sadržaja, jezične ispravnosti, tj. gramatike i pravopisa, kompozicije i stila pisanja. Analiza postignuća učeničkih pisanih radova, putem učiteljeva osvrta i razgovora s učenicima, treba biti usmjeravajuća i poticajna za učenikovo unaprjeđenje kvalitete pisanja (Težak 2003).

Nakon što učitelj i učenici rasprave najvažnije povratne informacije, slijedi ispravak pisanih radova. Na temelju dobivenih učiteljevih korektivnih povratnih informacija i učiteljevih uputa o postupku ispravljanja, učenici samostalno ispravljaju pogreške. Tijekom učenikova ispravljanja pogrešaka, poželjno je da je tablica s navedenim korektorskim znakovima vizualno pristupačna učenicima kako bi učenici

u svakom trenutku mogli provjeriti značenje pojedinoga korektorskoga znaka te time otkrili vrstu označene pogreške. Pritom tablica korektorskih znakova može biti postavljena na zidu učionice, no poželjno je i da svaki učenik ima svoj primjerak tablice (Delač i Mioković 2008; Nosić 2012; Pavličević-Franić 2005). U skladu s brojem pogrešaka u tekstu, ”učenici prepisuju samo pojedine dijelove teksta u kojima se nalazi pogreška, ili cijeli tekst” (Pavličević-Franić 2005: 173). No, ako je učenik u potpunosti pogrešno obradio temu pisanja te sadržaj ne odgovara temi, tada učenik treba iznova napisati rad (Nosić 2012).

Tijekom učenikova ispravljanja pogrešaka, učiteljeva je uloga pratiti aktivnost učenika te po potrebi usmjeravati ih u ispravljanju određene pogreške. Svakako je poželjno da učenici što samostalnije ispravljaju pogreške, no učitelj uvijek treba pružiti pomoć učenicima koji ne znaju samostalno pronaći točno rješenje za označenu pogrešku (Nosić 2012). Isto tako, potrebno je potaknuti učenike na obraćanje pozornosti na označene pogreške te time pokušati izbjeći površnost i nekoncentriranost pri ispravljanju pogrešaka (Težak 2003).

Učenici na različite načine ispravljaju pogreške. Ako učenici razumiju pogrešku koju su učinili, oni će ju najčešće točno ispraviti, ali ponekad zbog neznanja učenici ispravljajući označenu pogrešku čine novu pogrešku. Slučajnim propustom ili neznajući kako ispraviti pogrešku, učenici ne isprave određenu pogrešku, a moguće je i da izostave dio teksta u kojemu je označena pogreška. Isto tako, učenici ponekad unose promjene u tekst koje im učitelj nije označio pri vrednovanju pri čemu također mogu napraviti pogrešku. S druge strane, učenici mogu točno ispraviti pogrešku iako je učitelj nepotpuno ili pogrešno označio pogrešku (Ferris 2006, prema Ellis 2009b; Težak 2003). S obzirom na to da učenici mogu netočno ispraviti pogreške, učiniti novu pogrešku tijekom ispravljanja ili uopće ne pokušati ispraviti pogrešku, učitelj uvijek treba pregledati i ispraviti učenikove ispravke pisanih radova. Dakle, tada učitelj ponovno treba označiti pogreške i na sljedećem nastavnom satu usmjeriti učenike na ispravljanje ispravka pisanoga rada (Nosić 2012; Težak 2003). Ispravkom ispravka učeničkih pisanih radova i učiteljevim pregledom toga ispravka završava vrednovanje određenoga učeničkoga pisanoga rada (Nosić 2012).

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Svrha istraživanja

Svrha ovoga istraživanja je ukazati na posebnosti i složenost primjene vrednovanja učenikova pisanja što uključuje različite oblike i pristupe vrednovanju učeničkih pisanih radova te utvrditi kakve stavove o načinima i mogućnostima vrednovanja učenikova pisanja imaju osobe koje ga najčešće provode, a to su učitelji. Istraživanjem se također nastoji utvrditi na koje teškoće učitelji nailaze tijekom vrednovanja učenikova pisanja pri čemu se nastoji usmjeriti učitelje na razmišljanje o mogućnostima osobnoga usavršavanja u području vrednovanja pisanja te ukazati na mogućnosti unaprjeđenja vrednovanja pisanja na razini cjelokupnoga obrazovnoga sustava. Isto tako, svrha ovoga istraživanja je potaknuti učitelje na osvješćivanje važnosti, nužnosti i korisnosti vrednovanja pisanja te na funkcionalnu primjenu kontinuiranoga vrednovanja učeničkih pisanih radova u odgojno-obrazovnoj praksi.

5.2. Ciljevi i zadatci istraživanja

1. Cilj: Istražiti stavove učitelja o vrednovanju pisanja.

   Zadatci:

   3.1. Analizirati stavove učitelja o vrednovanju pisanja za učenje.
   3.2. Analizirati stavove učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje.
   3.3. Analizirati stavove učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga.

2. Cilj: Istražiti postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob, stupanj obrazovanja, godine učiteljskoga staža i broj učenika u razrednom odjelu.

   Zadatci:

   2.1. Utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob.

2.2. Utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja.
2.3. Utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na godine učiteljskoga staža.
2.4. Utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu.

3. Cilj: Istražiti mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja.

   Zadatci:

   3.1. Opisati poteškoće i nedoumice na koje učitelji nailaze tijekom vrednovanja učeničkih pisanih radova.
   3.2. Opisati prijedloge učitelja za osobno unaprjeđenje u kontekstu vrednovanja pisanja kojima bi umanjili vlastite poteškoće i nedoumice u vrednovanju pisanja.
   3.3. Opisati prijedloge učitelja za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini.

5.3. Pretpostavke istraživanja

Pretpostavka 1: Postoji povezanost između stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja.

Pretpostavka 2: Postoji povezanost između stava učitelja o nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava učitelja o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova.

Pretpostavka 3: Postoji povezanost između stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje.

Pretpostavka 4: Postoji povezanost između stava učitelja o potrebi analitičkoga i kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5.

Pretpostavka 5: Postoji povezanost između stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.

Pretpostavka 6: Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja.

Pretpostavka 7: Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja učitelja.

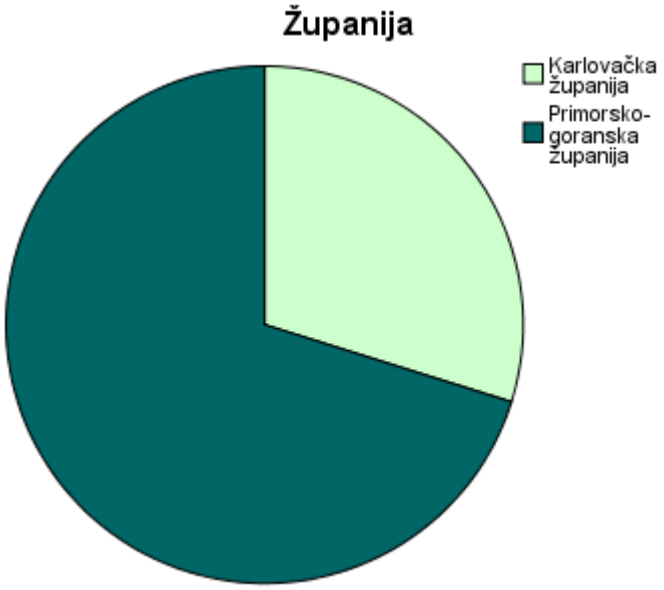
Pretpostavka 8: Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na godine učiteljskoga staža.

Pretpostavka 9: Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu.

5.4. Uzorak ispitanika

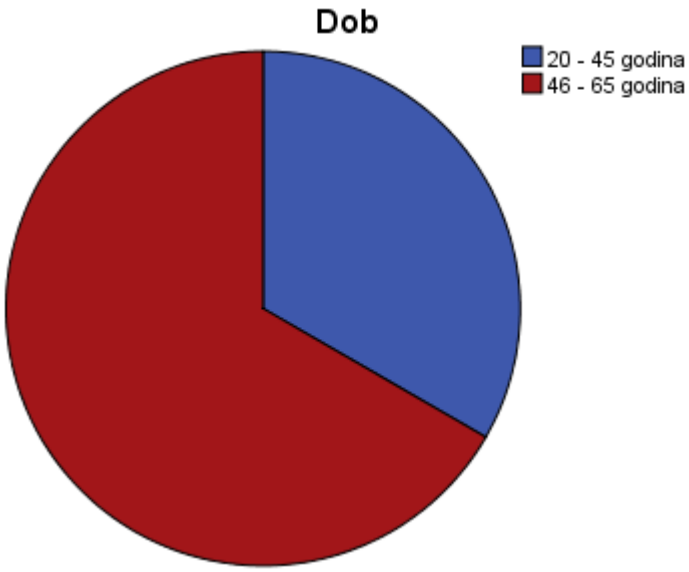
Uzorak ispitanika je prigodan, a čini ga populacija učitelja razredne nastave osnovnih škola iz Karlovačke i Primorsko-goranske županije. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 57 učitelja razredne nastave pri čemu je sudjelovalo 17 učitelja razredne nastave (29,8 %) iz Karlovačke županije dok je iz Primorsko-goranske županije sudjelovalo 40 učitelja razredne nastave (70,2 %).

Prikaz 1: Grafički prikaz ispitanika s obzirom na županiju



Kao što se vidi iz Prikaza 2 i Tablice 1, veći broj ispitanih učitelja, njih 38 (66,7 %), ima od 46 do 65 godina, dok je manje ispitanih učitelja, njih 19 (33,3 %), u dobi od 20 do 45 godina.

Prikaz 2: Grafički prikaz ispitanika s obzirom na dob



Tablica 1: Broj ispitanika s obzirom na dob

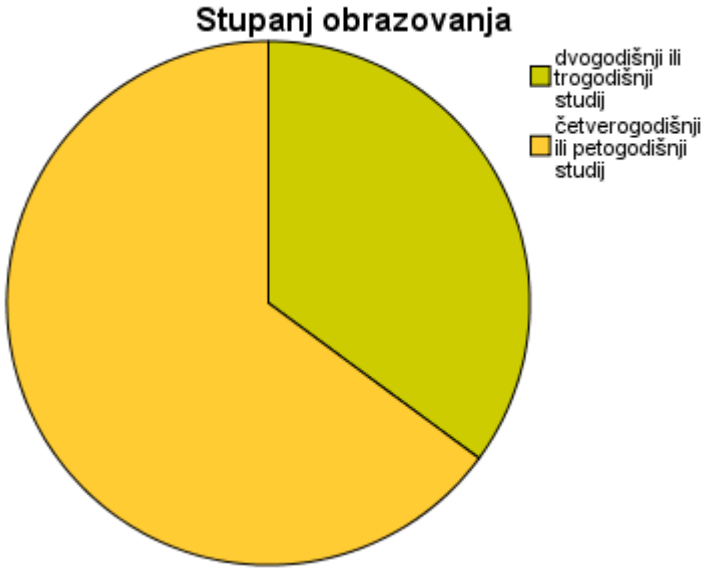
Dob (grupirano)	N	%
20-45 godina	19	33,3
46-65 godina	38	66,7

Prema Tablici 2 i Prikazu 3 vidljivo je da 64,9 % (N=37) ispitanih učitelja ima završen četverogodišnji li petogodišnji studij, a završen dvogodišnji ili trogodišnji studij ima manje ispitanih učitelja, njih 35,1 % (N=20). S obzirom na to da nitko od ispitanih učitelja, na pitanje zatvorenog tipa o stupnju obrazovanja, nije odabrao ponuđene odgovore *a) srednja škola* i *d) doktorat*, možemo zaključiti da među ispitanim učiteljima nema učitelja sa srednjoškolskim obrazovanjem niti sa završenim doktoratom.

Tablica 2: Broj ispitanika s obzirom na stupanj obrazovanja

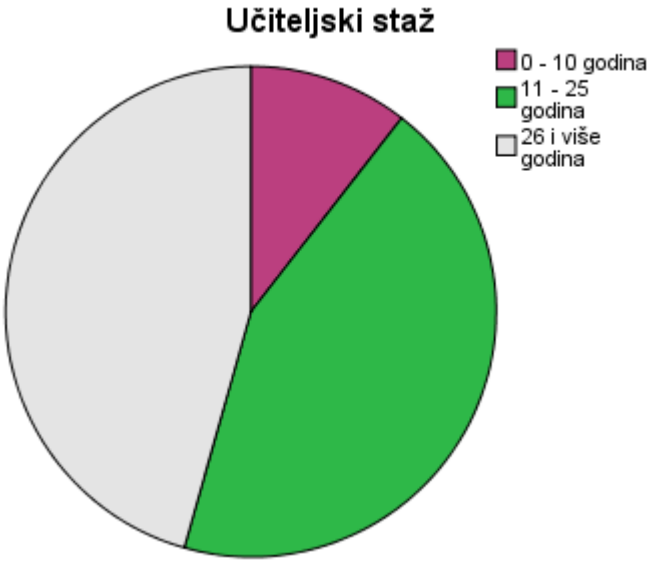
Stupanj obrazovanja	N	%
dvogodišnji ili trogodišnji studij	20	35,1
četverogodišnji li petogodišnji studij	37	64,9

Prikaz 3: Grafički prikaz ispitanika s obzirom na stupanj obrazovanja



Kao što se vidi u Prikazu 4 i Tablici 3, najveći broj ispitanih učitelja ima 26 i više godina učiteljskoga staža (N=26, 45,6 %). Nešto manje ispitanih učitelja ima od 11 do 25 godina učiteljskoga staža (N=25, 43,9 %), a najmanje ispitanih učitelja ima do 10 godina učiteljskoga staža (N=6, 10,5 %).

Prikaz 4: Grafički prikaz ispitanika s obzirom na godine učiteljskoga staža



Tablica 3: Broj ispitanika s obzirom na godine učiteljskoga staža

Učiteljski staž (grupirano)	N	%
0-10 godina	6	10,5
11-25 godina	25	43,9
26 i više godina	26	45,6

Veći broj ispitanih učitelja, njih 63,2 % (N=38), poučava u razrednom odjelu sa 17 ili više učenika dok manji broj ispitanih učitelja, njih 36,8 % (N=19) poučava u razrednom odjelu od 1 do 16 učenika što je vidljivo u Prikazu 5 i Tablici 4.

Prikaz 5: Grafički prikaz ispitanika s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu



Tablica 4: Broj ispitanika s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu

Broj učenika (grupirano)	N	%
1-16 učenika	19	36,8
17 i više učenika	38	63,2

5.5. Mjerni instrumenti

Za potrebe provođenja istraživanja kreiran je *online* upitnik (Google obrasci) koji sadrži ukupno 35 čestica, 3 pitanja otvorenoga tipa te 5 pitanja o sociodemografskim karakteristikama ispitanika. Online upitnikom ispitane su sociodemografske karakteristike, stavovi učitelja razredne nastave o vrednovanju pisanja te mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja.

Sociodemografske karakteristike ispitane su pomoću 5 pitanja pri čemu su 3 pitanja bila otvorenoga tipa (dob, godine učiteljskoga staža i broj učenika u razrednom odjelu) i 2 pitanja zatvorenoga tipa (županija i stupanj obrazovanja). U pitanjima otvorenoga tipa ispitanici su trebali napisati svoju dob, godine učiteljskoga staža i broj učenika u razrednom odjelu u kojemu trenutno poučavaju. U pitanju zatvorenoga tipa o županiji ispitanici su trebali odgovoriti u kojoj županiji se nalazi osnovna škola u

kojoj su zaposleni pri čemu su trebali odabrati jedan od dva ponuđena odgovora. Ponuđeni odgovori bili su: *a) Karlovačka županija* i *b) Primorsko-goranska županija*. Stupanj obrazovanja ispitanika ispitivao se odabirom jednog od četiri odgovora pri čemu su ponuđeni odgovori bili: *a) srednja škola*, *b) dvogodišnji ili trogodišnji studij*, *c) četverogodišnji ili petogodišnji studij* i *d) doktorat*.

Stavovi učitelja razredne nastave o vrednovanju pisanja operacionalizirani su kao stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje, stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje te stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga. Pritom su stavovi učitelja o vrednovanju pisanja ispitani pomoću 35 čestica sadržanih u tri složena mjerna instrumenta kojima su ispitani stavovi učitelja razredne nastave o pojedinim pristupima vrednovanju pisanja. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje, stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje te stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga indikatori su stavova učitelja o vrednovanju pisanja.

Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje ispitani su složenim mjernim instrumentom koji sadrži 11 čestica. Svim česticama ovoga mjernoga instrumenta pridružena je Likertova peterostupanjska skala procjene (od 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, do 5 – u potpunosti se slažem). Mjerni instrument kreiran je na temelju pregledane literature te mjernih instrumenata korištenih u istraživanju prikazanom u članku ”Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?” autora Amrhein i Nassaji. Čestice kojima su ispitani stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje su sljedeće: *Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće*, *Teško je odrediti elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova*, *Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim*, *Označavanje svih pogrešaka (i manjih i većih) u učeničkom pisanom radu ima negativan i demotivirajuć učinak na učenika i učenje pisanja*, *Pri ispravljanju pisanoga rada učitelj treba izravno ispraviti učenikove pogreške u sastavku pišući točna rješenja uz svaku pogrešku*, *Za učenike je korisnije samostalno ispravljanje pogrešaka koje je učitelj samo označio u pisanom radu*, *Ispravljanje, tj. označavanje pogrešaka u učeničkom pisanom radu nije dovoljno*

korisna povratna informacija učeniku, već treba napisati i opisni komentar ispod pisanoga rada, Povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada učenicima je korisnija od povratne informacije o točnim i jačim stranama pisanoga rada, Učitelj treba ispravljati učenikov ispravak pisanoga rada, Ako učenički pisani rad ne zadovoljava kriterije vrednovanja pisanoga rada, učenik treba napisati novi pisani rad i *Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja*.

Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje ispitani su složenim mjernim instrumentom koji sadrži 11 čestica pri čemu je svakoj čestici također pridružena Likertova peterostupanjska skala procjene (od 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, do 5 – u potpunosti se slažem). Mjerni instrument kreiran je na temelju pregledane literature te mjernih instrumenata korištenih u istraživanju prikazanom u članku "Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?" autora Amrhein i Nassaji. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje ispitani su sljedećim česticama: *Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove, Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova, Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja, Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja, Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja, Uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu, Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno je i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja, Učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali, Povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje korisne su učitelju jer pružaju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja*

te *Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate*.

Na temelju 13 čestica kojima je pridružena Likertova peterostupanjska skala procjene (od 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, do 5 – u potpunosti se slažem) ispitani su stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga. Mjerni instrument kreiran je na temelju pregledane literature, mjernoga instrumenta korištenoga u istraživanju prikazanom u članku "Stavovi učitelja o ocjenjivanju" autora Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak te mjernih instrumenata korištenih u istraživanju prikazanom u članku "Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?" autora Amrhein i Nassaji. Čestice kojima su ispitani stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga su sljedeće: *Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja*, *Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem*, *Teško je odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova*, *Svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, izgled teksta - rukopis, kompozicija, rječnik) jednako su vrijedni pri određivanju ocjene*, *Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis)*, *Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada*, *Svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju*, *Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada*, *Ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja*, *Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova ima pozitivan i motivirajuć učinak na učenika i njegovo pisano izražavanje*, *Učiteljeva subjektivnost utječe na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova*, *Ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno je i dugotrajno* i *Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati*.

Mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja ispitana su posljednjim 3 pitanjima. Ispitanici su trebali odgovoriti na sljedeća pitanja otvorenoga tipa: *Na koje poteškoće i nedoumice nailazite tijekom vrednovanja (praćenja,*

ispravljanja i ocjenjivanja) učeničkih pisanih radova?, *Predložite načine osobnog unaprjeđenja u kontekstu vrednovanja pisanja s obzirom na poteškoće i nedoumice koje ste naveli u prethodnom odgovoru* te *Predložite načine unaprjeđenja vrednovanja (praćenja, ispravljanja i ocjenjivanja) pisanja na nacionalnoj razini*.

5.6. Postupak prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno metodom ankete pri čemu je upitnik tehnika prikupljanja podataka. Riječ je o online upitniku kreiranom u aplikaciji Google obrasci. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave osnovnih škola iz Karlovačke i Primorsko-goranske županije. Istraživanje je provedeno u svibnju 2021. godine.

Prije početka anketiranja, zatražena je i dobivena potvrda Učiteljskoga fakulteta u Rijeci o odobrenju provođenja ovoga istraživanja u osnovnim školama Karlovačke i Primorsko-goranske županije. Navedena potvrda, poveznica za online upitnik i opis istraživanja sa zamolbom odobrenja provedbe anketiranja i uključenja učitelja razredne nastave u istraživanje poslani su ravnateljima/icama osnovnih škola elektronskom porukom. Po odobrenju provedbe anketiranja, ravnatelji/ice proslijedili su zamolbu i online upitnik učiteljima razredne nastave svoje osnovne škole. Učitelji su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju pri čemu im je osigurana anonimnost i povjerljivost podataka.

5.7. Postupak obrade podataka

Podatci prikupljeni ovim istraživanjem obrađeni su u programu IBM SPSS Statistics 21. Na svim sociodemografskim varijablama provedena je deskriptivna analiza kojom su dobivene frekvencije i postotci dok su deskriptivnom analizom varijabli povezanih sa stavovima o vrednovanju pisanja utvrđene aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) te minimalne (MIN) i maksimalne (MAX) vrijednosti odgovora ispitanih učitelja. Povezanost stavova učitelja o pojedinim aspektima vrednovanja u okviru vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje, vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje te vrednovanja učeničkih pisanih radova u kontekstu vrednovanja naučenoga provjerena je provedbom bivarijatne korelacije.

Razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob, stupanj obrazovanja i broj učenika u razrednom odjelu provjerene su provedbom T-testa za nezavisne uzorke. Za provjeru razlika u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na godine učiteljskoga staža provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Odgovori ispitanika na otvorena pitanja o iskustvu provođenja i unaprjeđenju vrednovanja pisanja nisu obrađeni statističkim testom, već su opisani.

6. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome će poglavlju biti prikazani rezultati istraživanja u skladu s prethodno navedenim ciljevima i zadatcima istraživanja.

6.1. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje

Deskriptivnom analizom varijabli kojima su ispitani stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje utvrđene su aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) te minimalne i maksimalne vrijednosti slaganja ispitanih učitelja s pojedinim stavovima. Na temelju navedenih rezultata opisujemo odgovore, tj. stavove ispitanih učitelja o vrednovanju pisanja za učenje.

Tablica 5: Rezultati deskriptivne analize stavova učitelja o vrednovanju pisanja za učenje

	N	MIN	MAX	M	SD
Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće.	57	1	5	3,82	1,151
Teško je odrediti elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova.	57	1	5	2,89	1,205
Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim.	57	1	5	4,02	0,954
Označavanje svih pogrešaka (i manjih i većih) u učeničkom pisanom radu ima negativan i demotivirajuć učinak na učenika i učenje pisanja.	57	1	5	2,44	1,165
Pri ispravljanju pisanoga rada učitelj treba izravno ispraviti učenikove pogreške u sastavku pišući točna rješenja uz svaku pogrešku.	57	1	5	3,05	1,216
Za učenike je korisnije samostalno ispravljanje pogrešaka koje je učitelj samo označio u pisanom radu.	57	1	5	3,61	1,161

Ispravljanje, tj. označavanje pogrešaka u učeničkom pisanom radu nije dovoljno korisna povratna informacija učeniku, već treba napisati i opisni komentar ispod pisanoga rada.	57	1	5	3,82	1,151
Povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada učenicima je korisnija od povratne informacije o točnim i jačim stranama pisanoga rada.	57	1	5	2,46	1,119
Učitelj treba ispravljati učenikov ispravak pisanoga rada.	57	1	5	3,67	1,354
Ako učenički pisani rad ne zadovoljava kriterije vrednovanja pisanoga rada, učenik treba napisati novi pisani rad.	57	1	5	3,61	1,176
Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja.	57	3	5	4,40	0,728

Promatrajući Tablicu 5 možemo vidjeti da se ispitani učitelji najviše slažu da vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja te da pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja (M=4,40, SD=0,728). Pritom je 3 najmanja vrijednost odabrana na skali slaganja s navedenom tvrdnjom što znači da nema učitelja koji se uglavnom ne slaže ili u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ispitani učitelji također se uglavnom slažu da razni alati vrednovanja za učenje, kao što su liste za procjenu, rubrike, opisnici itd., čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim (M=4,02, SD=0,954). Slaganje ispitanih učitelja s navedenim dvjema tvrdnjama ukazuje na učiteljevo uočavanje korisnosti primjene adekvatnih alata za provođenje preciznog i objektivnog vrednovanja pisanja tijekom učenja i poučavanja te oblikovanje kvalitetnih povratnih informacija koje doprinose planiranju učenja i poučavanja pisanja i usmjeravanju učenika u unaprjeđenju pisanja.

Učitelji se jednako slažu da treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja nastao tijekom nastave i kod kuće (M=3,82, SD=1,151) te da ispravljene, tj. označene

pogreške u pisanom radu nisu dovoljno korisna povratna informacija učeniku, već treba napisati i opisni komentar ispod pisanoga rada (M=3,82, SD=1,151). Slične rezultate o korisnosti i potrebi ispravljanja, tj. označavanja pogrešaka u pisanom radu i pisanja komentara dobili su Amrhein i Nassaji (2010) na temelju istraživanja provedenoga na uzorku od 33 studenata i 31 učitelja u Kanadi kojim su istraživali stavove studenata i učitelja o korektivnoj povratnoj informaciji te njihova objašnjenja. Navedenim istraživanjem pokazano je da učitelji (M=3,8) i studenti (4,1) ponajviše smatraju korisnom povratnu informaciju koja uključuje ispravljanje pogrešaka i pisani komentar. Pritom 44,4 % studenata objašnjava da su opisni komentari korisni jer daju objašnjenje zašto je nešto pogreška te kako ju ispraviti, dok 26,7 % učitelja objašnjava da je označavanje pogrešaka korisno, ali oduzima previše vremena. Ispitani učitelji osrednjeg su stava da učitelj treba ispravljati učenikov ispravak pisanoga rada (M=3,67, SD=1,354) što je zanimljivo s obzirom na to da učenici također mogu griješiti tijekom ispravljanja, odnosno mogu pogrešno ispraviti označene pogreške ili preskočiti ispravljanje označene pogreške. Nešto manje se učitelji slažu da učenik treba napisati novi pisani rad ako nisu zadovoljeni kriteriji vrednovanja pisanoga rada (M=3,61, SD=1,176).

Učitelji se jednako slažu i s tvrdnjom da je za učenike korisnije samostalno ispravljanje pogrešaka koje je učitelj označio što pokazuje njihova jednaka aritmetička sredina (M=3,61, SD=1,161). Spomenutim istraživanjem koje su proveli Amrhein i Nassaji (2010), utvrđeno je kako učitelji (M=2,8) i studenti (M=2,4) smatraju učiteljevo označavanje pogrešaka nekorisnim pri čemu 58,8 % studenata smatra da je učiteljevo označavanje pogrešaka korisno kako bi se uvidjelo gdje se nalaze pogreške, ali nije dovoljna povratna informacija za samostalno ispravljanje. Nadalje, ispitani učitelji se niti slažu niti ne slažu da pri ispravljanju pisanoga rada učitelj treba izravno ispraviti učenikove pogreške pišući točna rješenja (M=3,05, SD=1,216) što možemo povezati s učiteljevim slaganjem da je učeniku korisnije samostalno ispravljanje označenih pogrešaka. Na izravno i neizravno ispravljanje učeničkih pogrešaka u pisanju također treba utjecati i sadržaj kojemu su učenici do trenutka vrednovanja poučeni (Čop 1972; Težak 2003).

Učitelji se također niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom da je teško odrediti elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova (M=2,89, SD=1,205) što je

iznenađujuće s obzirom na brojne odrednice pisanja i pisanoga rada koje je potrebno pratiti i procjenjivati, tj. s obzirom na složenost stvaralačke aktivnosti pisanja i procesa vrednovanja. Učitelji se uglavnom ne slažu da je učenicima korisnija povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada, nego povratna informacija o točnim i jačim stranama pisanoga rada (M=2,46; SD=1,119).

Od navedenih tvrdnji, učitelji se najmanje slažu s tvrdnjom *Označavanje svih pogrešaka (i manjih i većih) u učeničkom pisanom radu ima negativan i demotivirajuć učinak na učenika i učenje pisanja* (M=2,44, SD=1,165). Slične rezultate istraživanja utvrdili su Amrhein i Nassaji (2010) pri čemu je 93,9 % studenata i 45,2 % učitelja smatralo da učitelj treba označiti sve pogreške u pisanju dok je 16,7 % učitelja smatralo da označavanje prevelikog broja pogrešaka može biti obeshrabrujuće. Rezultati oba istraživanja ukazuju na nastavak primjene neusredotočenog ispravljanja učeničkih pisanih radova koje, prema Čopu (1972), ipak ima negativan utjecaj na motivaciju učenika za pisanje.

Tablica 6: Povezanost stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja

	Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće.		
	N	r	p
Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja.	57	0,384**	0,003

Napomena: **. $p < 0,01$

Kao što se vidi iz Tablice 6, postoji statistički značajna povezanost ($p<0,01$) između stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja. Pritom je povezanost pozitivna (r=0,384). Dakle, što se učitelji više slažu s tvrdnjom *Vrednovanje učeničkih*

pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja, to se više slažu s tvrdnjom *Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće*. Učitelji koji više shvaćaju da je vrednovanje pisanja za učenje korisno za unaprjeđenje učenikova pisanja, više smatraju potrebnim ispravljati sve učenikove oblike pisanja nastale u školi i kod kuće upravo kako bi mogli potaknuti unaprjeđenje pisanja.

Utvrđenom statistički značajnom povezanošću između stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja, potvrđena je 1. pretpostavka ovoga istraživanja koja glasi: *Postoji povezanost između stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja*.

6.2. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje

Deskriptivnom analizom varijabli kojima su ispitani stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje također su utvrđene aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) te minimalne i maksimalne vrijednosti odgovora ispitanih učitelja. S obzirom na rezultate deskriptivne analize, opisujemo odgovore, tj. stavove ispitanih učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje.

Tablica 7: Rezultati deskriptivne analize stavova učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje

	N	MIN	MAX	M	SD
Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.	57	2	5	4,12	0,927
Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove.	57	1	5	3,05	1,187
Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova.	57	1	5	3,18	1,071

Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja.	57	1	5	3,46	0,983
Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja.	57	1	5	3,81	1,025
Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja.	57	1	5	4,11	0,900
Uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu.	57	3	5	4,51	0,658
Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno je i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja.	57	1	5	4,25	0,892
Učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali.	57	1	5	4,05	1,076
Povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje korisne su učitelju jer pružaju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja.	57	3	5	4,40	0,678
Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate.	57	1	5	2,09	1,005

Prema Tablici 7, vidljivo je kako se učitelji najviše slažu da uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu (M=4,51, SD=0,658). Pritom je 3 najmanja vrijednost odabrana na skali slaganja s navedenom tvrdnjom što znači da nema učitelja koji se uglavnom ne slaže ili u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ispitani učitelji uglavnom se slažu da su učitelju korisne povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje jer daju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja (M=4,42,

SD=0,678). Nema učitelja koji se uglavnom ne slaže ili u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom što je vidljivo iz najmanje vrijednosti odabrane na skali slaganja s navedenom tvrdnjom, a to je 3. Osim što se učitelji slažu da je vrednovanje pisanja kao učenje korisno samim učiteljima, također se uglavnom slažu da je ono korisno i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja (M=4,25, SD=0,892).

Na temelju navedenih rezultata možemo zaključiti kako učitelji vrednovanje pisanja kao učenje uglavnom smatraju motivirajućim i korisnim za učitelje i učenike zbog čega ne iznenađuje njihovo slaganje s tvrdnjom da učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova (M=4,12, SD=0,927). Korisnost provedbe vrednovanja pisanja kao učenja, učitelji uviđaju u tvrdnji *Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja* s kojom se također uglavnom slažu (M=4,11, SD=0,900).

Učitelji se uglavnom slažu da trebaju naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali (M=4,05, SD=1,076) što je posebice potrebno pri uvođenju učenika u proces samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanja te uvježbavanju ispravljanja i procjenjivanja ostvarenosti elemenata i kriterija vrednovanja. Nešto manje se učitelji slažu da kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja (M=3,81, SD=1,025) što je zanimljivo s obzirom na to da uočavanje pogrešaka, tj. samoispravljanje pisanoga rada zahtijeva učenikovu misaonu aktivnost i preciznost pa je samim time povećana vjerojatnost kvalitetnijeg pamćenja pogreške (Pavličević-Franić 2005).

Osrednju razinu slaganja učitelji su iskazali prema tome da učenici, tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima (M=3,46, SD=0,983). Učitelji se niti slažu niti ne slažu da učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova (M=3,18, SD=1,071). Da učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove, učitelji su također iskazali da se niti slažu niti ne slažu s time (M=3,05, SD=1,187).

Navedeni rezultati pokazuju da učitelji imaju osrednji stav prema kvaliteti učenikova samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanja što možemo povezati

s utvrđenim stavovima učitelja o potrebi naknadnoga ispravljanja pisanih radova koje su učenici prethodno vrednovali i potrebi učenika za dobivanjem učiteljeve povratne informacije o pisanim radovima koje su učenici prethodno vrednovali. Učitelji se najmanje slažu s tvrdnjom *Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate* (M=2,09, SD=1,005) što ukazuje da učitelji shvaćaju učinkovitost provođenja vrednovanja pisanja kao učenja.

Tablica 8: Povezanost stava o nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova

	Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove.		
	N	r	p
Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova.	57	0,541**	0,001

Napomena: **. $p < 0,01$

S obzirom na rezultate testa bivarijatne korelacije prikazane u Tablici 8, zaključujemo da postoji statistički značajna povezanost ($p<0,01$) stava o nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova. Utvrđena povezanost je pozitivna i umjerena. Što se učitelji više slažu s tvrdnjom *Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova*, to se više slažu s tvrdnjom *Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove*. Možemo zaključiti da ako učitelji smatraju da učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanja, također smatraju da učenici ne vrednuju kvalitetno svoje i tuđe pisanje, već je zbog manjka potrebnoga jezičnoga znanja, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanja površno.

Utvrđenom statistički značajnom povezanošću između stava učitelja o nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova, potvrđena je 2. pretpostavka istraživanja koja glasi: *Postoji povezanost između stava učitelja o*

nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava učitelja o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova.

Tablica 9: Povezanost stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje

	Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.		
	N	r	p
Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja.	57	0,457**	0,001

Napomena: **. $p < 0,01$

Promatrajući Tablicu 9, možemo zaključiti da postoji statistički značajna povezanost ($p<0,01$) između stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje. Pritom, što se učitelji više slažu s tvrdnjom *Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja*, to se više slažu s tvrdnjom *Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova*. Učitelji koji više smatraju da učeničko samoispravljanje pisanih radova pospješuje pamćenje pogrešaka, više uočavaju potrebu što učestalijeg provođenja vrednovanja pisanja kao učenje.

Utvrđenom statistički značajnom povezanošću između stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje, potvrđena je 3. pretpostavka istraživanja koja glasi: *Postoji povezanost između stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje*.

6.3. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga

Deskriptivnom analizom varijabli kojima su ispitani stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga utvrđene su aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) te minimalne i maksimalne vrijednosti slaganja ispitanih učitelja s pojedinim stavom. Na temelju navedenih rezultata deskriptivne analize opisujemo odgovore, tj. stavove ispitanih učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga.

Tablica 10: Rezultati deskriptivne analize stavova učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga

	N	MIN	MAX	M	SD
Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja.	57	1	5	3,23	1,239
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem.	57	2	5	4,32	0,967
Teško je odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.	57	1	5	2,84	1,207
Svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, izgled teksta - rukopis, kompozicija, rječnik) jednako su vrijedni pri određivanju ocjene.	57	1	5	3,26	1,158
Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis).	57	1	5	2,53	1,136
Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada.	57	3	5	4,74	0,583
Svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju.	57	1	5	1,81	0,934

Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada.	57	1	5	3,74	1,142
Ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja.	57	1	5	2,79	1,081
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova ima pozitivan i motivirajuć učinak na učenika i njegovo pisano izražavanje.	57	2	5	3,30	0,925
Učiteljeva subjektivnost utječe na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova.	57	1	4	2,65	1,009
Ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno je i dugotrajno.	57	1	5	4,28	1,082
Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati.	57	1	5	2,93	1,178

Kao što se vidi iz Tablice 10, učitelji se najviše slažu da učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada (M=4,74, SD=0,583) te je na skali slaganja s navedenim najmanja vrijednost 3 što pokazuje da nema učitelja koji se uglavnom ne slaže ili u potpunosti ne slaže s navedenim. Ovaj rezultat ukazuje na učiteljevo uočavanje važnosti učenikova poznavanja elemenata i kriterija ocjenjivanja te ujedno ukazuje na pozitivan stav učitelja prema izvršavanju navedene obveze učitelja propisane *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010).

U skladu s prethodnim rezultatom, učitelji se uglavnom slažu da ocjenjivanje učeničkih pisanih radova treba provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem (M=4,32, SD=0,967) što ukazuje na osvješćivanje potrebe preciznijeg, objektivnijeg i transparentnijeg vrednovanja pisanja umjesto dosadašnjeg vrednovanja prema općem dojmu učitelja ili nesustavnom i neujednačenom procjenjivanju pojedinih odrednica pisanja. Također se učitelji uglavnom slažu da je ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno i dugotrajno (M=4,28, SD=1,082). Takav stav prema ispravljanju i vrednovanju pisanja nije iznenađujuć s obzirom na brojne vrste pogrešaka te elemente i kriterije vrednovanja koje je potrebno precizno procijeniti što nije uvijek jednostavno,

posebice kada se radi o elementima sadržaja koji uključuju stvaralačke odrednice pisanja.

Učitelji se nešto manje, ali ipak uglavnom slažu da je učeniku korisnija opisna ocjena, odnosno komentar, nego brojčana ocjena pisanoga rada (M=3,74, SD=1,142) što je u skladu s dokimološkim spoznajama o opisnoj ocjeni kao mogućnosti oblikovanja detaljnijih povratnih informacija o tijeku i uspješnosti učenikova učenja. Utvrđeno je da se učitelji niti slažu niti ne slažu s pozitivnim i motivirajućim učinkom ocjenjivanja učeničkih pisanih radova na učenika i njegovo pisano izražavanje (M=3,0, SD=0,925). Osim toga, učitelji se niti slažu niti ne slažu da svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, kompozicija, rječnik i izgled teksta – rukopis) imaju jednaku vrijednost pri određivanju ocjene (M=3,26. SD=1,158) što je pomalo zabrinjavajuće jer analitičkim i kriterijskim vrednovanjem pisanja, naglašava se jednakost vrijednosti svih elemenata vrednovanja čime se nastoji umanjiti mogućnost subjektivnog pristupa vrednovanju.

Osrednji stav, odnosno da se niti slažu niti ne slažu, učitelji su iskazali prema tvrdnji *Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja* (M=3,23, SD=1,239). Sličan stav učitelja razredne nastave ispitali su Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) u okviru istraživanja stavova učitelja u ocjenjivanju u kojemu se sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave dviju osnovnih škola u Osijeku. Tada se 8 učitelja razredne nastave od ukupno 14 učitelja koji su odgovorili na to pitanje, djelomično složilo da ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da obuhvati sve razlike među učenicima. Na temelju rezultata obaju istraživanja, možemo zaključiti da peterostupanjska ljestvica školskih ocjena nije najprikladnija za pridavanje vrijednosti učeničkim postignućima što je posebice vidljivo pri diferencijaciji vrijednosti učeničkih pisanih radova.

Nadalje, učitelji se također niti slažu niti ne slažu da učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati (M=2,93, SD=1,178). Do sličnih rezultata došao je i Margetić (2014) koji je istražujući razlike u mišljenjima učitelja o ocjenjivanju postignuća učenika iz hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, ispitivao što učitelji razredne nastave misle o brojčanom i opisnom ocjenjivanju. Rezultati navedenoga istraživanja pokazali su da se učitelji ne slažu da bi u nastavi Hrvatskoga jezika od

prvoga do četvrtoga razreda trebalo ocjenjivati samo opisnom ocjenom (M=1,6). Istim istraživanjem utvrđeno je da se učitelji slažu da bi u nastavi hrvatskog jezika trebalo kombinirati brojčane i opisne ocjene. Rezultati obaju istraživanja pokazuju da učitelji ipak smatraju da ne bi trebalo u potpunosti ukinuti brojčano ocjenjivanje u nastavi Hrvatskoga jezika.

Učitelji nisu iskazali slaganje niti ne slaganje s tvrdnjom da je teško odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova (M=2,84, SD=1,207). Isto tako se učitelji niti slažu niti ne slažu da ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja (M=2,79, SD=1,081) što ukazuje na problem preciznosti, pouzdanosti i osjetljivosti ocjena kao pokazatelja postignuća učenika u pisanju. Suprotno ovome rezultatu, spomenutim istraživanjem Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) utvrdili su da se većina učitelja razredne nastave, njih 12 od ukupno 20 ispitanih učitelja, slaže da ocjene odražavaju stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika. S obzirom na to da je vremenski razmak između ovoga i spomenutoga istraživanja 11 godina, moguće je da su učitelji pod utjecajem suvremenih dokimoloških spoznaja uvidjeli nedostatke brojčanoga ocjenjivanja, posebice kada je riječ o analitičkom i kriterijskom vrednovanju pisanja kojim se mogu preciznije prepoznati individualne razlike u učeničkim vještinama pisanja.

Učitelji se niti slažu niti ne slažu da na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova utječe učiteljeva subjektivnost (M=2,65, SD=1,009) što je zanimljivo s obzirom na to da je nemoguće u potpunosti ukloniti subjektivnost učitelja kao mjernoga instrumenta. Iako su učitelji nešto niže odredili razinu slaganja s tvrdnjom *Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis)* (M=2,53, SD=1,136), utvrđujemo da se učitelji niti slažu niti ne slažu s navedenom tvrdnjom. Možemo zaključiti da ispitani učitelji ipak shvaćaju da svi elementi ocjenjivanja trebaju imati podjednaku vrijednost pri ocjenjivanju učeničkih pisanih radova.

Kao što se vidi iz Tablice 10, učitelji se najmanje slažu da svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju (M=1,81, SD=0,934) što pokazuje učiteljevu osviještenost o lakšim i težim pogreškama u učenikovu pisanju koje imaju različit utjecaj na ocjenu ili uopće nemaju utjecaj na vrijednost ocjene. Možemo zaključiti kako ispitani učitelji imaju osrednje stavove prema ocjenjivanju

učeničkih pisanih radova te da je svakako potrebno vrednovanje naučenoga prilagoditi posebnostima pisanja.

Tablica 11: Povezanost stava učitelja o potrebi analitičkoga i kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5

	Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja.		
	N	r	p
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem.	57	0,401**	0,002

Napomena: **. p < 0,01

Rezultati testa bivarijatne korelacije prikazani u Tablici 11, pokazuju statistički značajnu povezanost (p<0,01) između stava učitelja o potrebi analitičkoga i kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5. Također je vidljivo da je utvrđena korelacija pozitivna (r=0,401). Što se učitelji više slažu s tvrdnjom *Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem*, to se više slažu s tvrdnjom *Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja*. Učitelji koji više uočavaju da pisane radove treba analitički sagledati i ocjenjivati prema definiranim elementima i kriterijima, više smatraju da se ocjenama mogu precizno prikazati individualne razlike učenika u pojedinim elementima, odnosno vještinama pisanja.

Utvrđenom statistički značajnom povezanošću između stava učitelja o potrebi analitičkoga i kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5, potvrđena je 4. pretpostavka ovoga istraživanja koja glasi: *Postoji povezanost stava učitelja o potrebi analitičkoga i*

kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5.

Tablica 12: Povezanost stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova

	Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati.		
	N	r	p
Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada.	57	0,358**	0,006

Napomena: **. p < 0,01

S obzirom na rezultate testa bivarijatne korelacije u Tablici 12, utvrđena je statistički značajna povezanost (p<0,01) između stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova. Korelacija je pozitivna (r=0,358). Što se učitelji više slažu s tvrdnjom *Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada*, to se više slažu s tvrdnjom *Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati*. Učitelji koji više shvaćaju da je opisno ocjenjivanje pisanih radova korisnije nego brojčano ocjenjivanje, više smatraju da nema potrebe brojčano ocjenjivati pisane radove.

Utvrđenom statistički značajnom povezanošću između stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova, potvrđena je 5. pretpostavka istraživanja koja glasi: *Postoji povezanost između stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova*.

6.4. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja

Istraživanjem se nastoji ispitati postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na različite sociodemografske karakteristike među kojima je dob učitelja. Kako bismo ispitali postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja proveden je T-test za nezavisne uzorke.

S obzirom na to da su stavovi o vrednovanju pisanja za učenje, stavovi o vrednovanju pisanja kao učenje te stavovi o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga indikatori stavova o vrednovanju pisanja, T-test za nezavisne uzorke proveden je na svim tvrdnjama, tj. stavovima o vrednovanju pisanja u okviru svih triju pristupa vrednovanju.

Provedbom T-testa za nezavisne uzorke na stavovima učitelja o vrednovanju pisanja za učenje, utvrđena je statistički značajna razlika ($t=2,016$, $p<0,05$) u slaganju sa samo jednom tvrdnjom s obzirom na dob učitelja, a to je: *Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim.* Pritom se učitelji u dobi od 20 do 45 godina ($M=4,37$) više slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja u dobi od 46 do 65 godina ($M=3,84$). Možemo zaključiti da mlađi učitelji imaju pozitivniji stav o učinkovitosti primjene raznih alata u vrednovanju pisanja za učenje nego što to imaju stariji učitelji.

Na temelju rezultata T-testa za nezavisne uzorke utvrđene su statistički značajne razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje s obzirom na dob učitelja. Pritom su utvrđene statistički značajne razlike u slaganju s tri tvrdnje o vrednovanju pisanja kao učenje.

Tablica 13: Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje s obzirom na dob učitelja

	t	dob učitelja			
		20-45 god.		**46-65 god.**	
		M	SD	M	SD
Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.	**2,079***	4,47	0,772	3,95	0,957
Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove.	1,434	3,37	1,212	2,89	1,158
Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova.	-0,609	3,05	1,026	3,24	1,101

Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja.	**2,388***	3,84	0,765	3,26	1,032
Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja.	1,498	4,05	0,705	3,68	1,141
Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja.	1,255	4,32	0,671	4,00	0,986
Uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu.	0,996	4,63	0,597	4,45	0,686
Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno je i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja.	**2,510***	4,58	0,507	4,08	0,997
Učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali.	1,045	4,26	0,933	3,95	1,138
Povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje korisne su učitelju jer pružaju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja.	0,967	4,53	0,612	4,34	0,708
Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate.	-1,313	1,84	0,765	2,21	1,094

Napomena: *. $p<0,05$

Kao što se vidi iz Tablice 13, statistički značajna razlika ($p<0,05$) utvrđena je u slaganju s tvrdnjom *Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.* Učitelji u dobi od 20 do 45 godina (M=4,47) više se slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja u dobi od 46 do 65 godina (M=3,95).

Također, učitelji u dobi od 20 do 45 godina (M=3,84) više se slažu s tvrdnjom *Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja* od učitelja u dobi od 46 do 65 godina (M=3,26). S tvrdnjom da je samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja više se slažu učitelji u dobi od 20 do 45 godina (M=4,58) nego što se slažu učitelji u dobi od 46 do 65 godina (M=4,08). Možemo zaključiti da mlađi učitelji više shvaćaju korisnost i potrebu što učestalijeg provođenja vrednovanja pisanja kao učenje od učitelja starije dobi. Međutim, učitelji mlađe dobi više smatraju da na učenikovo samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje najviše utječe opći doživljaj sadržaja nego što to smatraju učitelji starije dobi. Mlađi učitelji nemaju mnogo učiteljskoga iskustva kao stariji učitelji pa ponekad sumnjaju u učenikovu preciznost i subjektivnost vrednovanja, ali su otvoreniji prema novim iskustvima uključivanja učenika u vrednovanje pisanja

T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u dva stava učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga s obzirom na dob učitelja.

Tablica 14: Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga s obzirom na dob učitelja

	t	dob učitelja			
		20-45 god.		**46-65 god.**	
		M	SD	M	SD
Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja.	-0,982	3,00	1,155	3,34	1,279
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem.	0,288	4,37	1,012	4,29	0,956

Teško je odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.	1,168	3,11	1,197	2,71	1,206
Svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, izgled teksta - rukopis, kompozicija, rječnik) jednako su vrijedni pri određivanju ocjene.	0,241	3,32	1,157	3,24	1,173
Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis).	0,245	2,58	1,071	2,50	1,180
Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada.	**3,582****	5,00	0,001	4,61	0,679
Svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju.	-0,099	1,79	1,084	1,82	0,865
Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada.	**2,825****	4,21	0,631	3,50	1,268
Ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja.	-1,307	2,53	1,172	2,92	1,024
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova ima pozitivan i motivirajuć učinak na učenika i njegovo pisano izražavanje.	-0,503	3,21	1,032	3,34	0,878
Učiteljeva subjektivnost utječe na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova.	0,184	2,68	1,108	2,63	0,970
Ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno je i dugotrajno.	0,430	4,37	1,165	4,24	1,051
Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati.	0,315	3,00	1,247	2,89	1,158

Napomena: **. $p<0,01$

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 14, vidljivo je da postoji statistički značajna razlika ($p<0,01$) u slaganju s tvrdnjom *Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada* s obzirom na dob učitelja. Pritom se učitelji u dobi od 20 do 45 godina (M=5,00) više slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja u dobi od 46 do 65 godina (M=4,61). Statistički značajna razlika ($p<0,01$) između učitelja u dobi od 20 do 45 godina i učitelja u dobi od 46 do 65 godina utvrđena je u slaganju s tvrdnjom *Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada*. Učitelji u dobi od 20 do 45 godina (M=4,21) više se slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja u dobi od 46 do 65 godina (M=3,50).

Rezultati ispitivanja razlika u stavovima učitelja mlađe i starije dobi o vrednovanju pisanja u okviru vrednovanja za učenje, vrednovanja kao učenje i vrednovanja naučenoga pokazuju da su utvrđene statistički značajne razlike u 6 od ukupno 35 stavova o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja. Dakle, možemo zaključiti da učitelji u dobi od 20 do 45 godina i učitelji u dobi od 56 do 65 godina imaju većinom slične ili gotovo jednake stavove o vrednovanju pisanja.

Utvrđenom statistički značajnom razlikom u šest tvrdnji, tj. stavova učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja, djelomično je potvrđena 6. hipoteza ovoga istraživanja koja glasi: *Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob učitelja*.

6.5. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja

Istraživanjem se također nastojalo ispitati postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja učitelja. Sa svrhom ispitivanja postojanja razlika u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja, proveden je T-test za nezavisne uzorke koji je i ovoga puta proveden na svim tvrdnjama, tj. stavovima o vrednovanju pisanja u okviru svih triju pristupa vrednovanju.

T-testom za nezavisne uzorke utvrđene su statistički značajne razlike u dva stava učitelja o vrednovanju pisanja za učenje s obzirom na stupanj obrazovanja.

Tablica 15: Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja za učenje s obzirom na stupanj obrazovanja

	t	stupanj obrazovanja			
		dvogodišnji ili trogodišnji studij		**četverogodišnji ili petogodišnji studij**	
		M	SD	M	SD
Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće.	-0,839	3,65	1,137	3,92	1,164
Teško je odrediti elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova.	0,771	3,05	0,999	2,81	1,309
Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim.	**-4,059****	3,40	1,046	4,35	0,716
Označavanje svih pogrešaka (i manjih i većih) u učeničkom pisanom radu ima negativan i demotivirajuć učinak na učenika i učenje pisanja.	-0,182	2,40	0,995	2,46	1,260
Pri ispravljanju pisanoga rada učitelj treba izravno ispraviti učenikove pogreške u sastavku pišući točna rješenja uz svaku pogrešku.	-0,238	3,00	1,257	3,08	1,211
Za učenike je korisnije samostalno ispravljanje pogrešaka koje je učitelj samo označio u pisanom radu.	-1,269	3,35	1,268	3,76	1,090
Ispravljanje, tj. označavanje pogrešaka u učeničkom pisanom radu nije dovoljno korisna povratna informacija učeniku, već treba napisati i opisni komentar ispod pisanoga rada.	-1,882	3,40	1,392	4,05	0,941
Povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada učenicima je korisnija od povratne	**2,283***	2,90	1,252	2,22	0,976

informacije o točnim i jačim stranama pisanoga rada.					
Učitelj treba ispravljati učenikov ispravak pisanoga rada.	0,339	3,75	1,209	3,62	1,441
Ako učenički pisani rad ne zadovoljava kriterije vrednovanja pisanoga rada, učenik treba napisati novi pisani rad.	0,168	3,65	1,137	3,59	1,212
Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja.	-1,571	4,20	0,834	4,51	0,651

Napomena: *. p<0,05, **. p<0,01

Kao što se vidi iz Tablice 15, utvrđena je statistički značajna razlika (p<0,01) u slaganju učitelja s tvrdnjom *Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim* s obzirom na stupanj obrazovanja. Pritom se učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,35) više slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=3,40). Učitelji sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=2,90) više se slažu da je učenicima korisnija povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada od povratne informacije o točnim i jačim stranama pisanoga rada nego što se slažu učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=2,22). Možemo zaključiti da učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem imaju pozitivnije stavove o učinkovitosti primjene raznih alata u vrednovanju pisanja za učenje te većoj korisnosti povratnih informacija o točnim i jačim stranama pisanoga rada u odnosu na korisnost povratnih informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem. Naime, učitelji su tijekom visokoškolskoga obrazovanja više educirani o suvremenim dokimološkim spoznajama pa time i o različitim mogućnostima i alatima provedbe vrednovanja te motivacijskoj funkciji vrednovanja učenika u kontekstu vrednovanja

za učenje, tj. formativnoga vrednovanja nego što su učitelji tijekom dvogodišnjeg ili trogodišnjeg studija.

Rezultati T-testa za nezavisne uzorke pokazali su postojanje statistički značajnih razlika u četiri stava učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje s obzirom na stupanj obrazovanja.

Tablica 16: Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje s obzirom na stupanj obrazovanja

	t	stupanj obrazovanja			
		dvogodišnji ili trogodišnji studij		**četverogodišnji ili petogodišnji studij**	
		M	SD	M	SD
Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.	**-3,067****	3,60	1,046	4,41	0,725
Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove.	-0,711	2,90	1,071	3,14	1,251
Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova.	0,903	3,35	0,933	3,08	1,140
Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja.	-1,167	3,25	0,851	3,57	1,042
Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja.	**-2,126***	3,40	1,142	4,03	0,897
Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja.	-1,273	3,90	1,021	4,22	0,821

Uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu.	-1,205	4,35	0,813	4,59	0,551
Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno je i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja.	**-2,225***	3,90	0,968	4,43	0,801
Učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali.	-0,269	4,00	1,214	4,08	1,010
Povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje korisne su učitelju jer pružaju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja.	-1,509	4,20	0,834	4,51	0,559
Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate.	**2,692****	2,55	1,191	1,84	0,800

Napomena: *. p<0,05, **. p<0,01

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 16, utvrđujemo da postoje statistički značajne razlike (p<0,01) u stavu učitelja da učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova. Također možemo vidjeti da se učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,41) više slažu s navedenim stavom od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=3,60). Također, učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,03) više se slažu s tvrdnjom *Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja* od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=3,40). Da je samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja, više se slažu učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,43) od učitelja sa završenim

dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=3,90). S tvrdnjom *Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate* više se slažu učitelji sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=2,55) od učitelja sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=1,84). Možemo zaključiti da učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem imaju pozitivnije stavove o potrebi što učestalijeg provođenja vrednovanja pisanja kao učenje, učinkovitosti samoispravljanja pisanih radova za zapamćivanje pogrešaka te korisnosti i motivacijskoj funkciji vrednovanja pisanja kao učenje od učitelja nego što to imaju učitelji sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem. Učitelji koji su pohađali četverogodišnji ili petogodišnji studij imali su više mogućnosti upoznati različite funkcije i suvremene načine provedbe vrednovanja učenikovih postignuća, među kojima je aktivno uključivanje učenika u vrednovanje, od učitelja koji su pohađali dvogodišnji ili trogodišnji studij.

Na temelju provedbe T-testa za nezavisne uzorke, utvrđene su statistički značajne razlike u dva stava učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga.

Tablica 17: Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga s obzirom na stupanj obrazovanja

	t	stupanj obrazovanja			
		dvogodišnji ili trogodišnji studij		**četverogodišnji ili petogodišnji studij**	
		M	SD	M	SD
Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja.	-0,125	3,20	1,281	3,24	1,234
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem.	**-2,169***	3,95	1,099	4,51	0,837

Teško je odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.	-0,462	2,75	0,967	2,89	1,329
Svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, izgled teksta – rukopis, kompozicija, rječnik) jednako su vrijedni pri određivanju ocjene.	-0,063	3,25	1,164	3,27	1,170
Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis).	0,601	2,65	1,309	2,46	1,043
Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada.	**-2,305***	4,45	0,826	4,89	0,315
Svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju.	0,549	1,90	1,021	1,76	0,895
Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada.	-1,244	3,45	1,432	3,89	0,936
Ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja.	1,082	3,00	1,026	2,68	1,107
Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova ima pozitivan i motivirajuć učinak na učenika i njegovo pisano izražavanje.	0,909	3,45	0,945	3,22	0,917
Učiteljeva subjektivnost utječe na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova.	0,306	2,70	0,801	2,62	1,114
Ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno je i dugotrajno.	-0,667	4,15	1,089	4,35	1,086
Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati.	-0,608	2,80	1,240	3,00	1,155

Napomena: *. $p<0,05$

Kao što se vidi iz Tablice 17, učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,51) više se slažu s tvrdnjom *Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem* od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=3,95). Utvrđena je statistički značajna razlika ($p<0,05$) u slaganju učitelja s tvrdnjom *Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada*. Pritom se učitelji sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=4,89) više slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=4,45). Možemo zaključiti da učitelji s četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem više smatraju da vrednovanje pisanja treba provoditi prema definiranim elementima i kriterijima vrednovanja s kojima treba upoznati učenike nego što to smatraju učitelji sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem jer su mlađi učitelji koji su završili visokoškolsko obrazovanje više educirani o kriterijskom i analitičkom vrednovanjem od starijih učitelja koji su završili dvogodišnji ili trogodišnji studij. Također možemo uočiti da nema statistički značajne razlike ($t=-0,608$) u stavu *Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati* između učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem (M=2,80) i učitelja sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem (M=3,00) što je također utvrdio Margetić (2014) u istraživanju razlika u mišljenjima učitelja o ocjenjivanju postignuća učenika iz hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Margetić (2014) je navedenim istraživanjem utvrdio da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima o brojčanom i opisnom ocjenjivanju u nastavi Hrvatskoga jezika između učitelja više stručne spreme i učitelja visoke stručne spreme. Možemo zaključiti da učitelji s različitim stupnjem obrazovanja imaju slične stavove o brojčanom i opisnom ocjenjivanju učeničkih pisanih radova.

Rezultati ispitivanja razlika u stavovima učitelja sa završenim dvogodišnjim ili trogodišnjim studijem i učitelja sa završenim četverogodišnjim ili petogodišnjim studijem o vrednovanju pisanja u okviru vrednovanja za učenje, vrednovanja kao učenje i vrednovanja naučenoga pokazuju statistički značajne razlike u 8 od ukupno 35 stavova o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja učitelja.

Utvrđenom statistički značajnom razlikom u osam stavova učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja učitelja, djelomično je potvrđena 7. hipoteza ovoga istraživanja koja glasi: *Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na stupanj obrazovanja učitelja*.

6.6. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na učiteljski staž

Istraživanjem se ispitalo postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na godine učiteljskoga staža. Kako bismo ispitali postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na učiteljski staž provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). S obzirom na to da su stavovi o vrednovanju pisanja za učenje, stavovi o vrednovanju pisanja kao učenje te stavovi o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga indikatori stavova o vrednovanju pisanja, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) provedena je na svim tvrdnjama, tj. stavovima o vrednovanju pisanja u okviru svih pristupa vrednovanju.

Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA testom) utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja za učenje, stavovima učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje i stavovima učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga s obzirom na broj godina učiteljskoga staža. Možemo zaključiti da učitelji koji imaju do 10 godina učiteljskoga staža, učitelji koji imaju od 11 do 25 godina učiteljskoga staža te učitelji koji imaju 26 i više godina učiteljskoga staža imaju slične ili jednake stavove o vrednovanju pisanja.

Nisu utvrđene statistički značajne razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na učiteljski staž te time 8. hipoteza istraživanja koja glasi: *Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na godine učiteljskoga staža* nije potvrđena.

6.7. Stavovi učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu

U istraživanju se također ispitalo postoje li razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu. Za potrebe

ispitivanja razlika u stavovima s obzirom na veličinu razrednog odjela, proveden je T-test za nezavisne uzorke kojem su podvrgnuti svi stavovi o vrednovanju pisanja u kontekstu triju pristupa vrednovanju.

Provedenim T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u jednoj tvrdnji, tj. stavu o vrednovanju pisanja za učenje s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu. Dakle, utvrđena je statistički značajna razlika ($t=2,197$, $p<0,05$) u slaganju s tvrdnjom *Ako učenički pisani rad ne zadovoljava kriterije vrednovanja pisanoga rada, učenik treba napisati novi pisani rad* s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu. Pritom se učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu s do 16 učenika ($M=4,05$) više slažu s navedenom tvrdnjom od učitelja koji poučavaju u razrednom odjelu sa 17 i više učenika ($M=3,36$). Možemo zaključiti da učitelji koji poučavaju manji broj učenika imaju pozitivniji stav o potrebi ponovnog pisanja rada zbog nezadovoljenja kriterija vrednovanja od učitelja koji poučavaju veći broj učenika. Učitelji koji poučavaju manji broj učenika imaju više vremena posvetiti se učenikovu pisanju pa time i ponovnom pisanju rada dok učitelji koji poučavaju veći broj učenika ne mogu posvetiti dovoljno vremena pisanju svakoga učenika pa time i ponovno pisanje istoga rada dodatno smanjuje ograničeno vrijeme.

Na temelju rezultata T-testa za nezavisne uzorke također je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u jednom stavu o vrednovanju pisanja kao učenje s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu. Pritom je utvrđeno da učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu s do 16 učenika ($M=4,43$) više se slažu da učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali od učitelja koji poučavaju u razrednom odjelu sa 17 i više učenika ($M=3,83$). Možemo zaključiti da učitelji koji poučavaju manji broj učenika imaju pozitivniji stav o potrebi učiteljeva ispravljanja pisanih radova koje su učenici prethodno ispravljali od učitelja koji poučavaju veći broj učenika jer ispravljanje radova oduzima mnogo vremena koje učitelji koji poučavaju više učenika imaju mnogo manje nego učitelji koji poučavaju manje učenika.

T-testom za nezavisne uzorke nisu utvrđene statistički značajne razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga. Stoga, možemo zaključiti da učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu s do 16 učenika i

učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu sa 17 i više učenika imaju slične ili jednake stavove o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga.

Rezultati ispitivanja razlika u stavovima učitelja koji poučavaju od 1 do 16 učenika i učitelja koji poučavaju 17 i više učenika o vrednovanju pisanja u okviru vrednovanja za učenje, vrednovanja kao učenje i vrednovanja naučenoga pokazuju statistički značajne razlike u 2 od ukupno 35 stavova o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu. Dakle, možemo zaključiti da učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu s do 16 učenika i učitelji koji poučavaju u razrednom odjelu sa 17 i više učenika imaju većinom slične ili jednake stavove o vrednovanju pisanja.

Utvrđenom statistički značajnom razlikom u dva stava učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu, 9. hipoteza ovoga istraživanja koja glasi: *Postoje razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj učenika u razrednom odjelu* djelomično je potvrđena.

6.8. Mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja

Istraživanjem stavova učitelja o vrednovanju pisanja, također su, na temelju tri pitanja otvorenoga tipa, ispitana mišljenja učitelja o provođenju i unaprjeđenju vrednovanja pisanja. S obzirom na to da su mnogi ispitanici napisali odgovore te su određene poteškoće i nedoumice spomenute u više odgovora, izdvojit ćemo i opisati najčešće odgovore ispitanika na svako pojedino pitanje otvorenoga tipa.

Prvim pitanjem otvorenoga tipa ispitana su dosadašnja iskustva učitelja u vrednovanju pisanja s naglaskom na poteškoće i nedoumice u vrednovanju. Dakle, učiteljima je postavljeno pitanje: *Na koje poteškoće i nedoumice nailazite tijekom vrednovanja (praćenja, ispravljanja i ocjenjivanja) učeničkih pisanih radova?*. Na navedeno pitanje odgovorilo je 42 od ukupno 57 ispitanika. Ostalih 15 ispitanika nisu navela poteškoće i nedoumice u vrednovanju pisanja pri čemu 4 ispitanika uopće nisu odgovorila na pitanje, a 11 ispitanika je odgovorilo da nemaju poteškoća i nedoumica u vrednovanju pisanja.

Najviše učitelja, koji su napisali odgovor na prvo pitanje otvorenoga tipa, navelo je da imaju poteškoće i nedoumice pri brojčanom ocjenjivanju učeničkih

pisanih radova. Pritom su mnogi učitelji istaknuli poteškoće i nedoumice pri diferencijaciji ocjena pisanih radova zbog neujednačenosti razvoja svih učeničkih kompetencija pisanja, odnosno zbog različitih razina ostvarenosti kriterija vrednovanja pisanja u istome pisanome radu. Dakle, učitelji su objasnili da nisu sigurni kako brojčano ocijeniti pisani rad u kojemu svi elementi i kriteriji vrednovanja nisu ostvareni na jednakoj razini pri čemu su nerijetko sadržaj i stil pisanja kvalitetnije ostvareni nego što su pravopisna i gramatička točnost teksta. Isto tako, učitelji navode da u brojčanom ocjenjivanju učeničkih pisanih radova imaju poteškoća u razlikovanju težine pojedinih pogrešaka, tj. nisu uvijek sigurni kojim pogreškama, kao i elementima i kriterijima vrednovanja, dati veću važnost. Nekoliko učitelja također je navelo da imaju poteškoće s otklanjanjem utjecaja subjektivnosti na pridavanje brojčane ocjene, posebice ako u pisanome radu svi elementi i kriteriji vrednovanja nisu ostvareni na jednakoj razini. Manji broj učitelja naveo je i poteškoće u brojčanom ocjenjivanju pisanja učenika s teškoćama, posebice u brojčanom ocjenjivanju učenika s disleksijom i disgrafijom. Od svih odgovora učitelja povezanih s brojčanim ocjenjivanjem, dva odgovora koja su se istaknula navodimo u cijelosti:

- *"Na poteškoće nailazim tijekom sumativnog vrednovanja pisanih radova. Velik broj učenika u razrednom odjelu, previše kriterija uništava dječju kreativnost i maštu, svako dijete je jedinka i treba sagledati njegov napredak koji nije ujednačen u svim kriterijima itd."*
- *"Često mi se sviđa sadržaj i stil pisanja pojedinog učenika pa možda nekako zanemarim onu pravopisnu i gramatičku stranu pisanoga rada te ne želim dati lošiju ocjenu."*

Osim brojčanoga ocjenjivanja, mnogo učitelja istaknulo je određivanje jasnih i preciznih kriterija vrednovanja kao izvor poteškoća i nedoumica u vrednovanju pisanja. Učitelji objašnjavaju kako imaju nedoumice o tome što i kako vrednovati u području pisanja u svakom razredu. Pritom navode kako su kriteriji vrednovanja vrlo nejasni i teško ih je odrediti. Također, pojedini učitelji ukazuju na nedoumice vezane za ispravljanje pogrešaka pri čemu nisu sigurni treba li vrednovati sve pogreške ili samo pojedine te koje pogreške se mogu zanemariti s obzirom na dob učenika. Pojedini

odgovori učitelja koji ukazuju na poteškoće pri određivanju kriterija vrednovanja posebno su se istaknuli. Zbog toga navodimo pojedine odgovore u cijelosti:

- *"Nejasni kriteriji: što u kojem razredu bodovati, vrednovati, ocijeniti i na koji način. Koje pogreške se mogu zanemariti u kojem uzrastu? Na što pri ocjenjivanju staviti naglasak? Kako vrednovati osobni napredak djeteta u pisanju u kontekstu neke objektivne ljestvice i još puno toga. Najteže mi je od sveukupnog ocjenjivanja ocijeniti pisane radove (sastavke)."*
- *"Različitost učenika, njihove sklonosti i sposobnosti uvelike utječu na individualni proces stvaralačkog pisanja stoga je teško odrediti bodovnu skalu ili kriterij za ocjenjivanje."*

Učitelji su također naglasili poteškoće koje se odnose na vrijeme potrebno za provođenje ispravljanja, tj. vrednovanja učeničkih pisanih radova. Naime, učitelji su nerijetko napisali da ispravljanje učeničkih pisanih radova zahtijeva mnogo vremena što je osobito otežavajuće ako poučavaju velik broj učenika. Pritom su učitelji objasnili da za ispravljanje učeničkih pisanih radova treba izdvojiti mnogo vremena za višestruko čitanje jednoga pisanoga rada te je jedan ispitanik također naveo da uz ostale nastavne sadržaje Hrvatskoga jezika, nažalost nema mnogo vremena za praćenje i vrednovanje učenikova pisanja.

Manji broj učitelja spomenuo je nečitak rukopis i formiranje bilješki o učenikovu postignuću kao poteškoće u vrednovanju pisanja.

Pojedini učitelji nisu direktno naveli na koje poteškoće i nedoumice nailaze pri vrednovanju pisanja, ali su istaknuli određene aspekte poučavanja i vrednovanja pisanja koje utječu na zahtjevnost vrednovanja pisanja. Iz toga razloga, spomenute odgovore navodimo u cijelosti:

- *"Stalno ponavljanje istih grešaka. Kod nekih učenika je napredak vrlo spor, tj. mali."*
- *"Učenici su različitih sposobnosti, trebalo bi uspoređivati učenikov napredak, a ne s ostalim učenicima. Današnji učenici imaju poteškoće u izražavanju i teško usvajaju pravopisna pravila."*

- *”Slabije pismeno izražavanje, ponavlja se i služi neodgovarajućim izrazima s čestim pravopisnim i gramatičkom pogreškama; rukopis je slabije čitljiv i neuredan; stil je često nejasan. Takvi pojedinci uključeni su u dopunsku nastavu gdje se s njima dodatno uvježbavaju nastavni sadržaji.”*
- *”Stalne promjene i eksperimentiranja planom i programom, kurikulumom, smjernicama vrednovanja, metodama rada ,promjenama u slovopisu i pravopisu koje prolaze učitelji i učenici - nije dobro. Postavljenjem jasnih normi poučavanje/učenje će biti lakše, motivirajuće i kvalitetnije.”*
- *”Učenici i u četvrtom razredu pišu s puno pravopisnih pogrešaka. Nisu zainteresirani za pisano izražavanje.”*

Na temelju opisanih odgovora učitelja, možemo zaključiti da učitelji najčešće imaju nedoumice i poteškoće pri brojčanom opisivanju učeničkih pisanih radova te određivanju jasnih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja. Također, vrednovanje pisanja iziskuje mnogo vremena što brojnim ispitanim učiteljima također predstavlja poteškoću. To je u skladu i sa zaključcima do kojih je došla autorica Nosić (2012) koja, navodeći primjere nedoumica i poteškoća pri ispravljanju i ocjenjivanju učeničkih pisanih radova, također spominje poteškoće u brojčanome ocjenjivanju koje se odnose na diferencijaciju ocjena, razlikovanje lakših i težih pogrešaka te poteškoće koje se odnose na neprecizne i neujednačene kriterije vrednovanja. Stoga, možemo zaključiti da i nakon devet godina, koliko je vremenski razmak između članka (Nosić 2012) i ovoga istraživanja, učitelji imaju iste poteškoće i nedoumice u vrednovanju pisanja.

Drugim pitanjem otvorenoga tipa ispitana su mišljenja učitelja o unaprjeđenju vrednovanja pisanja s naglaskom na prijedlozima učitelja za načine osobnoga usavršavanja u kontekstu unaprjeđenja vrednovanja pisanja. Pritom je učiteljima postavljeno sljedeće pitanje otvorenoga tipa: *Predložite načine osobnog unaprjeđenja u kontekstu vrednovanja pisanja s obzirom na poteškoće i nedoumice koje ste naveli u prethodnom odgovoru*. Na ovo pitanje odgovorilo je 44 od ukupno 57 ispitanih učitelja dok 13 ispitanih učitelja nije odgovorilo na pitanje.

Najviše učitelja, kao načine osobnoga unaprjeđenja u kontekstu vrednovanja pisanja, predložilo je sudjelovanje u različitim oblicima edukacija na temu

vrednovanja pisanja pri čemu su učitelji predlagali upoznavanje s različitim primjerima dobre prakse vrednovanja pisanja te sudjelovanje u različitim seminarima, *webinarima*, predavanjima i radionicama koje se odnose na vrednovanje pisanja. Učitelji su također predložili samostalno čitanje i praćenje suvremene literature o vrednovanju pisanja kao načine educiranja i unaprjeđenja vrednovanja pisanja. Isto tako, učitelji su naveli kako je vrlo korisno razmjenjivati iskustva i spoznaje s drugim učiteljima, odnosno predložili su suradnju učitelja kao način unaprjeđenja vrednovanja pisanja.

Mnogi učitelji predložili su izradu kvalitetnih, mjerljivih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja kao mogućeg načina unaprjeđenja vrednovanja pisanja. Pritom učitelji ističu potrebu prilagođavanja kriterija vrednovanja učeničkim individualnim mogućnostima i potencijalima te potrebu uključivanja učenika u kreiranje kriterija vrednovanja. Pojedini su se prijedlozi učitelja za osobno usavršavanje u kontekstu određivanja jasnih kriterija vrednovanja istaknuli zbog čega ih navodimo u cijelosti:

- *"Izrada kvalitetnih rubrika, jasnih kriterija s kojima su pravovremeno upoznati učenici, primjerena metodička priprema učenika."*
- *"Pokušati detaljno tablično prikazati komponente vrednovanja s brojem bodova za svaku komponentu i puno različitih primjera koji pogrešku zorno opisuju. Što bi bio, npr. bod za stil? Da se točno pojasni što je stil i kakvo je u tom pogledu očekivanje od učenika u kojem razredu. I sve ostale komponente sveobuhvatno raščlaniti. I da to bude kriterij koji je važeći na nacionalnoj razini, a ne proizvoljan i individualan."*

Manji broj učitelja predložio je različite načine unaprjeđenja vrednovanja pisanja koji se odnose na rad s učenicima. Dakle, učitelji su predložili upoznavanje učenikovih individualnih karakteristika i osobnosti radi individualizacije vrednovanja pisanja, uključivanje učenika u vrednovanje tako što učenik sudjeluje u izradi kriterija vrednovanja te upoznavanje učenika s definiranim kriterijima vrednovanja.

Međutim, pojedini učitelji nisu dali prijedloge načina osobnoga usavršavanja u kontekstu vrednovanja pisanja, već su naveli prijedloge i smjernice za unaprjeđenje

poučavanja i vrednovanja pisanja. Neki odgovori su se istaknuli zbog čega ih navodimo u cijelosti:

- *"Dajem dodatne, manje vježbe za predusretanje grešaka."*
- *"Predlažem puno pismenog izražavanja bez stalnog pritiska vrednovanja. Naše je društvo bolesno od stalnog vrednovanja!"*
- *"Moj način je svakom djetetu dati individualnu povratnu informaciju kao poticaj. Stvaralačko pisanje ne ocjenjujem brojčano, vodim bilješke o napretku i nagrađujem posebno uloženi trud."*
- *"Volim kada mi učenik samostalno pročita pismeni sastavak jer kada naglas čita učenik bolje uviđa svoje pogreške, i sadržajne i stilske i gramatičke."*
- *"Češće provoditi raznolike vježbe pisanja."*
- *"Pratim ishode i trudim se motivirati učenike."*
- *"Pridavanje veće pažnje pisanim komentarima i povratnim informacijama."*

Možemo zaključiti da većina učitelja, kao načine osobnoga usavršavanja u kontekstu vrednovanja pisanja, predlaže različite oblike edukacija, posvećivanje izradi kvalitetnih elemenata i kriterija vrednovanja te uključivanje učenika u vrednovanje pisanja na različite načine. Dakle, svakako je potrebno dodatno educirati učitelje kako bi bili kompetentni definirati jasne i ujednačene kriterije vrednovanja i time unaprijedili vrednovanje pisanja. Potreba educiranja učitelja za izradu kvalitetnih kriterija vrednovanja istaknuto je i u *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017) što dodatno ukazuje na važnost postizanja kvalitetnoga kriterijskoga vrednovanja pisanja.

Posljednjim pitanjem otvorenoga tipa ispitana su mišljenja učitelja o načinima unaprjeđenja vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini pri čemu su učitelji također trebali napisati vlastite prijedloge na pitanje koje glasi: *Predložite načine unaprjeđenja vrednovanja (praćenja, ispravljanja i ocjenjivanja) pisanja na nacionalnoj razini.* Na ovo pitanje odgovorio je 41 od ukupno 57 ispitanih učitelja dok 15 ispitanih učitelja nije odgovorilo na pitanje.

Najviše prijedloga učitelja za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini odnosilo se na kreiranje jedinstvenih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja

koja će vrijediti na nacionalnoj razini. Pritom su učitelji isticali kako bi na razini cijelog obrazovnog sustava trebalo biti točno određeno što se i kako vrednuje u učenikovu pisanju te što učenici trebaju ostvariti za pojedinu ocjenu. Prijedloge ispitanika koji su se posebno istaknuli, prikazujemo u cijelosti:

- *"Odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova na zajedničkoj razini tako da je nastavnicima olakšano i da svi imaju nekako podjednake kriterije."*
- *"Odrediti jasne smjernice po komponentama koje svi trebaju zadovoljiti u određenoj dobi"*
- *"Vrednovanje stvaralačkog pisanja isključivo vođenjem individualnih bilješki koje služe kao poticaj, ali za elemente vrednovanja u pisanom radu (pravopis, forma, bogatstvo riječi) bilježiti i vrednovati brojčano po unaprijed određenim kriterijima."*

Mnogi učitelji također su predložili ukidanje brojčanoga ocjenjivanja kao način unaprjeđenja vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini. Naime, učitelji ističu potrebu opisnoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova te kreiranje bilješki o razvoju i napretku učenikova pisanja umjesto brojčanoga ocjenjivanja pisanih radova. Navodimo odgovore ispitanih učitelja koji su se istaknuli:

- *"Ukinuti brojčano ocjenjivanje pisanih radova i jasno postaviti kriterije kako bi se što više izbjegla subjektivna procjena."*
- *"Izbjegavati brojčano ocjenjivanje i više pažnje posvećivati samom učeniku i njegovom razvoju."*

Kao način unaprjeđenja vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini, manji broj učitelja predložio je organizaciju edukacija za učitelje na temu vrednovanja pisanja pri čemu su učitelji navodili i potrebu pružanja različitih primjera dobre prakse vrednovanja pisanja te potrebu organiziranja seminara, radionica i predavanja o vrednovanju pisanja.

Pojedini učitelji predložili su promjene u *Kurikulumu Hrvatskoga jezika*, odnosno prilagođavanje sadržaja učenicima i češće provođenje vrednovanja kraćih učeničkih pisanih radova.

Na temelju odgovora ispitanih učitelja, možemo zaključiti da je potrebno definirati jasne i precizne elemente i kriterije vrednovanja pisanja koji će biti jedinstvenu u cjelokupnom obrazovnom sustavu te smanjiti ili u potpunosti ukinuti brojčano ocjenjivanje učeničkih pisanih radova, a više usmjeriti učitelje na opisno vrednovanje učenikova pisanja. Također, potrebno je organizirati više različitih oblika edukacija za učitelje u kontekstu vrednovanja pisanja. Dakle, postoje mogućnosti unaprjeđenja vrednovanja pisanja na razini svakog pojedinog učitelja kao i cjelokupnog obrazovnog sustava.

7. ZAKLJUČAK

Vrednovanje pisanja složen je proces praćenja razvoja učeničkih stvaralačkih kompetencija pisanja i procjenjivanja postignute razine učenikova pisanja u različitim fazama odgojno-obrazovnoga procesa te procesa pisanja. Prije svega, vrednovanje pisanja treba biti kriterijsko i analitičko pri čemu učitelj precizno i objektivno procjenjuje ostvarenost elemenata pisanja, prati napredak učenika, obuhvaća individualne razlike učenika u pisanju, umanjuje utjecaj subjektivnosti na vrednovanje te kvalitetno oblikuje brojčane i opisne povratne informacije (Jurjević Jovanović i sur. 2020; *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* 2017; Pavličević-Franić 2005; Težak 2003; Visinko 2010). Ispravljanje učeničkih pisanih radova, kao neizostavan dio vrednovanja pisanja, omogućuje otkrivanje jačih i slabijih strana učenikova pisanja, odnosno utvrđivanje i ispravljanje pogrešaka u pisanju s ciljem njihova smanjenja ili uklanjanja u daljnjem pisanju (Čop 1972; Delač i Mioković 2008; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010). U vrednovanju pisanja aktivnu ulogu preuzimaju i učenici što doprinosi učenikovu uočavanju ključnih odrednica pisanja i manjkavosti u vlastitome pisanju koje treba poboljšati te razvoju samoreguliranog pristupa učenju (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004; Visinko 2010). Na temelju povratnih informacija o pisanju, učenik, učitelj i roditelji prilagođavaju učenje i poučavanje pisanja stvarnim postignućima i potrebama učenika te time unaprjeđuju kvalitetu učenikova pisanja. Svrha vrednovanja pisanja prvenstveno je osiguravanje što veće uspješnosti učenja i poučavanja pisanja te poticanje i osposobljavanje učenika za kvalitetno stvaralačko pisanje. (Čop 1972; Jurjević Jovanović i sur. 2020; Matijević 2004; Nosić 2012; Pavličević-Franić 2005; Visinko 2010).

Istraživanjem stavova učitelja o vrednovanju pisanja za učenje, utvrđeno je da se učitelji najviše slažu da vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja te da pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja što ukazuje na učiteljevo uočavanje korisnosti i važnosti vrednovanja pisanja. Utvrđena je statistički značajna povezanost između stava učitelja o korisnosti vrednovanja učeničkih pisanih radova za učenje i stava učitelja o potrebi ispravljanja svih učeničkih oblika pisanja.

U okviru istraživanja stavova učitelja o vrednovanju pisanja kao učenje, utvrđeno je da učitelji najviše smatraju da je učenicima, uz samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, ipak potrebna učiteljeva povratna informacija o istome radu dok se najmanje slažu da je vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito jer oduzima previše vremena te pritom ne pruža učinkovite rezultate što pokazuje da su učitelji svjesni važnosti vlastitog uključivanja u vrednovanje pisanja kao učenje kao i vrijednosti aktivnog uključivanja učenika u vrednovanje pisanja. Utvrđene su statistički značajne povezanosti između stava učitelja o nedovoljnom učenikovom jezičnom znanju za vrednovanje učeničkih pisanih radova kao učenje i stava o površnosti učenikova vrednovanja pisanih radova te između stava učitelja o utjecaju učeničkoga samoispravljanja pisanih radova na zapamćivanje pogrešaka i stava učitelja o učestalosti provođenja vrednovanja učeničkih pisanih radova kao učenje.

Na temelju rezultata istraživanja stavova učitelja o vrednovanju pisanja u kontekstu vrednovanja naučenoga, utvrđeno je da se učitelji najviše slažu da učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada što pokazuje učiteljevu osviještenost o važnosti učenikova poznavanja točno određenih očekivanja i zahtjeva u području pisanja. Ispitani učitelji najmanje se slažu da svaka učenička pogreška u pisanju ima jednaku težinu pri ocjenjivanju što ukazuje na učiteljevo znanje o postojanju lakših i težih pogrešaka u pisanju. Utvrđene su statistički značajne povezanosti između stava učitelja o potrebi analitičkoga i kriterijskoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova i stava učitelja o preciznosti ljestvice školskih ocjena od 1 do 5 te između stava učitelja o korisnosti opisne i brojčane ocjene za učenika i stava učitelja o potrebi brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.

Također, utvrđene su statistički značajne razlike u samo nekoliko stavova učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob i stupanj obrazovanja učitelja te broj učenika u razrednom odjelu, stoga ne možemo u potpunosti potvrditi postojanje razlika u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na dob i stupanj obrazovanja učitelja te broj učenika u razrednom odjelu. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u stavovima učitelja o vrednovanju pisanja s obzirom na broj godina učiteljskoga staža.

Učitelji su najčešće navodili da, tijekom vrednovanja pisanja, nailaze na poteškoće i nedoumice pri brojčanom ocjenjivanju učeničkih pisanih radova. Mnogi učitelji također su naveli postojanje poteškoća i nedoumica pri određivanju jasnih i

preciznih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja dok je nekolicina učitelja navela i vremenska ograničenja kao poteškoću u vrednovanju pisanja.

U kontekstu osobnoga usavršavanja radi unaprjeđenja vrednovanja pisanja, najviše učitelja predložilo je sudjelovanje u različitim oblicima edukacija na temu vrednovanja pisanja. Isto tako, veći broj učitelja predložio je izradu mjerljivih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja.

Za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini, najviše učitelja predložilo je kreiranje jedinstvenih i preciznih elemenata i kriterija vrednovanja pisanja koji bi vrijedili na razini cjelokupnog obrazovnog sustava. Mnogi učitelji predložili su i ukidanje brojčanoga ocjenjivanja učeničkih pisanih radova dok je nekolicina učitelja predložila organiziranje edukacija o vrednovanju pisanja.

S obzirom na rezultate ovoga istraživanja, možemo zaključiti kako učitelji imaju pozitivan stav prema korisnosti vrednovanja pisanja za učenje i vrednovanja pisanja kao učenje dok prema korisnom i motivirajućem učinku brojčanoga ocjenjivanja pisanja imaju osrednji stav. Postavlja se pitanje koliko je brojčano ocjenjivanje učenikova pisanja precizno, ujednačeno i objektivno s obzirom na to da učitelji imaju osrednji stav o ocjeni kao pokazatelju stvarnih učeničkih vještina pisanja i napretka u procesu pisanja. No, pozitivno je što učitelji shvaćaju potrebu provođenja kriterijskoga vrednovanja pisanja i upoznavanja učenika s elementima i kriterijima vrednovanja. Možemo zaključiti da je učiteljima potrebna dodatna edukacija o kriterijskom i analitičkom vrednovanju pisanja te da ima prostora za unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini. Svakako je pozitivno što učitelji uviđaju konkretne poteškoće u provođenju vrednovanja pisanja te što su otvoreni prema osobnom usavršavanju i uklanjanju prepoznatih poteškoća radi unaprjeđenja vrednovanja pisanja svojih učenika.

Rezultatima ovoga istraživanja nastoji se doprinijeti spoznajama o stavovima učitelja i provođenju vrednovanja pisanja u razrednoj nastavi te ukazati na postojanje poteškoća u vrednovanju pisanja, ali i na moguće načine unaprjeđenja vrednovanja pisanja na razini odgojno-obrazovne prakse pojedinoga učitelja i cijeloga obrazovnoga sustava. Svakako su potrebna daljnja istraživanja o stavovima učitelja o vrednovanju pisanja u razrednoj nastavi te o aspektima vrednovanja pisanja koja nisu dotaknuta ovim istraživanjem poput vrednovanja pisanja učenika s teškoćama.

8. LITERATURA

Knjige

1. Češi, M. (2018). *Stvaranje pisanjem: ovladanost pisanim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja*. Zagreb: Naklada Ljevak.
2. Čop, M. (1972). *Pismene vježbe i sastavci: u mlađim razredima osnovne škole*. Zagreb: PKZ.
3. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
4. Delač, S. i Mioković, M. (2008). *Stvaralačko pisanje: priručnik za stvaralačko pisanje u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Profil International.
5. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Gudelj-Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I. i Viher, J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Kovačević, M. (2000). *Stvaralačko pisanje*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
10. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
11. Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
12. Težak, S. (1979). *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine: priručnik za nastavnike.* Zagreb: Školska knjiga.
13. Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika – pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Poglavlje u knjizi koja ima urednika

1. Barbaroša-Šikić, M. i Češi, M. (2010). Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje pisanih radova učenika. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenoga obrazovanja* (str. 28-42). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Članci u časopisima

1. Alimohammadi, B. i Nejadansari, D. (2014). Written Corrective Feedback: Focused and Unfocused. *Theory and Practice in Language Studies, 4 (3),* 581-587.
2. Amrhein, H. R. i Nassaji, H. (2010). „Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?“. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 13,* 95-127.
3. Bićanić, J. i Opašić, M. (2019). Korektivna povratna informacija u poučavanju materinskoga jezika. *Metodički vidici, 10,* 13-31.
4. Ellis, R. (2009a). „Corrective Feedback and Teacher Development“. *L2 Journal, 1,* 3-18.
5. Ellis, R. (2009b). „A typology of written corrective feedback types“. *ELT Journal, 63 (2),* 97-107.
6. Ferris, D. R. (2010). „Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and Practical Applications“. *Studies in Second Language Acquisition, 32,* 181-201.
7. Lee, I. (2005). „Error Correction in the L2 Writing Classroom: What Do Students Think?“. *TESL Canada Journal, 22 (2),* 1-16.

Mrežno dostupni radovi

1. Aladrović Slovaček, K. (2017). *Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika*. *Strani jezici*. Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/216792
2. Kolar Billege, M. (2012). *Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. Napredak.* Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/138873
3. Margetić, N. (2014). *Razlike u mišljenjima učitelja o ocjenjivanju postignuća učenika iz hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Croatian Journal of Education*. Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=185031

4. Nosić, V. (2012). *Ispravljanje i ocjenjivanje, ispravak školske zadaće. Napredak.* Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/82862
5. Popović, D. (2018). *Priprema učenika za kreativnu jezičnu proizvodnju. Croatian Journal of Education.* Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=300499
6. Sili, A. (2007). *Pismene vježbe u nižim razredima osnovne škole. Život i škola.* Pribavljeno 12.3.2021., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33029

Dokumenti

1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
2. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Okvir nacionalnoga kurikuluma*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
3. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
4. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.* Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
5. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
6. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
7. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

Upitnik o stavovima učitelja o vrednovanju pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika

Poštovani,

ovim upitnikom istražuju se stavovi učitelja razredne nastave o vrednovanju pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Prikupljeni podatci koristit će se za potrebe pisanja diplomskoga rada na temu „Vrednovanje pisanja u nastavi Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja“.
Molim Vas da sudjelujete u istraživanju ispunjavanjem ovoga upitnika. Ispitivanje je u potpunosti anonimno i dobrovoljno. Za ispunjavanje ovoga upitnika potrebno je otprilike 10 minuta.

Molim Vas označite i nadopunite tražene opće podatke potrebne za istraživanje.

Označite **županiju** u kojoj se nalazi osnovna škola u kojoj ste zaposleni:

- Karlovačka županija
- Primorsko-goranska županija

Vaša dob: _____

Označite Vaš **stupanj obrazovanja**:

- srednja škola
- dvogodišnji ili trogodišnji studij
- četverogodišnji ili petogodišnji studij
- doktorat

Upišite **broj godina** Vašeg **učiteljskog staža**: **_____**
Upišite **broj učenika** u Vašem **razrednom odjelu**: **_____**

U nastavku se nalazi dio upitnika koji se odnosi na stavove učitelja o **vrednovanju pisanja za učenje**, odnosno praćenju, ispravljanju i procjeni pisanja tijekom procesa učenja i poučavanja. Na skali od **1 – uopće se ne slažem** do **5 – u potpunosti se slažem** iskažite svoj stav o sljedećim tvrdnjama o vrednovanju pisanja za učenje. Označite odgovarajuć stupanj slaganja za pojedinu tvrdnju.

	1 (uopće se ne slažem)	**2 (uglavnom se ne slažem)**	**3 (niti se slažem niti se ne slažem)**	**4 (uglavnom se slažem)**	**5 (u potpunosti se slažem)**
Tijekom procesa učenja i poučavanja pisanju (**vrednovanje za učenje**):					
1. Treba ispravljati svaki učenikov oblik pisanja (sastavak, bilješke, odgovori na pitanja...) nastao tijekom nastave i kod kuće.	1	2	3	4	5
2. Teško je odrediti elemente i kriterije vrednovanja učeničkih pisanih radova.	1	2	3	4	5
3. Razni alati vrednovanja za učenje (liste za procjenu, rubrike, opisnici...) čine vrednovanje pisanja efikasnijim, preciznijim i objektivnijim.	1	2	3	4	5
4. Označavanje svih pogrešaka	1	2	3	4	5

(i manjih i većih) u učeničkom pisanom radu ima negativan i demotivirajuć učinak na učenika i učenje pisanja.					
5. Pri ispravljanju pisanoga rada učitelj treba izravno ispraviti učenikove pogreške u sastavku pišući točna rješenja uz svaku pogrešku.	1	2	3	4	5
6. Za učenike je korisnije samostalno ispravljanje pogrešaka koje je učitelj samo označio u pisanom radu.	1	2	3	4	5
7. Ispravljanje, tj. označavanje pogrešaka u učeničkom pisanom radu nije dovoljno korisna povratna informacija učeniku, već treba napisati i opisni komentar ispod pisanoga rada.	1	2	3	4	5

8. Povratna informacija o pogreškama i slabijim stranama pisanoga rada učenicima je korisnija od povratne informacije o točnim i jačim stranama pisanoga rada.	1	2	3	4	5
9. Učitelj treba ispravljati učenikov ispravak pisanoga rada.	1	2	3	4	5
10. Ako učenički pisani rad ne zadovoljava kriterije vrednovanja pisanoga rada, učenik treba napisati novi pisani rad.	1	2	3	4	5
11. Vrednovanje učeničkih pisanih radova za učenje omogućuje pravovremeno uočavanje slabijih strana učeničkog pisanja i pruža smjernice za unaprjeđenje vještina pisanja.	1	2	3	4	5

U nastavku se nalazi dio upitnika koji se odnosi na stavove učitelja o **vrednovanju pisanja kao učenje**, odnosno učenikovom samovrednovanju pisanja i vršnjačkom vrednovanju pisanja. Na skali od **1 – uopće se ne slažem** do **5 – u potpunosti se slažem** iskažite svoj stav o sljedećim tvrdnjama o vrednovanju pisanja kao učenje. Označite odgovarajuć stupanj slaganja za pojedinu tvrdnju pri čemu je:

1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem

	1 (uopće se ne slažem)	**2 (uglavnom se ne slažem)**	**3 (niti se slažem niti se ne slažem)**	**4 (uglavnom se slažem)**	**5 (u potpunosti se slažem)**
Tijekom učenja i poučavanja pisanju (**vrednovanje kao učenje**):					
1. Učenicima treba dati čim više mogućnosti za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova.	1	2	3	4	5
2. Učenici površno vrednuju svoje i tuđe pisane radove.	1	2	3	4	5
3. Učenici nemaju dovoljno jezičnoga znanja za kvalitetno samoispravljanje i vršnjačko ispravljanje pisanih radova.	1	2	3	4	5
4. Tijekom samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja pisanih radova, učenici daju veći značaj općem	1	2	3	4	5

doživljaju sadržaja nego ostalim kriterijima vrednovanja.					
5. Kada učenici samoispravljaju pisane radove, tada bolje zapamte svoje pogreške i pripaze na iste tijekom budućih pisanja.	1	2	3	4	5
6. Vrednujući vlastite i tuđe pisane radove, učenici osvješćuju važnost elemenata pisanoga rada i pridaju im veću pažnju tijekom pisanja.	1	2	3	4	5
7. Uz učeničko samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanih radova, učenici ipak trebaju učiteljevu povratnu informaciju o istome radu.	1	2	3	4	5
8. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pisanoga rada korisno je i motivirajuće za učeničko daljnje unaprjeđenje vještina pisanja.	1	2	3	4	5

9. Učitelj treba naknadno pregledati i ispraviti pisane radove koje su učenici prethodno ispravljali.	1	2	3	4	5
10. Povratne informacije dobivene vrednovanjem pisanih radova kao učenje korisne su učitelju jer pružaju dodatne informacije o uspješnosti pisanja i učeničkom razumijevanju procesa pisanja.	1	2	3	4	5
11. Vrednovanje pisanja kao učenje neučinkovito je jer oduzima previše vremena, a ne pruža učinkovite rezultate.	1	2	3	4	5

U nastavku se nalazi dio upitnika koji se odnosi na stavove učitelja o **vrednovanju naučenog**, odnosno **ocjenjivanju pisanja**. Na skali od **1 – uopće se ne slažem** do **5 – u potpunosti se slažem** iskažite svoj stav o sljedećim tvrdnjama o ocjenjivanju pisanja. Označite odgovarajuć stupanj slaganja za pojedinu tvrdnju.

	1 (uopće se ne slažem)	**2 (uglavnom se ne slažem)**	**3 (niti se slažem niti se ne slažem)**	**4 (uglavnom se slažem)**	**5 (u potpunosti se slažem)**
Nakon procesa učenja i poučavanja pisanju (**vrednovanje naučenog**):					

1. Ljestvica školskih ocjena od 1 do 5 omogućuje precizno obuhvaćanje individualnih razlika učenika u vještinama pisanja.	1	2	3	4	5
2. Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova potrebno je provoditi prema unaprijed definiranim elementima i kriterijima, odnosno analitičkim i kriterijskim ocjenjivanjem.	1	2	3	4	5
3. Teško je odrediti elemente i kriterije ocjenjivanja učeničkih pisanih radova.	1	2	3	4	5
4. Svi elementi ocjenjivanja pisanoga rada (sadržaj, stil, pravopis, gramatika, izgled teksta - rukopis, kompozicija, rječnik) jednako su vrijedni pri određivanju ocjene.	1	2	3	4	5

5. Sadržaj, gramatika i pravopis važniji su elementi ocjenjivanja pisanoga rada od stila, rječnika, kompozicije i izgleda teksta (urednost, rukopis).	1	2	3	4	5
6. Učenici trebaju biti upoznati s elementima i kriterijima ocjenjivanja pisanoga rada.	1	2	3	4	5
7. Svaka učenička pogreška u pisanom radu ima jednaku težinu pri ocjenjivanju.	1	2	3	4	5
8. Učeniku je korisnija opisna ocjena (komentar) nego brojčana ocjena pisanoga rada.	1	2	3	4	5
9. Ocjene pokazuju stvarne učeničke vještine pisanja i napredak u procesu pisanja.	1	2	3	4	5
10. Ocjenjivanje učeničkih pisanih radova ima pozitivan i motivirajuć učinak na učenika i njegovo pisano izražavanje.	1	2	3	4	5

11. Učiteljeva subjektivnost utječe na ocjenjivanje učeničkih pisanih radova.	1	2	3	4	5
12. Ispravljanje i ocjenjivanje učeničkih pisanih radova zahtjevno je i dugotrajno.	1	2	3	4	5
13. Učeničke pisane radove ne bi trebalo brojčano ocjenjivati.	1	2	3	4	5

U nastavku upitnika postavljena su pitanja otvorenoga tipa o Vašem iskustvu vrednovanja pisanja i prijedlozima za osobno unaprjeđenje u kontekstu vrednovanja pisanja te unaprjeđenje vrednovanja pisanja na nacionalnoj razini. Vaši odgovori na sljedeća pitanja iznimno su vrijedna za istraživanje.

1. Na koje poteškoće i nedoumice nailazite tijekom vrednovanja (praćenja, ispravljanja i ocjenjivanja) učeničkih pisanih radova?

2. Predložite načine osobnog unaprjeđenja u kontekstu vrednovanja pisanja s obzirom na poteškoće i nedoumice koje ste naveli u prethodnom odgovoru.

3. Predložite načine unaprjeđenja vrednovanja (praćenja, ispravljanja i ocjenjivanja) pisanja na nacionalnoj razini.

Hvala Vam na suradnji!

Martina Furlić,
studentica 5. godine Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Rijeci