

Vrednovanje postignuća djece

Debeljuh, Matea

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:633530>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-17**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

MATEA DEBELJUH

VREDNOVANJE POSTIGNUĆA DJECE

Završni rad

Pula, lipanj 2018.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

MATEA DEBELJUH

VREDNOVANJE POSTIGNUĆA DJECE

Završni rad

JMBAG: 0303059297, redoviti student

Studijski smjer: Stručni studij predškolskog odgoja

Predmet: Teorijske osnove metodike upoznavanja okoline i početnih matematičkih pojmova

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Opća pedagogija

Mentorica: doc. dr. sc. Marina Diković

Pula, lipanj 2018.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani Matea Debeljuh, kandidat za prvostupnicu Predškolskog odgoja ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli 28. lipnja 2018. godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, Matea Debeljuh dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom „Vrednovanje postignuća djece“ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli 28. lipnja 2018.

Potpis

SADRŽAJ

UVOD	1
1. TEORIJSKI DIO.....	3
1.1. Kognitivni razvoj djece u predškolskoj dobi	3
1.2. Pojmovno određenje kompetencija.....	7
1.2.1. Ključne kompetencije i kompetencije u odgoju i obrazovanju	8
1.2.2. Socijalna kompetencija	12
1.3. Vrednovanje postignuća djece.....	16
1.3.1. Vrednovanje postignuća djece s poteškoćama.....	17
1.3.2. Vrednovanje u okviru predškolskog kurikulumu.....	18
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	24
2.1. Cilj istraživanja.....	24
2.2. Problemi	24
2.3. Uzorak	24
2.4. Instrument	24
2.5. Rezultati i rasprava.....	26
2.5.1. Mišljenje studenata i odgojitelja o vrednovanju djece kroz različita područja.....	26
2.5.2. Mišljenje studenata o vrednovanju djece.....	27
2.5.3. Mišljenje odgojitelja o vrednovanju djece.....	29
2.5.4. Mišljenje odgojiteljica i studentica o vrednovanju djece.....	31
3. ZAKLJUČAK	37
4. POPIS LITERATURE.....	39
PRILOG	43

UVOD

„Scientia potestas est“ (*hrv. znanje je moć*) svima je dobro poznata latinska izreka koja rijetko kome promakne. Iako je društvo upoznato sa značenjem ove izreke, nerijetko zanemaruje njezinu pravu vrijednost. Postavlja se pitanje zbog čega je to tako. Naime, pojam znanja često nas svih asocira na školsko obrazovanje, iako je ono samo jedan od načina stjecanja znanja. Iako nisu usko vezani uz školske klupe, iskustvo, socijalizacija, aktivno sudjelovanje, svjesnost te promatranje samo su neki od načina stjecanja znanja. Stjecanje znanja uzrokovano je složenim kognitivnim procesima. Uz pojam znanje često vezujemo pojmove ocjena ili vrednovanje. Kada spomenemo riječ vrednovanje, a pritom uključimo vrednovanje djece, jasno možemo uvidjeti različite reakcije. U većini slučajeva, reakcije su negativne. Posebice ako govorimo o vrednovanju postignuća djece predškolske dobi. I dok reakcije i izrazi lica govore više od samih riječi, ljudi često vlastite sudove donose temeljem društvenih standarda i mišljenja većine, pritom ni ne znajući što pojam vrednovanja znači. Upravo zbog toga je važno u uvodnome dijelu razjasniti pojam vrednovanja. Dakle, prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*¹ donesenog od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa na temelju čl. 72. st. 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (»Narodne novine«, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10. - ispr.), „vrednovanje se definira kao: sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.“ U pojašnjenju pojma vrednovanja, možemo uočiti da se spominje i ocjenjivanje. Nisu li vrednovanje i ocjenjivanje pojmovi jednakog značenja, ili pak velikih sličnosti? Poistovjećivanje ovih pojmova vrlo je često, pa je i reakcija jednaka, ili vrlo slična. Razlikovanje pojmova vrednovanje i ocjenjivanje dovodi do novog pogleda na vrednovanje, pa se i mišljenje mijenja.

U ovom završnom radu opisat ćemo pojmove kognitivnog razvoja, ključnih kompetencija, socijalne kompetencije te pojmove vrednovanja postignuća, kao i

¹ Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (20.5.2018)¹

vrednovanje postignuća djece s teškoćama. Ovi će pojmovi biti sadržani u prvom dijelu rada, dok će se drugi dio temeljiti na metodologiji istraživanja. Metodologija istraživanja odnosi se na provedeno istraživanje u svrhu ispitivanja mišljenja studentica i odgojiteljica o provođenju vrednovanja postignuća djece predškolske dobi.

1. TEORIJSKI DIO

1.1. Kognitivni razvoj djece u predškolskoj dobi

Iako se dječja razmišljanja, teorije, stavovi i vještine uvelike razlikuju ovisno o djetetovoj dobi, njihov razvoj kontinuirano napreduje i razvija se po određenim razdobljima kognitivnog razvoja. Pravilna komunikacija između odraslog i djeteta jednostavnija je i zanimljivija kada sadrži znanja vezana uz kognitivni razvoj djeteta. Naizgled netočni i „ludi“ dječji odgovori skrivaju dosljedne, iako za mnoge nelogične kognitivne procese (Rathus, 2000). Prema Piagetu (1963) kako je navedeno u Rathus (2000), djetetov kognitivni razvoj dijeli se na četiri razdoblja, to su senzomotoričko razdoblje, predoperacijsko razdoblje, konkretno-operacijsko razdoblje i formalno-operacijsko razdoblje. Od rođenja do navršene druge godine, dijete prolazi kroz senzomotoričko razdoblje kognitivnog razvoja tijekom kojeg, u prvim mjesecima života, dijete vlastite podražaje prilagođava refleksima. U dobi od tri ili četiri mjeseca dijete može biti zadivljeno vlastitim rukama i nogama kao i potpuno zaokupljeno promatranjem dijelova tijela, te promatranjem otvaranja i zatvaranja vlastitih šaka. Dijete postaje i zainteresiranije za djelovanje na okolinu i održavanje u vremenu nekih zanimljivih posljedica takvog djelovanja (npr. zvuka zvečke) (Rathus, 2000). Javlja se i zainteresiranost za okolinu i istraživanje uzročno-posljedičnih veza. Dojenčad počinje učiti da su predmeti stvarni i da ne nestaju ako nisu u njihovom vidokrugu. Djetetova zabrinutost u odgojno-obrazovnoj ustanovi opravdana je samom spoznajom odgojitelja da dijete tek u dobi od šest mjeseci počinje shvaćati stvarnost predmeta (Rathus, 2000). Nepostojanje mogućnosti mentalne reprezentacije objekta kod djece dovodi do straha i zabrinutosti djeteta. Nakon spoznaje o stalnosti predmeta, kognitivni se procesi razvijaju na način mentalnog učenja, odnosno umjesto pokušaja i pogrešaka, dijete predviđa neuspjeh u traženju i fokus stavlja na samu pretpostavku (Rathus, 2000).

Stjecanjem osnova govora započinje predoperacijsko razdoblje. U predoperacijskom razdoblju dijete stvara mentalne reprezentacije svijeta, javlja se i jedno-dimenzionalnost problema ili situacije. U ovom se razdoblju, kao jedan od glavnih pojmova, javlja pojam egocentrizma. Prema Piagetu (1963, kako je navedeno u Rathus, 2000), egocentrizam je pretpostavka da drugi vide svijet na način na koji ga i

mi vidimo. „Predoperacijsko dijete usmjereno je samo na najočitiju dimenziju situacije“ (Rathus, 2000). Pojam objektivne odgovornosti, odnosno, pripisivanja krivnje, ne prema moralnim načelima, već prema količini počinjene štete uočava se kod djece od druge do kraja šeste godine (Rathus, 2000). Krajem predoperacijskog razdoblja kod djece se postupno gubi egocentizam u mišljenju i počinje razumijevanje društvenih odnosa, razvija se razumijevanje socijalne situacije i poboljšava namjerno zapamćivanje (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004, u Diković, Velan i Vuletić, 2017).

U sedmoj godini djeca pokazuju sposobnosti za logično mišljenje, popraćeno mislima o opipljivim predmetima, isključivši pritom razmišljanje o apstraktnim idejama (Rathus, 2000). U ovom se razdoblju javlja decentralizacija, mogućnost istovremenog usmjeravanja na dvije dimenzije nekog problema. Spoznaja decentralizacije dovodi do indirektnog razumijevanja pojam moralnog suđenja, kao i drugih mišljenja koji se temelje na subjektivnom prosuđivanju događaja i situacija (Rathus, 2000). Osim pojmova decentralizacije, simbola, tijekom konkretno-operacijskog razdoblja javljaju se i pojmovi konverzacije, odnosno pojam nepromjenjivosti i da je bit pojedinog predmeta nepromjenjiva (Bugge, 2002). Bugge (2002), također, navodi da postoji kvalitativna razlika između senzomotoričkog djeteta, koje djeluje izravno u okolini oko sebe u svrhu prilagodbe, i predoperacijskog djeteta koje može misaono rješavati problem uporabom simbola. Mlađa djeca vide konverzaciju kao problem perceptivne promjene, ona uvijek posuđuju stvari na temelju vanjskog izgleda, starija djeca ne trebaju ni pogledati podražaje, za njih je konverzacija stvar logičkog rasuđivanja, a ne perceptivne predodžbe (Bugge, 2002).

Kako se u predoperacijskom razdoblju javlja pojam egocentričnosti, isti se u razdoblju konkretnih operacija uvelike smanjuje pa se javlja mogućnost gledanja na svijet, kao i na sebe, sa stajališta drugih. Rathus (2000) navodi da se tijekom razdoblja konkretnih operacija počinju stvarati i stabilizirati vlastite dječje vrijednosti. Djeca počinju razumijevati da ljutnja ili razočaranje njihovih roditelja u određenom času ne utječe na čuvstva ljubavi koja postoje između njih (Rathus, 2000).

Rathus (2000) objašnjava da je završni stupanj razvoja formalno-operacijsko razdoblje, razdoblje kognitivnog sazrijevanja. Većina osoba u taj stupanj ulazi tijekom puberteta, neki kasnije, dok neke osobe nikada ne dostignu formalno-operacijski

stupanj razvoja. Apstraktno razmišljanje, rješavanje problema istovremenim usmjeravanjem na brojne aspekte, rješavanje geometrijskih problema samo su neka od obilježja stupnja razvoja u formalno-operacijskom razdoblju. U ovom se razdoblju provjerava ispravnost vlastitih hipoteza, razmatraju se različiti i mogući ishodi i hipotetičke situacije, a javlja se i planiranje unaprijed. Postoji mogućnost javljanja novog i drugačijeg egocentrizma nego u prethodnim razdobljima razvoja, do kojeg dovodi ponos na svoje logičke sposobnosti ili praćenje vlastite logike u adolescenciji, pritom zanemarujući iznimke koje odrasle osobe često uzmu u obzir (Rathus, 2000).

Nasuprot Piagetova stajališta da dijete samostalno nastoji razumjeti svijet, Vygotsky smatra da je kognitivni razvoj djeteta društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i zrelije djece (Diković, Velan i Vuletić, 2017). Bandura (1981) kako navode Vasta, Haith Marshall i Miller Scott (1998) pak smatra da mlađa djeca ne razumiju dobro funkcioniranje fizičkog i socijalnog svijeta, pa tako ne razumiju mnogo o svojim vlastitim sposobnostima. Istraživanja su, na primjer, pokazala da roditelji (i učitelji) mogu mnogo bolje predvidjeti postignuće djece u školskim zadacima nego što to mogu sama djeca“ (Miller i Davis, 1992., Stipek i Maclver, 1989 u Vasta, Haith Marshall i Miller Scott, 1997: 491).

Svako upozorenje roditelja u svakodnevnim situacijama predstavlja verbalne upute. Kombiniranje verbalnih uputa i iskustva pokušaja i pogrešaka pomažu djeci da postupno uče ograničenja svojih talenata i sposobnosti, odnosno da točno procijene svoju samoučinkovitost. Samoučinkovitost je pojam sposobnosti ljudi da uspješno obavljaju različite zadatke, koristeći pritom vlastite prosudbe tih sposobnosti (Bandura, 1981 u Vasta, Haith Marshall i Miller Scott, 1998). Bandura (1981 u Vasta, Haith Marshall i Miller Scott, 1998), također, navodi kako djeca često procjenjuju svoje mogućnosti za uspjeh na temelju tjelesnih reakcija. Osjećaj emocionalnog uzbuđenja često se povezuje s neuspjesima, a djeca te znakove tumače kao pokazatelje straha ili nesigurnosti, što koriste i kao pokazatelje neuspjeha (Vasta, Haith Marshall i Miller Scott, 1998). Upravo su zato odgojitelji i učitelji (kao i roditelji i osobe iz bližeg djetetova okruženja) ključne osobe u poticanju kreativnosti, stvaralaštva i uočavanja djetetovih potencijala te poticanje istih, poticanje samovrednovanja, samopoštivanja, kao i prihvaćanje vrednovanja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika radi prihvaćanja vlastitih mogućnosti.

Modeliranje, potkrepljenja, kazne i izravne upute utječu na dječje ponašanje i kontroliraju ga izvana. Predviđanje tuđih reakcija djeca stječu iskustvom. Naučeno znanje predviđanja reakcija ljudi iz njihove okoline koriste u svrhu samoreglucije svoga ponašanja. Kada se od djeteta očekuje da napravi neki zadatak, ono uviđa zahtjeve i počinje regulirati svoje ponašanje da bi bilo u skladu s pravilima. Sve češće korištenje regulacije ponašanja dovodi do prihvaćanja pravila od strane djeteta i stvaranja osobnih standarda. Dijete tada uči i zamjećuje je li njegovo ponašnje u skladu sa standardima, pa postaje sposobno samoodobravati ili samoneodobravati vlastito ponašanje. Kada djeca postanu motivirana za ponašanje koje će biti u skladu s njihovim osobnim standardima, znači da se javlja samoregulacija koja rezultira samozadovoljstvom ili samoosudom (Vandura i Schunk, 1981 u Vasta, Haith Marshall i Miller Scott, 1998).

Odrasle osobe imaju ključnu ulogu i u razvoju pažnje i planiranja kod djece predškolske dobi. Prema Ruff i Capozzoli (2003) kako je navedeno u Berk (2015) kontinuirana pažnja naglo se poboljšava između 2 i 3,5 godina. Djeca s boljom pažnjom razvijaju se kognitivno i socijalno bolje i brže. Nudeći prijedloge, postavljajući pitanja i komentirajući radnje kojima se dijete bavi, roditelji pomažu maloj djeci u održavanju pažnje i postižu da se pažnja poboljšava (Berk, 2015). „S dobi, djeca sve bolje prilagođavaju pažnju promjenama u svom vlastitom učenju“ (Berk, 2015: 285). Kada se govori o pojmu pažnje, blisko je povezan i pojam inhibicija, sposobnost kontrole unutarnjih i vanjskih distruktora. Pojedinci vješti u inhibiciji sprječavaju svoje misli da lutaju prema privlačnijim temama i opažanjima, već se koncentriraju na to da im podražaji koji nisu vezani uz temu ne zaokupe pažnju. Primjerice, prelaženje ceste preko pješačkog prijelaza (Berk, 2015). Odgojitelji u svojim skupinama mogu pratiti razvoj inhibicije i razvoj planiranja i pažnje kod djece, koristeći se pritom različitim igrama. Mlađa djeca teško izabiru strategije pažnje i ne znaju kako točno riješiti pojedini zadatak, mala djeca nisu dobra u nadgledanju svog učinka u zadatku (Schneider i Bjorklund, 2003 u Berk, 2015). „Budući da ne mogu pratiti koliko je primjena strategije uspješna, oni je ne primjenjuju konzistentno ili na druge načine ne razrađuju“ (Berk, 2015: 287). Imitacija je samo jedan od načina da djeca nauče ponašanja i uvide pojam planiranja. Iako pri obavljanju zadataka i postavljanju svojih planova, mlađa djeca često preskoče važne korake. Kada dijete obavlja neki zadatak zajedno s odraslom osobom (roditelj ili

odgojitelj), primjerice građenje igračke, odrasla osoba djetetu daje osnovne informacije o tome koliko je planiranje korisno i kako treba primjenjivati pojedine korake, što dovodi do uvježbavanja planiranja kod djeteta već pri idućem, samostalnom igranju (građenju) (Berk, 2015). „Roditelji mogu pomoći u razvoju planiranja tako što ga potiču u svakodnevnim aktivnostima, od stavljanja posuđa u perilicu do planiranja godišnjeg odmora“ (Berk, 2015: 289). I u planiranju zamjećuje se važnost odrasle osobe kao i u mnogim drugim učenjima i svladavanjima različitih problema. Možemo li vrednovanje postignuća djece povezati i s komponentama vezanima uz planiranje i pažnju? Nakon obavljanja zadataka uz pomoć odrasle osobe, dijete već idući put samoinicijativno obavlja zadatak. Tijekom obavljanja zadataka moguće je pratiti njegov napredak u području pažnje i planiranja.

1.2. Pojmovno određenje kompetencija

Pojam kompetencije može se definirati pojedinačno u različitim područjima proučavanja (psihološko-znanstveno područje, pedagoško područje i sl.). Mnogi se autori slažu da je teško dati jednoznačnu definiciju pojmu kompetencije dok se i pokušaji nekih objašnjenja tog pojma često mijenjaju i dobivaju drugo značenje pa tako određivanje pojma kompetencije ovisi o kulturnom djelovanju ili području u kojem se javlja pojam kompetencije i kompetentnosti (Tatković, Močinić, 2012). Autorice navode kako se prema Anić (2014 u Tatković, Močinić, 2012) pojam kompetencije objašnjava kao priznata stručnost i sposobnost kojom netko raspolaže (Tatković, Močinić, 2012: 596). Kako je tema rada vrednovanje postignuća djece, definicija kompetencije u psihološkim znanstvenim istraživanjima i pedagoško određenje pojma kompetencije pokazali su se najboljim objašnjenjima za povezivanje sa samom temom. Određenje kompetencije u psihološkim znanstvenim istraživanjima je da su kompetencije (prema Erpenbeck, 2010: 15, u Tatković i Močinić, 2012: 69) sposobnosti neke osobe za samoorganizirano kreativno djelovanje u do tada nepoznatim situacijama. Sposobnosti se manifestiraju tek djelovanjem, izvan akcije uopće ne postoje. Djelovanje, performanca stoji u središtu. Sposobnosti se mogu ciljano mijenjati i trenirati. Određenje pojma kompetencije u pedagoškom kontekstu je:

„Kompetencija je složeni pedagoški pojam koji može izražavati:

- očekivane ishode učenja nekoga obrazovnog programa
- dinamičku kombinaciju obilježja pojedinca (znanja, sposobnosti, vještina, stavova) koja mu omogućavaju efikasno rješavanje problema ili izvedbu aktivnosti u određenom stvarnom kontekstu
- očekivana znanja, sposobnosti, vještine i stavove nužne za adekvatno ostvarivanje neke profesionalne uloge i odgovarajućih radnih funkcija“ (Tatković i Močinić, 2012: 71).

1.2.1. Ključne kompetencije i kompetencije u odgoju i obrazovanju

Dijete je, samim rođenjem, osoba za sebe, jednaka i slobodna u društvu, sa svojim pravima i obavezama; ili bi barem trebala biti. No, iz šire perspektive, o pravima, slobodama, obavezama dijete ne zna intuitivno po dolasku na svijet, već o tim pojmovima uči, a upravo učenje o pojmovima jednakog i slobodnog građanina započinje od ranog djetinjstva. Ključnu ulogu, osim roditelja, imaju odgojitelji i učitelji. Kod djeteta je potrebno poticati ključne kompetencije, odnosno znanja, vještine i stavove koji su potrebni svim pojedincima za njihov razvitak, osobnu realizaciju, zapošljavanje, socijalizaciju i uključivanje u društvo. U cilju unaprjeđenja obrazovnih sustava i Europske unije da Europa postane najkompetentnijim gospodarstvom svijeta utemeljen na znanju i sposobnostima, odlučeno je da se europski sustavi obrazovanja i izobrazbe moraju prilagoditi zahtjevima društva koje počiva na znanju (Tatković i Močinić, 2012). Radne skupine na europskoj razini zadužene za postizanje cilja o unaprjeđenju obrazovnih sustava, stoga su, dobile zadatke za provedbu i osmišljavanje načina koji će najefikasnije dovesti do cilja. „Jedan od glavnih zadataka radnih skupina koje su bile zadužene za postizanje toga cilja bilo je definiranje ključnih kompetencija koje bi svatko trebao steći i o kojima ovisi svaki uspješan ishod daljnjega učenja, odnosno zapošljavanja“ (Tatković i Močinić, 2012: 75).

Zašto kompetencije, a ne vještine? Riječ vještina smatrala se ograničavajućom, dok je termin kompetencija pojam koji se odnosi na kombinaciju znanja, stavova, vještina, nadarenosti. U pojam kompetencije uključuje se i sklonost učenju. Stoga se može zaključiti da su ključne kompetencije primjenjive u mnogim kontekstima te da se mogu upotrijebiti za postizanje više ciljeva, različitih zadataka i rješavanje različitih

problema. Temelj za podjelu ključnih kompetencija su tri kategorije ponašanja (prema DeSeCo, 2003 u Tatković i Močinić, 2012), autonomno djelovanje, interaktivna upotreba alata (znanja, tehnologija i vještina) i interakcija u socijalno heterogenim skupinama. Mnogi su autori smatrali da su tri kategorije ponašanja preopćenite i da sadrže prevelik stupanj apstrakcije, za upotrebljavanje u praksi i svakodnevnom životu. Nakon iznošenja različitih mišljenja i stavova, Europski je parlament i Vijeće o ključnim kompetencijama, 2006. godine definirao područja temeljnih kompetencija, koje se danas smatraju ključnima. Ključne kompetencije nadograđuju se tijekom cijelog života, no potrebno ih je razviti do kraja obaveznoga obrazovanja. Ključne kompetencije predstavljaju temelj za daljnje cjeloživotno učenje (Tatković i Močinić, 2012). Prema dokumentu *Preporuka europskog parlamenta i savjeta* iz 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje² kao ključne kompetencije navodi se njih osam: „komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, naučiti učiti, međuljudska i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture“³

Ključne kompetencije europskog građanina:

1. Komunikacija na materinjem jeziku: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Sposobnost tumačenja i izražavanja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku i jezično uzajamno djelovanje u čitavom nizu društvenih i kulturnih sadržaja.
2. Komunikacija na stranom jeziku: sposobnost izražavanja i tumačenja osjećaja, činjenica i misli (usmenim i pisanim putem), sposobnost razumijevanja u odgovarajućem nizu društvenih sadržaja. Kompetencija komunikacije na stranom jeziku može biti poticaj ka proučavanju različitih kultura i običaja.
3. Matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije: sposobnost i spremnost korištenja znanstvenih metodologija za objašnjavanje prirode i tehnoloških znanja, te korištenje matematičkih oblika mišljenja. Sposobnost razumijevanja znanstvenih pojmova i znanja unaprjeđuje važne kompetencije i vještine kao što su: sposobnost rješavanja problema, razmišljanje, analiziranje, iznošenje zaključaka.

² Dostupno na file:///C:/Users/Win/Downloads/preporuka_eu_par_hrv.pdf (16.5.2018.)

³ Ibidem

4. Digitalna kompetencija: sposobnost sigurne upotrebe elektroničkih medija u komuniciranju, slobodnom vremenu i na poslu. Upotreba računala ključna je sposobnost za ostvarivanje digitalne kompetencije zbog pronalaženja podataka, procjenjivanja, pohranjivanja, stvaranja i sl.
5. Naučiti učiti: kompetencija koja se najefikasnije svladava u odgojno-obrazovnim ustanovama. Vezana uz umijeće učinkovitoga raspolaganja vlastitim vremenom, rješavanje problema, ocjenjivanje i vrednovanje, asimiliranje znanja te primjena novog znanja i vještina u različitim kontekstima. Naučiti učiti je prenosiva kompetencija i nije vezana za određenu disciplinu već za svakodnevne situacije i učenje iz istih.
6. Međuljudska i građanska kompetencija: da bi pojedinac učinkovito mogao sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kad za to nastane potreba, potrebno je naučiti i savladati ponašanja kojima se to može postići. Međuljudskoj i građanskoj kompetenciji slična je socijalna kompetencija koja se temelji na poznavanju osobnih prava i dužnosti kao članova određene zajednice, kao i na zalaganju i solidarnosti prema budućim generacijama.
7. Smisao za inicijativu i poduzetništvo: sposobnost prihvaćanja, podržavanja i prilagođavanja inovacijama vanjskih čimbenika
8. Kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture: prihvaćanje važnosti kreativnoga izražavanja ideja, osjećaja i iskustava. Izražavanje ideja, osjećaja i iskustava može se prikazati u glazbi, putem tjelesnog izražavanja, putem književnosti i plastične umjetnosti, kao i putem medija.⁴

Iako su sve kompetencije jednako važne i ključne u stvaranju europskog građanina, jedan od glavnih ciljeva referentnog okvira je pružanje potpore svim državama članicama kako bi do kraja temeljnog obrazovanja mladi ljudi stekli kompetenciju koja je temelj za daljnji rad i učenje, kao i razvijanje kompetencija u odrasloj dobi.

Kompetencije europskog građanina razvijaju se od najranije dobi, već od dobi kad dijete stupa u odgojno-obrazovnu ustanovu, pritom stupajući u kontakt s ostalim vršnjacima, odgojiteljima, stručnim suradnicima i osobama koje nisu iz njegove obitelji. Upravo se u odgojno-obrazovnim ustanovama potiču podjednako sve

⁴ Dostupno na <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (19.6.2018)

kompetencije, no jedna od najvažnijih u radu dječjih vrtića može se smatrati socijalna kompetencija.

Također, uz ključne kompetencije europskog građanina, postoje i kompetencije učitelja i odgojitelja. Složenost je upravo ta da učitelji i odgojitelji trebaju razvijati specifičnu kompetenciju svoje profesije, a to je razvijanje ključnih kompetencije i način razvijanja kompetencija kod svojih učenika, odnosno djece. U najširem smislu, osposobljen za rad je onaj učitelj, odgojitelj koji se snalazi na trima područjima: radu s informacija, tehnologijama i znanjem; radu s ljudima i radu u društvu i društvu na različitim razinama (Tatković i Močinić, 2012). Učitelj i odgojitelj osposobljen za rad potiče djecu na sudjelovanje, kod djece razvija i interpretira ključne kompetencije, potiče djecu na sudjelovanje i zajednički angažman u aktivnostima, dosljedan je u postupcima, reakcijama i realan u očekivanjima djece. Slunjski (2011) navodi kako do nepotpune ili pogrešne interpretacije razine razvoja kompetencija može doći zbog više razloga, pa tako na djetetov uspjeh u nekoj aktivnosti često utječe splet više različitih kompetencija čiji se pojavni oblici znaju pretapati s pojavnim oblicima drugih kompetencija.

Prema Tuning projektu (2008 u Tatković i Močinić, 2012) specifične kompetencije za područje obrazovanja učitelja, dijele se na specifične kompetencije iz odgojnih znanosti i specifične didaktičke kompetencije. Obzirom da se rad temelji na vrednovanju postignuća znanja u predškolskoj ustanovi, navest ćemo specifične kompetencije odgojitelja iz odgojnih znanosti:

1. Sposobnost sistematične kritičke analize obrazovnih teorija i pitanja obrazovne politike
2. Sposobnost uočavanja povezanosti između pojedinih aspekata obrazovnih teorija, obrazovne politike i obrazovne prakse
3. Sposobnost promišljanja o vlastitom vrijednosnom okviru
4. Sposobnost razumijevanja i primjene obrazovnih teorija i metodologije kao temelja nastavnih aktivnosti
5. Sposobnost prepoznavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika, kao i na složenost procesa učenja
6. Svijest o različitim okruženjima u kojima se učenje može odvijati
7. Svijest o različitim ulogama sudionika procesa učenja

8. Razumijevanje strukture i svrhe odgojnih sustava
9. Sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima
10. Sposobnost savjetovanja
11. Sposobnost vođenja obrazovnih/razvojnih projekata
12. Sposobnost vođenja i evaluiranja obrazovnih programa, aktivnosti i materijala
13. Sposobnost predviđanja novih odgojno-obrazovnih potreba i zahtjeva
14. Sposobnost vođenja i koordiniranja multidiscipliniranoga obrazovnoga tima (prema Tatković i Močinić, 2012: 84).

1.2.2. Socijalna kompetencija

Upravo se socijalna kompetencija temelji na poznavanju osobnih prava i dužnosti kao članova zajednice (Tatković i Močinić, 2012). Socijalno je kompetentna osoba ona koja koristi vještine u socijalnoj okolini (prema Markuš, 2010 u Diković, Velan i Vuletić, 2017). Jurić (2010) u svom radu navodi kako se o socijalnoj kompetenciji često govori neizravno o temama vezanim uz razumijevanje drugih ljudi i empatije za njihove probleme. Napominje da se često upotrebljava i riječ socijalne inteligencije zbog bližeg određenja pojma socijalne inteligencije i socijalne kompetencije. Dokument koji je izdala Europska unija definira socijalnu i građansku kompetenciju kao „uključenost osobne, interpersonalne i interkulturalne kompetencije koja pokriva sve oblike ponašanja koje pojedinca „opremaju“ za sudjelovanje u socijalnom i radnom životu na učinkovit i konstruktivan način, a osobito u sve raznolikijim društvima, te za razrješavanje konflikata kad je to potrebno“ (Jurić, 2010: 178).

Pojam socijalne kompetencije blizak je pojmu građanske kompetencije. Dok se socijalna kompetencija povezuje sa stavovima, vještinama i ponašanjima u socijalnom i radnom životu, građanska se kompetencija temelji na pripremi pojedinaca za postupno sudjelovanje u građanskom životu. Povezivanjem dvaju bliskih učinka ovih kompetencija dobiva se jedinstven naziv kompetencije „međuljudska i građanska kompetencija“. Sposobnost konstruktivne komunikacije u različitim okruženjima, izražavanje i razumijevanje drukčijih stajališta, empatija, tolerancija, razumijevanje o optimalnom tjelesnom i mentalnom zdravlju,

pregovaranje sa sposobnošću stvaranja povjerenja samo su neke od temeljnih vještina građanske i međuljudske kompetencije (Jurić, 2010).

Jurić (2010) također navodi kako se u Hrvatskoj, pa tako i u ostalim zemljama članicama Europske unije, iskazuje izrazita potreba promišljanja kurikuluma socijalnih kompetencija. Uz socijalnu kompetenciju često se javlja i pojam socijalne komunikacije kao i socijalne vještine. Naime, Diković, Velan i Vuletić (2017) navode kako socijalna kompetencija uključuje, socijalne vještine, socijalnu interakciju, socijalnu podršku, empatiju, percepciju, integraciju, altruizam i adaptaciju.

Pennington (1997 u Jurić, 2010) navodi razliku između socijalne kompetencije i socijalne vještine: vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinca, dok je socijalna kompetencija način na koji pojedinac koristi vještine u socijalnom okruženju. Značenje socijalne vještine može se pojasniti ponašanjima pojedinca, posjedovanjem percipitive osjetljivosti (kontrola vlastitih ponašanja, postavljanje u ulogu drugih pojedinaca i slaganje s neverbalnim i verbalnim ponašanjem drugih pojedinaca). Korištenje socijalnih vještina na prikladan način pridonosi ujednačenom i kvalitetnom razvoju socijalne kompetencije (Jurić, 2010). Prema Diković, Velan i Vuletić (2017) dječji vrtići i škole imaju vlastite strategije razvijanja socijalne kompetencije kod djece; no naglasak se stavlja na nužnost socijalne kompetencije u dostizanju ishoda učenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odnosno obrazovnih postignuća u učenju. U odgojno-obrazovnoj ustanovi težište se stavlja na poticanje i razvijanje socijalnih sposobnosti, a kada se govori o dječjim vrtićima, one se razvijaju putem aktivnosti iz različitih područja (Sindik, Šunjić, Čosić i Budisavljević, 2013 u Diković, Velan i Vuletić, 2017). U današnje vrijeme u vrtićima se uvelike potiče razvoj socijalne kompetencije, u pedagoškoj praksi sve je više primjera nesvjesnog djetetova učenja o toleranciji, poštivanju, uvažavanju. Potiče se stvaranje vlastitog mišljenja, korištenjem različitih igara pospješuje se samopoštovanje i podiže samopouzdanje, baš kao i poštivanje tuđih stavova i stvaranje vlastitih.

Mnogi autori (Buljabašić Kuzmanović i Botić, 2012 u Diković, Velan i Vuletić, 2017) ističu da bi predškolske ustanove trebale poticati i razvijati međuljudsku komunikaciju i tolerantnost obogaćenim sadržajima, te da je upravo prevladavanje stereotipa i razvoj suradnje preduvjet za ostvarivanje međuljudskih odnosa i razvijanje socijalne kompetentnosti. Munjas Samarin i Takšić (2009 u Diković, Velan i Vuletić, 2017)

prema provedenim istraživanjima mnogih autora potvrđuju da je moguće unaprijediti uspjeh djece ako se na pravilan način potiču socijalne i emocionalne kompetencije. Postavlja se pitanje, koji je pravilan način poticanja socijalne kompetencije i postoji određeni „kalup“ za pravilno poticanje socijalne kompetencije. Socijalna se kompetencija može promatrati u svakodnevnim životnim situacijama u kojima dijete usvaja znanja, vještine i stavove, ali može se i promatrati u odnosima odgojitelj-dijete, roditelj-dijete, pa i roditelj-odgojitelj (Diković, Velan i Vuletić, 2017).

„Kurikulum je temeljna odrednica za poticanje socijalne kompetencije jer se u okviru procesa učenja osiguravaju preduvjeti za njezin razvoj“ (Opić, 2010 u Diković, Velan i Vuletić, 2017). U dječjim se vrtićima pronašao pogodan način za razvoj socijalne kompetencije, upravo zbog slobode koju djeca imaju pri odabiru aktivnosti i sredstava koje koriste, međusobno uvažavanje i razmjena sredstava, tolerancija, prihvaćanje mišljenja može se vidjeti upravo tijekom slobodne igre i u trenucima kad se djecu samo promatra. Dugotrajnijim promatranjem djece u predškolskoj ustanovi možemo zamijetiti rad odgojitelja skupine kao i odgoj kod kuće, ali i temperament i ličnost pojedinog djeteta. Bez obzira na temperament i ostale okolinske faktore koji utječu na ličnost djeteta, socijalna kompetencija može se poticati u jednakoj mjeri prema svoj djeci, od strane odgojitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama. U školskim se, pak, ustanovama može uočiti dualizam shvaćanja socijalnog kurikuluma (Jurić, 2010).

Socijalno učenje se u školama smatra kao zasebna aktivnosti, nazovimo to „predmetom“ koji djeca trebaju savladati. Smatra li se ispravnim takvo svladavanje i učenje o socijalnim kompetencijama? Socijalnu kompetenciju djeca mogu svladati i razvijati učestalim korištenjem, što bi značilo, korištenjem iste tijekom nastave i tijekom aktivnosti u školi. Primjerice, uvažavanje mišljenja drugih vršnjaka na satu i tijekom odmora, izvan škole, u obitelji i okolini. „Naravno, na teorijskoj je razini lakše domisliti ciljeve i razvoj socijalnih kompetencija djece i mladih, ali prevođenje u „formule“ i operacionalizacija postupanja postaju složeniji problem jer se modeli mogu sukobljavati s nekim skrivenim utjecajima, ili se socijalno učenje shvaća kao neka dodatna aktivnost koja ima svoj zasebni kurikulum, umjesto da ga se shvaća kao načelo življenja“ (Jurić, 2010: 182)

Dijete uči u svakodnevnim situacijama u kojima se nalazi, komunicirajući s okolinom, otkrivanjem u okruženju i socijalnoj interakciji. Diković, Velan i Vuletić (2017) prema istraživanju koje su proveli Petrović-Sočo (2009) i Jurčević-Lozančić (2011) došli su do rezultata da suvremena istraživanja pokazuju intenzivnu povezanost između razvoja djetetova postignuća i okoline koje podupire njegovo učenje (odgojitelji u predškolskim ustanovama), te navode važnost rada na poticanju socijalne kompetencije kao svojevrsnoga kriterija zdravoga i sretnoga odrastanja. Razvijanje socijalne kompetencije u ranom odgoju i obrazovanju doprinosi boljoj socijalnoj komunikaciji, a upravo međusobna komunikacija i zajedništvo pospješuju učenje iz drugih područja. Učenje je proces za koji je potrebna dobra organizacija okoline u kojoj se učenje odvija (Diković, Velan i Vuletić, 2017), ta se okolina bolje organizira što je više razvijena socijalna kompetencija. Napredovanje prema ciljevima i prema što boljem razvijanju kompetencijama može se poticati određivanjem ishoda učenja, odnosno putem vrednovanja postignuća djece.

1.3. Vrednovanje postignuća djece

Vrednovanje je složen pojam i često se povezuje s osnovnoškolskim, srednjoškolskim obrazovanjem i fakultetima, odnosno visokoškolskim obrazovanjem. Rijetko možemo zamijetiti da se pojam vrednovanje koristi u predškolskim ustanovama i u radu s djecom mlađih dobnih skupina. U pokušaju povezivanja pojma „vrednovanje“ i pojma „predškolska ustanova“, često i na samo spominjanje, dobijemo negativne odgovore, neslaganje.

Potrebno je definirati pojam vrednovanje. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*⁵ kojega je donijelo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa na temelju članka 72. stavka 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi («Narodne novine», broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10. - ispr.), vrednovanje se definira kao: „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.“ Pojam „ocjenjivanje“ definira se kao: „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta.“

Veliki broj ljudi poistovjećuje pojam „vrednovanje“ s pojmom „ocjenjivanje“ što dovodi do negativnih reakcija na pojam „vrednovanje“. Temeljna zadaća vrednovanja jest prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu. Kako navode Tatković i Močinić (2012) ključne kompetencije nadograđuju se tijekom cijelog života, no potrebno ih je razviti do kraja obaveznoga obrazovanja. Stoga se vrednovanje može prvenstveno osloniti na praćenje djetetova razvoja u području ključnih kompetencija, ili pak na napredak u kognitivnom razvoju. Osim na kognitivni razvoj i razvoj kompetencija, vrednovanjem se može pratiti razvoj znanja, vještina, sposobnosti...

Slunjski (2011) pak navodi da se najvažnijim aspektom obrazovanja smatra postojanje cjelovitog ljudskog bića, a ne uspješno usvajanje akademskih sadržaja i

⁵ Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (18.5.2018.)

vještina te „polaganje“ testova kojima se oni mjere. Uz pojam vrednovanje, često povezujemo i ishode učenja. Dok Diković, Velan i Vuletić (2017) smatraju korisnost vrijednosti dogovorenih ishoda učenja, Slunjski (2001) navodi da nije primjereno unaprijed s preciznošću odrediti što bi djeca trebala usvojiti na određenoj razini. Predškolska se ustanova smatra organizacijom koja uči, pa je stoga kompetencija „naučiti učiti“ (jedna od osam ključnih kompetencija) vrlo bitna u njezinu svladavanju i razvijanju. Osim socijalne kompetencije, kompetencija „naučiti učiti“ smatra se kompetencijom koja se u najvećoj mjeri razvija u predškolskim ustanovama. Autorice Čepić i Požegalj (2015) navode kako je nerealno doživljavati vrtić kao organizaciju u stanju stabilne ravnoteže kod koje se promjena javlja kao linearan proces planiranja, implementacije i vrednovanja.

1.3.1. Vrednovanje postignuća djece s teškoćama

*U Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*⁶ nailazimo na mišljenje da je kontinuirano vrednovanje, dokumentacija i izvješćivanje pozitivno, upravo iz razloga jer omogućuje promatranje napredovanja djeteta tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Mapa o djetetu ili učeniku popunjava se tijekom boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi, služi kao instrument praćenja djeteta od rane i predškolske dobi do kraja školovanja. Odgojitelji i učitelji uočavaju djetetove potrebe i pristupaju djetetu u skladu s njima. U okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama⁷ ističe se: „nužno je, poštujući načelo sljedivosti, odnosno protočnosti informacija, redovito vrednovati i izvješćivati o njegovu napredovanju te razmjenjivati informacije o djetetu/učeniku među stručnjacima u različitim dijelovima odgojno-obrazovnog sustava te kroz različite odgojno-obrazovne cikluse.“ Kada se govori o djeci s poteškoćama u razvoju u predškolskoj ustanovi, prati se i dokumentira djetetov napredak na svim područjima razvoja (kognitivni razvoj, motorički razvoj, razvijanje kompetencija i sl.), a po završetku pohađanja predškolske ustanove izrađuje se završno izvješće. Osim roditelja i stručnih suradnika, odgojitelj je osoba koja veći dio dana provodi s djetetom; smatra se kompetentnom u praćenju djetetova napretka, i to ne na temelju testova već na temelju svakodnevnih situacija,

⁶ Dostupno na https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf (18.5.2018.)

⁷ Ibidem, str.41

aktivnosti, zainteresiranosti i komunikacije s drugim vršnjacima u predškolskoj ustanovi. Postavlja se pitanje, jesu li svi odgojitelji doista kompetentni vrednovati ponašanje i uspjeh pojedinog djeteta? Kriterij vrednovanja ne bi trebao biti ono što dijete „zna“ ili „ne zna“, već mjera u kojoj odgojitelj djetetovo izražavanje zna na pravilan način interpretirati (Slunjski, 2011). „Dva različita odgojitelja u istoj djetetovoj aktivnosti u vrtiću mogu vidjeti odsutnost organizacije i nesvrhovito trošenje materijala i vremena ili pak inteligentno i kreativno rješavanje problema, angažiranje različitih ekspresivnih modaliteta, različitih (višestrukih) inteligencija i sl.“ (Slunjski, 2011: 56). Odgojitelj će na stručan način poticati razvoj djeteta u svim aspektima njegova razvoja pa treba biti kompetentna osoba jer će se suočiti s brojnim pitanjima koje donosi suvremeni odgoj i obrazovanje (prema Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2016. u Diković, Velan i Vuletić, 2017).

Kako bi dijete što bolje razvijalo vlastita znanja, sposobnosti i stavove potrebno mu je pružiti okruženje u kojem se može što bolje i kreativnije izražavati. Tijekom razdoblja odgoja i obrazovanja prioritetni zadatak je prepoznavanje i razvoj predispozicija svakog djeteta te pronalaženje sadržaja, aktivnosti, didaktičkih sredstava koji će pridonijeti napretku i razvoju djetetovih potencijala, postojećih ili novih. Kvalitetno ozračje i kvalitetno kreiran prostor koji sadrži poticaje i sredstva djecu usmjerava na učenje i snalažljivost. (Slunjski, 2001).

1.3.2. Vrednovanje u okviru predškolskog kurikuluma

U dokumentu *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*⁸ iz 2014. godine navodi se da kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za proces njezina unaprjeđivanja; te se temeljem razvoja vrijednosti, znanja i razumijevanja odgojitelja i djelatnika vrtića paralelno razvija kurikulum.

Kurikulum je širok pojam na koji autori daju različita objašnjenja. Dok se neki slažu da kurikulum podrazumijeva cjelovit tijek odgojno-obrazovnog procesa, te da taj pojam

⁸ Dostupno na <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (18.5.2018.)

označava sljedeće sastavnice toga procesa: ciljeve odgoja i obrazovanja, sadržaje, nastavne medije, metode, situacije i strategije te načine evaluacije (Bratko, Ljubin i Matijević, 2000 u Slunjski, 2001). Matijević i suradnici (1999 u Slunjski, 2001) kurikulum smatraju terminom koji obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organiziranja, metode, mediji, strategije učenja i evaluacije učenja), a temeljnu karakteristiku kurikulumu smatraju „učenikovo orijentirano učenje“ precizno artikulirano; zato se svako planiranje i programiranje ne može nazvati kurikulumom. Mijatović, Previšić i Žužul (2000) drže da se kurikulum može izjednačiti s definicijom nastavnog plana i programa. Kurikulum (tako i nastavni plan i program) smatraju kao cjelovitu, sustavnu i ukupnu planiranost obrazovanja i odgoja koja se odnosi na zadaće, vrijeme te naputke o organizaciji i metodama rada uz precizno određenje što učenici trebaju usvojiti na primjerenj razini znanja i umijeća (Slunjski, 2001). Osvrćući se na prethodnu tvrdnju autora, autorica iskazuje da nije primjereno unaprijed precizno određivati što bi učenici trebali usvojiti na „primjerenj razini znanja“ jer primjerena razina znanja i umijeća individualna je, a ne opća kategorija, koja kod djece iste kronološke dobi može biti vrlo različita.

Kada je riječ o kognitivnom razvoju djeteta, neka umijeća, vještine i sposobnosti potrebno je svladati do određene dobi, odnosno u određenom razdoblju razvoja, tako primjerice dijete u sedmoj godini pokazuje sposobnost logičkog razmišljanja, popraćeno mislima o opipljivim predmetima, ili pak, dijete do kraja šeste godine je postupno sve manje usmjereno na pripisivanje krivnje prema količine štete, već se usmjerava prema moralnim načelima (Rathus, 2000).

Kada govorimo o suvremenom shvaćanju djeteta i organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, nailazimo da je vrtić mjesto cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djeteta ako se u njemu (navodeći samo neke od tvrdnji) potiče „samoiniciranje i samoorganiziranje aktivnosti djece, osigurava prilike djeci da vlastite aktivnosti razvijaju u smjeru koji je za njih svrhovit, djecu potiče na samoprocjenu i preuzimanje odgovornosti za svoje izbore i ponašanje “ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 33). Vrtić je mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije ako se u njemu, između ostalog, djecu potiče na samoprocjenu, i uspostavljanje uzročno-posljedične veze između vlastitih izbora i ponašanja kao i ponašanja ostalih sudionika u odgojno obrazovnom procesu“ (Nacionalni kurikulum

za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 35). Vrtić se također smatra i mjestom aktivnog sudjelovanja, demokracije i suodlučivanja djeteta. Ujedno se navodi da se u vrtiću djecu osposobljava za samoprocjenu i samodisciplinu. Na temelju tvrdnji koje se nalaze u dokumentu, možemo uvidjeti koliko je samoprocjena, samoevaluacija i samospoznaja bitna u predškolskoj ustanovi. Kada se govori o kurikulumu predškole, on podrazumijeva „kurikulum namijenjen odgojno-obrazovnome radu s djecom koja nisu obuhvaćena nijednim oblikom redovnoga programa vrtića, a u godini su prije polaska u školu“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 50). Godina prije polaska u školu je obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj. Institucije predškolskog odgoja i obrazovanja važne su za stjecanje djetetova iskustva boravka u instituciji, ključne za stjecanje spoznajnih iskustava. Pa kurikulum predškole djetetu za to treba osigurati prilike. „Kurikulum predškole odražava vrijednosti, ciljeve, načela i polazišta istaknuta u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i sadrži značajke kurikuluma vrtića“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 50). Jedna od tvrdnji u planiranju i oblikovanju kurikuluma predškole je poticanje samoiniciranog učenja djece i osposobljavanje djece za planiranje i evaluaciju vlastitog učenja te upravljanje tim procesom.

Kurikulum temeljen na ishodima učenja smatra se korisnim modelom u vrednovanju sposobnosti, znanja i vještina, isto tako smatra se i dobrim modelom u određivanju strategija radi lakšeg i učinkovitijeg učenja (prema Diković, Lordanić i Sinožić, 2015 u Diković, Velan i Vuletić, 2017). Prema tim autorima ishodi učenja svakako prate kognitivni razvoj djece i učenika. U kurikulumskom (suvremenom) pristupu, prema kojemu se određuju ishodi učenja, učenje je proces za koji je potrebna dobra organizacija okoline u kojoj se učenje odvija. Stoga je logično njihovo određivanje jer će na taj način djeca dostizati zacrtane ciljeve i tako napredovati prema sposobnostima.

U dokumentu donesenom 2016. godine *Prijedlog izmjena i dopuna Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*⁹ kao cilj i namjenu predškole navode raznolikost, te da ishode predškole nije poželjno kruto normativno odrediti,

⁹ Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/RIPO-18.2-PRAVI.pdf> (27.6.2018.)

nego ih je posebno iskazati u obliku širih očekivanja. Neke od očekivanja djetetovih postignuća nakon završenog programa predškole, vezane uz kompetencije za učenje o učenju, su: spremnost na preuzimanje rizika, samoiniciranje i saorganiziranje vlastitih aktivnosti te planiranje i vođenje aktivnosti projekta; sposobnost suočavanja s neuspjehom i prihvaćanja da je važan uloženi trud; procjenjivanje osobne sposobnosti, napretka u procjeni osobnih postignuća i postignuća drugih; vrednovanje elemenata vlastitih aktivnosti i postignuća u procesu učenja. Neka od očekivanja djetetovih postignuća u području komunikacijske kompetencije su: oblikovanje vlastitih argumenata u govoru na autentičan način uz poštovanje mišljenja drugih; s drugom djecom i odraslima reflektirati o svojim aktivnostima i iskustvima, pružanje smislene povratne informacije, razumijevanje i prihvaćanje povratne informacije drugih i slično. Kada se govori o kompetenciji aktivnog građanina od djeteta se očekuje da: poznaje način donošenja odluka i poštovanja pravila kroz prakticiranje demokratskog življenja u ustanovi, sudjeluje u kreiranju pravila i suradnje s vršnjacima, razumije njihovo značenje i potrebu njihova pridržavanja; razumije da njegova osobna aktivnost i inicijativa utječe na oblikovanje zajedničkog življenja u zajednici...

Na temelju očekivanja navedenih u *Izmjenama i dopunama Nacionalnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2016) može se uočiti djetetov napredak u pojedinim segmentima, kompetencijama. Osim napretka, moguće je uočiti i slabiji napredak u odnosu na ostatak djetetovih vršnjaka, pa je moguće na isti poticajno utjecati. Napredak i mogućnosti koje dijete postiže u usporedbi s očekivanjima koja su navedena u dokumentu potrebno je pratiti. „Osnovni oblici praćenja postignuća i razvoja kompetencija djece u realizaciji kurikulumu predškole sukladni su dokumentiranju u planiranju, oblikovanju, provedbi, praćenju i vrednovanju kurikulumu vrtića“ (Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2016: 9).

U *Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole*¹⁰ kojega je donijelo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta temeljem čl. 15. st. 5. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju («Narodne novine», broj 10/1997., 107/2007. i 94/2013.) razvidno je da su djeca obavezna pohađati program predškole u godini

¹⁰ Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html (27.6.2018.)

prije polaska u školu, što potvrđuje čl. 1, st. 2, koji glasi: „Program predškole je obvezni program odgojno-obrazovnoga rada s djecom u godini dana prije polaska u osnovnu školi i dio je sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj“. Ovaj stavak možemo usporediti i sa člankom 3. *Zakona o osnovnom školstvu (pročišćen tekst)*¹¹ (»Narodne novine«, br. 69/03) koji obuhvaća Zakon o osnovnom školstvu (»Narodne novine«, br. 59/90) te njegove izmjene i dopune objavljene u »Narodnim novinama«, br. 26/93., 27/93., 7/96., 59/01. i 114/01. u kojima je naznačeno vrijeme njihova stupanja na snagu. Temeljem članka 3. *Zakona o osnovnom školstvu (pročišćen tekst)*, jasno se može uvidjeti da je osnovnoškolsko, baš kao i program predškole, obavezno za svu djecu. U članku 48. *Zakona o osnovnom školstvu (pročišćen tekst)* iznosi se važnost ocjenjivanja djece u osnovnoj školi. Također navodi se kako se učenici ocjenjuju iz svakog nastavnog predmeta i iz vladanja. „Ocjene iz nastavnih predmeta utvrđuju se brojčano. Ocjene iz vladanja utvrđuju se opisno. Napredovanje i razvoj učenika u osnovnom školovanju prati se opisno. Način ocjenjivanja i praćenja učenika propisuje Ministarstvo“ (*Zakon o osnovnom školstvu (pročišćen tekst)*, Odbor za zakonodavstvo hrvatskog sabora, Narodne novine, br. 69/03, članak 3.). Temeljem ovih članaka, jasno možemo utvrditi važnost obaveznog pohađanja programa predškole kao i osnovnoškolskog programa, no isto tako možemo uočiti da se djeca u osnovnoškolskom obrazovanju obavezno ocjenjuju, bilo to brojčno ili opisno. Obzirom da se program predškole temelji na razvoju ključnih kompetencija, osobnih potencijala i cjelovitom razvoju djeteta, a ne sadrži predmetnu nastavu, nemoguće je ocjenjivati dijete brojčanim ocjenama iz pojedinih predmeta. No, djecu je moguće ocjenjivati temeljem djetetova vladanja u predškolskoj ustanovi, opisnim ocjenama, kako se to provodi i u osnovnoškolskoj ustanovi.

U ovim se člancima javlja pojam „ocjenjivanje“ koji se definira kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta“ (»Narodne novine«, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10. - ispr.). Ocjenjivanje je jedna od sastavnica pojma „vrednovanje“. Što znači da obavezno ocjenjivanje djece u osnovnoj školi, znači i obavezno vrednovanje djetetovih postignuća. Vrednovanje postignuća djece u programu predškole, omogućilo bi djetetu uvid u pojam

¹¹ Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html (27.6.2018.)

vrednovanja i provođenje istog, koje je, kako se navodi u prethodnom tekstu, obavezna sastavnica osnovnoškolskog obrazovanja.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenje studentica i odgojiteljica¹² o mogućnosti vrednovanja djece u predškolskom razdoblju.

2.2. Problemi

1. Pretpostavljamo da su studentice studija predškolskog odgoja, u tijeku pripreme za posao odgojitelja, upoznate s trenutno novijim spoznajama i mišljenjima autora o vrednovanju djece prije škole. Također, pretpostavlja se da su one u većoj mjeri za provođenje vrednovanja u predškolskoj ustanovi.
2. Pretpostavljamo da su odgojiteljice u manjoj mjeri za provođenje vrednovanja tako male djece jer se svakodnevno susreću s različitim sposobnostima pojedinog djeteta te uočavaju da je vrednovanje nemoguće provesti kod djece u predškolskoj dobi.

2.3. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 57 sudionica¹³. Od toga broja 32 studentice, 1 student treće godine stručnog studija predškolskog odgoja i 24 odgojiteljice mješovitih skupina u dječjem vrtiću, a što od ukupnog postotka čini 57,9% studentica i 42,1% odgojiteljica.

2.4. Instrument

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je poseban *Anketni upitnik* o vrednovanju postignuća djece. Upitnik se sastoji od uvodnog dijela i 20 tvrdnji. O pojmu „vrednovanja“ često se donose zaključci bez upoznavanja sa samim pojmom, stoga anketni listić sadrži uvod zbog specifičnosti teme, ali i zbog upućivanja sudionika u sam pojam „vrednovanja“. U uvodu se nalaze stavovi i razmišljanja pojedinih autora o pojmovima vrednovanja, ishoda učenja i kompetencija. Time smo željeli pomoći

¹² Obzirom na to da u ispitivanju nije sudjelovao ni jedan odgojitelj, u empirijskom dijelu ovoga rada navodi se samo ženski rod.

¹³ Od 57 sudionika koji su sudjelovali u glavnoj fazi istraživanja, 24 su odgojiteljice i 33 studenta (od čega većinu čine studentice, čak 32 studentice i samo jedan student) stoga se u empirijskom dijelu ovoga rada navodi samo ženski rod.

sudionicima u istraživanju u iznošenju svojega mišljenja o vrednovanju djece u predškolskoj ustanovi. Tekst u uvodu *Anketnog upitnika* bio je sljedeći:

„Tijekom odgoja i obrazovanja dijete stječe ključne kompetencije, razvija se i stvara stavove i uvjerenja. Učeći primjerom, učeći u svakodnevnim situacijama i učeći izravnom porukom, dijete razvija stavove i uvjerenja. Jedna od ključnih zadaća kompetencije „naučiti učiti“ je primjena znanja i vještina u različitim kontekstima – kod kuće, na poslu, u obrazovanju...(Tatković i Močinić, 2012) Ključnu ulogu u odgoju i obrazovanju imaju odgojitelji i učitelji. U svom radu Jurić (2015) tvrdi da tijekom procesa odgoja i obrazovanja dijete stječe različite ishode odgojnosti, obrazovnosti i kompetencija. Bitna odrednica ishoda odgojnosti jest stupanj učenikove osobnosti i karaktera, odnosno složene strukture osobina i ponašanja, koja utječe na njegovo zauzimanje pravilnih stavova u životnim situacijama, na optimizam u školskom postignuću i promatranju svijeta oko sebe, na prevladavanje poteškoća te na njegov pozitivan proces odrastanja i sazrijevanja. U kompetencije kvalitetnog učitelja i odgojitelja često se ubraja sposobnost samovrednovanja vlastitih postignuća kao i evaluacije ishoda učenja kod djece (Tatković i Močinić, 2012) . Postavlja se pitanje može li dijete uvidjeti svoj napredak i moguće greške bez vrednovanja. Te kako vrednovanje djece olakšava odgojiteljevo praćenje pojedinog djeteta i njegovog razvoja. Iako postoje različiti stavovi o vrednovanju djece među suvremenim autorima, sve češće pitanje je može li se vrednovanje djece uvesti u predškolsku ustanovu te kako bi to utjecalo na praćenje djetetova razvoja odgojiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima, bi li dijete trebalo biti upoznato da ga se vrednuje i može li se putem vrednovanja u predškolskoj ustanovi olakšati djetetov odlazak u školu, te kako putem rezultata vrednovanja tijekom pohađanja predškolske ustanove, budući djetetov nastavnik može dobiti bolji uvid u informacije o djetetu i njegovu razvoju..“

Tvrdnje su u upitniku podijeljene u tri kategorije djetetova razvoja (kognitivno područje, psihomotorno područje i afektivno područje), radi lakšeg postupka obrade podataka. Najveći broj tvrdnji, 14, vezane su uz područje kognitivnog razvoja (intelektualna sposobnost, znanje ili mišljenje); 4 tvrdnje iz područja psihomotornog ponašanja (fizičke vještine ili ono što osoba može činiti) i 2 tvrdnje iz područja afektivnog razvoja (osjećaji, odnosi i stavovi). Primjeri tvrdnje vezane uz kognitivno područje je „Ocjenjivanje i vrednovanje dovodi do prihvaćanja boljih i lošijih rezultata u pojedinom području stjecanja znanja“ ili „Vrednovanje djece u predškolskoj

ustanovi omogućava odgojitelju bilježenje napretka djeteta, radi točnoga informiranja roditelja, skrbnika, drugih stručnjaka i suradnika“. Primjer tvrdnje vezane uz područje psihomotornog ponašanja je: „Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“. Te primjer tvrdnje vezan uz afektivno područje jest „Pomoću vrednovanja djeteta osvještava se novo naučena znanja“. Sve su tvrdnje ponuđene u Likertovim skalama od 5 stupnjeva gdje su sudionici u stupnjevima od 1 do 5 prikazali slaganje ili neslaganje s tvrdnjama (1 = „izrazito malo“, 2 = „malo“, 3 = „osrednje“, 4 = „mnogo“ i 5 = „vrlo mnogo“). Skale sadrže manji broj pitanja vezanih uz kompetencije i veći broj pitanja vezanih uz pojam vrednovanja postignuća djece. *Anketni upitnik* ispunile su studentice treće godine stručnog studija predškolskog odgoja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i odgojiteljice dječjeg vrtića „Olga Ban“ u Pazinu.

2.5. Rezultati i rasprava

2.5.1. Mišljenje studenata i odgojitelja o vrednovanju djece kroz različita područja

Procjene studentica i odgojiteljica kreću se u rasponu od 1.96 ($M = 1.96$; $SD = 1.10$) do 4.61 ($M = 4.61$; $SD = 0.53$) što znači da su obuhvaćene skalne ocjene, od 2 do 5. Dobiveni podaci ukazuju na to da se s pojedinim tvrdnjama slažu „malo“ ($M = 1.96$; $SD = 1.10$) dok se s nekim tvrdnjama slažu „vrlo mnogo“ ($M = 4.61$; $SD = 0.53$).

Rezultati procjena o vrednovanju postignuća djece u kognitivnom području razvoja djeteta variraju u rasponu od $M = 1.96$ do $M = 4.58$, što znači da su obuhvaćene skalne ocjene od 2 do 5. „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojčane ocjene“, tvrdnja je koja je u kognitivnom području ocijenjena najnižom srednjom vrijednošću ($M = 1.96$; $SD = 1.10$). Može se primijetiti da su, bez obzira na najnižu vrijednost tvrdnje, u ocjenjivanju iste korištene skalne ocjene, od minimalne 1 do maksimalne 5. Kod studentica je pak, minimalna ocjena za navedenu tvrdnju 1, dok je maksimalna ocjena navedene tvrdnje 4; a kod odgojiteljica su korištene sve ocjene. U području kognitivnog razvoja djeteta tvrdnja ocijenjena najvišom vrijednošću je tvrdnja „Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije.“ ($M = 4.58$; $SD = 0.65$). U procjeni tvrdnje ispitanice su koristile najnižu ocjenu 2, dok je najviša korištena ocjena 5. Najviša ocjena je ujedno i ocjena

koja se najčešće pojavljivala u odgovorima, što nam dokazuje srednja vrijednost tvrdnje.

Kada govorimo o području psihomotornog ponašanja djece u predškolskoj dobi, rezultati procjena o vrednovanju postignuća djece variraju u rasponu od najnižeg $M = 3.40$ ($SD = 1.27$) do najvišeg $M = 4.61$ ($SD = 0.53$). Temeljem ovih procjena, može se zaključiti da se vrednovanje predškolske djece može najkvalitetnije provoditi upravo na području psihomotornog ponašanja djece predškolske dobi. Najboljim rezultatom ocjenjena je tvrdnja: „Dijete primjenjuje znanja i razumijevanja koja nauči kod kuće, svakodnevno ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, učeći nesvjesno“ ($M = 4.61$; $SD = 0.53$). Tvrdnja „Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“ ocjenjena je najnižim ocjenama u području psihomotornog ponašanja djece predškolske dobi ($M = 3.40$; $SD = 1.27$).

Na afektivno područje djeteta predškolske dobi odnose se dvije tvrdnje u *Anketnom upitniku*, tvrdnja „Pomoću vrednovanja djeteta osvješčuje naučena znanja“ i tvrdnja „Pomoću vrednovanja djeteta se ponosi novonaučenim znanjima“. Za tvrdnju „Pomoću vrednovanja djeteta osvješčuje naučena znanja“ dobivene su ocjene u rasponu od 2 do 5 ($M = 3.58$; $SD = 0.80$), dok su za tvrdnju „Pomoću vrednovanja djeteta se ponosi novonaučenim znanjima“, također, dobivene ocjene u rasponu od 2 do 5, samo je dobivena vrijednost veća $M = 4.09$ ($SD = 0.76$). Dobiveni rezultati dovode do zaključka da se dijete predškolske dobi, prema mišljenju odgojiteljica i studentica, može ponositi stečenim znanjima, pa se može pretpostaviti da se i djetetova postignuća mogu vrednovati.

2.5.2. Mišljenje studenata o vrednovanju djece

Vezano uz prvi problem istraživanja, provjerili smo pretpostavku da su studentice treće godine studija predškolskog odgoja, u tijeku pripreme za posao odgojitelja, upoznate s trenutno novijim spoznajama o vrednovanju djece općenito, te pretpostavku da su u većoj mjeri za provođenje vrednovanja u predškolskoj ustanovi. Tvrdnja „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojčane ocjene“ dobila je nisku srednju vrijednost, čak $M = 1.84$ ($M = 1.84$; $SD = 0.93$), što dokazuje da se prema procjeni studentica treće godine stručnog studija predškolskog odgoja,

vrednovanje ne bi smjelo koristiti ili bi se pak trebalo koristiti u izrazito maloj mjeri. Korišteni stupnjevi u stupnjevanju skala variraju od 1 do 4, a samo su dvije studentice stupnjevale navedenu tvrdnju sa stupnjem slaganja „mnogo“, od ukupno 33 studentice. Prema procjeni studentica, najbolje ocijenjena tvrdnja jest tvrdnja „Dijete primjenjuje znanja i razumijevanja koja nauči kod kuće, svakodnevni ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, često učeći nesvjesno“. Na tvrdnju su odgovor dale 33 studentice, a korišteni stupnjevi variraju samo između slaganja „mnogo“ i „vrlo mnogo“ ($M = 4.79$; $SD = 0.42$). Prosječni stupanj, odnosno ocjena, vezana uz stupnjevanje studentica na navedenu temu „Vrednovanje postignuća djece“ jest $M = 3.76$ ($SD = 1.17$). Što znači da se studentice osrednje i mnogo slažu s mogućnošću vrednovanja u predškolskim ustanovama (Tablica 1.).

Tablica 1: Rang lista o mišljenju studentica o vrednovanju

Rang	Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	Dijete primjenjuje znanja i razumijevanja koja nauči kod kuće, svakodnevno ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, često učeći nesvjesno	4,79	0,42
2.	Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije	4,64	0,74
3.	Vrednovanje djece u predškolskoj ustanovi omogućava odgojitelju bilježenje napretka djeteta radi točnoga informiranja roditelja, skrbnika, drugih stručnjaka i suradnika	4,48	0,62
4.	Za svaku je razvojnu dob potrebno koristiti različitu skalu vrednovanja	4,33	0,65
5.	Dijete predškolske dobi može razvijati kompetenciju "učiti kako učiti"	4,30	0,64
6.	Pomoću vrednovanja dijete se ponosi novonaučenim znanjima	4,06	0,83
7.	Vrednovanje služi kako bi stručni suradnici dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća	4,03	0,64
8.	Vrednovanje postignuća djece u predškolskoj ustanovi uvelike olakšava situaciju nastavnika pri dolasku djece u sustav osnovnoškolskog obrazovanja	3,88	0,99

9.	Ocjenjivanje i vrednovanje dovodi do prihvaćanja boljih i lošijih rezultata u pojedinom području stjecanja znanja	3,85	0,76
10.	Vrednovanjem predškolske djece u vrtiću omogućava se praćenje različitih pristupa odgojitelja prema djeci	3,82	0,77
11.	Uvodeći vrednovanje postignuća djece u predškolsku ustanovu dijete se privikava na način evaluacije u osnovnoškolskoj ustanovi pri čemu lakše prihvaća isto	3,79	0,82
12.	Moguće je vrednovati i djecu mlađe dobne skupine	3,76	1,17
13.	Pomoću vrednovanja , dijete zna oko kojih se znanja i vještina mora više potruditi	3,73	0,84
14.	Djecu je moguće vrednovati ovisno o njihovoj dobi	3,73	0,84
15.	U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti opisne ocjene	3,61	1,30
16.	Pomoću vrednovanja dijete osvježuje naučena znanja	3,55	0,75
17.	Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća	3,45	1,20
18.	Djeca moraju znati da se vrednuju njihova postignuća	3,42	1,35
19.	Vrednovati se mogu samo djeca u godini prije polaska u školu	2,12	1,19
20.	U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti bročane ocjene	1,84	0,93

2.5.3. Mišljenje odgojitelja o vrednovanju djece

Kada govorimo o drugom problemu istraživanja, odlučili smo provjeriti pretpostavku da su odgojiteljice u manjoj mjeri za provođenje vrednovanja predškolske djece jer se svakodnevno susreću s različitim sposobnostima pojedinog djeteta te uočavaju da je

vrednovanje na jednoj skupini djece nemoguće provesti. Rezultati istraživanja pokazali su kako je najbolje ocjenjena tvrdnja „Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije“, koja je po procjeni odgojiteljica ocijenjena stupnjevima „mnogo“ i „izrazito mnogo“ ($M = 4.50$; $SD = 0.51$). Najslabije ocijenjena tvrdnja je: „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brožčane ocjene“, a srednja vrijednost te tvrdnje iznosi 2.13 ($M = 2.13$; $SD = 1.30$). Začuđujuće je kako je srednja vrijednost najniže ocijenjene tvrdnje veća kod odgojiteljica, nego kod studentica, iako se ne može reći da se mišljenja ne podudaraju (odgojiteljice: $M = 2.13$; studentice: $M = 1.84$). Prema mišljenju odgojiteljica tvrdnja „Vrednovanje postignuća djece“ ($M = 3.45$) ukazuje da se odgojiteljice manje slažu s mogućnošću vrednovanja u predškolskim ustanovama u odnosu na studentice ($M = 3.75$), kao što je i očekivano.

Tablica 2: Rang lista o mišljenju odgojiteljica o vrednovanju

Rang	Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije	4,50	0,51
2	Dijete primjenjuje znanja i razumjevanja koja nauči kod kuće, svakodnevno ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, često učeći nesvjesno	4,38	0,58
3	Pomoću vrednovanja dijete se ponosi novonaučenim znanjima	4,13	0,68
4	Pomoću vrednovanja, dijete zna oko kojih se znanja i vještina mora više potruditi	3,96	1,00
5	Dijete predškolske dobi može razvijati kompetenciju "učiti kako učiti"	3,88	0,74
6	Djecu je moguće vrednovati ovisno o njihovoj dobi	3,87	0,97
7	Vrednovanje djece u predškolskoj ustanovi omogućava odgojitelju bilježenje napretka djeteta radi točnoga informiranja roditelja, skrbnika, drugih stručnjaka i suradnika	3,75	0,85
8	Vrednovanje služi kako bi stručni suradnici dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća	3,70	1,29

9	Pomoću vrednovanja djeteta osvježuje naučena znanja	3,63	0,88
10	Za svaku je razvojnu dob potrebno koristiti različitu skalu vrednovanja	3,54	1,28
11	Ocjenjivanje i vrednovanje dovodi do prihvatanja boljih i lošijih rezultata u pojedinom području stjecanja znanja	3,46	0,83
12	Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća	3,33	1,37
13	Moguće je vrednovati i djecu mlađe dobne skupine	3,29	1,08
14	U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti opisne ocjene	3,17	1,56
15	Djeca moraju znati da se vrednuju njihova postignuća	3,17	0,98
16	Vrednovanje postignuća djece u predškolskoj ustanovi uvelike olakšava situaciju nastavnika pri dolasku djece u sustav osnovnoškolskog obrazovanja	3,13	1,12
17	Uvodeći vrednovanje postignuća djece u predškolsku ustanovu dijete se privikava na način evaluacije u osnovnoškolskoj ustanovi, pri čemu, lakše prihvaća isto	3,08	0,93
18	Vrednovanjem predškolske djece u vrtiću, omogućava se praćenje različitih pristupa odgojitelja prema djeci	2,61	1,27
19	Vrednovati se mogu samo djeca u godini prije polaska u školu	2,33	1,13
20	U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojačane ocjene	2,13	1,30

2.5.4. Mišljenje odgojiteljica i studentica o vrednovanju djece

Tvrdnja „Dijete predškolske dobi može razvijati kompetenciju *učiti kako učiti*“ ocjenjena je u rasponu stupnjeva od „malo“ (2) do „vrlo mnogo“ (5). Rezultat tvrdnje ($M = 4.12$; $SD = 0.70$) potvrđuje da se sudionici „mnogo“ slažu s navedenom tvrdnjom. U rezultatima *Anketnog upitnika* kod studentica, kao odgovori na ovu

tvrdnju, rezultati slaganja s tvrdnjom variraju od „osrednje“ do „vrlo mnogo“, a dobiveni rezultat mišljenja studentica je dosta visok ($M = 4.30$; $SD = 0.64$). Odgojiteljice su navedenu tvrdnju ocijenile s 3.86 ($M = 3.86$; $SD = 0.75$) čime je tvrdnja dostigla peto mjesto na rang listi po najviše ocijenjenim tvrdnjama. Čepić i Požegalj (2015) navode kako je razumno tvrditi da je vrtić, kao i sve društvene organizacije, nepredvidiv i složen društveni organizam čiji razvoj ovisi o složenom sustavu prilagodbe koji se temelji na upravljanju znanjem i učenjem. Jacobs i Crowley (2007, prema Jurčević-Lozančić, 2011) tvrde kako je poznato da djeca stvaraju gledišta o učenju vrlo rano u životu, te da pozitivna iskustva s učenjem pokušavaju nastaviti, dok negativna nastoje izbjeći. Prema novijoj literaturi kompetencija „naučiti učiti“ umijeće je učinkovitog raspolaganja vlastitim vremenom i rješavanje problema. Kompetencija sadrži stjecanje, procesuiranje, simuliranje i ocjenjivanje znanja te primjenu novoga znanja u različitim komponentama: kod kuće, na poslu, u obrazovanju...(Tatković i Močinić, 2012). Autorice navode i kako ključne kompetencije treba razviti do kraja obaveznoga obrazovanja, jer su one temelj za daljnje učenje kao i dio cjeloživotnoga učenja. U prethodnim rečenicama navodi se pojam „novonaučeno znanje“ koje djeca primjenjuju u različitim komponentama, bilo to učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi, nesvjesno učenje, učenje oponašanjem, učenje promatranjem i slično, te snalaženje u svakodnevnim situacijama. To nam može pomoći u objašnjenju da i odgojiteljice i studentice, prema našem istraživanju, vjeruju u razvijanje kompetencije *učiti kako učiti* već u predškolskom razdoblju.

Tvrdnje „Pomoću vrednovanja dijete osvješčuje naučena znanja“ i „Pomoću vrednovanja dijete se ponosi novonaučenim znanjima“ vezane su uz novonaučena znanja. Rezultati tvrdnje „Pomoću vrednovanja dijete osvješčuje naučena znanja“ variraju u rasponu od „malo“ do „izrazito mnogo“. Mišljenje odgojiteljica ne podudaraju se u odnosu na mišljenja studentica i dobiveni rezultati pokazuju veće slaganje odgojiteljica uz navedenu tvrdnju, nego studentica (odgojiteljice: $M = 3.63$; $SD = 0.88$; studentice: $M = 3.55$; $SD = 0.75$). Rezultat tvrdnje „Pomoću vrednovanja dijete se ponosi novonaučenim znanjima“ dostigao je visoku vrijednost, čak 4.09 ($M = 4.09$; $SD = 0.76$). Studentice procjenjuju točnost navedene tvrdnje korištenjem stupnjeva „mnogo“ i „vrlo mnogo“, dok odgojiteljice koriste i stupanj „osrednje“. O novonaučenim znanjima i učenju općenito, mnogo pronalazimo u literaturi, tako autorica Jurčević-Lozančić (2011) u svom radu navodi da dijete posjeduje potencijal,

znatiželju, otvorenost i želju da surađuje s drugim ljudima, vršnjacima ili odraslima, te da komunicira. Djetetovi potencijali ponajprije se ostvaruju u skupnom kontekstu, a zatim sudjelujući i participirajući u zajedničkim aktivnostima, dijete postupno shvaća da se i drukčija mišljenja temelje na valjanim razlozima te da su i razmišljanja drugih osoba temelj za prosuđivanje suprotnih gledišta.

Rezultati tvrdnje „Ocjenjivanje i vrednovanje dovode do prihvaćanja boljih i lošijih rezultata u pojedinom području stjecanja znanja“ doveli su do vrijednosti $M = 3.68$; $SD = 0.80$. Studentice se u većoj mjeri slažu s navedenom tvrdnjom, pa procjena prema mišljenju studentica iznosi 3.85 ($M = 3.85$; $SD = 0.75$). Obradom podataka došli smo do rezultata da procjena navedene tvrdnje, prema mišljenju odgojiteljica, iznosi 3.46 ($M = 3.46$; $SD = 0.83$).

Najviša rangirana tvrdnja, prema mišljenju ispitanica, je tvrdnja „Dijete primjenjuje znanja i razumijevanja koja nauči kod kuće, svakodnevno ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, često učeći nesvjesno“ ($M = 4.61$; $SD = 0.53$). Za ocjenjivanje tvrdnje, ispitanice su koristile stupnjeve slaganja „osrednje“, „mnogo“ i „vrlo mnogo“. Studentice se s navedenom tvrdnjom slažu više nego odgojiteljice, pa je tako, prema obradi podataka procjena mišljenja studentica $M = 4.79$ ($SD = 0.42$), dok je prema mišljenju odgojiteljica procijenjena vrijednost $M = 4.37$ ($SD = 0.58$). Djetetovo nesvjesno učenje možemo povezati s igrom. Igrajući se, dijete uči, a to ističe i autorica Duran (2003, prema Jurčević-Lozančić, 2011). Navodi kako se u igri prelamaju mnoge funkcije, u njoj se spontano, dobrovoljno, autotelično, bez osjećaja neuspjeha isprobavaju različite mogućnosti. Isprobavanjem različitih mogućnosti, djeca se postavljaju u različite uloge i situacije, i pritom nesvjesno uče o svijetu i situacijama s kojima se svakodnevno susreću. „Pomoću vrednovanja, dijete zna oko kojih se znanja i vještina mora više potruditi“, po procjeni ispitanica, tvrdnja je čija procijena iznosi 3.82 ($M = 3.82$; $SD = 0.91$). Rezultat prema procjeni studentica iznosi 3.73 ($M = 3.73$; $SD = 0.84$) dok prema procjeni odgojiteljica iznosi 3.96 ($M = 3.96$; $SD = 1.00$) što se može tumačiti da ispitanice imaju slično mišljenje o motivaciji vrednovanja djece te dobi.

„Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije“ tvrdnja je koja je, prema procjeni ispitanica, dostigla vrlo visoku vrijednost, čak $M = 4.58$ ($SD = 0.65$). U odgovorima variraju stupnjevi slaganja od „malo“ do „vrlo mnogo“. Prema

procjeni odgovora odgojiteljica, ova je tvrdnja najviša rangirana, a korištene ocjene, odnosno stupanj slaganja, varira samo između „mnogo“ i „vrlo mnogo“. Procjena odgojiteljica iznosi $M = 4.50$ ($SD = 0.51$). Procjena studentica, iznosi $M = 4.64$ ($SD = 0.74$). Bouillet (2011) u svom radu govori upravo o različitim načinima na koja djeca uče, te o pristupu odgojitelja. Navodi da se odgojitelji suočavaju s različitim izazovima jer moraju provoditi i realizirati programe koji će odgovarati najrazličitijim potrebama djece. Istodobno napominje kako se od odgojitelja očekuje da osiguraju dokaze učinkovitosti i kvalitete programa koji provode. Velika je odgovornost stavljena pred odgojitelje, obezbjeđivanje velikog broja poticaja potrebnih za razvoj pojedinih sposobnosti poput kreativnosti, donošenja zaključaka i rješavanje problema, samo je jedna od zadata s kojima se odgojitelj susreće. Stvaranje poticajnog okruženja, razvijanje socijalnih vještina u skupini, poticaji prilagođeni različitim dobnim skupinama, pružanje osjećaja ljubavi i pripadnosti uloge su kojima se odgojitelji moraju posebno posvetiti.

„Djecu je moguće vrednovati ovisno o njihovoj dobi“ tvrdnja je koja je prema procjeni ispitanica, iznosi vrijednost $M = 3.79$ ($SD = 0.88$). Studentice su se koristile ocjenama od „malo“ do „vrlo mnogo“, dok su u procjeni odgojiteljice koristile i stupanj „vrlo malo“. Procjena studentica iznosi $M = 3.73$ ($SD = 0.84$), dok procjena odgojiteljica iznosi $M = 3.87$ ($SD = 0.97$).

Možemo uočiti da se prema procjeni ispitanice slažu s tvrdnjom „Za svaku je razvojnu dob potrebno koristiti različitu skalu vrednovanja“. Slaganje dokazuje visoki rezultat ($M = 4.00$; $SD = 1.04$), iako su za istu tvrdnju korištene sve ocjene slaganja, „vrlo malo“ pa sve do „vrlo mnogo“. Studentice su koristile ocjene od „osrednje“ do „vrlo mnogo“, dok su odgojiteljice koristile sve ocjene (stupnjeve). Slunjski (2015) govori o napuštanju uvjerenja da sva djeca određene kronološke dobi uče na jednak način, da imaju jednake interese te da su im razvojne mogućnosti iste.

Tvrdnja „Vrednovati se mogu samo djeca u godini pred polazak u školu“ prema procjeni ispitanica dostigla je niski rezultat ($M = 2.21$; $SD = 1.16$). I odgojiteljice i studentice smatraju da se vrednovati mogu djeca u svim razdobljima (studentice: $M = 2.12$; odgojiteljice: $M = 2.33$).

Tvrdnja koja je u suprotnosti s prethodnom glasi „Vrednovati se mogu djeca mlađe dobne skupine“. Ispitanice iskazuju veće slaganje uz ovu tvrdnju nego uz prethodnu ($M = 3.57$; $SD = 1.15$), odnosno smatraju da se osrednje može vrednovati djecu mlađe dobne skupine.

U rang tablicama (Tablice 1. i 2.) uočavamo da se na samom dnu nalazi tvrdnja „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojčane ocjene“. Ta je tvrdnja, prema procjeni ispitanica, dostigla nisku vrijednost, $M = 1.97$ ($SD = 1.10$). Prema procjeni studentica, vrijednost ove tvrdnje iznosi $M = 1.84$ ($SD = 0.93$), odgojiteljice pak, procjenom njihovih odgovora, dolaze do vrijednosti $M = 2.13$ ($SD = 1.30$).

Tvrdnja „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti opisne ocjene“ od strane ispitanica procijenjena je osrednje ($M = 3.42$; $SD = 1.42$). Odgojiteljice su tvrdnju ocijenile nižom srednjom vrijednošću od studentica, no napomenimo da je srednja ocjena, i studentica i odgojiteljica „osrednja“ (studentice: $M = 3.60$; $SD = 1.30$; odgojiteljice: $M = 3.17$; $SD = 1.55$). Iako je tvrdnja „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti opisne ocjene“ dostigla znatno veći rezultat nego tvrdnja „U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojčane ocjene“, mnogi se suvremeni autori ne bi složili s navedenim tvrdnjama. Slunjski (2015) u svom dijelu navodi mogućnost odustajanja od ideje da se najefikasniji oblik učenja djeteta osigurava izravnom poukom, da se procesom učenja može izvana upravljati te da se njihovi ishodi mogu i trebaju eksplicitno i unificirano odrediti i mjeriti. Također navodi da se proces učenja ne odvija linearno.

Tvrdnje „Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“ i „Vrednovanje služi kako bi stručni suradnici dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“ odnose se na vrednovanje kao uvid u razvoj djetetovih mogućnosti. Srednja vrijednost tvrdnje „Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“ iznosi $M = 3.40$ ($SD = 1.27$). Pretpostavka je da na mišljenje ispitanica utječe riječ „isključivo“ koja se nalazi u tvrdnji. To dokazuje veća srednja vrijednost tvrdnje „Vrednovanje služi kako bi stručni suradnici dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća“, koja iznosi $M = 3.90$ ($SD = 0.97$). Studentice se u većoj mjeri slažu s navedenom tvrdnjom nego odgojiteljice (studentice: $M = 4.03$; $SD = 0.64$; odgojiteljice: $M = 3.70$; $SD = 1.30$).

Vezana uz saznanje djeteta o vrednovanju postignuća jest tvrdnja „Djeca moraju znati da se vrednuju njihova postignuća“. Prema procjeni ispitanica, vrijednost navedene tvrdnje iznosi $M = 3.32$ ($SD = 1.21$).

Iduće dvije tvrdnje vezane su uz osnovnoškolsko obrazovanje, odnosno povezanost između načina rada u predškolskoj ustanovi, nasuprot načinu rada osnovnoškolske ustanove. Pokušali smo saznati na koji način povezati različite načine rada u dvijema

ustanovama, te kako djetetu olakšati razumijevanje pojma evaluacije s kojim se susreće pri polasku u osnovnu školu. „Vrednovanje postignuća djece u predškolskoj ustanovi uvelike okakšava situaciju učitelju pri dolasku djece u sustav osnovnoškolskog obrazovanja“ prva je tvrdnja koja sadrži povezanost među ustanovama. Prema mišljenju ispitanica vrednovanje u predškolskoj ustanovi osrednje olakšava situaciju učitelju pri dolasku djece u sustav osnovnoškolskog obrazovanja ($M = 3.56$; $SD = 1.10$). Studentice su koristile ocjene vrednovanja u rasponu od „vrlo malo“, pa sve do „vrlo mnogo“. Rezultat procjene studentica iznosi $M = 3.88$ ($SD = 1.00$), dok vrijednost procjene odgojiteljica iznosi $M = 3.13$ ($SD = 1.11$). Sljedeća tvrdnja „Uvodeći vrednovanje postignuća djece u predškolsku ustanovu, dijete se privikava na način evaluacije u osnovnoškolskoj ustanovi, pri čemu lakše prihvaća isto“ dostigla je vrijednost ispitanica $M = 4.18$ ($SD = 0.80$). O kompetencijama nastavnika i predmetnom kurikulumu osnovne škole, u svom radu, piše Jurčić (2010) te navodi kako su ciljevi učenja ono što učitelj želi postići interakcijom s učenicima. Cindrić i sur. (2010, prema Jurčić, 2010) navodi da su ciljevi učenja precizni opisi očekivanih rezultata, odnosno osposobljenosti i promjene u ponašanju koji se mogu oponašati i mjeriti.

„Vrednovanje djece u predškolskoj ustanovi omogućava odgojitelju bilježenje napretka djeteta radi točnoga informiranja roditelja, skrbnika, drugih stručnjaka i suradnika“ tvrdnja je čija srednja vrijednost iznosi $M = 4.18$ ($SD = 0.80$). Prema procjeni ispitanica, ova tvrdnja nalazi se na trećem mjestu rang tablice prema ocjenama stupnjevanja „mnogo“ i „vrlo mnogo“.

Poslijednja tvrdnja postavljena u anketom upitniku vezana je uz odgojiteljev pristup djeci i glasi „Vrednovanjem predškolske djece u vrtiću, omogućava se praćenje različitih pristupa odgojitelja prema djeci“. Prema procjeni ispitanica, rezultat iznosi $M = 3.32$ ($SD = 1.16$). Srednja vrijednost tvrdnje, prema procjeni studentica, iznosi $M = 3.82$ ($SD = 0.77$), dok je prema procjeni odgojiteljica, rezultat $M = 2.61$ ($SD = 1.27$).

Detaljnou analizom svake pojedine tvrdnje došli smo do zaključka da se o vrednovanju postignuća djece u predškolskim ustanovama razmišljanja odgojiteljica i studentica ne podudaraju. No, procjena ispitanica većine tvrdnji jest osrednje slaganje s tvrdnjama. Dokaz su dobiveni rezultat istraživanja koji variraju u rasponu od „osrednje“ do „vrlo mnogo“.

3. ZAKLJUČAK

U kontekstu predškolskog kurikuluma, kao i prema mišljenju većine autora praćenje djetetovog napretka omogućeno je prikupljanjem podataka o djetetu, praćenjem njegova napretka u kontekstu kognitivnog razvoja, razvoja ključnih kompetencija, socijalizacije, razvoja ličnosti, stvaranja stavova, te prikupljanja različitih oblika dokumentacije. Dokumentacija se shvaća kao svojevrsan oblik praćenja i komunikacije između sudionika u odgojno-obrazovnom procesu (Slunjski, 2006). Slunjski (2006) navodi kako dokumentacija omogućuje interpretaciju i prisjećanje načina učenja djece, pa tako olakšava odgojiteljev odabir aktivnosti koji će poduprijeti razvoj i učenje svakog pojedinog djeteta, usmjeravajući se pritom na slabije razvijene segmente učenja. Od strane nekih autora dokumentiranje se smatra jedinim načinom praćenja napretka predškolske djece. Najvažnijim aspektom obrazovanja smatra se postojanje cjelovitog ljudskog bića, a ne uspješno usvajanje vještina i znanja (Slunjski, 2011). Za moguću provedbu vrednovanja postignuća kod djece predškolske dobi, potrebno je određivanje unaprijed dogovorenih ishoda učenja. Autorice Diković, Velan i Vuletić (2017) navode kako postoji intenzivna povezanost između okoline koja podupire djetetovo učenje i samih djetetovih postignuća. Autorice također smatraju korisnost vrijednosti dogovorenih ishoda učenja koji se smatraju potrebnima za postizanje u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kurikulum temeljen na ishodima učenja smatra se korisnim modelom u vrednovanju sposobnosti, znanja i vještina, isto tako smatra se i dobrim modelom u određivanju strategija radi lakšeg i učinkovitijeg učenja (prema Diković, Lordanić i Sinožić, 2015 u Diković, Velan i Vuletić, 2017). Slunjski (2001) navodi da nije primjereno unaprijed s preciznošću odrediti što bi djeca trebala usvojiti na određenoj razini.

Rezultatima istraživanja potvrđena je pretpostavka da su studentice u većoj mjeri za provođenje vrednovanja postignuća djece predškolske dobi, nego što su to odgojiteljice. Izuzev tome, rezultat većine tvrdnji vezanih uz vrednovanje postignuća dostigla je osrednji stupanj slaganja kod studentica kao i kod odgojiteljica. Zaključuje se da rezultati istraživanja idu u prilog provođenju vrednovanja postignuća djece predškolske dobi samo u kontekstu područja psihomotornog ponašanja djece, obzirom da su najčešće korištene ocjene u rasponu od „osrednje“ do „vrlo mnogo“.

Studentice i odgojiteljice smatraju kako se provođenje vrednovanja postignuća predškolske djece može provoditi u svrhu obavještanja roditelja i stručnih suradnika o napretku djetetovih postignuća, kao i u svrhu lakšeg privikavanja djece na školski sustav ocjenjivanja.

4. POPIS LITERATURE

1. BERK, L. E. (2015.) Dječja razvojna psihologija, Jastrebarsko: Naklada Slap
2. BOULLIET, D. (2011.) Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*. [Online] 8 (2), str.323-340. Dostupno na: [file:///C:/Users/Win/Downloads/DBhrv%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win/Downloads/DBhrv%20(1).pdf) [Pristupljeno: 2. rujna 2018.]
3. BUGGLE, F. (2002.) *Razvojna psihologija Jeana Piageta*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. DIKOVIĆ, M., VELAN, V., VULETIĆ, K. (2017.) Standardizacija usvajanja znanja, vještina i stavova na početku obaveznoga odgoja i obrazovanja djeteta. Na *Međunarodni znanstveni skup 16. dani Mate Demarina „Društveno-humanističke odrednice obrazovanja“*. Pula, 27. i 28. travnja 2017. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. str: 89-115
5. ČEPIĆ, R., POŽEGALJ, Ž. (2015.) Višedimenzionalni aspekti upravljanja promjenama u vrtiću kao ograzaciji koja uči. U Ivon, H., Mendeš ,B. (eds.) *Znanstvena monografija: Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene*. Split: Sveučilište u Splitu, filozofski fakultet str.
6. JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2011.) Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*. [Online] 8 (2), str. 271-281. Dostupno na: <file:///C:/Users/Win/Downloads/AJLhrv.pdf> [Pristupljeno: 2. rujna 2018.]
7. JURČIĆ, M. (2015.) Kompetencijski profil suvremenog učitelja u području metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma. U: Ivon, H., Mendeš, B. (eds.) *Znanstvena monografija: Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
8. JURIĆ, V. (2010.) Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*. [Online] 7 (2), str. 177-189. Dostupno na: <file:///C:/Users/Win/Downloads/VJhrv.pdf> [Pristupljeno: 17. svibnja 2018.]

9. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. [Online] Dostupno na: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> [Pristupljeno: 27. svibnja 2018.]
10. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Dostupno na: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf [Pristupljeno: 27. svibnja 2018.]
11. Pravilnik o programu i sadržaju trajanja predškole. [Online] Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html [Pristupljeno: 27. lipnja 2018.]
12. Prijedlozi dopuna i izmjena Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. [Online] Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/RIPO-18.2-PRAVI.pdf> [Pristupljeno: 27. svibnja 2018.]
13. RATHUS, SPENCER, A. (2000.) *Temelji psihologije*: 2. izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. SLUNJSKI, E. (2011.) *Kurikulum ranog odoja: Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
15. SLUNJSKI, E. i suradnici (2015.) *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
16. SLUNJSKI, E. (2006.) *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: „Mali profesor“, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
17. SLUNJSKI, E. (2001.) *Integrirani predškolski kurikulum: Rad djece na projektima*. Zagreb: „Mali profesor“.
18. TATKOVIĆ, N. , i MOČINIĆ, S. (2012.) *Učitelj za društvo znanja: Pedagogijske i tehnološke paradigme bolonjskog procesa*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

19. VASTA, R., HAITH, MARSHALL M., MILLER, SCOTT A. (1998.) *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Zakon o osnovnom školstvu (pročišćen tekst). [Online] Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_04_69_819.html
[Pristupljeno: 27. lipnja 2018.]

POPIS TABLICA

Tablica 1: Rang lista procjene studentica o vrednovanju.....	28
Tablica 2: Rang lista procjene odgojiteljica o vrednovanju	30

PRILOG

Anketni upitnik „Vrednovanje postignuća djece“

Tijekom odgoja i obrazovanja dijete stječe ključne kompetencije, razvija se i stvara stavove i uvjerenja. Učeći primjerom, učeći u svakodnevnim situacijama i učeći izravnom porukom, dijete razvija stavove i uvjerenja. Jedna od ključnih zadaća kopetencije „naučiti učiti“ je primjena znanja i vještina u različitim kontekstima – kod kuće, na poslu, u obrazovanju (Tatković i Močinić, 2012). Ključnu ulogu u odgoju i obrazovanju imaju odgojitelji i učitelji. U svom radu Jurić (2015) tvrdi da tijekom procesa odgoja i obrazovanja dijete stječe različite ishode odgojnosti, obrazovnosti i kompetencija. Bitna odrednica ishoda odgojnosti jest stupanj učenikove osobnosti i karaktera, odnosno složene strukture osobina i ponašanja, koja utječe na njegovo zauzimanje pravilnih stavova u životnim situacijama, na optimizam u školskom postignuću i promatranju svijeta oko sebe, na prevladavanje poteškoća te na njegov pozitivan proces odrastanja i sazrijavanja. U kompetencije kvalitetnog učitelja i odgojitelja često se ubraja sposobnost samovrednovanja vlastitih postignuća kao i evaluacije ishoda učenja kod djece (Tatković i Močinić, 2012). Postavlja se pitanje može li dijete uvidjeti svoj napredak i moguće pogreške bez vrednovanja, te kako vrednovanje djece olakšava odgojiteljevo praćenje pojedinog djeteta i njegovog razvoja. Iako postoje različiti stavovi o vrednovanju djece među suvremenim autorima (Diković, Velan i Vuletić, 2017), sve češće pitanje je može li se vrednovanje djece uvesti u predškolsku ustanovu te kako bi to utjecalo na praćenje djetetova razvoja odgojiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima, bi li dijete trebalo biti upoznato da ga se vrednuje i može li se putem vrednovanja u predškolskoj ustanovi olakšati djetetov odlazak u školu, te kako putem rezultatata vrednovanja tijekom pohađanja predškolske ustanove, budući djetetov nastavnik može dobiti bolji uvid u informacije o djetetu i njegovu razvoju.

Molimo vas da zaokruživanjem broja u svakom retku iznesete mišljenje o vrednovanju djece. Istraživanje provodimo za potrebe završnog rada iz područja pedagogije. Unaprijed hvala!

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama:	Izrazito malo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
Dijete predškolske dobi može razvijati kompetenciju „učiti kako učiti“.	1	2	3	4	5
Ocjenjivanje i vrednovanje dovodi do prihvaćanja boljih i	1	2	3	4	5

lošijih rezultata u pojedinom području stjecanja znanja.					
Dijete primjenjuje znanja i razumjevanja koja nauči kod kuće, svakodnevno ili u odgojno-obrazovnoj ustanovi, često učeći nesvjesno.	1	2	3	4	5
Pomoću vrednovanja dijete osvješčuje naučena znanja.	1	2	3	4	5
Pomoću vrednovanja dijete se ponosi novonaučenim znanjima.	1	2	3	4	5
Pomoću vrednovanja, dijete zna oko kojih se znanja i vještina mora više potruditi.	1	2	3	4	5
Svako dijete uči na drukčije načine, pa je i učenje u svakom vrtiću drugačije.	1	2	3	4	5
Djecu je moguće vrednovati ovisno o njihovoj dobi.	1	2	3	4	5
Za svaku je razvojnu dob potrebno koristiti različitu skalu vrednovanja.	1	2	3	4	5
Vrednovati se mogu samo djeca u godini prije polaska u školu.	1	2	3	4	5
Moguće je vrednovati i djecu mlađe dobne skupine.	1	2	3	4	5
U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti brojčane ocjene.	1	2	3	4	5
U vrednovanju predškolske djece potrebno je koristiti opisne ocjene.	1	2	3	4	5
Vrednovanje služi isključivo da bi roditelji dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća.	1	2	3	4	5
Vrednovanje služi kako bi stručni suradnici dobili uvid u razvoj djetetovih mogućnosti i postignuća.	1	2	3	4	5
Djeca moraju znati da se vrednuju njihova postignuća.	1	2	3	4	5
Vrednovanje postignuća djece u predškolskoj ustanovi uvelike olakšava situaciju nastavnika pri dolasku djece u sustav osnovnoškolskog obrazovanja.	1	2	3	4	5
Uvodeći vrednovanje postignuća djece u predškolsku ustanovu dijete se privikava na način evaluacije u osnovnoškolskoj ustavi pri čemu lakše prihvaća isto.	1	2	3	4	5
Vrednovanje djece u predškolskoj ustanovi omogućava odgojitelju bilježenje napretka djeteta radi točnoga informiranja roditelja, skrbnika, drugih stručnjaka i	1	2	3	4	5

suradnika.					
Vrednovanjem predškolske djece u vrtiću omogućava se praćenje različitih pristupa odgojitelja prema djeci.	1	2	3	4	5

Ako želite, obrazložite opisno svoje mišljenje o vrednovanju djece predškolske dobi

SAŽETAK

Vrednovanje postignuća djece složen je proces i često negativno procijenjen, osobito kada se govori o vrednovanju postignuća djece rane i predškolske dobi. Smisao ovoga rada jest analiza stajališta različitih autora o pojmu vrednovanja, kao i provedba istraživanja o mišljenju odgojiteljica u dječjem vrtiću i studentica studija predškolskog odgoja, o provođenju procesa vrednovanja djece u predškolskim ustanovama. U istraživanju je sudjelovalo 57 ispitanica, od čega 24 odgojiteljice i 33 studentice. Različita stajališta o procesu vrednovanja postignuća djece pokazala su se, kako kod suvremenih autora, tako i kod sudionica u istraživanju. Dobiveni rezultati istraživanja dostigli su osrednju srednju vrijednost u cjelokupnom pogledu na temu, što znači da se sudionice u određenoj mjeri slažu s provođenjem procesa vrednovanja u predškolskim ustanovama, dok su s nekim tvrdnjama pokazale neslaganje. Studentice i odgojiteljice pokazale su slaganje s provedbom vrednovanja postignuća djece radi lakšeg privikavanja djece na školski sustav ocjenjivanja, kao i radi obavještanja stručnih suradnika i roditelja o boljem ili slabijem napretku djetetovih postignuća unutar predškolske ustanove.

Ključni pojmovi: kognitivni razvoj djeteta, kompetencija, vrednovanje postignuća djece, kurikularni pristup, mišljenje studentica i odgojiteljica

ABSTRACT

Evaluating children's performance is a complex and often negatively viewed process, especially when it comes to evaluating the performance of toddlers and preschool children. The purpose of this paper is to analyse the attitudes of various authors towards the concept of performance evaluation, and to present a survey on the positions of preschool teachers and students of the Early Childhood Education college course on carrying out the process of evaluation in educational institutions for preschool children. 57 respondents participated in the survey, 24 of which were the preschool teachers and 33 of which were the students. Both the survey respondents and contemporary authors exhibited differing attitudes towards the process of evaluating children's performance. The results of the survey show a moderate average in relation to the topic, which means that the respondents are, to a certain degree, in favor of carrying out the process of performance evaluation in educational institutions for preschool children, while they may disagree on other statements. The students and preschool teachers approve of carrying out the process of performance evaluation to accustom children to the evaluation system in schools, and to facilitate reporting on the rate of improvement of a child's performance in the educational institutions to the experts assistants and parents.

Key words: children's cognitive development, competence, evaluation of children's performance, curricular approach, attitudes of students and preschool teachers