

Novi pogledi na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole

Farkaš, Alison

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:137:829849>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ALISON FARKAŠ

**NOVI POGLEDI NA VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE UČENIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Pula, rujan 2023.

Sveučilište Jurja Dobrile
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ALISON FARKAŠ

**NOVI POGLEDI NA VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE UČENIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

JMBAG: 0303084003, redoviti student

Studijski smjer: Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Predmet: Didaktička dokimologija

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Didaktika

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Sandra Kadum

Pula, rujan 2023.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Alison Farkaš, kandidatkinja za magistra primarnog obrazovanja, ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski 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 Diplomskog 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 višeškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli _____, _____ godine



IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, Alison Farkaš, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom *Novi pogledi na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razrednima osnovne škole* 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 _____ (datum)

Potpis

ZAHVALA

Ovim putem zahvaljujem svojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Sandri Kadum na stručnoj pomoći koju mi je pružila tijekom pisanja ovog rada.

Također bih htjela zahvaliti svojoj majci koja mi je pružila uzajamnu i beskrajnu podršku, pomoć i ljubav tijekom studiranja.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA | 2 |
| 2.1. VREDNOVANJE | 3 |
| 2.1.1. PRAĆENJE I PROVJERAVANJE | 5 |
| 2.1.2. SUVREMENO VREDNOVANJE | 6 |
| 3. VRSTE VREDNOVANJA I PRISTUPI VREDNOVANJU | 8 |
| 3.1. FORMATIVNO VREDNOVANJE | 12 |
| 3.1.1. POVRATNE INFORMACIJE | 13 |
| 3.1.2. ULOGA UČITELJA | 16 |
| 3.2. SUMATIVNO VREDNOVANJE | 17 |
| 4. VREDNOVANJE ZA UČENJE | 18 |
| 4.1. METODE VREDNOVANJA ZA UČENJE..... | 19 |
| 5. VREDNOVANJE KAO UČENJE..... | 21 |
| 5.1. METODE VREDNOVANJA KAO UČENJE..... | 22 |
| 5.1.1. SAMOVREDNOVANJE..... | 23 |
| 5.1.2. VRŠNJAČKO VREDNOVANJE | 24 |
| 6. VREDNOVANJE NAUČENOG | 25 |
| 6.1. UVODNO ILI INICIJALNO PROVJERAVANJE | 27 |
| 6.2. OCJENJIVANJE I SVRHA OCJENJIVANJA | 28 |
| 6.3. OCJENA KAO POKAZATELJ ZNANJA..... | 29 |
| 7. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA..... | 30 |
| 7.1. CILJ ISTRAŽIVANJA..... | 30 |
| 7.2. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA | 30 |
| 7.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA | 30 |
| 7.4. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI | 31 |
| 7.5. ANALIZA I OBRADA PODATAKA..... | 31 |
| 7.6. REZULTATI I RASPRAVA | 34 |
| 8. ZAKLJUČAK | 44 |
| LITERATURA | 46 |
| INTERNETSKI IZVORI..... | 48 |
| PRILOZI | 50 |
| POPIS SLIKA, GRAFIKONA I TABLICA..... | 54 |
| SAŽETAK | 56 |
| SUMMARY | 57 |

1. UVOD

Vrednovanje učenika predstavlja ključni element procesa učenja i poučavanja u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, a novi pogledi na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi ističu važnost holističkog, odnosno suvremenog pristupa koji uključuje procjenu znanja, vještina, stavova, sposobnosti i ponašanja.

Ovaj diplomski rad istražuje upravo te nove pristupe vrednovanju i ocjenjivanju učenika u razrednoj nastavi, s ciljem pronalaženja adekvatnih metoda za poučavanje svakog učenika.

Mnogi su učenici već u osnovnoj školi promišljali o težini i vrijednosti određene ocjene i/ili vladanja. Zbog tadašnjeg tradicionalnog pristupa vrednovanju, učenici su si postavljali pitanja o ispravnosti, pravednosti i vjerodostojnosti vrednovanja i ocjenjivanja njih učenika. Odgovore na ta pitanja moguće je dobiti tek kroz fakultetsko obrazovanje i kroz istraživanja relevantne literature. Zbog svega gore navedenog provedeno je istraživanje koje se fokusira na razumijevanje važnosti primjene suvremenih metoda učenja i poučavanja kako bi učitelji mogli dobiti uvid u adekvatne smjernice i alate za unaprjeđivanje procesa vrednovanja i ocjenjivanja učenika u razrednoj nastavi.

U samom početku rada objašnjena je znanstvena pedagoška disciplina, odnosno školska dokimologija, koja proučava čimbenike koji utječu na metrijsku vrijednost školskih ocjena, zatim je objašnjen pojam vrednovanja te procesi praćenja i provjeravanja učenika koji su usko povezani sa procesima vrednovanja i ocjenjivanja.

U radu se opisuju i vrste vrednovanja, kao i pristupi vrednovanju koji se dalje granaju na vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog.

Na samom kraju rada, provedeno je i spomenuto istraživanje putem anketnog upitnika kojim smo ispitali učitelje i učiteljice nižih razreda osnovne škole kako bi se utvrdila njihova mišljenja i stavove u procesu vrednovanju znanja, postignuća i sposobnosti svojih učenika u razrednoj nastavi.

2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA

Dokimologija je znanstvena pedagoška disciplina koja za cilj ima proučavanje utjecaja čimbenika koji utječu na prosuđivanje i procjenjivanje nekog određenog predmeta, školskog postignuća, radnog učinka i drugo. Školska dokimologija grana je dokimologije koja upravlja procesom vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća učenika te procjenjuje i mjeri učenikova napredovanja i rezultate (Jurjević Jovanović, Rukljač i Viher, 2020).

Važno je napomenuti da školsko ocjenjivanje nije moguće specificirati bez detaljnije analize svih elemenata predmetnih kurikuluma, kao i ostalih odgojno-obrazovnih dokumenata.

Školska dokimologija teži ka identificiranju i proučavanju utjecaja svih čimbenika koji utječu na metrijsku vrijednost školskih ocjena. Dotiče se procesa ispitivanja i procjenjivanja odgojno-obrazovnih postignuća i sposobnosti jer nastoji pronaći adekvatne mehanizme procjenjivanja učenikovog znanja. Da bi se adekvatno pristupilo samom postupku ocjenjivanja, svi mehanizmi procjene učenikovih znanja, sposobnosti i postignuća moraju biti objektivni i pouzdani (Grgin, 1994).

Matijević (2004: 11) za školsku dokimologiju navodi kako se ona „afirmirala kao posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi, te sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja“.

Postojanjem tendencije da se učenička odgojno-obrazovna postignuća pokušaju što pouzdanije i objektivnije mjeriti, 1990.-ih zabilježen je prvi korak prema objektivnijem ocjenjivanju znanja. „U nas Ramiro Bujas već god. 1937. na skupštini sekcije Profesorskog društva u Zagrebu drži zapaženo predavanje o problematici ocjenjivanja učeničkih znanja u školama i u njemu se zauzima za to da se takva dokimološka ispitivanja podrže i realiziraju“ (Grgin, 1994: 11).

2.1. VREDNOVANJE

Procesi: učenja i poučavanja, praćenja i provjeravanja, mjerenja i vrednovanja, ocjenjivanja i evaluacije, međusobno su u uskoj korelaciji te se često doživljavaju kao sinonimi (Gojkov, 1997). Suvremene strategije učenja i poučavanja donijele su promjene ne samo u poučavanju, nego također u pristupima vrednovanju, stoga je nužno da se navedeni pojmovi i zasebno definiraju. Novi principi odgoja i obrazovanja orijentirani su na ona znanja kojima se pronalaze strategije za rješavanje problema koje su primjenjive u svakodnevnom životu. Anić (1998) vrednovanje uspoređuje s procjenjivanjem koliko nešto vrijedi, dok za vrednovanje Mrkonjić i Vlahović (2008: 29) podrazumijevaju „razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa“.

Kako bi se učenicima mogao osigurati uvid u njihovo znanje i učenje, mogućnost razumijevanja i uporabe naučenog, vrednovanje današnjice treba težiti upravo ka tome. Učitelj, kao nositelj procesa vrednovanja, prvotno treba učenike motivirati na vođenje i organizacije samostalnog učenja kako bi im nakon mogli pružiti nepristranu povratnu informaciju o postizanju ciljeva učenja. Ukoliko je vrednovanje uspješno, tada se učenicima omogućuje kvalitetno učenje i poučavanje. Kvalitetno školsko vrednovanje značajno je i učeniku i učitelju i roditelju. Ono snažno utječe na motivaciju učenika tijekom procesa učenja i poučavanja, a roditeljima daje kvalitetne smjernice i povratne informacije u smislu podrške i pomoći djetetu. Jedan je od zadataka učitelja dobro poznavati i razumjeti kurikulumske dokumente te kvalitetno planirati proces poučavanja kako bi omogućili učenicima ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Također je važno vrednovati učenike različitim postupcima te prilagoditi poučavanje njihovim potrebama kako bi učenje učenika bilo što uspješnije (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Kadum-Bošnjak i Brajković (2007: 47) za vrednovanje navode kako ono zahtjeva „kontinuiran nadzor nad svih aktivnostima učenika, pa se na osnovi dobivenih pokazatelja sagledava njegov cjelokupni napredak“.

Kontinuirano praćenje i vrednovanje svih aktivnosti učenika pomaže učitelju saznati i otkloniti one poteškoće koji učenici imaju pri ostvarivanju određenog odgojno-obrazovnog ishoda učenja te odrediti učenički napredak. Vrcelj (1996) smatra da

učitelji i nastavnici trebaju posjedovati znanja iz područja pedagogije, psihologije, metodika i ostalih znanosti da bi mogli kvalitetno održavati nastavni proces i bolje upoznati vlastite učenike.

Temeljni zakonski propisi u Republici Hrvatskoj koji reguliraju vrednovanje jesu *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2020) i *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (u nastavku *Pravilnik*) iz 2019. godine. *Pravilnik* (2019: 1) definira vrednovanje kao „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima.“ U dokumentu se nalaze tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje koje služi unaprjeđivanju i planiranju budućeg učenja i poučavanja, zatim vrednovanje kao učenje koje podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja i razvoj učenikovog autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju, te vrednovanje naučenog koje je zapravo ocjenjivanje razine postignuća učenika.

Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (u nastavku *Smjernice*) iz 2019. godine koje proizlaze iz *Pravilnika* (2019), za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda navode slijedeće: „Vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda označava postupke prikupljanja i analiziranja informacija te donošenja profesionalnih procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja (Smjernice, 2019: 10). Nadalje, učitelji na vrednovanje gledaju kao na „zahtjevan proces koji se očituje u poznavanju i razumijevanju: a) kurikuluma definiranih odgojno-obrazovnih ciljeva, ishoda i očekivanja, b) mogućnosti, dosega i ograničenja pojedinih pristupa, oblika i metoda vrednovanja te c) procesa učenja, konteksta učenja i osobitosti učenika“ (Smjernice, 2019: 10). Nadalje, vrednovanje zahtijeva puni profesionalni integritet učitelja i korištenje objektivnim informacijama o učenju i učeničkim postignućima (Smjernice, 2019).

Definicija vrednovanja propisana *Smjericama* (2019) jasno se odnosi na ulogu učitelja koji povezuje učeničko znanje s očekivanjima iznesenima u obliku odgojno-

obrazovnih ishoda, dok definicija propisana *Pravilnikom* (2019) naglašava načine, postupke i elemente vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća učenika.

Pri navođenju ishoda iz kurikulumskih dokumenata objavljenih u Narodnim novinama, učitelj piše točnu šifru (oznaku) svakog odgojno-obrazovnog ishoda (Jurjević Jovanović i sur., 2020: 140).

2.1.1. PRAĆENJE I PROVJERAVANJE

Praćenje i provjeravanje u nastavi sastavni je, bitan i osjetljiv dio nastavnog procesa. Kako bi učitelji mogli dobiti uvid u stečena učenička znanja, razvijati individualna zanimanja i sposobnosti učenika, pratiti i procjenjivati uzroke učenikovog zaostajanja u svladavanju sadržaja, poticati i razvijati odgovorni odnos prema radu te imati kvalitetnu i stalnu suradnju s roditeljima/skrbnicima, nužno je pratiti i provjeravati učenike tijekom cijele školske godine.

Pravilnik (2019: 1) proces praćenja sumira kao „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima.“ Praćenje znanja je, drugim riječima, postupak vrednovanja i bilježenja zapažanja o razvoju učeničkih interesa, motivacije, sposobnosti i postignuća u ostvarivanju zadaća u školskoj godini.

Proces praćenja usko se povezuje s procesom provjeravanja koje je *Pravilnikom* (2019) određeno kao „procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine“ (Pravilnik, 2019: 1). „Provjeravati znanje“ podrazumijeva „sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine“ (Kadum, 2004: 56; prema Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007: 39). Praćenje i provjeravanje učenika je proces tijekom kojeg učenici sazrijevaju i razvijaju se te nikako nije ocjenjivanje samo krajnjeg rezultata. Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) također navode kako se redovnim

provjeravanjem znanja motivira učenike na rad i osobno napredovanje, te ono može biti usmeno i pismeno.

Praćenje i provjeravanje učeničkih uspjeha i sposobnosti dvije su iznimno važne etape u procesu vrednovanja kroz koje se učenici potiču i usmjeravaju te procjenjuju je li i koliko je učenik individualno postigao ishode nastavnoga procesa.

2.1.2. SUVREMENO VREDNOVANJE

U suvremenom pristupu nastavi, učenika se stavlja u centar nastavnoga procesa (Sertić i Haler, 2012; prema Bursać, Dadić i Ivanda, 2016). Glavna svrha suvremenog pristupa vrednovanju je poboljšanje i unaprjeđenje učenikova učenja i pomaganja učenicima kako bi mogli postati samostalni u učenju.

Pavić (2013) smatra da su postojala tri čimbenika koja su dovela do promjena u procesu vrednovanja. Prvi čimbenik odnosi se na pružanje jednakih prilika svim učenicima jer navedene potrebe nisu bile zadovoljene primjenom tradicionalnog poučavanja. Idući čimbenik je činjenica da se vrednovanje nekad odnosilo samo na pružanje povratne informacije učeniku o rezultatu njegova znanja jer proces usvajanja znanja nije smatran važnim. Treći čimbenik veže se uz promjenu obrazovnih ciljeva, odnosno promjenu ostalih dijelova nastave, u što ulazi i vrednovanje. Učitelji često „treniraju“ učenike za određeni pismeni format vrednovanja te ne ponude učenicima alternativne oblike vrednovanja, stoga pritisak na učitelje za pripremanje pismene provjere znanja ne omogućuje i ne potiče učenike na učenje u suvremenom, 21. stoljeću (Pavić, 2013).

Kako bi sami procijenili je li njihov način učenja efikasan, dovoljno dobar, uspješan ili pak nedovoljno dobar, u njega treba izvršiti intervenciju kojom bi se postigli bolji rezultati. U suvremenim pristupima vrednovanju, učenici bi trebali dobivati povratnu informaciju kako bi svoje znanje i učenje mogli procijeniti i osvijestiti te tako postići i bolje rezultate od trenutačnih. Radi stjecanja trajnih i primjenjivih znanja, cilj je odabrati dobre strategije učenja. Uspjeh redovitih učenika u hrvatskim školama prati se i ocjenjuje tijekom nastavnog procesa. Učenici se ocjenjuju iz svakog nastavnog predmeta, a ocjene se utvrđuju brojčano. Ocjene su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar

(3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Sve su ocjene prolazne osim ocjene nedovoljan (1) (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Jurjević Jovanović i sur. (2022) također ističu razliku između tradicionalnog i suvremenog vrednovanja – tradicionalno se vrednovalo učenike uglavnom nakon završenog procesa poučavanja neke cjeline ili teme te su se brojčani rezultati vrednovanja unosili u pedagošku dokumentaciju, dok se u suvremenoj praksi javlja potreba da se vrednovanje integrira u sami proces poučavanja. Ono što učenik ostvari za vrijeme učenja i poučavanja njegovo je individualno postignuće koje rezultira ocjenom i bilješkom ako se sumativno vrednuje ili samo bilješkom ako se vrednuje formativno. Važno je napomenuti kako je krajnji cilj planiranja vrednovanja tijekom poučavanja prilagođavanje poučavanja i učenja na temelju dobivenih povratnih informacija (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Pavić (2013) tablično prikazuje razliku između tradicionalnih i alternativnih oblika vrednovanja. U teoriji podijeljeni su u dva stupca, no u praksi takvih razlika nema jer se neki navedeni oblici mogu svrstati u obje kategorije. Pavić smatra da pod tradicionalno vrednovanje spada samo jedan oblik vrednovanja, odnosno standardizirani ispiti i testovi znanja te da je učitelj taj koji određuje ishode i kompetencije učenika koje se vrednuju nakon procesa učenja i poučavanja. Svi su učenici ocijenjeni istoga dana, u isto vrijeme te se učenici vrednuju sumativno. Jedina povratna informacija koju učenici dobivaju tradicionalnim vrednovanjem jesu bodovi/ocjene date od strane učitelja. S druge strane, alternativni oblici vrednovanja podrazumijevaju kontinuirano vrednovanje orijentirano na proces poučavanja u kojem učenici imaju ulogu u određivanju onoga što se vrednuje. Onda kada je učenik najbolje pripremljen i spreman za vrednovanje, tada se vrednovanje i provodi. Alternativno vrednovanje je multimedijalno i integrirano u proces učenja i poučavanja te se prvenstveno vrednuje formativnim načinom, odnosno učenicima i učiteljima su osigurane povratne informacije koje utječu na daljnje učenje i poučavanje (Pavić, 2013).

Tradicionalni oblici vrednovanja su ekonomični jer dopuštaju komunikaciju i vrednovanje cijeloga razreda u isto vrijeme na istome mjestu. S druge strane, takvim se oblicima vrednovanja zapostavlja učenikovo samostalno istraživanje i rješavanje problemskih situacija.

3. VRSTE VREDNOVANJA I PRISTUPI VREDNOVANJU

Temeljna je svrha vrednovanja povratna informacija učeniku o njegovom radu koja za cilj ima poboljšanje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda u procesu učenja (Smolković Cerovski, 2020). Kompetentan i dobar učitelj primjenjuje razne oblike vrednovanja učenikova rada.

Jurjević Jovanović i sur. (2020) vrednovanje dijele prema obliku, prirodi, pristupima i načinu određivanja uspješnosti. Ukoliko je riječ o vrednovanju prema obliku, tada govorimo o unutarnjem, hibridnom i vanjskom vrednovanju. Prema prirodi podjela je na formativno i sumativno vrednovanje, dok vrednovanje prema pristupima dijelimo na: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. Naposljetku, normativno, kriterijsko i ipsativno vrednovanje podjela je vrednovanja prema načinu određivanja uspješnosti.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja u *Smjernicama* (2019: 20) navodi da postoje tri osnovna pristupa vrednovanju (Slika 1.):

- vrednovanje za učenje,
- vrednovanje kao učenje te
- vrednovanje naučenoga.



Slika 1. *Pristupi i oblici vrednovanja* (Smjernice, 2019: 20)

„Unutarnje vrednovanje jest oblik vrednovanja naučenoga koje osmišljava, planira i provodi učitelj koristeći se različitim metodama vrednovanja“ (Smjernice,

2019: 8). Ono je vrednovanje koje kontinuirano provodi učitelj koji s učenicima sudjeluje u procesu učenja i poučavanja. Učitelji koriste unutarnje vrednovanje kako bi: procijenili postignute kompetencije učenika, dali povratne informacije učenicima o njihovom procesu učenja i poučavanja, ukazali učenicima na propuste za poboljšanje učenja, poticali više kognitivne sposobnosti i vještine te kako bi osigurali kvalitetne osnove za ocjenjivanje (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

S druge strane, vanjsko vrednovanje osmišljava i provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, neovisna ustanova koja ne sudjeluje u procesu učenja i poučavanja. *Smjernice* (2019: 8) za vanjsko vrednovanje navode kako je ono „oblik vrednovanja naučenoga koje osmišljava, planira i provodi ispitni centar, a temelji se uglavnom na pisanim provjerama učeničkih znanja i vještina. U takvome obliku vrednovanja primjenjuju se standardizirani postupci u razvoju, primjeni i ocjenjivanju ispita te u analizi i interpretaciji rezultata“. Obično se provodi zbog evaluacije novih obrazovnih dokumenata, utvrđivanja učinkovitosti i odgovornosti u obrazovanju, provjere rada učitelja ili ravnatelja te usporedbe rezultata među školama i sl.

Hibridno vrednovanje je u *Smjernicama* (2019: 21) opisano kao „oblik vrednovanja naučenoga koje osmišljava i planira ispitni centar, a provodi učitelj. Ispitni centar sastavlja sadržajno i metodološki provjerene zadatke i ispite iz određenih predmetnih cjelina, a učitelji se koriste pojedinim skupinama zadataka ili cijelim ispitima te dobivaju povratne informacije o rezultatima svojih učenika“. Kao što je već napomenuto u *Smjernicama* (2019), učitelj iz baze ispitnog centra preuzima zadatke, određene skupine zadataka ili cijele ispite (koji su valjani, pouzdani, osjetljivi i objektivni) te ih učenici rješavaju uglavnom na računalu, ali je moguće i na papiru. Svi se riješeni ispiti šalju u ispitni centar na ispravljanje, a potom se učitelji i učenici izvještavaju o rezultatima (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Vrednovanje prema prirodi možemo podijeliti na formativno vrednovanje i sumativno vrednovanje (Jurjević Jovanović i sur., 2020). Formativno vrednovanje dijagnostičkog je karaktera koje se provodi zbog smislenog učenja i sastavni je dio nastavnog procesa. Takav oblik vrednovanja ne rezultira ocjenom, već bilješkama i zapažanjima učitelja. S druge strane, sumativno vrednovanje jest vrednovanje koje je evaluacijskog karaktera i provodi se usmenim i pisanim provjeravanjem te

vrednovanjem praktičnih radova, projekata i sl. na kraju procesa učenja i poučavanja. Sumativno vrednovanje uvijek rezultira brojčanom ocjenom (Smjernice, 2019).

Nadalje, vrednovanje prema pristupima dijeli se na vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. *Smjernice* (2019: 9) definiraju vrednovanje za učenje kao „pristup vrednovanju koji je sastavni dio kontinuiranoga procesa učenja i poučavanja. Odvija se za vrijeme učenja i poučavanja te kao takav ponajprije služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja. Vrednovanje za učenje ne rezultira ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom i razmjenom iskustava o procesima učenja i usvojenosti znanja i vještina u odnosu na postavljene ishode“. Vrednovanje kao učenje je u *Smjernicama* (2019: 8-9) objašnjeno kao „pristup vrednovanju koji se temelji na ideji da učenici vrednovanjem uče tijekom procesa učenja i poučavanja, stoga nužno podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stalnu podršku učitelja kako bi se maksimalno potaknuo razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju“.

Vrednovanje naučenoga provodi se rjeđe i nakon završenih tema, ali je zato izrazito bitan segment procesa vrednovanja. Ovo je vrednovanje u *Smjernicama* (2019: 9) definirano kao „pristup vrednovanju koji podrazumijeva procjenu razine postignuća učenika nakon određenog razdoblja učenja i poučavanja tijekom školske godine ili na njezinu kraju. U pravilu rezultira ocjenom“.

Normativno, kriterijsko i ipsativno vrednovanje pridruženo je vrednovanju prema načinu određivanja uspješnosti. Za normativno vrednovanje *Smjernice* (2019: 5) podrazumijevaju „uspoređivanje postignuća pojedinoga učenika s postignućima drugih učenika. Takvim se vrednovanjem utvrđuje kakve je rezultate (razinu postignuća) učenik postigao u odnosu na druge učenike, a ne u odnosu na razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda“. To je ono vrednovanje čiji rezultati „služe kao „norma“ prema kojoj se prosuđuje vrijednost svakog rezultata. Jurjević Jovanović (2020: 25) za normativne testove navodi kako se njima „ne mjeri stvarna razina učeničkih kompetencija nego samo položaj pojedinca u skupini“. S druge strane, putem kriterijskog vrednovanja se određuje uspješnost učenika u odnosu prema unaprijed određenom kriteriju koji olakšavaju vrednovanje. Ovim se vrednovanjem učenici međusobno ne uspoređuju. *Smjernice* (2019: 4) za kriterijsko vrednovanje podrazumijevaju „procjene o razinama postignuća učenika u odnosu na kriterije

vrednovanja ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda“. Važno je razlikovati normativno i kriterijsko vrednovanje. Popham (2008) prema Hunjek (2015) navodi karakteristike normativnog i kriterijskog vrednovanja (Tablica 1.).

Tablica 1. *Karakteristike normativnog i kriterijskog vrednovanja* (Popham, 2008; prema Hunjek, 2015: 18)

| | NORMATIVNO VREDNOVANJE | KRITERIJSKO VREDNOVANJE |
|----------------------------------|--|---|
| INTERPRETACIJA | rezultat dobiven usporedbom s ostalim učenicima u skupini | rezultat dobiven usporedbom prema unaprijed postavljenim standardima i kriterijima |
| PRIRODA REZULTATA | percentilni prag; ocjenska (Gaussova) krivulja; standardni rezultati | udio korektno riješenoga u cijelom ispituu; opisani standardi postignuća |
| TEŽINA ZADATKA | koristi zadatke od srednje teških do teških kako bi se rezultati dobro raspršili | koristi jednostavne zadatke i prosječno teške zadatke kako bi rezultirao velikim postotkom korektnih odgovora |
| UPOTREBA REZULTATA | za rangiranje i sortiranje učenika | opisivanje postignute razine postignuća |
| UTJECAJ NA MOTIVACIJU | ovisi o skupini učenika u kojoj se razvija kompetencija; kompetitivno | potiče učenike na postizanje specifičnih ishoda učenja |
| POZITIVNE STRANE | rezultira težim ispitima koji su izazovniji za učenike | povezuje učenikovo postignuće s jasno definiranim ishodom učenja; smanjuje kompetitivnost među učenicima |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| NEGATIVNE STRANE | učenikove ocjene određene su njegovom usporedbom s ostalim učenicima u skupini; neki učenici su uvijek na dnu skale | postavljanje jasno definiranih ishoda učenja i standarda za njihovo svladavanje je zahtjevno |
|-------------------------|---|--|

Naposlijetku, vrednovanje učenika u odnosu prema njemu samomu naziva se ipsativno vrednovanje. Takvim se vrednovanjem prati napredak koji učenik ostvaruje te se analizira je li taj napredak u skladu s njegovim sposobnostima. Napredak učenika i njegovi trenutni rezultati uspoređuju se s prethodno ostvarenim rezultatima, ukoliko učitelj ima uvid u prethodna vrednovanja učenika. Učitelj putem ipsativnog vrednovanja uzima u obzir učenikove sposobnosti pa i onaj najmanji napredak, čijim se isticanjem učenika motivira na daljnji rad. Ipsativno vrednovanje posebno dolazi do izražaja u vrednovanju učeničkih postignuća u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

3.1. FORMATIVNO VREDNOVANJE

Formativno vrednovanje sastavni je dio procesa učenja i nastavnog procesa koji se provodi često i kontinuirano. Njime se prikupljaju informacije o postignutim učeničkim kompetencijama za vrijeme nastavnog procesa, stoga pruža važne informacije učitelju, učeniku i roditelju. Na temelju dobivenih informacija učitelj prilagođava i modificira svoje poučavanje kako bi učeniku omogućio informacije o njegovom položaju u procesu učenja te kako ga može poboljšati (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Kada su Dylan William i Paul Black prije dvadesetak godina, istraživanjem *Crna kutija* (engl. *Black Box*) ispitivali je li i koliko je učinkovito formativno vrednovanje, objasnili su da u cijelom obrazovnom sustavu nedostaje uvid u to uče li učenici, na koji način uče i kako razmišljaju za vrijeme poučavanja. Upravo iz tog razloga se učiteljevu iscrpljenost poučavanjem ne može povezivati s pozitivnim učinkom na učenje učenika. William i Black su taj efekt nazvali *crna kutija* misleći pritom na učenikovu glavu i

otkrivanje onoga što se u njoj događa kako bi se znalo uče li učenici dok učitelji poučavaju (Black i William, 1998; prema Brajković i Žokalj, 2021).

Definiciju formativnog vrednovanja, ponuđenu od Ministarstva znanosti i obrazovanja, preuzimaju *Smjernice* (2019: 3) te ona glasi: „Formativno vrednovanje odnosi se na vrednovanje učeničkih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja radi davanja informacija o učeničkome napredovanju i unaprjeđivanja budućeg učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija o učenju, utvrđivanja manjkavosti u učenju, prepoznavanja učeničkih snaga te planiranja njihovog budućeg učenja i poučavanja“.

Da bi vrednovanje bilo formativno, svrha vrednovanja mora biti pružanje prilike učeniku za unapređenje učenja, a ne evaluacija. *Smjernice* (2019: 13) zato naglašavaju važnost istovremenog planiranja poučavanja i vrednovanja: „Vrednovanje treba biti usko povezano, usklađeno te osmišljeno i planirano istovremeno s učenjem i poučavanjem. Treba postojati jasna povezanost između ishoda koje učenici ostvaruju i aktivnosti kojima će se to postići (konstruktivno poravnanje)“. Ukoliko je postupak vrednovanja pažljivo osmišljen, učitelj je tada u mogućnosti procijeniti učenikov napredak u ostvarivanju ishoda i poticati kvalitetnije učenje dijagnosticiranjem trenutnog stanja i komuniciranjem o tome što je vrijedno i važno učiti (*Smjernice*, 2019).

3.1.1. POVRATNE INFORMACIJE

Sudjelovanje učenika u svim koracima formativnog vrednovanja je jedno od njegovih osnovnih načela, a više od tome nalazi se u poglavlju *Vrednovanje za učenje*. Treći korak u formativnom vrednovanju odnosi se na efikasnu povratnu informaciju koja učeniku ne omogućuje samo sudjelovanje u procesu vrednovanja, već i preuzimanje kontrole nad njim.

Povratne informacije nisu samo ocjene, već su ključan dio procesa provjeravanja i ocjenjivanja. Povratnim informacijama se učenika informira o rezultatima njegovog znanja prije upisivanja sumativne ocjene. Takve su informacije

uporabne, učinkovite i motivirajuće za učenike i na njihovo znanje (Penca Palčić, 2008).

Povratna informacija postaje efikasnom povratnom informacijom kada učenicima omogućuje unaprijediti svoje učenje, a učiteljima unaprijediti poučavanje. Takvom se informacijom učenicima daju korisne informacije o primjenjivim strategijama u njihovom učenju kako bi mogli samostalno unaprijediti svoj rad i utjecati na njihovu samoregulaciju učenja (Bangert-Drowns i sur., 1991; prema Heritage, 2010).

Butler (1988) prema Brajković i Žokalj (2021) tvrdi da sve povratne informacije koje učenici dobivaju tijekom nastavnog procesa nisu jednako poticajne za njihovo daljnje učenje, dok neke nisu čak ni efikasne. Butler je proveo eksperimentalno istraživanje nad tri grupe učenika od kojih su neki dobili ocjenu za svoj rad kao povratnu informaciju, neki detaljnu opisnu povratnu informaciju, a neki su dobili i komentar i ocjenu. Istraživanje je pokazalo da su značajno najbolji napredak u svom učenju imali učenici koji su dobivali samo opisnu povratnu informaciju jer su svoj rezultat učenja povećali za trideset posto, dok druge dvije grupe nisu zabilježile nikakav napredak. Neki od mogućih razloga takvih rezultata istraživanja su sljedeći:

- „Kada dobiju ocjenu i komentar, učenici rijetko pročitaju komentar, prvo što čine i što im je najvažnije jest usporediti svoju ocjenu s ocjenama ostalih učenika.
- Ako učitelji tijekom nastave ne daju učenicima dovoljno vremena da pročitaju komentare, a učenici su dobili i ocjenu, samo će nekolicina pročitati komentar kod kuće.
- Komentar uz ocjenu obično je bio kratak i nespecifičan, npr. *Treba biti detaljnije*. Takav komentar nije efikasna povratna informacija.
- U učeničkim bilježnicama često se ponavljaju isti komentari, što upućuje na to da učenici na njih vjerojatno ne obraćaju pozornost“ (Butler, 1988; prema Brajković i Žokalj, 2021: 146).

Penca Palčić (2008: 141) tvrdi da „povratna informacija treba biti usmjerena prema određenim kvalitetama učenikovog rada i mora sadržavati savjet što je još potrebno unaprijediti“.

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

Važno je napomenuti kako ocjena ne zadovoljava mnoge od spomenutih kriterija efikasne povratne informacije jer ona ne daje specifičan odgovor na pitanje što je učenik svladao, a što nije te koje strategije može primijeniti da bi unaprijedio svoje znanje. Da bi ocjena bila efikasna, učenici bi na temelju povratne informacije trebali konkretno znati što treba primijeniti i unaprijediti u svome učenju (Brajković i Žokalj, 2021).

Ocjenjivanje samo po sebi uspoređuje učenike jedne s drugima, stoga efikasna povratna informacija treba omogućiti i potaknuti učenike na kritičko preispitivanje sebe i svojih sposobnosti. Dakle, povratna informacija mora biti efikasna učeniku, ali i učitelju. Ako učitelj želi formativno vrednovati, potrebno je biti upoznat sa svim strategijama takvog vrednovanja kako bi učenike mogli potaknuti na preispitivanje svoga rada i učenja.

Povratna informacija može se učenicima dati na različite načine s obzirom na to tko je daje, komu je usmjerena i kako se daje. Svaka dimenzija povratne informacije nije jednako učinkovita u svim situacijama, no sve ih je moguće izmjenjivati i pravilno koristiti. Ruiz-Primo i Brookhart (2018) prema Brajković i Žokalj (2021: 154) daju pregled različitih dimenzija povratne informacije (Tablica 2.).

Tablica 2. *Različite dimenzije povratne informacije* (Ruiz-Primo i Brookhart, 2018; prema Brajković i Žokalj 2021: 154)

| Od koga se dobiva povratna informacija? | Komu je usmjerena povratna informacija? | Na što je povratna informacija usmjerena? | Kako se povratna informacija daje? |
|--|--|--|---|
| učitelj | čitav razred | na izvršavanje zadatka | usmeno |
| drugi učenici | mala grupa | na ovladavanje procesom | pismeno |
| tehnologija | individualno | na samoregulaciju | pomoću tehnologije |

Istraživanjem je pokazano da je učinak povratne informacije najveći ako ju daju odrasli. Učinak će biti manji kad se učenici samoprocjenjuju, dok je najmanji učinak kad učenike procjenjuju i povratnu informaciju daju drugi učenici. S obzirom na cilj, povratna informacija može biti usmjerena na izvršavanje zadatka, na ovladavanje nekim procesom (vještinom) ili na djetetovu samoregulaciju učenja i ponašanja općenito. Ukoliko govorimo o povratnoj informaciji koja je usmjerena na izvršavanje zadatka, važno je razumjeti da učenici vjeruju da se od njih očekuje da izvrše zadatak, a ne da usvoje to znanje, što snažno utječe na njihovu daljnju motivaciju u učenju (Ruiz-Primo i Brookhart, 2018; prema Brajković i Žokalj, 2021).

3.1.2. ULOGA UČITELJA

Rijetko je koji učitelj u hrvatskim školama odradio svoj radni staž da školski propisi i načini praćenja i ocjenjivanja učenika nisu bili mijenjani barem dva-tri puta. Učitelji su ti koji promjene u nastavnoj teoriji trebaju implementirati u školskoj praksi, neovisno o tome koliko su osposobljeni i kompetentni za njihovo ostvarivanje. Ključno je da učitelji budu zainteresirani, motivirani i informirani o suvremenim pedagoškim i dokimološkim spoznajama te o ukupnom školskom i društveno-gospodarskom ozračju kako bi mogli razumjeti i primijeniti planirane i najavljene promjene (Matijević, 2004).

U ocjenjivanju i vrednovanju učeničkog znanja i postignuća postoje mnogi problemi. Kompetencije i karakteristike koje bi učitelj trebao posjedovati kako bi mogao biti adekvatan mjerni instrument neizbježne su u diskusijama o ocjenjivanju i vrednovanju. Važno je zapamtiti da učitelj ne bi trebao imati utjecaj na rezultat da bi se mjerenje smatralo ispravnim. Kompetencije adekvatnog mjernog instrumenta su slijedeće: objektivnost, pouzdanost, točnost i osjetljivost. Dakle, ocjena na ispitu znanja mora biti određena samo znanjima ili učenikovim odgovorima, dok učitelj nikako ne bi smio utjecati na završnu metrijsku vrijednost ocjene (Marović, 2004). Bujas (1943) još u prošlom stoljeću objašnjava kako u praksi ocjenjivanja znanja situacija je potpuno obrnuta te kako ocjena više ovisi o ocjenjivaču nego o učeničkog odgovoru.

Školsko procjenjivanje znanja jest u svakom pogledu mjerenje znanja, odnosno svaka ocjena dana od strane učitelja ima funkciju kontroliranja učeničkog znanja. Takva kontrola:

1. daje podatke o stjecanju i vladanju predmetnim sadržajima,
2. omogućuje dobivanje povratne informacije o njihovom radu za buduće prilagođavanje i realiziranje nastave (Grgin, 1994).

3.2. SUMATIVNO VREDNOVANJE

Sumativnim vrednovanjem učenika se evaluira i ocjenjuje nakon razdoblja učenja i poučavanja. Brajković i Žokalj (2021: 13-14) objašnjavaju kako sumativno vrednovanje ne poboljšava učenikovo učenje te navode razlog: „Ako učenici dobiju lošu ocjenu, učitelji će im omogućiti tzv. ispravak ocjene, ali ako dobiju odličnu ocjenu, učitelji rijetko pomažu učenicima da jednom ocijenjeno znanje ili sposobnosti prošire, podignu na novi stupanj ili ih iskoriste za stjecanje novih znanja“.

Prevladavajuće je mišljenje da je formativno vrednovanje bolje i učinkovitije nego sumativno vrednovanje jer je orijentirano ka učenju, a ne dobivenim rezultatima. Tim su mišljenjem odbačeni svi pozitivni aspekti sumativnog vrednovanja. Sumativno vrednovanje omogućuje učiteljima, učenicima i roditeljima praćenje procesa učenja, evaluaciju i unaprjeđivanje rada odgojno-obrazovnog sustava te pomaže u formiranju

dojmova o ukupnim postignućima učenika prilikom prelaska u idući razred (Harlen, 2014).

U sumativnom vrednovanju je također važna povratna informacija koju učenici, učitelji i roditelji dobivaju. Tijekom nastavne godine sumativno se vrednuju tek dijelovi odgojno-obrazovnih ishoda jer cijeli ishod treba biti ostvaren tek na kraju nastavne godine. Prema tome, povratna informacija u sumativnom vrednovanju usmjerava učenika ka onome što može i treba poboljšati kako bi mogao ostvariti što bolje rezultate na kraju nastavne godine. Zaključne se ocjene iz pojedinih nastavnih predmeta utvrđuju na kraju nastavne godine na temelju svih elemenata vrednovanja (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

4. VREDNOVANJE ZA UČENJE

Vrednovanje za učenje ili formativno vrednovanje Shute (2007: 1) opisuje se kao „informacija koja se daje onomu koji uči s namjerom da promjeni njegov način razmišljanja ili ponašanja i s ciljem poboljšanja učenja“. U *Smjernicama* (2019: 9) je vrednovanje za učenje opisano kao „pristup vrednovanju koji je sastavni dio kontinuiranoga procesa učenja i poučavanja. Odvija se za vrijeme učenja i poučavanja te kao takav ponajprije služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja. Ne rezultira ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom i razmjenom iskustava o procesima učenja i usvojenosti znanja i vještina u odnosu na postavljene ishode“. Prema tome, vrednovanje za učenje podrazumijeva davanje povratne informacije prije procesa ocjenjivanja.

Vrednovanje za učenje, odnosno formativno vrednovanje, je postupak za koji Brajković i Žokalj (2016: 16) smatraju da je „kombinacija različitih prilika traganja za dokazima učenja“. Nadalje, u suvremenom pristupu, vrednovanje za učenje služi i učiteljima i učenicima te se ne smatra samo informacijom koja govori učeniku/roditelju koliki je dio predviđenih ishoda učenik usvojio. S jedne strane, vrednovanje za učenje učiteljima omogućuje otkrivanje stilova učenja učenika, njihove motivacije i interesa kako bi naposljetku mogli individualizirati vlastito buduće poučavanje. S druge strane, učenicima osigurava kvalitetnu povratnu informaciju koja ih osposobljava na

preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje kako bi mogli primijeniti razne strategije učenja (Brajković i Žokalj, 2021). Moglo bi se zaključiti kako se vrednovanje za učenje razlikuje od ostalih pristupa vrednovanju u shvaćanju „kome služi ocjena“.

Smjernice (2019: 24) smatraju da učiteljima dokumentiranje i zajedničko interpretiranje informacija dobivenih vrednovanjem za učenjem predstavlja „podlogu za pripremu kvalitetnog okružja učenja, osmišljavanje relevantnih iskustava učenja i primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija te usklađivanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima učenika“.

Vrednovanje za učenje rezultira kvalitativnom povratnom informacijom o tijeku procesa učenja, a ne ocjenom. Njime se nastoji pronaći motivacija za učenje i postići kvalitetan učinak na buduće učenje i poučavanje.

4.1. METODE VREDNOVANJA ZA UČENJE

Metode vrednovanja za učenje podrazumijevaju razne mogućnosti prikupljanja informacija iz brojnih izvora kako bi se osiguralo nenametljivo i integrirano vrednovanje u kontekstu neposrednih situacija učenja (*Smjernice*, 2019). Kako bi se vrednovanje za učenje učinkovito implementiralo u praksi te kako bi učitelji bili sigurni da će to formativno vrednovanje biti učinkovito, potrebno ga je provoditi u ciklusu od četiri koraka:

1. dijeljenje ciljeva i kriterija učenja (razmjena očekivanih rezultata i kriterija učenja s učenicima),
2. traganje za dokazima i otkrivanje raskoraka u učenju,
3. davanje efikasne povratne informacije,
4. prilagođavanje poučavanja i/ili učenja (Brajković i Žokalj, 2021: 36).

Svaki proces vrednovanja za učenje počinje dijeljenjem ciljeva i kriterija učenja, odnosno razmjenom očekivanja o rezultatima učenja s učenicima te opisivanjem kriterija koji upućuju na to da su ta očekivanja učenici i ostvarili. U taj su korak, uz učitelje, i aktivno uključeni učenici koji iznose očekivanja i sudjeluju u osmišljavanju

kriterija. Ovakvim se vrednovanjem promiče sudjelovanje učenika (samoregulacija i preuzimanje odgovornosti za svoje učenje) u nastavnom procesu kako bi se upoznali s očekivanjima učenja prije poučavanja. Nadalje, kako bi učenici bili u mogućnosti uspoređivati vlastiti napredak sa samim sobom (prema kriterijima), a ne s drugim učenicima, trebali bi biti upoznati s očekivanjima i kriterijima učenja prije svake nastavne cjeline. Neki od načina predstavljanja kriterija učenja su: liste provjere, skale procjene i rubrike (Brajković i Žokalj, 2021).

Prije obrade određenog sadržaja ili izvršenja zadatka, učenicima se daje rubrika koja sadrži opise različitih razina kvalitete nekog uratka ili vještine. Za vrijeme i nakon obrade određenog sadržaja, zadatka ili aktivnosti, učiteljima i učenicima korisne su liste provjere i skale procjene. Liste provjere unaprijed su pripremljeni popisi koji se koriste za provjeru prisutnosti ili odsutnosti učenikovih znanja, vještina i/ili ponašanja. Uz liste provjere, evaluaciji pomažu i skale procjene kojima učitelj i učenici lakše procjenjuju razinu i učestalost određenog ponašanja (Brajković i Žokalj, 2021).

Detaljnije, liste provjere praktične su i brze za praćenje učenikova napretka jer učitelj jednostavno zapisuje prisutnost ili odsustvo određenog ponašanja kod učenika. Negativna je strana listi za provjeru to što ne daju informaciju koliko je neko znanje, vještina ili ponašanje kvalitetno usvojeno, već samo je li prisutno. Kako bi se taj nedostatak nadomjestio, učitelj umjesto liste provjere može upotrijebiti skale procjene ili rubrike. Učitelju će koristiti skala procjene kada postoji prijelazni korak ka ostvarenosti nekog cilja jer u jednom stupcu sadrže listu znanja, vještina i/ili ponašanja, a u drugom stupcu skala koja upućuje na razinu usvojenosti (od potpunosti se ne slažem do potpuno se slažem). Ukoliko učitelju nije praktična skala procjene, tada se odlučuje na rubrike. Svaka rubrika sastoji se od kriterija i skale procjene te njima učitelji daju učenicima detaljan opis svake razine znanja kako bi što preciznije pomogli učeniku učiti (Brajković i Žokalj, 2021).

Drugi korak u vrednovanju za učenje odnosi se na traganje za dokazima učenja i otkrivanje raskoraka, odnosno „zatvaranje raskoraka između predviđenih ishoda i onoga što učenik trenutno zna i može“ (Brajković i Žokalj, 2021). Tim se korakom i učiteljima i učenicima omogućuje dobivanje smjernica o učenikovom putu prema ostvarenju ishoda te otkrivanje načina unaprjeđenja učeničkog znanja. Neke od metoda koje se najviše primjenjuju su: anegdote, zabilješke, učenička

samoprocjena, učeničke mape, opažanja učenika tijekom rada, domaće zadaće, projekti i dr. (Smjernice, 2019).

Treći korak vrednovanja za učenje (formativnog vrednovanja), efikasna povratna informacija, detaljno je opisana u poglavlju *Formativno vrednovanje*.

Četvrti i posljednji korak u postupku vrednovanja za učenje odnosi se na prilagodbu poučavanja učitelja i učenja učenika. Zabluda je da je kvalitetna nastava ona koja se izvodi točno po unaprijed pripremljenom planu i ako ju vodi učitelj koji nikada ne odustaje od svog plana poučavanja. Vrednovanje za učenje učiteljima omogućuje razbijanje takve zablude na način da prilagođavaju svoje poučavanje na temelju dokaza o tome je li i koliko je učinkovito njihovo poučavanje na učenikovo usvajanje novih znanja i vještina. Ovakav je pristup u potpunosti usmjeren na dijete te je nažalost i korak kojeg učitelji često preskaču. Učitelji trebaju razumjeti da ako poučavanje ne prilagode sposobnostima svojih učenika tada ni učenici neće moći prilagoditi svoje učenje pa se ni neće ostvariti očekivani pozitivan učinak vrednovanja za učenje (Brajković i Žokalj, 2021).

5. VREDNOVANJE KAO UČENJE

Smjernice (2019: 8-9) za vrednovanje kao učenje navode: „Vrednovanje kao učenje jest pristup vrednovanju koji se temelji na ideji da učenici vrednovanjem uče tijekom procesa učenja i poučavanja, stoga nužno podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stalnu podršku učitelja kako bi se maksimalno potaknuo razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju“.

Mužić i Vrgoč (2005) objašnjavaju važnost osposobljenosti učenika za uspješan susret sa sadašnjim i budućim izazovima i zahtjevima u učenju. Učenike je potrebno osposobiti za valjano i pouzdano vrednovanje i samovrednovanje kako bi mogli primijeniti prikladne tehnike i povratne informacije na vlastito učenje. Pravilnom primjenom vrednovanja kao učenje nastoji se spriječiti odlazak učenika iz osnovnoškolskog obrazovnog sustava bez da su usvojili njima prikladnu tehniku učenja i sposobnost samovrednovanja postignute razine znanja (Mužić i Vrgoč, 2005).

Svako poučavanje treba dovesti do samostalnog učenja, a ocjenjivanje do samostalnog ocjenjivanja, te je to i jedno od didaktičkih pravila koje navodi Matijević (2004). Takvo osposobljavanje učenika započinje već u prvome razredu na način da učitelj s učenicima analizira ostvarene rezultate te ih propitkuje o njihovim dojmovima kako bi mogao dobiti prijedloge za poboljšanje svojega poučavanja.

Vrednovanje kao učenje *Smjernice* (2019: 28) smatraju oblikom partnerstva učenika i učitelja u kojemu je učenik „aktivan i odgovoran nositelj vlastitoga učenja i vrednovanja, a učitelj facilitator koji stvara uvjete za učenje i prema potrebi ga usmjerava“. *Smjericama* (2019) se preporučuje da učenici i učitelji sudjeluju i u ciljanim diskusijama o učenju i rezultatima učenja. Tada će se učenici i sami uključivati u proces vrednovanja te će im on biti manje rizičan i stresan. Također, učenici će vrednovanjem kao učenje razvijati metakognitivnu svijest o vlastitome procesu učenja, kao i vještine vrednovanja svojega procesa učenja. Upravo to čini čvrstu osnovu razvoja samoregulacije učenja, odnosno cjeloživotnog učenja (*Smjernice*, 2019).

5.1. METODE VREDNOVANJA KAO UČENJE

Metode vrednovanja kao učenje temelje se na vršnjačkom vrednovanju i samovrednovanju uz uporabu brojnih metoda. Neke od tih metoda su: razgovori s učiteljem tijekom procesa učenja, dnevници učenja, izlazne kartice, povratna informacija dogovorenim znakom, rubrikama i dr. Vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje potrebno je poticati kontinuirano i dosljedno jer se time razvija samostalnost u radu učenika (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Da bi vrednovanje kao učenje bilo učinkovito, učitelji dosadašnju praksu sudjelovanja u vrednovanju ispravljanjem vlastitih ili tuđih uradaka po danim uputama (npr. iskazivanje/procjena zaslužene ocjene) trebaju upotpuniti raspravljanjem o kriterijima na temelju kojih su donijeli svoju odluku. Takvo proširivanje sudjelovanja, odnosno vrednovanja omogućuje povratne informacije koje su učinkovite i korisne za poboljšanje samog procesa učenja (*Smjernice*, 2019).

Temeljne metode vrednovanja kao učenja jesu samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje jer predstavljaju izvore iz kojih učitelj i učenici dobivaju povratnu informaciju.

5.1.1. SAMOVREDNOVANJE

Samovrednovanje ili samoprocjena prisutna je tijekom razmjene očekivanja učenja, tijekom odgovaranja učenika na pitanja, tijekom vođenja razgovora s učiteljem i dr. Rad učenika ne vrednuje se samo u školskim klupama, već se vrednuje i nakon završetka obrazovanja u situacijama kada će se od njih tražiti da iskoriste svoj maksimum i potencijale, uoče svoje pogreške te da ih isprave ukoliko je moguće. Učenici se trebaju osvijestiti o vlastitim dobrim stranama, kao i o stranama koje je potrebno poboljšati. Uvođenjem samovrednovanja u svakodnevni kurikulum daje se učenicima informacija o tome što se od njih očekuje da bi postali samostalni u postavljanju vlastitih ciljeva u školi i izvan nje (Brajković i Žokalj, 2021).

U *Pravilniku* (2019) je uveden naziv samovrednovanje ili vrednovanje kao učenje koji podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u nastavni proces. Ono ne znači prepuštanje učenika samog sebi. Učitelj u takvom procesu vodi učenika kroz vrednovanje kako bi učenik postao sposoban u vlastitoj samoprocjeni. Za samovrednovanje dana je definicija u *Smjernicama* (2019: 8) koja proces samovrednovanja opisuje kao „metakognitivni proces osvješćivanja i razmišljanja o vlastitome procesu učenja i postignuća. Učenik uz podršku učitelja uči prepoznavati, opisivati i vrednovati svoje napredovanje u ostvarivanju ishoda, na temelju tih informacija usmjerava i prilagođava svoje učenje te postavlja ciljeve učenja“.

Da učinkovitost usmjeravanja procesa vrednovanja učeničkih postignuća u područje samovrednovanja rezultira kvalitetnijom i usmjerenijom nastavom, dokazali su Bursać, Dadić i Ivanda (2016) svojim istraživanjem. Kako bi se utvrdilo u kojoj se mjeri provođenje kontinuiranog formativnog vrednovanja može povezati s učeničkim postignućima, istraživanje je provedeno nad 198 učenika četvrtog razreda i 8 učitelja. Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj se mjeri provođenje kontinuiranog formativnog samovrednovanja povezano s učeničkim postignućima. U istraživanju je sudjelovalo 198 učenika četvrtog razreda dviju zadarskih škola te 8 učitelja. U kvalitativnoj

dimenziji istraživanja, tijekom šest nastavnih tjedana, ukazano je na svrhovitost vođenja kontinuiranog učeničkog formativnog samovrednovanja. Uočeno je samostalno promišljanje učenika kontrolne skupine tijekom aktivnosti samovrednovanja vlastitih postignuća, ali i naglašena poticajnost nastavnih sadržaja na daljnje istraživanje slobodnog vremena učenika. Istraživanjem je također zaključeno da se samostalnost u razmišljanju povezuje s procesom samovrednovanja (Bursać i sur., 2016).

U procesu samovrednovanja važno je da učenik postavi ciljeve prema kojima teži kako bi imao osjećaj napredovanja. Samovrednovanje učenicima pomaže shvatiti da je vrednovanje alat za vlastito praćenje učenja kojim se razvijaju osjećaj odgovornosti i samopouzdanja istovremeno razvijajući kritičko razmišljanje, analizu i vrednovanje (Smjernice, 2019).

Tehnika koja osposobljava učenike za samovrednovanje je *portfolio* (mapa radova). Sakupljeni radovi u mapi učenikovih radova autentično daju uvid u učenikove aktivnosti, sposobnosti, rezultate i nedostatke. Učenik je taj koji promišlja o sebi i svojim sposobnostima što pridonosi jačanju samopouzdanja. Portfolio može zadržavati: fotografije, crteže, sastavke, umne mape i sl. (Matijević, 2004).

5.1.2. VRŠNJAČKO VREDNOVANJE

Polazna definicija vršnjačkog vrednovanja dana je u *Smjernicama* (2019: 9) te ona glasi: „Vršnjačko vrednovanje jest oblik suradničkog reguliranja učenja koje se primjenjuje kao metoda u vrednovanju kao učenju. Učenik je aktivno uključen u vrednovanje učenja i postignuća svojih vršnjaka, pomaže im u promatranju, nadgledanju i reguliranju procesa učenja dajući vršnjačku povratnu informaciju“.

Vršnjačko vrednovanje može uslijediti nakon samovrednovanja. Učenici se međusobno vrednuju kako bi se njegovalo kritičko promišljanje na učenje svojih kolega. To je recipročan proces u kojem i učenik koji vrednuje poboljšava svoje razumijevanje vrednovanja (Chin, 2007). Primjerice, nakon samovrednovanja mogu uslijediti osvrti ostalih učenika, pri čemu učitelj potiče učenike da se ne usredotoče na negativne aspekte tuđega rada, već na one pozitivne strane i na načine za poboljšanje

njihova rada (Smjernice, 2019). Kontinuiranom primjenom vršnjačkog vrednovanja učenici će postati uspješniji u sagledavanju vrednovanja te će znati kako mogu poboljšati vlastiti i tuđi proces učenja.

6. VREDNOVANJE NAUČENOG

Za vrednovanje naučenog *Smjernice* (2019: 30) navode kako je ono zapravo sumativno vrednovanje kojemu je svrha „procjena ostvarenosti ishoda nakon određenoga (kraćega ili dužega) razdoblja učenja i poučavanja“. Njime se prikupljaju informacije o tome što učenik zna i može učiniti u određenome vremenskom razdoblju poučavanja kako bi se dokumentiralo i izvijestilo o njegovim postignućima i napredovanju te u pravilu rezultira brojčanom ocjenom. *Smjernice* (2019: 31) za vrednovanje naučenog tvrde da se njime „provjerava učinkovitost nekoga obrazovnog programa, koje služi certificiranju postignuća učenika na kraju određenoga odgojno-obrazovnog razdoblja ili razine, koje ima selekcijsku svrhu za upis u višu odgojno-obrazovnu razinu“.

Jurjević Jovanović i sur. (2020: 36) naglašavaju činjenicu: „Vrednovanje naučenoga provodi se s ciljem procjene postignute razine ostvarenih kompetencija učenika te davanja informacija učeniku i roditelju o tome kako učenik napreduje u određenom trenutku odgojno-obrazovnog procesa ili na njegovu kraju“.

Prema *Pravilniku* (2019) učenike se može sumativno provjeravati usmenim i pisanim putem.

„Pod usmenim provjeravanjem podrazumijevaju se svi usmeni oblici provjere postignute razine kompetencija učenika koji rezultiraju ocjenom. Usmeni se oblici provjere provode kontinuirano tijekom nastavne godine, u pravilu poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja“ (Pravilnik, 2019: 3). Kadum-Bošnjak i Brajković (2007: 40) za usmeno provjeravanje navode da je „nužno jer se njime dobivaju mnogi važni podaci koji se ne mogu dobiti pismenim provjeravanjem ili drugim načinom ispitivanja“.

Prema Jurjević Jovanović, Rukljač, Smolković Cerovski i Urek (2017), učenike nižih razreda osnovne škole (razredne nastave) nužno je provjeriti usmenim postupkom jer se oni na ovoj razini obrazovanja lakše izražavaju usmeno nego u

pisanom obliku (Jurjević Jovanović i sur., 2017). U jednome danu učenika se može usmeno ispitati dva puta, ako u tom danu nije provedena i pisana provjera. Rezultat usmene provjere riječima se upisuje u rubriku bilježaka, a brojčani dio (ocjena) u odgovarajući odjeljak. Usmenim provjeravanjem učitelj dobiva bolji uvid u razumijevanje nekoga konkretnoga odgojno-obrazovnoga ishoda koji kod učenika provjerava, no za njega ne postoji objektivan, pouzdan i valjan mjerni instrument. Objektivnost usmenog vrednovanja je upitna jer se učitelj teško distancira kako ne bi utjecao na dobivenu ocjenu. Kvaliteta učeničkog znanja u usmenom provjeravanju uvelike ovisi o razvijenosti njegove govorne kompetencije, stoga učitelj interpretira i tako donosi svoju subjektivnu procjenu koja može i ne mora biti stvarni odraz učenikova znanja i sposobnosti (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Poznato je da postoje pogreške koje učitelji čine pri usmenom provjeravanju, stoga u ovome radu nije nužno ići u detalje. Neke od tih pogrešaka jesu: osobna jednadžba učitelja (strog, umjeren ili blag učitelj), halo-efekt (vrednovanje pod utjecajem tuđeg mišljenja ili općeg stava koje učitelj ima prema učeniku), „logička“ pogreška (uspješnost učenika se povezuje s drugim nastavnim predmetima), pogreška sredine (sklonost davanju prosječne ocjene ne uzimajući u obzir veće razlike u kvaliteti učeničkog znanja), pogreška kontrasta (na učiteljevo ocjenjivanje utječe znanje prethodno ispitanog učenika), pogreška u tendenciji prilagođavanja kriterija (učitelj kriterije ocjenjivanja prilagođava kvaliteti razrednog odjela) i druge (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

„Pod pisanim provjeravanjem podrazumijevaju se svi pisani oblici provjere koji rezultiraju ocjenom učenikovog pisanom uratka. Provodi se poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja, kontinuirano tijekom nastavne godine“ (Pravilnik, 2019: 3).

Pisano provjeravanje u svrhu vrednovanja naučenog mora se najaviti mjesec dana prije provjere te je datum planirane provjere potrebno zabilježiti u e-Dnevnik. U jednome danu učenik može pisati samo jednu, a u tjednu najviše četiri pisane provjere znanja (Pravilnik, 2019). S obzirom na to planirali li i provodi li pisano provjeravanje učitelj ili vanjska institucija, razlikuje se unutarne, hibridno i vanjsko vrednovanje čije su definicije dane u 3. poglavlju ovoga rada *Vrste vrednovanja i pristupi vrednovanju*.

Prema Šišianu (2018) pisano je provjeravanje oblik socijalne evaluacije kojom se postiže kratka evaluacija na kraju razdoblja učenja. Smatra se osnovnom metodom objektivne procjene znanja jer uključuje skup zadataka otvorenoga i zatvorenoga tipa kako bi objektivnost pri formuliranju konačne brojčane ocjene bila što veća (Šišianu, 2018). Pisano provjeravanje obuhvaća učenikove zadaće, kontrolne zadatke, zadatke objektivnog tipa, testove znanja i dr. (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

„Vrednovanje naučenoga ne smije biti primjenjivano češće od vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja niti rutinski s namjerom da se zadovolji forma jer se na taj način fokus odmiče s procesa učenja i napredovanja učenika“ (Smjernice, 2019: 33).

6.1. UVODNO ILI INICIJALNO PROVJERAVANJE

Uvodno ili inicijalno provjeravanje usko je povezano s dijagnostičkim vrednovanjem jer ima dijagnostičku svrhu, odnosno provodi se prije samog poučavanja neke tematske cjeline ili nekog obrazovnog razdoblja. Takvo vrednovanje potiče učenike „da se prisjete vlastitih znanja koja već imaju i da razmišljaju o planiranoj cjelini kako bismo im olakšali učenje“ (Brajković i Žokalj, 2021: 15). Inicijalno vrednovanje uzima u obzir učenikova predznanja te omogućuje učiteljima da tijekom planiranja svojega poučavanja bolje planiraju ishode učenja i strategije poučavanja kako bi što bolje odgovarali potrebama učenika.

Iz *Pravilnika* (2019) doznajemo kako učitelj u svrhu uvida u postignutu razinu kompetencija učenika može provesti uvodno ili inicijalno provjeravanje koje se mora najaviti i provesti do kraja drugoga tjedna od početka nastavne godine. Rezultat se takve provjere upisuje u bilješke o praćenju učenika, ne ocjenjuje se brojčanom ocjenom, ne ubraja se u broj planiranih pisanih provjera te služi pravovremenome pružanju kvalitetne individualne informacije učeniku i roditelju (Pravilnik, 2019).

Jurjević Jovanović i sur. (2020) savjetuju da učitelj samostalno sastavlja inicijalne provjere jer najbolje poznaje svoje učenike, no ukoliko odluči koristiti izdavačke inicijalne provjere valja provjeriti jesu li svi zadatci korisni za provjeru znanja svojega razrednog odjela i je li nužno riješiti sve zadatke. Učenici bi trebali pisati

uvodno provjeravanje neopterećeni, stoga je važno da učitelj svoje učenike oslobodi straha od toga. Kako bi se osvijestilo polazno stanje na početku nastavne godine, potrebno je rezultate uvodnog provjeravanja analizirati s učenicima i sa roditeljima kako bi učenike motivirali na učenje, a roditelje na načine kojima mogu svojem djetetu pomoći u učenju kod kuće. Savjetuje se provođenje inicijalnog provjeravanja iz nastavnih predmeta Hrvatski jezik, Matematika te Tjelesna i zdravstvena kultura (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

6.2. OCJENJIVANJE I SVRHA OCJENJIVANJA

Završni stadij u svakom procesu vrednovanja je ocjenjivanje, odnosno pridavanje brojčane vrijednosti, no nužno je zapamtiti da vrednovanje ne postoji isključivo radi ocjenjivanja.

Pravilnik (2019) ocjenjivanje definira kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta“. Matijević (2004: 12) navodi da je ocjenjivanje „razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima“. Ocjenjivanje se prvotno odnosilo na znanje učenika, no u suvremenoj teoriji i praksi izražava razinu usvojenih znanja, razvijenih sposobnosti, vještina i navika, odnosno danas se ocjenjivanjem iskazuje realizacija zadataka nastave (Mrkonjić i Vlahović, 2008).

„Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ (Kyriacou, 1995: 127; prema Matijević, 2004: 32). Sve modele ocjenjivanja moguće je kategorizirati u opisno ili brojčano ocjenjivanje. Matijević (2004) brojčano ocjenjivanje opisuje kao sintetički model jer ocjena predstavlja iskaz za više varijabli koje se prate i ocjenjuju. S druge strane, opisna ocjena pruža učitelju da prikaže osobnost pojedinog učenika te da prognozira buduće rezultate. Rezultati takvog ocjenjivanja, umjesto brojeva, opisno prikazuju postignute rezultate u nastavnome procesu (Matijević, 2004).

Svaki je učenik jedinstven te ne mogu svi biti na istoj razini određenog pedagoškog standarda. Kyriacou (1995) nabraja sljedeće svrhe školskog ocjenjivanja:

1. „osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku;
2. učenicima osigurati pedagoške povratne informacije;
3. motivirati učenike;
4. osigurati evidenciju napretka;
5. iskazati dosadašnja postignuća;
6. ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje“ (Kyriacou, 1995: 32-33).

Često se može čuti od učitelja da učenici ne žele učiti ako ne dobivaju ocjene, neće pisati domaće zadaće ili pak nositi opremu za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu ako nema ocjena. Prema Matijeviću (2004) ocjene imaju i motivacijsku funkciju jer u učenicima pobuđuju unutarnju i vanjsku motivaciju znanjem, napretkom i obrazovanjem.

6.3. OCJENA KAO POKAZATELJ ZNANJA

U Republici Hrvatskoj ocjene se iskazuju brojčanom skalom s opisnim pridjevima: (1) nedovoljan, (2) dovoljan, (3) dobar, (4) vrlo dobar i (5) odličan. Na učiteljima je zadatak pridružiti ocjene na znanje i sposobnosti svakog učenika. Važno je zapamtiti da ono što je za jednog učenika minimum, za drugoga može biti maksimum koji se može postići (Matijević, 2004).

Ne mogu svi učenici uvijek biti zadovoljni danom im ocjenom zbog čega može biti prisutan osjećaj nelagode zbog loše ocjene. Učenici osjećaj neugode zbog loše ocjene iskazuju na različite načine. Neki započinju odmah s učenjem te su to su oni s kojima roditelji obično nemaju problema. Drugi se pak pokušavaju opustiti na brojne druge načine koji mogu biti pozitivni i negativni. Pozitivni načini smanjuju napetost i smiruju učenika te učenik tako počne učiti. Negativni načini, uvjetno tako nazvani, mogu također dovesti do kratkoročnog smanjenja napetosti te ne dovode do rješenja problema, odnosno ispravka negativne ocjene. Jedini način za ispravak loše ocjene je učenje. Učenici koji ovu strategiju usvoje su oni učenici koji obično nemaju problema s ocjenama. Učenici će ovu strategiju razviti tako što će ga roditelji učiti važnosti vlastitog zalaganja odnosno vezi između vlastitog zalaganja i uspjeha. Na samom početku školovanja roditelji bi djetetu trebali pomagati oko gradiva kod kojeg postoje

poteškoće u savladavanju. To nikako ne znači odrađivati nešto umjesto njega ili pisati zadaće umjesto njega, već mu pomoći naučiti i razumjeti kako bi to doživio kao svoj vlastiti uspjeh (Brdar i Rijavec, 1998).

7. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA

7.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati učitelje razredne nastave osnovnih škola Republike Hrvatske te utvrditi njihova mišljenja i stavove u procesu vrednovanju znanja, postignuća i sposobnosti svojih učenika u razrednoj nastavi.

7.2. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

U skladu s temeljnim ciljem istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi:

1. istražiti koliko su učitelji/ice upoznati sa službenim dokumentima Ministarstva (*Smjernice* i *Pravilnik*)
2. ispitati imaju li učitelji/ice problema prilikom upisivanja bilješki u e-imenik
3. utvrditi u kolikoj mjeri učitelji/ice razredne nastave upoznaju učenike s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja
4. ispitati i utvrditi važnost primjene inicijalnog vrednovanja, vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja učenika
5. istražiti o načinima edukacije učitelja/ica i primjeni istih u neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

7.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja čine učitelji razredne nastave osnovnih škola Republike Hrvatske. Anketni upitnik izrađen je putem *Google Forms*-a te je dijeljen putem

besplatnih društvenih mreža (*Facebook*) i besplatnim komunikacijskim platformama (*Viber, Gmail*). Istraživanju je pristupilo 205 učitelja/ica nižih razreda osnovne škole.

7.4. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI

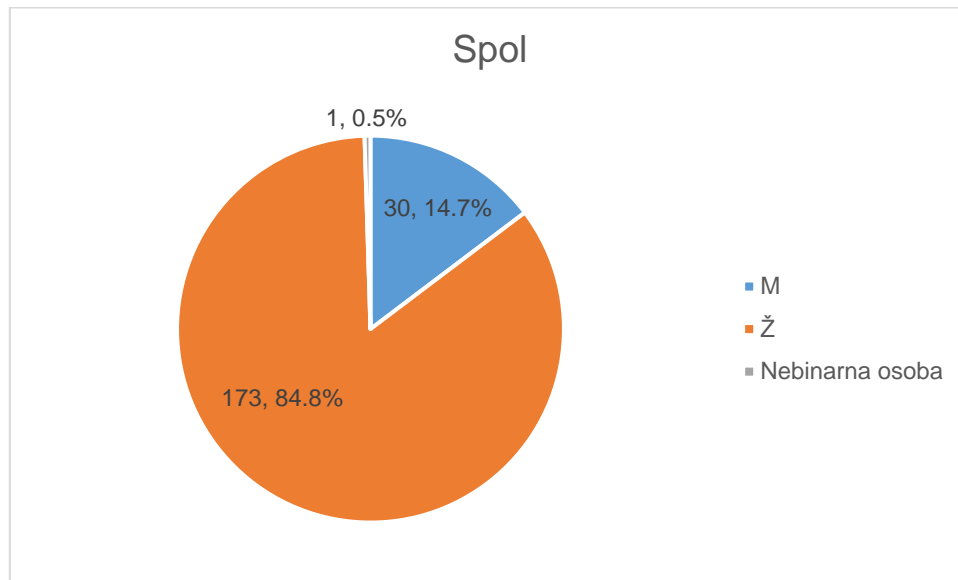
Za potrebe ovoga istraživanja sastavljen je anketni upitnik u tri dijela: prvi dio vezan je uz prikupljanje općih podataka o učiteljima/učiteljicama te se sastoji od tri pitanja (spol, razredni odjel u kojem trenutno poučavaju i stečene godine radnoga staža), drugi je dio vezan uz prikupljanje informacija putem Likertove ljestvice od pet stupnja kroz osam pitanja o pogledima na vrednovanje učenika. Ljestvica je bila postavljena od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Treći i posljednji dio anketnog upitnika sastojao se od četiri pitanja: jedno se pitanje odnosi na učestalost primjene različitih elemenata vrednovanja prilikom formiranja konačne ocjene, iduće pitanje daje odgovor na načine edukacije učitelja/ica, dok posljednja dva pitanja otvorenog tipa nudi učiteljima/učiteljicama mogućnost imenovanja edukacije koju smatraju najučinkovitijom te iznošenje vlastitoga mišljenja vezanog za vrednovanje učenika.

Upitnik je poslan putem društvenih mreža i besplatnih komunikacijskih platforma. Rješavanje upitnika bilo je u potpunosti anonimno, a sudjelovanje dobrovoljno te su ispitanici u svakome trenutku mogli odustati od daljnjeg davanja odgovora. Ispitanicima je u uvodu u anketni upitnik dano do znanja da prilikom odgovaranja budu što iskreniji kako bi samo istraživanje bilo kvalitetno.

7.5. ANALIZA I OBRADA PODATAKA

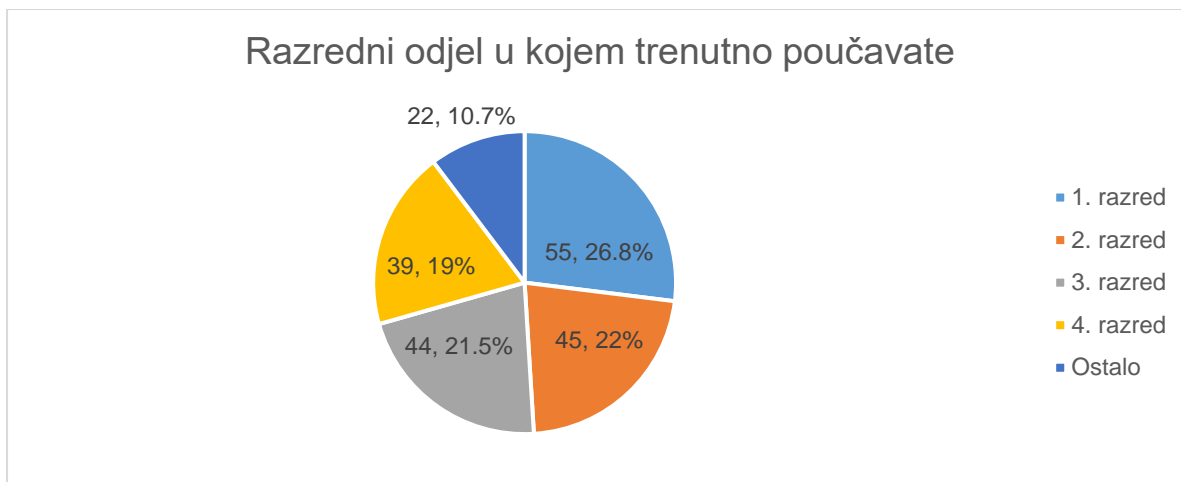
Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom kreiranim u *Google Forms*-u u vremenskom razdoblju od svibnja do kolovoza 2023. godine na uzorku od 205 ispitanika te su obrađeni *MS Excelom*. Pri opisivanju prikupljenih podataka korištene su frekvencije i postoci, a rezultati su prikazani grafički. U nastavku obrađen je prvi dio anketnog upitnika, opći podaci o ispitanicima odnosno učiteljima/učiteljicama razredne nastave.

Kao što je već prije spomenuto, u istraživanju je sudjelovalo 205 ispitanika, učitelja/ica razredne nastave, od kojih su 84,8% (N=173) osobe ženskoga spola, dok je manji broj ispitanika muškog spola (14,7%; N=30). Dvoje se ispitanika nije opredijelilo za spol. (Grafikon 1.). Ovi podaci bili su i očekivani s obzirom na činjenicu da u obrazovnom sustavu vidljivo postoji više učiteljica nego učitelja.



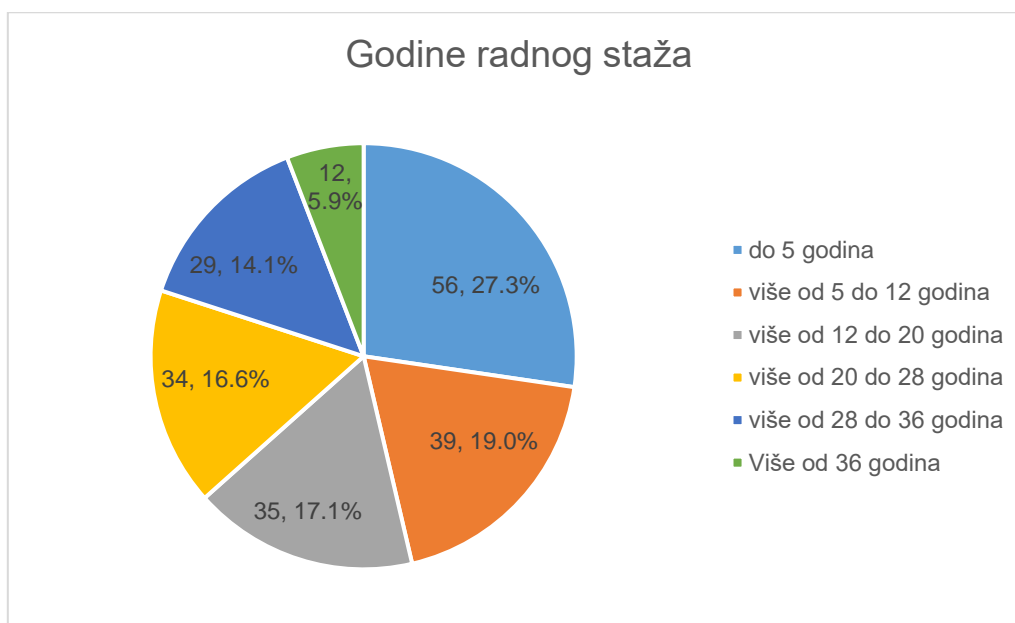
Grafikon 1. Struktura uzorka prema spolu

Drugim pitanjem ankete htjelo se ustanoviti u kojem su uzorku raspodijeljeni učitelji/ice po razrednim odjelima poučavanja. Od ukupnog broja ispitanika (N=205) vidljiva je skoro pa podjednaka raspodjela poučavanja po razrednim odjelima: 1. razred poučava 26,8% ispitanika (N=55), 2. razred njih 22% (N=45), 3. razred 21,5% (N=44) ispitanika dok njih 19% (N=39) poučava 4. razred. Ostalih 10,7% (N=22) poučava kombinirane razrede, produženi boravak ili su na zamjeni (Grafikon 2).



Grafikon 2. Struktura uzorka prema razrednom odjelu poučavanja

Analizom trećeg i posljednjeg pitanja prvoga dijela upitnika kreiran je Grafikon 3. koji prikazuje godine radnog iskustva ispitanika (učitelja/ica). Najveći broj ispitanika ima do 5 godina radnog staža, njih 27,3% (N=56), od 5 do 12 godina staža ima 19% (N=39) ispitanika, od 12 do 20 godina staža ima 17,1% (35) njih, od 20 do 28 godina ima njih 16,6% (N=34), od 28 do 36 godina njih 14,1% (N=29), dok samo 5,9% (N=12) ima više od 36 godina radnoga iskustva (Grafikon 3).

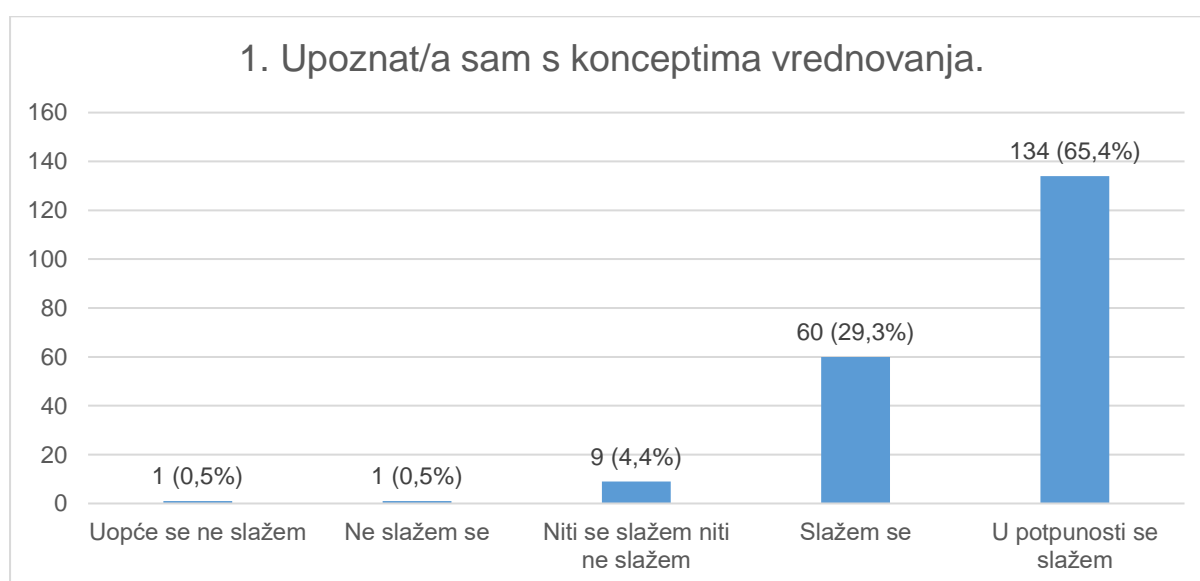


Grafikon 3. Struktura uzorka prema godinama radnoga staža

7.6. REZULTATI I RASPRAVA

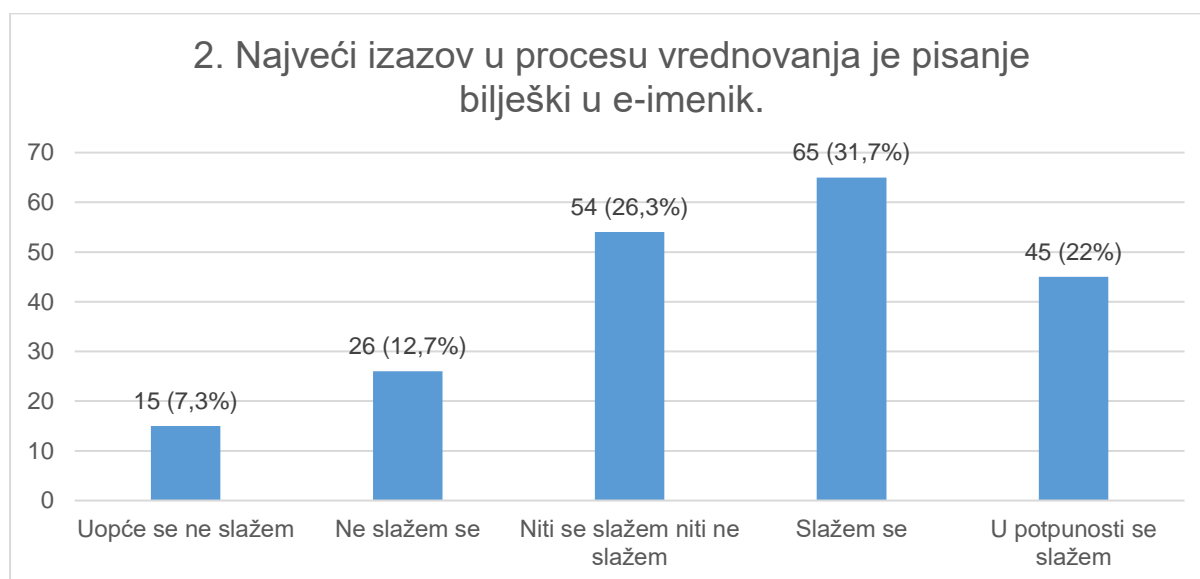
U nastavku rada slijedi analiza tvrdnji vezanih uz nove poglede na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole. Na navedene tvrdnje ispitanici su odgovarali stupnjem slaganja od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Gotovo dvije trećine ispitanika (Grafikon 4.), točnije njih 65,4% (N=134) slaže se u potpunosti, dok se njih 29,3% (N=60) slaže da je upoznato s konceptima vrednovanja (*Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju / Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*). Jako mali broj ispitanika, njih 1% (N=2) se ne slaže ili uopće ne slaže da je upoznato s konceptima vrednovanja. Ovim problemskim pitanjem htjeli smo utvrditi koliko je zapravo učitelja/ica upoznato s ključnim dokumentima odgojno-obrazovnog sustava koji se odnose na vrednovanje. Rezultati su pokazali kako je dvije trećine ispitanika upoznato s konceptima vrednovanja, što dovodi do zaključka da učitelji/ice poznaju službene dokumente. Time se otvara novo pitanje, a ono glasi: „Koliki postotak učitelja/ica upoznatih sa konceptima vrednovanja doista slijede dane im upute i nemaju poteškoća prilikom vrednovanja učenika?



Grafikon 4. Upoznatost s konceptima vrednovanja

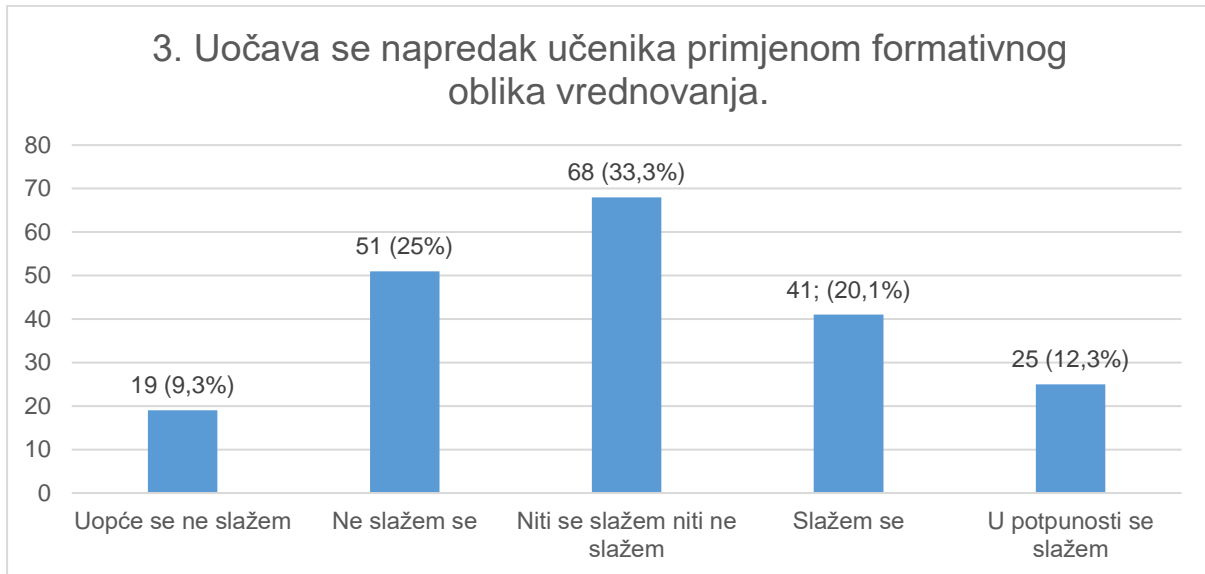
Drugim pitanjem u drugom dijelu upitnika htjeli smo utvrditi imaju li učitelji/ice problema prilikom pisanja bilješki u e-imenik. Rezultati su vidljivi u Grafikonu 5. Najveći broj ispitanika, njih 31,7% (N=65) se slaže da im je najveći izazov u procesu vrednovanja pisanje bilješki u e-imenik, 26,3% (N=54) je neutralno po tom pitanju dok se 22% (N=45) ispitanika s navednim u potpunosti slaže. Manji broj ispitanika, njih 7,3% (N=15) uopće se ne slaže da im je najveći izazov u procesu vrednovanja pisanje bilješki u e-imenik. Može se izvući iz konteksta kako do problema oko upisivanja bilješki u e-imenik dolazi ili zbog niske informatičke pismenosti pojedinih učitelja ili zbog nedostatka motivacije za otkrivanjem drugih mogućih poteškoća.



Grafikon 5. Stavovi o pisanju bilješki u e-imenik

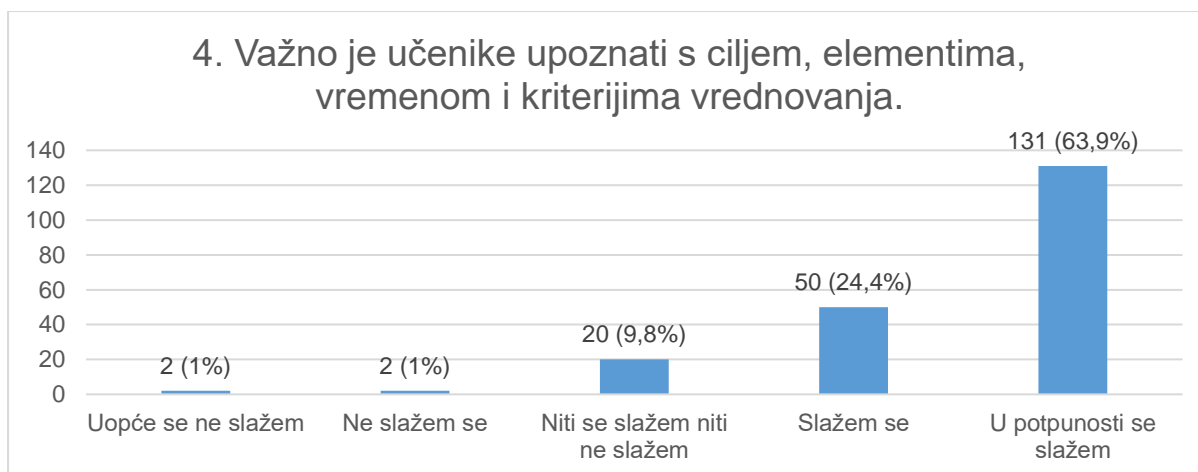
Stavovi ispitanika po pitanju napretka učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja su podijeljeni (Grafikon 6.). Trećina ispitanika, njih 33,3% (N=68) niti se slaže niti ne slaže da se uočava napredak učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja, s navednim se slaže ili u potpunosti slaže 32,4% (N=66) ispitanika dok se njih 34,3% (N=70) ne slaže ili uopće ne slaže da se primjenom formativnog oblika vrednovanja uočava napredak učenika. Ovakvim se podijeljenim rezultatima dovodi u upit koliko su zapravo učitelji upoznati s adekvatnom primjenom formativnog oblika vrednovanja, s obzirom na to da je čak 94,7% (N=194) navelo kako je upoznato sa svim konceptima vrednovanja. Na pitanje zašto postoji problem u napretku učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja teško je dati odgovor, stoga je nužno izaći

na „teren“ (odgojno-obrazovna ustanova) i promatrati primjenjuju li učitelji/ice ispravno danu im metodu vrednovanja.



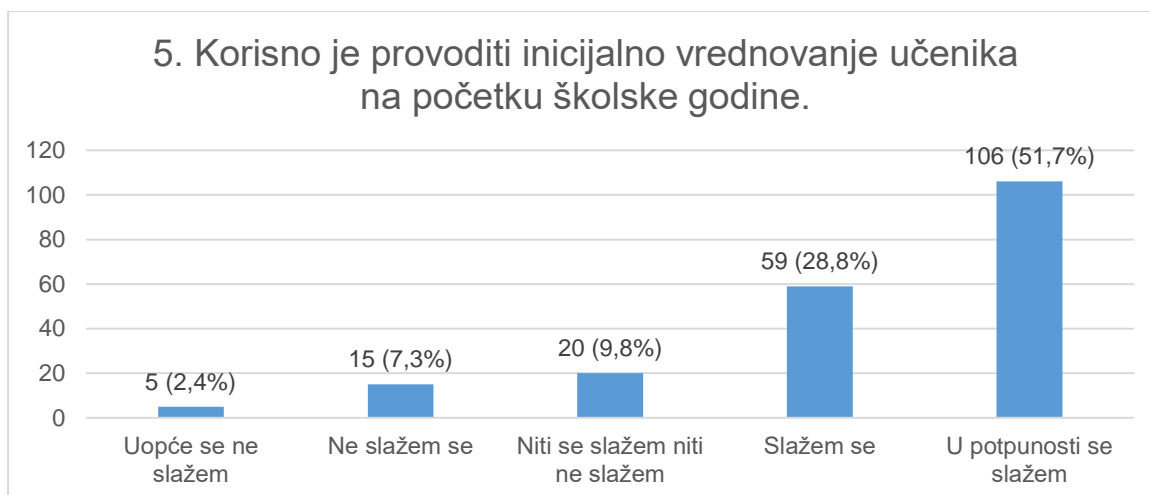
Grafikon 6. Stavovi o napretku učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja

Odgovor na treće problemsko pitanje, odnosno na utvrđivanje važnosti upoznavanja učenika s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja, može se uočiti u Grafikonu 7. Iščitavanjem rezultata vidljivo je kako približno dvije trećine ispitanika, točnije njih 63,9% (N=131) slaže se u potpunosti na tvrdnju da je važno upoznati učenike s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja, dok se njih 24,4% (N=50) također slaže na istu tvrdnju, u usporedbi s 2% (N=4) onih koji se s navedenim ne slažu ili u potpunosti ne slažu. Dakle, učitelji/ice u velikome broju upoznaju svoje učenike s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja što je pohvalno jer je ta ista uputa dana i u *Smjernicama*.



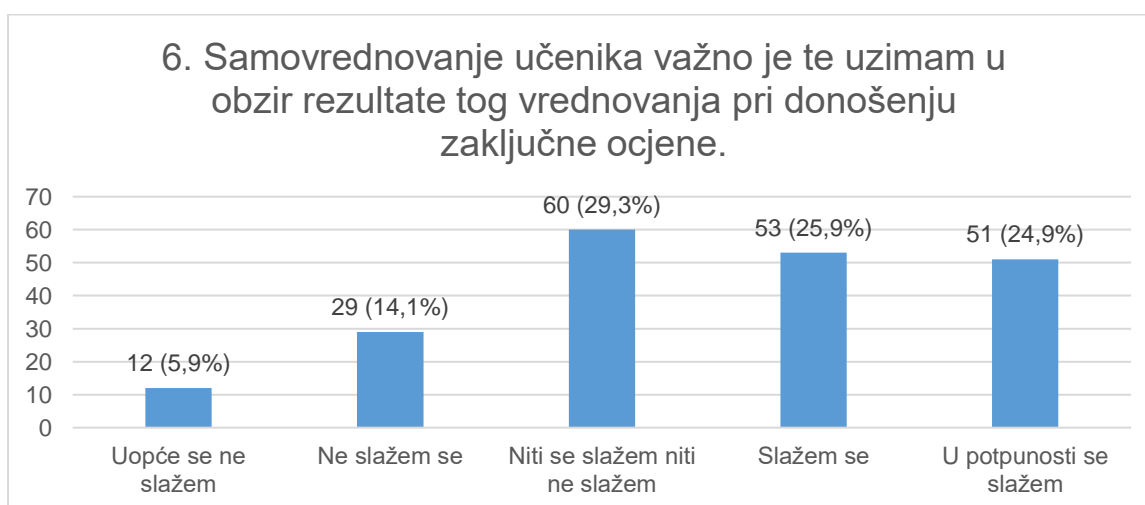
Grafikon 7. Stavovi o upoznavanju učenika s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja

Odgovor na četvrto problemsko pitanje (ispitivanje i utvrđivanje važnosti primjene inicijalnog vrednovanja, vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja učenika) istraženo je kroz tri anketna pitanja. Naime, više od polovine ispitanika (Grafikon 8.), točnije njih 51,7% (N=106) slaže se u potpunosti dok se njih 28,8% (N=59) slaže da je korisno provoditi inicijalno vrednovanje učenika na početku školske godine u usporedbi s 9,7% (N=20) onih koji se s navedenim ne slažu ili u potpunosti ne slažu. Može se zaključiti da čak 80,5% (N=181) učitelja/ica smatra da je provođenje inicijalnog vrednovanja korisno za buduće ocjenjivanje i vrednovanje, no upitno je koliki je broj učitelja koji isti oblik vrednovanja zaista provode u školskoj praksi. *Pravilnik* navodi kako je inicijalno vrednovanje nužno za buduće poučavanje učitelja upravo zbog lakšeg prilagođavanja nastavnih sadržaja osobitostima učenika.



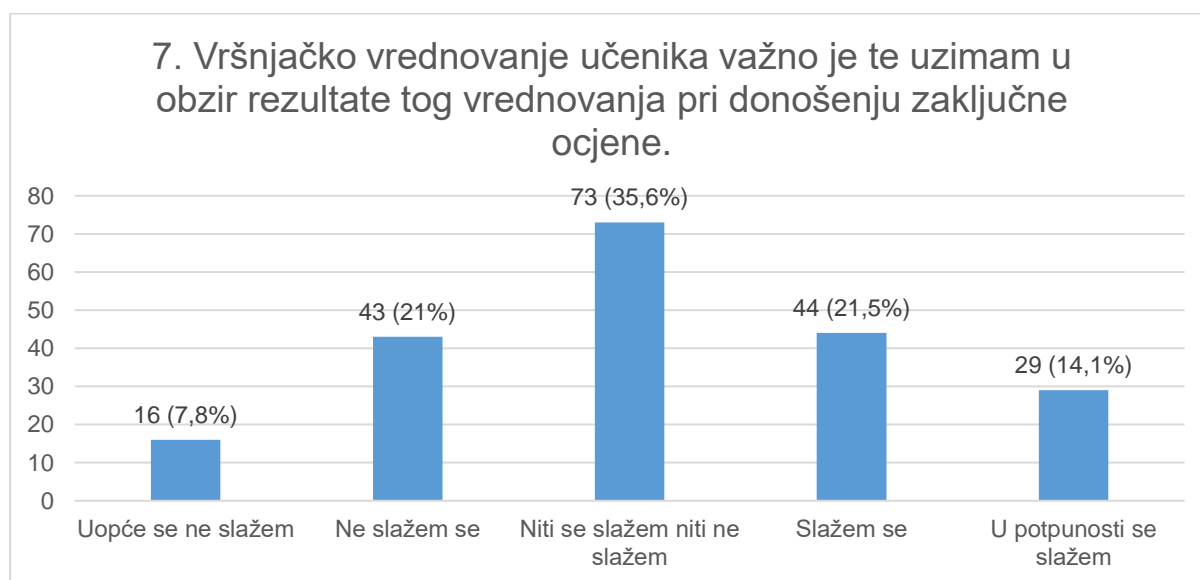
Grafikon 8. Stavovi o inicijalnom vrednovanju učenika na početku školske godine

Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi ispitanika o samovrednovanju učenika podijeljeni (Grafikon 9.). Polovina ispitanika, njih 50,8% (N=104) se slaže ili u potpunosti slaže da je samovrednovanje učenika važno te da u obzir uzimaju rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene, 20% (N=41) ispitanika se s navedenim ne slaže ili uopće ne slaže dok je 29,3% (N=60) neutralno po tom pitanju. Uvidom u rezultate otvara se novo pitanje – Zašto je tako velik broj učitelja koji su neutralni po pitanju osposobljavanja učenika za samovrednovanje ako su svjesni činjenice da se učenike tim procesom osposobljava za kritičko promišljanje i uviđanje vlastitih nedostataka?



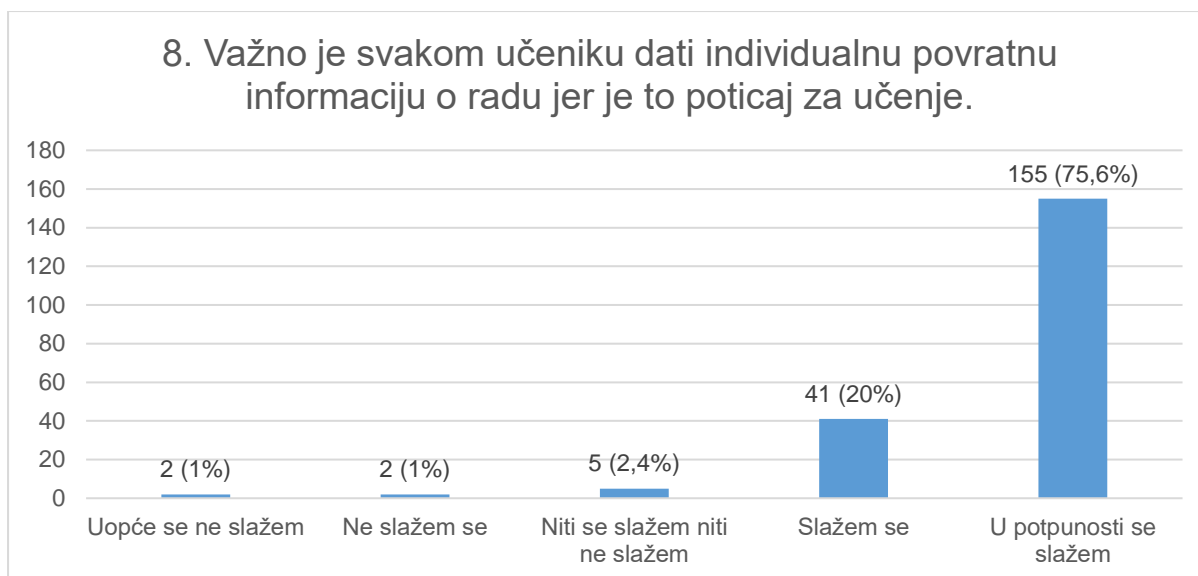
Grafikon 9. Stavovi o samovrednovanju učenika

Analizom posljednjeg pitanja vezanog za četvrti postavljeni problem ovoga istraživanja ponovno su dobiveni podijeljeni rezultati. Stavovi ispitanika o vršnjačkom vrednovanju učenika su rasprostranjeni kao i stavovi o samovrednovanju učenika (Grafikon 10.) Malo više od trećine ispitanika, njih 35,6% (N=73) se slaže ili u potpunosti slaže da je vršnjačko vrednovanje učenika važno te da u obzir uzimaju rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene, 28,8% (N=59) ispitanika se s navedenim ne slaže ili uopće ne slaže dok je 35,6% (N=73) neutralno po tom pitanju. Ovakvi su rezultati pokazatelj da je učiteljima/icama nužno omogućiti više mogućnosti edukacija kako bi se mogli informirati o važnosti implementiranja inicijalnog, samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja u svakodnevnom poučavanju.



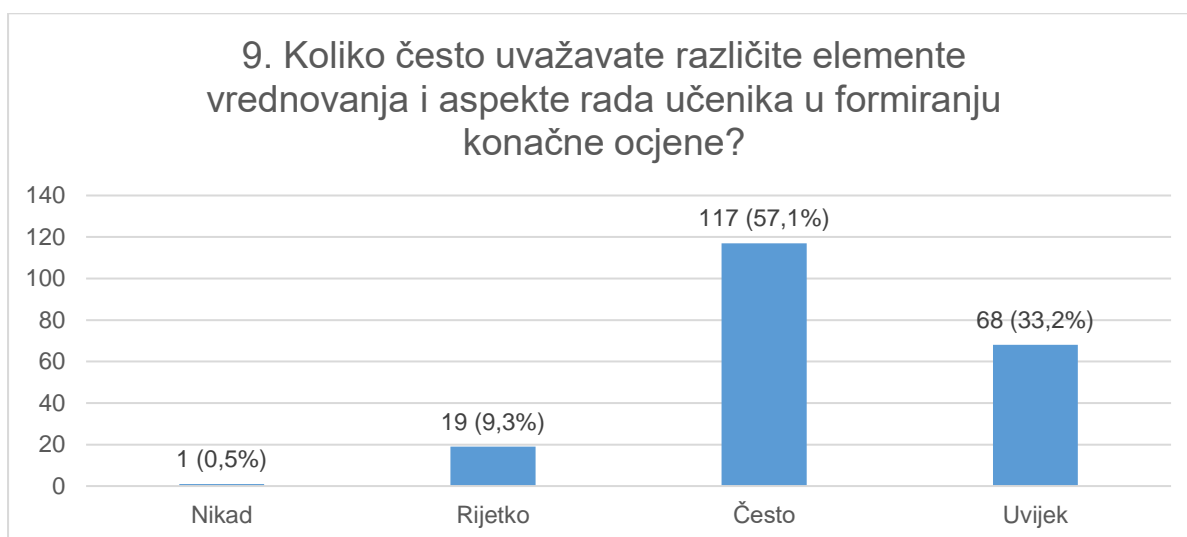
Grafikon 10. Stavovi o vršnjačkom vrednovanju učenika

Ovim se istraživanjem htjelo i ispitati o davanju povratnih informacija učenicima o njihovom radu. Jako veliki broj ispitanika (Grafikon 11.), točnije njih 75,6% (N=155) slaže se u potpunosti dok se njih 20% (N=41) slaže da je važno svakom učeniku dati individualnu povratnu informaciju o radu jer je to poticaj za učenje, u usporedbi s 2% (N=4) onih koji se s navedenim ne slažu ili u potpunosti ne slažu. Rezultatima je dokazano da učitelji/ice zaista pridaju veliku važnost davanju individualne povratne informacije čime se dalje može zaključiti da velika većina ispitanika smatra da je povratna informacija nužna kako bi se učeniku omogućilo unaprjeđenje njihovog rada.



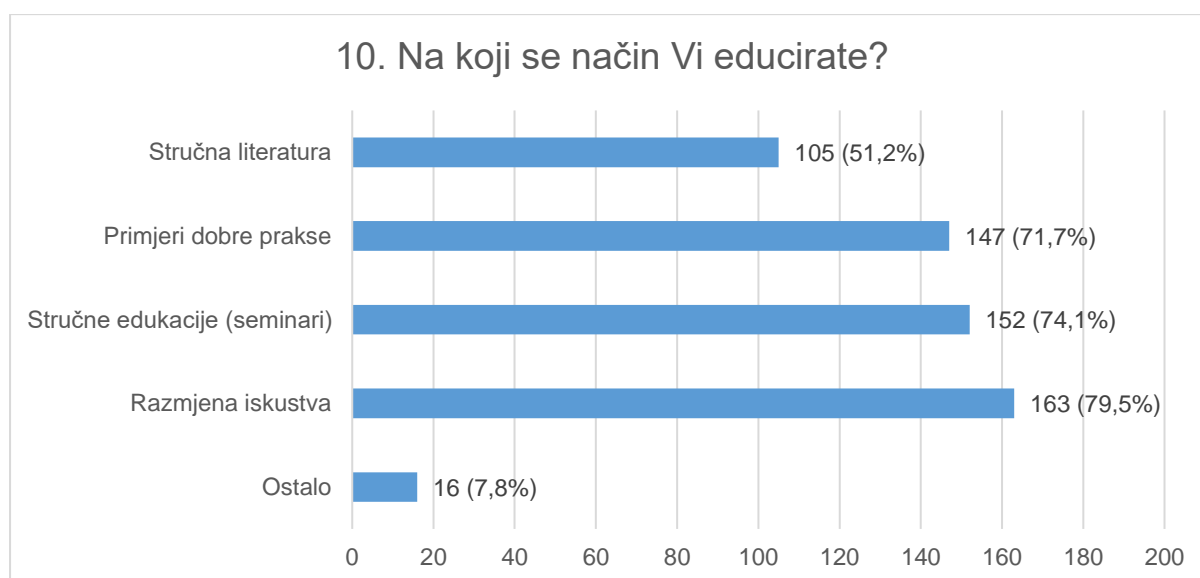
Grafikon 11. Stavovi o individualnoj povratnoj informaciji

Prvim pitanjem u trećem dijelu upitnika htjela se ispitati učestalost uvažavanja različitih elemenata vrednovanja u formiranju konačne ocjene učenika. Grafikon 12. prikazuje upravo to. Naime, najveći broj ispitanika, njih 57,1% (N=117) navodi da često uvažavaju različite elemente vrednovanja i aspekte rada učenika u formiranju konačne ocjene dok to isto uvijek radi 33,2% ispitanika (N=68). Manji broj, 9,3% ispitanika (N=19) rijetko uvažava različite elemente vrednovanja i aspekte rada učenika u formiranju konačne ocjene dok 0,5% (N=1) navodi da isto ne radi nikad.



Grafikon 12. Stavovi o formiranju konačne ocjene

Drugo pitanje trećeg dijela upitnika odnosio se na načine edukacije učitelja. Ispitanici nisu bili limitirani odabirom samo jednog načina educiranja, već su ih mogli odabrati više. Rezultati (Grafikon 13.) su pokazali da se najveći broj ispitanika educira razmjenom iskustava, njih 79,5% (N=163), zatim stručnim edukacijama (seminarima) 74,1% (N=152), primjerima dobre prakse 71,7% (N=147) te stručnom literaturom 51,2% (N=105). Manji broj ispitanika navodi i ostale načine edukacije, njih 7,8% (N=16) educira se putem online tečajeva, edukacija i *Facebook* grupa, interaktivnim radionicama i susretima te samostalnim proučavanjem. Zanimljiva je činjenica da je čak 74,1% (N=152) ispitanika odabralo stručne edukacije kao način vlastite edukacije iako je poznato da je na takvim edukacijama prisutan sve manji broj učitelja/ica.



Grafikon 13. Načini educiranja ispitanika

Pitanje broj 11. „Koji oblik edukacije smatrate najučinkovitijim?“ bilo je pitanje otvorenog tipa. Ispitanici smatraju da su najučinkovitiji oblici edukacije svi navedeni i to kada se koriste kombinirano, odnosno stručna literatura (metodički priručnici, smjernice, znanstveni radovi i sl.), primjeri dobre prakse, stručne edukacije (seminari) gdje dolazi do direktne razmjene iskustava, zatim radionice, online tečajevi, samoedukacija, odnosno individualno usavršavanje kroz razne medije te učenje kroz praksu. Pojedini ispitanici smatraju da je stručna literatura korisna, ali da je treba unaprijediti i prilagoditi suvremenom učeniku, a i učitelju. Kako bi edukacija i rad

općenito bili učinkoviti važno im je i radno ozračje koje treba biti pozitivno i motivirajuće uzimajući pri tome u obzir da su učenici aktivni sudionici koje učitelj treba navoditi te im pri tome ne pružati gotov odgovor, nego učenik sam formira i stvara kritičko mišljenje i kognitivno napreduje. Neki ispitanici smatraju da je najučinkovitije samostalno istraživanje i unaprjeđivanje svoga znanja i sposobnosti dok pojedini smatraju da su stekli dovoljno znanja za vrijeme studija te se više ne obrazuju.

U posljednjem pitanju anketnog upitnika ispitanici su bili zamoljeni dati svoj komentar vezan uz vrednovanje učenika. Neki od komentara bili su:

- *„Često dobivamo predavače koji samo žele skupiti bodove, a ni sami nisu išćitali zakone i pravilnike.“*
- *„Najveći problem je u tome što savjetnici koji dolaze kod nas u škole nisu dovoljno educirani i upućeni u vrednovanje učenika. Pozivaju se na Pravilnike i dokumente koji ni oni nisu pročitali pa onda "sole pamet" misleći da su samo oni u pravu. Učiteljski posao se podcjenjuje i od strane savjetnika i od strane roditelja.“*
- *„Netko tko je sposoban, sigurno nakon puno učenja ne bi trebao imati loše ocjene. Odnosno, netko tko je sposoban učiti ne bi ni trebao u nižim razredima osnovne škole važnost pripisivati samo ocjenama.“*
- *„Smatram da bi ocjenjivanje trebalo biti strože te kako se ocjene nebi trebale poklanjati iz odgojnih predmeta zbog boljeg prosjeka, a što sam uvidio da mnogi kolege i kolegice čine.“*
- *„Smatram da bi trebalo ukinuti ispravljanje ocjena u lipnju, jer dobri učenici kontinuirano rade kroz cijelu školsku godinu dok neki učenici cijelu godinu odmaraju jer znaju da će u lipnju imati priliku za ispravke.“*
- *„Vrednovanje formativno, pogotovo u nižim razredima (a možda i 5. i 6. razred) po mojem mišljenju, jer su djeca, kad dođu u više razrede, naučena učiti zbog ocjene i "brojčanog" uspjeha, a manje uče zbog sebe i znanja. Dijelom zbog toga imamo učenike (većinu njih) koji nisu naučeni razmišljati i zaključivati.“*
- *„Ukinuti brojčane ocjene u prva 3 razreda.“*

- *„Ujednačeni kriteriji vrednovanja na nivou cijele Hrvatske.“*
- *„Ukidanje brojčanih ocjena za razrednu nastavu.“*
- *„Samovrednovanje je važno, ali ne može utjecati na završnu ocjenu.“*
- *„Samovrednovanje učenika u velikom broju slučajeva nema smisla. Neki su učenici prekritični prema sebi, a neki uopće nisu.“*
- *„Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje često znaju biti izrazito subjektivni prikazi te iako su bitni, učitelj sa više iskustva mora znati procijeniti koliko su mjerodavni.“*
- *„Vrednovanje isključivo prema ostvarenosti ishoda, bez uključivanja odnosa prema radu, aktivnosti i odgovornosti prema obavezama, ne ispunjava odgojni moment koji bi u školi, kao ODGOJNO-obrazovnoj ustanovi, trebao biti zastupljen.“*
- *„Smatram da bi brojčano ocjenjivanje u nižim razredima trebalo ukinuti.“*
- *„Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje je važno za napredak učenika, ali ga ne uzimam kao relevantnog za konačnu ocjenu. Učenici često nisu dovoljno kritični i podilaze jedni drugima. Ovakvo vrednovanje se uči godinama.“*
- *„Nakon toliko godina rada zalažem se za to da se brojčano ocjenjivanje izbací iz razredne nastave i uvede samo opisno.“*

Uvidom u takve komentare zaključeno je kako ispitanici u većoj mjeri smatraju da bi trebalo izbaciti brojčano ocjenjivanje iz razredne nastave i uvesti samo opisno kako bi učenici naučili učiti zbog znanja, a ne samo zbog ocjene kako bi odgojni aspekt u školama došao do izražaja. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje smatraju važnim za napredak učenika, ali s obzirom da se radi o subjektivnim prikazima, ne smatraju ih relevantnima za konačnu ocjenu. Pojedini ispitanici su kritični prema savjetnicima jer smatraju da nisu dovoljno educirani i upućeni u vrednovanje učenika. Gledajući širu sliku, može se uspostaviti da učitelji/ice smatraju kako je učiteljski posao podcijenjen i od strane savjetnika i od strane roditelja. U konačnici, rezultati istraživanja sugeriraju potrebu za promjenama u školskome sustavu ocjenjivanja i vrednovanja, podršku i edukaciju učitelja kako bi se moglo osigurati kvalitetno buduće obrazovanje učenika.

8. ZAKLJUČAK

Suvremene promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, kao i pristupima, načinima i metodama vrednovanja i ocjenjivanja učenika u nižim razrednima osnovne škole, omogućuju i nude učiteljima/icama razredne nastave sve informacije i smjernice za adekvatno i kvalitetno vođenje nastavnog procesa. Ključni izvori informacija su dokumenti poput *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2019) i *Smjernica za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019). Ovi dokumenti uključuju procjenu različitih aspekata učenja i poučavanja, poput kritičkog mišljenja, samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. Takvi aspekti u suvremenoj nastavi naglašavaju praćenje napretka učenika tijekom procesa učenja i poučavanja primjenom metoda za potrebe svakog pojedinog učenika.

Važno je napomenuti da novi pristupi vrednovanju učenika fokus sve više prebacuju s kvantitativnih ocjena na implementaciju različitih principa poučavanja. Time se mogu postaviti realna očekivanja, kao i kvalitetnije promatrati broj učenika koji su izvrsni kako se ne bi pridodavalo tzv. „inflaciji odlikaša“.

Rezultati pokazuju da je poznavanje dokumenata nužno kako bi se učitelji/ice osvijestili o važnosti primjene novih pristupa vrednovanju. Kombinacijom raznih oblika edukacije poput razmjene iskustava i stručnih edukacija učitelji obogaćuju svoje poučavanje da bi svoje učenike mogli naučiti o važnosti učenja zbog znanja, a ne samo zbog ocjene. Nadalje, za formiranje konačne ocjene pomažu procesi samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja koji su važni i nužni za učenički napredak. Rezultati također pokazuju da učitelji/ice često uvažavaju različite elemente vrednovanja i aspekte rada učenika u formiranju konačne ocjene što je pohvalno, no uvidom u javne podatke o zaključnim ocjenama učenika razredne nastave na kraju školske godine dolazi se do zaključka da samo kontinuiranim usavršavanjem i ulaganjem u takav pristup vrednovanju i ocjenjivanju, učenički rezultati bili bi realniji, objektivniji i mješoviti.

Zaključno, potrebno je izaći iz okvira tradicionalnog učenja i poučavanja da bi se osiguralo objektivno i kvalitetno poučavanje učenika. Promjene se ne mogu dogoditi u jednome danu, ali kontinuiranim naporima svih sudionika u odgojno-

obrazovnom sustavu, mogu se postupno unaprijediti i usavršiti novi pristupi vrednovanju i ocjenjivanju učenika u nižim razredima osnovne škole.

LITERATURA

1. ANIĆ, V. (1998). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. BLACK, P. i WILLIAM, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1).
3. BRAJKOVIĆ, S. i ŽOKALJ, G. (2021). *Učenje u tijeku. Kako formativnim vrednovanjem potaknuti učenje*. Zagreb: Alfa d. d.
4. BRDAR, I. i RIJAVEC, M. (1998). *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu?*. Zagreb: IEP.
5. BUJAS, Z. (1943). *Testovi znanja i mogućnosti njihove upotrebe u školskoj praksi*. Zagreb: vlastita naklada.
6. BURSAĆ, L., DADIĆ, J., KISOVAR-IVANDA, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra ladertina*, 11 (1), 73-88.
7. CINDRIĆ, M., MILJKOVIĆ, D., STRUGAR, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D2.
8. GOJKOV, G. (1997). *Dokimologija. Priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
9. GRGIN, T. (1994). *Školska dokimologija*. Zagreb: Slap.
10. GRGIN, T. (1994). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. JURJEVIĆ JOVANOVIĆ, I., RUKLJAČ, I., SMOLKOVIĆ CEROVSKI, B., UREK, S. (2017). *Učitelj – od pripravnika do savjetnika*. Zagreb: Školska knjiga.
12. JURJEVIĆ JOVANOVIĆ, I., RUKLJAČ, I. i VIHER, J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi. Priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
13. JURJEVIĆ JOVANOVIĆ, I., RUKLJAČ, I. i VIHER, J. (2022). *Vrednovati je lako. Priručnik o vrednovanju u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
14. KADUM-BOŠNJAK, S. i BRAJKOVIĆ, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2 (4), 35-51.

15. KYRIACOU, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća: Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
16. MAROVIĆ, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 26 (1).
17. MATIJEVIĆ, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
18. MRKONJIĆ, A. i VLAHOVIĆ, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta iadertina*, 5 (1), 27-37.
19. MUŽIĆ, V. i VRGOČ, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
20. PAVIĆ, S. (2013). *Vrednovanje: Ususret novim izazovima*. Zagreb: Grafing.
21. PENCA PALČIĆ, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54 (19), 137-148.
22. RUIZ-PRIMO, M. A. i BROOKHART, M. S. (2018). *Using Feedback to Improve Learning*. London: Routledge.
23. VRCELJ, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.

INTERNETSKI IZVORI

1. CHIN, P. (2007). Peer Assessment. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 3, 13-18.
https://www.researchgate.net/publication/328340643_Peer_assessment (Preuzeto 19. srpnja 2023.)
2. HARLEN, W. (2014). *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education*. New York: Cambridge Primary Review Trust. <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/FINAL-FINAL-Wynne-Harlen-RB1.pdf> (Preuzeto 17. srpnja 2023)
3. HERITAGE, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?*. Los Angeles: University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf> (Preuzeto: 16. srpnja 2023.)
4. HUNJEK, M. (2015). *Vrednovanje kao strategija učenja matematike*. Zagreb: PMF. Matematički odsjek.
<http://www.mathos.unios.hr/~mdjumic/uploads/diplomski/BAT02.pdf> (Preuzeto: 15. srpnja 2023.)
5. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (Preuzeto: 25. lipnja 2023.)
6. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2019). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 154/14, 7/17 i 68/18.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (Preuzeto 29. lipnja 2023.)
7. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ostvarenosti%20odgoj>

[no-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf](#) (Preuzeto 25. lipnja 2023.)

8. SHUTE, V. J. (2007). *Focus on Formative Feedback*. New York: ETS, Princeton. https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202007_f.pdf (Preuzeto 18. srpnja 2023.)

9. SMOLKOVIĆ CEROVSKI, B. (2020). *Vrednovanje u suvremenoj školi*. Školski portal. <https://www.skolskiportal.hr/nastava-na-daljinu/vrednovanje-u-suvremenoj-skoli/> (Preuzeto 14. srpnja 2023.)

10. ŞIŞIANU, A. (2018). Docimology – a modern perception with a century stage of development or the other side of evaluation. *Journal of Social Sciences*, 1 (2), 30 – 35.

http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/710/JSS_2018_2_pg_30_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Preuzeto 19. srpnja 2023.)

PRILOZI

1. Anketni upitnik

Upitnik za učitelje/ice razredne nastave – *Novi pogledi na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole*

Poštovani učitelji,

ovaj anketni upitnik osmišljen je za istraživanje o mišljenjima, stavovima i problemima koje učitelji čine u vrednovanju učeničkog znanja u razrednoj nastavi.

Istraživanje je u svrhu izrade diplomskog rada.

U upitniku ne postoje točni i netočni odgovori, stoga Vas molim da na pitanja odgovorite iskreno.

Vaše sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno.

Hvala unaprijed!

Alison Farkaš, studentica 5. godine Učiteljskog studija

Spol M Ž OSTALO _____

Razredni odjel u kojem trenutno poučavate

- a) 1. razred
- b) 2. razred
- c) 3. razred
- d) 4. razred
- e) ostalo _____

Godine radnog staža

- a) do 5 godina
- b) više od 5 do 12 godina
- c) više od 12 do 20 godina
- d) više od 20 do 28 godina
- e) više od 28 do 36 godina
- f) više od 36 godina

1. Upoznat/a sam s konceptima vrednovanja (*Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju / Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*).

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

2. Najveći izazov u procesu vrednovanja je pisanje bilješki u e-imenik.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

3. Uočava se napredak učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

4. Važno je upoznati učenike s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

5. Korisno je provoditi inicijalno vrednovanje učenika na početku školske godine.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

6. Samovrednovanje učenika važno je te uzimam u obzir rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

7. Vršnjačko vrednovanje učenika važno je te uzimam u obzir rezultate tog vrednovanja pri donošenju zaključne ocjene.

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

8. Važno je svakom učeniku dati individualnu povratnu informaciju o radu jer je to poticaj za učenje.

1 2 3 4 5
Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

9. Koliko često uvažavate različite elemente vrednovanja i aspekte rada učenika u formiranju konačne ocjene?

- a) nikad
- b) rijetko
- c) često
- d) uvijek

10. Na koji način se Vi educirate? Mogućnost više odgovora.

- a) stručna literatura
- b) primjeri dobre prakse
- c) stručne edukacije (seminari)
- d) razmjena iskustva
- e) ostalo _____

11. Koji oblik edukacije smatrate najučinkovitijim?

12. Ukoliko smatrate da imate još nešto za dodati, a vezano je za vrednovanje učenika, molim vas da to napišete ovdje.

POPIS SLIKA, GRAFIKONA I TABLICA

POPIS SLIKA

Slika 1. Pristupi i oblici vrednovanja (Smjernice, 2019: 20).

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> (Preuzeto: 29. lipnja 2023.)

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1. Struktura uzorka prema spolu

Grafikon 2. Struktura uzorka prema razrednom odjelu poučavanja

Grafikon 3. Struktura uzorka prema godinama radnog staža

Grafikon 4. Upoznatost s konceptima vrednovanja

Grafikon 5. Stavovi o pisanju bilješki u e-imenik

Grafikon 6. Stavovi o napretku učenika primjenom formativnog oblika vrednovanja

Grafikon 7. Stavovi o upoznavanju učenika s ciljem, elementima, vremenom i kriterijima vrednovanja

Grafikon 8. Stavovi o inicijalnom vrednovanju učenika na početku školske godine

Grafikon 9. Stavovi o samovrednovanju učenika

Grafikon 10. Stavovi o vršnjačkom vrednovanju učenika

Grafikon 11. Stavovi o individualnoj povratnoj informaciji

Grafikon 12. Stavovi o formiranju konačne ocjene

Grafikon 13. Načini educiranja ispitanika

POPIS TABLICA

Tablica 1. Karakteristike normativnog i kriterijskog vrednovanja (Popham, 2007 prema Hunjek, 2015: 18)

Tablica 2. Različite dimenzije povratne informacije (Ruiz-Primo i Brookhart, 2018 prema Brajković i Žokalj 2021: 154)

SAŽETAK

Vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole glavni su elementi suvremenog učenja i poučavanja. Školska dokimologija je znanstvena pedagoška disciplina koja pomaže učiteljima u proučavanju svih čimbenika koji utječu na formiranje konačne ocjene. Vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog su tri pristupa vrednovanju kojima se učitelji/ice služe tijekom nastavnog procesa. Kroz ovaj rad, cilj je bio prikazati nove poglede na vrednovanje i ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole. Provedeno je i istraživanje o mišljenjima i stavovima učitelja/ica o vrednovanju i ocjenjivanju učenika kroz anketni upitnik čiji su rezultati pokazali da je za provođenje kvalitetne nastave, odnosno vrednovanja i ocjenjivanja učenika potrebno koristiti razne metode i pristupe vrednovanju koji su dani u službenim dokumentima.

Ključne riječi: dokimologija, vrednovanje, ocjenjivanje, vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenog

SUMMARY

Assessment and grading of the students in the lower grades of elementary school are the main elements of modern teaching and learning. School docimology is a scientific pedagogical discipline that studies all the factors influencing the formation of the final grade and assessment. Assessment for learning, assessment as learning, and assessment of learning are three approaches to assessment used by teachers during the teaching process. Through this paper, the goal was to show new views on the assessment and grading of students in the lower grades of elementary school. Research was also carried out on the teachers' opinions and attitudes regarding the assessment and the evaluation through a survey questionnaire. The results showed that to conduct quality teaching, i.e., students' assessment and evaluation, it is necessary to use various methods and approaches to assessing, as given in the official school documents.

Key words: docimology, assessment, grading, assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning