Formativno vrednovanje i dobrobiti njegove primjene

Lea Car[1], Goran Lapat[2]

[1] *Američka internacionalna škola, Zagreb*
[2] *Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*

Pedagogija, didaktika i inkluzija u odgoju i obrazovanju	Broj rada: 19	**Prethodno priopćenje**

Sažetak

Sustavno ocjenjivanje i vrednovanje postignuća učenika neizostavan je dio nastavnog procesa. Kao takvo, ocjenjivanje i vrednovanje izloženo je stalnom razvijanju i osuvremenjivanju. Provedba cjelovite kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj 2019. godine, službeno označava prijelaz ka suvremenoj nastavi te naglašava važnost implementacije formativnog vrednovanja u proces odgoja i obrazovanja. O pozitivnim učincima koje primjena formativnog vrednovanja ima za učenike, učitelje i roditelje svjedoče brojna istraživanja. Nadovezujući se na to, istraživanje je usmjereno na ispitivanje mišljenja učitelja primarnog obrazovanja o formativnom vrednovanju te određivanje učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavnom procesu.
U online istraživanju sudjelovalo je 212 učitelja primarnog obrazovanja. Rezultati pokazuju da učitelji imaju pozitivna mišljenja o formativnom vrednovanju te da je učestalost primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi visoka. Unatoč tome, istraživanjem je utvrđeno da određene sastavnice formativnog vrednovanja učitelji primjenjuju rjeđe nego druge što ukazuje na važnost educiranja učitelja o dobrobitima primjene manje zastupljenih sastavnica. Implikacije ovog istraživanja ukazuju na važnost educiranja učitelja o dobrobiti primjene formativnog vrednovanja s ciljem poticanja njegove češće primjene u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi

formativno vrednovanje; vrednovanje kao učenje; vrednovanje za učenje

Uvod

Ocjenjivanje je jedna od temeljnih aktivnosti školske svakodnevice. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, ocjenjivanje je definirano kao postupak pridavanja brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Funkcije školskog ocjenjivanja podrazumijevaju pružanje povratnih informacija učiteljima, učenicima i roditeljima o radu učenika; povratne informacije o učiteljskoj uspješnosti organizacije nastavnog procesa, o djelotvornosti nastavnika i škola te o isplativosti uloženih financijskih sredstava u obrazovanje (Kyriacou, 2001, Matijević, 2017; Ruić i Lukša, 2017). Raznovrsnost funkcija školskog ocjenjivanja te kontinuiranost njegova provođenja pred ocjenjivanje stavljaju potrebu za njegovim stalnim unapređivanjem i prilagođavanjem potrebama suvremene škole (Mužić i Vrgoč, 2005). Suvremeni je pristup obrazovanju usmjeren na razvoj kompetencija koje omogućuju zadovoljavanje osobnih potreba te uspješno funkcioniranje u društvu pa su u suvremenoj nastavi u prvi plan stavljene aktivnosti učenika i ishodi koje oni trebaju usvojiti (Matijević i Radovanović, 2011).

Sukladno promjenama u organizaciji nastavnog procesa, javlja se potreba za razvijanjem učiteljskih kompetencija u području vrednovanja i usmjerenost ka njihovom stjecanju za vrijeme inicijalnog obrazovanja, ali i tijekom radnog vijeka uključivanjem u različite oblike cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja. Autori Booth, Hill i Dixon (2014) zaključuju da učitelj koji učinkovito provodi vrednovanje nastoji motivirati učenike, pomaže im u učenju i razvijanju sposobnosti samoreguliranog učenja. Upoznat je s kurikulumom, kontinuirano prikuplja informacije relevantne za vrednovanje te uspostavlja podržavajuću razrednu klimu u kojoj učenici slobodno izražavaju svoja mišljenja, razgovaraju međusobno i s učiteljem (Absolum i sur., 2009; prema Booth, Hill i Dixon, 2014). Zrilić (2019) ističe i važnost uvažavanja elementa kao što su: radne navike učenika, uvjeti učenja, zalaganje i napredak učenika, njegova motivacija i sposobnosti.

U odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske u *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZO, 2010) vrednovanje je definirano kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija…, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima. Cjelovita kurikularna reforma naglašava tri temeljna pristupa vrednovanju: *vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog*. Navedeni pristupi vrednovanju navedeni su u *Pravilniku o izmjenama i dopunama Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZO, 2019), a *vrednovanje kao učenje i vrednovanje za učenje* temeljne su sastavnice formativnog vrednovanja.

Povijest formativnog vrednovanja veže se uz Benjamina Blooma koji navodi da provođenjem *majstorskog učenja* učitelji mogu znatno utjecati na postignuća učenika (Bloom 1968; prema Guskey, 2005). *Majstorsko učenje* podrazumijeva korištenje raznovrsnih metoda tijekom poučavanja, prilagođavanje metoda i vremena potrebama učenika te procjenjivanje znanja učenika na kraju svake nastavne jedinice. U skladu s rezultatima, podrazumijeva planiranje daljnjeg poučavanja, otklanjanje manjkavosti te usmjeravanje učenja učenika povratnim informacijama. Pojam uključuje i poticanje samovrednovanja i razvijanje odgovornosti učenika za postignute rezultate (Bloom, 1971; prema Guskey, 2005). Danas je pojam poznat pod nazivom formativno vrednovanje te uključuje jednake sastavnice. Rajić (2017) navodi da ono podrazumijeva aktivnosti koje učenicima pružaju povratne informacije o njihovom napredovanju i načinima postizanja boljih rezultata te ističe kontinuiranost provođenja kao važnu odrednicu učinkovitog formativnog vrednovanja. Penca Palčić (2008) navodi da formativnim vrednovanjem učitelj upoznaje učenika s onim elementima u kojima postiže slabije rezultate prije sumativne ocjene, s ciljem usmjeravanja učenika prema napretku i davanju osjećaja vlastite učinkovitosti. Kyriacou (2001) navodi da formativno vrednovanje učitelju daje povratne informacije na temelju kojih on planira djelotvornije zadovoljavanje potreba učenika. Provedbom takvog usmjerenog vrednovanja može se značajno utjecati na poboljšanje procesa učenja i učeničkih postignuća čime se djeluje na povećanje efikasnosti nastave (Vasilj i Letina, 2019).

Osnovne su sastavnice formativnog vrednovanja vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Vrednovanje za učenje provodi se za vrijeme učenja i poučavanja te čini izravnu poveznicu između učenja i vrednovanja (Baird, Andrich, Hopfenbeck i Stobart, 2017) te podrazumijeva prikupljanje podataka o tijeku učenja te njihovu analizu (MZO, 2019). Rezultat vrednovanja za učenje nije ocjena, već se provodi s ciljem razmjene informacija u čijoj interpretaciji zajedno sudjeluju i učenici i učitelji (MZO, 2019). Vasilj i Letina (2019) navode da ono osigurava protok informacija koje

omogućuju pravovremeno poduzimanje adekvatnih postupaka i mjera kako bi se učenicima omogućilo dostizanje veće razine znanja. Prvotna mu je svrha unapređenje učenja učenika modifikacijom nastavnog procesa na temelju uočenih potreba učenika (Black, Harrison, Lee, Marshall i Wiliam, 2004). Pravilnom primjenom vrednovanja za učenje može se utvrditi učenikovo predznanje, interes, trenutna motivacija, manjkavosti i teškoće u učenju. Takvim kontinuiranim pristupom učenicima se omogućava smisleno sudjelovanje u nastavi te daje prilika za produktivno učenje što može pozitivno djelovati na razvoj motivacije, usmjerenosti na zadatke, povećanje samopouzdanja i stvaranje pozitivnije slike o sebi (Popham, 2013). Najčešće primjenjivane metode provođenja uključuju: vođenje razgovora, anegdotske zabilješke, izlazne kartice, pločice piši-briši, učeničke mape, ciljna propitivanja te opažanje učeničkih aktivnosti i ponašanja (MZO, 2019). Ostale metode podrazumijevaju: dnevnike čitanja, prezentacije, kratke pisane provjere, rubrike za vrednovanje, grupne rasprave te provjere zadaća (Bursać, Dadić i Kisovar-Ivanda, 2016). Osnovnim preduvjetom uspješnog provođenja vrednovanja za učenje smatra se otvorena komunikacija između svih dionika nastavnog procesa (El-Emam, 2005). Kada je riječ o otvorenoj komunikaciji, važnu ulogu čine povratne informacije kojima učitelji mogu utjecati na poboljšanje učeničkih rezultata (Graham, 2015). Hounsell (2003) navodi da učenici uče brže i učinkovitije kada znaju što rade dobro, a što je potrebno promijeniti kako bi postigli napredak u učenju. Black i suradnici (2004) navode da povratne informacije koje su pružene učenicima imaju veću vrijednost od općih komentara ili visoke ocjene. Da bi povratna informacija bila učinkovita, važno je da je pravovremena, da zadovoljava individualne potrebe učenika, potiče i motivira učenika na rad, pomaže mu u razumijevanju kriterija ocjenjivanja i u razjašnjavanju ishoda učenja (Hatziapostolou i Paraskakis, 2010). Tako strukturirane povratne informacije učenicima omogućuju što ranije prepoznavanje nedostataka u učenju i poduzimanje koraka da ih isprave, motiviraju učenike da ulažu više truda te imaju pozitivniji odnos prema učenju i nastavi (Graham, 2015; Vasilj i Letina, 2019). Pravilno strukturirane informacije mogu djelovati na samopouzdanje učenika te potaknuti bolju suradnju među učenicima te suradnju učenika i učitelja (Clark, 2011). Isto tako, pomažu učenicima u razumijevanju kriterija ocjenjivanja i u razjašnjavanju ishoda učenja objašnjavanjem onoga što je potrebno usvojiti i načina na koji je to moguće postići (Hatziapostolou i Paraskakis, 2010; Huxham, 2007). Djelotvornim oblikovanjem povratnih informacija, učitelj učenicima pokazuje da mu je stalo do njihova napretka te pokazuje da vjeruje u njihove sposobnosti (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003). Pri tome, važno je imati na umu da se djelotvorne povratne informacije mijenjaju tijekom procesa učenja i poučavanja sukladno s napredovanjem učenika i njihovim potrebama (Clark, 2011).

Vrednovanje kao učenje podrazumijeva sustavnu uključenost učenika u proces vrednovanja s ciljem poticanja razvoja učeničke samostalnosti i samoreguliranog pristupa vlastitom učenju i vrednovanju (MZO, 2019). Zasniva se na metodama samovrednovanja te metodama vršnjačkog vrednovanja učenika. Matijević (2004) navodi da se samovrednovanje odnosi na aktivnost vlastite procjene stupnja ostvarenosti ciljeva nastave subjekta koji uči. Mužić i Vrgoč (2005) samovrednovanje opisuju kao aktivnosti u kojima subjekti vrednuju sami sebe. Rajić (2017) samovrednovanje povezuje s dosljednošću i vjerom u sebe koju učenik ima kada je riječ o samorefleksiji, samonadzoru i samoprilagodbi. Pojam vršnjačkog vrednovanja definira se kao oblik suradničkog reguliranja učenja, a podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u vrednovanje postignuća drugih učenika u razredu (MZO, 2019). Vršnjačko vrednovanje pozitivno utječe na motivaciju učenika te pridonosi razvoju suradnje među učenicima. Učenicima daje osjećaj osobne važnosti u procesu vrednovanja te ih ohrabruje na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje,

pridonosi shvaćanju vrednovanja kao sastavnog dijela učenja, pridonosi stvaranju prihvaćajućeg i pozitivnog nastavnog ozračja te pozitivno djeluje na poticanje metakognitivnih procesa (Race, 1998; Zariski, 1996; Brown, Rust i Gibbs, 1994; prema McDonald, 2016). Učiteljeva uloga podrazumijeva osmišljavanje listića za samovrednovanje te provođenje drugih metoda koje podržavaju proces učenja i samovrednovanja (El-Emam, 2005). Najčešće primjenjivane metode vrednovanja kao učenje jesu samorefleksija nakon aktivnosti i rješavanja zadataka, ljestvice procjene, digitalni dnevnici u kojima učenici zabilježe izazove i postignuća, izlazne kartice, povratne informacije dogovorenim znakom, grafički organizatori, listići za samoprocjenu, vršnjačko vrednovanje, rubrike te konzultacije s učiteljem (MZO, 2019). Rajić (2013) naglašava da samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje osigurava učenicima mogućnost samostalne procjene vlastitih postignuća bez ovisnosti o povratnoj informaciji učitelja.

Metode

Obzirom na prijašnja istraživanja kojima je utvrđena pozitivna povezanost primjene formativnog vrednovanja u nastavi i školskog uspjeha učenika, ali i pozitivna povezanost primjene formativnog vrednovanja i niza osobnih i ponašajnih karakteristika učenika koje mogu pozitivno djelovati na školski uspjeh učenika (motivacija za učenje, samopouzdanje, ustrajnost, suradnički odnosi) (Klute i sur., 2017), cilj ovog istraživanja je detaljnije utvrđivanje mišljenja učitelja primarnog obrazovanja o formativnom vrednovanju i dobrobitima njegove primjene u nastavi te utvrđivanje učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu.

Problem 1: Utvrditi mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju i dobrobiti njegove primjene.

H1: Učitelji imaju pozitivno mišljenje o formativnom vrednovanju u nastavi.

Problem 2: Utvrditi učestalost primjene formativnog vrednovanja prema sastavnicama formativnog vrednovanja

Navedeni je problem istraživačkog tipa te ne postoje podatci na temelju kojih bi se mogla oblikovati očekivanja te iz tog razloga hipoteza za ovaj problem nije navedena.

Ispitanici i postupak

Na uzorku od 212 učitelja razredne nastave kontinentalnog dijela Republike Hrvatske istražena su mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju i dobrobiti njegove primjene te je ispitana učestalost primjene formativnog vrednovanja u nastavi. Distribucija uzorka ispitanika prikazana je u *Tablici 1*.

Tablica 1. Prikaz socio-demografskih karakteristika sudionika (N = 212)

Spol	Žene Muškarci	95,3% 4,7%
Dob	do 29 godina 30-39 godina 40-49 godina 50-59 godina 60 i više godina	16,0% 25,9% 24,5% 29,7% 3,8%

Godine rada u školi	0-4 5-9 10-14 15-19 20-24 25-29 30 ili više	18,4% 12,7% 10,4% 9,4% 12,3% 15,6% 21,2%
Mjesto rada	Grad Selo	50,5% 49,5%

Za potrebe istraživanja kreiran je anketni upitnik sastavljen od 3 dijela pri čemu se prvi dio anketnog upitnika odnosi na socio-demografska obilježjima sudionika, drugi se dio odnosi na ispitivanje mišljenja učitelja primarnog obrazovanja o formativnom vrednovanju i dobrobiti njegove primjene. Sudionici su slaganje s tvrdnjama izražavali na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva pri čemu je 1 označavalo potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje. Čestice 4, 8, 18, 19 obrnuto su bodovane. Viši rezultat na upitniku ukazuje na pozitivnija mišljenja o formativnom vrednovanju. Teorijski raspon rezultata na upitniku je od 22 do 110. Treći dio anketnog upitnika formiran je u svrhu utvrđivanja učestalosti primjene formativnog vrednovanja prema njegovim sastavnicama. Sudionici su se za učestalost primjene sastavnica formativnog vrednovanja mogli opredijeliti za opcije: nikad, rijetko, ponekad, često i uvijek. Viši rezultat na upitniku ukazuje na veću čestinu primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi. Teorijski raspon rezultata na upitniku kreće se od 15 do 75.

Rezultati i rasprava

Prvi istraživački problem usmjeren je na ispitivanje mišljenja učitelja primarnog obrazovanja o formativnom vrednovanju i dobrobiti njegove primjene. Prosječna vrijednost na skali mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju iznosi 84.5755 (SD = 15.8032). Kao i u rezultatima istraživanja (Matijević, 2004; Kyriacou, 2001) ukazivanjem na važnost formativnog vrednovanja koje učitelju daje povratne informacije na temelju kojih on planira djelotvornije zadovoljavanje potreba učenika, utvrđeno je da se 88.7% učitelja uglavnom i u potpunosti slaže da je formativno vrednovanje neizostavni dio nastavnog procesa. Povratnim informacijama u formativnom vrednovanju učenici se osposobljavaju za samovrednovanje i samostalno cjeloživotno učenje kao temeljne kompetencije koje bi učenici trebali steći u školi (Matijević, 2017; Mrkonjić i Vlahović, 2008; El-Emam, 2005). 89,1% učitelja smatra da ono uglavnom i u potpunosti pridonosi prikupljanju vrijednih informacija o napredovanju učenika. Uz to, 82.1% učitelja smatra da se uglavnom i u potpunosti isplati izdvojiti vrijeme za provođenje formativnog vrednovanja, ali 30,2% učitelja navodi da uglavnom i u potpunosti nema dovoljno vremena za provođenje formativnog vrednovanja. Unatoč nedostatku vremena, 31,1% učitelja uglavnom i u potpunosti se slaže da se ono treba provoditi na svakom nastavnom satu.

Da je provođenjem formativnog vrednovanja teško dobiti uvid u učeničko razumijevanje nastavnih sadržaja, uglavnom i u potpunosti se ne slaže 64,1% učitelja. Da formativno vrednovanje olakšava planiranje budućeg poučavanja uglavnom i u potpunosti se slaže 81,6% učitelja, a 84,5% ih se uglavnom i u potpunosti slaže da se formativnim vrednovanjem omogućuje pravovremeno poduzimanje mjera koje za cilj imaju poboljšanje učenja učenika. Da formativno vrednovanje nije vrednovanje bez manjkavosti govore nam odgovori učitelja. No unatoč manjkavostima na temelju

tog vrednovanja se učenike priprema da ocjena nije cilj školovanja, a to smatraju i Black i suradnici (2004) koji u svojem zaključku iznose da ocjena učenicima služi samo za njihovo međusobno uspoređivanje i da svoju uspješnost temelje na brojčanoj vrijednosti rezultata svojih ispita, dok uvelike zanemaruju aspekt stvarnog znanja. Uz to, 83% učitelja smatra da je provođenjem formativnog vrednovanja uglavnom i u potpunosti moguće usmjeriti učenika na zadatak. S tvrdnjom da formativno vrednovanje iziskuje previše nepotrebnog truda u potpunosti i uglavnom se ne slaže 52,8% učitelja. Očekivani je odgovor gotovo polovice ispitanika za nedostatkom vremena jer uz formativno vrednovanje tu je i sumativno vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Kada je riječ o procjeni vlastitih kompetencija za provođenje formativnog vrednovanja, 70,2% učitelja se uglavnom i u potpunosti slaže da ima dovoljno kompetencija za provođenje formativnog vrednovanja. Kada je riječ o utjecaju formativnog vrednovanja na dobrobit učenika vezano za zadatke učenja, 71,2% učitelja se slaže da ono uglavnom i u potpunosti potiče učenike na sudjelovanje u nastavi, 66,5% ispitanih učitelja smatra da formativno vrednovanje uglavnom i u potpunosti potiče usmjerenost na zadatak kod učenika, a 70,2% učitelja smatra da formativno vrednovanje uglavnom i u potpunosti pomaže učenicima u planiranju sljedećih koraka u učenju. Ovaj odgovor ide u prilog razvijanju samovrednovanja i samostalnog cjeloživotnog učenja, odnosno priprema učenika za život izvan škole što i jeste cilj obrazovanja. Da formativno vrednovanje razvija pozitivan odnos učenika prema učenju, uglavnom i u potpunosti smatra 65.6% ispitanih učitelja.

Gledano s pozicije nastavnog ozračja, 61,3% učitelja uglavnom i u potpunosti se slaže da formativno vrednovanje pridonosi stvaranju pozitivnog nastavnog ozračja. S tvrdnjom da formativno vrednovanje poboljšava suradnju učitelja i učenika uglavnom i u potpunosti se slaže 52,3% učitelja, a 40,6% učitelja uglavnom i u potpunosti smatra da se formativnim vrednovanjem smanjuju nepoželjna ponašanja učenika. Upravo te dobrobiti formativnog vrednovanja ističe Guskey (2015). S pozicije osobnih karakteristika koje mogu doprinijeti postizanju boljih školskih rezultata, 61,3% učitelja se uglavnom i u potpunosti slaže da formativno vrednovanje motivira učenika, 66,5% učitelja smatra da uglavnom i u potpunosti ima pozitivan utjecaj na razvoj samopouzdanja kod učenika, 71,2% učitelja da uglavnom i u potpunosti pridonosi razvijanju učeničke sposobnosti samostalnog nadziranja vlastitog učenja te 72,7% ispitanih učitelja uglavnom i u potpunosti smatra da formativno vrednovanje razvija osjećaj osobne odgovornosti za postignute rezultate učenika. Da su upravo te vrijednosti najvažnije i da se postižu formativnim vrednovanjem smatra i Matijević (2017).

Prema svemu navedenome, vidljivo je da učitelji imaju pozitivna mišljenja o formativnom vrednovanju te je prva hipoteza potvrđena. Detaljni rezultati Upitnika mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju prikazani su u *Tablici 2.*

Tablica 2. Prikaz mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju (N = 212)

	Nimalo se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se u potpunosti
	%	%	%	%	%
1. FV je sastavni dio nastavnog procesa.	0	1,4	9,9	20,8	67,9%

2. FV pridonosi prikupljanju vrijednih informacija o napredovanju učenika.	0	2,4	8,5	16,5	72,6
3. Isplati se izdvojiti vrijeme za provođenje FV.	0	3,8	14,2	23,1	59
4. FV iziskuje previše nepotrebnog truda.	17,9	34,9	24,5	15,6	7,1
5. Nemam dovoljno vremena za provođenje FV.	12,3	22,2	35,4	18,4	11,8
6. FV treba se provoditi na svakom nastavnom satu.	13,7	24,5	30,7	19,3	11,8
7. Imam dovoljno kompetencija za djelotvorno provođenje FV.	0,5	3,3	25,9	37,7	32,5
8. Provođenjem FV teško je dobiti uvid u učeničko razumijevanje nastavnih sadržaja.	33	31,1	22,6	9	4,2
9. Provođenje FV olakšava planiranje budućeg poučavanja.	0,5	6,6	11,3	34,9	46,7
10. Provođenje FV omogućuje pravovremeno poduzimanje mjera koje za cilj imaju poboljšanje učenja učenika.	0	1,9	13,7	35,4	49,1
11. FV moguće je usmjeriti učenje učenika.	0	4,2	12,7	34,4	48,6

12. Provođenje FV potiče učenike na sudjelovanje u nastavi.	3,3	5,7	19,8	38,2	33
13. FV potiče usmjerenost na zadatak kod učenika.	2,8	6,6	24,1	37,7	28,8
14. FV smanjujemo nepoželjna ponašanja učenika.	11,8	15,1	32,5	23,6	17
15. FV pomaže učenicima u planiranju sljedećih koraka u učenju.	3,3	8,5	17,9	37,7	32,5
16. Provođenje FV motivira učenike.	4,7	5,2	28,8	36,3	25
17. FV ima pozitivan utjecaj na razvoj samopouzdanja kod učenika.	2,8	7,1	23,6	38,2	28,3
18. FV ne poboljšava suradnju učenika i učitelja.	9,9	8,4	19,3	27,8	24,5
19. FV ne pridonosi stvaranju pozitivnog nastavnog ozračja.	4,7	13,2	20,8	29,2	32,1
20. FV razvija pozitivan odnos učenika prema učenju.	3,3	6,1	2	40,6	25
21. FV razvija se učenička sposobnost samostalnog nadziranja vlastitog učenja.	4,2	5,2	19,3	36,8	34,4

22. FV razvija osjećaj osobne odgovornosti učenika za postignute rezultate.	3,8	4,2	19,3	37,3	35,4

Drugi istraživački problem usmjeren je na ispitivanje učestalosti primjene raznovrsnih sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi. Od ukupnog broja ispitanih učitelja, njih 51,9% često prilagođava metode poučavanja potrebama učenika dok to uvijek čini 37.3% ispitanih učitelja. Iste nastavne sadržaje na različite načine objašnjava 58.5% učitelja dok to uvijek čini 29.7% učitelja. Da raznolikost u primijeni raznovrsnih sastavnica formativnog vrednovanja i raznolikost u metodama i oblicima doprinosi dinamičnosti u nastavnom procesu potvrđuje i Guskey (2015). Teškoće učenika u učenju uvijek utvrđuje 45.3% učitelja te često 42.5% ispitanih učitelja. Učeničko napredovanje za vrijeme poučavanja uvijek prati 55.7% ispitanih učitelja te često 34.9% ispitanih učitelja. Učeničke manjkavosti u razumijevanju nastavnih sadržaja često ispravlja 41.5% ispitanih učitelja, a 48.1% ispitanih učitelja to čini uvijek. Nastavne sadržaje učeničkom predznanju uvijek prilagođava 44.8% ispitanih učitelja te često 42% učitelja.

Kada je riječ o povratnim informacijama, 66% učitelja uvijek daje učenicima povratne informacija o njihovom radu, a 51.4% učitelja uvijek ih oblikuje tako da učenicima budu ohrabrujuće, poticajne i korisne. Upute o načinima svladavanja nastavnih sadržaja uvijek daje 51.4% ispitanih učitelja, a 71.2% učitelja uvijek ohrabruje učenike na postavljanje pitanja. Kriterije vrednovanja s učenicima analizira 42% učitelja dok to nikad ne čini 3.3% učitelja. U dogovor i donošenje kriterija vrednovanja, 16% učitelja uvijek uključuje učenike, dok 10.8% učitelja to ne čini nikad pa tako ova sastavnica formativnog vrednovanju prema rezultatima predstavlja najmanje zastupljenu sastavnicu formativnog vrednovanja prema učestalosti korištenja u nastavi. Važnost zajedničkog definiranja sastavnica formativnog vrednovanja učenika i učitelja ističe Clark (2011), a Graham (2015) ističe da je učinkovita povratna informacija ona koja je prilagođena potrebama (svakog) učenika. Stupanj ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda planiranih za određeni nastavni sat uvijek procjenjuje 34.4% učitelja dok to nikad ne čini 1.9% ispitanih učitelja. Kad je riječ o uključivanju učenika u vrednovanje, 21.2% učitelja uvijek koristi oblike samovrednovanja učenika u nastavi, 47.2% čini to često dok 2.4% učitelja nikad ne koristi oblike samovrednovanja učenika u nastavi. Važnost samovrednovanja i vršnjačkog samovrednovanja ističu Bursać i suradnici (2016) čiji su zaključci da kontinuirano formativno samovrednovanje učenika tijekom školskog učenja, pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje. Učenike se stoga potiče da predlažu, traže rješenja, međusobno vrednuju vlastita postignuća i donose odluke zajedno s nastavnikom. U ovom istraživanju vršnjačko vrednovanje u nastavi uvijek potiče 26.2% učitelja, često 46.2% učitelja, a nikad 1.9% ispitanih učitelja.

Prosječna vrijednost na skali mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju iznosi 62.9434 (SD = 8.624) te se može tvrditi da je učestalost primjene različitih sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi visoka. Detaljni rezultati Upitnika o učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja prikazani su u *Tablici 3*.

Tablica 3. Prikaz učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi (N = 212)

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
	%	%	%	%	%
1. Prilagođavam metode poučavanja potrebama učenika.	0	0, 5	10,4	51,9	37,3
2. Objašnjavam iste nastavne sadržaje na različite načine.	0	1,4	10,4	58,5	29,7
3. Utvrđujem teškoće učenika u učenju.	0	2,4	9,9	42,5	45,3
4. Pratim napredovanje učenika za vrijeme poučavanja.	0	1,9	7,5	34,9	55,7
5. Dajem povratne informacije učenicima o njihovom radu.	0	0,9	5,7	27,4	66
6. S učenicima analiziram kriterije vrednovanja.	3,3	4,7	12,3	37,7	4,2
7. Uključujem učenike u donošenje sastavnica kriterija vrednovanja.	10,8	10,4	32,5	30,2	16
8. Oblikujem povratne informacije tako da učenicima budu ohrabrujuće, poticajne i korisne.	0	0,9	12,3	35,4	51,4
9. Učenicima dajem upute o načinima svladavanja nastavnih sadržaja.	0	0,5	12,3	35,4	51,4

10. Ohrabrujem učenike na postavljanje pitanja.	0	1,9	6,6	20,3	71,2
11. Procjenjujem stupanj ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda planiranih za određeni nastavni sat.	1,9	4,7	20,3	38,7	34,4
12. Ispravljam učeničke manjkavosti u shvaćanju nastavnih sadržaja.	0	2,4	8,0	41,5	48,1
13. Prilagođavam sadržaje poučavanja predznanju učenika.	0	1,9	11,3	42	44,8
14. Koristim oblike samovrednovanj a učenika u nastavi.	2,4	5,2	24,1	47,2	21,2
15. Potičem vršnjačko vrednovanje u nastavi	1,9	5,7	19,8	46,2	26,4

Zaključak

Ovim su se istraživanjem nastojala utvrditi mišljenja učitelja razredne nastave o formativnom vrednovanju i dobrobitima njegove primjene te učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi. Utvrđeno je da učitelji uglavnom imaju pozitivna mišljenja o formativnom vrednovanju te da je učestalost primjene različitih sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi visoka. Ipak, rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za daljnjim educiranjem učitelja o formativnom vrednovanju, posebno kada je riječ o dobrobitima koje provođenje formativnog vrednovanja u nastavi ima na razvoj karakteristika učenika koje pridonose povećanju školskog uspjeha učenika i karakteristika koje pozitivno utječu na isti, prihvatljivom ponašanju, suradnji i pozitivnijem nastavnom ozračju.

Isto tako, u istraživanju učitelji navode da nemaju dovoljno vremena za provođenje formativnog vrednovanja što ističe potrebu za educiranjem učitelja u području organizacije i planiranju nastavnog procesa. Tu se ističe i važnost upoznavanja učitelja s raznovrsnim metodama formativnog vrednovanja kako bi ih mogli što uspješnije, smislenije i u što ekonomičnije vrijeme

implementirati u nastavnu djelatnost. Unatoč visokoj učestalosti primjene sastavnica formativnog vrednovanja u nastavi, određene sastavnice učitelji u svojem radu primjenjuju rjeđe nego druge. Najrjeđe primjenjivane sastavnice jesu uključivanje učenika u analiziranje i donošenje sastavnica kriterija vrednovanja pa je učiteljima potrebno skrenuti pozornost na isto. Najmanje zastupljene odrednice jesu procjenjivanje stupnja ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda planiranih za određeni nastavni sat te provođenje samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja u nastavnoj djelatnosti. Učitelje je potrebno upoznati s dobrobitima i načinima provođenja navedenih sastavnica formativnog vrednovanja te ih na taj način potaknuti na češće primjenjivanje u nastavi.

Obzirom na dobrobiti i važnost formativnog vrednovanja u obrazovnom kontekstu, rezultati ovog istraživanja impliciraju važnost dodatnog obrazovanja učitelja u području formativnog vrednovanja. Isto tako, ukazuju na važnost usmjeravanja učitelja k stjecanju i unapređivanju kompetencija učinkovitog vrednovanja za vrijeme inicijalnog obrazovanja te tijekom radnog vijeka uključivanjem u različite oblike cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja, kako bi proces vrednovanja mogli provoditi što učinkovitije i smislenije te tako djelovati na povećanje efikasnosti nastave i poboljšanje učeničkih rezultata.

Literatura

Baird, J-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N. i Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *24*(3), 317–350.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. i Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: *Assessment for learning in the classroom*. *Phi Delta Kappan*, *86*(1), 8–21. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom

Booth, B., Hill, M. F. i Dixon, H. (2014). The assessment-capable teacher: Are we all on the same page? *Assessment Matters*, 6, 137–157. Dostupno na https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/assessmentmatters/downloads/AM2014_6_137.pdf

Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, *11*(1), 73–88. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/177636

Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, *4*(2), 158–180.

Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. i Reale, M. (2017). Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence. REL 2017-259. *Regional Educational Laboratory Central*.

El-Emam, Y. (2005). Rethinking classroom „A case of paradigm shift“. *Journal For Mathematics Education*, Egyptian Council Of Mathematics Education.

Graham, B. (2015). Providing Effective Formative Feedback*. BU Journal of Graduate Studies in Education*, *7*(1), 35–39. Dostupno na https://eric.ed.gov/?id=EJ1230682

Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Lexington: University of Kentucky. Dostupno na https://eric.ed.gov/?id=ED490412

Guskey, T. R. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. Solution tree press.

Hatziapostolou, T. i Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*, *8*(2), 111–122. Dostupno na https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895699.pdf

Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. In *Higher education and the lifecourse,* (str. 67–78). SRHE & Open University Press.

Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: are model answers the answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *32*(6), 601–611. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/254220135_Fast_and_effective_feedback_Are_model_answers_the_answer

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. 2. izdanje. Zagreb: EDUCA.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. 1. izdanje. Zagreb: TIPEX.

Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U *Banjalučki novembarski susreti 2016*: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2), (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet. Dostupno na http://bib.irb.hr/datoteka/904769.Matijevic_Izazovi_vrednovanja_kole_i_u_koli_31_0 3_2017a.pdf

Matijević, M. i Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

McDonald, B. (2016). *Peer Assessment that Works: A Guide for Teachers*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Dostupno na https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf

Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). *Vrednovanje u školi*. *Acta Iadertina*, *5*(1), 0–0.

Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005). *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html

Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, 54(19), 137-148. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/24076

Popham, W. J. (2013). *Classroom assessment: What teachers need to know:* Prentice Hall. Dostupno na https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931151.pdf [31.3.2020.]

Rajić, V. (2013). Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, *17*(2), str. 117–124. Dostupno na http://hrcak.srce.hr/116176

Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U M. Matijević (ur.). *Nastava i škola za net-generacije,* (str. 256–277). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ruić, R. i Lukša, Ž. (2017). Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio Biologiae*, 3(1), str. 15–26. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=283996

Vasilj, M. i Letina A. (2019). Novi pristupi vrjednovanju u nastavi prirode i društva. *Suvremena pitanja, 28*(1), 10–28.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o.-VERN.

Zrilić, S. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 68(2), 389–400. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/234953

2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

Formative evaluation and the benefits of its application

Abstract

Systematic assessment and evaluation of student achievement is an integral part of the teaching process. As such, grading and evaluation is subject to constant development and modernization. The implementation of a comprehensive curricular reform in the Republic of Croatia in 2019, officially marks the transition to modern teaching and emphasizes the importance of implementing formative evaluation in the process of education. Numerous studies have shown the positive effects that formative evaluation has on students, teachers and parents. Building on this, the research is aimed at examining the opinion of primary school teachers on formative evaluation and determining the frequency of application of the component of formative evaluation in the teaching process.
212 primary education teachers participated in the online research. The results show that teachers have positive opinions about formative evaluation and that the frequency of application of the component of formative evaluation in teaching is high. Nevertheless, research has found that certain components of formative evaluation are used less frequently by teachers than others, which indicates the importance of educating teachers about the benefits of using less represented components. The implications of this research point to the importance of educating teachers about the benefits of applying formative evaluation in order to encourage its more frequent use in the educational process.

Key words

evaluation as learning; evaluation for learning; formative evaluation

Revizija #10
Stvoreno 11 studenoga 2022 00:10:38 od Janko
Ažurirano 13 siječnja 2023 11:12:54 od Valentina Gučec