

Mišljenja učitelja o primjeni formativnog vrednovanja

Katić, Brigita

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:961592>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-18**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Brigita Katić

Mišljenje učitelja o provedbi formativnog vrednovanja

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Mišljenja učitelja o provedbi formativnog vrednovanja

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Didaktička dokimologija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Petra Pejić Papak

Student: Brigita Katić

Matični broj: 0299012072

U Rijeci, rujan 2023.

ZAHVALE

Zahvaljujem se svojoj mentorici izv.prof.dr.sc. Petri Pejić Papak na pruženoj prilici i prijedlozima kojima me usmjeravala tijekom pisanja diplomskog rada. Hvala Vam na uloženom strpljenju i vremenu.

Neizmjerno zahvaljujem svojoj obitelji, dečku i prijateljima koji su bili uz mene u svakom trenutku i pružali podršku tijekom cijelog ovog putovanja. Hvala vam što ste uvijek bili uz mene.

I naravno, zahvaljujem se svojim kolegicama Josipi Kajić i Tiri Diandri Keranović koje su mi učinile studentske dane lakšima i nezaboravnima. Hvala vam na svakom buđenju, provedenom trenutku i svakoj ispijenoj kavi.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Brigita Katić

SAŽETAK

Suvremenim dokimološkim spoznajama učestalije se stavlja naglasak na formativno praćenje i procjenjivanje učenikova napretka s ciljem pružanja učeniku prilika da unaprijedi svoje učenje aktivnim uključivanjem u proces učenja, a učitelju da na osnovu prikupljenih informacija usmjeri poučavanje kako bi učenici uspješno ostvarivali ishode učenja. Pri vrednovanju kao neizostavnom elementu nastavnog procesa naglasak valja staviti na pristupe vrednovanju za učenje te vršnjačkom vrednovanju i samovrednovanju, različitim pristupima formativnog praćenja.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove, mišljenja i iskustva učitelja razredne nastave o formativnom vrednovanju i provedbi formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi. Sudjelovanjem fokus grupama (20 učiteljica razredne nastave), učiteljice su iznijele stavove i iskustva o: primjeni i učestalosti korištenja metoda formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi, značaju planiranja procesa vrednovanja, povratnim informacijama na osnovu formativnog vrednovanja te utjecaju formativnog vrednovanja na motivaciju učenika, primjeni samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja te izazovima s kojima se susreću u provedbi formativnog vrednovanja.

S obzirom na rezultate provedenog istraživanja, zaključuje se kako učitelji imaju pozitivan stav o primjeni formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi, pridaju značaj povratnim informacijama kojima usmjeravaju učenike ka uspješnijem ostvarivanju ishoda učenja, osvještavaju učenike na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje te provode samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje uz kriterijske rubrike.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, povratna informacija, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, učenici

SUMMARY

Contemporary didactic knowledge places greater emphasis on formative monitoring and assessment of students' progress to provide students with opportunities to enhance their learning through active engagement in the learning process, and guiding teachers based on the collected information to facilitate successful learning outcomes. When it comes to evaluation, as an essential element of the teaching process, the focus should be on assessment approaches for learning, peer assessment, and self-assessment, as well as various approaches to formative monitoring.

The objective of this research was to examine the attitudes, opinions, and experiences of elementary school teachers regarding formative assessment and the implementation of formative assessment in their teaching practices. Through participation in focus groups (involving 20 elementary school teachers), they shared their views and experiences on the following topics: the application and frequency of using formative assessment methods in teaching practice, the significance of planning the assessment process, feedback based on formative assessment, the impact of formative assessment on student motivation, the implementation of self-assessment and peer assessment, and the challenges encountered in implementing formative assessment.

Based on the results of the conducted research, it can be concluded that teachers have a positive attitude toward the application of formative assessment in their teaching practices. They attach importance to feedback that guides students towards more successful learning outcomes, raise students' awareness of taking responsibility for their learning, and implement self-assessment and peer assessment using criteria rubrics.

Keywords: formative assessment, feedback, self-assessment, peer assessment, students.

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	VREDNOVANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	2
2.1.	Pojmovno određenje vrednovanja.....	2
2.2.	Vrednovanje prema pristupima	9
2.2.1.	Vrednovanje za učenje	11
2.2.2.	Vrednovanje kao učenje	13
2.2.3.	Vrednovanje naučenog	14
3.	FORMATIVNO VREDNOVANJE	16
3.1.	Samovrednovanje učenika	18
3.2.	Metode formativnog vrednovanja	21
3.3.	Učinkovita povratna informacija.....	28
3.4.	Pregled dosadašnjih istraživanja o formativnom vrednovanju	29
4.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	34
4.1.	Svrha istraživanja.....	34
4.2.	Ciljevi i zadaci istraživanja	35
4.3.	Uzorak istraživanja.....	35
4.4.	Metode prikupljanja i analize podataka	38
5.	REZULTATI I RASPRAVA.....	43
5.1.	Primjena i učestalost korištenja metoda formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi	43
5.1.	Planiranje i učestalost provođenja formativnog vrednovanja	45
5.2.	Značaj povratnih informacija i utjecaj formativnog vrednovanja na motivaciju učenika.....	49
5.3.	Učenici u procesu samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja	53

5.4. Izazovi u provedbi formativnog vrednovanja	56
6. ZAKLJUČAK	59
7. LITERATURA	61

1. UVOD

Formativno vrednovanje, kao važna sastavnica nastavnog procesa, ima značajnu ulogu u unapređenju učenja i poučavanja učenika. Kontinuiranim praćenjem napretka učenika te pravovremenim pružanjem povratnih informacija, formativno vrednovanje potiče učenike u razumijevanju razine ostvarenosti ishoda kao i područja za poboljšanjem. Međutim, kvalitetna implementacija i provedba formativnog vrednovanja tijekom nastavnog procesa ne može biti uspješna bez aktivnog sudjelovanja i podrške učitelja.

Mišljenja učitelja o provedbi formativnog vrednovanja i njihova kompetentnost igraju ključnu ulogu u planiranju i provedbi ove vrste vrednovanja. Učitelji imaju cjeloviti uvid u napredak učenika, područja u kojima je učenicima potrebno dodatno pojašnjenje i podrška u radu u skladu s kojima koriste strategije za unaprjeđenje procesa poučavanja i učenja usmjerenog na učenika i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Stoga, imati kvalitetan uvid u mišljenje učitelja o formativnom vrednovanju od iznimne je važnosti za njegovo unapređenje i razvoj.

Temu sam odabrala jer smatram da je obrazovanje značajno evoluiralo tijekom prethodnih godina prelazeći na holistički pristup u odgoju u i obrazovanju koji je usmjeren na učenika te da je shodno s time, formativno vrednovanje jedan od ključnih alata kojim se učitelji u suvremenom obrazovanju koriste. Formativno vrednovanje odstupa od tradicionalnog pristupa vrednovanja te umjesto sumativnoga vrednovanja, formativno vrednovanje je integrirano kroz cijeli proces učenikova učenja, dopuštajući učiteljima da prate učenikove napretke u stvarnom vremenu te pravovremeno omoguće učenicima da dublje shvate i razumiju svoje snage i slabosti u procesu učenja. Zaključno, formativno vrednovanje doprinosi stvaranju poticajnog okruženja za učenje.

2. VREDNOVANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

2.1. Pojmovno određenje vrednovanja

Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2019) vrednovanje je : „...sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.“. Vrednovanje obuhvaća aktivnosti i strategije koje su korištene u svrhu prikupljanja informacija o tome na koji način i u kojoj mjeri učenici postižu ciljeve odgojno-obrazovnih aktivnosti i ostvaruju ishode učenja. Podrazumijeva sustavno prikupljanje podataka o odgojno-obrazovnim postignućima učenika, promatranje njihovog napretka, analizu njihovih vještina i znanja te davanje povratnih informacija kako bi se njihovo učenje unaprijedilo. Prema Matijeviću (2004) vrednovanje je neodvojivi dio svakog kurikuluma, a načini, elementi i oblici vrednovanja utvrđuju se na temelju nacionalnog, predmetnog i školskog kurikuluma te Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Prema Jurjević Jovanović i sur. (2020) primarna svrha vrednovanja je pružiti učeniku pravodobne i učinkovite povratne informacije o svom radu kako bi učenik mogao unaprijediti odgojno-obrazovna postignuća. Učitelj ima važnu ulogu pružanja povratnih informacija učeniku u svrhu poticanja napretka i usmjeravanja učenika u procesu učenja.

Sastavnice vrednovanja su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Važno je razumjeti razlike između navedenih pojmova kako bi se stvorila jasnija slika o tome što se sve podrazumijeva pod pojmom vrednovanje.

Praćenje je prema Pravilniku (2019) određeno kao sustavno i kontinuirano promatranje i evidentiranje napretka u postignutoj razini kompetencija i postignuća

koja su definirana nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom te školskim i strukovnim kurikulumom. Praćenje je oblik vrednovanja kojim se tijekom aktivnosti utvrđuje učenički napredak, kao i eventualni nedostaci i poteškoće u učenikovom učenju koje treba riješiti radi optimiziranja mogućnosti za uspješno postizanje i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Praćenje omogućuje kontinuirano praćenje razvoja i napretka kao i identifikaciju područja koja zahtijevaju poboljšanje kako bi se maksimizirao uspjeh u ostvarivanju ishoda i ciljeva (Ruić, Lukša, 2017).

Provjeravanje je proces ocjenjivanja postignute razine vještina u određenom nastavnom predmetu ili području te drugim aktivnostima u školi tijekom školske godine (Tomaš, 2020). Provjeravanje znanja predstavlja proces kojim učitelj tijekom nastave procjenjuje kvalitetu i opseg kojim su učenici usvojili određena obrazovna postignuća, uključujući znanje, vještine i sposobnosti (Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007). Utvrđivanje trenutnog stanja učeničkih vještina postiže se kroz različite oblike provjeravanja, pri čemu su pisana i usmena provjera najčešći oblici. Učitelj oblikuje objektivne testove kako bi što točnije i objektivnije procijenio stvarno znanje učenika. Važno je napomenuti da procjena znanja ne mora biti uvjetovana određenim kriterijima ili početnim vrijednostima (Tot, 2013).

Ocjenjivanje podrazumijeva prema Pravilniku (2019) dodjeljivanje ocjena temeljem brojčane vrijednosti ili putem opisa aktivnosti koja se ocjenjuje. U praksi se koriste različiti modeli ocjenjivanja, ali su dva najučestalija: brojčano ocjenjivanje i opisno ocjenjivanje (Matijević, 2004). Brojčano ocjenjivanje uključuje upotrebu ugovorenih brojeva i brojčanih skala s više stupnjeva kako bi se ocijenile učenikove aktivnosti i postignuća. Svaki broj predstavlja kvalitetu stečenih znanja, razvijenih sposobnosti i vještina, pri čemu veći brojevi označavaju bolje postignuće. S druge strane, opisno ocjenjivanje je model u kojem se učenikovo postignuće prikazuje opisno. Koriste se opisne riječi ili fraze koje opisuju učenikovo postignuće, a ovaj model uključuje pružanje informacija roditeljima i učenicima o njihovom postignuću. Prema Matijeviću (2011) ocjenjivanje je proces dodjeljivanja specifične ocjene na temelju postignutih rezultata učenika, što rezultira klasifikacijom učenika u određene kategorije prema njihovom postignuću u učenju i dogovorenim kriterijima.

Ocjenjivanje znanja odvija se nakon završetka usvajanja i savladavanja te provjere nastavnih sadržaja te se ocjenjuju učenikovi pismeni i usmeni odgovori, praktični rad, tehnički rad te ostale aktivnosti (Penca Palčić, 2008).

Vrednovanje je višestruki proces koji uključuje niz različitih metoda, tehnika i instrumenata kako bi se dobio sveobuhvatan uvid u napredak učenika i osiguralo da je nastavni proces prilagođen njihovim jedinstvenim potrebama i stilovima učenja. S obzirom na to da je vrednovanje kompleksan i zahtjevan proces, potrebno je kontinuirano raditi na usavršavanju učiteljevih kompetencija i vještina tijekom nastavnog procesa kako bi i učitelji i učenici bili zadovoljni i motivirani (Božić, 2016).

Svrha vrednovanja učeničkih postignuća u literaturi je povezana s različitim aspektima, kao što su selekcija za daljnje obrazovanje, motivacija za učenje, usmjeravanje učenja, ispravljanje pogrešaka i evaluacija nastave i učenja (Matijević, 2004). Prema Buljubašić-Kuzmanović i Majer (2008) primarni fokus su razvojne karakteristike učenika koje se vrednuju: razvoj uma, srca i praktičnih vještina te njihov sveobuhvatni razvoj: kognitivni, emocionalni i psihomotorički.

Prema Jurjević Jovanović (2022) vrednovanje možemo podijeliti prema obliku, prirodi, pristupima te načinu određivanja uspješnosti.

Vrednovanje prema obliku može biti unutarnje, vanjsko te hibridno.

Unutarnje vrednovanje je oblik vrednovanja naučenog kojeg kontinuirano planira i provodi učitelj koji je bio uključen u proces učenja i poučavanja zajedno s učenicima. Učitelji provode unutarnje vrednovanje, zajedno s učenicima kroz praćenje aktivnosti te utvrđivanje rezultata ili odgojno obrazovnih ishoda u kognitivnom, psihomotoričkom te afektivnom području. Procjenjuju se postignuća učenika u području znanja, vještina i sposobnosti. Obično se koriste usmena ili pisana provjeravanja kao najčešći načini vrednovanja, dok se drugi načini provjere postignuća mogu prilagoditi pojedinom predmetu (Cindrić i sur., 2010).

Prema Cindrić i sur. (2010) proces unutarnjeg vrednovanja se provodi kroz tri etape:

1. etapa

Tijekom školske godine, učitelj ne koristi samo ocjene kao izraz uspjeha, već bilježi i opažanja o sposobnostima, interesima te potrebama učenika. Tako učitelj nastoji prepoznati kvalitete učenika te područja u kojima učenik ostvaruje naročit napredak i razvoj. Te bilješke su važne za planiranje i usmjeravanje učenikovog napretka te za pedagošku intervenciju ako učenik ima stanovite teškoće.

2. etapa

Obuhvaća provjeru postignuća, odnosno podrazumijeva učiteljevo sustavno prikupljanje podataka podatke o rezultatima ili ishodima učenja koristeći se trima tehnikama provjeravanja: usmeno, pismeno i praktično. Te tehnike provjeravanja trebaju biti uravnotežene te kako bi bile svrsishodne, nijedna ne smije prevladavati.

3. etapa

Podrazumijeva ocjenjivanje učenikovih postignuća. Školska ocjena treba biti sinteza prethodno navedenih faza vrednovanja, bilježenja i vođenja učenika te podataka prikupljenih različitim tehnikama provjeravanja. Dakle, ocjenjivanje mora biti temeljeno na sadržajno valjanim kriterijima kako bi se utvrdilo što učenik zna i kakve su njegove sposobnosti

Glavne svrhe unutarnjeg vrednovanja su procjena postignutih kompetencija učenika, pružanje povratnih informacija o procesu učenja i poučavanja, identificiranje nedostataka u učenju i pružanje smjernica za poboljšanje, poticanje razvoja viših kognitivnih sposobnosti i vještina te pružanje osnove za vrednovanje (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020). Unutarnje vrednovanje se provodi redovito i predstavlja sastavni dio svakodnevne strukture nastavnog sata. Učitelji je provode zajedno s učenicima tijekom nastavnih aktivnosti, prateći i ocjenjujući rezultate (Matijević, 2004). S druge strane, prema Bognaru i Matijeviću (2002), vanjsko vrednovanje se

odnosi na ocjene koje dolaze izvana, od strane subjekata koji nisu izravno uključeni u školski kontekst, odnosno od strane subjekata izvan škole.

U Republici Hrvatskoj, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) je zadužen za provođenje vanjskog vrednovanja. Najčešći oblici vanjskog vrednovanja uključuju nacionalne ispite, državnu maturu i međunarodno vrednovanje postignuća putem PISA programa (Programme for International Student Assessment) (Cindrić i sur 2010). Vanjski evaluator ima prednost objektivnosti jer nije osobno uključen u proces. Međutim, važno je imati na umu da su vrijednosti osobe koja provodi evaluaciju ipak prisutne. Vanjsko vrednovanje ne može samostalno poboljšati kvalitetu škole, ali može potaknuti bolji rad i veću učinkovitost (Tot, 2013).

Hibridno vrednovanje podrazumijeva sintezu unutarnjeg i vanjskog vrednovanje. To je vrednovanje koje se osmišljava i planira od strane neovisne ustanove, poput ispitnog centra, dok se učitelj bavi njegovom provedbom u učionici. Učitelj dobiva zadatke, određene skupine zadataka ili cijele ispite iz baze ispitnog centra. Ispiti se zatim šalju elektroničkim putem iz ispitnog centra u škole. Učenici ih rješavaju uglavnom na računalu, ali također imaju mogućnost rješavanja ispita i u tiskanom obliku. Nakon što učenici završe s rješavanjem, ispiti se šalju natrag u ispitni centar radi ispravljanja, a zatim se učenicima i učiteljima daju povratne informacije o rezultatima. (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

Prema načinu određivanja uspješnosti vrednovanje dijelimo na normativno, kriterijsko i ipsativno vrednovanje.

Normativno vrednovanje se odnosi na procjenu uspjeha pojedinog učenika uspoređujući ga s uspjehom drugih učenika (Kyriacou, 1995). Na primjer, ako ocjena "odličan" označava razinu znanja koju postiže najboljih deset posto učenika, to znači da će deset posto najboljih učenika dobiti ocjenu "odličan", bez obzira na njihove apsolutne rezultate (Kyriacou, 1995). Ocjene se obično raspoređuju prema "zvonastoj krivulji" (Gaussovoj krivulji) prema unaprijed određenoj shemi (Centre for the Study

of Higher Education, 2002, prema Burton, 2006). Dakle, normativno vrednovanje se temelji na rangiranju uspješnosti učenika u odnosu na druge u određenoj skupini.

U ovom obliku vrednovanja, rezultati pojedinca ili skupine se uspoređuju s rezultatima veće referentne skupine ili očekivanom distribucijom. Rezultati te referentne skupine služe kao norma prema kojoj se procjenjuje vrijednost svakog pojedinog rezultata. Važno je napomenuti da normativni testovi ne mjere stvarnu razinu učeničkih kompetencija i postignuća, već samo položaj pojedinca unutar skupine. S obzirom na to da se neki učenici redovito nalaze na donjem dijelu ljestvice, normativno vrednovanje može imati negativan utjecaj na njihovu motivaciju. Budući da njihov uspjeh ovisi o usporedbi s drugima, može se stvoriti nedostatak samopouzdanja i nedostatak vlastite vrijednosti (Kyriacou, 1995).

Kriterijsko vrednovanje se fokusira na procjenu kvalitete na temelju određenih kriterija, neovisno o usporedbi s drugima. Ovdje se ocjenjuje ono što učenici znaju i mogu učiniti, bez pozivanja na uspjeh drugih (Brown, 1998). Kriterijsko vrednovanje pruža veću pouzdanost, valjanost i transparentnost ocjene u usporedbi s normativnim vrednovanjem (Burton, 2006). Kod kriterijskog vrednovanja, primjenjuju se zadaci koji su prosječne težine ili jednostavni kako bi se postigao veći postotak točnih odgovora (McMillan, 2010). Ova metoda vrednovanja unaprijed određuje koje pokazano znanje odgovara određenoj ocjeni. Stoga, ocjena učenika ne ovisi o njihovom položaju unutar skupine, već o postignutom rezultatu na unaprijed utvrđenoj skali.

U kriterijskom vrednovanju, ocjena učenika se temelji na tome koliko su postigli određene standarde ili kriterije koji su postavljeni za određene zadatke ili ciljeve. Ova metoda vrednovanja omogućuje objektivniju procjenu napretka učenika jer se usredotočuje na konkretne očekivane rezultate i kvalitete koje učenici trebaju pokazati. Definirani kriteriji omogućuju učiteljima donošenje utemeljenih odluka o ocjenjivanju, budući da se procjena usmjerava na ono što je stvarno naučeno, a ne na usporedbu s drugim učenicima (MZO, 2019).

Prema Jurjević Jovanović i sur. (2020) ipsativno vrednovanje predstavlja način vrednovanja učenika koja se temelji na njihovom vlastitom napretku. Prati se njihov

individualni razvoj i uspoređuje s njihovim vlastitim sposobnostima, odnosno utvrđuje se je li taj napredak ispod ili iznad njihovih kapaciteta (McMillan, 2010). U okviru ipsativnog vrednovanja, naglasak je stavljen na isticanje postignutog napretka učenika te usporedbu trenutnih rezultata s prethodnim rezultatima.

Ključno je da učitelj ima pristup prethodnim procjenama učenika kako bi to mogao ostvariti. U ovom načinu procjene uspjeha učenika, potrebno je uzeti u obzir individualne sposobnosti učenika, te čak i najmanji napredak za pojedinog učenika može imati značajan utjecaj. Isticanje takvog napretka ima motivacijski učinak na učenika, a ipsativno vrednovanje posebno dolazi do izražaja prilikom procjene postignuća učenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Prema Jurjević Jovanović i sur. (2020) *vrednovanje prema prirodi* dijelimo na formativno vrednovanje i sumativno vrednovanje.

Sumativno vrednovanje se provodi na kraju nastavne jedinice ili određenog vremenskog razdoblja kako bi se usporedilo znanje ili vještine učenika s postavljenim standardima ili kriterijima. Cilj sumativnog vrednovanja je procijeniti koliko dobro učenici ovladavaju gradivom, dok se formativno vrednovanje koristi kao dijagnostički alat za praćenje napretka i pružanje pomoći učenicima. Osim toga, cilj sumativnog vrednovanja je procijeniti u kojoj mjeri učenik postiže postavljene ciljeve učenja i odrediti ocjenu koju treba dobiti (Popham, 2013). Sumativno vrednovanje se provodi putem pisanih i usmenih provjera, vrednovanja praktičnih radova, izvedbi i projekata a rezultira dobivanjem numeričke ocjene (Borošak, 2019).

Prema Rajić (2017) u hrvatskom školskom sustavu, ocjenjivanje se temelji na petostupanjskoj ljestvici (nedovoljan - 1, dovoljan - 2, dobar - 3, vrlo dobar - 4, odličan - 5) te se najčešće koristi za utvrđivanje usvojenog znanja, certificiranje učeničkih postignuća na kraju određene razine obrazovanja, kategorizaciju učenika ili kao kriterij za selekciju pri prijelazu na višu razinu obrazovanja. Međutim, nedostatak sumativnog vrednovanja leži u tome što se provodi nakon dugog razdoblja nastave i učenja, kada često postaje teško napraviti promjene u odnosima učenika prema nastavi i učenju (Perišić, 1988).

S obzirom na to da se sumativno vrednovanje provodi nakon završetka nastavnog procesa, njegova dijagnostička vrijednost u smislu usmjeravanja nastavnika prema pravovremenim prilagodbama kako bi se pomoglo učenicima koji zaostaju je ograničena. Ne pruža učiteljima ključne informacije koje bi im omogućile izradu specifičnih smjernica za poboljšanje. S druge strane, formativno vrednovanje je znatno učinkovitije vrednovanje za prilagođavanje nastave kako bi se pomoglo učenicima da savladaju gradivo (Garrison & Ehringhaus, 2007).

Formativno vrednovanje se provodi tijekom samog procesa učenja i poučavanja. To je prema Pophamu (2013) pažljivo osmišljen proces vrednovanja u kojem se učitelji služe rezultatima praćenja učenika s ciljem unaprjeđivanja vlastita poučavanja, drugim riječima, s ciljem poboljšanja učenikova učenja. Prema Pophamu (2013) formativno vrednovanje je pažljivo osmišljen proces u kojem učitelji koriste povratnu informacije o učeniku kako bi prilagodili svoje metode rada i unaprijedili proces poučavanja, odnosno kako bi učenici unaprijedili svoj proces učenja .

Za razliku od sumativnog vrednovanja, formativno vrednovanje usmjereno je na poboljšanje i unaprjeđivanje načina na koji nastavnici poučavaju i načina na koji učenici uče. Kako bi se ostvarila svrha formativnog vrednovanja, nužno je da vrednovanje bude kontinuirano, individualizirano te usmjereno prema konkretnim ciljevima učenja. Također, važno je da formativno vrednovanje pruža konkretnu povratnu informaciju koja usmjerava učenika ka napretku i potiče ga na samovrednovanje (Vrgoč, 2002).

2.2. Vrednovanje prema pristupima

U suvremenim pristupima vrednovanju, temeljni cilj je poboljšanje i unapređenje procesa učenja kod učenika, kao i poticanje njihove samostalnosti u učenju. Ova promjena u konceptu vrednovanja prati i promjenu u terminologiji, pa danas možemo razlikovati tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog (Jurjević, Jovanović i sur., 2022).

Obilježja triju pristupa vrednovanja učeničkih postignuća i napredovanja: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog

Tablica 1. Obilježja triju pristupa vrednovanja učeničkih postignuća i napredovanja: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20processa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf>

	Vrednovanje za učenje	Vrednovanje kao učenje	Vrednovanje naučenoga
Zašto vrednovati?	<ul style="list-style-type: none"> - usmjerava i poboljšava aktivnosti učenja i poučavanja - učenicima pruža mogućnost da tijekom procesa učenja uvide kako mogu unaprijediti svoje učenje -omogućuje učiteljima odrediti sljedeće korake u poučavanju i poticanju učenja - olakšava individualizaciju u pristupu poučavanju -osigurava roditeljima informacije o učenju na temelju kojih mogu dati primjerenu podršku za učenje svomu djetetu 	<ul style="list-style-type: none"> - omogućuje učenicima razvoj vještina reguliranja i samovrednovanja učenja -učenici znaju koji su ciljevi učenja i kriteriji vrednovanja te ih prepoznaju u svojim radovima -doprinosi razvoju samostalnosti, samoinicijative i samokontrole učenja -omogućuje razvoj samoreguliranoga pristupa učenju 	<ul style="list-style-type: none"> - daje informaciju, odnosno procjenu postignute razine postignuća u odnosu na odgojnoobrazovne ishode definirane predmetnim kurikulumom -procjenjuje naučeno u određenim točkama odgojnoobrazovnoga procesa - ima ograničen utjecaj na trenutačne procese učenja, no može služiti roditeljima, učenicima i učiteljima za odlučivanje o daljnjemu učenju i školovanju
Što vrednovati?	<ul style="list-style-type: none"> - gdje su učenici u odnosu na postavljene ishode i koliko su učinkovite primijenjene strategije učenja i poučavanja 	<ul style="list-style-type: none"> - gdje su učenici u odnosu na postavljene ishode - što učenici misle o svojem učenju, korištenim strategijama i pristupima prilagodbe i unaprjeđivanja učenja, kako prate učenje itd. 	<ul style="list-style-type: none"> -postignuća u odnosu na ishode definirane kurikulumom
Kada vrednovati?	<ul style="list-style-type: none"> - tijekom učenja i poučavanja čiji je 	<ul style="list-style-type: none"> - tijekom učenja i poučavanja čiji je 	<ul style="list-style-type: none"> - nakon učenja i poučavanja

	neodvojiv dio	neodvojiv dio	
Kako vrednovati?	- različite metode koje omogućuju praćenje učeničkog razumijevanja i razvoj vještina	- različite metode koje potiču učenikovo učenje i metakognitivne procese	- različite metode kojima se procjenjuje ostvarenost ishoda
Primjena za formativnu/sumativnu svrhu	-formativna svrha -ne rezultira ocjenom -osigurava kvalitativnu povratnu informaciju i prijedloge za unaprjeđivanje učenja - prepoznaju se učenikove potrebe da bi napredovao u učenju	- formativna svrha - ne rezultira ocjenom - osigurava povratnu informaciju koja pomaže učeniku da se usmjeri na proces učenja i buduće korake u učenju - utvrđuje se koliko su učenici uspješni u samovrednovanju	- sumativna svrha - u pravilu rezultira ocjenom - može poslužiti kao temelj za odluke o sljedećim koracima učenja, poučavanja ili školovanja

U nastavku rada su detaljnije pojašnjene specifičnosti svakog od navedena tri pristupa vrednovanju.

2.2.1. Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje je pristup vrednovanja koji se provodi tijekom procesa učenja i poučavanja. Vrednovanje za učenje za cilj ima prikupljanje informacija o samom procesu učenja te služi za kvalitetno davanje povratne informacije učenicima o njihovom napretku kako bi ih se osnažilo da poduzmu potrebne mjere za poboljšanje učinkovitosti vlastitog procesa učenja (Jelić, 2022). Povratna informacija je važna i korisna i učenicima i učiteljima. Učenicima pruža informacije o tome u kojoj mjeri su usvojili znanja i vještine utvrđene kurikulumom te na koji način mogu poboljšati proces učenja, dok učiteljima pruža smjernice za poboljšanje samog procesa poučavanja tijekom obrazovnog procesa (Heritage, 2010).

Prema Clarku (2012) svrha vrednovanja za učenje je praćenje napretka učenika prema željenom cilju, sa svrhom smanjivanja razlike između trenutnog stanja učenika i željenoga ishoda to jest rezultata. Upotrebom različitih metoda vrednovanja za učenje, učenicima se pruža prilika da dobiju uvid u vlastiti napredak i učenje kako bi mogli unaprijediti svoje strategije učenja i postići ciljeve učenja. Učitelji trebaju stvoriti

mogućnosti za učenje u kojima će učenici moći napredovati vlastitim tempom u skladu s njihovim individualnim sposobnostima (Jones, 2005).

Dokumentiranje i zajedničko tumačenje rezultata vrednovanja za učenje pružaju učiteljima osnovu za stvaranje kvalitetnog okruženja za učenje, planiranje relevantnih iskustava učenja i primjerenih obrazovnih intervencija te usklađivanje cjelokupnog obrazovnog rada s individualnim razlikama među učenicima (MZO, 2019). Drugim riječima, ove informacije omogućuju učenicima da prepoznaju nedostatke u svom znanju, razumijevanju ili vještinama te ih usmjeravaju prema načinima kako te nedostatke premostiti (MZO, 2019).

Black i sur. (2004, str 10) navode da je „*vrednovanje za učenje svako vrednovanje čiji je primarni prioritet u njegovom dizajnu i praksi služiti u svrhu promicanja učenja učenika. Tako se razlikuje od vrednovanja koje je prvenstveno osmišljeno da služi u svrhu odgovornosti, ili rangiranja, ili potvrđivanja sposobnosti.*“.

Koristi vrednovanja za učenje su višestruke za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Učiteljima pomaže prikupiti informacije o znanju, iskustvima, nedostacima i stilovima učenja učenika te im pomaže u postavljanju ciljeva, planiranju poučavanja i unaprjeđivanju vlastitog rada (MZO, 2019). Učenicima pomaže postati svjesni svojeg učenja, unaprijediti vještine učenja, postići bolje rezultate, razviti motivaciju i samopouzdanje, dok roditeljima pruža informacije o procesu učenja i razvoju djeteta te smjernice za podršku u učenju.

Metode vrednovanja za učenje uključuju različite načine prikupljanja informacija, poput rubrika, anegdotskih zabilješki, učeničkih mapa, propitivanja, opažanja učenika, rasprava u skupinama itd. Vrednovanje za učenje treba biti nenametljivo i integrirano u stvarne životne situacije učenja (MZO, 2019).

Povratna informacija učenicima u vrednovanju za učenje ne uključuje ocjene, već kvalitativne informacije o procesu učenja i postignućima. Ona pomaže učenicima da preuzmu kontrolu nad vlastitim učenjem i unaprijede ga. Vrednovanje za učenje usmjereno je na napredak svakog učenika, uspoređujući njihova trenutačna postignuća s prethodnim. To promovira ideju da svi učenici mogu napredovati neovisno o

razlikama u sposobnostima. Povratna informacija treba biti točna, konkretna i specifično određena (Jurjević Jovanović i suradnici, 2022).

2.2.2 Vrednovanje kao učenje

Vrednovanje kao učenje uključuje sustavno uključivanje učenika u proces vrednovanja kako bi se poticao razvoj učenikove samostalnosti i samoreguliranog pristupa vlastitom učenju i vrednovanju. Takva vrsta vrednovanje je proces koji se provodi tijekom učenja i poučavanja te se temelji na konceptu da učenici tijekom procesa vrednovanja uče (MZO, 2019.). Učenici tako uz kontinuiranu podršku učitelja, aktivno sudjeluju u procesu vrednovanja kako bi se tijekom tog procesa potaknuo maksimalni razvoj učenikova samoreguliranog i samostalnog pristupa učenja. Učenici koji razvijaju vještine samoreguliranog i samostalnog učenja postaju najbolji vrednovatelji samim sebi te preuzimaju odgovornost za vlastiti napredak i učenje (Tot, 2010).

Vrednovanje kao učenje je proces rasta i razvoja metakognitivnih sposobnosti kod učenika (Popham, 2013). Učenici su aktivno uključeni u ovaj proces vrednovanja te nadziru vlastito učenje, koriste povratnu informaciju o vrednovanju od nastavnika, samih sebe i vršnjaka za određivanje idućih koraka te postavljaju vlastite individualizirane ciljeve učenja (Earl, 2006).

„Vrednovanje kao učenje je složeno uzajamno djelovanje vrednovanja, poučavanja i učenja koje u osnovi sadrži shvaćanje da učenici moraju razumjeti vlastiti napredak učenja i ciljeve učenja putem niza procesa koji su sami po sebi kognitivni događaji.“
(Dann, 2014, str 151).

Vrednovanje kao učenje podrazumijeva samovrednovanje koje provodi sam učenik, te vršnjačko vrednovanje koji naglasak stavljaju na uključivanje učenika za definiranje kriterija i vrednovanje po tim kriterijima što omogućuje internalizaciju vrednovanja i refleksiju vlastitoga učenja i učenja vršnjaka (MZO, 2020).

Prema MZO (2016), vrednovanje za učenje je pristup koji se temelji na ideji da učenici kroz proces vrednovanja uče. Ovaj pristup zahtijeva aktivno sudjelovanje učenika u vrednovanju, uz kontinuiranu podršku učitelja, s ciljem poticanja razvoja autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju. Glavni cilj vrednovanja kao učenja je potaknuti

učenike da kritički razmišljaju o svom učenju i strategijama učenja te da prepoznaju najučinkovitije načine učenja za sebe, postupno preuzimajući odgovornost za vlastiti napredak (MZO, 2019).

Vrednovanje kao učenje omogućuje učenicima razvoj vještina nadgledanja i samovrednovanja učenja. Pomaže im u prepoznavanju ciljeva učenja i kriterija vrednovanja koji se mogu primijeniti na njihove radove (MZO, 2016). Također doprinosi razvoju samostalnosti, samoinicijative i samokontrole učenja te potiče razvoj samoreguliranog pristupa učenju. Postoje različite metode koje se mogu koristiti u vrednovanju kao učenju, kao što su vršnjačko vrednovanje, samovrednovanje, razgovor s učiteljem tijekom procesa učenja, liste procjene, rubrike, dnevници učenja, izlazne kartice, grafički organizatori znanja i druge (MZO, 2019). Važno je sustavno planirati i razvijati samoprocjenu i samovrednovanje učenika kako bi se postigla veća samostalnost u učenju i radu.

2.2.3 Vrednovanje naučenog

Vrednovanje naučenog je vrednovanje stečenog znanja koje se provodi nakon što se obradi nastavna tema i rezultira dodjelom ocjena. Vrednovanje naučenog se provodi kada učitelj procijeni da je važno, tijekom određenih faza obrazovnog procesa, službeno dokumentirati i obavijestiti o postignućima i napretku učenika. Izuzetno je važno unaprijed upoznati učenike s ciljevima ocjenjivanja, vremenom kada će se ocjenjivanje provesti, metodama ocjenjivanja i kriterijima procjene. Pri osmišljavanju metoda ocjenjivanja i kriterija, učitelj se usmjerava prema obrazovnim ishodima i razinama postignuća koje ispituje u određenom trenutku (MZO, 2019). Vrednovanje naučenog treba podrazumijevati korištenje različitih metoda vrednovanja kako bi se učenicima omogućilo da pokažu svoje razumijevanje odgojno-obrazovnih ciljeva na način koji im najbolje odgovara. Tako se osigurava dovoljno informacija za precizno i pouzdano procjenjivanje postignuća učenika.

Vrednovanje naučenog, kao i drugi pristupi vrednovanju, bi trebalo biti kriterijsko. Kako bi razvio kriterije za ocjenjivanje, učitelj se koristi razinama usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Učenicima trebaju biti jasno i transparentno postavljeni kriteriji prema kojima se njihov rad vrednuje. Informacije prikupljene sumativnim vrednovanjem učitelj bi trebao koristiti i za potrebe vrednovanja kao učenje, što znači da bi ih trebao koristiti kako bi unaprijedio i planirao buduće procese učenja i poučavanja. (MZO, 2019).

3. FORMATIVNO VREDNOVANJE

Formativno vrednovanje je oblik vrednovanja učenikovih postignuća koji se kontinuirano odvija tijekom nastavnog procesa, a svrha takvog vrednovanja je pružanje povratne informacije učenicima, ali i učiteljima, kako bi mogli unaprijediti i poboljšati svoj u rad u procesu učenja i poučavanja. Takav oblik vrednovanja omogućuje uočavanje i identificiranje područja na kojima je potrebno dodatno poraditi, ali i prednosti koje treba isticati te dodatno jačati. (Jones, 2005; Brown, 2007a; Pavić, 2013; MZO, 2020)

Formativno vrednovanje je aktivan proces u kojem učitelj učestalo procjenjuje znanje i razumijevanje učenika u razredu te im daje odgovarajuću povratnu informaciju o mogućnosti napretka u učenju, dok učiteljima pruža povratnu informaciju u svrhu unapređivanja daljnjeg planiranja poučavanja (Borošak, 2019). Proces formativnog vrednovanja nije usmjeren na dodjelu ocjene, već na utvrđivanje trenutne razine znanja učenika s ciljem poboljšanja tog znanja i postignuća prije konačnog sumativnog vrednovanja. Njegova svrha je osigurati da rezultati kasnijeg sumativnog vrednovanja budu još više zadovoljavajući. (Moss i Brookhart, 2009) Takvo vrednovanje se provodi tijekom učenja i poučavanja i sastavni je dio nastavnog procesa te kao takav pruža kontinuirano, cjelovito i sažeto informiranje o napredovanju učenika, prepoznavanje nedostataka u učenju kao i prepoznavanje snaga učenika za poboljšanje poučavanja i budućeg učenja. Informacije dobivene formativnim vrednovanjem mogu se koristiti za napredak učenika i utvrđivanje njegovih snaga, interesa i vještina u svrhu planiranja budućeg učenja i poučavanja (MZO, 2016.). Učitelj najbolje ima uvid kako učenik najbolje uči, otkriva njegove snage i talente, ali i nedostatke i slabosti koje treba učenik treba prevladati. Temeljem povratnih informacija, učitelj savjetuje i usmjerava učenike na najučinkovitije načine i metode koje dovode do željenih rezultata. Prema Glazzardu i sur. (2016.) formativno vrednovanje pomaže u planiranju nastave koja djelotvornije zadovoljava potrebe učenika.

Primarni cilj formativnog vrednovanja je ukazati na specifična područja u kojima je učeniku potrebno poboljšanje te kako to postići, ali i naglasiti učenikove jake strane

koje je nužno ohrabrivati i poticati. Stoga uloga formativnog vrednovanja je pronaći najučinkovitiji put kako bi se što bolje prilagodila nastava učenicima u svrhu boljih rezultata učenja (Bezinović, Marušić, Dedić, 2012).

Prema Greenstein (2010) učenik je u središtu procesa formativnog vrednovanja. Formativno vrednovanje stavlja veći naglasak na to kako učenici primaju znanje, koliko ga dobro razumiju i kako ga mogu koristiti, a ne na to kako učitelji prenose informacije. Takvim vrednovanjem učitelji mogu saznati više o sposobnostima i zahtjevima učenja svojih učenika i prilagoditi svoje poučavanje u skladu s tim. Uvid u učenje učenika može pomoći učiteljima u donošenju odluka o promjeni metoda poučavanja i učenja radi poboljšanja kurikuluma i obrazovne ustanove (Shavelson i sur., 2008). Osim što se učenje prilagođava učenikovim sposobnostima, formativnim vrednovanjem se poboljšavaju kompetencije učenika u procesu samoreguliranog učenja. Učenici tako postaju aktivni sudionici nastavnog procesa što podrazumijeva učenje otkrivanjem, smisljeno i savjesno učenje te stvaralačko učenje. Učenik uči kako samostalno dolaziti do informacija, analizirati ih te ih koristiti. Takav učenik aktivno traži znanje te nema strah od neznanja što i je cilj suvremenog pristupa obrazovanju (Matić, 2014.)

Formativno vrednovanje daje učiteljima stalne informacije o napretku učenika, informacije koje podupiru odluke o tome koliko i kakvu vrstu učenja, podrške i prakse učenici trebaju kako bi postigli unaprijed postavljene ciljeve (Greenstein, 2010). Kada se pravilno koristi, formativno vrednovanje također doprinosi pozitivnoj radnoj atmosferi koja potiče suradnju i partnerstvo između učitelja i učenika u procesu suradničkog učenja i poučavanja (Bezinović, 2003). Ukoliko se formativno vrednovanje učinkovito provodi, informacije dobivene tim procesom su vrlo korisne i za učitelje i za njihove učenike.

Učinkovito formativno vrednovanje odvija se kada učitelji prilagode proces poučavanja u skladu s povratnim informacijama koje su prikupili tijekom formativnog vrednovanja i učenje učenika kao odgovor na podatke o vrednovanju, kada učenici dobiju povratnu informaciju o svom učenju i prijedloge kako da se poboljšaju i kada učenici sudjeluju u procesu kroz samovrednovanje i vrednovanje vršnjaka (Black i

William, 2004). Kao takvo, formativno vrednovanje odgovara na pitanje kojim putem ćemo ostvariti postavljeni cilj te kako učitelj može pomoći na tom putu (Greenstein, 2010).

Tobey i Keeley (2011., str 12) navode : „*Suvremeni nastavnik svjestan važnosti formativnog vrednovanja koje izgrađuje učenikovo razmišljanje, znanje, vještine i sposobnosti koristi se različitim tehnikama kako bi postigao željenu interakciju i koristio njene plodove.*“.

3.1. Samovrednovanje učenika

Samovrednovanje je proces koji učenicima omogućuje aktivno sudjelovanje u ostvarivanju ishoda učenja. Potiče učenike da promišljaju o svom napretku, identificiraju područja jakih i slabih strana i postavljaju osobne ciljeve. Primjena samovrednovanja ima formativnu svrhu koja ima za cilj poboljšanje učenja te poticanje praćenja i samostalnog upravljanja vlastitim učenjem (Wong, 2017). Samovrednovanje predstavlja metakognitivni proces introspekcije i refleksije vlastitog procesa učenja i postignuća, temeljem kojeg učenik utvrđuje ciljeve i usmjerava vlastiti učenje (MZO, 2019b). Ovaj proces se odvija na temelju prethodno utvrđenih kriterija odnosno ishoda učenja. Važno je napomenuti da učitelji svojim načinom rada trebaju osposobiti učenika za praćenje vlastitoga rada i pripremiti ih za kvalitetno samovrednovanje. Na samom početku ovog procesa nužna je snažna podrška učitelja koji će učenicima detaljno objasniti metode vrednovanja i pružiti mu kvalitetnu povratnu informaciju o njegovom učenju i napretku (Matijević 2005). Stoga učenici trebaju unaprijed biti upoznati sa samim ciljevima učenja kao i kriterijima koji će ih voditi u napretku.

Prema (Brown i Harris, 2013) koncept samovrednovanja, koji je ključan za samoregulirano učenje, ima pozitivan utjecaj na motivaciju, autonomiju u učenju te razvoj metakognitivnih vještina. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2019) proces

samovrednovanja potiče osjećaj samostalnosti, odgovornosti i kontinuiranog poboljšanja. Učenici samostalno procjenjuju kvalitetu vlastitog učenja temeljem unaprijed određenih kriterija, a svrha samovrednovanja kao takvog je poboljšanje budućih rezultata učenja (Rolheiser i Ross, 2001).

Samovrednovanje ima važnu ulogu jer potiče učenike da preuzmu aktivnu ulogu u svom učenju, potiče sposobnost postavljanja ciljeva te rast i razvoj metakognitivnih vještina uz odabir odgovarajuće strategije učenja. Samovrednovanjem učenici bi se trebali razviti u kompetentne i samouvjerene osobe koje su motivirane i ustrajne (Moss, Brookhart, 2009). Poticanjem navike samovrednovanja, učitelji pripremaju učenike kompetencijama koje su im potrebne za snalaženje u budućim izazovima i postizanje ciljeva s odlučnošću.

Stoga samovrednovanje pruža učenicima kritički uvid u vlastiti rad i napredak te svjesnost o prednostima i nedostacima u procesu učenja (Bursać i sur., 2016). Prema Boudu (1995, 17), "Samovrednovanje ima za cilj razvijanje vještina učenja učenika... Njegov fokus nije na pojedincima koji sami sebi dodjeljuju ocjene, niti na potiskivanju uloge učitelja" (Boud, 1995,17, prema Wride, 2017, 1). Samovrednovanje omogućuje dijeljenje moći, kontrole i autoriteta nad procesom vrednovanja između učitelja i učenika (Wride, 2017).

Bitna značajka samovrednovanja je da često zahtijeva od učenika da procijene vlastiti rad u kontekstu unaprijed određenog skupa kriterija koje pruža učitelj. Tako samovrednovanje naglašava aktivno sudjelovanje učenika u procesu, pretvarajući učenje u aktivnost usmjerenu na učenike, gdje sam učenik preuzima kontrolu nad vlastitim obrazovanjem . Ideja samoreguliranog učenja temelj je samovrednovanja. Prema Puustineni Pulkkinenu (2001, 269), samoregulirano učenje je „srednji konstrukt koji opisuje načine na koje pojedinci reguliraju vlastitih kognitivnih procesa unutar obrazovnog okruženja”. Uključujući motivacijski i bihevioralni aspekt, samoregulirano učenje obuhvaća osnovne procese koji idu izvan samo kognitivnih i metakognitivnih elemenata. Učenici koji usvoje sposobnost samoreguliranog učenja pokazuju snažan poticaj za nastavak učenja, primjenjujući različite tehnike

razmišljanja kao što su planiranje, refleksija i samovrednovanje, te aktivno poduzimaju korake kako bi ostvarili svoje ciljeve (Mohamed Jamrus i Razali 2019).

Pejić Papak i Čepić (2020) navode da je samovrednovanje ključna komponenta formativnog vrednovanja jer ima značajan utjecaj na suradnju između učenika i učitelja tijekom zajedničkog procesa učenja i poučavanja. Kao takvo, samovrednovanje ima važnu ulogu u stvaranju ugodnog razrednog ozračja koje potiče suradnju i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma usmjerenog na učenika. Kroz ovaj proces, suradnja između učenika i nastavnika postaje sveprisutna, učenici dobivaju priliku da kritički razmisle o svom napretku, prepoznaju svoje snage i područja koja trebaju poboljšati te aktivno sudjeluju u vlastitom učenju. Istovremeno, nastavnici imaju priliku pružiti podršku i usmjeravanje učenicima, potičući ih da postavljaju ciljeve, reflektiraju o svojim postignućima i identificiraju strategije za daljnji napredak (MZO, 2019)

Poučavanje učenika o samovrednovanju treba započeti prvog dana nastave i taj se proces nastavlja tijekom cijeloga školovanja (Matijević, 2004). Razvijanje kompetencije *Učiti kako učiti* započinje od samih početaka školovanja i predstavlja važan zadatak svakog učitelja ili učiteljice (Matijević 2017). Kada učitelji stvaraju okruženje u kojem učenici mogu tražiti izazove, razmišljati o svom napretku, preuzeti odgovornost i osjećati ponos zbog vlastitih postignuća, vjerojatnost samoreguliranog učenja se povećava (Paris i Paris, 2001). Učenike valja poučiti kako planirati vrijeme za učenje, organizirati svoje mjesto za učenje te redovito svakodnevno učiti kako bi stekla korisne navike. Osim toga, roditelji imaju važnu ulogu u razvoju kompetencije *Učiti kako učiti*, što se postiže pružanjem osobnog primjera te poticanjem i pohvalama. Korisno je da roditelji i učitelji, zajedno s djetetom, jednom mjesečno analiziraju i procjenjuju ostvarenje njegovih planova učenja te postignute rezultate (Matijević, 2017)

3.2. Metode formativnog vrednovanja

Metode vrednovanja predstavljaju različite načine prikupljanja informacija iz različitih izvora. To uključuje prikupljanje informacija o znanju i razumijevanju učenika s ciljem usmjeravanja učenika prema postizanju ciljeva i ishoda učenja. Upravo Matošević (2020) naglašava kako je bitno uskladiti pristupe i metode vrednovanja s očekivanim ishodima učenja, kao i s metodama i oblicima poučavanja. Siarova (2017) navodi kako istraživanja ukazuju na to da ne postoji jedna univerzalna metoda koja bi u potpunosti mogla procijeniti ključne kompetencije i različite vještine, niti biti smatrana najboljom praksom za vrednovanje učenika. Za sveobuhvatnu procjenu različitih vještina potrebno je koristiti više metoda i vrsta vrednovanja. Učinkovitost svake metode ovisi o njenom cilju i dizajnu, kao i o sposobnosti škola i nastavnika da je primijene.

Brajković i Žokalj (2021) navode da razlikujemo dvije vrste metoda vrednovanja: tradicionalne i alternativne. Tradicionalne metode vrednovanja podrazumijevaju testove, usmeno ispitivanje, pismene provjere znanja, provjere zadaća i slične metode. Pored tih metoda, koriste se i alternativne metode kao što su učeničke mape, liste za samoprocjenu, liste za procjenu, liste za procjenu drugih učenika, rubrike, semafor, pločice za odgovaranje, izlazne kartice, anegdotski zapisi i mnoge druge tehnike. Iako se često povezuje s alternativnim metodama vrednovanja, formativno vrednovanje može obuhvatiti sve metode vrednovanja, bez obzira jesu li tradicionalne ili alternativne. U nastavku su opisane neke od metoda formativnog vrednovanja.

Učeničke mape

Učenička mapa ili učenikov portfolio služi kao sredstvo za objedinjavanje rezultata vrednovanja pa se u učeničkoj mapi mogu nalaziti liste za samoprocjenu, nastavni listići, popunjeni obrasci anketa, bilješke o razgovorima između učenika i učitelja, mentalne mape, slike i crteži i slično (Brajković i Žokalj, 2021). Učitelj, u skladu s učenicima, odlučuje koji će se radovi stavljati u mapu. Poželjno je da učenici odabiru sami reprezentativne radove koje će pohraniti u mapu. Također, učenici mogu spremati materijale koje su koristili u nekom projektu ili istraživanju kako bi ih

dokumentirali. Tako svakom trenutku mogu pregledati aktivnosti koje su prošli i postići kontrolu nad svojim učenjem.

Do sada osobne mape učenika nisu bile široko korištene u nastavi, ali su opravdane i poželjne. Učenicima se osobna mapa najlakše može prikazati putem likovne mape, gdje se tijekom godine dodaju njihovi likovni radovi. Na kraju nastavne godine, ta mapa prikazuje cjelokupni rad učenika tijekom dužeg vremenskog razdoblja. . Osobna mapa učenika služi kao prikaz njihovog napretka u učenju. Kroz stvaranje vlastite mape, učenici aktivno sudjeluju u učenju i ostvaruju zadane ishode učenja.

Osobne mape učenika mogu biti i u digitalnom obliku. Za učenike mlađe dobi, digitalne mape (e-portfolio) izrađuje učitelj i pohranjuje ih na svoje računalo. Osobna mapa učenika je alat koji pomaže učenicima da na jednom mjestu sakupljaju svoje radove, artefakte koji prikazuju njihov napredak i postignuća. To je zbirka radova koje učenik samostalno prikuplja. Osobna mapa učenika služi kao prikaz njihovog napretka u učenju. U mapi se mogu nalaziti nastavni listići, liste za samoprocjenu, rubrike, referati, ispisane PowerPoint prezentacije, fotografije, audio i video zapisi, grafički prikazi i slični materijali. (Brajković i Žokalj, 2021).

Učitelj treba uskladiti s učenicima kako će prikupljati svoje radove u mapu. Poželjno je da učenici sami odaberu reprezentativne radove koje će pohraniti u mapu. Također, učenici mogu spremati materijale koje su koristili u nekom projektu ili istraživanju kako bi ih dokumentirali. Tako u svakom trenutku mogu pregledati aktivnosti koje su prošli i postići kontrolu nad svojim učenjem. Kroz stvaranje vlastite mape, učenici aktivno sudjeluju u učenju i ostvaruju zadane ishode učenja.

Do sada osobne mape učenika nisu bile široko korištene u nastavi, ali su opravdane i poželjne. Učenicima se osobna mapa najlakše može prikazati putem likovne mape, gdje se tijekom godine dodaju njihovi likovni radovi. Na kraju nastavne godine, ta mapa prikazuje cjelokupni rad učenika tijekom dužeg vremenskog razdoblja.

Učenička mapa je kolekcija radova koja živo prikazuje kako učenik razmišlja, što zna ili može raditi te što ga zanima. (Brajković i Žokalj, 2021). Osobne mape učenika također mogu biti i u digitalnom obliku. Za učenike mlađe dobi, digitalne mape (e-

portfolio) izrađuje učitelj i pohranjuje ih na svoje računalo. (Jurjević Jovanović i sur, 2022).

Izlazne kartice

Izlazne kartice su jedan od alata koje učitelji mogu koristiti za brzo i pouzdano formativno vrednovanje učeničkih postignuća. Kartice predstavljaju oblik nastavnih listića koji sadrže ključna pitanja kojima se provjerava činjenično znanje ili ciljne vještine koje su učenici trebali usvojiti na tom satu (MZO, 2019). Važno je postaviti pitanja na precizan način kako bi se dobila kvalitetna i mjerljiva povratna informacija. Pitanja trebaju potaknuti učenike na razmišljanje, zaključivanje i razumijevanje, obično su otvorenog tipa (Dyer, 2013). Izlazne kartice zahtijevaju od učenika da pruže dokaze svog učenja prije nego što napuste učionicu. Na tim karticama učenici mogu zapisati misli, definicije, objašnjenja, odgovore ili postaviti pitanja. Iako se izlazne kartice obično koriste na kraju sata, mogu se primijeniti u bilo kojem trenutku tijekom nastave ako učitelj osjeti potrebu za dobivanjem povratnih informacija radi daljnjeg rada i prilagodbe nastave (Jurjević Jovanović i sur., 2022). Učenici mogu napisati odgovore na postavljena pitanja, riješiti kratke zadatke, samostalno sažeti ono što su naučili ili identificirati područja na kojima trebaju dodatno raditi. Funkcija izlazne kartice je provjeriti je li svaki učenik usvojio ključne pojmove, pokazati razumijevanje svakog učenika, ukazati na eventualna kriva shvaćanja ili nesporazume, biti strukturirana tako da traži jasan odgovor, omogućiti brzo odgovaranje učenicima (do pet minuta), omogućiti učitelju brzu reakciju (do deset minuta čitanja izlaznih kartica) i odlučivanje o sljedećim koracima .

Rubrike

Rubrike su inovativan pristup koji ostvaruje formativno vrednovanje te imaju svrhu pomoću učenicima da promišljaju o svojim jakim stranama i sposobnostima ali i poteškoćama u učenju (Andrade, 2007). Rubrika je kolekcija opisa različitih razina kvalitete nekog rada ili vještine koja se pruža učenicima prije nego što se upuste u obradu određenog sadržaja ili izvrše zadatak. Svaka rubrika se sastoji od kriterija i skale procjene. Glavna razlika između rubrika i skale procjene je što rubrika pruža opis svake razine učenicima. Prema nekim autorima, smatra se da su rubrike korisnije kada

kriteriji u njima opisuju proces (poznati kao procesni kriteriji), umjesto samo rezultat ili konačni proizvod učenja. Rubrike bi trebale sadržavati jasno definirane kriterije koji precizno objašnjavaju što se ocjenjuje (Brookhart, 2018). Prema Clarce (2005) procesni kriteriji uspjeha sumiraju ključne korake koje učenik treba poduzeti kako bi uspješno izvršio zadatak. Procesni kriteriji posebno su korisni kada učenici moraju proći kroz nekoliko manjih koraka kako bi uspješno naučili nešto novo. Međutim, nedostatak procesnih kriterija je da mogu biti preopisni, pa iako učenik uspješno izvrši zadatak, to ne znači nužno da je stekao novo znanje, već samo da je pravilno izvršio zadatak prema uputama. Cilj rubrike nije samo pomoći učeniku u izvršavanju zadatka, već mu pomoći u samom procesu učenja. Većina učitelja koji koriste rubrike prepoznaje njihovu raznolikost upotrebu i koristi (Brajković i Žokalj, 2021).

Na jednostavan način rubrike omogućuju učiteljima da objasne što očekuju od učenika i kojim ciljevima teže u učenju. Primjena rubrika omogućuje učenicima, učiteljima i roditeljima da dobiju vrijedne povratne informacije o postignućima učenika, razini znanja i ostvarenim ishodima učenja. Kroz rubrike, jasno se opisuju kriteriji i razine postignuća, pružajući konkretnu sliku o tome što se od učenika očekuje i kako će biti vrednovani (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Rubrike pružaju učenicima povratne informacije o onome što su dobro postigli u svom radu/učenju i što trebaju poboljšati, čime se brzo i učinkovito unapređuje proces učenja. Također, omogućuju učenicima da procijene radove drugih učenika na temelju jasnih i unaprijed definiranih kriterija, umjesto da se oslanjaju na subjektivni dojam, čime se potiče njihova sposobnost procjene tuđih radova (Brajković i Žokalj, 2021).

Anegdotski zapisi

Anegdotski zapisi su objektivni opisi promatranih aktivnosti učenika koji služe stvaranju što objektivnije slike o učeniku. Također se nazivaju tekuće bilješke ili papir-olovka bilježenje. U tim zapisima se opisuju konkretne radnje učenika, a često se uključuje i citiranje učenika. Svrha ovih zapisa je opisati izvanredan događaj, poput prvi put prikazane vještine učenika, neobične situacije ili iznenađujuće reakcije tijekom poučavanja (Brajković i Žokalj, 2021). Zapisi mogu sadržavati i konkretne upute koje učitelj daje učeniku. Redovito pregledavanje tih zapisa omogućuje praćenje

napretka učenika. Anegdotski zapisi mogu se pisati u bilježnicu, na papir koji se pohranjuje u mape ili u digitalnom obliku (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Postupci koji su korisni pri stvaranju anegdotskih zapisa su sljedeći: odrediti koji će učenik biti promatran, odrediti što točno će se promatrati, zabilježiti datum i situaciju, opisati ponašanje učenika, citirati izjave ili reakcije učenika, zabilježiti bilo kakve upute ili smjernice koje su dane učeniku, biti objektivan prilikom zapisivanja, izbjegavajući pristranost (Jurjević Jovanović i sur., 2022; Brajković i Žokalj, 2021).

U anegdotskim zabilješkama ne treba iznositi zaključke, već samo evidentirati situaciju. Stoga je izuzetno važno da učitelj zapisuje činjenice, a ne interpretacije, u svojim anegdotskim zabilješkama (Brajković i Žokalj, 2021).

Postavljanje pitanja

Pitanja se najčešće koriste za provjeru jesu li učenici izvršili zadatak ili obavili domaću zadaću. Također se postavljaju pitanja koja traže informacije o prethodnim iskustvima učenika, njihovim emocijama, mišljenju, ponavljanju naučenog, provjeri znanja, poticanju zaključivanja i drugim aspektima. Često je izazovno pronaći pitanja koja će nam omogućiti prodor u učenikovo razmišljanje, posebno u njihove pogrešne interpretacije tijekom procesa učenja. To je ključno u formativnom vrednovanju jer nam odgovori učenika na takva pitanja omogućuju prilagođavanje nastave i pomoć u prilagodbi učenja (Brajković i Žokalj, 2021).

Pitanja mogu biti podijeljena na dvije osnovne vrste: zatvorena i otvorena pitanja. Zatvorena pitanja su ona koja zahtijevaju odgovor koji je točan i precizan, dok otvorena pitanja dopuštaju više mogućih odgovora. Upotreba zatvorenih pitanja posebno je korisna za provjeru temeljnog znanja i razumijevanja kod učenika. Ona su jednostavna za provjeriti, budući da se očekuje jedan određeni odgovor (Jurjević Jovanović i sur., 2020).

Također je važno postavljati pitanja kojima učenicima pokazujemo da je proces učenja jednako važan kao i konačni rezultat. Takva pitanja, nazvana pitanja o metakogniciji, omogućuju otkrivanje strategija koje učenici koriste tijekom učenja ili rješavanja zadataka. Pitanjima o metakogniciji potičemo razvoj tzv. "rastućeg uma" kod učenika

i konstruktivistički pristup učenju, prema kojem znanje nije samo preneseno i usvojeno, već svatko od nas samostalno gradi svoje znanje na temelju prethodnog znanja (Brajković i Žokalj, 2021).

Liste za procjenu

Lista za procjenu, poznate kao provjereni popis ili checklista, je alat u kojem učitelj promatra učenika, provjerava i označava prisutnost, razinu ili učestalost određenog ponašanja, sposobnosti, vještine ili znanja koji se nalaze na popisu. Liste za procjenu obično prate redoslijed u kojem se navedeni dijelovi ishoda ostvaruju te je potrebno upoznati učenika s tim što će se procjenjivati.

Da bi samostalno izradili neku listu provjere, učitelji trebaju sastaviti popis svih dijelova koji čine određenu vještinu koju žele pratiti kod djece, odnosno razinu usvojenosti koju žele provjeriti. Lista provjere se sastoji od tri stupca: prvi stupac sadrži popis tih dijelova, a drugi i treći stupac označeni su s "da" i "ne", gdje se bilježe prisutnost ili odsutnost određenog ponašanja ili znanja (Brajković i Žokalj, 2021).

Liste za procjenu pružaju uvid u to što i koliko učenik može i zna. Na temelju dobivenih rezultata iz liste za procjenu, učitelj procjenjuje u kojoj mjeri učenik vlada određenim područjem znanja ili vještina u određenom trenutku učenja, te kako može poboljšati svoje trenutno stanje. U razgovoru s učenikom, učitelj pruža povratne informacije i smjernice za dalje učenje. (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Osim individualnih listi za procjenu za svakog učenika, moguće je izraditi i skupnu listu za procjenu na kojoj su navedeni svi učenici u odjelu. Svrha tih lista je vrednovanje za učenje, odnosno praćenje napretka učenika i pružanje povratnih informacija koja će im pomoći u daljem učenju. (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Liste za samoprocjenu

Samoprocjena je proces u kojem učenici procjenjuju svoje razmišljanje i ponašanje tijekom učenja, te izražavaju svoje mišljenje. Cilj samoprocjene je osvijestiti strategije koje poboljšavaju razumijevanje i potiču razvoj vještina. To

pomaže u podizanju uspješnosti učenika jer razvijaju svijest o tome koje metakognitivne strategije trebaju koristiti.

Sorić (2014) ističe kako je samovrednovanje vještina koja uključuje stvaranje povratnih informacija o vlastitom procesu učenja kako bi se taj proces mogao prilagoditi ili promijeniti. To je temelj za razvoj samoregulacije učenja.

Lista za samoprocjenu sastoji se od pitanja ili niz pitanja (ili tvrdnji) pomoću kojih učenici mogu realno procijeniti kvalitetu svog rada, osjećaja, razmišljanja i slično. Ta lista sadrži logički organizirana pitanja ili tvrdnje koje izražavaju kompetencije koje učenik stječe i primjećuje u svom ponašanju tijekom učenja. Za mlađe učenike, preporučuju se izjave umjesto pitanja jer ih lakše razumiju, usmjere se na sebe i nemaju strah od ispitivanja. Samoprocjena bi trebala poticati intrinzičnu motivaciju za učenje. Kroz samoprocjenu, učenik preuzima odgovornost za vlastito učenje i mijenja neuspješne strategije učenja. Samoprocjena je važna jer učenicima otkriva razliku između trenutnog i željenog postignuća. Kvalitetna samoprocjena zahtijeva jasno postavljene ciljeve vrednovanja. U početku, učitelj treba voditi samoprocjenu u razrednoj nastavi kako bi se polako i smisleno uveo taj proces. Samoprocjena se provodi u razrednom odjelu kako bi se potakla samoregulacija učenja. (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

Pločica piši-briši

Ovaj alat za formativno vrednovanje uključuje cijeli razred i pruža brzu povratnu informaciju o rezultatima učenja. Male ploče, obično bijele boje na kojima se koristi flomaster, su jeftine i mogu se dugotrajno koristiti. One su prikladne za dobivanje kratke povratne informacije u bilo kojem trenutku poučavanja. Na primjer, dok učitelj objašnjava postupak pisanog zbrajanja, može dati svim učenicima zadatak i odrediti određeno vrijeme. Nakon što prođe određeno vrijeme, svi učenici moraju podignuti i okrenuti svoje ploče. Učitelj jednostavno i brzo provjerava postupak rješavanja zadatka i rješenja učenika, što pruža povratnu informaciju koju može koristiti za prilagodbu svog poučavanja (Jurjević Jovanović i sur., 2022).

3.3. Učinkovita povratna informacija

U procesu vrednovanja od iznimne je važnosti pravovremena i kontinuirana povratna informacija koja pruža informaciju o razini usvojenosti odgojno-obrazovnog ishoda. Učinkovite povratne informacije omogućuju učenicima da poboljšaju svoje učenje, pružaju korisne informacije o strategijama koje mogu primijeniti kako bi samostalno poboljšali svoj rad, što pozitivno utječe na njihovu sposobnost samoregulacije učenja (Heritage, 2010). Istovremeno informacija o razini uspješnosti pomaže učiteljima u usmjeravanju procesa poučavanja.

Povratna informacija je najučinkovitija kada ističe snage i usmjerava na unapređenje. Svaka efikasna povratna informacija, bez obzira na njezin izvor, mora odgovoriti na tri ključna pitanja: Kamo idem? odnosno (koji je cilj?), Koliko sam se približio/približila cilju? (kako mi ide u odnosu na cilj?), i Što dalje? (koje aktivnosti trebam poduzeti kako bih ostvario/la cilj?) (Hattie i Timperley, 2017).

Učinkovita povratna informacija ima sljedeća obilježja: fokusira se na očekivani cilj učenja, izbjegava uspoređivanje učenika međusobno, naglašava njihove jake strane, pruža specifične informacije koje potiču napredak u procesu učenja, daje se i prima tijekom učenja dok još postoji mogućnost prilagodbe, koristi preciznu, deskriptivnu terminologiju, usmjerena je na individualnog učenika pružajući mu pravovremene, specifične i odmjerene informacije te ga motivira na akciju i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje (Chappius, 2012).

Rezultati metaanalize provedene od strane Hattieja i Timperleya (2007, 2009, 2017) ukazuju na to da učinkovita povratna informacija ima izuzetno pozitivan utjecaj na učenje i može čak udvostručiti razinu postignuća učenika. Utjecaj učinkovite povratne informacije na učenje čak je veći od utjecaja broja učenika u razredu ili kognitivnih sposobnosti i socioekonomskog statusa učenika.

3.4. Pregled dosadašnjih istraživanja o formativnom vrednovanju

Pregledom dosadašnjih spoznaja o formativnom vrednovanju, izdvaja se nekoliko istraživanja koja se bave temom formativnog vrednovanja, kao i mišljenja učitelja o provedbi istog. Osvrnut ćemo se na iduća istraživanja: Vesna Buljubašić- Kuzmanović i Jasna Kretić Majer; *Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole*, Nikola Margetić; *Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima, i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, Sandra Kadum-Bošnjak, Davorin Brajković; *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi*, Luči Bursać, Josipa Dadić, Tamara Kisovar-Ivanda; *Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća*, Petra Pejić-Papak i Renata Čepić; *Teachers' Beliefs about Formative Evaluation*.

Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole članak je autorica Vesne Buljubašić-Kuzmanović i Jasne Kretić koji je napisan 2008. godine. Prema analizi provedenoj u ovom istraživanju, naglasak je na procjeni školske kvalitete i njezinom unapređenju putem vrednovanja i samovrednovanja. Glavni cilj navedenog istraživanja je analiza percepcije suvremene škole i kvalitete odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na stavove učitelja i učenika. Istraživanje se temelji na analizi stavova od 110 učitelja i 114 učenika kao reprezentativnog te se fokusira na tradicionalno i suvremeno shvaćanje škole te kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Za prikupljanje podataka korištena je metoda anketnog upitnika, prilagođena potrebama navedenog istraživanja, putem kojeg su sudionicima postavljena pitanja kako bi se dobio bolji uvid u stavove učitelja i učenika. Anketni upitnik se sastojao od dva osnovna dijela, prvi dio upitnika je usmjeren na 11 tvrdnji koje istražuju današnja razmišljanja o školi i njezinim nagnućima- tradicionalnim i suvremenim, dok je drugi dio upitnika sadržavao 25 tvrdnji koje su bile podijeljene u pet kategorija: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje te suradnja s roditeljima.

Rezultati istraživanja otkrili su da učitelji i učenici većinom percipiraju školu tradicionalnom, smatrajući je prije sve pripremom za život i obvezom koja se mora proći, a ne kao integralnim dijelom života, izazovom i radosti. Također, učitelji i učenici smatraju da vrednovanje u odgojno-obrazovnom sustavu ne doseže dovoljnu razinu razvijenosti. Učitelji tako ističu da samoprocjena učenika u većoj mjeri nedostaje tijekom obrazovnog procesa, što je mišljenje koje dijele i sami učenici. Učenici također naglašavaju da nemaju često priliku provoditi vlastito vrednovanje svojega rada niti rada svojih vršnjaka.

Nadalje, rezultati ističu da se primjećuju značajne razlike u stavovima učitelja i učenika što se tiče transparentnosti kriterija vrednovanja. Učitelji tvrde da su kriteriji vrednovanja gotovo uvijek prethodno poznati, dok se s tom tvrdnjom učenici ne slažu. Što se tiče suradnje između škole i roditelja, rezultati ukazuju na to da učitelji da je suradnja s roditeljima na gotovo optimalnoj razini, s čime se učenici ne slažu u potpunosti, ističući da suradnji škole i roditelja nedostaje osnove partnerstva. Iz provedenog istraživanja proizlazi zaključak da postaje imperativom implementirati sustav vrednovanja kvalitete odgoja i obrazovanja kako bi se mogao ostvariti stvarni napredak. Drugim riječima. Vrednovanje i samovrednovanje jedan je od najključnijih alata za ojačavanje školskog sustava i poticanja kvalitete. (Buljubašić-Kuzmanović, Majer, 2008).

Članak *Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima, i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* autora Nikole Margetića napisan je 2013. godine. Primarni cilj navedenog istraživanja bio je analizirati stajališta učitelja koji predaju u razrednoj i predmetnoj nastavi u osnovnoj školi, kao i nastavnika u srednjoj školi, u vezi s *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. U istraživanju je sudjelovalo 2017 učitelja/nastavnika osnovnih i srednjih škola na području grada Bjelovara. Metoda prikupljanja podataka je bio upitnik koji je podijeljen ispitanicima kako bi se istražila njihova mišljenja o prethodnom proučavanju Pravilnika, kao i njihova mišljenja o razini njihove participacije u izradi istog.

Rezultati provedenog istraživanja iskazuju da učitelji razredne nastave lakše ispunjavaju svoje obaveze poput kreiranja kratkih pisanih provjera, ponavljanja pisanih testova i dopunske nastave jer imaju prednost fleksibilnijeg radnog vremena u odnosu na ostale ispitanike (nastavnike). Nadalje, učitelji pokazuju izraženu podršku Pravilniku, ali ističu da imaju naglašenu potrebu za većom uključenosti u procesu izrade istoga kao i želju za većom autonomijom u provođenju samog vrednovanja. Navode kako bi vrednovanje trebalo manje ovisiti o specifičnostima Pravilnika te da bi sugestije samih provoditelja trebale biti više prihvaćene s obzirom na to da je vrednovanje najosjetljivija problematika nastavnoga kurikuluma (Margetić, 2013). Navedeni članak je od iznimne važnosti jer je jasno ukazao na nužnost preoblikovanja Pravilnika, te su svi navedeni stavci Pravilnika u kojem je iskazano nezadovoljstvo, sada izostavljeni ili izmijenjeni.

Autorice Luči Bursać, Josipa Dadić i Tamara Kisovar-Ivanda su 2016. godine napisale članak *Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća*. U navedenom članku je predstavljeno istraživanje koje je za svrhu imalo istražiti mogućnosti razvijanja vještina samovrednovanja tijekom procesa školskog učenja te kako su te vještine povezane s postignućima učenika. Glavna strategija samovrednovanja koja je primijenjena usmjerena je prema poticanju učenja i razvoju (formativna svrha), a ne prema ocjenjivanju ili vrednovanju kao sumativnoj svrsi.

U okviru istraživanja, sudjelovalo je ukupno 196 ispitanika, od čega su 188 bili učenici iz dviju škola u Zadru i njihovih osam učiteljica. Ova skupina je bila podijeljena na dvije grupe: eksperimentalnu i kontrolnu. Eksperimentalna grupa se sastojala od 98 učenika, dok je kontrolna grupa uključivala 90 učenika.

Da bi se jasno razumjelo kako samovrednovanje utječe na postignuća učenika, istraživanje je koristilo kombinaciju različitih metoda. To uključuje upotrebu upitnika s pitanjima zatvorenog tipa (njih ukupno sedam), kao i dva pitanja otvorenog tipa koja su omogućila učenicima da slobodno izraze svoje mišljenje. Također, provedeni su i intervjui s učenicima kako bi se razgovaralo o njihovim iskustvima, te su se provedeni polustrukturirani intervjui s učiteljicama kako bi se dobila i njihova perspektiva. Analiza rezultata znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe provedena je

korištenjem t-testa, a rezultati su pokazali statistički značajne razlike u korist eksperimentalne grupe, tj. učenika koji su sudjelovali u procesu formativnog samovrednovanja. Dodatno, analiza slobodnih izjava učenika i intervju s učiteljicama otkrili su trendove koji su ukazivali na veću motivaciju učenika tijekom i nakon primjene kontinuiranog samovrednovanja. Ovi trendovi uključuju dublje razmišljanje na razini kognicije i metakognicije te pojačanu usmjerenost učitelja prema pitanjima vezanim uz samovrednovanje učenika.

Kombinirajući kvantitativnu i kvalitativnu analizu, zaključeno je da kontinuirano formativno samovrednovanje tijekom školskog učenja pozitivno utječe na postignuća učenika i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje. Ovi rezultati podržavaju početnu pretpostavku istraživanja o važnosti kontinuirane provedbe formativnog samovrednovanja učenika (Bursać, Dadić, Kisovar-Ivanda, 2016).

Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi članak je autora Sandre Kadum–Bošnjak i Davorina Brajkovića napisan 2007.godine. U navedenom članku su izložene spoznaje i refleksije koje se tiču praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika unutar okvira nastavnog procesa. Posebno se ističe da nije dovoljno samo pratiti i ocjenjivati stjecanje znanja, vještina i navika, već je neophodno također kontrolirati evoluciju stavova, sposobnosti zaključivanja, osobne i društvene prilagodljivosti, razvoja interesa, subjektivnih i objektivnih potencijala za razvoj učenika kao cjelovite i sretne individue. Ovaj pristup naglašava potrebu za sveobuhvatnim razvojem učenikove ličnosti u svim njezinim aspektima.

Vrednovanje učenika unutar nastavnog procesa predstavlja kompleksan i zahtjevan postupak te je jedini način na koji učitelj može olakšati sebi taj postupak jest da u okviru nastavnog predmeta osmisli učinkovito ustrojstvo sistema bilježenja, praćenja i provjeravanja učenika. Pritom je važno da taj sustav praćenja mora biti usklađen sa općim školskim sustavom. Također, navedeni članak ističe kako kontinuiranim praćenjem i provjeravanjem učenikova znanja raznovrsnim oblicima i metoda, moguće je postići objektivniju konačnu ocjena koja će točnije odražavati stvarno učenikovo znanje (Kadum–Bošnjak, Brajković, 2007).

Teachers' Beliefs about Formative Assessment in the Pupil-Centered Curriculum članak je autorica Petre Pejić Papak i Renate Čepić napisan 2020. godine. Navedeni članak za glavni cilj ima istražiti stavove učitelja o primjeni formativnog vrednovanja te razumjeti povezanost između stavova učitelja i učestalosti korištenja oblika vrednovanja i samovrednovanja u odgojno-obrazovnoj praksi. U istraživanju je sudjelovali 115 učitelja razredne nastave iz 12 različitih osnovnih škola smještenih u tri županije Republike Hrvatske. Za potrebe ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik koji je bio namijenjen učiteljima razredne nastave te se fokusirao na temu primjene formativnog vrednovanja u kontekstu obrazovne prakse. Upitnik je uključivao dvije skale. Prva skala nazvana "Skala uvjerenja nastavnika o primjeni formativnog vrednovanja" sadržavala je pet stavki i istraživala je uvjerenja učitelja o primjeni formativnog ocjenjivanja u okviru obrazovne prakse. Druga ljestvica, "Ljestvica učestalosti vrednovanja i samovrednovanja", sastojala se od sedam tvrdnji i analizirala je koliko često nastavnici koriste različite oblike ocjenjivanja i samoprocjene tijekom obrazovne prakse.

Temeljem provedenog istraživanja, autorice su došle do zaključka da postoji povezanost između stavova učitelja o primjeni formativnog vrednovanja i učestalosti korištenja vrednovanja i samovrednovanja u odgojno-obrazovnoj praksi. Tako učitelji koji imaju pozitivnije stavove i uvjerenja o primjeni formativnog vrednovanja vjerojatnije će koristiti vrednovanje i samovrednovanje. Odnosno manje je vjerojatno da će učitelji s negativnijim uvjerenjima i stavovima koristiti procese vrednovanja i samovrednovanja. Dakle, uvjerenja učitelja izravno utječu na tumačenje i važnost koju učitelji pridaju procesu vrednovanja. Stoga je od izuzetne važnosti da se u obrazovanju budućih učitelja stavi poseban naglasak na jačanju kompetencija u provođenju različitih oblika vrednovanja.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Svrha istraživanja

Fokus ovog istraživanja bio je istražiti mišljenja učitelja razredne nastave o formativnom vrednovanju te o provedbi formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi. S obzirom na to da je proces formativnog vrednovanja kompleksan proces, uloga učitelja je od iznimne važnosti kao i mišljenja učitelja o praksi provedbe vrednovanja. Prema istraživanju kojeg su provele Pejić Papak i Čepić (2020) te ispitale povezanost mišljenja učitelja o formativnom vrednovanju i njihovu provedbu, rezultati pokazuju da će učitelji koji imaju pozitivna uvjerenja o formativnom vrednovanju, učestalije koristiti formativno vrednovanje u praksi i obrnuto. Dakle, učitelji koji imaju negativna uvjerenja o formativnom vrednovanju, manje će koristiti formativno vrednovanje u nastavnoj praksi.

Cilj ovog istraživanja je istražiti stavove, mišljenja i iskustva učitelja u vezi s primjenom formativnog vrednovanja u nastavi. Kvalitativni istraživački pristup omogućuje nam detaljnije istraživanje perspektive učitelja, što nam omogućuje da dobijemo bogatiju i dublju sliku o njihovim percepcijama i iskustvima. Kroz analizu njihovih stavova, možemo dobiti uvid u uvjerenja i percepcije o formativnom vrednovanju, kao i u načine na koje ga primjenjuju u svojoj nastavi. Rezultati ovog istraživanja mogu nam pomoći da identificiramo izazove s kojima se učitelji susreću pri svakodnevnoj primjeni formativnog vrednovanja, kao i da prepoznamo najbolje prakse i moguće načine unaprjeđenja i poboljšanja ove metode vrednovanja. Također, uvid u stavove i mišljenja učitelja o provedbi formativnog vrednovanja mogu nam biti od velikog značaja za promjene u usavršavanju budućih učitelja.

Potaknuti činjenicom da mišljenje učitelja o formativnom vrednovanju direktno utječe i na učestalost provedbe formativnog vrednovanja, zanimalo nas je koja mišljenja o formativnom vrednovanju imaju učitelji.

4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je, koristeći se kvalitativnim istraživačkim pristupom, ispitati stavove, mišljenja i iskustva učitelja u vezi s primjenom formativnog načina vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi.

Istraživački zadaci:

- Ispitati stavove učitelja o primjeni i učestalosti korištenja metoda formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi
- Analizirati značaj planiranja procesa vrednovanja i utvrditi učestalost provođenja formativnog vrednovanja
- Ispitati mišljenja učitelja o značaju povratnih informacija na osnovu formativnog vrednovanja i utjecaju formativnog vrednovanja na motivaciju učenika
- Iznijeti stavove učitelja o primjeni samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja
- Istražiti izazove s kojima se učitelji susreću u provedbi formativnog vrednovanja

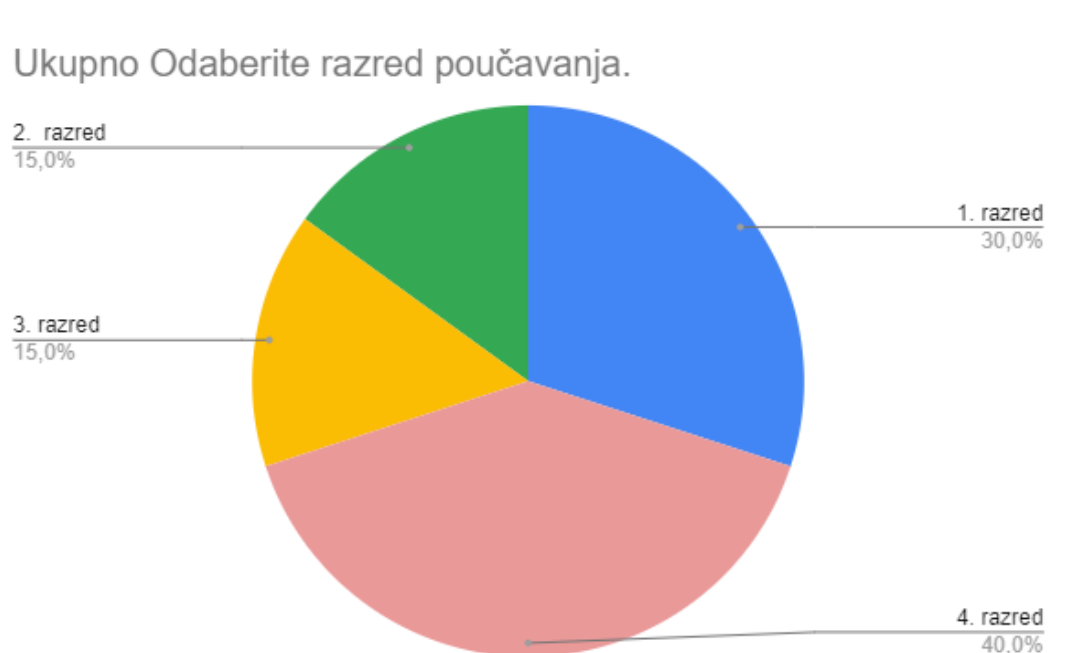
4.3. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je dvadeset učiteljica iz tri osnovne škole na području Primorsko-goranske županije: Osnovna škola „Sveti Matej“ Viškovo, Osnovna škola „Srdoči“ Rijeka te Osnovna škola Gornja Vežica Rijeka. U istraživanju je sudjelovalo osam učiteljica iz Osnovne škole Gornja Vežica, sedam učiteljica iz Osnovne škole „Srdoči“ Rijeka te 5 učiteljica iz Osnovne škole „Sveti Matej“ Viškovo.

Uzorak čine ispitanici ženskog spola, odnosno učiteljice razredne nastave koje poučavaju u redovitim razrednim odjelima.

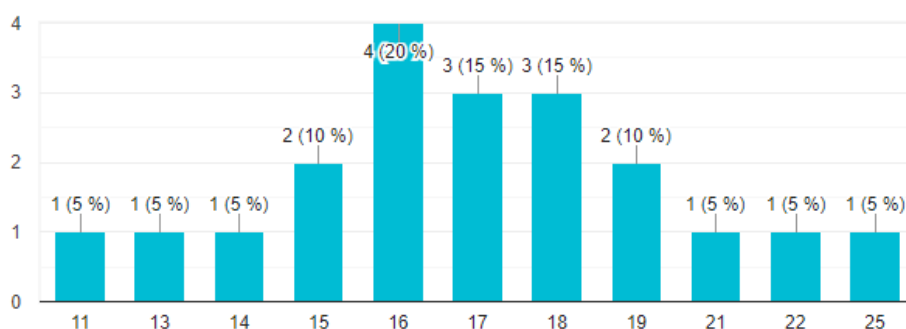
S obzirom na raspodjelu ispitanika prema razredu koji poučavaju, 30% (N=6) uzorka čine učiteljice prvog razreda, 15% (N=3) učiteljice drugog razreda, 15% (N=3) učiteljice trećeg razreda, dok 40% (N=8) čine učiteljice četvrtog razreda.

Grafikon 1. *Raspodjela ispitanika prema razredu poučavanja*



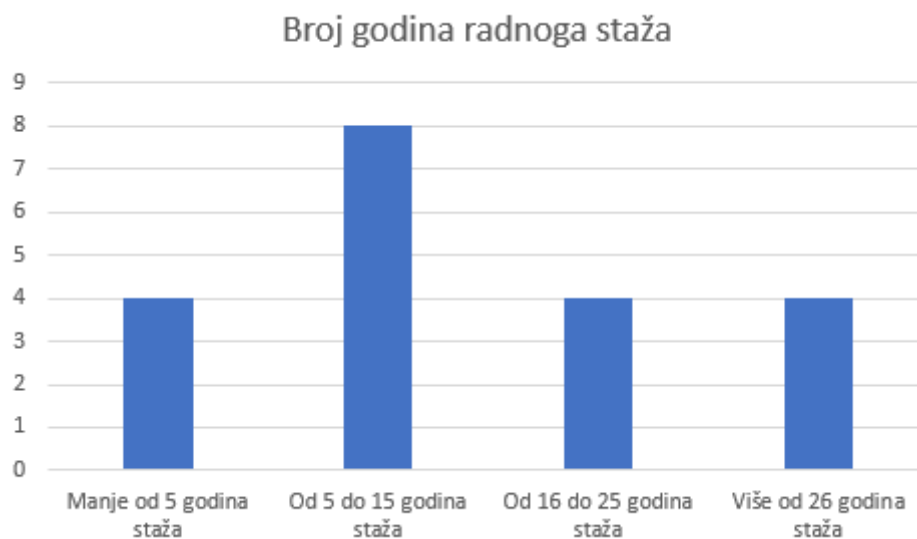
Što se tiče broja učenika u razrednom odjelu, 15% učitelja (N=3) ima manje od 15 učenika u razrednom odjelu, 70% učitelja (N=14) ima od 15 do 20 učenika u razrednom odjelu, dok 15% preostalih učitelja (N=3) ima više od 20 učenika u razrednom odjelu.

Grafikon 2. Raspodjela ispitanika prema broju učenika u razrednom odjelu



Prema broju godina radnog staža, ispitanike smo podijelili u četiri grupe, učitelji s manje od 5 godina radnog staža čine 20%(N=4) ispitanika, učitelji od 5 do 15 godina radnoga staža čine 40%(N=8) ispitanika, dok učitelji koji imaju od 16 do 25 godina radnoga staža čine 20%(N=4) kao i učitelji koji imaju radnog staža više od 26 godina 20%.

Grafikon 3. Raspodjela ispitanika prema godinama radnog staža



4.4. Metode prikupljanja i analize podataka

U skladu s ciljem istraživanja, odabran je kvalitativni pristup istraživanju putem fokus grupa. Formirane su dvije fokus grupe s obzirom na razred poučavanja koje uključuju učitelje iz razreda od prvog do četvrtog. Prva fokus grupa je sastavljena od učitelja prvog i drugog razreda (N=9). Druga fokus grupa se sastoji od učitelja trećeg i četvrtog razreda (N=11).

Tablica 2. *Popis ispitanika*

Ispitanici	Razred poučavanja	Fokus grupa	Oznaka ispitanika
Ispitanik 1	1.	1	F1, I1
Ispitanik 2	4.	2	F2, I2
Ispitanik 3	4.	2	F2, I3
Ispitanik 4	1.	1	F1, I4
Ispitanik 5	4.	2	F2, I5
Ispitanik 6	3.	2	F2, I6
Ispitanik 7	3.	2	F2, I7
Ispitanik 8	2.	1	F1, I8
Ispitanik 9	3.	2	F2, I9
Ispitanik 10	1.	1	F1, I10
Ispitanik 11	4.	2	F2, I11
Ispitanik 12	4.	2	F2, I12
Ispitanik 13	1.	1	F1, I13
Ispitanik 14	2.	1	F1, I14
Ispitanik 15	2.	1	F1, I15
Ispitanik 16	4.	2	F2, I16
Ispitanik 17	4.	2	F2, I17
Ispitanik 18	1.	1	F1, I18
Ispitanik 19	4.	2	F2, I19

Ispitanik 20	4.	2	F2, I20
--------------	----	---	---------

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2023.godine. Prije provođenja istraživanja, ravnatelji škola su dali svoju prethodnu suglasnost za sudjelovanje. Svi ispitanici istraživanja unaprijed su obaviješteni o svrsi istraživanja kao i anonimnosti njihovih odgovora, odnosno naglašeno im je šifriranje njihovih odgovora te korištenje prikupljenih podataka isključivo u svrhu istraživanja.

Razgovori u fokus grupama vođeni su prema strukturiranom obrascu pitanja koji je uključivao pitanja koja su se odnosila na opće podatke o ispitanicima (razred poučavanja, broj učenika u razredu i broj godina radnog staža).

Obrazac je bio strukturiran u nekoliko grupa pitanja otvorenog tipa.

U prvoj grupi pitanja fokusirali smo se na ispitivanje sudionika o njihovom poznavanju metoda za provedbu formativnog vrednovanja, njihovoj primjeni u nastavi te učestalosti korištenja različitih metoda. Željeli smo saznati koliko su sudionici upoznati s različitim metodama formativnog vrednovanja, kako ih primjenjuju u svojoj nastavi te koliko često koriste određene metode.

Druga grupa pitanja je usredotočena na ispitivanje učestalosti provođenja formativnog vrednovanja, faktore koji utječu na učestalost provođenja formativnog vrednovanja te na vremenski okvir koji je potreban za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja. Cilj je bio saznati koliko često ispitanici provode formativno vrednovanje u svojoj nastavnoj praksi, koji su to čimbenici koji utječu na učestalost provedbe formativnog vrednovanja te koliko je potrebno vremena uložiti za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja.

U trećoj grupi pitanja fokusirali smo se na ispitivanje načina bilježenja povratnih informacija o formativnom vrednovanju, utjecaj tih povratnih informacija na proces učenja učenika te utjecaj formativnog vrednovanja na motivaciju učenika i na sumativno vrednovanje. Željeli smo saznati kako sudionici bilježe povratne informacije o formativnom vrednovanju, kako te informacije utječu na proces učenja

učenika te kakav je njihov utjecaj na motivaciju učenika i na konačno sumativno vrednovanje.

Nadalje, četvrta grupa pitanja je bila usmjerena na ispitivanje pripreme, provedbe i utjecaja procesa samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja na učenike, kao i na identifikaciju prednosti i izazova s kojima se suočavaju pri njihovoj provedbi. Željeli smo saznati kako sudionici pripremaju i provode procese samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja te kako ti procesi utječu na učenike. Također smo istraživali koje su prednosti i izazovi koji se javljaju prilikom provođenja tih procesa.

Peta grupa pitanja bila je usmjerena na ispitivanje mišljenja učitelja o prednostima i nedostacima u provedbi formativnog vrednovanja, kao i o edukacijama i kompetencijama učitelja vezanim za primjenu formativnog vrednovanja u nastavi. Cilj je bio dobiti uvid u perspektive učitelja o prednostima koje formativno vrednovanje donosi, ali i identificirati izazove s kojima se suočavaju u njegovoj provedbi. Također smo istraživali stavove učitelja o potrebnim edukacijama i njihovim kompetencijama za uspješnu primjenu formativnog vrednovanja u nastavi. Istražiti mišljenja učitelja o njihovim kompetencijama u području formativnog vrednovanja te njihovo mišljenje o potrebi dodatnih edukacija i načinima edukacija u svrhu primjene formativnog vrednovanja

Na osnovu navedenih pet grupa pitanja u strukturiranom obrascu vođenih pitanja tijekom provedbe fokus grupa bilježili su se odgovori na pitanja koja su bila usmjerena na:

- Ispitati učitelje koje metode formativnog vrednovanja poznaju
- Utvrditi koje su se metode formativnog vrednovanja pokazale učiteljima najučinkovitije
- Ispitati učitelje o primjenjivanju metoda formativnog vrednovanja i njihovim prednostima i izazovima u provedbi
- Utvrditi načine korištenja različitim digitalnim alatima za formativno vrednovanje

- Ispitati učestalost provođenja formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi učitelja
- Utvrditi čimbenike koji utječu na učestalost provedena formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi učitelja
- Istražiti učestalost provedbe metoda formativnog vrednovanja u različitim nastavnim predmetima te ispitati o čemu ovisi učestalost provođenja formativnog vrednovanja u različitim nastavnim predmetima
- Ispitati koliko je vremena treba uložiti za kvalitetnu pripremu za proces formativnog vrednovanja
- Istražiti koliko je vremena potrebnu uložiti u provedbu procesa formativnog vrednovanja tijekom nastave
- Ispitati učestalost i oblike davanja povratnih informacija o formativnom vrednovanju
- Utvrditi u čemu ovisi oblik povratne informacije
- Utvrditi kako formativno vrednovanje utječe na motivaciju i na sumativno vrednovanje učenika
- Ispitati korisnost povratne informacije tijekom provedbe formativnog vrednovanja
- Istražiti kako učitelji definiraju formativno vrednovanje
- Analizirati u kojim predmetima najučestalije, a u kojim predmetima najrjeđe učitelji provode formativno vrednovanje
- Ispitati učestalost i oblike davanja povratnih informacija o formativnom vrednovanju
- Utvrditi kako formativno vrednovanje utječe na motivaciju učenika
- Ispitati korisnost povratne informacije tijekom provedbe formativnog vrednovanja
- Utvrditi kako formativno vrednovanje utječe na sumativno vrednovanje učenika
- Istražiti kako učitelji pripremaju učenike za proces samovrednovanja
- Istražiti utjecaj provedbe vršnjačkog vrednovanja na učenike te prednosti i izazove s kojima se učitelji susreću u praksi vršnjačkog vrednovanja

- Analizirati prednosti i izazove s kojima se učitelji susreću u provedbi formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi

Odgovori ispitanika organizirani su prema grupama pitanja, a nakon toga su analizirani. U nastavku istraživanja, uz interpretaciju, navodimo neke od cjelovitih odgovore učitelja koji su sudjelovali u istraživanju.

5. REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku su prikazani rezultati istraživanja koji su dobiveni provedenim razgovorima s učiteljima u fokus grupa. Rezultati su organizirani prema postavljenim istraživačkim pitanjima u svakoj grupi. Prva grupa pitanja odnosi se na osnovne odrednice ispitnika, zatim druga grupa na poznavanje metoda za provedbu formativnog vrednovanja, njihovoj primjeni u nastavi te učestalosti korištenja različitih metoda, treća grupa pitanja odnosi se na učestalosti provođenja formativnog vrednovanja, faktore koji utječu na učestalost provođenja formativnog vrednovanja te na vremenski okvir koji je potreban za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja, potom četvrta grupa pitanja o načinima bilježenja povratnih informacija o formativnom vrednovanju, utjecajem tih povratnih informacija na proces učenja učenika te utjecajem formativnog vrednovanja na motivaciju učenika i na sumativno vrednovanje i posljednja grupa ispitivanje pripreme, provedbe i utjecaja procesa samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja na učenike, kao i na identifikaciju prednosti i izazova s kojima se suočavaju pri njihovoj provedbi.

Rezultati pružaju uvid u stavove i mišljenja učitelja o svakoj tematskoj grupi i omogućuju dublje razumijevanje njihovog iskustva provedbe formativnog vrednovanja.

5.1.Primjena i učestalost korištenja metoda formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi

Kako bi proces formativnog vrednovanja bio što kvalitetniji, učitelji trebaju primjenjivati različite metode kako bi usmjerili učenike prema postizanju ciljeva i ostvarenju željenih ishoda učenja. Učitelji trebaju biti osposobljeni za korištenje različitih tehnika i strategija kako bi pružili učenicima najbolje moguće iskustvo u učenju.

Osposobljenost učitelja je ključna jer im omogućuje da pravilno primijene različite metode učenja. Učitelji trebaju biti educirani o različitim strategijama formativnog vrednovanja kako bi mogli donositi informirane odluke o prilagodbi nastave i pružanju povratnih informacija učenicima.

Na postavljeno pitanje (*Koje metode formativnog vrednovanja poznajete?*) o poznavanju metoda za provedbu formativnog vrednovanja, njihovoj primjeni u nastavi te učestalosti korištenja različitih metoda učitelji su uglavnom navodili: učeničke mape, izlazne kartice, domaće zadaće, kratke pisane provjere, povratne informacije, liste za procjenu i liste za samoprocjenu. Učitelji prvih i drugih razreda najčešće ističu razgovor, domaće zadaće te „...redovito praćenje, uočavanje napretka ili područje koje treba najuspješnije savladati.“ (F1, I15).

S druge strane učitelji trećih i četvrtih razreda najčešće se koriste: učeničkim mapama, izlaznim karticama i kratkim pisanim provjerama. Prema (F2, I7) „*Izlazne kartice i učenička mapa koja zapravo sadrži sve ostale metode.*“. Također koriste se i kratkim pisanim provjerama koje ne ocjenjuju (F2,I9; F2, I17).

Učitelji su potom pitani da navedu metode formativnog vrednovanja koje su im se pokazale kao najdjelotvornije u nastavnom procesu te da pojasne zašto (*Koja metoda formativnog vrednovanja se Vama pokazala kao najbolja u nastavnom procesu? Pojasnite.*).

Učitelji prvih razreda najčešće ističu metodu izlaznih kartica kao metodu koja im se pokazala najefikasnijom u nastavnom procesu. (F1, I15) navodi: „*Izlazne kartice na kraju sata, zato jer odmah imam brz uvid koliko je koji učenik pratio na satu te koliko im je određeni dio gradiva jasan, odnosno nejasan.*“ Također (F1, I4) navodi „*Izlazne kartice, ponavljanje gradiva po završetku sata dok im je gradivo još uvijek „svježe*“.“.

Učitelji trećih i četvrtih razreda najčešće navode učeničke mape, postavljanje ciljanih pitanja te kratke pisane provjere. „*Kratke pisane provjere jer se tako najbolje dobiva uvid u to koliko je učenik napredovao u učenju određenog gradiva.*“ (F2, I16). Zatim ispitanik (F2, 11) navodi: „*Kratko i jasno ciljanih pitanja i kratke pisane provjere jer djeluju motivirajuće, a ujedno su i brza te jasna povratna informacija.*“.

Iz navedenih odgovora ispitanika možemo zaključiti da se metode kojima se učitelji najčešće koriste razlikuju ovisno o razredu poučavanja, ali se najčešće koriste izlazne kartice, učeničke mape i kratke provjere koje se ne ocjenjuju ali daju učinkovitu povratnu informaciju o napretku u učenju i usvojenosti ishoda.

Zatim su učitelji bili pitani : *Koristite li se digitalnim alatima za formativno vrednovanje? Ako da, kojim?*

Gotovo svi učitelji su na ovo pitanje odgovorili pozitivno. Neki od najčešćih odgovora svakako su bili WordWall i Kahoot te se prema tom pitanju fokus grupa 1 i fokus grupa 2 nisu ni malo razlikovale.

5.1. Planiranje i učestalost provođenja formativnog vrednovanja

U nastavku učitelji su pitani o vremenu koje im je potrebno kako bi se kvalitetno pripremili za provedbu formativnog vrednovanja te koliko im je vremena potrebno za provedbu samog procesa formativnog vrednovanja tijekom nastavne prakse (*Koliko vremena Vam je potrebno za kvalitetnu pripremu formativnog vrednovanja? Koliko vremena Vam je potrebno za proces formativnog vrednovanja tijekom nastave?*).

Učitelji prve fokus grupe ističu: *„Za kvalitetnu pripremu mi je potrebno dvadesetak minuta dnevno ukoliko se radi o nekom jednostavnijem načinu vrednovanja, dok mi vrijeme za provedbu formativnog vrednovanja ovisi o vrsti metode kojem se koristim, stoga vrijeme potrebno za provedbu varira od pet do petnaest minuta.“* (F1, I13) također navode *„Kako bih se kvalitetno pripremila za proces formativnog vrednovanja potrebno mi je oko trideset minuta, a kako bih formativno vrednovanje provela potrebno mi je do desetak minuta tijekom nastavnog sata.“* (F1, I1).

Učitelji druge fokus grupe navode: *„Kvalitetna priprema za proces formativnog vrednovanja iziskuje trideset minuta do sat vremena dnevno, a vrijeme potrebno da bih provela proces formativnog vrednovanja ovisi o metodi kojom vrednujem, ali do deset minuta.“* (F2,I3), *„Za pripremu mi je potrebno od dvadeset do trideset minuta,*

a za provedbu između pet i petnaest minuta, ovisno o različitim faktorima poput situacije u razredu, opsega sadržaja, odabira metode i slično.“ (F2, I19).

Iz navedenih odgovora možemo zaključiti kako ne postoji znatna razlika između učitelja prvih i drugih razreda te učitelja trećih i četvrtih razreda u pripremi i provedbi procesa formativnog vremena. Što se tiče vremena potrebnog za kvalitetnu pripremu najčešće varira između dvadeset minuta do sat vremena dnevno, dok vrijeme koje učitelji ulažu za provedbu formativnog vrednovanja je u gotovo svakom odgovoru od pet do petnaest minuta.

Učitelji su iznijeli iskustva i o učestalosti provođenja formativnog vrednovanja, faktorima koji utječu na učestalost provođenja formativnog vrednovanja te se osvrnuli na vremenski okvir koji je potreban za kvalitetnu pripremu i provedbu formativnog vrednovanja.

Na pitanje *O čemu ovisi učestalost provođenja formativnog vrednovanja u Vašoj nastavnoj praksi?* većina učitelja je navela slične odgovore pa tako ističu kako učestalost provođenja formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi najčešće ovisi o raspoloživom vremenu, o zahtjevnosti predmeta, o nastavnom planu te opsegu nastavnog sadržaja.

Ispitanici prve fokus grupe ističu da njihovo provođenje formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi ovisi *„...o vremenu koje mi preostane nakon obrade gradiva.“ (F1, I15), „Učestalost provođenja formativnog vremena u nastavnom procesu najčešće ovisi o vremenu preostalom za formativno vrednovanje.“ (F1,I13), „... o nastavnim temama.“ (F1, I8).* Možemo zaključiti kako ispitanici prve fokus grupe najčešće navode vrijeme i nastavne teme kao faktore koji ovise o učestalosti provedbe formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi.

Ispitanici druge fokus grupe nisu se znatno razlikovali u odgovorima na navedeno pitanje. Učitelji trećih i četvrtih razreda navode kako im provedba formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi ovisi *„...o opsegu nastavnog sadržaja te vremenu koje mi je raspoloživo za formativno vrednovanje.“(F2, I5),* također navode

i zahtjevnost predmeta kao jedan od čimbenika. Prema (F2, I20), učestalost provedbe formativnog vrednovanja ovisi „...o zahtjevnosti samog predmeta kao i njegovog sadržaja te višku vremena nakon obrađenog sadržaja.“.

Iduće pitanje glasilu: „U kojim predmetima najčešće provodite formativno vrednovanje? Zašto?“

Ispitanici prve fokus grupe, odnosno učitelji prvih i drugih razreda ističu kako najčešće provode formativno vrednovanje u hrvatskom jeziku i matematici. Ispitanici navode „Najčešće provodim formativno vrednovanje u matematici zbog opsežnosti i zahtjevnosti nastavnog sadržaja“ (F1, I18), zatim „Najčešće provodim u hrvatskom jeziku zbog unaprijeđenja učeničkog čitanja i pisanja“, „Formativno vrednovanje najčešće provodim u matematici jer je najteža učenicima stoga im treba pružiti najviše povratnih informacija, ali i ja trebam najviše prilagođavati svoj način poučavanja upravo u tom predmetu.“ (F1, I20).

Nadalje ispitanik F1, I10 navodi kako formativno vrednovanje najčešće provodi u „...matematici jer je taj predmet učenicima najteži te u hrvatskom jeziku jer treba što više povratnih informacija davati učenicima kako bi pospješili svoje čitanje.“. Stoga, možemo zaključiti kako ispitanici prve fokus grupe najčešće provode formativno vrednovanje u matematici radi opsežnosti i zahtjevnosti nastavnog sadržaja, te u hrvatskom jeziku jer su učenici prvih i drugih razreda čitači početnici.

S druge strane, ispitanici druge fokus grupe, odnosno učitelji trećih i četvrtih razreda navode kako najčešće provode formativno vrednovanje u Prirodi i društvu, hrvatskom jeziku i matematici. Učitelji ističu: „U prirodi i društvu jer učenici najviše teškoća i otpora prikazuju u učenju sadržaja ovog predmeta. Povratnom informacijom ih nastojim motivirati na usmjereno učenje i dobivam uvid u njihovo napredovanje.“ (F2, I16), zatim „U prirodi i društvu zbog kompleksnosti sadržaja gradiva i radi česte provedbe istraživačkih aktivnosti“ (F2, I17). Također navode: „Priroda i društvo, hrvatski jezik i matematika. Radi opsežnosti gradiva.“ (F2, I15), „Najčešće provodim u hrvatskom jeziku i matematici jer imam najviše sati za obraditi.“ (F2, I19), „U hrvatskom jeziku i prirodi i društvu zato što smatram da su ta dva predmeta najbolja za provedbu formativnu vrednovanja i davanje povratne informacije.“ (F2, I16).

Prema navedenim odgovorima možemo zaključiti kako i učitelji prvih i drugih razreda i učitelji trećih i četvrtih razreda najčešće provode formativno vrednovanje u matematici i hrvatskom jeziku, s iznimkom da učitelji trećih i četvrtih razreda još navode i prirodu i društvo. Razlozi koje navode su opsežnost i zahtjevnost nastavnog sadržaja te činjenica da su to predmeti s najvećom tjednom satnicom.

Zatim smo pitali učitelje da navedu predmete u kojima najrjeđe provode formativno vrednovanje te da elaboriraju svoje odgovore (*U kojim predmetima najrjeđe provodite formativno vrednovanje? Zašto?*).

Učitelji prvih i drugih razreda objašnjavaju kako najrjeđe provode formativno vrednovanje u „... svim odgojnim predmetima jer su u prvom razredu ne stižem toliko često kao u obrazovnim predmetima.“ (F1, I10), „...*odgojnim predmetima iz razloga što su učenici u drugom razredu već dovoljno motivirani za odgojne predmete te ih ne treba dodatno poticati i motivirati, za razliku od obrazovnih.*“ (F1, I14). Ispitanici prve fokus grupe također navode: „*Najrjeđe provodim formativno vrednovanje u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi te ostalim odgojnim predmetima s obzirom na to da njih imamo najmanje u satnici.*“ (F1, I13), „*Rjeđe provodim formativno vrednovanje u onim predmetima koji imaju manji godišnji fond sati*“ (F1, I1). te „*Formativno vrednovanje najrjeđe provodim u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, likovnoj kulturi, glazbenoj kulturi jer u navedenim predmetima mogu lakše popratiti na nastavi napredak učenika.*“ (F1, I8).

S druge strane, učitelji trećih i četvrtih razreda navode da najrjeđe provode formativno vrednovanje u „... odgojnim predmetima jer nisu toliko zahtjevni.“ (F2, I12), „...*odgojnim predmetima jer ne smatram da je toliko nužno provoditi formativno vrednovanje kao u ostalim predmetima*“ (F2,I11). Učitelji također ističu iduće: „*Formativno vrednovanje najrjeđe provodim u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi jer smatram da sami rezultati vrednovanja su već dovoljan oblik formativnog vrednovanja*“ (F2, I2), „*Najrjeđe provodim formativno vrednovanje u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi kultura jer se sama priroda predmeta bazira se na sumativnom vrednovanju i praćenju tjelesnog napredovanja, a ne na klasičnim metodama formativnog vrednovanja.*“ (F2, I6) te „*Najrjeđe provodim formativno vrednovanje u*

tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi jer nekako smatram da učenici sami najbolje vide svoje napredak uz naravno moje usmene komentare i pohvale“ (F2, I16).

Iz navedenih odgovora možemo zaključiti da učitelji prvih i drugih razreda te učitelji trećih i četvrtih razreda imaju slične odgovore. Ističu kako najrjeđe provode formativno vrednovanje u odgojnim predmetima jer su upravo odgojni predmeti oni koji su satnicom propisani s manjim fondom sati, također objašnjavaju kako u odgojnim predmetima ne smatraju da je formativno vrednovanje toliko nužno kao u obrazovnim predmetima te da je u odgojnim predmetima već po rezultatima lakše vidljivo formativno vrednovanje za razliku od obrazovnih predmeta. Svakako možemo primijetiti da učitelji trećih i četvrtih razreda, za razliku od učitelja prvih i drugih razreda, od odgojnih predmeta najčešće ističu predmet Tjelesna i zdravstvena kultura kao predmet u kojem najrjeđe provode formativno vrednovanje jer smatraju da su rezultati učenika u provođenju aktivnosti sam oblik formativnog vrednovanja te da je to predmet u kojem učenici najčešće samostalno uočavaju vlastiti napredak i stoga učitelji smatraju da nije nužno toliko često provoditi formativno vrednovanje.

5.2. Značaj povratnih informacija i utjecaj formativnog vrednovanja na motivaciju učenika

Na postavljeno pitanje *U kojem obliku dajete povratne informacije (pisanim putem, usmenim, zabilježkom u e-dnevniku..) o formativnom vrednovanju? O čemu ovisi oblik povratne informacije?*

Učitelji prve fokus grupe navode: *„Oblik povratne informacije ovisi o dobi i zrelosti učenika, volim pohvaliti učenike ali nastojim u prvom i drugom razredu češće objektivnu usmenu povratnu informaciju dati roditeljima.“ (F1,I15), „Najčešće pisanim putem. Razlog toga je da i učenici i njihovi roditelji mogu vidjeti na kojoj su razini učenici i uvijek biti informirani o tome. Zapisujem najčešće u e dnevnik.“ (F1, I8), „Povratnu informaciju uglavnom daje u obliku bilješke u e-dnevniku, a ponekad i usmenim putem. Oblik povratne informacije mi ovisi o važnosti ishoda.“ (F1, I10) i*

„Povratne informacije najčešće dajem zabilješkama u dnevniku, te usmenim putem roditeljima ili učenicima ali to ovisi o dobi i zrelosti učenika.“ (F1, I13).

Učitelji druge fokus grupe navode: *„Povratne informacije dajem u obliku zabilješka u e dnevniku, usmenim i pisanim putem te informacijama u bilježnici u kojoj pratim svaki učenikov rad. Oblik informacije koji ću odabrati najčešće ovisi o učeniku ali i rezultatima vrednovanja.“ (F2, I6), „Najčešće povratne informacije dajem pisanim putem u E-dnevnik tako da je uvijek raspoloživo roditeljima, učenicima i meni u bilo koje doba. Uvijek je jasno napisano i ne može se krivo prenijeti ili protumačiti kao usmena povratna informacija.“ (F2, I17).*

Pitali smo učitelje: *Kako po Vašem mišljenju formativno vrednovanje utječe na motivaciju učenika?*

Učitelji prve fokus grupe ističu: *„Neke metode formativnog vrednovanja poboljšavaju motivaciju učenika, a neke, s obzirom da su 1. razred i da su nezreli, su im dosadne i zamorne.“ (F1, I10), „Učenik može vidjeti što mu u nastavnom sadržaju ide bolje, a što ne. Na taj način kada dobije pozitivnu povratnu informaciju, učenik ima volju za boljim napretkom“ (F1, I8), „Formativno vrednovanje jako je motivirajuće za učenike jer se pozitivnim povratnim informacijama daje učeniku samopouzdanje i ujedno im je to bolji motiv za napredak i poboljšavanje procesa učenja. Učenici vole kada ih se usmjeri gdje točno griješe i u većini slučajeva ih i kritika, naravno ako je konstruktivna, dodatno potiče i motivira za učenje.“ (F1, I20)*

Učitelji druge fokus grupe: *„Utječe pozitivno jer učenik ali, i učitelj dobiju odmah povratnu informaciju o sadržaju i savladanosti gradiva. Tako ja kao učitelj, mogu brzo djelovati i poboljšati način poučavanja kako bi što bolje odgovarao učeniku i do sada je formativno vrednovanje samo pozitivno utjecalo na učenike.“ (F2, I11), „ Utječe tako što motivira učenika na poboljšanje u onom dijelu gradiva kojeg možda nisu najbolje usvojili.“ (F2, I5), „Formativno vrednovanje izrazito pozitivno djeluje na učenike jer potiče organizaciju učenja, doprinosi boljim rezultatima, a time raste i motivacija. Učenici se osjećaju kao važni sudionici vlastitog procesa, imaju kontrolu nad vlastitim učenjem što im daje osjećaj samokontrole i samopouzdanja.“ (F2, I6), „Smatram da formativno vrednovanje pozitivno utiče na motivaciju učenika zato jer*

mu je jasno definiran način učenja te koji dio treba učenik popraviti ili na kojem dijelu učenik treba poraditi kako bi mu učenje bilo što efikasnije i bolje. Vjerujem da takav oblik vrednovanja može samo pozitivno utjecati na učenike.“ (F2, I16).

Zatim su učitelji pitani: *Kako povratna informacija tijekom formativnog vrednovanja utječe na proces učenja kod učenika?*

Učitelji prve fokus grupe su istaknuli da utjecaj povratne informacije varira ovisno o karakteristikama svakog pojedinog učenika također su uočene razlike među učenicima, gdje neki učenici pokazuju manju motivaciju za napredak, bez obzira na način prenošenja povratne informacije. Ova motivacija često ovisi o podršci koju dobivaju od roditelja. *„Povratna informacija utječe na učenika ovisno o samom učeniku te su individualne razlike kod učenika su primjetne. Određeni učenici bez obzira na koji način se prenese povratna informacija, nemaju veliku motivaciju za napredak, što najčešće ovisi i pristupu roditelja, dok neki učenici uvijek ulažu veliki trud i ozbiljno shvaćaju povratnu informaciju, bila ona pozitivna ili negativna.“ (F1, I1), „Ako se formativno vrednovanje uvodi postupno od prvoga razreda, učenik se navikne na dobivanje povratnih informacija i shvati da mu to pomaže u daljnjem napretku.“ (F1, I8). „Povratna informacija služi učenicima kao putokaz kojih usmjeruje u daljnjem radu i učenju. Učenici vole kada ih se usmjeri i kada znaju što točno trebaju promijeniti kako bi ostvarili odgojno-obrazovne ishode ili kada dobiju povratnu informaciju što točno dobro rade i u kojim područjima su odlični.“ (F1, I13)*

Učitelji druge fokus grupe ističu kako povratna informacija potiče učenike da razmišljaju o svom procesu učenja, unaprijede svoje znanje i razvijaju svoje sposobnosti ali također ističu da efikasnost povratne informacije ovisi o individualnim razlikama između učenika. *„Povratna informacija tijekom formativnog vrednovanja utječe na proces učenja kod učenika na način da uči napredovati, promišljati o procesu učenja, unaprijediti svoje znanje i regulirati proces učenja.“ (F2, I11), „Povratna informacija utječe pozitivno jer učenicima da je smjernice gdje trebaju poboljšati svoje učenje te gdje njihovo učenje je već na dovoljno dobro razini.“ (F2, I16) „Povratna informacija uglavnom utječe pozitivno na učenikovo učenje i želju za*

napretkom. Naravno to ovisi o individualnim razlikama učenika te kako koji učenik podnosi kritike i pohvale, odnosno koliko ga one potiču da bi poboljšao proces učenja.“ (F2, I17).

Zaključno, obje fokus grupe navode važnost povratne informacije tijekom procesa formativnog vrednovanja kao poticajni čimbenik kod učenika. Učenici različito reagiraju na povratnu informaciju, međutim možemo zaključiti kako je povratna informacija poticajno sredstvo za usmjeravanje učenika prema ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

Pitanje postavljeno fokus grupama bilo je da ocijene doprinos formativnog vrednovanja boljem sumativnom vrednovanju te da to obrazlože. (*Smatrate li da formativno vrednovanje pridonosi boljem sumativnom vrednovanju? Pojasnite.*)

Prva fokus grupa istakla je nekoliko ključnih točaka koje ukazuju na pozitivan utjecaj formativnog vrednovanja na konačno sumativno vrednovanje. Prema njihovom mišljenju, formativno vrednovanje igra presudnu ulogu u unaprjeđenju sumativnog vrednovanja iz nekoliko razloga: *„Po mom mišljenju, formativno vrednovanje ima ključnu ulogu u poboljšanju sumativnog vrednovanja. Jedan od razloga za to je što omogućava učenicima da na vrijeme prepoznaju svoje pogreške i područja koja trebaju dodatno usavršiti.“ (F1, I8) „Formativno vrednovanje pridonosi poboljšanju sumativnog vrednovanja jer potiče učenike na redovito i samostalno regulirano učenje, omogućavajući im da aktivno sudjeluju u vlastitom obrazovnom procesu i razvijaju vještine metakognicije.“ (F1, I4), „U svakom slučaju, formativno vrednovanje ima pozitivan utjecaj na konačno sumativno vrednovanje. Ono pruža učenicima mogućnost da identificiraju specifične područje u kojima trebaju poboljšati kako bi postigli željeni ishod. Formativno vrednovanje im omogućava da prepoznaju nedostatke, razumiju svoje snage i slabosti te usmjere svoj nastavak učenja na konkretna područja koja zahtijevaju dodatnu pažnju. Na taj način, formativno vrednovanje pruža smjernice za daljnje usavršavanje i pomaže učenicima da dosegnu svoj puni potencijal.“ (F1,I1).*

Druga fokus grupa također je izrazila pozitivno stajalište o vezi između formativnog i sumativnog vrednovanja. Ispitanici ove grupe vjeruju da formativno vrednovanje ima konkretno pozitivan utjecaj na konačno sumativno vrednovanje. Prema njihovom mišljenju, međusobno povezanost ovih dvaju oblika vrednovanja doprinosi poboljšanju rezultata u sumativnom vrednovanju. „Vjerujem da formativno vrednovanje ima pozitivan utjecaj na konačno sumativno vrednovanje. Odnos između ta dva oblika vrednovanja je međusobno povezan i primjena formativnog vrednovanja svakako doprinosi boljim rezultatima u sumativnom vrednovanju.“ (F2, I17), „Smatram da je formativno vrednovanje ključni faktor u poboljšanju učenja učenika, što bi nužno trebalo dovesti do boljeg sumativnog vrednovanja. Kroz proces formativnog vrednovanja, učenici su motivirani da aktivno sudjeluju u vlastitom učenju, ispravljaju pogreške i usmjeravaju svoje napore prema postizanju ciljeva. S tim stalnim prilagodbama i usmjerenim radom, učenici imaju veće šanse za postizanje boljih rezultata u sumativnom vrednovanju.“ (F2,12).

Analizirajući odgovore pruženih u obje fokus grupe jasno proizlazi zaključak da učitelji smatraju kako formativno vrednovanje ima značajan doprinos u unaprjeđenju sumativnog vrednovanja. Učitelji prvih i drugih razreda te učitelji trećih i četvrtih razreda smatraju kako formativno vrednovanje pozitivno utječe na sumativno vrednovanje ističući da ono omogućava učenicima da identificiraju područja koja zahtijevaju poboljšanje te pruža smjernice za daljnje usavršavanje.

5.3. Učenici u procesu samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja

Učiteljima je postavljeno pitanje : *Pripremate li učenike za proces samovrednovanja? Ako da, na koji način?*

Učitelji prve fokus naglašavaju važnost kontinuiranog poticanja učenika na razvoj vještina samovrednovanja od samog početka njihovog obrazovanja. Učitelji prvih i drugih razreda koriste se strategijom uspostavljanja jasnih kriterija za vrednovanje i

samovrednovanje. Kroz transparentne kriterije, učenici razumiju što se od njih očekuje u smislu postignuća i napretka. „*Od samog početka obrazovanja, smatram da je važno aktivno poticati učenike da razvijaju vještine samovrednovanja. Jedan od načina na koji to postižem je uspostavljanjem jasnih kriterija za vrednovanje i samovrednovanje. Učenici su upoznati s tim kriterijima i razumiju što se očekuje od njih u pogledu postignuća i napretka.*“ (F1, I13), „*Prilagođavam svoju pripremu učenika prema metodi samovrednovanja koju koristimo. Većinom se fokusiram na objašnjavanje specifičnih aspekata koji se vrednuju, odnosno uspostavljanje transparentnih kriterija.*“ (F1, 15).

S druge strane učitelji druge fokus grupe koriste se praktičnijim pristupima poput lista za samoprocjenu koje su dostupne u radnim bilježnicama ili su isprintane kako bi učenici imali konkretni alat za procjenu svog rada. Također, učitelji trećih i četvrtih razreda naglašavaju važnost direktnih razgovora prije primjene samovrednovanja. Kroz ove razgovore, učitelji osiguravaju da su učenici upoznati s konceptom samovrednovanja te da razumiju ciljeve, kriterije i proces provedbe samovrednovanja. „*Kroz redovitu pripremu, svakodnevno se pripremamo za proces samovrednovanja koristeći liste za samoprocjenu. Te liste su dostupne u radnim bilježnicama ili ih samostalno isprintam kako bi učenici imali alat koji im pomaže u procjeni svog rada.*“ (F2, I12), „*U ranijim razredima, pripremam učenike za proces samovrednovanja putem direktnih razgovora prije nego što ga provedemo. Kroz te razgovore, osiguravam da učenici razumiju što je samovrednovanje i kako ga prakticirati. Fokusiram se na objašnjavanje ciljeva, kriterija i procesa samovrednovanja kako bi se osiguralo da su učenici upoznati s očekivanjima i načinom na koji će procijeniti svoj rad. Nakon što učenici usvoje ove vještine, daljnja priprema za samovrednovanje nije potrebna jer su sposobni samostalno primjenjivati taj proces u svojim nastavnim aktivnostima.*“ (F2, I19).

U konačnici ispitanici obje fokus grupe ističu važnost pripreme učenika za proces samovrednovanja, s naglaskom na transparentnost kriterija samovrednovanja. Također

učitelji naglašavaju i osnaživanje učenika za samostalno procjenjivanje vlastitoga rada.

Nadalje, učitelje smo pitali: *Kako vršnjačko vrednovanje utječe na učenike? Obrazložite prednosti i poteškoće s kojima se u praksi susrećete.*

Učitelji prvih i drugih razreda naglašavaju kako uspješni učenici dobivaju dodatno samopouzdanje putem vršnjačkog vrednovanja. Kroz ovaj proces, pozitivne povratne informacije od vršnjaka mogu potaknuti osjećaj postignuća i samouvjerenosti. Također, ističu da vršnjačko vrednovanje može potaknuti kompetitivnost među učenicima. *„Uspješni učenici dobivaju dodatno samopouzdanje kroz vršnjačko vrednovanje, dok kod manje uspješnih učenika to može izazvati osjećaj nesigurnosti ili povlačenje u sebe.“* (F1, I1) *„Vršnjačko vrednovanje može imati snažan utjecaj na razinu kompetitivnosti među učenicima. Kroz ovaj proces, učenici dobivaju priliku uspoređivati svoje postignuće s postignućem svojih vršnjaka, što može potaknuti želju za postizanjem boljih rezultata i nadmašivanjem drugih, što može biti izvor motivacije ali i izvor stresa i pritiska.“* (F1, I4).

S druge strane, učitelji trećih i četvrtih razreda prepoznaju prednost vršnjačkog vrednovanja u stvaranju mogućnosti za učenike da nauče vrednovati postignuća temeljena na objektivnosti, izvan okvira prijateljskih odnosa. *„Učenici uče vrednovati postignuća koja nisu temeljena na prijateljstvu. Prednost je spremnost učenika na sudjelovanje i suradnja, poteškoće su u grupama prijatelja kada je teško odvojiti osjećaje od objektivne stvarnosti.“* (F2, I6), *„Kada učenici usvoje tehnike, to ima izuzetno pozitivan utjecaj. Međutim, izazovi mogu nastati kada se suočim sa situacijama u kojima se "popularni" učenici, unatoč nedovoljnom postignuću, često dobro kotiraju.“* (F2, I9), *„Postoje učenici koji se suočavaju s izazovima u prihvatanju ocjena koje im daju njihovi kolege iz razreda, što može dovesti do osjećaja sramote, stoga ne prakticiram to vrlo često.“* (F2, I2).

Iz navedenih odgovora možemo zaključiti da učitelji i prve i druge fokus grupe ukazuju na složenost procesa i utjecaja vršnjačkoga vrednovanja. Iako ima svoje

brojne prednosti poput razvoja kritičkog mišljenja i motivacije, jednako tako može izazvati negativne emocije i iskriviti rezultate procesa vrednovanja. Važno je postići ravnotežu između svih pozitivnih i negativnih aspekata kako bi se omogućio konstruktivan razvoj za učenike pomoću vršnjačkog vrednovanja.

5.4. Izazovi u provedbi formativnog vrednovanja

Kako bi učitelji učinkovito primjenjivali formativno vrednovanje u svojoj pedagoškoj praksi, neophodno je da posjeduju specifična znanja i kompetencije te da se kontinuirano profesionalno usavršavaju. Učitelji su pitani: *Na koji način usavršavate svoje kompetencije za primjenu formativnog vrednovanja u praksi? Pojasnite.*

Ispitanici prve fokus grupe najčešće ističu suradnju s kolegama i stručnom službom kao izvor razmjene iskustava, ideja i pristupa. Također, istraživanje stručne literature te prisustvovanje stručnim skupovima i seminarima čine važan dio njihovih nastojanja za usavršavanje. „*Suradnja s kolegicama i stručnom službom.*“ (F1,I1), „*Stručnim skupovima, stručnom literaturom te razmjenu mišljenja s učiteljima ili stručnim osobljem*“ (F1,I13), „*Razgovor s iskusnijim kolegicama, istražujući stručnu literaturu, učeći na vlastitim greškama*“ (F1, I15), „*...edukacije i seminari*“ (F1, I20).

Učitelji druge fokus grupe također naglašavaju važnost istraživanja i razmjene mišljenja s kolegama. Kroz istraživanje literature i promatranje reakcija učenika na primijenjeno formativno vrednovanje, stvaraju dublje razumijevanje ove prakse i njezinih učinaka. Ispitanici navode iduće odgovore: „*Istraživanjem, razmjenom mišljenja s kolegama i konzultacijama s kolegama*“ (F2,I11), „*Istražujući literature, poboljšanjem vlastitih kompetencija u odnosu na prethodne, volim učenicima i učiteljima dati anonimne papire što bi voljeli promijeniti kod mene i slično.*“ (F2, I19), „*Samoedukacijom i sve većom primjenom u praksi. Uočavam reakcije učenika i njihovo napredovanje te mi je to najbolja metoda za usavršavanje svojih kompetencija za primjenu formativnog vrednovanja.*“ (F2, I6).

Učitelji su potom pitani da navedu s kojim se izazovima susreću prilikom provedbe procesa formativnog vrednovanja(*Koje su po Vašem mišljenju prednosti provedbe formativnog vrednovanja? Koji su po Vašem mišljenju nedostaci u provedbi formativnog vrednovanja?*).

Učitelji prvih i drugih razreda prepoznaju niz prednosti primjenom formativnog vrednovanja. Naglašavaju kontinuirano praćenje kao osnovnu prednost jer omogućuje kontinuirano unapređivanje vlastite nastave i poticanje napretka učenika, također, ističu da se veće sudjelovanje roditelja kao posljedica formativnog vrednovanja stvara poticajno okruženje za učenje. No, ne zanemarujući prednosti, prepoznaju i nedostatke. Navode kako neke metode nisu primjenjive za sve uzraste i strukture razreda te kako pronalazak ravnoteže između koristi formativnog vrednovanja i vremenskih ograničenja ostalih aspekata nastavnog procesa može biti izazovan. „*Kada je riječ o prednostima formativnog vrednovanja izdvojila bih kontinuirano praćenje u svrhu poboljšanja vlastitog rada te poboljšanja rada učenika, veće sudjelovanje roditelja što stvara povoljniju okolinu za učenje, a što se tiče nedostataka smatram da nisu sve metode za sve uzraste niti za svaku strukturu razreda, te je teško pronaći ravnotežu između koristi formativnog vrednovanja i vremenskih ograničenja ostalih neophodnih dijelova procesa učenja i poučavanja.*“, (F1, I10), „*Prednosti su kontinuirano unapređenje nastave kako bi se postigli željeni obrazovni ciljevi. Kroz redovito praćenje napretka učenika, učitelj može prilagoditi i prilagoditi svoje metode poučavanja kako bi zadovoljio individualne potrebe učenika. S druge strane, U gužvi svakodnevnog rasporeda, nedostatak vremena može biti izazov i ograničavajući faktor.*“ (F1, I1).

Učitelji trećih i četvrtih razreda također ističu niz pozitivnih učinaka formativnog vrednovanja. Oni ga povezuju s poboljšanjem motivacije za učenje kod učenika, poticanjem razvoja samopouzdanja te stvaranjem samostalnih učenika koji aktivno sudjeluju u procesu učenja. S druge strane ističu da subjektivnost u provedbi samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja te nelagoda u situacijama kritiziranja kolega mogu predstavljati prepreke u provedbi formativnog vrednovanja.

F2: „*Formativno vrednovanje ima pozitivan utjecaj te poboljšava motivaciju za učenje kod učenika, potiče razvoj samopouzdanja, stvara samostalne učenike koji su aktivni sudionici procesa učenja. Nema nedostataka, jedino bih navela da je vrijeme koje je potrebno izdvojiti za odvijanje formativnog vrednovanja otežavajući faktor.*“ (F1, I9), „*Prednosti su direktna povratna informacija, kvalitetan rad, poboljšanje postignuća, razvoj kompetencija, razvoj samoreguliranog učenja. Nedostaci su subjektivnost u provedbi samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja te nelagoda u slučajevima kritiziranja kolega.*“ (F2,I12), „*Formativno vrednovanje potiče usmjeravanje učenika u procesu učenja, doprinosi potkrepljivanju sumativnih ocjena, pruža roditeljima bolji uvid u napredak djeteta i motivira učenike za postizanje boljih rezultata. Nedostatke u provedbi formativnog vrednovanja nisam uočila.*“ (F2,I6).

Zaključno, učitelji prvih i drugih razreda, kao i učitelji trećih i četvrtih razreda znatno više navode prednosti provedbe formativnog vrednovanja. Što se tiče nedostataka u provedbi formativnog vrednovanja većina ispitanika u obje grupe navela je nedostatak vremena kao najveći izazov s kojim se susreću.

6. ZAKLJUČAK

U nastavnom procesu u kojemu je u središtu učenik, suvremeno vrednovanje postaje ključnim čimbenikom uspješnog procesa poučavanja i učenja usmjerenog na ostvarivanje ishoda učenja. Tijekom vrednovanja naglašava se značaj unapređenja učenja, ne ograničavajući se samo na mjerenje postignutih rezultata pa formativno vrednovanje u kurikularnom krugu poučavanja dobiva na posebnom značaju od faze planiranja procesa, provedbe do evaluacije. Formativno vrednovanje kroz pristupe vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja ima za cilj pružiti kontinuiranu povratnu informaciju o razini usvojenosti ishoda učenja i napredovanja učenika. Učenike se aktivno uključuje u proces samovrednovanja vlastitih postignuća, kao i u proces vršnjačkog vrednovanja kako bi se potaknuo razvoj kritičkog razmišljanja i samostalnosti.

Na osnovu provedenih fokus grupa s učiteljima razredne nastave (N=20) i u skladu s postavljenim ciljem istraživanja u nastavku su izneseni zaključci na osnovu stavova, mišljenja i iskustva učitelja u vezi s primjenom formativnog načina vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi.

Na upit o primjeni i učestalosti korištenja metoda formativnog vrednovanja u nastavnoj praksi, zaključeno je da učitelji najčešće koriste metode kao što su izlazne kartice, učeničke mape i kratke provjere koje se ne ocjenjuju, ali pružaju učinkovitu povratnu informaciju o napretku u učenju i usvojenosti ishoda. Najčešće u svrhu vrednovanja od digitalnih alata *WordWall* i *Kahoot*.

Analizom stavova učitelja o planiranju i učestalosti provođenja formativnog vrednovanja, učitelji ističu da učestalost provođenja formativnog vrednovanja u njihovoj nastavnoj praksi često ovisi o raspoloživom vremenu, zahtjevnosti predmeta, nastavnom planu te opsegu nastavnog sadržaja. Nastavni predmeti u kojima učitelji prvih i drugih razreda najčešće provode formativno vrednovanje su Matematika i Hrvatski jezik, a učitelji trećih i četvrtih razreda navode kako najčešće provode formativno vrednovanje u predmetu Priroda i društvo. Istovremeno učitelji ističu da najrjeđe provode formativno vrednovanje u odgojnim predmetima.

U svezi značaja povratne informacije i utjecaja formativnog vrednovanja na motivaciju učenika, učitelji ističu kako oblik povratne informacije ovisi o važnosti ishoda, rezultatima vrednovanja i individualnim karakteristikama svakog učenika no djeluje kao poticajni čimbenik kod učenika kao i poticajno sredstvo za usmjeravanje učenika prema ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Povratne informacije najčešće daju u obliku zabilješka u e-dnevniku, usmenim i pisanim putem te informacijama u bilježnicama za praćenje rada učenika. Većina učitelja izražava pozitivan stav prema formativnom vrednovanju jer utječe na motivaciju učenika, omogućava učiteljima da brže reagiraju i prilagode svoje metode poučavanja kako bi što učinkovitije odgovarali potrebama učenika. Učitelji smatraju kako formativno vrednovanje ima značajan doprinos u unaprjeđenju sumativnog vrednovanja.

Analizirajući stavova učitelja o procesu samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja zaključuje se da se učitelji najčešće koriste listama za samoprocjenu i naglašavaju važnost pripreme učenika za procesa samovrednovanja. Većina učitelja prepoznaje prednost vršnjačkog vrednovanja u stvaranju mogućnosti za učenike da razvijaju objektivno vrednovanje, izvan okvira prijateljskih odnosa.

Učitelji najčešće usavršavaju svoje kompetencije za primjenu formativnog vrednovanja suradnjom s kolegama, proučavanjem stručne literature te prisustvovanjem stručnim skupovima i seminarima. Povezuju formativno vrednovanje s poboljšanjem motivacije za učenje kod učenika, poticanjem razvoja samopouzdanja i samostalnosti u učenju. S druge strane, većina učitelja ističe nedostatak vremena kao najveći izazov s kojim se susreću u provedbi formativnog vrednovanja. Subjektivnost u provedbi samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja vide kao aspekte koji zahtijevaju dodatnu pažnju i prilagodbu.

Primjena formativnog vrednovanja, uz kontinuirane povratne informacije učenicima kojima se usmjeravaju u procesu učenja, neophodna je za postizanje uspješnosti ostvarivanja ishoda učenja i prilagođavanja poučavanja potrebama svakog pojedinog učenika.

7. LITERATURA

1. Andrade, H. L. (2007). Self-assessment through Rubrics. *Educational Leadership*, 60–63.
2. Bezinović, P. (2003). Samovrednovanje u funkciji unaprjeđivanja kvalitete škola: europska iskustva i hrvatske mogućnosti. *Hrvatski pedagoško-književni zbor*
3. Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). Opažanje i unapređivanje školske nastave. AZOO.
4. Black, P. i Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
5. 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. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom (23.03.2023.)
6. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika* (2. izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
7. Borošak, P. (2019). *Formativno vrednovanje i strah od škole*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
8. Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment* (1st ed.). Routledge.
9. Božić, I. (2016). *Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi povijesti*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
10. Brajković S., Žokalj G. (2021). *Učenje u tijeku - kako formativnim vrednovanjem potaknuti učenje*. Zagreb: Alfa.
11. Brookhart S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*. Preuzeto s <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022/full> (23.06.2023.)

12. Brown, G. T. L. i Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. *The SAGE handbook of research on classroom assessment*. Sage.
13. Brown, G. T. L. i Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks Preuzeto s <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21> (03.07.2023.)
14. Brown, S. (1998). *Peer Assessment in Practice*. Birmingham: SEDA.
15. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unaprjeđivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5, 2; 139-151.
16. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 183-199.
17. Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.
18. Burton, K. (2006). Designing criterion-referenced assessment. *Journal of Learning Design*. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066490.pdf> (08.04.2023.)
19. Chappuis, J. (2012). How am I Doing? *Educational Leadership*, 70(1), 36-41. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002438> (23.06.2023.)
20. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEPD2.
21. Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. Preuzeto s <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6> (03.04.2023.)
22. Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166 Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2014.898128> (21.05.2023.)

23. Earl, L. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
24. Garrison, C., Ehringhaus, M. i Resources, A. A. (2011). Formative and Summative Assessments in the Classroom. *Amle Assessment Resources*. Preuzeto s http://www.ctti.colfinder.org/sites/default/files/formative_and_summative_assessment_in_the_classroom.pdf (11.06.2023.)
25. Glazzard, J., Denby, N. i Price, J. (2016). *Kako poučavati: priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa.
26. Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD, Alexandria.
27. Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Feedback. Review of Educational Research*, 77, 81-112. Preuzeto s <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (12.5.2023).
28. Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
29. Jelić, A.-B.; Šute, J.; Markić, I. (2022). Formativno vrednovanje u nastavi stranih jezika: perspektiva nastavnika. *Metodički obzori/Methodological horizons*, 17, 2 (33), 83-107 Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/296378> (23.07.2023.)
30. Jones, Cheryl A. (2005). *Assessment for Learning*. Great Britain: Learning and Skills Development Agency.
31. Jurjević Jovanović I., Rukljač I. i Viher J. (2020). *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Jurjević Jovanović I., Rukljač I. i Viher J. (2022). *Vrednovati je lako*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(2), 35-51.
34. Keeley, P.D. i Tobey, C.R. (2011). *Mathematics Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Corwin Press. Inc.

35. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
36. Margetić, N. (2012). Mišljenja učitelja/nastavnika o pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. *Napredak*, 154 (1-2) 185–199.
37. Matić, T. (2014). *Metode aktivnog učenja u razrednoj nastavi*. Diplomski rad Osijek: Učiteljski fakultet. Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/742801.Terezija_Mati_-_diplomski_rad.pdf (01.07.2023.)
38. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex
39. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 279-298.
40. Matijević, M. (2011). *Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika*. U: *Pravno-pedagoški priručnik* (Ur. B. Drandić) (241-251). Zagreb: Znamen.
41. Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa*, 93-118. Banja Luka: Filozofski fakultet.
42. Matošević A. (2020). *Vrednovanje u sklopu programa škola za život: istraživanje zadovoljstva nastavnika*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
43. McMillan, J., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G. i Hearn, J. (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. Report. *Metropolitan Educational Research Consortium*, Richmond, VA.
44. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju prijedlog* : Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ishoda%20u%20osnovno%20i%20srednjo%20školskom%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf> (10.04.2023.)

45. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html (10.04.2023.)
46. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> (10.04.2023.)
47. Ministarstvo znanosti i obrazovanja i športa (2019). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (10.04.2023.)
48. Mohamed Jamrus, M. H. i Razali, A. B. (2019), Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning, *English Language Teaching*. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/336818619_Using_Self-Assessment_as_a_Tool_for_English_Language_Learning (26.06.2023.)
49. Moss, C. M. i Brookhart, S. M. (2009). The lay of the land: Essential elements of the formative assessment process. *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Preuzeto s: <http://www.ascd.org/publications/books/109031.aspx> (09.08.2023.)
50. Moss, C. M. i Brookhart, S. M. (2015). *Formative classroom walkthroughs: How principals and teachers collaborate to raise student achievement*. Alexandria, CA, USA: ASCD.
51. Palčić, Penca M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, 54(19), 137-148.

52. Paris, S. G. i Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. Preuzeto s https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4 (01.05.2023.)
53. Pavić, S. (2013). *Vrednovanje: Ususret novim izazovima*. Zagreb: Grafing
54. Pejić Papak, P., Čepić R., (2020). Teachers' Beliefs about Formative Assessment in the Pupil-Centred Curriculum. *The Future of Education*.
55. Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
56. Perišić, M. (1988). *Evaluacija učeničkih postignuća*. Sarajevo: Svjetlost.
57. Popham, W.J. (2013). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. London: Pearson Education. Preuzeto s <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf> (23.06.2023.)
58. Puustinen, M. i Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Preuzeto s <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2167167> (11.08.2023.)
59. Rolheiser, C., Ross, J. A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In R. D. Small i A. Thomas (Eds.), *Plain Talk about Kids* (str.. 43-57). Covington, LA: Center for Development and Learning.
60. Ruić, R. i Lukša, Ž. (2017). Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio Biologiae*, 3(1), 15-26.
61. Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. i Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295–314. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/08957340802347647> (11.05.2023.)
62. Siarova, H., Sternadel, D. i Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. *NESET II report*, Luxembourg:

- Publications Office of the European Union. Preuzeto s https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NC0117673ENN.en_.pdf (22.05.2023.)
63. Tomaš, S. (2020) *Praćenje i vrednovanje pomoću digitalnih alata*, Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNET.
64. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59600> (26.06.2023.)
65. Tot, D. (2013). Kultura samovrednovanja škole i učitelja. *Napredak*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
66. Wong, H. M. (2017). Implementing self assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies* Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/318968142_Implementing_self-assessment_in_Singapore_primary_schools_effects_on_students_perceptions_of_self-assessment (11.07.2023.)
67. Wride, M. (2017). *Assessment: Guide to Self-Assessment, Academic Practice*, Univeristy of Dublin Trinity College Preuzeto s <https://www.tcd.ie/academicpractice/Assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf> (11.07.2023.)