

UČENIČKIM SAMOVREDNOVANJEM DO KVALITETNIH UČENIČKIH POSTIGNUĆA

LUČI BURSAC
JOSIPA DADIĆ
TAMARA KISOVAR-IVANDA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru

UDK 371.26
Prethodno priopćenje

Primljeno: 19.11.2016.

Prihvaćeno: 20.12.2016.

U radu je prikazano istraživanje provedeno s ciljem ukazivanja na mogućnosti razvijanja vještina samovrednovanja u procesu školskog učenja i njihove povezanosti s učeničkim postignućima. Strategija ovako osmišljenog samovrednovanja usmjerena je prema učenju (razvojna, formativna svrha), a ne prema ocjenjivanju (sumativna svrha). U istraživanju je sudjelovalo 196 sudionika (188 učenika dviju zadarskih škola i njihovih 8 učiteljica). U eksperimentalnu je skupinu bilo uključeno 98 učenika, dok je u kontrolnu skupinu bilo uključeno 90 učenika. S ciljem dubinskog uvida u proces samovrednovanja učeničkih postignuća tijekom istraživanja korištena je kombinirana metodologija, koja je uključivala uporabu upitnika sa sedam pitanja zatvorenog tipa i dva pitanja otvorenog tipa namijenjenih slobodnim iskazima učenika, sudjelujući intervju s učenicima te polustrukturirani intervjui s njihovim učiteljicama. Rezultati ispita znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uspoređivani su t- testom i ukazali su na postojanje statistički značajne razlike između rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne skupine. Analiza učeničkih slobodnih iskaza i analiza prijepisa intervjua s učiteljicama ukazuju na, kvantitativnom analizom uočene, trendove veće motiviranosti učenika tijekom i nakon kontinuiranog samovrednovanja, promišljanju na kognitivnoj i metakognitivnoj razini te o intenziviranju učiteljske stručne usmjerenosti na probleme učeničkog samovrednovanja. Međusobnim prožimanjem zaključaka kvantitativne i kvalitativne analize i interpretacije potvrđena je početna pretpostavka da kontinuirano formativno samovrednovanje učenika, tijekom školskog učenja, pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje.

KLJUČNE RIJEČI: *učeničko samovrednovanje, formativno vrednovanje, učenička postignuća.*

UVOD

Svakodnevnim uvidom u različite nastavne situacije svjedočimo činjenici da način vrednovanja učeničkih postignuća utječe na ponašanje učenika i učitelja te tako posredno utječe i na odabir metoda učenja i poučavanja, odabir didaktičkih materijala, organizacijske oblike nastavnoga rada i slično. Upravo je zato način vrednovanja učeničkih postignuća bitno pedagoško pitanje kojim se bave učitelji, školski pedagozi i pedagoški teoretičari, najčešće s ciljem postizanja više razine spomenutih postignuća, učinkovitosti vlastitoga rada, kao i vjerodostojnosti vlastitih procjena.

Prema Hogan i sur. (2009) i Goh i Matthews (2012) repozicioniranje vrednovanja učeničkih postignuća bitan je dio svake obrazovne reforme. Moki i sur. (2003) u svojem komparativnom istraživanju, u kojem uspoređuje obrazovne reforme u Australiji, Hong Kongu, Japanu, Koreji, Novom Zelandu, Papui Novoj Gvineji, Singaporu i Taiwanu, ističu da reforma vrednovanja učeničkih postignuća i cjelovita reforma obrazovnog sustava imaju mnoge zajedničke značajke:

- a) Svrha vrednovanja: od prijašnjeg odabira najboljih učenika (selekcije) sve se više teži obrazovanju u kojem vrednovanje ima višestruke zadaće, uključujući i davanje povratne informacije svakom pojedinom učeniku kao potpore individualizaciji učenja i poučavanja.
- b) Filozofija vrednovanja: isključiva se uporaba sumativnog vrednovanja zamjenjuje uporabom formativnog i sumativnog vrednovanja, s naglaskom na povezivanje poučavanja, učenja i vrednovanja.
- c) Usmjeravanje vrednovanja: od samodostatne evaluacije do postupka upravljanja učenjem.
- d) Metode vrednovanja: mijenjaju se od vrednovanja uporabom papira i olovke do različitih načina vrednovanja učeničkih postignuća koja uključuju korištenje digitalnih obrazaca i metoda, vrednovanja praktične izvedbe, portfolia, analize nastavnih projekata i sl.
- e) Analiza podataka dobivenih tijekom postupka vrednovanja: pomak od tradicionalnog testiranja do teorija vrednovanja utemeljenih na istraživanjima.
- f) Pokretači vrednovanja: od učitelja potaknuto vrednovanje često se zamjenjuje samo vrednovanjem ili međusobnim vršnjačkim vrednovanjem.
- g) Referencijski okviri: promjena od normativnih okvira do onih usmjerenih prema standardima i kriterijima.

- h) Domene vrednovanja: promjene od vrednovanja isključivo kognitivne domene do procjenjivanja učeničkih postignuća u okviru različitih domena; kognitivne, afektivne, socijalne, dakle procjene cjelovitog razvoja učenika.

Za ovaj je rad osobito važna promjena pokretača vrednovanja, pri čemu se učiteljsko vrednovanje često zamjenjuje učeničkim samovrednovanjem ili međusobnim vršnjačkim vrednovanjem s ciljem dosizanja kvalitetnijih učeničkih postignuća. U kontekstu je promjene pokretača vrednovanja bitna naša pretpostavka da bi kontinuirano ili barem učestalo formativno vrednovanje i samovrednovanje učeničkih postignuća moglo značajno poboljšati motivaciju i postignuća jer se takvim ostvarivanjem samovrednovanja učenika potiče i usmjerava prema sve većem preuzimanju odgovornosti za vlastito učenje. Značajna je i činjenica da bi učestalost uporabe postupaka formativnog vrednovanja i samovrednovanja učeničkih postignuća moglo povećati kvalitetu dokimoloških kompetencija učitelja kao i usmjeravanje njihove pozornosti na ovo pitanje.

VREDNOVANJE I SAMOVREDNOVANJE UČENIČKIH POSTIGNUĆA

Pojam vrednovanja podrazumijeva procjenu promatrane vrijednosti. U odgojno-obrazovnom procesu vrednovanje ima širu definiciju. Prema Matijević (2002: 11) vrednovanje se definira kao *određivanje vrijednosti, procjenu te sustavni proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave*. U tradicionalnoj školi vrednovanje učeničkih postignuća najčešće provodi samo učitelj praćenjem aktivnosti učenika na satu, njegovih pisanih školskih i domaćih uradaka kao i usmene provjere usvojenosti nastavnih sadržaja.

Prema Sertić i Haler (2012) suvremeni pristup nastavi stavlja učenika u prvi plan te su učenici ti koji moraju biti u središtu odgojno-obrazovnog procesa u punom smislu te riječi. Učenike se stoga potiče da predlažu, traže rješenja, međusobno vrednuju vlastita postignuća i donose odluke, a nastavnik ima mentorsku ulogu i prati odgojno-obrazovni proces, indirektno usmjeravajući učenike s ciljem stjecanja kompetencija. Kompetencije koje učenik stječe ostvarenjem ciljeva i zadaća odgojno-obrazovnog procesa sastavljene su od potrebnih znanja, vještina i stavova, a obrazovni ishodi učenja taksativno su navedeni za svaku nastavnu

cjelinu. Vrednovanjem učeničkih postignuća pružamo mogućnost učenicima da uvide svoj vlastiti napredak. Samovrednovanje im pruža širi i kritičniji uvid u vlastiti rad, uključujući i osvješćivanje svojih potencijala kao i prednosti i nedostataka vlastita učenja. Treba naglasiti da je samovrednovanje aktivnost subjekta koji uči usmjerena na procjenu stupnja ostvarenosti deklariranih ciljeva nastave, odnosno osobne spremnosti za pristupanje ispitu tijekom nastavnog procesa (formativna evaluacija) ili na kraju nastavnog procesa (sumativna evaluacija).

Učenici se oslanjaju na sumativno vrednovanje njihovih nastavnika, i to im je najvažniji pokazatelj njihova znanja. *Svoju uspješnost temelje na brojčanoj vrijednosti rezultata svojih ispita, dok uvelike zanemaruju aspekt „stvarnog“, „praktičnog“ znanja. U tradicionalnoj nastavi se ne potiče učeničko samovrednovanje. Učitelji su ili nedovoljno upoznati s tim ili ne posjeduju dovoljno iskustva i znanja da uvedu formativnu procjenu za sebe i za svoje učenike* (Moss, Brookhart 2009: 1). Isti autori nadalje naglašavaju da kod formativne procjene učenici razumiju i koriste ključne pojmove učenja, postavljaju sami svoje ciljeve učenja, odabiru uspješnu strategiju za učenje i procjenjuju svoj napredak u učenju pomoću samovrednovanja svog znanja. Razvoj učenika u kompetentne i samouvjerene osobe povećava njihovu motiviranost za učenje, ustrajnost tijekom zahtjevnih zadataka i kontrolu vlastita truda i postupaka u dodiru s novim izazovima učenja.

TABLICA 1. Formativna i sumativna procjena (prema Moss, Brookhart 2009)

FORMATIVNA PROCJENA (procjena za učenje)	SUMATIVNA PROCJENA (procjena učenog)
Svrha: poboljšanje učenja i postignuća	Svrha: mjerenje ili provjeravanje postignuća
Provodi se za vrijeme učenja – dan po dan, sat po sat	Provodi se s vremena na vrijeme, da bi imali uvid u trenutno stanje
Fokus je na procesu učenja i napretku učenja	Fokus je na produktu učenja
Ogleda se kao sastavni dio procesa poučavanja-učenja	Ogleda se kao nešto odvojeno, aktivnost koja se provodi nakon ciklusa poučavanja-učenja
Suradnički odnos – učitelji i učenici znaju „putanju učenja“, razumiju potrebe učenja i koriste informacije procjene kao potporu za vođenje i prilagodavanje onoga što trebaju napraviti da bi zadovoljili te potrebe učenja	Usmjereno od strane učitelja – učitelji određuju što učenici moraju napraviti i onda ocjenjuju koliko su dobro izvršili zadatak
Stalan – proces koji je uvijek u tijeku, pod utjecajem učeničkih potreba i učiteljeve potpore	Strog – nepromjenjivo mjerenje onoga što su učenici postigli

Učitelji i učenici usvajaju uloge u procesu učenja s namjerom	Učitelji usvajaju ulogu ispitivača a učenici pretpostavljaju ulogu ispitanog
Učitelji i učenici koriste materijale, informacije i dokaze koje su skupili kako bi napravili preinake u svrhu kontinuiranog poboljšavanja	Učitelji koriste rezultate da bi napravili finalne procjene uspješnosti i neuspješnosti učenika

U tablici su vidljive prednosti formativne procjene u odnosu na sumativnu, korištene kod formativnog samovrednovanja učeničkih postignuća u našem istraživanju. Navedena je usmjerenost na poboljšanje učenja i postignuća u odnosu na puko mjerenje postignuća, provođenje procjene tijekom samog procesa učenja i fokusiranost na njega, kontinuiranost procesa procjene u međusobnoj suradnji učenika i učitelja, naglašena intencionalnost učenja te mogućnost kontinuiranog poboljšavanja samog procesa učenja.

Nadalje je uočljivo da citirani autori ukazuju na vrijednost formativnog vrednovanja (Sertić i Haler, 2012; Goh i Matthews, 2012; Moss i Brookhart 2009) pri pozicioniranju učenika u središte odgojno-obrazovnog procesa, a u tom kontekstu posebice ističu ulogu samovrednovanja vlastitih postignuća kao evaluacijskog postupka koji potiče razvoj učeničkog samopouzdanja i povećava njihovu motiviranost za učenje. Budući da je temeljna svrha ovoga rada objasniti povezanost između učeničkog samovrednovanja i njihovih obrazovnih postignuća, ključne su, u tekstu istaknute, teze navedenih autora koje se odnose na učeničko samovrednovanje kao učinkovitu strategiju poticanja učenika na samostalni odabir ciljeva i strategija učenja.

Pri tako osmišljenim učeničkom odabiru ciljeva i strategija učenja, kao i samovrednovanju, u skladu s njima osiguravamo preduvjete za uspješno napredovanje svakom djetetu. Ova ideja nije nova i susrećemo je već kod Komeskog (1886) koji ističe da na kraju svake nastavne jedinice trebaju postojati posebni zadaci kojima učenici samostalno provjeravaju vlastito usvojeno znanje i razvoj sposobnosti te ističe da u skladu s time treba oblikovati udžbeničke sadržaje. Nadalje, za formativno se vrednovanje i samovrednovanje postignuća svakog učenika zalaže i Kyriacou (2001) ističući da vrednovanje treba provoditi kontinuirano te da nam planiranje učeničkih postignuća ne govori što učitelj u nastavi treba raditi, već su usmjerena na učenike i njihove aktivnosti. Meyer (2002) upozorava na sve veću složenost zadaća suvremenog nastavnog procesa. Prema Meyeru, pretpostavke učenika za učenje postaju nejedinstvene i složene, učenici postaju sve zahtjevniji, kao i zadaće koje treba ostvariti. Ti argumenti govore u prilog nastojanju da se razvije nova metodička i nastavna kultura koja

će nastavnicima pomoći da uspostave i osiguraju spremnost učenika za učenje, a učenicima dopustiti da razrade vlastite tehnike rada, razviju sposobnost za timski rad i tako u pojedinim točkama sami organiziraju svoj proces učenja, koji treba uključivati i vrednovanje vlastitih postignuća. Hentig (2008) upozorava da su učenici u suvremenoj školi pod pritiskom ispunjavanja zahtjeva. Tu se poništava pedagoška zadaća škole za koju je ključno poticati pojedinca prema njegovim moćima i osposobiti ga za samostalna postignuća. Učenici ne spoznaju učenje u školi kao obrazovanje (kao vlastitu stvar, za što se Hentig posebno zalaže). U svjetlu njegove pedagoške misli samovrednovanju možemo dati značaj refleksivnosti koji učenje stavlja u funkciju cjelovita obrazovanja. Svoja razmišljanja u istome smjeru usmjerava i Matijević (2002) zalažući se za pedagogiju uspjeha za sve, koja ističe da je svako dijete sposobno napredovati i razvijati se uz planirane aktivnosti tijekom trajanja obvezne škole. Jedan od ciljeva obrazovanja jest i da učenik stalno razvija sposobnosti koje se odnose na njegovo samostalno učenje. Učiteljeva zadaća jest uputiti učenika u samostalno učenje, odnosno poticati učenike na traženje informacija, na selekciju tih istih informacija, njihovu uporabu u primjerenom kontekstu, rješavanje problema te razvijanje socijalno-komunikacijskih kompetencija, kao preduvjeta suradničkih oblika učenja. Pritom individualizacija učenja, uz uporabu diferenciranog poučavanja, podrazumijeva stvaranje uvjeta za optimalno napredovanje svakog učenika u razredu i školi. Globalna didaktička strategija, uz koju se može udovoljiti očekivanjima pedagogije uspjeha za sve, može se označiti sintagmom „učiti po dogovoru“ ili „didaktički ugovor“. Učenik i učitelj, uz znanje roditelja, stvaraju individualni plan napredovanja svakog učenika. Učenici se od prvih dana obveznoga školovanja pripremaju za samostalno planiranje i praćenje vlastitog napretka. To samostalno planiranje i praćenje podrazumijeva i samovrednovanje učenika. Sve istaknuto dobiva za pitanja našeg suvremenog obrazovanja dodatni značaj u činjenici da je u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014) istaknuto kako je škola dužna osigurati kontinuiran razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima. Budući da nastavu, prema navedenoj zakonskoj smjernici, treba prilagoditi potrebama svakog pojedinog učenika kao cjelovitog bića, nije nevažno istaknuti da se podaci o formativnoj procjeni učenika skupljaju kontinuirano, čime se sustavno mogu poboljšati učenička postignuća, korigirajući i poboljšavajući načine prezentacije nastavnih sadržaja, za svakog učenika pojedinačno. Navedeno je važno i u kontekstu promišljanja

procesa formativnog samovrednovanja, kao kontinuiranog procesa s ciljem podizanja razine učeničkih postignuća i organiziranja vlastita procesa učenja, što je ujedno i temeljni problem ovoga rada.

RECENTNIJA ISTRAŽIVANJA VREDNOVANJA UČENIČKIH POSTIGNUĆA

Proučavajući recentniju literaturu uočili smo da pitanje vrednovanja i samovrednovanja učeničkih postignuća sve više postaje pitanjem kontrole nad procesom učenja. Ponajprije se to odnosi na zajedništvo u procesu stvaranja kriterija i obrazaca za vrednovanje.

Jedna od životnih zabluda učitelja činjenica je da davanjem kontrole nad učenjem svojim učenicima, imaju manju kontrolu nad učenjem. Oni tada stvaraju razredno okruženje koje je više usmjereno ka učenju (Moss i Brookhart 2009). Recentniji radovi upozoravaju na potrebu zajedničkog učeničko-učiteljskog kreiranja kriterija i obrazaca za vrednovanje i samovrednovanje učeničkih postignuća (Andrade i Valtcheva 2009; Brooke i Andrade, 2013) pri čemu su učenici ohrabrivani od učitelja, motivirani te samorefleksijom vlastitoga rada spremni preuzeti odgovornost za njega. Pritom autori daju prednost formativnoj u odnosu na sumativnu procjenu. Prema Bretter i Scardamalia (1991) formativna procjena je aktivan i namjeran proces učenja u kojem partneri, učitelj i učenici, kontinuirano i sistematično skupljaju materijale učenja s izraženim ciljem poboljšanja učeničkih postignuća. Učenje s namjerom odnosi se na kognitivne procese koji imaju učenje za cilj, a ne učenje kao slučajan ishod.

Autori također ističu teškoće na koje nailaze pri učeničkom formativnom samovrednovanju vlastitih postignuća. Tako Moss i Brookhart (2009) naglašava da učitelji često ne mogu dokazati što zapravo njihovi učenici znaju i gdje su zaista njihovi učenici u relaciji s dnevnim ciljevima učenja. Nedostatak detaljnih i trenutnih dokaza značajno otežava učiteljima pružanje učinkovite pomoći kojom bi pomogli učenicima odabrati sljedeće korake koje trebaju poduzeti kako bi poboljšali vlastita postignuća. Često imaju osjećaj da učenici „tapkaju u mraku“, bez mogućnosti poznavanja načina kako pristupiti i regulirati vlastito učenje, trude se zadatke obaviti dobro, ali problem ponekad nastupa pri prepoznavanju svrhe i puteva učenja, prepoznavanju načina stizanja do cilja učenja, a ponekad i neprepoznavanje cilja kada ga ostvare.

Treba naglasiti da je problemima vrednovanja učeničkih postignuća posebna pozornost posvećena u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011). U tome se dokumentu vrednovanje učeničkih postignuća promatra se kao sastavni dio procesa učenja i poučavanja te treba biti planiran i osmišljen usporedo i u skladu s kurikulumom. Temeljna ideja novog sustava vrednovanja jest da vrednovanje učeničkih postignuća treba služiti unapređivanju procesa učenja i poučavanja te da se kroz vrednovanje uči. Novi sustav razlikuje tri osnovna pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog.

Za ovaj je rad relevantan pristup vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja. Učiteljima ovo vrednovanje pomaže u razumijevanju početnih znanja, vještina i vrijednosti učenika te u identificiranju i ispravljanju mogućih pogrešnih koncepata i nedostataka koji se kod učenika javljaju tijekom učenja, kao i u postavljanju ciljeva i osmišljavanju planova budućeg poučavanja. U svrhu vrednovanja za učenje, učitelji upotrebljavaju različite strategije (ciljana pitanja tijekom nastave za provjeru razumijevanja učenika, dnevnik učenja, konzultacije s učenicima, predstavljanje učeničkih radova, učeničke mape, kratke pisane provjere znanja kojima je cilj formativno vrednovanje učeničkog napredovanja, opažanja učenikovog ponašanja tijekom individualnog rada ili rada u skupini, facilitiranje grupnih rasprava, provjera domaćih zadaća, i dr.)

Prema navedenom dokumentu, učenici prate vlastito napredovanje i ostvarivanje ciljeva učenja postavljenih na početku nastavnog procesa, samovrednuju rezultate svojeg učenja, te na temelju toga prilagođavanju individualne ciljeve i pristupe učenju kroz poticanje razgovora i refleksije o učenju, kao i kroz vođenje dnevnika učenja, učenici razvijaju kompetenciju „učiti kako učiti“ kao preduvjet cjeloživotnom učenju.

Uočljivo je da se u svim proučenim radovima uloga učitelja promatra u poticanju i usmjeravanju učenika prema sve većem preuzimanju odgovornosti za proces svojega učenja, što se svakako odnosi i na samovrednovanje vlastitih postignuća.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 198 učenika dviju zadarskih škola. U eksperimentalnu je skupinu bilo uključeno 98 učenika, dok je u kontrolnu skupinu bilo uključeno 90 učenika. Učenici uključeni u istraživanje pohađali su četvrti razred osnovne škole. U istraživanju je također sudjelovalo i 8 učitelja tih dvaju zadarskih škola.

Problem istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između razvijanja vještina samovrednovanja tijekom školskog učenja i učeničkih postignuća.

Cilj istraživanja bio je istražiti u kojoj je mjeri provođenje kontinuiranog formativnog samovrednovanja učenika tijekom školskog učenja povezano s učeničkim postignućima. Pošlo se od pretpostavke da kontinuirano formativno samovrednovanje učenika tijekom školskog učenja pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje.

Pragmatična je svrha istraživanja bila ukazati na mogućnosti razvijanja vještina samovrednovanja u procesu školskog učenja s ciljem postizanja viših razina učeničkih postignuća provođenjem kontinuiranog učeničkog samovrednovanja u nastavnoj praksi, kao i usmjeravanje stručnog interesa učitelja na ovaj problem.

Istraživanju je prethodilo ispitivanje kognitivne ujednačenosti skupina koje je pokazalo da su skupine ujednačene (t-test), odnosno da među rezultatima standardiziranog ispita znanja, provedenog prije istraživanja, nije uočena statistički značajna razlika između rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne skupine ($p=0.983$). Kako bi se omogućio dubinski uvid u problematiku upotpunjavanjem rezultata statističke analize verbalnim iskazima učenika i učitelja, tijekom istraživanja korištena je kombinirana metodologija. Uključivala je uporabu listića sa 7 pitanja zatvorenog tipa i 2 pitanja otvorenog tipa (koja su omogućavala slobodni iskaz učenika), provođenje sudjelujućeg intervjua s jednom razrednom skupinom učenika i polustrukturiranih intervjua sa svim učiteljicama uključenima u istraživanje. Slobodni pisani iskazi učenika, sudjelujući intervjui s jednom skupinom učenika i iskazi učiteljica tijekom polustrukturiranih intervjua analizirani su kvalitetnim pristupom, odnosno analizom teksta. Tekst je analiziran aposteriori pristupom, pri čemu su promatrane kategorije tijekom analize apstrahirane iz samih učenih iskaza.

Promatrani su i rezultati učeničkih kognitivnih postignuća dobiveni standardiziranim ispitom znanja, što je bila osnova kvantitativne obrade podataka. Rezultati ispita znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uspoređivani su t-testom kako bi se ispitalo postojanje statistički značajne razlike između rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne skupine.

REZULTATI

Navedenim metodama prikupljeni rezultati analizirani su na razini kvantitativne i kvalitativne dimenzije ovog kombiniranog istraživanja. Rezultati ispita znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uspoređivani su na kvantitativnoj razini t-testom i ukazali su na postojanje statistički značajne razlike između rezultata učenika eksperimentalne i kontrolne skupine ($t\text{-test}=2.177$, $p=0,0306$).

TABLICA 2. Usporedba rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine

	<i>M</i> <i>eksp.</i>	<i>M</i> <i>kontr.</i>	<i>t-test</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>N</i> <i>eksp.</i>	<i>N</i> <i>kontr.</i>	<i>SD</i> <i>eksp.</i>	<i>SD</i> <i>kontr.</i>
Rezultati ispita znanja	37.091	34.344	2.177	186	0.0306	98	90	7.966	9.320

* $p<0.05$, ** $p<0.005$

Time je, u kvantitativnoj dimenziji istraživanja, ukazano na svrhovitost provođenja kontinuiranog učeničkog formativnog samovrednovanja tijekom šest nastavnih tjedana, budući da se tako provođeno učeničko samovrednovanje može dovesti u vezu sa značajno višim rezultatima u eksperimentalnoj skupini ($t\text{-test}=2.177$, $p=0,0306$), dobivenim standardiziranim ispitima znanja. Ipak, kvantitativnom analizom dobiveni rezultati nisu nam dali dubinski uvid učeničkih postignuća te njihove povezanosti s postupkom učeničkog samovrednovanja, stoga smo, u okviru kombinirane metodologije, pristupili i analizi kvalitativnih podataka.

Rezultati kvalitativne analize podataka upućuju nas na zaključke u istome smjeru kao i rezultati kvantitativne analize. Provedeno je osam polustrukturiranih intervjua s učiteljicama eksperimentalnih skupina. Među iskazima su uočljiva zapažanja povezana s učeničkim neiskustvom s ovom vrstom vrednovanja vlastitih postignuća, dodatno potvrđujući svojim iskazima svrhovitost intenzivnijeg učeničkog uključivanja u aktivnosti vrednovanja postignuća dosljedno provedenim procesom samovrednovanja.

U prvom susretu s listićima za samovrednovanje djeca su bila zbunjena. Do sada se nisu bavili aktivnostima toga oblika samovrednovanja.

(Učiteljica E1, tijekom početnog provođenja učeničkog samovrednovanja)

Nadalje, učiteljice su primijetile da učenici intenzivnije razmišljaju i o nastavnim sadržajima i o samom procesu učenja, pridružujući tako kognitivnoj dimenziji vlastita učenja i njegovu metakognitivnu dimenziju.

Primijetila sam da djeca sada razmišljaju i o onome što su učili i o onome što se upitnikom za samovrednovanje učenika pitalo.

(Učiteljica E1, nakon provođenja cijele serije učeničkog samovrednovanja)

Učiteljice su također primijetile da djeca rado sudjeluju u postupku samovrednovanja, naglašavajući ostvarenost motivacijskih zadataka opisanog procesa.

Moji učenici pozitivno reagiraju na moj zahtjev za ispunjavanjem listića.

(Učiteljica E2, nakon provođenja cijele serije učeničkog samovrednovanja)

Rado ispunjavaju listiće. Pribojavala sam se da će im često ispunjavanje listića dosaditi. Ugodno su me iznenadili. Samo sam kod dva učenika primijetila zasićenost ovom aktivnošću.

(Učiteljica E5, nakon provođenja cijele serije učeničkog samovrednovanja)

Provedeno je deset sudjelujućih intervjua s učenicima u svim eksperimentalnim skupinama. Učenici su davali različite iskaze među kojima možemo uočiti dva smjera učeničkih iskaza:

Većina učenika ističe zanimljivost popunjavanja listića za samovrednovanje vlastitih postignuća i rado pristupaju toj aktivnosti.

Sviđa nam se ispunjavati listiće. Zanimljivo nam je. (Uč. E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8)

Nekoliko učenika, ipak, ističe da im je bilo dosadno provoditi uzastopno samovrednovanje, iako ističu da sam postupak nije bio težak. Ti su iskazi, ipak, bili relativno rijetki (3,06 %) u eksperimentalnoj skupini učenika.

Nije mi bilo teško ispunjavati listiće, ali mi je to malo dosadno. (Uč. E9, E10, E15)

Pitanja otvorenog tipa iz listića za samovrednovanje ukazuju na pozitivnu reakciju učenika eksperimentalne skupine, kao i na razmišljanje o nastavnim sadržajima.

ma. Odgovarajući na pitanje *Što sam naučio/naučila na ovom satu?*, učenici visoko vrednuju sadržaje povezane s kulturno-povijesnim spomenicima, baštini, vjeri i znamenitim osobama.

O starohrvatskim spomenicima i o povijesti gradova. (Uč. E1)

Naučila sam o vjerama drugih ljudi, o tome da ljudi iz drugih država dolaze u našu državu i mi dolazimo u neke druge države, zbog posla i dr. (Uč. E3)

Naučio sam sve o kulturno povijesnim spomenicima. (Uč. E5)

Na ovom satu naučila sam o kulturno-povijesnoj baštini Republike Hrvatske i o znamenitim osobama. (Uč. E7)

Odgovarajući na pitanje *Što bih o tome još želio/željela naučiti?*, učenici svjedoče o visokoj razini poticajnosti nastavnih aktivnosti u kojima su sudjelovali te ukazuju na mogućnost poticajnosti ovih sadržaja i na aktivnosti u slobodnom vremenu učenika.

Željela bih naučiti kada, zašto i gdje se Republika Hrvatska tako nazvala.(Uč. E1)

S koliko je godina umro Ruder Bošković? I zašto? (Uč. E7)

Željela bih upoznati običaje drugih ljudi. (Uč. E3)

Želio bih naučiti koji je najljepši spomenik na svijetu.(Uč. E5)

Zaključno je moguće istaknuti da je uočeno samostalno promišljanje učenika eksperimentalne skupine tijekom aktivnosti samovrednovanja vlastitih postignuća, usmjerenost na različite dijelove sadržaja, ali i naglašena poticajnost nastavnih sadržaja na daljnje istraživanje slobodnog vremena učenika. Možemo pretpostaviti da je uočenu samostalnost u promišljanju i povećanu motiviranost za daljnje istraživanje proučavanih problema, kao i bolja kognitivna postignuća (Tablica 2.) moguće dovesti u vezu s postupkom sustavnog samovrednovanja tijekom istraživanja.

ZAKLJUČAK

Interpretacija podataka istraživanja ostvarena je prožimanjem podataka kvantitativne i kvalitativne analize. Kvantitativna analiza rezultata t-testom ($t\text{-test}=2.177$, $p=0,0306$) pokazala je statistički značajnu razliku između učeničkih postignuća učenika eksperimentalne i kontrolne skupine. Kvalitativnom analizom i interpretacijom prijepisa intervjua s učiteljima i učenicima te slobodnih pisanih iskaza učenika dobili smo dubinski uvid u povezanost kontinuiranog provođenja učeničkog samovrednovanja i njihovih postignuća, a upravo je dubinski uvid bio osnovni razlog uporabe kombinirane metode istraživanja. Uočljivo je da većina učenika eksperimentalne skupine uspijeva kontinuiranim samovrednovanjem tijekom 6 tjedana osvijestiti potrebu razmišljanja i procjenjivanja svojeg načina rada, dakle metakognitivnu dimenziju učenja. Učenički slobodni verbalni iskazi ukazuju na samostalnost u promišljanju i povećanu motiviranost za daljnje istraživanje proučavanih problema. Analiza prijepisa intervjua s učiteljicama također potvrđuje rezultate dobivene kvantitativnom analizom, dakle njihova zapažanja potkrepljuju zaključke o većoj motiviranosti učenika tijekom i nakon kontinuiranog samovrednovanja, promišljanju na metakognitivnoj razini te o intenziviranju učiteljske stručne usmjerenosti na probleme učeničkog samovrednovanja. Međusobnim prožimanjem zaključaka kvantitativne i kvalitativne analize i interpretacije potvrđena je početna pretpostavka da kontinuirano formativno samovrednovanje učenika, tijekom školskog učenja, pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje.

Važno je naglasiti da navedeni zaključci svoj puni pedagoški značaj ostvaruju u stvarnom nastavnom kontekstu, ukazujući na osobit značaj senzibilizacije učitelja za ovu problematiku, usavršavanje njihovih dokimoloških kompetencija i poticanja učitelja na osmišljavanje vlastitih strategija organiziranja učeničkog samovrednovanja. Usmjeravanje procesa vrednovanja učeničkih postignuća u većoj mjeri nego do sada u područje učeničke odgovornosti (u proces samovrednovanja) moglo bi u konačnici rezultirati kvalitetnijom i na učenika više usmjerenom nastavom.

LITERATURA

- ANDRADE, H., VALTCHEVA, A. 2009. Promoting learning and achievement through self-assessment. u: *TheoryIntoPractice*, 48. 12-19.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. 1991. Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge-Media. U: *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1). 37-68.
- BROOKE, G., ANDRADE, H. 2013. Student Centered Assessment. Preuzeto <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/evaluating-students/assessing-student-learning/student-self-assessment> (pristupljeno 5.9.2016.)
- DENTASSESSMENT
- GOH, P. S. C. i MATTHEWS, B. 2012. Concerns of student teachers: Identifying emerging themes through self-assessment. U Mok, M. (ur.) *Self-directed learning oriented assessment in the Asia-Pacific*. New York. Springer.
- HENTIG, H. 2008. *Što je obrazovanje: Esej*. Zagreb. EDUCA
- HOGAN, D., TOWNDROW, P., KOH, K. 2009. The logic of confidence and the social economy of assessment reform in Singapore: A new institutionalist perspective. U E. Grigorenko (ur.). *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization*. New York. Springer.
- KOMENSKI, J.A. 1886. *Informatorijum za školu materinsku*. Zagreb. Nakladom hrvatskog pedagoškog i književnog društva.
- KYRIACOU, C. 2001. Temeljna nastavna umijeća. Zagreb. EDUCA.
- MATIJEVIĆ, M. 2002. *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb. Profil.
- Meyer, H. 2002. Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole. Zagreb. EDUCA.
- MOK, M. M. C., GURR, D., IZAWA, E., KNIPPRATH, H., LEE, I. H., MEL, M. A., PALMER, T., SHAN, W. J., i ZHANG, Y. 2003. Quality assurance and school monitoring. Keeves, U i Watanabe, R. (ur.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*. Vol. 11. 945–958.
- MOSS, C., BROOKHART, S. 2009. *Advancing formative assessment on every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria. USA. ASCD publications.
- Nacionalnom okvirnom kurikulumu. 2011. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (Preuzeto 5.9.2016.)
- SERTIĆ, I., HALER, K. 2012. Načini praćenja postignuća učenika kroz Modularni kurikulum poslovanja vježbovne tvrtke. U: Tafra, V. (ur.) *Učenje za poduzetništvo*, Vol-2(1). 217-220.

TIHI, V. 1992. *Zakon o osnovnom školstvu: Komentar-prilozi*. Zagreb. Sveučilišna tiskara d.o.o.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. 2014. <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (pristupljeno 5.9.2016.)

FROM STUDENTS' SELF-EVALUATION TO QUALITY LEARNING ACHIEVEMENTS

The paper presents a study conducted to draw attention to the possibilities of developing the skills of self-evaluation in the process of school learning and their relationship to student achievements. Strategy of here displayed self-evaluation is aimed at learning (development, formative purpose), and not according to numerical assessment (summative purposes). The study included 196 participants (188 students from two schools in Zadar and their 8 teacher). The experimental group included 98 of students, while the control group included 90 of students. With the aim of deep insight into the process of self-evaluation of students' achievements, during the study was used a combined methodology, which included the use of a questionnaire with seven questions of closed type and two open-ended questions intended for the free statements of students, taking part interview with students and semi-structured interviews with their teachers. The results of students' cognitive achievements of both groups, obtained by standardized tests of knowledge, were observed and analyzed by methods of quantitative data processing. The results showed a statistically significant difference between the results of students experimental and control groups. Analysis of students' free narration and analysis of transcripts of interviews by teachers suggest, as has already been observed by quantitative analysis, trends of higher motivation of students, during and after continuous self-evaluation, reflection on cognitive and metacognitive level and about intensifying the teaching professional focus on the problems of student self-evaluation. Interpenetration of the conclusions of quantitative and qualitative analysis and interpretation is confirmed by the initial assumption that continuous formative self-evaluation of students, during school learning, positive impact on the level of students' achievements, and their interest in the topics.

KEYWORDS: *students' self-assessment, formative assessment, student achievement.*