

UDK: 37.091.26:811.134.2

Prethodno priopćenje

FORMATIVNO VREDNOVANJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA: PERSPEKTIVA NASTAVNIKA¹

Andrea-Beata Jelić

*Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
abjelic@ffzg.hr*

Josipa Šute

*Osnovna škola Nikole Hribara, Velika Gorica
Republika Hrvatska
josipasute@gmail.com*

Ivan Markić

*Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
imarkic@ffzg.hr*

1 Rad je nastao iz područja teme obranjenog diplomskog rada J. Šute (2021).

SAŽETAK

Formativno vrednovanje odvija se tijekom učenja i poučavanja, a usmjereno je na uočavanje snaga i manjkavosti te unaprijeđenje oba procesa. Ključna je suradnja učenika i nastavnika (Martišković, 2019). Formativno je vrednovanje rjeđe zastupljeno od sumativnog iako su nastavnici svjesni njegove važnosti. Na primjeru nastavnika španjolskog kao stranog jezika cilj je bio steći uvid u njihovo poimanje formativnog vrednovanja, nastavnu praksu te samoprocjenu kompetencija za njegovo provođenje. Rezultati ukazuju da su sudionici istraživanja upoznati s pojmom formativnog vrednovanja i prepoznaju njegove prednosti, ali nisu svjesni svih njegovih dimenzija. Ono je zastupljeno u okviru propisanih elementa vrednovanja (ne i svih domena), ali nastavnici smatraju da ne posjeduju znanja i vještine za njegovu primjenu. Zaključno, nastavnicima, ali i učenicima potrebno je dodatno usavršavanje u ovom području na razini inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja u smislu razvoja motivacije i vještina samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, nastava stranih jezika, španjolski kao strani jezik, vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje.

UVOD

Vrednovanje znanja i vještina učenika bitni je dio odgojno-obrazovnog procesa. Riječ je o temi koja je zanimljiva, kako s teorijskog tako i s praktičnog stajališta, nizu stručnjaka i struka koje djeluju u interdisciplinarnom području odgoja i obrazovanja, ali i široj javnosti. Vrednovanje je određivanje koliko vrijedi neka ideja, predmet, moralna vrednota ili općečovječanska vrijednost (Matijević, 2017), a u obrazovanju je usmjereno na razvoj i napredovanje učenika prema zadanim ishodima te najčešće obuhvaća praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje znanja i vještina (Matijević, 2002; Mužić, Vrgoč, 2005; Mrkonjić, Vlahović, 2008). Ono pokazuje u kojoj su mjeri učenici ovladali određenim sadržajem te daje povratnu informaciju učenicima i nastavnicima, ali i roditeljima, ravnateljima te tvorcima obrazovne politike pokazujući, između ostaloga, uspješnost uloženog truda svih sudionika u obrazovanju (Ruić, Lukša, 2017). Iako ovisno o svrsi i funkciji vrednovanja, razlikujemo, primjerice, vanjsko/unutarnje, sumativno/formativno, formalno/neformalno ili pak eksplicitno/implicitno vrednovanje, posebno se danas naglašava potporna uloga vrednovanja u samom procesu učenja i poučavanja koje bi trebalo pridonijeti stjecanju boljeg uvida u taj proces, prepoznavanju njegovih snaga i manjkavosti kao i planiranju budućih aktivnosti učenika i nastavnika. Veza između učenja i vrednovanja je neraskidiva, jer jedno nije moguće bez drugoga (Fernández, 2017).

FORMATIVNO VREDNOVANJE U OBRAZOVNOM PROCESU

Formativno vrednovanje vrsta je vrednovanja koja u posljednje vrijeme zaokuplja pozornost kako nastavnika u praksi tako i istraživača, posebno zbog svojih pozitivnih izravnih i neizravnih učinaka na proces i ishode učenja (Baran-Łucarz, 2019). Riječ je o prikupljanju, evaluaciji i korištenju informacija koje pomažu nastavnicima da donesu odluke i učenicima daju povratnu informaciju da bi se poboljšali procesi učenja i poučavanja (McMillan i sur., 2007). Cindrić i suradnici (2010) formativno vrednovanje također definiraju kao prikupljanje i interpretiranje podataka o učenikovom napretku tijekom školske godine, ali i o kvaliteti procesa učenja i nastave te detaljnije opisuju da ono omogućuje odabir novih nastavnih metoda i strategija, ali i tehnika vrednovanja. Martišković (2019) pak formativno vrednovanje opisuje kao kontinuirano praćenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa koje omogućuje uzastopnu povratnu informaciju učenicima o njihovim postignućima i nastavnicima o aspektima koje bi trebali poboljšati, a kao glavne

značajke ističe individualizaciju ocjenjivanja, diferencirano poučavanje, primjenu različitih strategija te osnaživanje učenika za samovrednovanje i upravljanje vlastitim učenjem. Kao što možemo vidjeti, formativno vrednovanje ima nekoliko bitnih odrednica: odvija se planirano tijekom procesa učenja i poučavanja, usmjereno je na uočavanje jakih i slabih točaka te na unaprjeđenje oba ta procesa, a pritom je ključna suradnja učenika i nastavnika. U tom smislu povratna informacija koju učenici dobivaju nije informacija u obliku točno/netočno, nego ona informacija koja učenike potiče na razmišljanje, samovrednovanje i metaučenje (Razdavašek-Pučko, 2002; prema Ruić, Lukša, 2017). Kako bi formativno vrednovanje moglo pridonijeti uspješnijem učenju, važno ga je uskladiti s ciljevima i ishodima nastave, odnosno sadržaji koji se vrednuju trebaju biti oni koji su zastupljeni u predmetnom kurikulumu. Iz navedenog proizlazi da je nužno uskladiti i vrste aktivnosti koje se provode tijekom nastave s aktivnostima čiji je cilj vrednovanje učenikovih znanja i vještina (López, 2010).

U hrvatskom obrazovnom sustavu razlikuju se danas tri osnovna pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje te vrednovanje naučenog. Prva dva pristupa služe za unaprjeđenje učenja i prilagođavanje poučavanja, a posljednjim se procjenjuje i izvješćuje o postignućima na kraju određenog odgojno-obrazovnog razdoblja u odnosu na kurikulum definirane ishode (MZO, 2019). Pristupi *vrednovanje za učenje* i *vrednovanje kao učenje* pripadaju formativnom tipu vrednovanja.

Vrednovanje za učenje je prikupljanje informacija o procesu učenja i poučavanja te tumačenja tih informacija kako bi učenici unaprijedili učenje, a nastavnici poučavanje. Važno je kvalitetno ga planirati kako bi se prikupili valjani podaci na temelju kojih se može pružiti konstruktivna i smislena povratna informacija o napredovanju učenika te o nastavnom procesu u koji je uključen. Također je važno da su prikupljene informacije dostupne i nastavniku i učenicima te da oni zajedno sudjeluju u njihovom tumačenju i u planiranju budućeg učenja i poučavanja (MZO, 2019). Neke od metoda vrednovanja za učenje su rubrike, anegdote, bilješke, učeničke mape, ciljane pitanja tijekom nastave za provjeru razumijevanja, opažanje učeničkog ponašanja tijekom individualnog ili grupnog rada, dnevnik učenja, ali i kratke pisane provjere znanja i provjera domaćih uradaka (Bursać i sur., 2016). Vrednovanje za učenje ne rezultira ocjenom, nego razmjenom informacija o učenju tijekom koje nastavnik učenicima daje povratnu informaciju o procesu učenja i učinkovitosti njihovih strategija učenja kao i savjete o tome kako ih mogu unaprijediti da bi ostvarili zadane ishode. Drugim riječima, nije dovoljno samo utvrditi s kojim se poteškoćama učenik susreće, nego treba i prepoznati njihove uzroke (neprikladne strategije, nedovoljno predznanje i sl.).

analizirati strukturu i stanje učenja učenika (Meyer, 2002) te ponuditi načine kako ih prevladati. Također, postignuća učenika uspoređuju se s njegovim prethodnim postignućima, a ne s ostalim učenicima u skupini. Koristi od vrednovanja za učenje imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (MZO, 2019). Nastavnicima pomaže pri prikupljanju informacija o početnim znanjima i iskustvima učenika, pogrešno usvojenim znanjima, stilovima učenja učenika, njihovim uvjerenjima, motivaciji i interesima; postavljanju ciljeva i planiranju poučavanja u skladu s potrebama učenika; dobivanju uvida u učinkovitost vlastita rada; učinkovitijem planiranju i kontinuiranom unapređenju poučavanja. Učenici pak postaju svjesniji koliko učinkovito uče, postavljaju si ciljeve i upravljaju svojim učenjem, imaju bolja postignuća zbog kontinuirane povratne informacije, razvijaju motivaciju za učenje, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi, imaju visoka očekivanja i zainteresiraniji su za uspjeh. Na kraju, roditeljima pomaže jer dobivaju povratne informacije o procesu učenja i razvoja svoga djeteta, smjernice kako pomoći djetetu u učenju, razumiju proces odgoja i obrazovanja, a sve to pomaže u izgradnji partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i obitelji.

Vrednovanje kao učenje definira se pak kao aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz podršku nastavnika kako bi se potaknuo razvoj samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju (MZO, 2019). Učenici koji imaju razvijenu vještinu samoregulacije uspješno si postavljaju ciljeve učenja, odabiru primjerene strategije te nadgledaju i reguliraju kognitivne, emocionalne, motivacijske i ponašajne vidove učenja kako bi ga poboljšali. Vrednovanje kao učenje uključuje samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje koji su preduvjet i za cjeloživotno učenje jer potiču učenike na procjenu vlastitih postignuća pri čemu ne ovise o povratnoj informaciji nastavnika (Rajić, 2013). Razviti kompetenciju „znati učiti“ kod učenika važan je zadatak svakog nastavnika jer ona uključuje praćenje i vrednovanje onoga što je planirano i ostvareno (Matijević, 2017; Mrkonjić, Vlahović, 2008). Govoreći o važnosti samovrednovanja u procesu učenja, Jamrus i Razali (2019) navode da je za taj proces potrebno motivirati učenike da uče i razmišljaju o svom učenju, promovirati kritičko razmišljanje, razvijati osjećaj samostalnosti i poticati predanost učenju. Pritom ga je važno uvježbavati i kontinuirano provoditi kako bi se učenici navikli na takav način rada.

Uvođenje formativnog vrednovanja u odgojno-obrazovni proces ujedno znači i redefiniranje uloge učenika i nastavnika. Kad govorimo o učenicima, zahvaljujući formativnom vrednovanju oni počinju bolje razumijevati proces učenja, sami si postavljaju ciljeve, odabiru odgovarajuće strategije učenja, samovrednovanjem procjenjuju svoj napredak te bi se, u konačnici, trebali razviti u kompetentne i samouvjerene osobe koje su motivirane i ustrajne (Moss,

Brookhart, 2009). Osim toga, učenike se potiče da međusobno vrednuju vlastita postignuća, dok nastavnik ima mentorsku ulogu, prati odgojno-obrazovni proces i indirektno usmjeruje učenike s ciljem stjecanja kompetencija (Bursać i sur., 2016). Drugim riječima, formativno vrednovanje omogućuje učenicima da razviju svoju samostalnost te da ujedno i preuzmu odgovornost za vlastito učenje. Ako pak govorimo o ulozi nastavnika, prema Moss i Brookhart (2009) u procesu formativnog vrednovanja učionica postaje okruženje za smisleno profesionalno učenje u kojem oni uče o učinkovitom poučavanju proučavajući učinkovitost vlastitih odluka, a takva praksa podupire kontinuirano poboljšanje koje se osniva na relevantnim, autentičnim i transformacijskim dokazima. Pritom bi nastavnici trebali pratiti aktivnosti i napredovanje pojedinog učenika, stvarati pogodne uvjete za rad i pomagati svakom pojedincu da postigne optimalne rezultate, i to zahvaljujući, između ostaloga, učestalim povratnim informacijama. Također, imaju zadaću uočiti učenikove teškoće i pogreške te poduzeti pedagoške mjere kako bi učenik te teškoće prevladao (Matijević, 2005). Bursać i suradnici (2016) dodaju da formativno vrednovanje nastavnicima omogućuje razumijevanje početnih znanja i vještina učenika te uočavanje i ispravljanje njihovih pogrešnih predodžbi i nedostataka, ali i postavljanje ciljeva i osmišljavanje planova budućeg rada. Zaključno, formativnim se vrednovanjem, i to kako vrednovanjem za učenje tako i vrednovanjem kao učenjem, želi potaknuti učenike da budu aktivni i svjesni sudionici procesa učenja koji uz pomoć nastavnikovog usmjeravanja tj. povratne informacije mogu samovrednovati svoje trenutno znanje, promišljati o procesu učenja i svom napretku te oblikovati ciljeve svojih budućih aktivnosti, stvarajući ujedno temelje za cjeloživotno učenje.

Proces ovladavanja stranim jezikom smatra se uspješnim kad učenik uspije ostvariti komunikaciju, a suvremena nastava stranih jezika usmjerena je na razvoj različitih sastavnica komunikacijske kompetencije (primjerice, jezična, sociolingvistička, pragmatička, strateška) u sve četiri jezične vještine ili djelatnosti – slušanje, govor, čitanje i pisanje (Medved Krajnović, 2010). Učenje i poučavanje, pa tako i vrednovanje, u obrazovnom kontekstu proizlaze iz kurikula u kojima su predstavljeni ishodi, očekivanja i kompetencije koje učenici trebaju ostvariti i razvijati u odgojno-obrazovnom procesu (MZO, 2019). Kad je riječ o nastavi stranih, pa tako i španjolskog, jezika u Hrvatskoj, kurikuli prepoznaju tri glavne domene unutar kojih se ostvaruju i vrednuju ishodi (MZO, 2020): Komunikacijska jezična kompetencija (odnosi se na sposobnost učinkovitog služenja vlastitim jezičnim repertoarom u skladu s kontekstom i svrhom komunikacijske situacije predstavlja komunikacijsku jezičnu kompetenciju), Međukulturna komunikacijska kompetencija (uključuje sposobnost razumijevanja i komunikacije s govornicima

koji imaju različito podrijetlo) i Samostalnost u ovladavanju jezikom (očituje se u planiranju, organiziranju, praćenju i vrednovanju vlastitog učenja, motivaciji i ustrajnosti u radu što mu omogućuje uspješno ostvarivanje ciljeva). Elementi vrednovanja su slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje i pisanje. Vrednuju se znanja i vještine definirane ishodima iz Komunikacijske jezične domene, dok se iz Međukulturne komunikacijske domene vrednuju znanja o vlastitoj i drugim kulturama te vještine međukulturnog ophođenja, a u okviru domene Samostalnost u ovladavanju jezikom vrednuju se vještine medijske pismenosti. Ostvarenost ishoda iz druge i treće domene ocjenjuje se posredno vrednovanjem ishoda iz Komunikacijske jezične domene te se prati i formativno vrednuje u rubriku bilježaka. Treba dodati da je funkcionalni vid jezika nadređen formalnom vidu pa su stoga razumljivost poruke i ostvarenje jezične interakcije bitniji od točnosti.

Uloga i značajke formativnog vrednovanja u nastavnom procesu istraživali su se s nastavnicima različitih struka, u različitim obrazovnim kontekstima te s učenicima različite dobi pri čemu su se, primjerice, ispitivali stavovi nastavnika i učenika, kompetencije i obrazovanje nastavnika, učestalost vrednovanja i samovrednovanja, oblici formativnog vrednovanja, odnos formativnog vrednovanja i afektivnih vidova učenja ili pak poteškoće s kojima se nastavnici susreću (Andrade, 2010; McMillan i sur., 2010; Martínez Rizo, 2013; Ruiz Primo, Furtak, 2007; Gu, Yu, 2020). Za nacionalni kontekst zanimljivo je istraživanje Martišković (2019) o stavovima 115 učitelja razredne nastave iz triju hrvatskih županija o formativnom vrednovanju i samoprocjeni kompetencije za njegovu primjenu. Dobiveni rezultati ukazuju da učitelji poznaju pojam formativnog vrednovanja, svjesni su njegovih prednosti, žele ga primjenjivati, ali ne smatraju se dovoljno kompetentnima za njegovu primjenu. Ristić (2021) je pak provela kvalitativno istraživanje sa sedam nastavnika u obrazovanju odraslih koristeći metodu intervjua. Rezultati su pokazali da većina ključnih elemenata formativnog vrednovanja postoji u nastavnoj praksi, ali nedovoljna upoznatost s konceptom dovodi do heterogenog pristupa pri čemu se kao posebni izazovi ističu nedostatak vremena i nedovoljna kompetentnost nastavnika. U odnosu na nastavu stranih jezika, u okviru teme vrednovanja ovo je pitanje zanimljivo istraživačima tek posljednjih dvadesetak godina (Ketabi, Ketabi, 2014). Posebno su zastupljene teme samovrednovanja, i to najčešće u okviru šireg područja razvoja učenikove samostalnosti (Vrhovac, Jelić, 2019) ili pak davanja povratnih informacija učeniku nakon aktivnosti govora i pisanja (Burner, 2016; Karim, Nassaji, 2019), dok su istraživanja o široj ulozi formativnog vrednovanja u nastavnom procesu manje zastupljena. Primjerice, López (2010) je u okviru studije slučaja s tri kolumbijska

nastavnika engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi pomoću intervjua i nastavnikovih dnevnika istražio kako se koriste formativnim vrednovanjem u nastavi. Rezultati pokazuju da nastavnici koriste formativno vrednovanje kako bi unaprijedili proces učenja te ističu važnost pružanja učinkovite povratne informacije učenicima kako bi oni znali gdje se u procesu učenja trenutno nalaze, u kojem bi smjeru trebali ići te što trebaju činiti kako bi ostvarili svoje ciljeve. Također se utvrdilo da nastavnici koriste formativno vrednovanje kako bi proces ocjenjivanja bio transparentniji te kako bi samoprocjene i procjene znanja osnažile učenike. Baran-Łucarz (2019) provela je istraživanje sa srednjoškolicima koji uče engleski jezik u poljskom obrazovnom kontekstu. Rezultati pokazuju da je formativno vrednovanje na toj razini obrazovanja u Poljskoj sasvim zanemareno. Učenici su svjesni važnosti i uloge formativnog vrednovanja u procesu ovladavanja engleskim jezikom, ali gotovo 25 % njih izvještava da nikad nije dobilo povratnu informaciju ni o svom izgovoru ni o razini usvojenosti jezičnih vještina.

Budući da smatramo da pitanje formativnog vrednovanja u nastavi stranih jezika u Hrvatskoj dosad nedovoljno istraživano, ovim smo istraživanjem željeli osvijestiti i usmjeriti znanstveni i stručni interes za ovo područje. Posebno smo se usredotočili na srednjoškolsku nastavu španjolskoga jezika, ali vjerujemo da je ponuđenu istraživačku paradigmu moguće primijeniti i na ostale strane jezike, posebno u kontekstu recentnih reformskih procesa te novih zahtjeva koji se u okviru vrednovanja u tom smislu stavljaju pred nastavnike.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem ovog istraživanja usmjeren je na nastavničko poimanje formativnog vrednovanja u odgojno-obrazovnoj praksi nastave španjolskog jezika u srednjoj školi te njihovu samoprocjenu kompetentnosti za provedbu istoga. Analitički okvir istraživanja usmjeren je na analizu stavova, kao odrednica ponašanja, sudionika istraživanja koju su dimenzionalno usmjereni na kognitivno i funkcionalno područje.

Temeljeno na problemu istraživanja, formuliran je cilj istraživanja koji se usmjerava na identificiranje i analizu nastavničkog poimanja formativnog vrednovanja, njihove nastavne prakse te samoprocjene kompetencija za provođenje formativnog vrednovanja.

Iz cilja istraživanja proizašla su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što nastavnici podrazumijevaju pod pojmom formativnog vrednovanja?
2. Koje elemente i unutar kojih domena u području stranih jezika nastavnici vrednuju formativno?

3. Koje su prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja?
4. Na koje se načine u nastavi provodi vrednovanje kao učenje?
5. Kako nastavnici samoprocjenjuju svoju kompetenciju za formativno vrednovanje?

Za potrebe istraživanja korištena je kvalitativna metoda te je istraživanje provedeno u obliku polustrukturiranog intervjua. Okvirna struktura svakog intervjua sastojala se od uvodnih pitanja koja su se odnosila na definiranje pojma i stavove nastavnika prema formativnom vrednovanju. Središnji dio usredotočio se na primjenu, a polustrukturirani intervjui je završavao nastavničkom procjenom vlastite kompetencije za provođenje formativnog vrednovanja. Sva pitanja bila su otvorenog tipa te je u svakom trenutku bila dozvoljena određena sloboda sudionika istraživanja u kreiranju i postavljanju novih pitanja. Sudionici istraživanja su unaprijed informirani o svrsi i cilju istraživanja i dali su pristanak usmenim putem. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno. Intervjui su se obavili telefonskim² putem, uz dozvolu sudionika su se snimali diktafonom radi kasnije transkripcije razgovora i analize, a svaki intervjui je u prosjeku trajao 30 minuta. Nakon transkripcije svih telefonskih intervjua, izjave nastavnika kodirale su se i kategorizirale prema postavljenim istraživačkim pitanjima u tematske blokove: *Pogled nastavnika na formativno vrednovanje*, *Elementi i domene formativnog vrednovanja*, *Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja*, *Vrednovanje kao učenje u praksi* i na kraju *Samoprocjena nastavničke kompetencije za formativno vrednovanje*.

Uzorak je odabran neprobabilističkim uzorkovanjem, te ga je činilo deset nastavnika španjolskog jezika³ zaposlenih u javnim ustanovama srednjoškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske. Većina sudionika istraživanja su žene (90%). Dob sudionika istraživanja je od 30 do 63 godine ($M = 43,5$) a radno iskustvo u rasponu od 1 do 38 godina ($M = 15,8$).

2 Intervjui su se provodili telefonski zbog pandemije uzrokovane SARS-CoV-2 virusom.

3 Iako ne raspolažemo točnim podacima ni o ukupnom broju nastavnika španjolskog jezika u Republici Hrvatskoj zaposlenih u javnom sustavu ni o broju onih koji rade u srednjim školama, procjenjujemo da je riječ o pedesetak srednjoškolskih nastavnika.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Pogled nastavnika na formativno vrednovanje

Tražeci odgovor na prvo istraživačko pitanje koje se bavi poimanjem formativnog vrednovanja nastavnike, zadatak nastavnika bio je nastojati definirati formativno vrednovanje te pojasniti što ono obuhvaća. Troje sudionika istraživanja (SI1, SI5 i SI7) odmah je istaknulo kako je kurikulum za nastavni predmet Španjolski jezik objavljen nedavno pa je stoga formativno vrednovanje novi pojam kojemu se nisu previše posvetili:

- *Aha, to je ono novo po reformi, mi smo to tek ove godine počeli, iako službeno nismo trebali formativno vrednovati u španjolskom, mogli smo ići po starom programu (SI1).*
- *Situacija je takva da je kurikulum španjolskog jezika izašao tek na proljeće, zapravo je tek od nedavno kod nas u školi uključeno formativno vrednovanje. Ja sam u školi koja je u eksperimentalnom programu i predajem i francuski pa sam recimo neke stvari počela primjenjivati ranije, ali u biti španjolski još nije zaživio punim plućima po tom pitanju novog kurikuluma koji između ostalog obuhvaća i formativno vrednovanje (SI7).*

Potpuno drugačiji komentar u kojem se navodi da formativno vrednovanje nije novi pojam i revolucionarno otkriće nudi SI3 koji dodaje: *Nervira me činjenica da se otkriva topla voda, postavljaju se stvari kao da nitko do sad nije radio ništa, osim stao pred razred, otvorio tekst i rekao odgovori na pitanja. Ipak, jedan je (SI2) izjavio da nije upoznat s terminom formativno vrednovanje, dok su ostali u definicijama navodili ključne termine poput praćenja napretka (SI1, SI5, SI6, SI7, SI8, SI9) i povratne informacije (SI1, SI3, SI4, SI5, SI7, SI10).*

- *Formativno vrednovanje je vrednovanje koje se radi tijekom školske godine, a njegov cilj je pružanje povratne informacije učeniku da može vidjeti kako napreduje. Obuhvaća usmenu povratnu informaciju, recimo nakon usmene aktivnosti kažemo što je bilo ok što nije bilo ok, isto tako može biti pismena bilješka u e-dnevniku (SI4).*
- *Kontinuirano praćenje učenika i dobra povratna informacija učenicima, roditeljima i profesorima. Obuhvaća bilješke koje su učenicima i roditeljima vidljivi u e-dnevniku (SI5).*
- *Formativno vrednovanje obuhvaća praćenje napretka učenika, ono nije brojčana ocjena, nego je detaljniji opis. Usmjeren je pozitivno, u smislu poticanja napretka, ali je bitno opisati što je učeniku problem, ne ono što već zna, nego na čemu još treba poraditi (SI8).*

Svi nastavnici u definicijama su spomenuli pisane bilješke u e-dnevniku, a SI8 detaljnije opisuje kakva ta bilješka treba biti: *Dobra zabilješka nije kad napišemo nakon provjere 70 %, to ne znači puno, ali kad napišemo da je učenik savladao uporabu prezenta, ali još mora poraditi na nepravilnim glagolima, onda je tu potpuno jasno što učeniku fali. Bilješka „Ne radi, lijen je“ nije dobra, nego ovo što sam rekla, napišemo „Ima problema u prezentu nepravilnih glagola“ i onda on zna, ovo sam naučio, a ovo trebam vježbat’* (SI8). Dvoje nastavnika (SI1 i SI7) pri definiranju je spomenulo pojam vrednovanja za učenje. Kod sudionika istraživanja SI1 vidljiva je usmjerenost na brojčano ocjenjivanje jer navodi da bi *profesor trebao detaljno pregledavati zadaće, koje bi trebale biti različitih tipova uključujući i kreativne zadatke i nešto što će kasnije biti na testu, da vidimo koliko su usvojili, kako su koristili gramatičke oblike i koliko su usvojili leksik. Znači da profesor baš napiše koje bi bile greške kod pravog ocjenjivanja*. Drugi je (SI7) u svojoj definiciji spomenuo vrednovanje za učenje napomenuvši da su *to sve provodili i prije, samo je novo ime nadjenuto nekim stvarima. To su obične vježbice koje se rade na satu, klasični zadaci u kojima oni vježbaju ili ponavljaju primjerice prezent glagola i to nama profesorima također daje uvid u to koliko dijete razumije ili ne razumije prezent glagola. Učenici kroz te vježbe uče, uvježbavaju i razvijaju vještine, a nama je to uvid i informacija o tome koliko se oni dobro snalaze, znamo u kojoj smo fazi s kojim djetetom, ali i s cijelim razredom*.

Korisnost formativnog vrednovanja za nastavnike u svom opisu spominje SI5, a SI7 detaljnije opisuje: *dobijemo dojam što se može promijeniti ili prilagoditi kako bi djeci olakšali i kako bi se potaknuo razvoj određenih kompetencija. Mi sa svoje strane gledamo koje ćemo strategije i metode upotrijebiti da djeci najbolje prenesemo znanje, a tako bi i oni trebali razmišljati o tome na koji način uče, koje strategije su njima najuspješnije da, recimo, nauče glagole ili razumiju tekst*. Samo sudionici istraživanja (SI5 i SI7) pri definiranju formativnog vrednovanja spominju roditelje napomenuvši da *roditelji imaju uvid u faze napretka* (SI5), te da *može biti direktno upućen u to s čime dijete ima problema, s čime ima poteškoća* (SI7).

Opis formativnog vrednovanja kroz njegovu svrhu ponudilo je dvoje nastavnika (SI1 i SI4) ističući da je riječ o pružanju povratne informacije učeniku da može vidjeti kako napreduje, SI5 naglašava da služi kako bi nastavnici vidjeli napredak ili uočili stagnaciju te zašto je to tako, a SI7 navodi da je cilj da učenici *razmišljaju o procesu učenja i o svom učenju, o tome koliko su usvojili određeno gradivo, da postanu svjesni što su zapravo naučili ili ne, dakle, individualno promišljanje o svom napretku te da shvate kako učenje nije isključivo vezano za školu, nego da su to sposobnosti koje ih uče da uče u životu o svemu*. SI7 također je jedini sudionik koji je u pri definiranju formativnog vrednovanja spomenuo strategije

učenja, koje strategije bolje koristi, koje slabije ili manje te koje strategije mu više koriste da bude uspješniji, dok su ostali sudionici pri definiranju usredotočeni na to što učenik zna ili ne zna / može ili ne može, a ne na to kako uči.

Na temelju svih odgovora može se sažeti da su gotovo svi nastavnici upoznati s konceptom formativnog vrednovanja te pod tim pojmom podrazumijevaju praćenje učeničkog napretka, davanje povratne informacije te njeno bilježenje u e-dnevnik, spominju pojam usmene povratne informacije, a samo jedan dodaje pojam samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja.

Elementi i domene formativnog vrednovanja u području stranih jezika

Drugo istraživačko pitanje bavi se elementima i domenama u području stranih jezika za koje nastavnici smatraju da ih je potrebno i poželjno vrednovati formativno.

Troje sudionika istraživanja (SI2, SI3 i SI8) smatra da se sve četiri jezične vještine mogu i trebaju formativno vrednovati. SI3 dodaje da se može *apsolutno sve formativno vrednovati, i usmenom i pismenom povratnom informacijom*, te da ne može zamisliti nijednu domenu ni vještinu koju se ne bi moglo formativno vrednovati. SI2 smatra da je *sve potrebno opisno ocjenjivati i da je to najbolje, jer ocjene ne pokazuju realno znanje učenika*. Detaljnije objašnjava: *Nauče samo ono što im treba za ispit ili usmeno odgovaranje pa poslije kažu da su taj dio već odgovarali, a toga u jeziku nema. Znanje se samo nadograđuje i uvijek moraju znati prethodno obrađeno. Moj cilj je da se znaju sporazumjeti na stranom jeziku, a ne da nešto nauče napamet za ocjenu*.

Za razliku od njih, sudionik istraživanja SI9 smatra da ništa nije potrebno vrednovati formativno:

- *Pa ja niš' ne bi' vrednovala formativno, sumativno je iz iskustva više motiviranije za učenike, naučili su kroz stoljeća mukotrpnog rada za ocjene da samo ocjena nešto vrijedi. Formativni neki opisi...to njima niš' ne znači (SI9).*

Troje (SI4, SI6 i SI10) ih ističe da su sumativno i formativno vrednovanje jednako važni te da je potrebno raditi i jedno i drugo, *kombinirati (SI6)*, odnosno, da za *svaku vještinu učenici trebaju dobiti feedback i na kraju ih treba ocijeniti sumativno (SI4)*.

Ostali također smatraju da se formativno vrednovanje može uključiti u nastavu, ali ipak prednost daju sumativnom vrednovanju i „starim“ elementima ocjenjivanja. SI1 navodi da učenicima daje povratnu informaciju, ali ju ne zapisuje u e-dnevnik. Taj je sudionik i usredotočen na elemente ocjenjivanja koji se nalaze u e-dnevniku: *sumativno su zapravo ocjene koje idu u rubriku, znači imamo čitanje*

i slušanje, zapravo koliko razumiju, sad su čitanje i slušanje razdvojene rubrike, a onda imamo govorenje i pisanje. Izbačeni su vokabular i gramatika, dakle trebale bi biti izbačene jezične zakonitosti. Mišljenje istog je da bi se formativno trebalo ocjenjivati usmeno i pisano izražavanje, a da bi sumativno trebalo gramatiku pri čemu je dodano da *je sad dosta veliki problem oko gramatike, smatra se da bi trebalo prestati s ovim testovima u kojima se stavlja glagol u rečenicu, učenici bi trebali dobiti baš tekst.* Sumnjičavost oko novih elemenata ocjenjivanja izrazilo je još troje sudionika istraživanja (SI5, SI6 i SI8) izjavivši da bi bilo bolje još uvijek gramatiku ocjenjivati sumativno jer je to učenicima *najbolja povratna informacija* (SI6). SI5 navodi da formativno vrednuje jezične i gramatičke strukture koje više nisu elementi ocjenjivanja: *Meni se ne sviđa što se sad gramatika i vokabular (što je do sad bio glavni element ocjenjivanja) ne može sumativno vrednovati, ali to onda svakako vrednujem formativno. Jer mislim da je to ipak polazište.* SI8 smatra da je potrebno osvijestiti da se *gramatika i vokabular trebaju vrednovati, za razliku od ovoga u reformi Škola za život, ti elementi se trebaju vratiti i to vrednovati brožčanom ocjenom jer učenici onda ozbiljnije shvaćaju.* SI7 također daje prednost sumativnom ocjenjivanju, jer smatra da učenicima važnija brožčana ocjena. Pet nastavnika (SI1, SI5, SI6, SI7, SI8) vjeruje da se sve može vrednovati formativno, ali smatraju da je brožčano bolje jer ga učenici ozbiljnije shvaćaju te su, i oni i učenici, naviknuti na takav oblik rada.

Nastavnicima se postavilo i potpitanje o ulozi formativnog vrednovanja pri zaključivanju ocjena na kraju školske godine. Dvoje nastavnika (SI1 i SI7) dalo je prednost sumativnom vrednovanju, troje (SI2, SI3 i SI4) formativnom, a preostali (SI5, SI6, SI8, SI9, SI10) su izjavili da ova dva oblika vrednovanja imaju podjednaku vrijednost. Troje nastavnika kojima je bitnije formativno vrednovanje (SI 2, SI3, SI4) napominju da im prosjek nije bitan te da su im važnije bilješke od ocjena. SI2 smatra da zaključivanje ocjena na temelju prosjeka *nikako nije pošteno, gledam puno više po bilješkama nego po ocjenama* što često dovodi do problema s učenicima, ali i s roditeljima koji se *žale jer gledaju prosjek koji često ne prikazuje njihovo znanje.* Na kraju govori kako sveukupni dojam o učeniku te usmeno izražavanje koje je *puno važnije od pismenog (jer su neki vješti u prepisivanju i predaju eseje s izrazima koje nikako ne mogu znati, što sve bilježim)* utječu na formiranje zaključne ocjene. Slično tvrdi i SI3 kada govori da je *formativno jednako važno kao i sumativno, čak u ovoj situaciji⁴ kada ne mogu 100 % tvrditi što je samostalni rad, a što nije, važniji mi je formativni.* Dakle, SI3 navodi da su se nakon održavanja *online* nastave ocjene zaključivale na temelju bilježaka, iako su bile u neskladu s brožčanim ocjenama,

4 Misli na *online* nastavu.

dok se prije *online* nastave uzimalo jednako u obzir i sumativno i formativno vrednovanje.

Drugim riječima, mišljenja nastavnika podijeljena su: iako ih većina spominje da se sve četiri jezične vještine (odnosno svi propisani elementi vrednovanja) mogu vrednovati formativno, određeni dio njih se opire novim elementima vrednovanja. Pola sudionika istraživanja smatra da formativno i sumativno vrednovanje ima podjednaku vrijednosti, dvoje daje prednost sumativnom, a troje formativnom vrednovanju. Kod zaključivanja ocjena nastoje se uravnoteženo koristiti podacima prikupljenima u okviru obje vrste vrednovanja.

Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja

Treće istraživačko pitanje bavi se prednostima i nedostacima formativnog vrednovanja. Nastavnici su opširno opisivali izazove s kojima se susreću, ali su istaknuli i neke dobre strane formativnog vrednovanja.

U odnosu na pozitivne značajke formativnog vrednovanja, najviše sudionika istraživanja (SI1, SI2, SI3, SI4, SI5, SI7, SI8, SI9, SI10) navodi korist učenicima:

- vide probleme, svoje pogreške i uče na njima (SI1, SI8, SI10)
- dobiju povratnu informaciju (SI5) *kako im nešto ide* (SI3)
- pozitivna povratna informacija je veliki motivacijski faktor (SI2, SI4)
- *Ako se prezentira učniku na razumljiv način može imati jako puno koristi od toga, čuje kako napreduje te se poboljša u procesu usvajanja gradiva* (SI4).
- *Piše u dnevniku crno na bijelo kako stvari stoje, što treba popraviti, u čemu je dobar i sugerira mu se na svakakve načine koje strategije može primijeniti. Usmjeravanje i poticanje u učenju sjajna je stvar za učenika* (SI7).
- ne izaziva stres kod učenika (SI9).

SI3 navodi da je jedna od prednosti formativnog vrednovanja vršnjačko vrednovanje koje *ima jako veliku vrijednost jer produbljuje razumijevanje i kod onoga tko je vrednovan i onoga koji vrednuje pa dva učenika imaju korist od vrednovanja*. Nadalje, četvero nastavnika (SI4, SI5, SI6, SI7) ističe da je formativno vrednovanje veoma korisno njima samima:

- *Vidim učeničku perspektivu koju možda inače ne vidim ako se oslonim samo na svoje dojmove, ovako direktno čujem što oni misle. Odmah znam što za idući sat moram više ponavljati, a što manje* (SI4).
- *Meni je dobro kad vidim tako nešto pa znam što treba ponoviti ili više raditi* (SI5).

- *Mogu bolje pratit' napredak učenika (SI6).*
- *Nama stvarno daje uvid u mnogo stvari (SI7).*

Kao posljednju navedenu prednost formativnog vrednovanja spomenut ćemo izgradnju odnosa između nastavnika i učenika koju je spomenuo samo jedan sudionik istraživanja (SI7):

- *Kad porazgovarate s djetetom, kad personalizirate bilješku, kad mu se osobno obratite i kažete mu što i kako, kad ga pohvalite za nešto, kad mu objasnite što i kako bi nešto trebao, tada gradite odnos s njim. I vaši satovi s takvim izgrađenim odnosima sigurno izgledaju drugačije nego što izgledaju u nekim situacijama. Kad dijete osjeti da Vam je stalo do njega i do njegovog obrazovanja i do toga da ga se nešto nauči, imat će drugačiji stav prema Vama i prema radu. To je nešto što mogu iz afektivne strane staviti kao prednost (SI7).*

U odnosu na negativne značajke formativnog vrednovanja, samo jedan sudionik istraživanja (SI4) izjavio je da se ne može sjetiti niti jednog nedostatka formativnog vrednovanja, jedino da može ovisiti o formulaciji, jer ako povratnu informaciju nastavnik formira na negativan način, učenik može biti demotiviran za daljnje učenje. Također, navodi:

- *Nije mi žao potrošiti vrijeme na to jer mislim da je učenicima korisno davati povratne informacije. Usmeno se može obaviti na vrlo efikasan način, u dvije-tri rečenice, učeniku je odmah jasno. Jako je bitno da ih se cijelo vrijeme navikava raditi' na taj način, tako da oni znaju odmah dešifrirati što im ja kažem. Nije da to napravim jednom u tri mjeseca pa im ništa nije jasno i ispadnu problemi, nego ih baš treba naviknut' i što više raditi' formativno (SI4).*

Većina nastavnika (SI1, SI2, SI3, SI5, SI6, SI7, SI8, SI9) istaknula je da formativno vrednovanje zahtijeva puno vremena i truda, što se, sudeći prema odgovorima nastavnika, pokazalo kao njegova najveća mana. Primjerice:

- *Jako je teško kad imaš puno učenika, u kojem trenutku to sve zapisati. Oduzima jako puno vremena, ako želiš to kvalitetno napraviti'. Jako je teško provedivo za sve učenike redovito. I pripremit' se za to, što ćeš im dat, na koji način ćeš im dat', na koji način ćeš to provest'. Jako puno vremena i truda zahtijeva. Nema predviđenog vremena za to, ako imam 25 učenika, da svakom idem napisat' samo jednu rečenicu, ode mi vrijeme. Na satu ne stignem pa onda mogu i zaboravit' (SI5).*

Sudionik istraživanja SI7 je naveo vrijeme kao negativnu stranu, ali je slično kao i SI4 izjavio:

- *S druge strane, nije mi to žao, smatram to ključnim i užasno bitnim, uputit' nekom riječ na satu i usmjerit' ga ili upisat' nešto u e-dnevnik. Smatram to previše bitnim da bi onda svoje vrijeme stavila na prvo mjesto, ipak mi je ovo važnije (SI4).*

Troje sudionika istraživanja (SI1, SI7, SI8) dodaje i da je problem i to što učenici ne shvaćaju ozbiljno formativno vrednovanje. Svoje mišljenje potkrepljuju i primjerima iz prakse:

- *Veći je efekt kad učenik dobije lošiju ocjenu, nego da ja uporno pišem bilješke. To oni ne doživljavaju dovoljno ozbiljno kao što dožive jedinicu ili dvojku (SI8).*

Kao još jedan nedostatak, SI1 ističe da *učenici prvog razreda nemaju dovoljno znanja da bi se samovrednovali ili vrednovali druge.*

Na temelju odgovora može se sažeti da su nastavnici uglavnom usredotočeni na poteškoće s kojima se susreću pri formativnom vrednovanju, i to u prvom redu zbog zahtjevnosti u smislu vremena i truda koji se od njih traže, iako su svjesni koristi koje ono donosi učenicima, ali i njima samima.

Vrednovanje kao učenje u praksi

Četvrto istraživačko pitanje bavi se praktičnim vidovima vrednovanja kao učenja, odnosno vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja.

Šestero nastavnika navodi da se u njihovim učionicama provodi vrednovanje kao učenje (SI2, SI3, SI4, SI7, SI8 i SI10). Dva sudionika istraživanja (SI2 i SI4) izjavili su da potiču učenike na samovrednovanje nakon usmenih ispitivanja tražeći od njih da procijene *koju ocjenu zaslužuju* (SI4). Osim tada, SI4 ističe da učenicima često zadaje da ispunjavaju portfolio. S druge strane, jedan sudionik istraživanja SI3 kritizira portfolio, odnosno, način na koji neki nastavnici postupaju s procesom samovrednovanja ističući da se:

- *samovrednovanje često svede na zadovoljavanje forme i na vrlo jednostavna kratka anketna pitanja upravo zato što se na taj način štedi vrijeme, a zadovolji se forma. Na kraju svakog sata date 3 pitanja: „Što sam danas naučio?“, „Što mi je bilo teško?“ i „Kako mi se sviđa“, dakle forma je apsolutno zadovoljena. Koliko to ima smisla i koliko to daje materijala za daljnji napredak – ne znam. Ponekad možda da, ponekad ne, pogotovo ako nastavnik to ni ne pogleda. Što mislim da se često događa (SI3).*

Jedino SI7 navodi da razgovara s učenicima nakon što se samovrednuju.

U pogledu vršnjačkog vrednovanja, dvoje ih smatra da se vršnjačko vrednovanje *može provoditi na višim stupnjevima* (SI6), *kada učenici više toga mogu napraviti samostalno ili u paru* (SI7). SI4 i SI5 također navode da si učenici međusobno pregledavaju radove. Kao i većina nastavnika, i SI8 vrednovanje kao učenje provodi nakon što se obradi neka cjelina te navodi da su *gradivo, samoevaluacija, vršnjačko vrednovanje pa ispit jedan krug koji služi da se greške profiltriraju dok to ne dođe do mene i onda su prošli cijeli postupak kroz koji sam ih ja vodila*. Definira vrednovanje kao učenje kao *aktivno sudjelovanje u procjenjivanju nečijeg uratka* (SI8).

Četvero nastavnika (SI1, SI5, SI6, SI9) izjavilo je da nemaju vremena za vrednovanje kao učenje ili da ga jednostavno ne primjenjuju: SI1 ističe da ne provode vršnjačko vrednovanje jer *učenici ne znaju dovoljno da bi prepoznali greške*, a za samovrednovanje nemaju dovoljno vremena iako *svaki udžbenik ima samovrednovanje, to već dugo referentni okvir koristi*. Udžbenik su spomenuli i SI5 i SI6, navodeći da su *zastarjeli* (SI6), te da su *upitnici za samovrednovanje dosta loši* (SI5). SI5 ističe da bi se samovrednovanje puno češće provodilo kada bi u *udžbeniku to bilo malo više razrađeno da imam sve spremno pa da ne moram ja sve pripremati*. Iako nemaju vremena za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje jer *u 45 minuta ne možete baš puno takvih stvari napraviti* (SI6). Također, ističe da bi se *u blok satu mogli malo više posvetiti tome, jer smatram da je i jedno i drugo jako dobro*.

Odgovori sudionika istraživanja ukazuju na to da je vrednovanje kao učenje u nastavi srednje zastupljeno i to najčešće u obliku samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja.

Samoprocjena nastavničke kompetencije za formativno vrednovanje

Na kraju svakog intervjua nastavnike se zamolilo da procijene svoju kompetentnost za provođenje formativnog vrednovanja u nastavi. Jedan sudionik istraživanja SI8 smatra da formativno vrednovanje nije složena vještina za koju bi trebalo posjedovati neke posebne kompetencije. Dvoje sudionika istraživanja (SI3 i SI7) smatraju se kompetentnima za provođenje formativnog vrednovanja, ali isključivo zahvaljujući drugom stranom jeziku koji poučavaju. Jedan sudionik istraživanja SI10 smatra se djelomično kompetentnim za formativno vrednovanje zahvaljujući radu u privatnim školama i u inozemstvu. Ostali sudionici (SI2, SI4, SI5, SI6, SI9) ne smatraju se dovoljno kompetentnima te izjavljuju da nema dovoljno edukacija u području vrednovanja, a ako ih i ima, nisu pretjerano korisne.

Drugim riječima, od deset nastavnika koji su činili uzorak istraživanja, sedam ih se ne smatra potpuno kompetentnima za provođenje formativnog vrednovanja u nastavi španjolskog jezika, a još dvoje sudionika istraživanja tvrdi da se osjeća kompetentnima isključivo zahvaljujući drugom predmetu koji poučavaju. Njih sedmero ističe da su potrebne dodatne edukacije vezane općenito za područje vrednovanja pa tako i za formativno vrednovanje.

Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na neke tendencije, ali i na individualne razlike sudionika istraživanja, u poimanju formativnog vrednovanja, pedagoškoj praksi te samoprocjeni kompetencije za njegovo provođenje u kontekstu srednjoškolske nastave španjolskog jezika u Hrvatskoj.

U odnosu na poimanje formativnog vrednovanja (prvo istraživačko pitanje), pri definiranju tog pojma sudionici istraživanja su u načelu svjesni da je riječ o konceptu koji uključuje praćenje učenikovog napretka te pružanje povratne informacije učeniku, što su neki elementi vrednovanja za učenje. Međutim, pojam formativnog vrednovanja često izjednačuju s opisnim ocjenjivanjem, zanemarujući drugu dimenziju tog vrednovanja, vrednovanje kao učenje, koje obuhvaća samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (tu dimenziju prepoznaje samo jedan sudionik istraživanja). Iako se zapravo koriste nekima od metoda vrednovanja za učenje poput postavljanja pitanja, provjere domaćih zadaća, kraćih pisanih provjera znanja, zabilješki i opažanja, nastavnici nisu osvijestili da je riječ o metodama i postupcima formativnog vrednovanja. U tom smislu naši podaci potvrđuju nalaze Martišković (2019) koja slično opisuje stavove učitelja razredne nastave i Ristić (2021) koja opisuje poimanje nastavnika u obrazovanju odraslih. Pritom je našim sudionicima istraživanja uz sam sadržaj povratne informacije koju pružaju u okviru formativnog vrednovanja posebno važan i oblik bilježenja napretka učenika za što se vrlo često koriste rubrikama u sustavu e-dnevnik. Međutim, samo neki su svjesni da odgovarajuća povratna informacija učenicima u smislu formativnog vrednovanja mora biti ona koja ih potiče na razmišljanje, samovrednovanje i metačenje što su temeljne značajke formativnog vrednovanja (Razdavašek-Pučko, 2002 u Ruić, Lukša, 2017). Nadalje, kad iznose da kod opisnog vrednovanja treba navesti područja koja su učenicima problematična, uglavnom zanemaruju činjenicu da nije dovoljno dijagnosticirati teškoće s kojima se učenik susreće, nego treba i prepoznati njihove uzroke (neprikladne strategije, nedovoljno predznanje i sl.), a zatim ponuditi prijedloge za prevladavanje tih teškoća (MZO, 2019). Drugim riječima, iako su načelno upoznati s pojmom formativnog

vrednovanja, nisu u potrebnoj mjeri svjesni svih njegovih dimenzija pa ih dovoljno učestalo ni ne primjenjuju.

U vezi s percipiranom pedagoškom praksom naših sudionika istraživanja u ovom području (drugo, treće i četvrto istraživačko pitanje), istražili smo elemente i domene formativnog vrednovanja, prednosti i nedostatke te primjere aktivnosti. Nastavnici su se usredotočili na samoprocjenu uporabe formativnog vrednovanja u odnosu na elemente vrednovanja koje propisuje *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik* (MZO, 2020) te se uglavnom slažu da se formativno mogu vrednovati sve četiri jezične vještine, a u određenoj mjeri i gramatički i leksički sadržaji, iako smatraju da bi vrednovanje tih sadržaja trebalo uključivati i brojčanu ocjenu što je suprotno načelima i svrsi formativnog vrednovanja. Određeni broj sudionika istraživanja ipak izražava nezadovoljstvo novim elementima vrednovanja koje propisuje predmetni kurikulum i većina ih se i dalje zalaže za brojčano ocjenjivanje. Iako se nijedan sudionik istraživanja nije osvrnuo na formativno vrednovanje pojedinih domena predviđenih predmetnim kurikulumom, implicitno su ukazali da se vrednuju uglavnom ishodi iz Komunikacijske jezične domene. U tom smislu, nastavnici bi trebali osvijestiti propisanu obvezu sustavnog i redovnog izvještavanja o učenikovom napredovanju u svim domenama, davanja povratne informaciju o razini ostvarenosti ishoda te predlaganja načina i postupaka koji su potrebni za njihovo poboljšanje (MZO, 2019). Kako bi se ostvarila nova kultura vrednovanja nužna je uravnoteženost formativnog i sumativnog provjeravanja i ocjenjivanja (Andrade, 2010; Razdavšek-Pučko, 2002 u Ruić, Lukša, 2017), s čime se uglavnom slažu i sudionici ovog istraživanja pri čemu ističu posebno važnu ulogu koju za njih ima formativno vrednovanje kod zaključivanja ocjena na kraju školske godine. Vrednovanje ne služi samo kao informiranje o postignućima učenika, nego i pruža podršku učenju i promovira kvalitetno poučavanje (MZO, 2019) što su istaknuli kao najveću prednost formativnog vrednovanja. Međutim, posebno su detaljno opisivali nedostatke i izazove s kojima se susreću i to u prvom redu u odnosu na zahtjevnost u smislu vremena i truda koje treba uložiti. Taj je problem prepoznat i u ostalim istraživanjima, primjerice kod Martínez Rizo (2013) te Martišković (2019) i Ristić (2021). Neki spominju i činjenicu da učenici nisu osposobljeni za samovrednovanje kao i da kod učenika u dovoljnoj mjeri ne postoji kultura prihvaćanja i uzimanja u obzir povratne informacije kao jednakovrijedne brojčanoj ocjeni. Vjerujemo da bi spomenute navike trebalo razvijati od početka formalnog obrazovanja pa na srednjoškolskoj razini to za nastavnike više ne bi trebalo predstavljati izazov. Nadalje, da bi vrednovanje kao učenje bilo učinkovito, nastavnici trebaju upoznati učenike s ishodima i kriterijima vrednovanja koji im jasno pokazuju kako mogu prepoznati različite razine postignuća (MZO,

2019). Neki nastavnici kažu da daju smjernice za vrednovanje pri vršnjačkom vrednovanju, a ne rade to isto za samovrednovanje pa se stoga ne može očekivati od učenika da se znaju samovrednovati. Smjernice koje nastavnici daju učenicima su neophodne kako bi ih se motiviralo da razmišljaju o vlastitom napretku i kod njih razvijalo kritičko mišljenje (Jamrus, Razali, 2019) što sve potkrepljuje stav da je uspješno formativno vrednovanje nužna suradnja nastavnika i učenika te da ga je potrebno uvježbavati i kontinuirano provoditi kako bi se učenici navikli na takav način rada, što je spomenuo samo jedan sudionik istraživanja.

Procjenjujući svoju kompetentnost za provođenje formativnog vrednovanja (peto istraživačko pitanje), nastavnici su potvrdili rezultate dosadašnjih istraživanja o nedovoljnoj kompetentnosti nastavnika (Martišković, 2019) te istaknuli potrebu za dodatnim edukacijama u području vrednovanja. Odgovori sudionika istraživanja su pokazali da su strani jezici, a pogotovo španjolski jezik, zapostavljeni u organizaciji edukacija tako što su stručna usavršavanja ili nepovezana s njihovim predmetom, temelje se isključivo na teoriji ili ih uopće nema. U tom smislu smatramo da bi ciljano stručno usavršavanje u ovom području pridonijelo većoj osviještenosti, a posljedično i raznolikosti i učestalosti, uporabe svih oblika formativnog vrednovanja.

Naši rezultati općenito ukazuju da je formativno vrednovanje, za razliku od, primjerice, nalaza Baran-Łucarz (2019) iz poljskog obrazovnog konteksta, u srednjoškolskoj nastavi španjolskog jezika relativno često zastupljeno, iako ne i u svim svojim oblicima. Međutim, samo kod dijela sudionika istraživanja rezultati potvrđuju nalaze López (2010) koji govore u prilog važnosti pružanja kvalitetnih povratnih informacija učeniku kako bi oni znali gdje se u procesu učenja trenutno nalaze te koje korake moraju poduzeti kako bi ostvarili svoje ciljeve učenja. Vremenska ograničenja i samoprocijenjena nedovoljna razina znanja i vještina nastavnika koji su već uočeni u hrvatskom obrazovnom kontekstu kod, primjerice, Martišković (2019) i Ristić (2021) najveće su prepreke sveobuhvatnijoj uporabi formativnog vrednovanja u nastavi španjolskog jezika u srednjoškolskom okruženju.

Ograničenje provedenog istraživanja u prvom redu odnosi se na činjenicu da je iz objektivnih razloga provedeno telefonskim putem. Također, treba imati na umu da se promjena paradigme vrednovanja potaknuta, između ostaloga, i objavom novog *Kurikuluma za nastavni predmet Španjolski jezik* (MZO, 2020), odvijala u pandemijskim okolnostima (*online*) nastave što je zasigurno utjecalo na rezultate. U budućim istraživanjima trebalo bi obuhvatiti veći broj nastavnika španjolskog, ali i drugih stranih jezika, uključiti dodatne instrumente kojima bi se prikupili kvalitativni i kvantitativni podaci te osim značajki i stavova nastavnika

istražiti i obrasce njihovog ponašanja u razrednom okruženju. Također, treba istražiti značajke i stavove učenika o poimanju, korisnosti i utjecaju formativnog vrednovanja na proces učenja posebno jer se u samoj biti formativnog vrednovanja nalazi upravo suradnja između učenika i nastavnika.

ZAKLJUČAK

Suvremeno poimanje vrednovanja kao procesa usmjerenog na razumijevanje, praćenje i unaprjeđenje učenja i poučavanja te procjenu ovladanosti određenim sadržajima odnosno ostvarenosti ciljeva i ishoda obuhvaća tri pristupa: *vrednovanje za učenje*, *vrednovanje kao učenje* i *vrednovanje naučenog*. Formativno vrednovanje, u vidu vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja, važna je sastavnica kako procesa vrednovanja tako i cjelokupnog procesa odgoja i obrazovanja, što uključuje i nastavu stranih jezika. Navedeno je prepoznato i preporučeno u stručnoj i znanstvenoj javnosti a, posljedično, i u relevantnim nacionalnim propisima i dokumentima.

Problem provedenog kvalitativnog istraživanja bilo je formativno vrednovanje u odgojno-obrazovnoj praksi iz perspektive nastavnika španjolskog jezika čiji su ciljevi bili istražiti njihovo poimanje formativnog vrednovanja, njihovu nastavnu praksu te samoprocjenu kompetencije za njegovo provođenje. Na temelju odgovora sudionika istraživanja može se zaključiti da postoje određeni trendovi u poimanju formativnog vrednovanja i u s tim povezanoj praksi, ali su uočene i određene individualne razlike među nastavnicima. S jedne strane je formativno vrednovanje relativno često zastupljeno u nastavi španjolskog jezika, iako ne nužno u svom punom obimu, ali ga, s druge strane, prate određeni objektivni i subjektivni izazovi. Individualne razlike među nastavnicima možemo tumačiti različitim razinama pojedinačne motivacije nastavnika, njihovog iskustva, ali i zalaganja i truda uloženog u vlastiti profesionalni razvoj. Osim objektivnih okolnosti koje predstavljaju izazov primjeni formativnog vrednovanja (u prvom redu čimbenik vremena), posebno je ukazano na nedostatak sustavnih i ciljanih edukacija, odnosno stručnih usavršavanja, namijenjenih nastavnicima španjolskog jezika koje bi uključivale i temu formativnog vrednovanja. Upravo takve edukacije, kao oblik cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, mjesto susreta unutar struke te okvir za razmjenu mišljenja i primjera dobre prakse, omogućile bi nastavnicima profesionalni rast i razvoj što bi im olakšalo prihvaćanje promjena u didaktičkim paradigmatama koje nose suvremena nastava općenito, odnosno nastava stranih (španjolskog) jezika posebno.

Zaključno, spomenuti rezultati, kao i rezultati drugih sličnih, ali zasad relativno malobrojnih, istraživanja provedenih u nacionalnom i međunarodnom kontekstu, ukazuju na važnost formativnog vrednovanja u nastavi u smislu pružanja kvalitetnih povratnih informacija svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Preduvjet za navedeno je osnaživanje nastavnika, ali i učenika, u tom vidu nastavnih aktivnosti kako bi se fleksibilno i optimalno mogle iskoristiti brojne prednosti formativnog vrednovanja koje su prepoznate i u našem istraživanju. U tom smislu osim potrebe za uključivanjem spomenute tematike u inicijalno i u cjeloživotno obrazovanje nastavnika, postoji i potreba za motiviranjem i razvojem vještina samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja kod učenika da bi se i u tom području ostvarila suradnja između njih i nastavnika koja je ključna, kako za formativno vrednovanje, tako i za uspješno i smisleno odvijanje suvremene nastave.

LITERATURA

1. Andrade, H. (2010). Summing up and moving forward: Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. In H. Andrade, G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, 344-352. New York: Routledge.
2. Baran-Łuczarcz, M. (2019). Formative assessment in the English as a foreign language classroom in secondary schools in Poland. Report on a mixed-method study. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 309-327.
3. Burner, T. (2016). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 626-648.
4. Bursać, L., Dadić, J., Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetni učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.
5. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*, Zagreb: IEP d.o.o.
6. Jamrus, M. H., Razali, A. B. (2019). Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching*, 12 (11), 64-73.
7. López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/319766025_La_evaluacion_formativa_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_del_ingles (13.5.2020.)
8. Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 24, 1-43. Dostupno na: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf (13.5.2020.)
9. Gu, P. Y., Yu, G. (2020). Researching Classroom-Based Assessment for Formative Purposes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(2), 150-168. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2020-0010>
10. Karim, K., Nassaji, H. (2019). The effects of written corrective feedback: A critical synthesis of past and present research. *Instructed Second Language Acquisition*, 3(1), 28-52.
11. Ketabi, S., Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (2), 435-440. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.435-440>.
12. Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. Dostupno na: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es (26.9.2021.)
13. Martišković, M. (2019). Stavovi učitelja o formativnom vrednovanju u odgojno-obrazovnom procesu. *Diplomski rad*. Rijeka: Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:590970> (13.5.2020.)
14. Matijević, M. (2002). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Profil.
15. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagoška istraživanja* 2(2), 279-298.
16. Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. Banjalučki novembarски susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa, 93-118. Banja Luka: Filozofski fakultet. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/904769.Matijevic-Izazovi_vrednovanja_kole_i_u_koli_31_03_2017a.pdf (13.5.2020.)

17. Mcmillan, J., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G., Hearn, J. (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. Report, Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.
18. Medved Krajnović M. (2010). Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Zagreb: Leykam International.
19. Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava? Zagreb: Erudita.
20. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019). Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja2019//Pravilnik%20o%20izmjenama%20i%20dopuni%20Pravilnika%20o%20na%C4%8Dinima%20postupcima%20i%20elementima%20vrednovanja%20u%C4%8Denika%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20%C5%A1koli%2019%207%202019_LK.pdf (13.5.2020.)
21. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2020). Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html (13.5.2020.)
22. Moss, C., Brookhart, S. (2009). Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders, Alexandria: ASCD.
23. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), 27-37.
24. Mužić V., Vrgoč H. (2005). Vrijednovanje u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor. Dostupno na: https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Muzic_Vrgoc_Vrijednovanje_u_odgoju_i_obrazovanju%5B1%5D.pdf (8.9.2020.)
25. Rajić, V. (2013). Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih. *Andraoški glasnik*, 17(2, 31), 117-124.
26. Ristić, A. (2021). Razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:2770/datastream/PDF/download> (7.6.2022.)
27. Ruić, R., Lukša, Ž. (2017). Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio Biologiae*, 3(1), 15-26.
28. Ruiz-Primo, M. A., Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of research in science teaching*, 44(1), 57-84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
29. Šute, J. (2021). Formativno vrednovanje u nastavi španjolskog jezika. Diplomski rad. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:863181> (13.10.2021.)
30. Vrhovac, Y., Jelić, A.-B. (2019). Razvijanje samostalnosti i Europski jezični portfolio. U Vrhovac Y. i suradnice (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, 79-89. Zagreb: Naklada Ljevak.

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

Formative assessment takes place during learning and teaching. Its aim is to perceive strengths and weaknesses as well as enhance both processes whereby the cooperation between students and teachers is of key importance (Martišković, 2019). Formative assessment is less frequently carried out than summative assessment although teachers are aware of its importance. Using teachers of Spanish as a foreign language, the aim was to gain an insight into their perception of formative assessment, teaching practice and competence of self-assessment to apply it. The results indicate that the participants are acquainted with the notion of formative assessment and recognise its benefits, but are not aware of its dimensions. Formative assessment is present in the teaching practice within prescribed assessment areas (not all domains), but teachers consider that they lack sufficient knowledge and skills for its implementation. In conclusion, teachers and students need additional training regarding the subject within both initial education and lifelong learning, as well as the motivation and skills of self and peer assessment.

Key words: formative assessment, foreign language teaching, Spanish as a foreign language, assessment for learning, assessment as learning.