

UDK: 37.091.26:159.953.5
Pregledni rad

PREGLED POVEZANOSTI VREDNOVANJA S POJEDINIM ODREDNICAMA SAMOUČINKOVITOSTI UČENIKA

Ines Hraste

*Međunarodna britanska osnovna škola „Vedri obzori”
hrasteines@gmail.com*

SAŽETAK

Uvjerenje o vlastitoj samočinkovitosti omogućava učeniku usvajanje vještina samoreguliranog učenja kojim mu se potencijalno osigurava put prema akademskim postignućima. Vrednovanje, posebice formativno vrednovanje, dokazano tijekom nastavnog procesa potiče učeničko razumijevanje nastavnog sadržaja i pozitivno je povezano s procesima učenja i poučavanja. Ovim radom htjeli smo dati osnovni teorijski pregled koncepta samoregulirajućeg učenja i odrednica samoučinkovitosti kao motivacijskog uvjerenja učenika i prikazati potencijalne povezanosti s vrednovanjem. Presjek prikazanih istraživanja navode rezultate povezanosti povratne informacije kao ključnog ishoda vrednovanja te oblika samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja sa samoučinkovitošću.

Ključne riječi: samoregulirano učenje, samoučinkovitost, vrednovanje, povratna informacija, samovrednovanje

UVOD

Odnos učitelja i učenika još uvijek egzistira kao temeljna poveznica, realizirana u interakciji na kojoj se gradi cjelokupni proces poučavanja i učenja. Učiteljska odgovornost kao moderatora, nepobitno ostaje u pronalasku pedagoški odgovarajućeg načina pripreme, oblikovanja, prijenosa i vrednovanja znanja, sposobnosti i vještina kako bi navedene učenici što uspješnije usvojili. Učiteljsko oblikovanje nastave trebalo bi predstavljati vrijednost za svakog učenika, odnosno o kvaliteti poučavanja ovisit će i kvaliteta učenja (Peko, 2020). Tako nastava, primarno realizirana unutar didaktičko-metodičkog okvira, u svim svojim dimenzijama – antropološkoj (temeljno na suvremenim spoznajama za razvoj ljudske osobnosti), razvojno-psihološkoj (koja potiče i održava psihološki razvoj učenika uz usvajanje razvojnih spoznaja) i sociološkoj (koja organizira međusobne odnose) – utječe na proces učenja, izmjenu informacija i stjecanje iskustva (Pranjić, 2005).

Suvremene tendencije, koje se između ostalih, temelje i na razvojnoj perspektivi poučavanja i konstruktivističkom pristupu, imaju za cilj razviti intelektualnog i moralno autonomnog pojedinca s autentičnim iskazom, samopouzdanjem i pozitivnom slikom o sebi te aktualizacijom osobnih potencijala (Bežen i sur., 1993, 33; Pratt, 2006). Navedeno proizlazi iz reformskih pedagogija koje potiču transformaciju pojedinih tradicionalnih stajališta u nastavi. One svojim specifičnim oblikom nastave stvaraju dodanu vrijednost sagledavanu kao razvijanje učenikove samostalnosti, organizacijskih vještina i sposobnosti odgovornog ponašanja (Juras i Rajić, 2010, prema Rajić, 2012). Sposobnost za samostalno učenje te poticanje učenja unutar i izvan školskog okruženja, i nakon napuštanja odgojno-obrazovnog sustava, ključ je trajnog osobnog razvitka (Delors, 1998). Kako bi učenik bio samostalan u učenju, učitelj osigurava poticajno okruženje, koristeći kompetentan didaktičko-metodički instrumentarij, omogućava učeniku aktivno sudjelovanje u sukonstruiranju potrebnih znanja, sposobnosti i vještina za izgradnju samostalnosti. Naznačeno predstavlja temelj za daljnji razvoj učenikove autonomije u procesu učenja. Sam razvoj akademske sposobnosti samostalnog učenja dominantno se ogledava u sadržaju kurikulumske dokumenta međupredmetne teme kompetencije „*učiti kako učiti*”. Sustavno razvijajući kompetenciju u različitim nastavnim predmetima, kroz četiri domene¹, učenik razvija sposobnost organiziranja i reguliranja svojeg učenja, uključuje se u procese upravljanja svojim učenjem,

1 Primjena strategija učenja i upravljanja informacijama, upravljanje svojim učenjem, pravlanje emocijama i motivacijom u učenju, stvaranje okruženja za učenje.

emocijama i motivaciji u učenju te rješavanja problema kroz usvajanje, obradu i vrednovanje sadržaja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Kako bi učenik mogao upravljati procesima učenja on mora imati odgovarajuću razinu usvojenosti strategija učenja. Strategije učenja dijelimo na:

- a) kognitivne strategije učenja usmjerene na razumijevanje nastavnog sadržaja i rješavanje problema (ponavljanje, elaboracija, organizacija) (Pintrich i Schunk, 2002, prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013).
- b) metakognitivne strategije učenja kojima kontroliramo i usmjeravamo vlastite misaone procese prilikom učenja (opažanje, evaluaciju i regulaciju), (Pintrich i Schunk, 2002, prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013).
- c) samoregulacijske strategije učenja koje uključuju visok stupanj regulacije postupka i aktivnu regulaciju vlastite motivacije tijekom učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990, prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013).

Za učinkovito primjenjivanje strategija u učenju važno je usmjeriti nastavu na razvoj metakognitivnih i samoregulacijskih vještina, čime učenici prepoznaju i preuzimaju kontrolu nad vlastitim učenjem. To ih čini svjesnima procesa učenja i odgovornima za napredak uz vlastiti trud.

METODOLOGIJA

Cilj rada je istražiti odnose između vrednovanja i samoučinkovitosti te njihov doprinos razvoju praktičnih implikacija unutar nastavnog procesa, usmjerenih na učenički razvoj i školski uspjeh.

Istraživanje je provedeno metodom kvalitativne analize postojećih teorijskih okvira, strategije samoreguliranog učenja (Pintrich, 2004), pojma samoučinkovitosti (Bandura, 1977, prema Macakova i Wood, 2022) te teorije samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Pojam vrednovanja razmatran je u okviru konstruktivističkog pristupa nastavi te je metodom analize dokumentacije, provedena sistematska i komparativna analiza rezultata domaćih i međunarodnih empirijskih istraživanja, s ciljem istraživanja odnosa i povezanosti pojmova vrednovanja, samovrednovanja, povratnih informacija i samoučinkovitosti, kao i povezanosti vrednovanja s ciljnim orijentacijama u učenju.

REZULTATI I RASPRAVA

Pojmovna određenja samoreguliranog učenja i odrednica samoučinkovitosti

Pintrich je proces samoreguliranog učenja definirao kao aktivan i konstruktivan proces u kojem učenici postavljaju ciljeve učenja te *reguliraju* svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje kako bi učinkovito ostvarili postavljene obrazovne ishode i unaprijedili svoje učenje. (Patrick i Pintrich, 2001, prema Sorić, 2014).

Pintrich (2004) smatra da većina samoregulirajućih modela dijeli četiri zajedničke karakteristike, prilagođene odgojno-obrazovnom okruženju:

1. učenici su aktivni u procesu učenja te konstruiraju vlastita značenja, ciljeve i strategije
2. smatra se da je kod učenika moguća određena kontrola pri reguliranju vlastite kognicije, motivacije, ponašanja i određenih aspekata okoline
3. učenici mogu postaviti ciljeve kojima teže u svojem učenju, pratiti svoj napredak prema njima i regulirati svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje kako bi dostigli te ciljeve
4. smatra se da na postignuće ne utječu direktno osobne karakteristike (osobine ličnosti, kulturne i demografske karakteristike) ni karakteristike okoline (npr. razreda ili škole), već je samoregulacija kognicije, motivacije i ponašanja posrednik između tih varijabli i postignuća osobe (Pavlin-Bernardić i Vizek Vidović, 2019).

Percepcija samoučinkovitosti, kao motivacijsko uvjerenje o učenju, ključna je komponenta u samoregulacijskim modelima koje su razvili Zimmerman, Pintrich i Lončarić (Pavlin-Bernardić i Vizek Vidović, 2019). Prema tim modelima percepcija samoučinkovitosti zauzima prostor pripremne faze/komponente, što bi značilo da već u startnim i početnim fazama sposobnost usvajanja samoregulirajućih metoda ovisi o percipiranoj razini učeničke samoučinkovitosti. Odnosno, samoučinkovitost u samoregulaciji učenja *predstavlja učenikovo uvjerenje da posjeduje strategije samoregulacije učenja koje su nužne za uspjeh u školi* (Schunk i Pajares, 2002, prema Sorić, 2014).

Pojam samoučinkovitosti uveo je Bandura (1977, prema Macakova i Wood, 2022) i unutar odgojno-obrazovnog konteksta definirao je kao uvjerenje pojedinca da je sposoban izvesti određene radnje potrebne za polučivanje

specifičnog cilja, odnosno uvjerenje da ima sposobnosti za organiziranje i izvršavanje akcije na način potreban za polučivanje planirane vrste učinka (Bandura, 1997, prema Macakova i Wood, 2022).

Bandura (1977, prema Macakova i Wood, 2022) navodi četiri moguća izvora informacijâ na osnovi kojih učenik kreira vlastitu procjenu samoučinkovitosti:

- a) interpretacija prijašnjih postignuća – na temelju kojih vrednuje i interpretira svoj rad čiji uspjeh utječe na formiranje osjećaja efikasnosti
- b) opažanja iskustva drugih osoba – kada učenici procjenjuju svoju samoučinkovitost u odnosu na rezultate drugih
- c) uvjerenje od strane drugih osoba – u školskom kontekstu na osjećaj veće samoučinkovitosti učinak će biti veći ako učenik ima povjerenje u učiteljsku povratnu informaciju koja mora biti kvalitetna i vjerodostojna;
- d) emocionalna i fiziološka stanja (anksioznost, stres, umor i raspoloženje) – jačanje učeničke fizičke i emocionalne dobrobiti, smanjivanje negativnih emocija pojačavat će samoučinkovitost, motivaciju i školsko postignuće.

Prema Banduri, emocionalna i fiziološka stanja poput stresa i anksioznosti mogu negativno utjecati na samoučinkovitost učenika. Macakova i Wood (2022) naglašavaju da emocionalna stabilnost i socijalna podrška igraju ključnu ulogu u motivaciji, regulaciji stresa i akademskim postignućima. Navode tri čimbenika, potvrđena empirijskim istraživanjima, koji su usko povezani s akademskim postignućima i faktorima koje Bandura ističe u vezi s osjećajem samoučinkovitosti učenika. To su:

- implicitne teorije inteligencije „mindset rasta”²
- zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba
- socijalna podrška i privrženost.

U nastavku ovog rada analizirat ćemo drugu skupinu čimbenika koji pripadaju teoriji samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Teorija samoodređenja je sveobuhvatna teorija ličnosti i motivacije koja počiva na ideji da su sva ljudska bića rođena s tendencijom rasta, svladavanja izazova i integriranja novih iskustava na voljni i proaktivni način, te da su ove razvojne tendencije potaknute ili inhibirane različitim socijalnim okolinama (Guay, 2022). U skladu s tim,

2 Carol Dweck (2000) definira implicitnu teoriju inteligencije kao *gledište pojedinca o tome je li inteligencija fiksna, nekontrolabilna crta koja se ne može mijenjati zalaganjem (teorija entiteta) ili je promjenjiva, kontrolabilna kvaliteta koja se može povećavati i poboljšati kroz zalaganje (teorija povećanja)*. (Dweck, 2000, prema Sorić, 2014).

istraživanja vođena teorijom samoodređanja usredotočuju se na društveno-kontekstualne uvjete koji olakšavaju prirodne procese samomotivacije i zdravog psihološkog razvoja te razlike između intrinzične i ekstrinzične motivacije (Ryan i Deci, 2000). Konkretnije u svojim prvim istraživanjima ispitani su čimbenici koji poboljšavaju intrinzičnu motivaciju, samoregulaciju i dobrobit (Ryan i Deci, 2000). Nalazi su doveli do postulata o tri urođene psihološke potrebe – kompetentnost, autonomija i povezanost – koje, kada su zadovoljene, daju poboljšanu samomotivaciju i mentalno zdravlje (Ryan i Deci, 2017). Budući da je teorija prvenstveno razrađena kako bi pomogla pojedincima u razvoju ispunjenog života, poseban je naglasak stavljen na intervencijske programe u školama osmišljene kako bi poticale razvoj zadovoljavanja psiholoških potreba učenika i autonomne motivacije (Guay, 2022).

Autonomija, kompetencija i povezanost su temeljne psihološke potrebe koje, budu li zadovoljene, pojedinac će, u našem slučaju učenik, uspješno se prilagođavati i razvijati unutar obrazovnog okruženja.

Kompetencija je visoka razina umijeća, koja se temelji na integraciji usvojenih znanja i vještina putem različitih iskustva kojima učinkovito izvršavamo određene zadatke što nam osigurava osjećaj učinkovitosti.

Povezanost se odnosi na sposobnost uspostavljanja i održavanja značajnih međuljudskih odnosa te na stvaranje osjećaja pripadnosti i uzajamne brige.

Autonomija se odnosi na volju i potrebu za angažiranjem u samoodređenim i autentičnim radnjama, mislima i osjećajima.

Kada učitelji podržavaju autonomnu regulaciju učenika, učinci su: viša razina kreativnosti, pozitivne emocije u nastavi, učinkovitije rješavanje problema, fleksibilnost učenika i psihološko zdravlje (Deci i Ryan, 2008; Roth, 2008; Roth i sur., 2009 prema Suzić, 2014). Razmatrajući ove ideje, u odnosu na Bandurinu teoriju o razvoju samoučinkovitosti, vidimo da se kompetencija i autonomija odnose na ideju doživljavanja uspjeha i autentičnih emocionalnih reakcija koje proizlaze iz toga, dok se povezanost odnosi na ideju da drugi znatno utječu na naše mišljenje o nama samima (Bandura, 1977, prema Macakova i Wood, 2022). Kod djece školske dobi najistaknutiji prediktor među trima psihološkim potrebama je *autonomija* (Reeve, 2009, prema Macakova i Wood, 2022; Sierens i sur., 2009, prema Macakova i Wood, 2022). Učenici mlađe dobi imaju zadovoljene potrebe za *povezanošću* zbog činjenice da imaju iste razredne prijatelje i učitelja duže vrijeme te žive kod kuće i mogu pristupiti obiteljskoj podršci. *Autonomija*, međutim, predstavlja veći izazov za djecu školske dobi, gdje je sposobnost donošenja odluka ili autentičnog djelovanja često podložnija izazovima odraslih (roditelja ili učitelja) (Macakova i Wood, 2022). Guay (2022),

opisuje različite razloge (motivacije) za uspjeh u školi od strane učenika te ih razlaže na autonomnu, nasuprot kontroliranoj motivaciji za školu oslanjajući se na teoriju samoodređenja. Intrinzična motivacija je autonomna i odnosi se na obavljanje aktivnosti zbog same aktivnosti te zbog užitka i zadovoljstva koje pruža (Ryan i Deci, 2000). Ekstrinzična motivacija odnosi se na obavljanje aktivnosti iz instrumentalnih razloga, a ne zbog njezinih intrinzičnih kvaliteta. Stoga je potrebna analiza nastave i utvrđivanje elemenata unutar nastavnog procesa, konkretno vrednovanja, koji imaju potencijal za poticanje intrinzične motivacije, zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba učenika te doprinosa razvoju učenikove samoučinkovitosti.

Vrednovanje

U odgoju i obrazovanju vrednovanjem određujemo razine ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda učenja, procjenjujući učenička postignuća prema postavljenim mjerilima, kriterijima ili standardima (Vrgoč i Mužić, 1999; Pastuović, 1999). S trenutne dokimološke pozicije vrednovanje se karakterizira kao kompleksan postupak koji teži sveobuhvatnom sagledavanju razvoja učeničke ličnosti. Kompleksnost postupka vrednovanja odnosi se na autonomnost i relevantnost svake sastavnice (praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja). Međusobno nadovezivanje sastavnica stvara lančani tijek prijenosa sadržaja čija kvaliteta i vrijednosti uvjetuju daljnu dinamiku i o čemu ovisi krajnji ishod vrednovanja. Buljubašić-Kuzmanović (2002) karakterizira uspješno vrednovanje kao *odgovarajuću primjenu svih pristupa i širok raspon postupaka i instrumenata prikupljanja podataka na osnovi kojih se vrednuje* (Buljubašić-Kuzmanović, 2002, prema Kadum-Bošnjak, 2013).

Nužna sveobuhvatnost vrednovanja nalazi argument u holističkom pristupu učeniku koji zahtijeva promatranje učenika u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području, temeljitim i opsežnim percipiranjem njegovih individualnih sposobnost, znanja i vještina. Vrednovanje postaje postupak koji integrira učenika u sam proces učenja aktivirajući sve razine njegove ličnosti kako bi i samo utjecalo na njihov razvoj. U suvremenoj literaturi vrednovanje postaje prepoznato kao postupak koji osim procjenjivačke uloge ima mogućnost utjecaja na procese pučavanja i učenja. Poučavanje se unapređuje tako da se ciljanim postupkom vrednovanja sakupljaju dokazi o razini učenikova postignuća i koriste učitelju za prilagodbu trenutnih nastavnih procesa, dok se učenik njima služi kako bi usmjeravo svoje strategije učenja (Popham, 2008).

Konstruktivistički pristup nastavi otvara učeniku mjesto vrednovatelja, aktivira ga u procesu vrednovanja svojih vlastitih uradaka ili uradaka svojih vršnjaka. Imajući uspješnost učenja kao cilj, potrebno je usmjeriti se na vrednovanje (Gardner, 2006).

Vrednovanje dijelimo prema većom broju kriterija: po obliku, prirodi, pristupima i načinima određivanja uspješnosti (Jurjević Jovanović, Rukljač i Viher, 2020). U ovom radu referiramo se na vrednovanje prema prirodi; sumativno i formativno vrednovanje. Osnovna i najjednostavnija distinkcija između navedenih vrednovanja temelji se prema kriteriju vremena i krajnjem rezultatu. Formativno vrednovanje se događa tijekom nastave i ima karakteristiku i mogućnost biti dio svake etape nastavnog procesa, za razliku od sumativnog koje provodimo nakon određenog razdoblja učenja, kao završnu točku procjene. Rezultat formativnog vrednovanja su povratne informacije, dok je ishod sumativnog vrednovanja numerička ocjena. Navedena podjela u novije vrijeme se razlučuje i prema svrsi učenja te za sumativno vrednovanje uvodi pojam *vrednovanje naučenog* (eng. *assessment of learning*), dok se za formativno vrednovanje upotrebljavaju pojmovi *vrednovanje za učenje* (eng. *assessment as learning*) i *vrednovanje kao učenje* (eng. *assessment for learning*).

Vrednovanje naučenog je kriterijsko vrednovanje te se pri izradi kriterija učitelj mora voditi odgojno-obrazovnim ishodima i definiranim razinama u svakom pojedinom ishodu. Ovo vrednovanje je usmjereno na procjenjivanje kognitivnog područja te ono što se vrednuje mora biti prema složenosti i koncepciji u razini s očekivanim ishodima.

Vrednovanjem za učenje učitelj osmišljava različite aktivnosti provjere kako bi utvrdio trenutno učeničko razumijevanje sadržaja. Dobivenom informacijom učenik se usmjerava prema nedostacima u znanju i razumijevanju, dok učitelj njima planira daljnji tijek svojeg poučavanja.

Vrednovanje kao učenje je proces kojim učenici uče. Učenici dobivaju priliku za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje, što ih postavlja u poziciju da razmišljaju o svom učenju te se na taj način koriste metakognitivnim vještinama. Kako bi bili u tome uspješni prvenstveno je uloga učitelja da ih se na to potiče, ohrabri u samom postupku i upozna sa strategijama učenja.

Povezanost vrednovanja i pojedinih odrednica samoučinkovitosti

Koludrović, Ratković i Bajan (2016) istraživanjem potvrđuju, između ostalih rezultata, da je samoučinkovitost jedan od najvažnijih prediktora u

objašnjenju školskog uspjeha, dok se izračunom povezanosti pokazalo da su svi elementi razredno-nastavnog ozračja visoko povezani sa samoučinkovitošću i emocionalnom kompetentnošću učenika.

Vidić (2020) potvrđuje, između ostalih rezultata, da učenici četvrtog razreda pokazuju veću samoučinkovitost, angažiranost i zadovoljstvo školom u odnosu na učenike viših razreda. Dječaci i djevojčice se ne razlikuju u procjenama razredno-nastavnog okruženja i zadovoljstva školom, ali se razlikuju u samoučinkovitosti i bihevioralnoj angažiranosti. Djevojčice višim procjenjuju samoučinkovitost i vlastitu bihevioralnu angažiranost. Učenici koji postižu bolje rezultate iz hrvatskog jezika, engleskog jezika i matematike pokazuju veću samoučinkovitost, angažiranost i zadovoljstvo školom. Utvrđena je pozitivna povezanost između zadovoljstva razredom sa samoučinkovitosti, angažiranosti i zadovoljstvom školom te negativna povezanost između napetosti i natjecanja sa samoučinkovitosti, angažiranosti i zadovoljstvom školom učenika. Rezultati pokazuju da pozitivna razredna klima (dimenzija zadovoljstva) znatno doprinosi, a negativna (dimenzije napetosti i natjecanja) i dimenzija povezanosti ne doprinose objašnjenju samoučinkovitosti učenika.

Leenknecht, Wijnia, Köhlen, Fryer, Rikers i Loyens (2020) istraživali su doprinosi li formativno vrednovanje autonomnoj motivaciji učenika i zadovoljenju potreba učenika, odnosno funkcionira li kao moderator u tom odnosu. Rezultati su potvrdili da je veća implementacija formativnog vrednovanja povezana s većim osjećajem autonomije i kompetencije te autonomne motivacije koja u tom odnosu funkcionira kao moderator. Rezultati su potvrdili pretpostavke i pokazali da je veća percipirana upotreba formativne procjene povezana s većim osjećajem autonomije i kompetencije te s većom autonomnom motivacijom.

Panadero, Jonsson i Botella (2017) u svojoj metaanalizi istraživanja vezanih za samoregulaciju učenja, utvrđuju da je samoregulirano učenje moćan okvir koji nudi strategije koje potiču učenje, kao i sveobuhvatan sadržaj koji objašnjava njihove interakcije. Ukoliko su strategije pravilno planirane i implementirane u nastavni proces, istraživanja potvrđuju njihov utjecaj na poboljšanje učenja učenika. U sintetiziranom pregledu navedenih metaanaliza možemo izdvojiti da samoregulirano učenje pozitivno utječe na akademski uspjeh, da je pozitivno povezano s razvojem kognitivnih i metagognitivnih strategija i motivacijom za učenje te da je usmjerenost prema cilju, upornost, napor i samoučinkovitost također u pozitivnoj korelaciji s učenjem (Hattie, Biggs i Purdie, 1996, prema Panadero, Jonsson i Botella, 2017; Dignath i Büttner, 2008, prema Panadero, Jonsson i Botella, 2017).

Samoučinkovitost je ključna za konceptualizaciju i razvoj samoreguliranog učenja (Zimmerman, 2000; Schunk i Usher, 2011, prema Panadero, Jonsson i Botella, 2017), dok je Richardson (2012, prema Panadero, Jonsson i Botella, 2017) ističe kao jedno od najjačih prediktora povezanih s akademskim postignućem.

Rezultati potvrđuju da je samoučinkovitost ključni prediktor akademskog uspjeha, čime se potvrđuje važnost vjerovanja učenika u vlastite sposobnosti. Za osiguranje optimalnih uvjeta za učenje, nužno je prilagoditi nastavne pristupe specifičnim potrebama učenika, uzimajući u obzir varijacije poput spola i drugih individualnih čimbenika. Emocionalna kompetentnost učenika i poticajno razredno okruženje omogućuju razvoj pozitivnog stava prema učenju, osobito kod mlađih učenika, čija radoznalost i zadovoljstvo školom potiču intrinzičnu motivaciju. Vrednovanje ima potencijal biti moderator motivacije za učenjem jer adekvatno vrednovanje ne samo da osnažuje samoučinkovitost, već može osigurati dugoročan pozitivan stav prema učenju.

Vrednovanje i ciljne orijentacije

Vrednovanje kao dio procesa učenja možemo povezati s učeničkom percepcijom vrijednosti procesa učenja. Učenik može biti visoko samoučinkovit u nekoj aktivnosti, ali ako ona po njegovom mišljenju nije dovoljno vrijedna, on se u nju neće uključivati. Ova motivacijska komponenta odražava učenička vjerovanja o važnosti, svrsi ili interesatnosti (učenja), (Sorić, 2014). Koncept ovog konstrukta čine komponente: ciljne orijentacije i vrednovanje zadatka, odnosno aktivnost učenja (Pintrich, 2000a, prema Sorić, 2014). Zajedničko mnogim teorijama kojima je motivacija predmet interesa su ciljne orijentacije (Harlen i Crick, 2002). Razlikujemo usvojene motivacijske ili ciljne orijentacije: orijentacije na učenje (znanje, ovladavanje) te orijentacije na izvedbu (učinak, ego) (Sorić, 2014). Kada su učenici usmjereni prema učenju kao cilju, njihova aktivnost i pažnja orijentirana je prema radnjama te se udaljuju od ostalih ometajućih radnja. Istraživanja pokazuju da učenici s ciljevima učenja pokazuju više dokaza o nadmoćnim strategijama učenja, imaju veći osjećaj kompetentnosti kao učenici, pokazuju veći interes za školski rad i imaju pozitivnije stavove prema školi od učenika s ciljevima izvedbe ili postignuća (Ames, 1990; Dweck, 1992, prema Harlen i Crick, 2002). Kako bi učenici mogli dosegnuti cilj učenja, prvenstveno moraju razumjeti sam cilj, on mora za njih biti dostižan, ali svakako i izazovan. Prelagani zadaci mogu demotivirati učenike, ulaganje napora i upješnog ostvarivanja zadataka dat će svakom cilju stvarnu vrijednost (Kellaghan i sur., 1996, prema Harlen i Crick, 2002). Kada su učenici usmjereni

prema učinku, usmjereni su na polučivanje superiornijih postignuća i boljih rezultata od ostalih. Oni tada nisu usmjereni na učenje već na rezultat kako ih okolina vrednuje (Sorić, 2014). Istraživanja su uglavnom suglasna da orijentacija na učenje ima pozitivnije učinke nego orijentacija na učinak (Pintrich, 2003, prema Sorić, 2014).

Sumativno vrednovanje je vrednovanje koje je usmjereno prema krajnjem konačnom rezultatu, ono je evaluacijskog karaktera te ne omogućuje učeniku poboljšanje učenja niti napredovanje u razvoju (Jurjević Jovanović i sur., 2020; Brajković i Žokalj, 2021). Formativno vrednovanje je dijagnostičkog karaktera te se provodi zbog smislenog učenja i dio je samog procesa učenja (Jurjević Jovanović i sur., 2020). Osvještavanje smisla učenja motivacijski je korak kojim učenike orijentiramo prema učenju, a to je moguće ukoliko ih upoznamo s očekivanim rezultatima učenja. Brajković i Žokalj (2020) navode kao prvi korak formativnog vrednovanja konkretnije *vrednovanja za učenje* – očekivane rezultate učenja kao izjave koje učeniku govore koje će vještine, znanja i navike usvojiti na kraju sata ili nastavne cjeline. Tako autorice navode da će učenici koji su upoznati s očekivanjima više napora ulagati u savladanju novih znanja i vještina, želeći pritom razumjeti ono što uče (Harlen 2007, prema Heritage 2010). Iz navedenog se može zaključiti da formativno vrednovanje, povezivanjem sadržaja s prethodnim znanjem i usmjeravanjem prema očekivanim ciljevima, potiče učenika na motivaciju za učenjem. S druge strane, sumativno vrednovanje je orijentirano na postignuće.

Rezultati istraživanja potvrđuju važnost motivacije, ciljne orijentacije i vrednovanja u oblikovanju učenikova angažmana i uspjeha. Iako učenici mogu biti samoučinkoviti, ako ne percipiraju zadatak kao vrijedan, njihov angažman može biti nizak. Razlika između orijentacije na učenje i izvedbu ključna je za motivaciju: učenici usmjereni na učenje upotrebljavaju bolje strategije, dok učenici orijentirani na izvedbu često izbjegavaju neuspjeh, što može smanjiti unutarnju motivaciju. Sumativno vrednovanje, koje se temelji na ocjenama, može demotivirati jer ne pruža povratne informacije o napretku. Suprotno tome, formativno vrednovanje, s povratnim informacijama tijekom učenja, pomaže učenicima u razvoju vještina i razumijevanju napretka, čime povećava motivaciju i samoučinkovitost.

Povezanost povratnih informacije i odrednica samoučinkovitosti

Povratna informacija kod sumativnog vrednovanja je ocjena i daje informacije o razini ostvarenosti odgojno-obrazovnog ishoda, ali time izostaje razgovor o tijeku učenja i refleksiji o njemu (Jurjević Jovanović i sur., 2020; Brajković i Žokalj, 2021). Učenici percipiraju sumativnu povratnu informaciju (ocjenu) kao dosegnut i izvršen zadatak. On postaje prioretan i dominira nad željom za učenjem. Ukoliko nemaju učiteljski poticaj, da poboljšaju svoj rad, povratne informacije su im irelevantne. S obzirom da bi im dodatne povratne informacije mogle ugroziti pozitivnu sliku unutar socijalnog okruženja, smanjuje se njihov interes prema njima (Harisson i sur., 2015). Uloga povratnih informacija u formativnom vrednovanju je smanjivanje jaza između onoga što učenik zna i onog što je predviđeno kao cilj poučavanja. (Ramaprasad, 1983, prema Sadler, 1989). Kako bi povratna informacija bila učinkovita i motivirajuća trebala bi imati potencijal pri ispravljanju pogrešnih percepcija i interpretacija rezultata. No, učitelji su oni koji stvaraju okruženje u kojem greška neće imati negativan predznak, već će biti prilika za daljnji rast i razvoj. Učitelji mogu poticati samoučinkovitost kroz pozitivne povratne informacije na način da ističu jake strane kod učeničkog učenja te da pri identificiranju slabijih pružaju strategije za njihovo poboljšanje, odnosno daju upute kako bi se zadaci uspješnije riješili (Bandura, 1997; Schunk, 1996; Panadero i Jonsson, 2013, prema Panadero, Jonsson i Botella, 2017). Prema Narciss (2008, prema Narciss i Zumbach, 2022) povratne informacije ne samo da pomažu u ispravljanju pogrešaka, već i povećavaju samoučinkovitost kod učenika pri izvršavanju budućih zadataka.

Stiggins i Chappuis (2006) predlažu da produktivne povratne informacije trebaju biti razumljive učenicima, učenici moraju znati što točno trebaju učiniti te bi trebale biti formulirane s podstrekom za učenike kako bi ih se uvjerilo da mogu biti učinkovitiji. Ono što je primijećeno je da slabiji učenici rijetko traže ili uključuju povratne informacije na načine koji će poboljšati njihovo buduće učenje ili strategije samoregulacije (Hattie i Timperley, 2007).

U istraživanju vezanom za formativne povratne informacije u matematici izneseni su zaključci da percepcija učenika o korisnosti povratnih informacija nije bila povezana s njihovom samoučinkovitosti. Rackozy i sur. (2019) su mišljenja da su učenici u istraživanju, strategije pružene u povratnim informacijama smatrali korisnim, ali ih nisu primijenili jer su bili uvjereni da svoje strategije učenja neće poboljšati u roku dolazeće provjere znanja, stoga se njihova prijavljena samoučinkovitost nije promijenila. Međutim, učenici koji

su smatrali povratne informacije korisnima postali su zainteresiraniji za temu i sadržaj provjere. Povratne informacije su im pomogle cijeniti nove aspekte teme i razumjeli su da je njihova kompetencija promjenjiva, što je dovelo do većeg interesa (Rackozy i sur., 2019).

Povratne informacije i tijekom samovrednovanja imaju važan utjecaj na učenje i samoučinkovitost. Metaanaliza koju su proveli Sitzmann, Ely, Brown i Bauer (2010) u viskom školstvu pokazuje značaj povratnih informacija za proces učenja. Povezanost između samovrednovanja i učenja bila je jača kada su kolegiji uključivali povratne informacije u odnosu na one koji nisu. Kada su se studenti samovrednovali samo jednom ili više puta bez povratnih informacija povezanost učenjem bila je slabija. Međutim, kada su studenti dobili vanjske povratne informacije o točnosti svojih samovrednovanja, povezanost je bila znatno jača (Panadero, Jonsson i Botella, 2017).

Povratne informacije utječu na učenikovo učenje i samoučinkovitost, no njihova kvaliteta i način primjene je ključan. Učenici slabijeg uspjeha često ne traže povratne informacije, što smanjuje njihovu motivaciju, a čak i kada ih smatraju korisnima, mogu ih zanemariti ako ne vjeruju da će ih moći primijeniti prije provjera. Povratne informacije trebaju ispravljati pogrešne percepcije i poticati samoučinkovitost učenika. Potrebno je stvoriti razredno okruženje u kojem pogreške predstavljaju prilike za rast. Pozitivne povratne informacije trebaju istaknuti jake strane učenika i ponuditi konkretne strategije za poboljšanje slabijih područja. Trebaju biti jasne i konkretne, kako bi učenici znali što učiniti za poboljšanje učenja. Uz učeničko samovrednovanje, učiteljske povratne informacije poboljšavaju razumijevanje procesa učenja.

Povezanost samovrednovanja i odrednica samoučinkovitosti

Samovrednovanje se odnosi na upoznavanje učenika s kriterijima prema kojima vrednuju svoj vlastiti rad, odnosno procjenjuju u kojoj mjeri su ispunili navedene kriterije (Boud 1991; Boud, 1995; prema Taras, 2010). Učenici prate svoj rad i razmišljanje tijekom rada te identificiraju strategije koje će im pomoći prilikom učenja da bolje razumiju sadržaj (Mc Millan i Hearn, 2008).

Metaanalize pokazuju značajne koristi samovrednovanja za samoučinkovitost, posebno kada učenici primaju povratne informacije od učitelja o svojoj izvedbi (Panadero i Jonsson, 2013; Panadero, Jonsson i Botella, 2017). Dok vršnjačko vrednovanje pokazuje znatno povećanje samoučinkovitosti u matematici i znatno smanjenje anksioznosti vezane uz matematičke provjere (Falchikov, 2005).

Nieminen, Asikainen i Rämö (2019) uspoređivali su dva različita načina provođenja samovrednovanja/samocjenjivanja učenika: formativno i sumativno, koristeći analizu orijentiranu na osobu. Cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike između formativnog samovrednovanja i sumativnog samoprocjenjivanja u pogledu načina na koji učenici uče, njihova pristupa učenju, uvjerenja o samoučinkovitosti i postignuća na kolegiju. Rezultati pokazuju velike razlike između dva modela samovrednovanja u pogledu vjerovanja u vlastitu učinkovitost. Sumativni model samovrednovanja uglavnom je bio povezan s višim razinama samoučinkovitosti. Zanimljivo je da se u profilima *vrlo dubokog* i *dubokog pristupa* matematičkom učenju rezultati postignuća studenata nisu razlikovali između grupa, ali se njihova samoučinkovitost bitno razlikovala (Nieminen, Asikainen i Rämö, 2019).

Učenici s višim razinama prethodnog akademskog postignuća mogu pristupiti samovrednovanju na drugačiji način ili mogu bolje upotrebljavati samovrednovanje za poboljšanje učenja i samoučinkovitosti. Suprotno tome, učenici s nižim prethodnim postignućem mogu imati više poteškoća sa samovrednovanjem ili možda neće tako lako prepoznati njene prednosti. Međutim, istraživanja koja ispituju interakciju između prethodnog akademskog postignuća i učinaka samovrednovanja su ograničena, a rezultati su nejedinstveni. Neka istraživanja sugeriraju da bi samovrednovanja mogla biti korisnija za učenike s nižim prethodnim postignućem, dok druga izvještavaju da nema značajnih razlika na temelju razina prethodnog postignuća (Mc Millan i Hearn, 2008).

Nalazi metaanalize (Panadero, Jonsson i Botella, 2017) ukazuju na to da intervencije samovrednovanja pozitivno utječu na strategije samoreguliranog učenja i samoučinkovitost učenika. Međutim, opseg tih pozitivnih učinaka razlikuje se ovisno o vrstama mjerenja samoreguliranog učenja, što naglašava potrebu za pažljivim razmatranjem mjerenja samoreguliranog učenju u budućim istraživanjima. Također, metaanaliza identificira moderirajuće varijable kao što su spol i određene komponente samovrednovanja koje utječu na samoučinkovitost učenika. Važno je napomenuti da intervencije samovrednovanja imaju veći utjecaj na samoučinkovitost djevojčica u usporedbi s dječacima. Nadalje, među različitim komponentama samovrednovanja, samopraćenje ima najveći pozitivan učinak na samoučinkovitost učenika. Sve u svemu, ova metaanaliza podržava tezu da intervencije samovrednovanja mogu poboljšati samoregulirajuće učenje i samoučinkovitost učenika iako je potrebno dodatno istraživanje kako bi se razumjeli mehanizmi koji stoje iza tih učinaka (Panadero, Jonsson i Botella, 2017).

Samovrednovanje pomaže učenicima u praćenju napretka i razvijanju strategija za poboljšanje, a uključivanje učiteljskih i vršnjačkih povratnih informacija pokazalo se djelotvornim u korist smanjenja anksioznosti pri izazovnijim sadržajima i provjerama znanja jer razvijaju osjećaj sigurnosti i samopouzdanja. Iako samovrednovanje može povećati motivaciju, istraživanja pokazuju da su jedni od faktora koji su povezani s angažmanom učenika u učenju njihova percepcija vlastitih sposobnosti i način na koji se provodi samovrednovanje. Također, varijable poput prethodnog akademskog uspjeha i spola utječu na učinke samovrednovanja što upućuje na potrebu za daljnjim istraživanjima specifičnih mehanizama.

ZAKLJUČNO RAZMATRANJE

Samoučinkovitost se kod učenika odnosi na njegovo vjerovanje da može uspjeti. Učenik u toj startnoj poziciji vrednuje svoje kapacitete, odnosno samoprocjenjuje koliku razinu usvojenosti samoregulirajućih vještina posjeduje, a s kojom potencijalno možemo povezivati njegova školska postignuća. Naravno, sa školskim uspjehom, uz usvajanje samoregulirajućih vještina učenja, unutar izrazito kompleksnog područja motivacije, uz nezaobilazne individualne sposobnosti učenika, povezani su i mnogi drugi činitelji unutar i izvan školskog okruženja. Ovim radom pokušali smo dati pregled teorijskog sadržaja i istraživanja (metaanaliza) složenog područja motivacijskih teorija, usmjeravajući se na povezanost vrednovanja i učeničke samoučinkovitosti. Istraživanja pokazuju da je samoučinkovitost jedan od važnijih prediktora akademskog uspjeha.

Vrednovanje izlazi iz tradicionalne zone isključivo krajnje sumativne provjere znanja i u drugoj perspektivi otvara dimenziju mogućnosti njegove svakodnevne nastavne primjene čiji se cilj ogledava u usmjeravanju učenja i poučavanja prema napretku.

Konstrukt formativnog vrednovanja koji ima za cilj omogućavanje učenicima učinkovitijeg korištenja znanja te prepoznavanje situacija u kojima to znanje mogu upotrebljavati, kao i zadržavanje znanja nakon određenog razdoblja usvajanja (Harlen i James, 1997) stimulira učeničku motivaciju usmjeravnu prema učenju.

Ukoliko je povratna informacija produktivna, odnosno pomaže učenicima, nudeći im strategije ispravljanja nedostatka u njihovom radu, istraživanja potvrđuju njezinu povezanost s povećanjem samoučinkovitosti. Povratne informacije povećavaju samoučinkovitost i pri izvršavanju budućih zadataka,

ukoliko ih učenici percipiraju korisnim, pokazivat će veći interes za nastavni sadržaj i na taj način će se povećati njihovu samoučinkovitost u budućem radu. Istraživanja pokazuju i važnost povratne informacije koju učenici dobivaju kao osvrt na njihova samovrednovanja te takva povratna informacija pokazuje pozitivnu korelaciju s učeničkim školskim uspjehom i samoučinkovitošću. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje također su u većini istraživanja pozitivno korelirana s razvijanjem strategija samoreguliranog učenja i motivacije.

Na kraju možemo zaključiti da se intervencije koje su bile povezivane sa samoučinkovitošću većinom nalaze u prostoru formativnog vrednovanja. Uspoređujući karakteristike vještina koje predstavljaju samoregulirajuće učenje (*aktivnost u procesu učenja, konstruiranje vlastitih značenja, ciljeve i strategije, mogućnost kontrole pri reguliranju vlastite kognicije, motivacije i ponašanja, mogućnost postavljanja ciljeva i praćenje kognicije*) i temelje na kojima počiva učenička samoučinkovitost (*interpretacija prijašnjih postignuća, opažanja iskustva drugih osoba, uvjerenje od strane drugih osoba, emocionalna i fiziološka stanja*) s obilježjima formativnog vrednovanja (*aktiviranje učenika pri samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju, preuzimanje odgovornosti za učenje, jasno definiranje ciljeva, dobivanje kvalitetne povratne informacije, neopterećujuće okruženje bez stresa i anksioznosti*) zaključujemo da postoji međuodnos karakteristika i pristupa formativnog vrednovanja sa samoregulacijom i samoučinkovitošću.

Učenik će biti *autonoman* upravo u trenutku kad će biti potican i kada će mu biti omogućeno da upravlja svojim učenjem i preuzme odgovornost za njega. Kvalitetne povratne informacije povećavat će učeničku *kompetetnost* za koju će na taj način učenici shvatiti da je promjenjiva i da ima mogućnost razvoja.

Rezultati istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj (Koludrović, Ratković i Bajan, 2016. i Vidić, 2020) pokazuju povezanost elemenata samoučinkovitosti i razrednog okruženja. Upravo stoga vrednovanje je potrebno intergirati kao svakodnevni dio nastavnog procesa, promatran kao pomoć pri učenju i poučavanju gdje se slabija postignuća neće gledati kao osobni neuspjeh već kao prilika za razvoj. Rasprave i refleksije među vršnjacima tijekom samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja moraju biti kontrolirane kako ne bi izazvale negativne emocije među učenicima, odnosno poželjno bi bilo da reflektiraju tednenciju međusobne pomoći i podrške. Na taj način vrednovanje može pozitivno utjecati na *povezanost*, a neposredno i na samoučinkovitost.

Postoji velik prostor za daljnja kvantitavna i kvalitativna istraživanja u našem odgojno-obrazovnom prostoru u kontekstu povezanosti vrednovanja i samoučinkovitosti. Ovim teorijskim pregledom htjeli smo postaviti uvodne temelje za buduća istraživanja u navedenom području koji bi doprinjeli daljnjem

razvoju odgojno-obrazovne procjene i motivacijskih uvjerenja učenika. Zanimljivo bi bilo istražiti koji oblici, metode i tehnike vrednovanja su pozitivnije povezane sa samoučinkovitosti od ostalih.

Kroz poticanje samoučinkovitosti, neposrednim i kontinuiranim vrednovanjem u neopterećujućem okruženju, odnosno postavljanje učenika u poziciju da vjeruju u sebe imamo priliku stvaranja elemenata koji mogu graditi *školu kao kuću radosti* (Buljubašić-Kuzmanović, 2015).

LITERATURA

1. Al-Hawamdeh, B. O. S., Hussen, N., & Abdelrasheed, N. S. G. (2023). Portfolio vs. summative assessment: impacts on EFL learners' writing complexity, accuracy, and fluency (CAF); self-efficacy; learning anxiety; and autonomy. *Language Testing in Asia*, 13(1), 12.
2. Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
3. Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84. (2), 191–215. Preuzeto 4.6.2024. s <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
5. Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1993) *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine.
6. Boud, D. (1991). *Implementing student self-assessment*. Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
7. Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
8. Brajković, S. i Žokalj, G. (2021) *Učenje u tijeku*. Zagreb: Alfa d.d.
9. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2003). Kooperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak (Zagreb)*, 144(4), 459-473.
10. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185, DOI: 10.1037/a0012801
11. Delores, J. (1998) *Učenje: Blago u nama*. Zagreb: Educa.
12. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3, 231-264, DOI:10.1007/s11409-008-9029-x.
13. Dweck, C. S. (1992). Article commentary: The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165-167, DOI: 10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x
14. Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
15. Gardner, J. (2006) *Assessment and Learning*. SAD: Sage Publications.
16. Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. Preuzeto 5.6.2024. s <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
17. Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., Stobart, G. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning.
18. Harlen, W., James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 4(3), 365-379, DOI:10.1080/0969594970040304
19. Harrison, C. J., Könings, K. D., Schuwirth, L., Wass, V., Van der Vleuten, C. (2015). Barriers to the uptake and use of feedback in the context of summative assessment. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 229-245, DOI:10.1007/s10459-014-9524-6.

20. Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136, DOI:10.3102/00346543066002099
21. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, Preuzeto 7.6.2024. s <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
22. Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *Council of Chief State School Officers*.
23. Juras, I., Rajić, V. (2010). Elementi Montessori pedagogije u primarnom obrazovanju. U *ENCSI-11. Dani Mate Demarina; Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (str. 131-145).
24. Jurjević Jovanović I., Rukljač I., Viher J. (2020) *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Kadum-Bošnjak, S. (2013) *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile.
26. Kellaghan, T., Madaus, G. F., Raczek, A. E. (1996). *The use of external examinations to improve student motivation*. American Educational Research Association.
27. Koludrović, M., Ratković, A., Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6, 7, 159-180.
28. Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R., Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255, DOI: 10.1080/02602938.2020.1765228
29. Macakova, V., i Wood, C. (2022). What shapes academic self-efficacy? U *Academic Self-efficacy in Education: Nature, Assessment, and Research* (99-109). Singapore: Springer Singapore.
30. McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational horizons*, 87(1), 40-49.
31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) Kurikulum za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019.
32. Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. *Handbook of research on educational communications and technology/Erlbaum*.
33. Narciss, S., & Zumbach, J. (2022). Formative Assessment and Feedback Strategies. U *International Handbook of Psychology Learning and Teaching* (1-28). Cham: Springer International Publishing. Preuzeto 6.6.2024. s https://doi.org/10.1007/978-3-030-26248-8_63-1
34. Nieminen, J. H., Asikainen, H., Rämö, J. (2021). Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1296-1311. Preuzeto 7.6.2024. s <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>
35. Panadero, E., Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144, DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002.
36. Panadero, E., Jonsson, A., Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98, DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004

37. Pastuović, N. (1999) *Edukologija, integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
38. Patrick, H. i Pintrich, P. R. (2001) Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. U: Torff, B. i Sternberg, R. J. (ur.) *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. USA, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, (117-143).
39. Pavlin-Bernardić, N., Vlasta, V. V. (2019). Određenje i modeli samoregulacije učenja.
40. Peko, A. (2020) Različite perspektive poučavanja: poučavamo li (ne) jednako poučavati? / Distinctive Teaching Perspectives: Do We Teach How to Teach in the Same/Different Way? U A. Peko (ur.), *Didaktički izazovi III: didaktička retrospektiva i perspektiva: kamo i kako dalje?: zbornik radova / Didactic challenges III: didactic retrospective and perspective: where/how do we go from here?: conference proceedings*. (str. 15-26), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
41. Pintrich, P.R. (2000a) The role of goal orientation in self-regulated learning. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (451–502). Academic Press, DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
42. Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002) *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
43. Pintrich, P. R. (2003) Motivation and classroom learning. U Weiner, I. B. i sur. (ur.) *Handbook of Psychology*, 7, 103-322.
44. Pintrich, P. R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. Preuzeto 4.6.2024. s <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
45. Popham, W. J. (2008) *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
46. Pranjic, M. (2005) *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
47. Pratt, D. D. (2006) Dobro proučavanje: Jedno rješenje za sve. *Časopis Edupoint*, 47, 29- 36.
48. Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154-165.
49. Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske
50. pedagogije. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(2), 235-247.
51. Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
52. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159- 175.
53. Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353, DOI: 10.1037/a0026838.
54. Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self-versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76(3), 513-534, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00949.x

55. Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119, DOI: 10.1037/a0015272
56. Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. DOI :/10.1037/0003-066X.55.1.68
57. Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. DOI:10.1521/978.14625/28806
58. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
59. Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill: learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382, DOI:10.2307/1163289
60. Schunk, D. H. i Pajares, F. (2002) The Development of Academic Self-Efficacy. U: Wigfield, A. i Eccles, S. J. (ur.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 15-31, DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50003-6
61. Schunk, D. H., i Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 282-297.
62. Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., i Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
63. Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.
64. Stiggins, R., i Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
65. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi
66. učenika. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 111-120.
67. Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. Preuzeto 6.6.2024. s <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
68. Vidić, T. (2020) *Razredno-nastavno ozračje, samoučinkovitost, angažiranost i zadovoljstvo školom učenika u osnovnoj školi*. (Doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
69. Vrgoč, H., & Mužić, V. (1999). Praćenje, vrjednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor, 563-575.
70. Vrkić, M., & Vlahović Štetić, V. (2013). Uvjerena o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 511-526.
71. Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51. Preuzeto 4.6.2024. s <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
72. Zimmerman, B. J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U:Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (ur.) *Handbook of self-regulation*. (13-40) San Diego. California: Academic Press.

OVERVIEW OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ASSESSMENT AND SPECIFIC DETERMINANTS OF STUDENTS' SELF-EFFICACY

The belief in one's own self-efficacy enables a student to acquire self-regulated learning skills, which potentially paves the way toward academic achievement. Assessment, particularly formative assessment, has been proven to stimulate students' understanding of the curriculum during the teaching process, and it has a positive impact on learning and teaching processes. In this paper, we aimed at providing a basic theoretical overview of the concept of self-regulated learning and the determinants of self-efficacy as a students' motivational belief, as well as to present potential connections with assessment. The overview of the presented research indicates the results of the connection between feedback as the key outcome of evaluation, and forms of self-assessment and peer assessment with self-efficacy.

Keywords: education, ideal, upbringing, values