



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih



OBRAZOVNI MATERIJAL ZA STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA STRUKOVNIH PREDMETA

Modul:

Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje

Autor:

doc. dr. sc. Marko Turk



Opis modula

MT11 (S1)	
Naziv modula	Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje
CILJ MODULA	
Jačati kompetencije nastavnika za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje kako bi jasno definirali ciljeve i obrazovne ishode koje žele postići i utvrdili što učenici znaju i mogu.	
OPIS/ SADRŽAJI MODULA	
<ul style="list-style-type: none">• Sustav vrednovanja (vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog)• Formativno i sumativno vrednovanje• Ishodi učenja• Metode provjere znanja i elementi ocjenjivanja• Praćenje razvoja kompetencija, stavova i interesa učenika	
ISHODI UČENJA ZA MODUL	
Nakon uspješno završenog modula polaznik će moći:	
<ul style="list-style-type: none">• vrednovati ishode učenja;• primjenjivati različite metode, tehnike i oblike praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika s obzirom na potrebe učenika;• kreirati mjerne instrumente praćenja i ocjenjivanja znanja, spoznajnih, psihomotoričkih i socijalnih vještina, samostalnosti i odgovornosti učenika;• pratiti razvoj kompetencija, stavova i interesa učenika;• razlikovati i primjenjivati formativno i sumativno vrednovanje, odnosno vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog;• provoditi vrednovanje i ocjenjivanje poštujući učenikovu osobnost, potičući učenikovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja za učenje;• učinkovito upravljati komunikacijom s učenicima, roditeljima i kolegama te savjetovati učenike i roditelje o obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima učenika.	



SADRŽAJ

Uvodna riječ	3
Dobrodošlica	4
POGLAVLJE 1: Sustav vrednovanja. Formativno i sumativno vrednovanje	5
POGLAVLJE 2: Ishodi učenja	20
POGLAVLJE 3: Metode provjere znanja i elementi ocjenjivanja	26
POGLAVLJE 4: Praćenje razvoja kompetencija, stavova i interesa učenika	32



Poštovana kolegice ili poštovani kolega, dragi učitelji!*

Prije svega, **hvala** što ste odlučili proučiti ovaj **obrazovni materijal za samostalno učenje** (u nastavku: OMSU).

To je prvi i najvažniji pokazatelj vašega osobnog i profesionalnog promišljanja o kvaliteti onoga što radite i čime se bavite – nastavom i poučavanjem.

Hvala vam!

Obrazovni materijal za samostalno učenje (OMSU) koji se nalazi pred vama služi kao pomoć u savladavanju modula ***Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje***. Ovaj modul čini dio širega **Koncepta novoga modela stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta** (ASOO, 2019). Izradom ovoga Koncepta, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih odgovara na suvremene obrazovne trendove temeljene na ishodima učenja te na potrebu stalne i sustavne brige za unapređivanjem kompetencija nastavnika strukovnih predmeta, poboljšanja uvjeta profesionalnog okruženja, unapređenja sadržaja i proširivanja oblika stručnog usavršavanja te sprečavanja deprofesionalizacije njihova rada.

Zašto Koncept?

U cilju unapređenja nastavničkih kompetencija te profesionalnog razvoja nastavnika razvijen je modul ***Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje***.

Zašto modul?

Cilj ovoga modula jest jačati kompetencije nastavnika za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje kako bi jasno definirali ciljeve i obrazovne ishode koje žele postići i utvrdili što učenici znaju i mogu.

Zašto termin UČITELJ?

* Za potrebe ovoga obrazovnog materijala za samostalno učenje koristit će se termin učitelj kao pojam za sve izvedenice koje se pojavljuju u okviru hrvatskog standardnog jezika (primjerice: nastavnik i/ili profesor). Utjemeljenje za korištenje jedinstvenog termina učitelj nije proizvoljna odluka autora ovoga materijala, već svoje utemeljenje pronalazi u relevantnim dokumentima obrazovnih politika i rezultatima istraživanja. Tako, primjerice, prema Preporuci o statusu učitelja - *Recommendation Concerning the Status of Teachers* (UNESCO, 1966.) za sve osobe odgovorne za poučavanje i učenje do završetka srednjega obrazovanja, bez obzira je li riječ o ranom i predškolskom odgoju, osnovnom ili srednjem obrazovanju, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko obrazovanje, koristi se zajednički termin učitelj. Radna skupina stručnjaka Europske komisije u dokumentu *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications* (2009) termin učitelj koristi za sve razine odgoja i obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije RH (2013) prihvata UNESCO-vo obrazloženje iz 1966. godine te termin učitelj primjenjuje za sve osobe odgovorne za poučavanje i učenje do završetka srednjega obrazovanja. Osim toga, znanstvenici i istraživači u polju pedagogije i obrazovnih znanosti u Hrvatskoj (primjerice: Vizek Vidović, 2005; Domović, 2009; Lončarić i Pejić Papak, 2009; Jokić, 2015) također se zalažu za korištenje ovoga jedinstvenog termina.



Dobrodošlica

Nadam se da ste se uspješno smjestili, isključili sve potencijalne distraktore pažnje (danас ih imamo jako puno), pripremili vašem nepcu ugodan napitak i da možemo krenuti s našim prвim sadržajem. Ne zamjerite, bit će ponekad zahtjevno, s mnoštvom pitanja i zadataka, sve u cilju ostvarivanja ishoda ovoga OMSU-a. I još nešto što smatram važnim istaknuti. Naime, to što je na početku razmjerno neformalan pristup, ne znači da vas u nastavku očekuje „slikovnica“. Upravo suprotno, možete očekivati strukturirani, znanstveni i praktični pristup sadržaju ovoga OMSU-a.

O strukturi OMSU-a

Kako bi OMSU bio metodički i didaktički oblikovan te jasno strukturiran, svako poglavlje bit će prikazano na istovjetan način. Pritom će se koristiti grafički i slikovni prikazi u cilju lakšeg prepoznavanja pojedinog dijela sadržaja OMSU-a. Objasnjenje pojedinih grafičkih i slikovnih prikaza slijedi u nastavku.



Opis/sadržaj modula



Ishodi učenja



Vrijeme potrebno za savladavanje pojedinog sadržaja modula

Legenda grafika i fotografija



Koraci u radu



Razrada pojedinog sadržaja modula



Pitanja za ponavljanje



Uputa za daljnji samostalni rad



POGLAVLJE 1

Sustav vrednovanja

Formativno i sumativno vrednovanje

	OPIS/ SADRŽAJ <ol style="list-style-type: none">1. Sustav vrednovanja (vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog)2. Formativno i sumativno vrednovanje
	ISHODI UČENJA <ul style="list-style-type: none">• razlikovati i primjenjivati formativno i sumativno vrednovanje, odnosno vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog• provoditi vrednovanje i ocjenjivanje poštujući učenikovu osobnost, potičući učenikovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja za učenje
	VRIJEME POTREBNO ZA POGLAVLJE 1 6 sati
	KORACI U RADU <ol style="list-style-type: none">1. Detaljno pročitati razradu sadržaja2. Prilikom čitanja voditi bilješke o pročitanom3. Odgovoriti na pitanja za ponavljanje i sažimanje4. Izraditi zadatke objašnjene nakon razrade sadržaja
<i>Započinjemo s radom na sljedećoj stranici...</i>	



Ovo poglavlje sastoji se od:

1. Uvoda u sustav vrednovanja
2. Pristupa vrednovanju
3. Karakteristika procesa vrednovanja

UVOD U SUSTAV VREDNOVANJA

Pojam vrednovanja podrazumijeva pedagošku djelatnost putem koje se prati, procjenjuje i utvrđuje realiziranje programom predviđenih ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, stupnja razvoja ličnosti u bitnim komponentama i ostvarenje svih programske zadatke škole kao odgojno-obrazovne ustanove (Brkić i Tomić, 2017).

Vrednovanje je uvjek u funkciji razvoja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada u cjelini pa ga je pogrešno svoditi samo na utvrđivanje rezultata rada škole. Jurić (2004) ističe da se vrednovanje sastoji od sistematskog procjenjivanja učinka u postizanju određenih ciljeva, u odnosu na specifična mjerila, odnosno standard. Reiston, Justman i Robins (1966) navode da između mjerena i vrednovanja postoje bitne razlike. U prvom redu, ističu navedeni autori, težište mjerena predstavljaju pojedinačni vidovi postignuća u nastavnim predmetima ili specifične sposobnosti dok su težišta evaluacije velike promjene u ličnosti i glavni ciljevi nastavnog programa.

Kad se govori o vrednovanju, valja istaknuti da u kontekstu školske dokimologije razlikujemo unutrašnju i vanjsku evaluaciju. Prema Potkonjaku (1972), kako bi se realiziralo vrednovanje, neophodno je utvrditi cilj i zadatke, kriterije i sadržaje vrednovanja, pripremiti instrumente, prikupiti podatke, odabrati adekvatne tehnike i postupke obrade podataka, javnosti prezentirati rezultate i poduzimati mjere za unapređivanje pedagoškog rada. Analizirajući iz perspektive definiranih ishoda učenja ovoga OMSU-a, unutarnja i vanjska evaluacija podrazumijevala bi vrednovanje naučenoga te činila dio širega okvira vrednovanja naučenog.

Vrednovanje obuhvaća sve faze odgojno-obrazovnog rada, međutim, pritom je neodvojivo od planiranja i programiranja, od realizacije planova i programa i od ciljeva prema kojima su planovi i program usmjereni. Tri temeljne kategorije – plan, ostvarenje i vrednovanje – u takvom su odnosu da svaka od njih može biti i predmet i metoda. Ako, primjerice, planiranje zamislimo kao metodu, onda predmet planiranja može biti svaka planirana kategorija. Planirati možemo ostvarenje, vrednovanja, ali i samo planiranje može biti planirano. Ako ostvarenje plana zamislimo kao metodu, onda analogno prvoj verziji možemo zamisliti ostvarenje planiranog i programiranog, ostvarenje vrednovanja, ali sa stajališta ostvarenja možemo razmatrati ostvareno. I konačno, uzme li se vrednovanje kao



metoda, predmet može biti svaka kategorija. Tako se može vrednovati planiranje i programiranje, ostvarenje, ali i samo vrednovanje.

PRISTUPI VREDNOVANJU

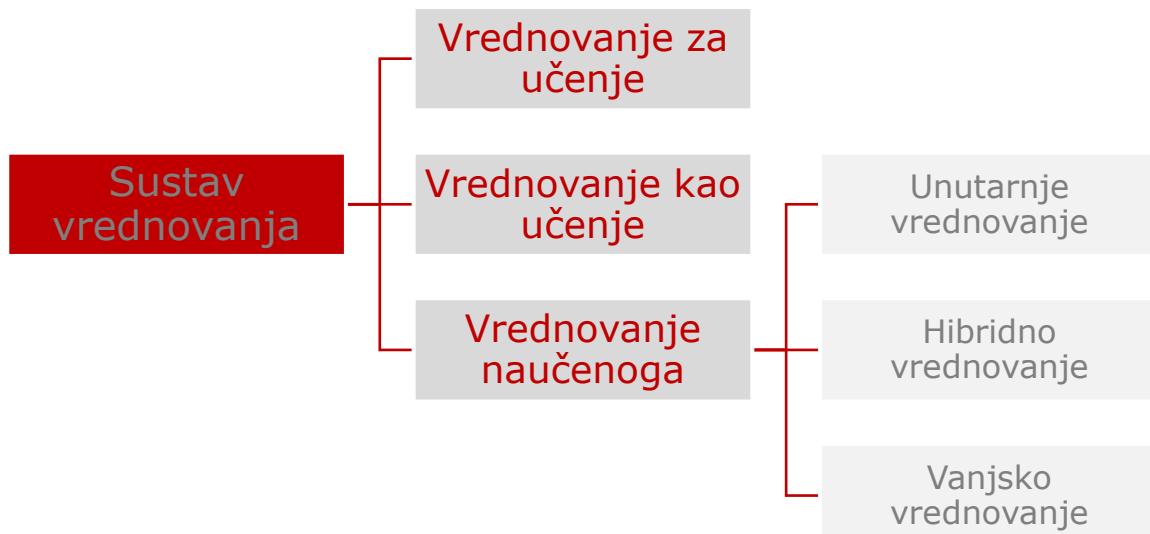
Danas se u sustavu obrazovanja primjenjuju različiti sustavi vrednovanja, posebno oni koji su usmjereni na prikupljanje informacija o učenju i postignućima učenika. Pritom se oni razlikuju s obzirom na svrhu primjene, interpretaciju i korištenje prikupljenih podataka. Na tom tragu, razlikuju se tri osnovna pristupa vrednovanju:

- vrednovanje za učenje;
- vrednovanje kao učenje;
- vrednovanje naučenoga.



Ako bismo grafički htjeli prikazati ovakav model vrednovanja, to bismo mogli učiniti na način kako je prikazano na Grafikonu 1.

Grafikon 1: Tri osnovna pristupa vrednovanju



Analiza prikazanog Grafikona 1. upućuje da vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje služe za unapređivanje učenja i prilagođavanje poučavanja. Drugim riječima, primarna je uloga učitelja, stručnih suradnika i temeljne odgojno-obrazovne infrastrukture škole. Vrednovanje naučenoga upotrebljava se za procjenjivanje i izvješćivanje o postignućima i napredovanju na kraju određenoga odgojno-obrazovnog razdoblja (nastavne cjeline, polugodišta, razreda itd.) u odnosu na kurikulumom definirane ishode. U vrednovanju naučenoga razlikujemo tri oblika vrednovanja, ovisno o tome tko



osmišljava, planira i provodi vrednovanje (učitelj ili vanjska institucija): unutarnje, hibridno i vanjsko vrednovanje.

U ovom OMSU-u krenut ćemo redom, od vrednovanja za učenje.

Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje odvija se tijekom učenja i poučavanja. Odnosi se na proces prikupljanja informacija i dokaza o procesu učenja te na interpretacije tih informacija i dokaza kako bi učenici unaprijedili proces učenja, a učitelji poučavanje. Vrednovanjem za učenje primjenom različitih metoda učenicima se pruža mogućnost da tijekom procesa učenja steknu uvid u to kako mogu unaprijediti svoje učenje da bi ostvarili ciljeve učenja čime se naglasak stavlja na sam proces učenja.

Primjena vrednovanja za učenje i učenicima i učiteljima pruža informaciju o razini usvojenosti znanja, vještina i stavova u odnosu na kurikulumom postavljene odgojno-obrazovne ishode, kao i na smjernice za poboljšanje procesa učenja i poučavanja tijekom samoga odgojno-obrazovnog procesa. Dokumentiranje i zajedničko interpretiranje informacija dobivenih vrednovanjem za učenje učiteljima predstavlja podlogu za pripremu kvalitetnoga okruženja učenja, osmišljavanje relevantnih iskustava učenja i primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija te usklađivanje cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada s individualnim različitostima učenika.

Budući da se informacije dobivene vrednovanjem za učenje uvijek primjenjuju za usmjeravanje i poboljšavanje učenja i poučavanja, ono je istovremeno i formativno.

Tablica 1. Koristi vrednovanja za učenje

Za učitelje	<ul style="list-style-type: none">prikupljanje informacija o početnim znanjima i iskustvima učenika, eventualnim pogrešnim idejama ili pogrešno usvojenim znanjima te nedostatcima koje učenici imaju tijekom procesa učenja, o razinama usvojenosti znanja, vještina i stavova, stilovima učenja učenika, njihovim uvjerenjima, motivaciji za učenje, njihovim interesima i dr.;postavljanje ciljeva i planiranje poučavanja u skladu s potrebama konkretnih učenika u određenome trenutku; npr. nakon što ustanove da je stvarno predznanje učenika ispod ili iznad očekivane razine ili ako ustanove da učenici pri radu imaju neke tipične pogreške ili miskoncepcije, učitelji mogu promijeniti planirane strategije poučavanja;
-------------	--



- dobivanje uvida u učinkovitost vlastitog rada;
- učinkovitije planiranje i kontinuirano unapređenje procesa poučavanja;
- stjecanje povjerenja učenika i roditelja jer je sam proces vrednovanja transparentniji.

Za učenike

- osvješćivanje koliko učinkovito uče te uvid kako trebaju učiti;
- unapređenje kompetencije učiti kako učiti postavljanjem svojih ciljeva učenja i razvijanjem vještina upravljanja svojim učenjem;
- imanje boljih postignuća jer primaju česte povratne informacije koliko napreduju i koliko učinkovito uče;
- razvijanje motivacije za učenje, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi;
- imati visoka očekivanja od sebe i općenito biti zainteresiranjima za uspjeh jer znaju kako do njega doći.

Za roditelje

- dobivanje specifičnih i korisnih informacija o procesu učenja i razvoja svoga djeteta;
- dobivanje smjernica kako pomoći djetetu u učenju u školi i kod kuće;
- lakše razumijevanje procesa odgoja i obrazovanja što pomaže u izgradnji partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i obitelji.

Vrednovanje za učenje može uključivati vrlo različite metode prikupljanja i bilježenja informacija iz vrlo različitih izvora, pri čemu su važan dio informacije dobivene interakcijom. U procesu vrednovanja za učenje najčešće se primjenjuju metode kao što su rubrike, anegdotske zabilješke, učeničke mape, ciljna propitivanja za provjeru razumijevanja, opažanja učenika tijekom individualnoga rada ili rada u skupinama, rasprave u skupinama i dr. Njihovom primjenom učenik dobije informacije o tome gdje je u odnosu na postavljene ciljeve učenja i kako unaprijediti učenje.

U razrednom odjelu treba razvijati kulturu u kojoj se traga za onim što ne funkcioniра dobro kako bi se na vrijeme ispravilo i kako bi se postigli ili čak premašili postavljeni ciljevi učenja. Razredna kultura mora biti takva da se učenici osjećaju sigurnima kad žele reći da nešto ne znaju i/ili ne razumiju i kad trebaju primiti ili dati povratnu informaciju drugima. U takvoj kulturi učitelji i učenici razvijaju novi oblik komunikacije kojom napuštaju svoje tradicionalne uloge i razvijaju partnerski odnos. Za razliku od

pristupa u kojemu je učitelj uglavnom onaj koji procjenjuje koja je znanja i vještine učenik svladao i onaj koji autonomno odlučuje s kim će i kako te informacije podijeliti, vrednovanje za učenje kao glavnu pretpostavku ima dostupnost dokaza/informacija o usvojenim znanjima i vještinama i učitelju i učenicima te zajedničko i aktivno sudjelovanje u interpretaciji tih informacija te planiranju budućega poučavanja, odnosno učenja, s primarnim ciljem njihova poboljšanja.

Vrednovanje za učenje ne rezultira ocjenom, već razmjenom informacija o učenju i rezultatima učenja. Učitelj daje učenicima kvalitativne povratne informacije o procesu učenja, odnosno o tome gdje su učenici na putu do ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, koliko su učinkovite njihove strategije učenja i kako bi ih mogli unaprijediti da bi učinkovito i potpuno ostvarili odgojno-obrazovne ishode. Povratna je informacija središnji dio vrednovanja za učenje jer učeniku omogućuje preuzimanje kontrole nad vlastitim učenjem.

Vrednovanje za učenje uvijek je usmjereni na napredak učenika pa se trenutačna postignuća svakoga učenika uspoređuju s njegovim prethodnim postignućima fokusirajući se na napredovanje koje je učenik ostvario u odnosu na postavljene odgojno-obrazovne ishode (kriterijsko vrednovanje), umjesto na međusobno uspoređivanje učenika u skupini (normativno vrednovanje). Vrednovanje za učenje tako promovira ideju da svi učenici mogu napredovati neovisno o postojanju razlika u sposobnostima, osobnim karakteristikama i životnome okruženju.

Vrednovanje kao učenje

Vrednovanje kao učenje temelji se na ideji da učenici vrednovanjem uče. Ono podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz podršku učitelja kako bi se maksimalno poticao razvoj učenikova samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju.

Učenici s razvijenom vještinom samoregulacije uspješno postavljaju dostižne ciljeve učenja, odabiru primjerene pristupe i strategije učenja te aktivno nadgledaju i reguliraju kognitivne, emocionalne, motivacijske i ponašajne aspekte učenja radi njegova poboljšanja. Samovrednovanje kao metakognitivni proces osvješćivanja i razmišljanja o vlastitome procesu učenja može se poticati i poučavati na svim razinama i u svim područjima učenja na učenicima primjeren način.

Pritom je posebno važno da učenici budu potpuno uključeni i u proces donošenja odluka o dalnjim koracima u učenju nakon vrednovanja. Kad se učenici i sami uključe u proces vrednovanja, on će im vjerojatno biti manje stresan i rizičan. Što više učenici imaju prakse u vrednovanju svoga (i tuđega) procesa učenja i postignuća, to će manje regulirati svoje učenje temeljem povratnih informacija učitelja i drugih, odnosno koristit će se informacijama koje su sami generirali u procesu samovrednovanja (unutarnje povratne

informacije). Doći će do internalizacije procesa vrednovanja, pri čemu je na početku toga procesa potrebna snažna potpora učitelja koji modelira i objašnjava pristupe i metode vrednovanja te pruža učeniku kvalitetnu povratnu informaciju o njegovu učenju i postignućima, a zatim će učenik postupno postajati uspješniji u samovrednovanju vlastitoga procesa učenja i postignuća. U početnoj fazi treba osigurati da učenik ima osjećaj napredovanja prema ostvarenju postavljenih ciljeva, a to je moguće jedino ako ima jasne kriterije uspješnosti koji uključuju ili informacije o kriterijima vrednovanja ili njegova prijašnja postignuća.

Učenici i učitelji sudjeluju i na konzultacijskim sastancima u ciljanim razgovorima o učenju i rezultatima učenja, a učenicima se osigurava posebno vrijeme za razmišljanje i refleksiju o učenju. Tako učenici razvijaju metakognitivnu svijest o vlastitome procesu učenja, odnosno razvijaju vještine vrednovanja vlastitoga procesa učenja potrebne za prilagodbe ili promjene toga procesa. Upravo to čini temelj razvoja samoregulacije učenja, odnosno uspješnoga cjeloživotnog učenja.

Vrednovanje kao učenje jest oblik partnerstva učenika i učitelja u kojem je učenik aktivan i odgovoran nositelj vlastitoga učenja i vrednovanja, a učitelj facilitator koji stvara uvjete za učenje i prema potrebi ga usmjerava. Učitelj pomaže učeniku razumjeti kriterije za samovrednovanje, vodi proces samorefleksije i pomaže pri donošenju odluke kako unaprijediti učenje.

Tablica 2. Koristi vrednovanja kao učenja

Za učitelje	<ul style="list-style-type: none">• dijeljenje odgovornosti za učenje između učitelja i učenika;• dobivanje uvida u učenikovo razmišljanje prilikom analize i vrednovanja procesa učenja;• kreiranje učinkovitijeg poučavanja jer učenici postaju samostalniji i motivirani.
Za učenike	<ul style="list-style-type: none">• shvaćanje da je vrednovanje alat za vlastito praćenje učenja i za stjecanje razumijevanja na kojoj se razini učenja nalaze;• spoznaja da je vrednovanje prilika za razumijevanje i primjenu kompetencije učiti kako učiti;• usklađenje vlastitih procjena s procjenama drugih;• razvijanje vještine upravljanja svojim učenjem, postavljanje vlastitih ciljeva i razvijanje vještine samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja potrebnih za postizanje tih ciljeva;



-
- razvijanje osjećaja odgovornosti i samopouzdanja, istovremeno razvijajući kritičko razmišljanje, analizu i na kraju vrednovanje.
-

Vrednovanje kao učenje zasniva se na metodama samovrednovanja, odnosno samorefleksije te vršnjačkoga vrednovanja (npr. pomoću rubrika, dnevnika učenja, u konzultacijama s učiteljem i dr.). Već i u dosadašnjoj praksi učenici povremeno imaju priliku sudjelovati u vrednovanju tako da ispravljaju vlastite ili tuđe uratke po uputama koje im je dao učitelj ili kažu koju ocjenu zaslužuju. Najčešće pritom ne raspravljaju o kriterijima na temelju kojih su donijeli svoju odluku, stoga takve povratne informacije nisu učinkovite u poboljšanju samoga procesa učenja. Stoga, da bi vrednovanje kao učenje bilo učinkovito, u analiziranju uspješnosti vlastitoga učenja učenici moraju unaprijed jasno znati kamo idu, odnosno koji su ciljevi/ishodi za određeni nastavni sat/cjelinu/tjedan/polugodište. Učenici, osim s ishodima učenja, trebaju biti upoznati i s kriterijima vrednovanja koji im jasno mogu odgovoriti na pitanje kako mogu prepoznati različite razine vlastita postignuća. Tijekom procesa samovrednovanja učenik ima priliku procjenjivati svoj rad na temelju istih unaprijed postavljenih kriterija kao i njegov učitelj.

S obzirom na svrhu ove vrste vrednovanja, povratnu informaciju kod vrednovanja kao učenja daju učenik, drugi učenici, a u manjoj mjeri i učitelj (ovisno o tome u kojoj je mjeri učenik razvio vještinu samovrednovanja). Budući da je proces usvajanja vanjske povratne informacije nužan za razvoj vještine praćenja i vrednovanja vlastitoga procesa učenja, povratna informacija treba biti neposredna i pravovremena te učenika informirati o njegovoj učinkovitosti samovrednovanja u odnosu na unaprijed postavljene kriterije i o eventualnome odstupanju samoprocjene od procjene npr. učitelja ili vršnjaka. Na temelju povratne informacije učenik treba znati kako poboljšati vrednovanje svog procesa učenja, ali i kako ona pozitivno djeluje na njegov osjećaj kompetentnosti i motivaciju za učenje. S vremenom, učenici postaju uspješniji u usklađivanju samovrednovanja i vrednovanja u kojem ih drugi vrednuju te, na kraju, svoje učenje u potpunosti samostalno reguliraju.

Vrednovanje naučenoga

Vrednovanje naučenoga jest sumativno vrednovanje kojem je svrha procjena usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda nakon određenoga (kraćega ili dužega) razdoblja učenja i poučavanja. Njime se sažimaju informacije o tome što učenik zna i može učiniti u određenoj vremenskoj točki kako bi se dokumentiralo i izvjestilo o njegovim postignućima i napredovanju. U tu se svrhu vrednovanje naučenoga uglavnom koristi ocjenama ili nekom drugom sumativnom procjenom naučenoga.



Vrednovanje naučenoga također je vrednovanje: a) kojim se provjerava učinkovitost nekoga obrazovnog programa; b) koje služi certificiranju postignuća učenika na kraju određenoga odgojno-obrazovnog razdoblja ili razine i c) koje ima seleksijsku svrhu za upis u višu odgojno-obrazovnu razinu.

Vrednovanje naučenoga važan je dio sustava vrednovanja koje zajedno s vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenjem čini skladnu cjelinu. Vrednovanje naučenoga daje informaciju o postignućima u određenim točkama odgojno-obrazovnoga procesa i govori o ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda. Izvješćivanje o postignutim rezultatima služi učenicima, roditeljima, učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima škola u praćenju napredovanja učenika, planiranju učenja i daljnega odgojno-obrazovnog puta, za utvrđivanje spremnosti učenika za prelazak u viši razred, za identifikaciju učenika kojima je potrebna dodatna odgojno-obrazovna podrška, za planiranje prijelaza iz jednoga odgojno-obrazovnog ciklusa u drugi itd. U odnosu na vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenoga ipak ima ograničenije mogućnosti utjecaja na trenutne procese učenja.

Dokazi o postignućima učenika prikupljeni vrednovanjem naučenoga mogu poslužiti kao relevantne informacije unutar sustava za osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja na razini pojedinih škola ili cijelog sustava.

Razlikuju se tri oblika vrednovanja naučenoga s obzirom na to planira li ga i provodi li ga učitelj ili vanjska institucija/tijelo koje ne sudjeluje u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu: 1. unutarnje vrednovanje osmišljava, planira i provodi učitelj; 2. hibridno vrednovanje osmišljava i planira vanjska institucija/tijelo, a provodi učitelj i 3. vanjsko vrednovanje osmišljava, planira i provodi vanjska institucija/tijelo.

Unutarnje vrednovanje

Unutarnje vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda osmišljava, planira i provodi učitelj kao osoba koja je sudjelovala u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima. Pri osmišljavanju i planiranju unutarnjega vrednovanja učitelj se vodi svrhom vrednovanja i odgojno-obrazovnim ishodima definiranim u kurikulumskim dokumentima. Unutarnjim vrednovanjem učitelj ispituje cijeli raspon uključenih odgojno-obrazovnih ishoda vodeći računa o složenosti pojedinih odgojno-obrazovnih ishoda i njihovih manifestacija u različitim kontekstima.

Iako učitelj ima veliku slobodu odabira pojedinih metoda vrednovanja i oblikovanja zadataka/problema, mora voditi računa o primjeni onih metoda i zadataka/problema koji su usklađeni s definiranim odgojno-obrazovnim ishodima, ali i s korištenim pristupima učenju i poučavanju. Kako bi se to postiglo, učitelj treba planirati vrednovanje u trenutku dok planira i poučavanje. U izboru metoda vrednovanja učitelj mora voditi računa ne samo



o tome koje su metode primjerene i praktične za ispitivanje usvojenosti određenih ishoda, već i o tome koliko su primjerene dobi i potrebama učenika. Metode moraju biti raznolike kako bi se različitim učenicima pružila prilika za pokazivanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda na način koji je za njih najpogodniji te kako bi se osiguralo dovoljno informacija za kvalitetnu i vjerodostojnu (valjanu i pouzdanu) procjenu učeničkih postignuća. To mogu biti sljedeće metode: pisane provjere znanja i vještina, usmena ispitivanja, opažanje izvedbe učenika u nekoj aktivnosti/praktičnome radu, analiza mape radova (tzv. portfolio), procjena rasprave u kojoj sudjeluje učenik, analiza učeničkih izvješća (npr. o provedbi pokusa, učenički projekt), eseja, različitih uradaka i dr.

Učitelj provodi vrednovanje naučenoga kad procijeni da je važno u određenim točkama odgojno-obrazovnoga procesa dokumentirati i izvjestiti o postignućima i napredovanju. Vrednovanje naučenoga ne smije biti primijenjeno često i rutinski jer to povratnu informaciju koju učenici primaju od učitelja uglavnom čini procjenjujućom (umjesto opisnom) što pomiče fokus s učenja i napredovanja te učenike usmjerava na međusobno uspoređivanje njihovih postignuća. Koliko god je moguće, informacijama prikupljenima vrednovanjem naučenoga učitelj se treba koristiti i u formativne svrhe, za poticanje budućega učenja i za jačanje motivacije učenika za učenje.

Unutarnje vrednovanje naučenoga uglavnom rezultira ocjenom ili nekom drugom vrstom sumativne procjene. Za ocjenjivanje postignuća učenika učitelj se koristi postojećom ljestvicom školskih ocjena od pet stupnjeva (1 – nedovoljan, 2 – dovoljan, 3 – dobar, 4 – vrlo dobar i 5 – odličan). Pojedina se ocjena može temeljiti samo na primjeni jedne metode vrednovanja, no može biti i rezultat kombinacije različitih metoda vrednovanja (npr. učenički projekt, projektno izvješće i usmena provjera mogu se ocijeniti jednom ocjenom). Učenike treba unaprijed upoznati s ciljem vrednovanja, vremenom kad će se vrednovanje provoditi, s metodama vrednovanja, ljestvicama za vrednovanje i kriterijima vrednovanja.

Ovo vrednovanje također nastoji biti kriterijsko što znači da se uradak učenika uspoređuje s definiranim kriterijima, a ne prema uradcima ostalih učenika u razredu ili grupi. Kriterije vrednovanja određuje učitelj, pri čemu se orientira pomoću razina usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda koje u određenome trenutku ispituje, a koje su definirane kurikulumom nastavnoga predmeta. U tim su dokumentima razine usvojenosti ishoda definirane tako da opisuju razine postignuća učenika na kraju školske godine, stoga ih učitelji ne mogu izravno primijeniti u svakome pojedinom vrednovanju, iako se njima trebaju koristiti kao orijentirom kako bi odredili primjerene kriterije vrednovanja koji omogućuju jasniju, objektivniju i dosljedniju interpretaciju dokaza o znanju, vještinama i stavovima učenja te konzistentnije izvješćivanje o postignućima. Zbog toga učitelji prilikom svakog vrednovanja trebaju osmisiliti ljestvicu za vrednovanje kojom se procjenjuju različita znanja i vještine učenika, a koje usmjeravaju vrednovanje prema unaprijed



postavljenim kriterijima. U ljestvicama su jasno definirane razlike u postignućima u pojedinim elementima vrednovanja između kategorija učenika koji dobivaju različite ocjene. Pritom je moguće provjeriti utemeljenost razlike među kategorijama usporedbom uradaka učenika koji se nalaze na granici između kategorija, odnosno ocjena. Za svaki specifični element vrednovanja razrađuju se opisnice razina usvojenosti koje opisuju opseg i dubinu znanja te stupanj razvijenosti vještina potreban za određenu ocjenu. U osmišljavanje ljestvica učitelj može uključiti i učenika što je povezano s ostalim pristupima vrednovanju. U metodama u kojima se ne koristi razrađenom ljestvicom za vrednovanje (npr. pisana provjera znanja i vještina sa zadatcima zatvorenog tipa), učitelj mora unaprijed predvidjeti ključ za odgovore, ali i način bodovanja određenih odgovora ili elemenata koji se vrednuju.

Hibridno vrednovanje

Hibridno vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda predstavlja spoj unutarnjega i vanjskoga vrednovanja u kojem vanjska institucija/tijelo priprema sadržajno i metodološki provjerene zadatke i ispiti iz određenih predmetnih cjelina, a učitelji se koriste pojedinim skupinama zadataka ili cijelim ispitima te dobivaju povratne informacije o rezultatima svojih učenika.

Učitelji se koriste hibridnim vrednovanjem iz određenih nastavnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi za utvrđivanje uspješnosti učenika u svladavanju odgojno-obrazovnih ishoda nakon završetka procesa učenja i poučavanja određene predmetne cjeline. Učitelji mogu birati hoće li iz banke ispitnoga centra preuzeti cijeli ispit ili birati određene skupine zadataka koji ispituju sadržaje ili aktivnosti uključene u određene odgojno-obrazovne ishode koji su bili predmet učenja i poučavanja u određenome razdoblju. Tako se učitelji u hibridnom vrednovanju mogu koristiti zadatcima i ispitima provjerenih karakteristika, u skladu sa svojim potrebama, kako bi donijeli kvalitetne procjene učeničkoga postignuća. Osim što imaju mogućnost biranja ispita za svoje učenike iz banke ispitnog centra, mogu u određenoj mjeri birati kad će ispit biti primijenjen (unutar jednoga ograničenog vremenskog razdoblja). Kao takvi, ispiti hibridnoga vrednovanja ne dominiraju procesom vrednovanja, već dopunjaju učiteljeve procjene o učeničkim postignućima i zajedno čine ukupnost svih dokaza o učenikovoj razini ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda.

Nakon provedbe hibridnoga vrednovanja učenici i učitelji dobivaju povratnu informaciju o rezultatima svakoga učenika, s obzirom na unaprijed određen način bodovanja i karakteristike zadataka. Ako se učitelj koristi cijelim ispitom, dobiva povratne informacije o razini postignuća prema predloženim pragovima ocjena koje je odredila



vanjska institucija/tijelo. Učitelj se ocjenom za ispitivanu predmetnu cjelinu koristi jednakо kao i ocjenom proizašlom iz unutarnjega vrednovanja.

Vanjsko vrednovanje

Vanjsko vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda uključuje one oblike standardiziranoga vrednovanja koji se planiraju i pripremaju izvan škola. Najčešće ih vanjska institucija/tijelo. Primjenjuje se za procjenjivanje učeničkih postignuća nakon završetka određenoga odgojno-obrazovnog ciklusa za certifikacijske ili seleksijske svrhe, ali i za praćenje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda na nacionalnoj razini i osiguravanje kvalitete u odgojno-obrazovnom sustavu.

Glavno obilježje vanjskoga vrednovanja jest primjena standardiziranih postupaka u razvoju, primjeni i ocjenjivanju ispita te u analizi i interpretaciji rezultata koja omogućuje transparentno, pouzdano i objektivno procjenjivanje razine postignuća učenika.

Specifičnosti i prednosti vanjskoga vrednovanja su sljedeće: a) ispiti i ispitni zadatci izrađuju se prema unaprijed definiranim procedurama i metodološkim smjernicama čime se osigurava kvaliteta i standardiziranost ispitnoga materijala; b) ispitne specifikacije propisuju ispitivane domene (sadržaje/koncepte) i specifične ishode učenja te vrstu i broj zadataka u ispitu; c) provedba ispitivanja priprema se jednako u svim školama, a učenici pišu ispite u isto vrijeme i pod jednakim uvjetima; d) kriteriji vrednovanja ispita jasni su i transparentni; d) ispiti se ocjenjuju na temelju ključeva za odgovore ili ljestvica za vrednovanje, ovisno o vrsti zadataka; e) za određivanje pragova za pojedine ocjene/razine postignuća provodi se posebna procedura koja uključuje procjene učitelja/stručnjaka te statističke podatke dobivene samim ispitivanjima; f) ocjene/razine postignuća učenika temelje se na broju bodova i/ili postotku rješenosti ispita koje je učenik postigao u odnosu na definirane pragove za ocjene/razine postignuća, a rezultati učenika na istome ispitnom roku međusobno su usporedivi s obzirom na to da su rješavali isti ispit; g) postupcima standardizacije ispita može se osigurati i usporedivost rezultata učenika koji pišu ispite u različitim rokovima neovisno o mjestu i vremenskoj udaljenosti polaganja ispita.

KARAKTERISTIKE PROCESA VREDNOVANJA

Svaki proces vrednovanja uključuje sedam temeljnih karakteristika procesa vrednovanja (Desforges, 2001) koje su prikazane na Grafikonu 2.

Grafikon 2. Temeljne karakteristike procesa vrednovanja



Svaka od navedenih karakteristika bit će objašnjena u Tablici 3. koja slijedi.

Tablica 3. Objasnjenja karakteristika procesa vrednovanja

Valjanost	Vrednovanje treba prikladno zahvatiti očekivana znanja, vještine i stavove, odnosno ispitivati i procjenjivati upravo ono što se željelo ispitivati i procjenjivati. Vrednuju se znanja, vještine i stavovi koji predstavljaju dobre pokazatelje kompetencija definiranih u odgojno-obrazovnim ishodima i koje su učenici mogli stići i razviti tijekom odgojno-obrazovnoga procesa, a ne one koji su posljedica
------------------	--



njihovih izvanškolskih iskustava i života u različitim socijalnim i obiteljskim okruženjima. Pojedine mjere znanja, vještina i stavova trebaju biti povezane s drugim mjerama uspješnosti. Jedan od preduvjeta valjanosti jest pouzdanost vrednovanja.

Pouzdanost

Vrednovanje treba dati točne i konzistentne informacije o učenikovim procesima i ishodima učenja u ponovljenim mjerjenjima ili u različitim situacijama vrednovanja. Pouzdanost se povećava brojem situacija vrednovanja ili zadataka te ujednačavanjem uvjeta i postupaka vrednovanja. Slaganjem informacija u različitim vrednovanjima povećava se sigurnost u njihovu pouzdanost.

Pravednost

Vrednovanje se osmišljava i provodi tako da se na najmanju moguću razinu svede djelovanje čimbenika koji nisu povezani s onime što se vrednuje (npr. jezični, kulturni, rodni). Nepristranost vrednovanja podrazumijeva sudjelovanje svih učenika u procesima vrednovanja na ravnopravnim osnovama.

Objektivnost

Procjene učeničkih rezultata trebaju biti jednake, neovisno o tome tko ih daje. Objektivnost se osigurava, primjerice, razradom jednoznačnih ljestvica za vrednovanje.

Osjetljivost

Vrednovanje treba omogućiti zahvaćanje cijelog raspona razina postignuća, odnosno razlučivanje rezultata učenika s obzirom na njihove različite razine postignuća.

Praktičnost i ekonomičnost

Vrednovanje treba biti učinkovito, odnosno treba se koristiti primjerenim pristupima i metodama koje osiguravaju valjane informacije o učeničkim procesima i ishodima učenja, uz racionalnu uporabu materijalnih, vremenskih, organizacijskih i drugih resursa.

Pozitivan utjecaj

Vrednovanjem se ne utvrđuje samo razina postignuća, odnosno usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda, već se nastoji postići pozitivan učinak na buduće učenje i poučavanje, kao i na motivaciju učenika za učenje. Priprema za vrednovanje i sudjelovanje u procesu vrednovanja treba omogućiti učenicima unapređivanje njihova učenja i napredovanja, a rezultati trebaju osigurati korisne informacije i učiteljima. Budući da vrednovanje ima značajan



povratni utjecaj na procese učenja i poučavanja, treba umanjiti mogućnost njegova nepovoljnog djelovanja.

PITANJA ZA PONAVLJANJE I SAŽIMANJE



1. Objasnite pojam vrednovanja.
2. Navedite i objasnite tri temeljna pristupa vrednovanju.
3. Usporedite i kritički se osvrnite na tri temeljna pristupa vrednovanju.
4. Objasnite temeljne karakteristike procesa vrednovanja.



DODATNI ZADATAK

1. Napišite kritičku refleksiju na temu „Ja kao nastavnik zastupam...“. U kritičkoj refleksiji dužni ste zastupati jedan od triju temeljnih pristupa vrednovanju i povezati ga s temeljnim karakteristikama procesa vrednovanja.
Kritička refleksija mora biti napisana na maksimalno tri, a minimalno 1,5 kartice teksta.
Ova kritička refleksija neka čini sastavni dio vašega nastavničkog portfolija.

Čestitam! Uspješno ste završili prvo poglavlje OMSU-a. ✓



POGLAVLJE 2

Ishodi učenja

	OPIS/ SADRŽAJ
	1. Ishodi učenja
	ISHODI UČENJA <ul style="list-style-type: none">vrednovati ishode učenja
	VRIJEME POTREBNO ZA POGLAVLJE 2 4 sata
	KORACI U RADU <ol style="list-style-type: none">Detaljno pročitati razradu sadržajaPogledati videoisječak <i>Writing Effective Learning Outcomes and Objectives</i>Pročitati tekst <i>Course-Level Learning Goals/Outcomes</i>
<p><i>Započinjemo s radom na sljedećoj stranici...</i></p>	



Ovo poglavlje sastoji se od:

1. Uvoda u ishode učenja
2. Razina i načina vrednovanja ishoda učenja

UVOD U ISHODE UČENJA

Kad se govori o ishodima učenja, zapravo se govori o operacionaliziranim kompetencijama. Kompetencije se mogu operacionalno definirati, odnosno prevesti u vrlo konkretnе ishode učenja. Drugim riječima, postizanjem odgovarajućih ishoda učenja, učenik dokazuje da je stekao neku kompetenciju. Ishodi učenja su promjene kod učenika koje se mogu precizno izraziti kao ono što će učenik znati, razumjeti, odnosno moći pokazati nakon učenja.

Ishode učenja možemo definirati na razini programa, predmeta ili pojedine nastavne jedinice. Na svakoj od tih razina oni pomažu da korisnici (učenici i budući poslodavci), ali i nastavnici, bolje razumiju čime treba rezultirati obrazovni proces. Jasno napisani ishodi učenja služe da:

- učenici bolje razumiju što se u konačnici od njih očekuje;
- učenicima bude jasnije što mogu očekivati od pojedine nastavne jedinice ili predmeta;
- potencijalnim poslodavcima bude jasnije što će učenici po završetku znati i moći raditi;
- nastavnici jasno definiraju određen broj ishoda koje žele postići poučavanjem na određenome predmetu;
- nastavnici odaberu nastavne sadržaje u skladu s ishodima koje žele postići;
- nastavnici odaberu primjerene metode poučavanja kojima će ostvariti željene ishode;
- nastavnici odaberu primjerene načine praćenja učeničkih napredovanja te načine provjere vrednovanja ishoda.

Slijedom navedenoga, valja istaknuti ključnu i važnu smjernicu o ishodima. Naime, o samim ishodima i njihovu mjerjenju valja razmišljati pri osmišljavanju nastavne jedinice ili predmeta jer su oni jasan i mjerljiv cilj prema kojem usmjeravamo poučavanje i učenje naših učenika, a u skladu s njima planiramo i vrednovanje učeničkog napretka.



Razine i načini vrednovanja ishoda učenja

Jedna od najpoznatijih taksonomija ishoda učenja jest ona koju je predložio Benjamin Bloom, a kasnije su je revidirali Anderson i Krathwohl (2001). Pritom je posebno važna taksonomija ishoda u kognitivnome području u kojem se spominje šest različitih razina. Razine odražavaju dubinu misaonih procesa u obradi informacija — viša razina u taksonomiji pokazuje da je učenik dublje obradio sadržaje te da njima može baratati na složeniji način. Podrazumijeva se da je ishod niže razine sadržan u ishodu više razine. Dakle, ako od učenika očekujemo primjenu nekoga znanja, podrazumijevamo da je u stanju navesti neke sadržaje toga znanja, povezati glavne ideje, tj. da je već svladao razinu dosjećanja i razumijevanja. Na nastavniku je definirati na kojoj razini očekuje učeničke ishode i da to, po potrebi, posebno prokomentira s učenicima. Nastavnik pri definiranju ishoda uzima u obzir da su neke razine jednostavne i učenicima lagane, a da neke razine ishoda zahtijevaju više učeničkog napora, ali i drukčije načine poučavanja. Također treba voditi računa o ishodima relevantnima za pojedinu godinu studija te položaju kolegija u studiju. Naime, u praksi nije sasvim neuobičajeno da se od učenika u nižim razredima zahtijevaju neki ishodi koji su primjereno za kasnije godine ili obrnuto (na kasnijim se razinama traže ishodi koji su jednostavniji i učenici su ih već svladali). Pri definiranju ishoda pojedinoga predmeta valja imati na umu cjelokupnu sliku obrazovnog programa i ishoda koji se žele postići tim programom.

Slika 1. Razine kognitivne domene (Krathwal, 2002)

I. Pamćenje
Od studenta se očekuje da se može dosjetiti ili prepoznati neku činjenicu, ideju, koncept, princip ili model u sličnom obliku u kojem mu je prezentirana. Na primer, da može napisati formulu natrijevog klorida, nabrojiti dvanaest parova kranijalnih živaca, nabrojiti književno-povijesna razdoblja, recitirati pjesmu, nabrojiti sigurnosna pravila i sl.
II. Razumijevanje
Od studenta se očekuje da razumije i može objasniti ili interpretirati informacije koje je naučio, da može opisati ideju, pojavu ili dogadjaj u novom ili drugačijem obliku te objasniti odnose među njima. Na primer, da može opisati po čemu se razlikuju somatski i autonomni živčani sustav, da može objasniti logiku korištenja teleskopa da vlastitim riječima može objasniti korake za izvođenje složenog zadatka ili razliku između fleksije i derivacije i sl.
III. Primjenjivanje
Od studenta se očekuje korištenje apstrakcija općih ideja, pravila, procedura ili generaliziranih metoda od određenim i konkretnim situacijama (povezivanje ili primjena ideja u novim situacijama; korištenje naučenih koncepta, principa, teorija i metoda kako bi riješio problem ili zadatak u konkretnoj i novoj situaciji). Na primer, da može u određenoj situaciji odrediti kako pacijentu pružiti potrebnu pomoć, da može primijeniti statističke postupke za procjenu pouzdanoosti testa i sl.
IV. Analiziranje
Od studenta se očekuje da može raščlaniti cjelinu na sastavne dijelove razumijevajući njihove odnose i organizacijska načela. Na primer, da može analizirati rezultate krvnih pretraga i identificirati neočekivane vrijednosti; da može prepoznati i otkloniti poteškoća s dijelom opreme pomoću logičke dedukcije, da može prepoznati logičke pogreške u ponudrenom objašnjenju i sl.
V. Vrednovanje
Od studenta se očekuje da može valjano prosudjivati korištenjem osobnih standarda i vanjskih kriterija kako bi donio ispravnu odluku. Dakle, da donosi prosudbe o idejama, pojavama ili dogadajima na temelju unutarnjih i vanjskih kriterija te da prihvati ili odbija ideje, pojave ili dogadaje na temelju utvrđenih standarda. Opcenito, ova kognitivna funkcija uključuje sposobnost procjene vrijednosti neke stvari za određenu svrhu. Na primer, da može procjeniti i odabratи sustav zaštite s obzirom na troškove, osoblje, učinkovitost i dostupan prostor, da može objasniti i opravdati predloženi proračun, da može odabratи najkvalificiranijeg kandidata, pronaći odgovarajući frazeološki ekvivalent, primijeniti odgovarajući prijevodni postupak i sl.
VI. Stvaranje
Od studenta se očekuje da može stvoriti skup apstraktnih odnosa (postaviti hipoteze), napraviti plan ili predložiti niz operacija, postojeće elemente reorganizirati na novi način, stvoriti nov ili originalan koncept. Na primer, da može predložiti reorganizaciju strukture radne organizacije za optimiziranje njene učinkovitosti, da može dizajnirati stroj za izvođenje određenog zadatka, izraditi književni prijevod i sl.



Valja napomenuti da je relativno teško razlučiti ciljeve pojedinih razina pa se, u praktične svrhe, navedenih šest razina obično sažima u tri šire kategorije: 1. dosjetiti se — razumjeti, 2. primijeniti, analizirati, sintetizirati, 3. vrednovati. Pri definiranju ishoda dobro je voditi računa o tome da se ishodi definiraju u okviru tih širih kategorija pa tako, primjerice, ako postoji analitički ishod, ne treba nužno postojati i sintetički. Navedene kategorije prikazane u kontekstu razina kognitivnih domena prikazane su na Slici 1.

Ključnim u kontekstu vrednovanja ishoda učenja smatra se koncept **konstruktivog poravnjanja**.

Prema Biggsu i Tangu (2007) konstruktivno poravnanje ili konstruktivno povezivanje (Kovač, Kolić Vehovec, 2008) odnosi se na pristup u kojem planiranje predmeta započinje jasnom slikom o ishodima učenja. Naime, tek kad nam je u cijelosti jasno što bi učenici nakon kolegija trebali moći pokazati/učiniti, možemo planirati metode poučavanja i načine provjere i vrednovanja ishoda učenja kod učenika. Sam termin sastoji se od dvaju dijelova — „konstruktivno“ je povezano s konstruktivizmom kao pravcem u poučavanju, tj. s idejom da učenik vlastitom aktivnošću kreira svoje znanje. Drugim riječima, nastavnički postupci važni su utoliko što potiču učeničku aktivnost. Nastavnik koji odradi svoje predavanje, a da pritom nije potaknuo učenika na vlastitu aktivnost, neće proizvesti očekivane ishode. Nastavnik koji je pomogao učeniku da nove sadržaje dovede u vezu s već poznatim informacijama, potaknuo ga je da o novim sadržajima raspravlja s kolegama, omogućio mu da primjeni novo znanje u nekim situacijama. Ukratko, nastavnik koji je potaknuo učenika da svojom aktivnošću konstruira novo znanje — dovest će učenika do željenih ishoda učenja.

Riječ je o dvjema različitim koncepcijama poučavanja koje funkcioniраju u našem obrazovnom sustavu — jedna je poučavanje kao prijenos znanja, a druga poučavanje kao konstrukcija znanja. U prvoj koncepciji poučavanja nastavnik je taj koji je u posjedu znanja (informacija) i prenosi ih učenicima, on je autoritativen izvor ekspertnoga znanja, odgovoran za vođenje učenika, a na učenicima je da pamte ono što je rečeno ili pokazano, i to znanje reproduciraju na zahtjev nastavnika. Po koncepciji konstrukcije znanja učenici kroz aktivnosti izgrađuju znanja, različiti izvori pridonose toj konstrukciji (nastavnik, tekstovi, pokusi, rasprave...), učenici dijele odgovornost za učenje s nastavnikom koji ih usmjerava, a učenička grupa/razred djeluje kao učeća zajednica.

Drugi dio termina („poravnanje“) odnosi se na to da u nastavi moraju biti usklađeni ishodi poučavanja sa sadržajima i aktivnostima koje se potiču tijekom poučavanja te s ishodima koji će se mjeriti.

U slučaju poravnjanja nastavnik mora vrednovanje ishoda provesti u skladu s time kakve je ishode planirao. Kako postoje različiti načini ispitivanja ishoda, nastavnik može



odabratи usmeni ili pisani ispit, odnosno na pisanom ispitу zadatke različitog tipa kojima može mjeriti različite ishode (zadatci dopunjavanja, alternativnog izbora, višestrukog izbora, povezivanja i sređivanja, zadatci esejskoga tipa). O samim zadatcima nešto više riječi u sljedećem poglavlju. Važno je pri odabiru metoda za vrednovanje učeničkog znanja da one budu takve da stvarno mogu izmjeriti planirane ishode.

Osim toga, pri konstruktivnome poravnanju nastavnik treba misliti i na učeničko opterećenje. Pri planiranju nastavnih sadržaja i aktivnosti koje će učenik trebati obaviti da bi postigao željene ishode, istodobno valja voditi računa i o vremenu koje učenik treba uložiti u savladavanje ishoda pojedinog predmeta. Naime, konstruktivno poravnanje znači da će nastavnik povezati raspoloživo vrijeme i stvarne mogućnosti da učenik u tome vremenu postigne planirane ishode.

Nakon što je učeničko znanje izmjereno, valja ga prevesti u standardne ocjene. Pritom valja voditi računa o tome da se rezultati na ispitima mogu interpretirati na dva načina: normativno i kriterijski. Normativno podrazumijeva da se rezultat učenika uspoređuje s rezultatima drugih učenika, tj. s rezultatima odgovarajuće skupine. Normativna interpretacija govori o položaju učenika u odnosu na druge, ali ne govori o tome što taj učenik stvarno zna.

Drugi način je kriterijska interpretacija rezultata. Na temelju rezultata ispitivanja zaključuje se što učenik zna, bez obzira na znanja drugih učenika. Kriterijska interpretacija govori i u kojem stupnju je znanje usvojeno ili uspoređuje uradak s nekim unaprijed zadanim kriterijem. Moguće je konstruirati normativne i kriterijske testove znanja, pri čemu su prvi sastavljeni tako da što bolje razlikuju učenika, a drugi tako da što bolje opisuju stečena znanja. Moguće je uz neke kompromise konstruirati testove koji omogućuju i kriterijsku i normativnu interpretaciju rezultata.

Kod usmenih ispita nastavnica „sloboda“ je izraženija te postoji veća prilika za različite pogreške u ocjenjivanju, tj. da na nastavničke procjene ishoda i konačnu ocjenu djeluju i neke druge odrednice, a ne samo znanje učenika.



DODATNI ZADATCI

... nakon pročitane razrade sadržaja, ljubazno vas molim da učinite sljedeće:

1. Pogledajte videoisječak [Writing Effective Learning Outcomes and Objectives](#)
2. Pročitajte tekst [Course-Level Learning Goals/Outcomes](#)



Također, imate mogućnost konzultiranja dodatne literature:

1. Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. (2008). [Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja](#). Rijeka: Sveučilište u Rijeci (Napomena: iako je preporučena dodatna literatura primarno namijenjena za visoko obrazovanje, može biti korisna i učiteljima na prethodnim razinama obrazovanja.)

... I za kraj, zadatak za vaš nastavnički portfolio:

1. Izradite primjer konstruktivnog poravnjanja na razini obrazovni program – ishodi programa – vaš predmet – ishodi predmeta – sadržaji – metode – vrednovanje.

Čestitam! Uspješno ste završili drugo poglavlje OMSU-a. ✓



POGLAVLJE 3

Metode provjere znanja i elementi ocjenjivanja

	OPIS/ SADRŽAJ
	1. Metode provjere znanja i elementi ocjenjivanja
	ISHODI UČENJA <ul style="list-style-type: none">• primjenjivati različite metode, tehnike i oblike praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika s obzirom na potrebe učenika• kreirati mjerne instrumente praćenja i ocjenjivanja znanja, spoznajnih, psihomotoričkih i socijalnih vještina, samostalnosti i odgovornosti učenika
	VRIJEME POTREBNO ZA POGLAVLJE 3 3 sata
	KORACI U RADU <ol style="list-style-type: none">1. Detaljno pročitati razradu sadržaja2. Pročitati sugerirani članak iz baze Hrčak3. Pogledati sugerirani TED talk4. Izraditi pisanu vježbu/zadatak
	<i>Započinjemo s radom na sljedećoj stranici...</i>



Ovo poglavlje sastoји se od:

1. Metoda provjera znanja
2. Elemenata ocjenjivanja

METODE PROVJERE ZNANJA

Znanje mjerimo kad je maksimalno smanjen utjecaj subjektivnih čimbenika. Objektivno ispitivanje znanja provodi se pomoću nizova zadataka objektivnog tipa (ZOT) i pomoći testova znanja. Prednosti i nedostatci objektivnog ispitivanja znanja prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Prednosti i nedostaci ZOT-a

Prednosti	<ul style="list-style-type: none">• mjere znanje• objektivni su (jednaka pitanja za sve učenike)• ekonomični su<ul style="list-style-type: none">◦ za kratko vrijeme može se ispitati veliki broj učenika◦ brzi su za ispravljanje
Nedostaci	<ul style="list-style-type: none">• ispituje se uglavnom poznavanje činjenica• u obzir se uzimaju samo 100% točni odgovori• ne mogu se postavljati potpitanja anksioznim i nesnalažljivim učenicima• testovi znanja su skupi, dugo se izrađuju i lako postaju poznati

ZOT primarno služi za praćenje napredovanja učenika, a testovi znanja na formalnim ispitima nakon određenog obrazovnog razdoblja (npr. na kraju polugodišta ili školske godine). Po svojoj formi ZOT i testovi znanja se ne razlikuju jer sadrže iste vrste zadataka, tipa objektivnosti, ali postignuće na testovima evaluira se usporedbom s unaprijed određenim normama ili kriterijima.

Testovi znanja su standardizirani postupci za mjerjenje uzorka ponašanja s ciljem evaluacije toga ponašanja s obzirom na kriterije ili norme. Standardizirani postupak znači da se isti zadaci rabe za evaluaciju svih učenika i da se primjenjuju isti kriteriji za evaluaciju. Testovi nam daju kvantitativan podatak o postignuću koji je temeljen na pouzdanom i objektivnom mjerjenju. To znači da će različiti ocjenjivači, a isto tako i isti ocjenjivači, ako više puta mijere uradak istoga učenika, na testu dobiti isti rezultat. Za



mjerenje se upotrebljava uzorak zadatka ili problema koji bi trebali dobro predstavljati znanje koje želimo izmjeriti jer na temelju rješavanja tih zadatka mi zaključujemo o njegovu poznавanju cijelog područja iz kojeg je napravljen uzorak pitanja.

Mjereći uzorak ponašanja ili odgovora na pitanja možemo procijeniti s koliko znanja učenik raspolaže. Podatak da je učenik riješio 27 zadatka ne govori nam puno. Puno više ćemo znati ako znamo je li i koliko taj rezultat ispod ili iznad unaprijed određenog kriterija za prihvatljivu kompetentnost iz područja mjerenja (npr. romantizam ili trigonometrijski račun). Osim usporedbe s unaprijed postavljenim kriterijima kompetentnosti, rezultat na testu znanja može se usporediti i s normama koje se koriste za interpretaciju rezultata pojedinoga učenika u odnosu na rezultate drugih učenika. U tom kontekstu možemo govoriti o dvije osnovne skupine testova znanja – normativnima i kriterijskim.

Normativni testovi znanja

Testovi u kojima se za evaluaciju pojedinoga rezultata koriste norme, odnosno rezultati drugih osoba na istom testu. Norme se izrađuju nakon pilot-ispitivanja. Važno je da su norme koje se upotrebljavaju za usporedbu napravljene na skupini koja po važnim obilježjima (npr. dob, spol) odgovara učeniku čiji se rezultat evaluira. Ako normativna skupina nije reprezentativna za ispitane učenike, rezultat učenika je obično podcijenjen. Normativni testovi sastavljaju se tako da se nakon prethodnoga ispitivanja u test uvrštavaju uglavnom zadatci srednje težine, odnosno oni koje uspijeva rješiti oko 50% učenika, nešto manje težih i lakših zadatka (onih koje rješava manje od 25% i više od 75% učenika). Ne uvrštavaju se zadatci koje nije uspio rješiti nitko i oni koje su rješili svi. Ovakvi zadatci u testovima produciraju rezultate učenika koji se raspoređuju po pravilnoj krivulji, odnosno većina učenika uspješno rješava oko polovine zadatka, a manji broj ih rješava više i manje od polovine rezultata.

Učenici u kojih se često primjenjuju normativni testovi gube motivaciju jer, usprkos ovlađanom sadržaju, ako nisu među najboljima, ne mogu dobiti najvišu ocjenu.

Diskriminativnost testa, odnosno koliko test dobro razlikuje učenike međusobno, određuje se usporedbom najboljega i najlošijega rezultata dobivenoga primjenom testa, odnosno usporedbom rezultata gornje kriterijske grupe (25% najboljih) i donje kriterijske grupe (25% najlošijih).

Kriterijski testovi znanja

Smatra se da kriterijski testovi znanja pokazuju što je učenik naučio. Zbog toga su preduvjet za izradu kriterijskih testova unaprijed određeni obrazovni ciljevi koji su apsolutna mjera postignuća. Usporedba postignuća na testu s unaprijed određenim



ciljevima može se koristiti ne samo za evaluaciju postignuća učenika, već i za vrednovanje nastavnih metoda i programa, odnosno služiti kao povratna informacija nastavniku.

Problem određivanja obrazovnih ciljeva odražava se na sastavljanje kriterijskih testova znanja. Što se ciljevi obrazovanja odnose na više razine u taksonomiji, to je njihovo precizno mjerjenje kompleksnije i teže.

Glavni kriterij za evaluaciju zadatka je usporedba rezultata prije poučavanja i nakon njega. Zadatci se smatraju dobrima ako ih prije poučavanja rješava do 20% učenika, a nakon poučavanja više od 90% učenika. Zbog ovakvoga izbora zadatka, distribucija rezultata kriterijskih testova znanja je asimetrična, odnosno većina učenika rješava više od 75% zadataka.

Osim evaluacije zadatka, određuju se i kriteriji za utvrđivanje učinkovitosti poučavanja koji ovise o metodi poučavanja. Pri programiranom poučavanju najčešće se traži više od 95% točnih odgovora nakon poučavanja, a za druge metode poučavanja većina stručnjaka očekuje 70-80% točnih odgovora na kriterijskom testu nakon poučavanja.

U Tablici 5. za kraj ovoga dijela bit će prikazani nedostatci normativnih i kriterijskih testova znanja.

Tablica 5. Nedostatci normativnih i kriterijskih testova znanja

Normativni testovi	<ul style="list-style-type: none">• dobiveni rezultat ništa ne govori o količini znanja• razvijaju kompetitivnost• ne pokrivaju većinu obrazovnih ciljeva• ograničavaju količinu uspjeha i neuspjeha
Kriterijski testovi	<ul style="list-style-type: none">• ne omogućavaju usporedbu s vršnjacima• teško je očekivati od nastavnika dovoljno detalja u određivanju obrazovnih ciljeva• teško je točno definirati kriterije za razumijevanje

ELEMENTI OCJENJIVANJA – VRSTE ZADATAKA

Za ispitivanje znanja u ZOT-u i testovima znanja rabe se različiti zadaci objektivnog tipa. Za sve je karakteristično da odgovori mogu biti jednoznačno interpretirani i objektivno vrednovani kao točni ili netočni.



Zadatci jednostavnog dosjećanja su pitanja koja traže kratak odgovor od jedne do nekoliko riječi.

Alternativni zadatci predstavljaju tvrdnje za koje se traži procjena točnosti. Tvrđnje moraju biti nedvosmislene i ne smiju se sastojati od dijelova koji su točni i dijelova koji nisu točni.

Zadatci višestrukog izbora su pitanja ili nedovršene tvrdnje uz koje je predloženo više odgovora (najčešće 4-5) i od učenika se traži da izaberu jedan odgovor. Ovakvi su zadatci vrlo fleksibilni pa se može tražiti točan odgovor među netočnim, netočan među točnim, uzrok među posljedicama i drugo. Svi predloženi odgovori moraju izgledati podjednako prihvatljivi i traženi odgovor ne smije odskakati ni po jednoj svojoj značajci.

Zadatci ispravljanja zahtijevaju prepoznavanje i/ili ispravljanje pogrešaka i najčešće se primjenjuju u ispitivanju pravopisa. U ovim zadatcima treba paziti da broj pogrešaka i ne učiniti rečenicu ili odlomak nerazumljivim.

Zadatci sređivanja sastoje se od niza pojava ili činjenica koje treba poredati s obzirom na neki kriterij, npr. vremenski slijed.

Zadatci povezivanja traže povezivanje članova dvaju nizova riječi ili rečenica. Dužina nizova ne smije biti jednaka jer je visoka vjerojatnost pogađanja pri povezivanju posljednjih članova niza.

Esejski zadatci primjenjuju se kada se želi procijeniti sposobnost učenika da sagledaju složene probleme koji mogu zahtijevati sve razine obrazovnih ciljeva u taksonomiji intelektualnih zadataka, od znanja, preko razumijevanja i primjene, do analize, sinteze i evaluacije. Međutim, kao i pri procjenjivanju usmenih odgovora učenika, i procjenjivanje pismenih odgovora na esejska pitanja ima loše metrijske karakteristike.

Slika 2. Sedam pravila konstrukcije zadataka

SEDEM PRAVILA KONSTRUKCIJE ZADATAKA

1. Pitanja ne bi smjela biti preuzeta direktno iz udžbenika, knjige, ispitnog materijala
2. Tekst pitanja ili tvrdnji mora biti razumljiv te gramatički i pravopisno točan
3. Pitanja ne smiju biti takva da olakšavaju odgovor
4. Pitanja ne smiju biti dvomislena ili takva da namjerno zavaraju studenta
5. Treba izbjegavati uporabu riječi koje upućuju na rješenje (primjerice: riječi **ponekad, često, općenito** češće su u točnim tvrdnjama, a **uvijek, nikad, nijedan, samo** češće su u netočnim tvrdnjama)
6. Točni odgovori trebaju biti jednakog dugi kao i netočni
7. Zadaci ne smiju biti međusobno vezani, tako da ako student ne riješi zadatak A ne može riješiti zadatak B



DODATNI ZADATCI

... nakon pročitane razrade sadržaja, ljudazno vas molim da učinite sljedeće:



1. Pročitajte članak: Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). STAVOVI UČITELJA O OCJENJIVANJU. *Život i škola*, LVI (24), 183-199. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63285>
2. Pogledajte TED talk [How to escape education's death valley](#) (s titlovima na hrvatskom jeziku)
3. Promislite i napišete pet rečenica odgovora na pitanje: Zašto je važno promijeniti ili unaprijediti vlastiti sustav vrednovanja znanja svojih učenika?
4. Potaknite ovu raspravu i s bliskim kolegama/icama!
5. Bit će mi draga da mi javite vlastite dojmove i prijedloge na adresu e-pošte: marko.turk@par.hr

Čestitam! Uspješno ste završili četvrto poglavlje OMSU-a. ✓

Još malo i uskoro ste uspješno savladali cjeloviti OMSU.



POGLAVLJE 4

Praćenje razvoja kompetencija, stavova i interesa učenika.

	OPIS/ SADRŽAJ
	1. Praćenje razvoja kompetencija, stavova i interesa učenika.
	ISHODI UČENJA
	<ul style="list-style-type: none">• pratiti razvoj kompetencija, stavova i interesa učenika• učinkovito upravljati komunikacijom s učenicima, roditeljima i kolegama te savjetovati učenike i roditelje o obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima učenika.
	VRIJEME POTREBNO ZA POGLAVLJE 4
	4 sata
	KORACI U RADU
	<ol style="list-style-type: none">1. Detaljno pročitati razradu sadržaja2. Odgovoriti na pitanja za ponavljanje i sažimanje3. Izraditi zadatak u skladu s uputom
<i>Započinjemo s radom na sljedećoj stranici...</i>	

Ovo poglavlje sastoји se od:



1. Razrade pojma kompetencije
2. Pristupa u izradi kompetencijskih profila
3. Mjerenja stavova i uvjerenja

RAZRADA POJMA KOMPETENCIJE

Pojam kompetencija u novije vrijeme sve češće zauzima značajno mjesto u različitim raspravama. U prvom redu to se odnosi na rasprave o različitim radnim okruženjima, uvjetima i zahtjevima, ali i kontekstu različitih obrazovnih razina (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Obrazovni programi usmjereni su na njihovo razvijanje dok seleksijski postupci imaju za cilj odabrati upravo „najkompetentnije“ pojedince za neki posao. Literatura donosi brojna određenja i definicije pojma kompetencije, a one čine predmet međunarodnih i domaćih istraživanja u području obrazovanja – McClelland (1973), Bezinović (1993), Ledić, Staničić i Turk (2013). Pitanje kompetencija aktualizira se u različitim vremenskim razdobljima, pri čemu se kompetencije u pojedinim područjima redefiniraju u skladu sa zahtjevima (aktualnih) promjena (Weinert, 2001). Jurčić (2012) zaključuje da je riječ o pojmu u nastajanju jer ne postoji njegova jedinstvena i općeprihvaćena definicija.

Pojam kompetencije prvi se puta spominje u časopisu *American Psychologist* 1973. godine, a upotrijebio ga je američki psiholog David McClelland. U raspravi o pojmu kompetencije treba naglasiti i razliku između pojmove kompetentnost (engl. *competence*) i kompetencije (engl. *competencies*) koji se u literaturi često koriste kao sinonimi. Kompetentnost ili stručnost odnosi se na sposobnost primjene znanja i vještina prilikom obavljanja radnih aktivnosti, a sve prema zadanim radnim standardima (Kurtz i Bartram, 2002). Navedene standarde postavljaju stručna tijela koja određuju koja su konkretna znanja i vještine potrebne za obavljanje nekog posla. Kompetencije su širi pojam, a odnose se na to i kako ljudi rade da bi uspješno došli do svoga cilja u kontekstu zahtjeva određenog posla (Kurtz i Bartram, 2002). Vizek Vidović (2009) ističe da su se prve ideje o obrazovanju utemeljenom na kompetencijama javile već 60-ih godina prošloga stoljeća te su u međuvremenu razvijana različita određenja i definicije ovoga pojma. Kompetencija se danas definira na različite načine. Tako Klaić (1978, 715) u Rječniku stranih riječi definira kompetenciju kao: „1. nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja, iskustva; 3. prinadležnosti koje nekome pripadaju (obično plaća)“ dok pod pojmom kompetentan isti autor ističe da je to netko: „1. sposoban, upućen, vlastan, koji zna, vrstan, koji je upućen u nekom području; 2. koji po svom zvanju ili opunomoćenjima ima pravo nešto rješavati



ili raditi, suditi o nečemu; nadležan, ovlašten, mjerodavan, sposobljen". Slično navedenom, Anić i Goldstein (1999, 699) u Rječniku stranih riječi određuju kompetenciju kao: „1. djelokrug prava odlučivanja jedne ustanove ili osobe; mjerodavnost, nadležnost; 2. priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže“. Hornoby (2005, 307) u Oksfordskom rječniku pojmu kompetencije definira kao „sposobnost za uspješno obavljanje zadataka“, odnosno „sposobnost za obavljanje specifičnih poslova i aktivnosti“. Uočava se da određenje pojma kompetencija uključuje stručnosti, sposobnosti i znanja pa bi se moglo zaključiti da su kompetencije sposobnosti koje proizlaze iz određenih (stručnih) znanja. Slično tome, Romainville (1996) ističe da se termin kompetencija prvotno upotrebljavao u kontekstu strukovnog obrazovanja te je označavao sposobnost za izvršavanje određenog zadatka. Danas se taj termin počeo koristiti u području općeg obrazovanja gdje se zapravo odnosi na određenu sposobnost ili potencijal za učinkovito djelovanje u danom okruženju. Drugim riječima, Ćatić (2012) ističe da više nije bitno samo znanje, već i njegova uporaba.

Prilikom definiranja kompetencija važno je naglasiti da je priroda kompetencija razvojna. Ono što pojedinac može raditi neposredno ovisi o razini njegovog profesionalnog funkciranja (Kaslow, 2004) pa početnik, kako stječe sve više i više iskustva, postaje kompetentniji baviti se sve složenijim zadatcima. Kompetencije su ovisne o kontekstu (Kaslow, 2004) što znači da o okolini i situaciji ovisi koje će kompetencije ili elementi kompetencija pojedincu biti potrebni te na koji će ih način upotrijebiti za uspješno obavljanje zadatka.

Boyatzis (1982) kompetenciju definira kao unutarnju karakteristiku čovjeka koja je nedvojbeno povezana s radnim mjestom, a sastoji se od motivacije, sposobnosti, samopoimanja i socijalnih uloga. Slično Boyatzisu, Muršak (2007) definira kompetenciju kao sposobnost pojedinca da se suoči s izazovima koje mu postavlja radna i socijalna okolina. Kurtz i Bartram (2002, 229) ističu da kompetencije ne smijemo definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao ponašanja koja on manifestira pa ih definiraju kao „repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“.

Bezinović (1993) kompetenciju određuje kao globalnu ili specifičnu subjektivnu percepciju (osjećaj, očekivanja, uvjerenje) pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (učinke, ciljeve) kojima teži ili koji se od njega očekuju. Kompetentnost se može definirati i kao sposobnost da se stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, odnosno kompetentnost je sposobnost primjene teorijski stečenog znanja u praksi. Kaslow (2004) ističe da se kompetencije odnose na sposobnost pojedinca da, u skladu s očekivanjima koja od njega imamo kao stručnjaka kvalificiranog za neko područje, na odgovarajući način i učinkovito izvrši određene zadatke. Za Roea (2002, 195) kompetentnost je „naučena sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili uloga adekvatno izvrši“.



„Sposobnost stvaranja i usklađivanja fleksibilnih prilagodbenih reakcija na zahtjeve te stvaranje i iskorištavanje prilika u okružju“ definicija je kompetencije koju su dali Waters i Sroufe (1983, u: Katz i McClelland, 1999, 74). Weinert (2001) definira kompetencije kao teorijske konstrukte i psihološke procese koji uključuju kognitivne, motivacijske i socijalne komponente. Isti autor razvio je model ključnih kompetencija koji uključuje socijalne kompetencije, dobro služenje jezikom, sposobnost kritičkog mišljenja, razumijevanje i korištenje suvremene tehnologije, multikulturalnost, analitičko mišljenje te sposobnost organiziranja, vođenja i odlučivanja. Za Warra i Connera (1992, 99) prilikom određenja kompetencija bitno je i na kojoj se razini obavlja neki posao pa kompetencije definiraju kao „skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koji doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda“. Hrvatić (2007) kompetencije definira kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije. Jurčić (2012), u okviru rasprave o pedagoškim kompetencijama suvremenog učitelja, ističe da kompetentnost učitelja nastaje dinamičkim integriranjem triju dimenzija pojma kompetencije: znanja, sposobnosti i vrijednosti.

Temeljem prikazanih različitih pristupa određenju pojma kompetencije može se zaključiti da je kompetencija (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, povezanim s njegovim radnim okruženjem. U skladu s navedenim, kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem. Stoga je kompetencije moguće definirati kao skup znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja koje osoba posjeduje, a povezani su s profesionalnim okruženjem i stečeni odgojem, obrazovanjem te (radnim) iskustvom.

PRISTUPI U IZRADI KOMPETENCIJSKIH PROFILA

Brojna istraživanja organizacije i menadžmenta pokazuju da pristupi definiranju kompetencijskih profila svoje utemeljenje pronalaze u ekonomskoj disciplini upravljanja ljudskim resursima (Winterton i Winterton, 1999; Alldredge i Nilan, 2000; Karaman Aksentijević, 2012) koja je posljednjih godina svoje značajno mjesto pronašla i u području istraživanja obrazovnog menadžmenta (Staničić, 2003, 2010; Vrban, 2010; Slatina, 2013). Punnitamai (2002) ističe da pod utjecajem brojnih društvenih i gospodarskih promjena u sve većem i rastućem gospodarstvu svijeta ljudski kapital postaje temelj konkurentnosti i napretka. Središnje mjesto u njemu zauzimaju sposobni, vješti i motivirani djelatnici koji će stvarati (poslovne) vrijednosti i prilike shodno definiranoj strategiji i viziji (poslovne) organizacije. Takvo okruženje, u kontekstu rasprave o upravljanju ljudskim resursima,



unutar različitih djelatnosti – ekonomije, zdravstva, vojske ili obrazovanja, prepostavlja postojanje kompetentnih pojedinaca spremnih na prilagođavanje novim izazovima i situacijama koje pred njih postavljaju različiti dionici profesionalnog ili šireg društvenog okruženja (Punnitamai, 2002). U takvim (novonastalim) prilikama kompetencijsko profiliranje postaje značajan i važan (menadžerski) alat u planiranju i upravljanju ljudskim resursima (Punnitamai, 1996, 2002; Shippman i sur., 2000) koji prihvataju brojne organizacije diljem svijeta temeljeći svoje poslovne i organizacijske planove i uspjehe upravo na kompetencijskim profilima svojih tvrtki ili organizacija (Dubois, 1998; Cooper, 2000). Capion i sur. (2011) ističu da većina istraživanja polazi od definicije kompetencijskog profila kao skupa znanja, vještina, sposobnosti i drugih (specifičnih) odrednica koje pojedinac treba posjedovati za uspješno izvršavanje profesionalnih zadataka i aktivnosti. Prema rezultatima istraživanja Cook i Bernthal (1996) u kojem su sudjelovale 292 organizacije i tvrtke iz SAD-a 2/3 njih koristi kompetencijsko profiliranje kao model pri zapošljavanju, napredovanju i obrazovanju svojih djelatnika.

Campion i sur. (2011) ističu da se definiranje i izrada kompetencijskog profila mogu temeljiti na dvama osnovnim pristupima – hijerarhijskom i nehijerarhijskom pristupu, a svaki od njih može biti grupno odnosno slobodno (ne)hijerarhijski. Hijerarhijski pristup izradi kompetencijskog profila podrazumijeva da se kompetencijske skupine (grupno hijerarhijski) ili kompetencijske čestice (slobodno hijerarhijski) strukturiraju s obzirom na njihovu važnost za određenu profesiju ili organizaciju.

Cira i Benjamin (1998) ističu i opisuju četiri modela u definiranju kompetencijskih profila – model temeljnih kompetencija, model funkcionalnih kompetencija, model kompetencija za određeno radno mjesto i model višestrukih kompetencija. Za svaki od ovih modela Punnitamai (2002) iznosi glavne prednosti i nedostatke.

Model temeljnih kompetencija blisko je usklađen s vizijom, vrijednostima i misijom organizacije ili profesije, kompetencijama pristupa iz široke, organizacijske perspektive, najčešće se primjenjuje za sve razine odnosno funkcije te pruža široke, brze i dosljedne učinke. Pogodan je za identificiranje i stvaranje onih oblika ponašanja koji su u skladu s misijom same organizacije. Punnitamai (2002, 121) ovaj model još naziva *one-size-fits-all model* te kao njegove glavne prednosti ističe brzo kataliziranje promjena, mogućnost upotrebe s različitim grupama i djelatnostima te niske troškove implementacije. S druge strane, kao nedostatke ističe da je model previše općenit i nedovoljno specifičan za određenu vrstu posla odnosno djelatnosti te je otežan proces njegova uvođenja i provedbe.

Model funkcionalnih kompetencija izgrađen je temeljem ključnih (poslovnih) područja organizacije – financija, marketinga, informacijske tehnologije i proizvodnje. Primjenjuje se na sve zaposlenike s obzirom na njihovu poziciju ili funkciju u organizaciji (Cira i Benjamin, 1998). Ovaj model je strogo tržišno i ekonomski organiziran te je teško



primjenjiv na, primjerice, pomažuće profesije, a često se upotrebljava za jedan određeni posao ili poziciju (Punnitamai, 2002).

Model kompetencija za određeno radno mjesto identificira dvije dimenzije kompetencija – temeljne i specifične te je usmjeren prema pojedincima odnosno njihovim ulogama u organizaciji. Ovaj model povezuje pojedince na jednakim pozicijama iz različitih organizacijskih odjela (primjerice, menadžere iz odjela financija, marketinga i proizvodnje), a posebno je koristan za modeliranje kompetencijskih profila u timskim organizacijama jer kompetencije djelatnika na različitim pozicijama dolaze do izražaja (Cira i Benjamin, 1998). Punnitamai (2002) ističe da ovaj model ujedinjuje te povezuje pojedince unutar organizacije, međutim, manje je isplativ i oduzima previše vremena s obzirom da je previše partikularan.

Model višestrukih kompetencija čini skup općih, generičkih kompetencija. Međutim, unutar općih kompetencija može uključivati i specifične kompetencije koje su primjenjive za više različitih zanimanja unutar iste ili više profesija. Najčešće se primjenjuje na širokom rasponu zaposlenika unutar organizacije ili profesije (Cira i Benjamin, 1998). Ovo je model koji se sve više upotrebljava jer dovoljno široko sagledava različite kompetencije dok, s druge strane, omogućuje i specifičniji pristup određenim kompetencijskim skupinama. Za ovaj model potrebna je dobra podrška menadžmenta organizacije ili politika koje definiraju sustav određene profesije. Brz je, jeftin i utemeljen na višestrukim kompetencijama što implicira njegovu otvorenost i prilagodljivost okruženju ili vremenu (Punnitamai, 2002).

Neovisno za koji se model odlučili, Punnitamai (2002) naglašava kako je važno da se kreiranju kompetencijskog profila pristupi holistički u skladu s potrebama i očekivanjima organizacije ili profesije, pritom vodeći računa o karakteristikama pojedinaca i širega konteksta kao ključnih pretpostavki definiranja samoga profila. Također, Orr, Sneltjes i Dai (2010) sugeriraju nekoliko etapa u razvoju uspješnog kompetencijskog profila. Autori polaze od toga da je za utemeljenje svakog kompetencijskog profila potrebno:

- uporište potražiti prvenstveno u literaturi i rezultatima provedenih istraživanja;
- nužno je da profil bude usklađen s misijom, vizijom i vrijednostima organizacije ili profesije;
- potrebno je definirati ključna područja odnosno sadržaje kompetencijskog profila;
- provesti konzultacije s istraživačima i ekspertima o kompetencijama koje su ključne za uspjeh u različitim kontekstima;
- definirati ključne dionike koji će sudjelovati u provjeri i procjeni kompetencijskog profila;
- klasificirati kompetencije shodno rezultatima prethodnih etapa;



- implementirati profil u organizaciju ili profesiju.

Uz pretpostavku zadovoljenih prethodnih koraka te implementiranog profila u organizaciju ili profesiju, a temeljem analize recentne literature o kompetencijama i kompetencijskom profiliranju, Campion i sur. (2011) ističu devet ključnih prednosti upotrebe kompetencijskog profila organizacije ili specifične profesije. Posjedovanje kompetencijskog profila tako omogućuje:

- definiranje kriterija za zapošljavanje temeljenih na definiranim kompetencijama;
- organizaciju obrazovanja zaposlenika shodno definiranim kompetencijama potrebnim za rad u organizaciji ili profesiji;
- vrednovanje postignuća temeljeno na precizno kreiranim instrumentima pogodnim za ispitivanje kompetencijskih ishoda;
- napredovanje u organizaciji ili profesiji temeljem kompetencijski mjerljivih postignuća;
- razvoj karijera kroz kompetencijsko profiliranje pojedinaca;
- razvoj ključnih znanja, vještina i sposobnosti za organizaciju i profesiju te izbjegavanje trošenja resursa na marginalne djelatnosti;
- diferencijaciju finansijskih primanja shodno kompetencijskim postignućima;
- kreiranje smjera razvoja organizacije ili profesije u budućnosti kao i redefiniranje zahtjeva spram zaposlenika;
- stalnu konkurentnost, napredak i bolje rezultate.

Autori ističu da odabir pristupa odnosno modela kompetencijskog profila kao i zastupljenost pojedinih etapa njegova nastajanja ovisi o brojnim faktorima, međutim kao najznačajnije ističu – temeljnu djelatnost i tradiciju organizacije ili profesije, definiranu strategiju razvoja organizacije, misiju, viziju i ciljeve organizacije odnosno profesije, (aktualno) društveno i političko okruženje te finansijske resurse.

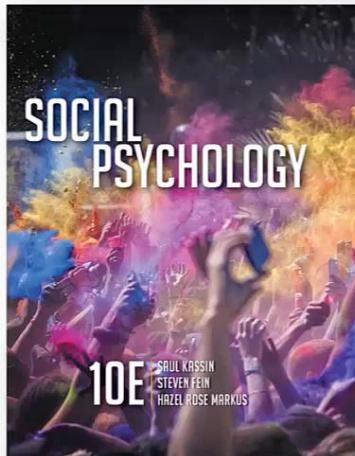
MJERENJE STAVOVA I UVJERENJA

Budući da se ovo poglavlje OMSU-a bavi temom stavova i uvjerenja, kako bih vam približio jedan iznimno zanimljiv i koristan sadržaj, u nastavku se nalazi video isječak kojeg ću Vas ljubazno moliti da ga pogledate i proučite:



06

Chapter



Chapter 6

Attitudes



Napomena: dvostruki klik na fotografiju, pokreće video isječak preuzet s mrežnih stranica [YouTube-a](#)

Nakon što odgledate ovaj video isječak, pokušajte testirati naučeno i pripremiti upitnik o mjerenu stavova vaših učenika o vašim metodama praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja.



PITANJA ZA PONAVLJANJE I SAŽIMANJE



1. Objasnite pojam kompetencije.
2. Objasnite na primjeru razliku između kompetencije i kompetentnosti.
3. Objasnite i potkrijepite primjerima pristupe u izradi kompetencijskih profila.
4. Na koji se način najčešće mjere stavovi i uvjerenja?

DODATNI ZADATAK



1. Izradite vlastiti kompetencijski profil nastavnika na način da posjeduje tri kompetencijske cjeline. U izradi cjelina vodite se sljedećim pitanjima:
 - a. Koje kompetencije treba imati kvalitetan nastavnik?
 - b. Koje kompetencije ja posjedujem, a koje me čine kvalitetnim nastavnikom?
 - c. Koje kompetencije bih trebao posjedovati?

Napomena: *iskreni odgovori na pitanja b) i c) iznimno su važni za vas osobno i razvoj vaše nastavničke profesije jer predstavljaju svojevrsnu samorefleksiju vašega nastavničkog rada i osvještavanje važnosti daljnog profesionalnog razvoja.*

Izrađeni materijal spremite u osobni nastavnički portfolio.

Čestitam! Uspješno ste završili četvrto poglavlje OMSU-a. ✓



Popis tablica, priloga, slika, grafikona:

Tablice:

Tablica 1. Koristi vrednovanja za učenje

Tablica 2. Koristi vrednovanja kao učenja

Tablica 3. Objašnjenja karakteristika procesa vrednovanja

Tablica 4. Prednosti i nedostaci ZOT-a

Tablica 5. Nedostatci normativnih i kriterijskih testova znanja

Grafikoni:

Grafikon 1. Tri osnovna pristupa vrednovanju

Grafikon 2. Temeljne karakteristike procesa vrednovanja

Slike:

Slika 1. Razine kognitivne domene (Krathwal, 2002)

Video isječci:

Video 1. Measuring Attitudes (Mjerenje stavova)



Popis literature:

1. Alldredge, M. E., Nilan, K. J. (2000). 3M's leadership competency model: An internally developed solution. *Human Resource Management*, 39, 133-145.
2. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman: New York
3. Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. U: Sremec, B. (ur.), *Godišnjak zavoda za psihologiju*, 7-12, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
4. Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for quality learning at university. 3rd ed. McGraw Hill: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
5. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: JohnWiley&Sons.
6. Brkić, M., Tomić, R. (2017). *Metodika odgojnog rada*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina
7. Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola, LVI* (24), 183-199.
8. Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, 225-262
9. Cira, D. J., Benjamin, E. R. (1998). Competency-based pay: A concept in evolution. *Compensation and Benefits Review*, September/October, 21-28
10. Cook, K. W., Bernthal, P. (1996). *Job/role competencies practices survey report*. Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.
11. Cooper, K. E. (2000). *Effective competency modeling and reporting: A step-by-step guide for improving individual and organizational performance*. New York: AMACOM
12. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristupi u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9, 1/2, 175-187
13. Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologički pristupi*. Zagreb: EDUCA
14. Divjak, B. (2009). *Ishodi učenja u visokom školstvu*. Varaždin: TIVA, FOI
15. Dubois, D. (1998). *The Case Competency Book*. Massachusetts: HRD Press, Inc.
16. Hrvatić, N. (2007). *Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja*. Križevci: Hrvatsko pedagoško-knjižveni zbor.
17. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
18. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga
19. Karaman Aksentijević, N. (2012) (ur.). *Ljudski potencijali i ekonomski razvoj*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci
20. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774-781.
21. Katz, G. L., McClelland, E. D. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa
22. Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
23. Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci



24. Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
25. Kurtz, R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: Robertson, T. I., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*. 227-255, Chichester: JohnWiley.
26. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
27. McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
28. Muršak, J. (2007). Kompetencije i ostvarivanja načela Memoranduma Europske Unije o cjeloživotnom učenju. *Napredak*, 148(1), 80-95.
29. MZO (2016). *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: MZO
30. Orr, J. E., Sneltjes, C, Dai, G. (2010). Best practices in developing and implementing competency models. *Korn Ferry Institute Report*, July, 1-16
31. Potkonjak, N. (1972). *Vrednovanje rada osnovnih škola*. Beograd: Pedagoški zavod Srbije
32. Punnitamai, W. (2002). The application of competency modeling for human resource management: a holistic inquiry. *The Journal of Public Administration*, 3, 113-132
33. Reiston, R., Justman, M., Robins, G. (1966). *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*. Beograd: Naučni zavod SFRJ
34. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
35. Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boeck Université.
36. Slatina, M. (2013). Kontrolna funkcija menadžmenta u obrazovanju (Od kontrole do sasmokontrole). *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 1, 57-76
37. Staničić, S. (2003). Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2003./2004.*, 183-188, Zagreb: Znamen.
38. Staničić, S. (2010). Instrumenti stručnih suradnika. U: Staničić, S., Drandić, B. (ur.), *Školski priručnik 2010./2011.*, 186-200. Zagreb: Znamen.
39. Turk, M. (2020). *Ishodi učenja i vrednovanje u obrazovanju*. Edukacijski materijali izrađeni za potrebe visokoga učilišta. Knin: Veleučilište „Marko Marulić“ u Kninu
40. Turk, M., Ledić, J. (2015). *Kompetencije akademске profesije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
41. Vizek-Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
42. Vrban, S. (2010). Upravljanje i razvoj ljudskih resursa u obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14, 1, 65-70
43. Warr, P., Conner, M. (1992). Job competence and cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
44. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. U: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefe and Huber.



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih



Projekt je sponzoriran Evropskom unijom iz Evropskog socijalnog fonda.

45. Winterton, J., Winterton, R. (1999). *Developing managerial competence*. London: Routledge.



Hvala vam na korištenju ovoga OMSU-a.

Nadam se da ste uživali i naučili nešto novo.

Za sva pitanja, komentare i sugestije obratite se na: turk.marko1983@gmail.com