

## **Formativno vrednovanje – temeljna uloga inkluzivnoga učenja i poučavanja učenika s teškoćama**

**Jasna Kudek Mirošević**

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

*Kontakt za korespondenciju: jasna.kudek@ufzg.hr*

**Stručni rad**

**Sažetak:** *Suvremeni pristup planiranju učenja i poučavanja temelji se na vrednovanju koje uključuje različite oblike sustavnoga praćenja i procjene u svrhu unapređivanja procesa učenja i poučavanja. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) navodi da se vrednovanje temelji na cjelovitu (holističkom) pristupu praćenja i poticanja individualnoga razvoja svakoga učenika. U suvremenoj svjetskoj literaturi, kao i u kurikularnom pristupu i reformi hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava, susrećemo se s terminološkim određenjima pristupa vrednovanju prema čemu se vrednovanje odnosi na sumativno (rezultira ocjenom) i formativno (praćenje i opisna povratna informacija). U tom kontekstu, školske ocjene, bez obzira kako su iskazane, služe raspoznavanju (dijagnozi), predviđanju (prognozi) i poticanju (motivaciji) učenika, a kontinuirano praćenje učenikova rada uz ocjenjivanje potiče učenika i pridonosi razvoju radnih navika. Formativnim vrednovanjem (vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje) učitelji i nastavnici osiguravaju učenicima dodatni poticaj učenju te prate i određuju kvalitetu i količinu znanja i ishoda učenja, usmjeravaju napredovanje učenika, kao i vrednuju učinkovitost samog nastavnog procesa i strategija učenja. Također, formativno vrednovanje poboljšava ostvarivanje planiranih odgojno-obrazovnih ishoda učenika. Stoga učinkovite prakse formativnoga vrednovanja potiču eksplicitno učenje te ujedno promiču autonomiju učenja i poučavanja.*

**Ključne riječi:** *formativno vrednovanje, inkluzivna praksa, učenici s teškoćama, univerzalni dizajn poučavanja*

## Uvod

Načelo inkluzivnosti, tj. uključenosti promiče ideju da se djeca moraju obrazovati na najbolji mogući način u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja kako bi dobila kvalitetno obrazovanje koje je jednako i dostupno svima, sukladno individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima. Inkluzivno obrazovanje je štoviše oblik stvaranja zajednice, škole i društva bez diskriminacije. Djeca s teškoćama imaju koristi od pružanja kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja ako odgovara njihovim odgojno-obrazovnim potrebama, sposobnostima i mogućnostima. Njihove različite odgojno-obrazovne potrebe najčešće su rezultat poteškoća s pažnjom, pamćenjem, jezikom i govorom, emocionalnom regulacijom, socijalnom regulacijom i motivacijom zbog čestog doživljaja neuspjeha (Vaughn i Bos, 2014) te kao takve mogu ometati njihovu sposobnost uspješnog postizanja ishoda. Također, djeca s teškoćama imaju veliku korist ako osjećaju da su prihvaćena u svojim razredima, obitelji i zajednici, a kompetencije i iskustva koja stječu u redovitim uvjetima obrazovanja uz svoje vršnjake bez teškoća mogu efikasnije koristiti u svakodnevnom životu, svakodnevnim aktivnostima, aktivnostima u zajednici i imaju više prijatelja. Učenici s teškoćama predstavljaju širok raspon snaga i odgojno-obrazovnih potreba, u različitim područjima (npr. akademskom, socijalnom, emocionalnom, adaptivnom i organizacijskom, komunikacijskom) što treba uzeti u obzir kako bi se planirala nastava individualizirana prema njihovim odgojno-obrazovnim potrebama i interesima.

*Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) navodi da školsko ocjenjivanje treba sadržavati kvalitativnu i kvantitativnu procjenu svih učenikovih postignuća i zalaganja poput primjerice, prosudbe vrijednosti učenikova usmenoga i pisanoga odgovora; procjene učenikovih sposobnosti i mogućnosti za ulaganje napora; procjene o učenikovu korištenju vlastitih mogućnosti i procjene učenikova zalaganja i rada na satu. U procesu učenja i ostvarenosti ishoda, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske u dokumentu *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019) vrednovanje definira kao „postupke prikupljanja i analiziranja informacija te donošenja profesionalnih procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja“ (str.10). Elementi vrednovanja odgovaraju na pitanje *što se vrednuje* u pojedinome predmetu, a propisani su kurikulumima nastavnih predmeta.

*Koordinirani metodološki pristup izradi kurikularnih dokumenata* (2018), kao i *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (2021) određuju tri osnovna pristupa vrednovanju: vrednovanje

za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. Marion, Gong i Simpson (2006) navode da većina učenika s teškoćama nisu učenici s lošim uspjehom, kao i što mnogi učenici slabijeg školskog uspjeha nisu učenici s teškoćama. Svi učenici slabijeg školskog uspjeha trebaju visokokvalitetne i učinkovite prakse formativnog ocjenjivanja (vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje) koje će im pomoći da postanu uspješniji (Bechard i Godin, 2007; Lazarus i Thurlow, 2013 prema Brookhart i Lazarus, (2017)). Na tom tragu, potrebno je u kurikulumnom pristupu planirati kriterije vrednovanja učeničkih postignuća učenika s teškoćama na osnovu prilagodbi procesa vrednovanja ispitnih materijala i sredstava te metoda vrednovanja koje omogućuju da učenici s teškoćama pokažu usvojenost definiranih odgojno-obrazovnih ishoda na ravnopravnoj osnovi, a prilagođenih njihovim sposobnostima i mogućnostima, što, prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (2021), znači da nema jedinstvenog rješenja jer se koriste univerzalne strategije (za sve učenike) koje se prilagođavaju odgojno-obrazovnim potrebama učenika.

*Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019) također definiraju oblike vrednovanja poput 'dijagnostičkog vrednovanja' kao „vrednovanje koje se provodi radi utvrđivanja kvalitete i razine učeničkoga znanja i vještina prije početka procesa učenja i poučavanja” (str. 3). U tom smislu Ivančić (2010) navodi da je u vrednovanju (i ocjenjivanju) učenika s teškoćama posebna vrijednost dijagnostičkog vrednovanja jer omogućuje precizno određivanje teškoća u izvođenju neke aktivnosti ili zadatka, što upućuje na primjerenije kreiranje podrške. Pritom je posebno važno odabrati ocjenjivačke aktivnosti primjerene učeniku, s obzirom da učitelj/nastavnik prilagođava i planira učenje i poučavanje upravo prema rezultatima dijagnostičkoga vrednovanja. Stoga se dijagnostičko vrednovanje smatra korisnim za određivanje prikladnoga oblika odgojno-obrazovne podrške pojedinim učenicima. Također, Ivančić (2010) spominje i pojam 'neformalno ocjenjivanje' koje se odnosi na praćenje rada učenika u nastavi što omogućuje sustavan uvid u rad učenika. U tom smislu se praćenje i ocjenjivanje razlikuje u shvaćanju uloge ocjene u odnosu na učenikov razvoj pri čemu brojčanu ocjenu, tj. sumativno vrednovanje (vrednovanje naučenog) prati jasan opis i obrazloženje ocjene u smislu značenja svake ocjene, tj. provedeno formativno vrednovanje, izvješćivanje i dokumentiranje o postignućima i napredovanju učenika. Na taj način učenik ima jasan uvid u svoja postignuća i kvalitetu učenja, a roditelji/skrbnici saznanja o očekivanjima škole i vrijednostima svake ocjene.

## **Važnost provođenja formativnoga vrednovanja**

*Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019) definiraju formativno vrednovanje (vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje) kao „vrednovanje učeničkih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja radi davanja informacija o učeničkome napredovanju i unaprjeđivanja budućega učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija o učenju, utvrđivanja manjkavosti u učenju, prepoznavanja učeničkih snaga te planiranja njihovog budućega učenja i poučavanja“ (str. 3). Vrednovanje za učenje ne rezultira ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom i razmjenom iskustava o procesima učenja i usvojenosti znanja i vještina u odnosu na postavljena očekivanja. U kontekstu takvoga pristupa vrednovanju brojčana ocjena nije jedina i dovoljna u smislu pokazatelja uspješnosti, što je posebno značajno u planiranju kriterija vrednovanja (odnosno kriterija ocjenjivanja) za učenike s teškoćama.

Brookhart i Lazarus (2017) formativno vrednovanje opisuju kao proces koji učitelji i učenici koriste tijekom nastave i koji daje povratne informacije za prilagodbu procesa poučavanja i učenja kako bi se poboljšala postignuća učenika, tj. predviđeni ishodi nastave. Isti autori navode da se formativno vrednovanje odvija kada učenici i učitelji/nastavnici dobiju informacije o napredovanju tijekom ostvarivanja ishoda, procjenjuju učinkovitost strategija učenja i koriste te dokaze za daljnje unapređenje učenja učenika. To znači da formativno vrednovanje uz kognitivne prednosti (učenje) ima i motivacijske prednosti te ga koriste učitelji/nastavnici i učenici. Proces počinje davanjem učenicima jasne vizije (ili sukreiranjem) onoga što učenici pokušavaju naučiti.

Hattie i Timperley (2007), analizirajući mogućnosti učenika o aktivnom promišljanju vlastitoga procesa učenja, navode da ako su učenici bili uključeni kao aktivni sudionici u procesu formativnoga vrednovanja, tada kvalitetnije nastoje promišljati i odgovoriti na tri ključna pitanja: Kamo idem? (Što pokušavam naučiti?) Gdje sam sada? (Kakav sam napredak postigao prema svom cilju učenja?) i Što trebam sljedeće učiniti? (Koji će me sljedeći koraci dovesti bliže mojem cilju učenja?). Kvalitetno provođenje formativnoga vrednovanja briše granice između, poučavanja, učenja i ocjenjivanja jer kada učenici, primjerice, u aktivnosti pisanja, tijekom procesa pisanja dobiju povratnu informaciju koju koriste za revidiranje svoga rada, to je ujedno i učenje (Hayward, 2015).

Brookhart i Lazarus (2017) opisuju proces formativnoga vrednovanja kao vrlo prikladnog pristupa za rad s učenicima s niskim školskim uspjehom općenito, a posebno s učenicima s teškoćama. Navode rezultate nekih studija koje su pokazale da su učitelji/nastavnici, redovito provodeći formativno vrednovanje, više pazili na vlastite upute, više uključivali učenike, davali konkretnije povratne informacije, vodili korisniju evidenciju zapažanja učenika, počeli se fokusirati na motivaciju kao i postignuća učenika te su formativno vrednovanje shvatili kao dio korisnih povratnih informacija o strategijama poučavanja koje odabiru i realiziraju. Nadalje, rezultati su pokazali da su učitelji/nastavnici bili vrlo pozitivni prema tim promjenama u nastavnoj praksi jer su promjene bile vidljive i kod učenika koji su postali uspješniji u čitanju, motiviraniji, više angažirani i fokusirani na zadatke te su primijetili povećanje općeg uspjeha, u usporedbi s učenicima onih učitelja/nastavnika koji nisu koristili formativno vrednovanje.

Butler i Schnellert (2015) naglašavaju važnost promicanja autonomije učenja kao posebno važne tijekom pružanja podrške učenicima s teškoćama. Naime, učitelji/nastavnici stvaraju kvalitetno razredno okruženje koje podržava autonomiju učenja kada planiraju ciljeve koji učenicima daju priliku za planiranje vremena, razmišljanje i učenje te mogućnost upravljanja svojim učenjem. U tom smislu razvijaju ključne kompetencije samoregulacije, tj. samoupravljanja što uključuje metakogniciju učenika, motivaciju te strateško djelovanje. Isti autori ističu da u tom procesu učenici s teškoćama trebaju više rutine i strukture za podršku takvom radu, jasno definirane ciljeve učenja, povratne informacije i uključenost u proces vrednovanja prema njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima.

### **Uloga učitelja/nastavnika i edukacijskih rehabilitatora u procesu vrednovanja učenika s teškoćama**

Učenici s teškoćama su složena kategorija učenika koji uz svoje prednosti imaju i jedinstvene odgojno-obrazovne potrebe. Učinkoviti učitelji/nastavnici inkluzivnog odgoja i obrazovanja moraju u potpunosti razumjeti te snage i potrebe. U tom smislu učitelji/nastavnici trebaju imati kompetencije za vrednovanje učenika s teškoćama i biti vješti u procesu formativnoga vrednovanja. To uz formalne, standardizirane procjene koje se koriste u identificiranju učenika uključuje prikupljanje informacija o napredovanju učenika, kao i planiranje i praćenje učinkovitosti individualiziranih kurikuluma. Učitelji/nastavnici također trebaju biti vješti i u korištenju neformalnih procjena, poput onih koje se koriste za evaluaciju akademskih, ponašajnih

i funkcionalnih snaga i odgojno-obrazovnih potreba učenika. Te se procjene koriste kako za daljnje planiranje i razvoj individualiziranih kurikuluma učenika, tako i za osmišljavanje i evaluaciju nastave te praćenje napretka učenika.

Kao reflektivni praktičari, edukacijski rehabilitatori također kontinuirano analiziraju učinak i djelotvornost nastave. U konačnici, edukacijski rehabilitatori često su u poziciji da najviše znaju kako školski kontekst, kultura, jezik i obiteljske prilike mogu utjecati na uspješnost učenika, surađuju s obiteljima i drugim dionicima te u skladu s tim surađuju s učiteljima/nastavnicima na planiranju najoptimalnijih metoda za sumativno vrednovanje prema profilu svakog učenika s teškoćama. Kako bi kod učitelja/nastavnika razvili duboko razumijevanje učenikovih odgojno-obrazovnih potreba za učenjem, edukacijski rehabilitatori sastavljaju svoje mišljenje o sveobuhvatnom profilu učenika s teškoćama korištenjem raznih metoda vrednovanja i drugih izvora (npr. informacija od roditelja, ostalih stručnih suradnika odnosno stručnjaka te drugih dionika). Temeljem toga analiziraju i opisuju učenikove snage i odgojno-obrazovne potrebe, kao i školsko okruženje za učenje kako bi se utvrdile potencijalne potpore i prepreke akademskom napretku učenika. Tako opisani profili trebali bi sadržavati informacije o nastavnom okruženju učenika i pokazati kako učenici reagiraju na nastavi. Sveobuhvatan profil učenika, koji se neprestano revidira na temelju podataka o nastavi i ponašanju, bitan je za razvoj, provedbu, evaluaciju i reviziju nastave na načine koji odgovaraju individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima učenika. Uz ta mišljenja, učitelji/nastavnici bi trebali prikupljati, agregirati i interpretirati podatke iz više izvora (npr. neformalna i formalna zapažanja, planirani postupci i prilagodbe temeljene na individualiziranom kurikulumu te njegova analiza, procjena funkcionalnog ponašanja, učenički dosjei, informacije iz obitelji, drugi izvori podataka). Ove informacije se koriste za stvaranje individualiziranog profila učenikovih snaga i odgojno-obrazovnih potreba. Tijekom prikupljanja i analiziranja informacija, edukacijski rehabilitatori objedinjuju informacije koje prikupljaju i podatke koriste za donošenje odgojno-obrazovnih odluka na razini razreda i škole. Sinteza informacija može se koristiti za razvoj sveobuhvatnog profila snaga, odgojno-obrazovnih potreba, interesa i motivacije učenika s teškoćama u različitim područjima, kako akademskim tako i neakademskim. Informacije i analize dobivene iz takvih individualnih profila mogu se koristiti za komunikaciju s ostalim stručnjacima i roditeljima kako bi se razvio timski pristup odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, tj. onaj u kojem se informacije kontinuirano koriste za osmišljavanje, evaluaciju i reviziju nastavnog procesa.

## **Zaključak**

Formativno vrednovanje je puno više od same prilagodbe nastave jer u školama poučavaju učitelji/nastavnici, ali učenici su ti koji uče, a formativno vrednovanje pomaže učenicima da generiraju i koriste informacije i sadržaje unutar procesa učenja. Stoga, ako učenici nisu uključeni u taj proces, to nije formativno vrednovanje jer su informacije prikupljene formativnim vrednovanjem namijenjene poboljšanju učenja i trebaju se koristiti s namjerom poboljšanja kako učenja učenika, tako i poučavanja učitelja/nastavnika, bez obzira poboljšava li se učenje izravno ili dokazi sugeriraju potrebne izmjene.

Kako u našim zakonskim i podzakonskim aktima u sustavu odgoja i obrazovanja stoji da se zaključna ocjena određuje prema elementima, načinima i postupcima utvrđenim na početku školske godine, kriteriji vrednovanja za učenike s teškoćama određuju se i planiraju u okviru individualiziranog pristupa. Učitelji/nastavnici tumače metode i oblike vrednovanja svim dionicima toga razreda (tj. roditeljima/skrbnicima te ostalim učenicima u razredu i drugim stručnjacima) i na taj način ih uključuju u načine i potrebe diferenciranoga vrednovanja radi procesa provedbe kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije. U tom smislu, tumačenje generiranih podataka i korištenje podataka dobivenih formativnim vrednovanjem predstavlja osmišljeno i planirano individualizirano učenje i poučavanje za razvoj i provedbu diferenciranih i individualiziranih pristupa. To uključuje ciljeve temeljene na standardima, odgovarajućoj prilagodbi i modifikaciji kurikuluma te pravedne prakse učenja, poučavanja i vrednovanja koje su usklađene s odgojno-obrazovnim potrebama učenika. Kako autonomija učitelja/nastavnika omogućuje prilagodbu nastavnog procesa, odnosno planiranje diferenciranog i individualiziranog pristupa učenju i poučavanju, to znači da učitelji/nastavnici moraju imati i potrebnu autonomiju u procesu vrednovanja učenika za što je potrebno podizanje razine njihovih kompetencija i u skladu je sa *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) koja se zasniva na osnovnom načelu o autonomiji učitelja/nastavnika.

## Literatura

Bechard, S. i Godin, K. (2007). *Who are the students in the gaps, what are their attributes, and how do they perform?* Newton MA: CAST, The Education Alliance, EDC, INTASC, Measured Progress.

Brookhart, S. M. i Lazarus, S. (2017). *Formative Assessment for Students with Disabilities*. Washington, DC: Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing, Special Education Students and Formative Assessment.

Butler, D. L. i Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it? In T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and wellbeing* (pp. 89-111). Washington DC: APA Press.

Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education*, 22(1), 27-43.

Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script d.o.o.

Koordinirani metodološki pristup izradi kurikularnih dokumenata (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. <https://www.scribd.com/document/409057363/Jedinstveni-Metodoloski-Pristup-Izradi-Kurikularnih-Dokumenata> (pristupljeno 27. prosinca, 2021).

Lazarus, S. S. i Thurlow, M. L. (2013). Lessons learned through diverse approaches to addressing students not reaching proficiency on regular state assessments. In Thurlow, M. L., Lazarus, S. S. & Bechard, S. (Eds.), *Lessons learned in federally funded projects that can improve the instruction and assessment of low performing students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Marion, S., Gong, B. i Simpson, M. A. (2006). *Mining achievement data to guide policies and practices on assessment options*. Dover, New Hampshire: Center for Assessment (NCIEA).

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.



Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> (pristupljeno 27. prosinca, 2021).

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450> (pristupljeno 27. prosinca, 2021).

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Vaughn, S. R. i Bos, C. S. (2014). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.