

# Razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih

---

**Ristić, Aleksandra**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2021**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:424939>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-30**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

*Aleksandra Ristić*

RAZUMIJEVANJE PROCESA FORMATIVNOG VREDNOVANJA IZ PERSPEKTIVE  
NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Aleksandra Ristić

RAZUMIJEVANJE PROCESA FORMATIVNOG VREDNOVANJA IZ PERSPEKTIVE  
NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATION

Aleksandra Ristić

UNDERSTANDING THE PROCESS OF FORMATIVE ASSESSMENT FROM THE  
PERSPECTIVE OF TEACHERS IN ADULT EDUCATION

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Siniša Kušić, PhD

Rijeka, 2021

## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Aleksandra Ristić

Datum:

Vlastoručni potpis: \_\_\_\_\_

## SAŽETAK

Vodeći se paradigmom cjeloživotnog učenja, formativno vrednovanje dobiva na važnosti na svim razinama obrazovnog sustava, uključujući i obrazovanje odraslih. Zbog prepoznate potrebe za unaprjeđenjem kvalitete nastavnog procesa, a time i procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih, a istovremeno i uočenog deficita istraživanja o (formativnom) vrednovanju u obrazovanju odraslih, proizlazi potreba za ovim istraživanjem čiji je cilj dobiti uvid u razumijevanje procesa (formativnog) vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih te uvidjeti kakav je njihov trenutni pristup vrednovanju postignuća odraslih učenika.

Teorijski dio rada podijeljen je na dva poglavlja. Prvo poglavlje posvećeno je vrednovanju, uključujući njegove temeljne oblike, principe i načela, te je poseban dio posvećen formativnom vrednovanju i njegovim ključnim karakteristikama. U drugom poglavlju proces vrednovanja postavlja se u kontekst obrazovanja odraslih gdje se opisuje njegova uloga, oblici i specifičnosti, kao i potreba za formativnim vrednovanjem, vodeći se pritom specifičnostima obrazovanja odraslih s naglaskom na pojam odraslog učenika i nastavnika.

U empirijskom dijelu prikazani su rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog na uzorku od 7 sudionika – nastavnika u obrazovanju odraslih. Metodom intervjuja korištenom u ovom istraživanju rezultati su pokazali da sudionici veliku važnost pridaju ulozi vrednovanja u obrazovanju odraslih. U nastavi, pretežito su usmjereni na proces, a glavni kriterij odabira metoda je odrasli učenik, točnije, grupa odraslih učenika, koja je heterogena i specifična u odnosu na učenike na nižim razinama obrazovanja. Što se tiče formativnog vrednovanja, unatoč tome što se njegovi ključni elementi, poput povratne informacije, praćenja, komunikacije, aktivnosti učenika i kontinuiteta, prepoznaju u praksi većine nastavnika, nedovoljna upoznatost s konceptom rezultira velikim razlikama u odgovorima sudionika i fleksibilnosti njihove izvedbe. Pritom, mlađi sudionici s manje godina radnog iskustva više su upoznati s formativnim vrednovanjem i njegovim temeljnim principima, a isto se očituje u njihovoj praksi. U procesu formativnog vrednovanja, uloga nastavnika i dalje je ključna, dok se samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje provode samo kod nekolicine sudionika. No, zbog njihove percepcije na mogućnost veće uloge učenika u procesu vrednovanja, ali i nastavnika, te zbog važnosti koju sudionici pridaju formativnom vrednovanju u odnosu na sumativno, važno je osposobiti nastavnike za provedbu formativnog vrednovanja

formalnim obrazovanjem, koje je, prema odgovorima sudionika, u najmanjoj mjeri doprinijelo njihovoj kompetentnosti za provedbu vrednovanja u obrazovanju odraslih.

**Ključne riječi:** *obrazovanje odraslih, vrednovanje u obrazovanju odraslih, formativno vrednovanje, nastavnik u obrazovanju odraslih, odrasli učenik*

## **ABSTRACT**

Guided by the paradigm of lifelong learning, emphasis is placed on formative assessment at all levels of the education system, including the adult education. Due to the recognized need to improve the quality of the teaching process, and thus the assessment process in adult education, and at the same time the noticed deficit of research on (formative) assessment in adult education, there is a need for this research aimed at gaining insight into teachers' understanding of (formative) assessment process in adult education and to see what is their current approach to assessing the achievements of adult learners.

The theoretical part of the master thesis is divided into two chapters. The first chapter is devoted to assessment, including its basic forms and principles, and also formative assessment and its key characteristics, that is described in special paragraph. In the second chapter, the assessment process is placed in the context of adult education where it's described its role, forms and specifics, as well as the need for formative assessment, guided by the specifics of adult education with emphasis on the adult learner and the teacher.

The empirical part presents the results of a qualitative research conducted on a sample of 7 participants - teachers in adult education. Using the interview method in this research, the results showed that the participants attach great importance to the role of assessment in adult education. In teaching, they are mainly process-oriented, and the main criterion for choosing an assessment method is an adult learner, more precisely, a group of adult learners, which is heterogeneous and specific in relation to students at lower levels of education. Regarding formative assessment, despite its key elements being recognized in the practice of most participants, such as feedback, monitoring, communication, adult learners' activity and continuity, insufficient familiarity with the concept results in large differences in participants' responses and flexibility in their performance. At the same time, younger participants with less years of work experience are being more familiar with formative assessment and its fundamental principles, and the same is evident in their practice. In formative assessment process, the role of the teacher remains important, while self-assessment and peer assessment is implemented by only few participants. However, due to their perception of the possibility of a greater role of students, and teachers, in the assessment process and due to the importance that participants attach to formative assessment in relation to the summative, it is necessary to work on the formal education of teachers to conduct formative



assessment which, according to participants, contributed least to their competence to implement assessment in adult education.

**Key words:** *adult education, assessment in adult education, formative assessment, adult educator, adult learner*

## SADRŽAJ

|   |    |
|---|----|
| <b>1. UVOD</b> .....  | 1  |
| <b>2. VREDNOVANJE</b> .....   | 4  |
| 2.1. <i>Pojmovno određenje</i> .....  | 4  |
| 2.2. <i>Načela i pristupi vrednovanju</i> .....                                 | 5  |
| 2.2.1. <i>Vrednovanje za učenje</i> .....                                       | 6  |
| 2.2.2. <i>Vrednovanje kao učenje</i> .....                                      | 7  |
| 2.2.3. <i>Vrednovanje naučenoga</i> .....                                       | 7  |
| 2.3. <i>Izvori vrednovanja</i> .....  | 8  |
| 2.4. <i>Vrste vrednovanja s obzirom na svrhu</i> .....                          | 9  |
| 2.5. <i>Formativno vrednovanje kao vrednovanje kao učenje i za učenje</i> ..... | 10 |
| <b>3. (FORMATIVNO) VREDNOVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH</b> .....                 | 15 |
| 3.1. <i>Specifičnosti i temeljni oblici obrazovanja odraslih</i> .....          | 15 |
| 3.1.1. <i>Odrasli učenik</i> .....  | 17 |
| 3.1.2. <i>Nastavnik u obrazovanju odraslih</i> .....                            | 20 |
| 3.2. <i>Vrednovanje kao sastavni dio procesa obrazovanja odraslih</i> .....     | 23 |
| 3.3. <i>Oblici vrednovanja u obrazovanju odraslih</i> .....                     | 25 |
| 3.4. <i>Principi vrednovanja u obrazovanju odraslih</i> .....                   | 27 |
| 3.5. <i>Uloga nastavnika i odraslih učenika u vrednovanju</i> .....             | 30 |
| 3.6. <i>Dosadašnja istraživanja o vrednovanju u obrazovanju odraslih</i> .....  | 32 |
| <b>4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</b> .....                                       | 37 |
| 4.1. <i>Predmet istraživanja</i> .....  | 37 |
| 4.2. <i>Istraživački pristup</i> .....  | 38 |
| 4.3. <i>Temeljno istraživačko pitanje</i> .....                                 | 39 |
| 4.4. <i>Cilj istraživanja</i> .....   | 39 |

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| 4.5.      | <i>Opis instrumenta istraživanja</i> .....   | 39 |
| 4.6.      | <i>Uzorak istraživanja</i> .....   | 41 |
| 4.7.      | <i>Postupci prikupljanja, obrade i analize podataka</i> .....                            | 42 |
| <b>5.</b> | <b>PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA</b> .....   | 44 |
| 5.1.      | <i>Specifičnosti obrazovanja odraslih i odraslih učenika</i> .....                       | 44 |
| 5.2.      | <i>Vrednovanje u obrazovanju odraslih</i> .....  | 48 |
| 5.3.      | <i>Poimanje i provođenje procesa formativnog vrednovanja</i> .....                       | 54 |
| 5.3.1.    | Pitanje usmjereno na aktivnost – Asocijacije i definiranje formativnog vrednovanja<br>54 |    |
| 5.3.2.    | Metode i tehnike u procesu formativnog vrednovanja .....                                 | 57 |
| 5.3.3.    | Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja.....                                       | 58 |
| 5.3.4.    | Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje .....  | 61 |
| 5.3.5.    | Povratna informacija.....  | 63 |
| 5.3.6.    | Odnos nastavnik – odrasli učenik .....   | 65 |
| 5.4.      | <i>Kompetentnost nastavnika za provedbu formativnog vrednovanja</i> .....                | 68 |
| 5.5.      | <i>Razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih</i> .....                           | 73 |
| 5.5.1.    | Dosadašnji razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih .....                       | 73 |
| 5.5.2.    | Daljnji razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih.....                           | 74 |
| 5.6.      | <i>Pitanje usmjereno na aktivnost – Magični štapić</i> .....                             | 77 |
| <b>6.</b> | <b>ZAKLJUČAK</b> .....   | 79 |
|           | <b>POPIS TABLICA I SLIKA</b> .....   | 83 |
|           | <b>Popis tablica</b> .....   | 83 |
|           | <b>Popis slika</b> .....   | 83 |
|           | <b>POPIS LITERATURE I IZVORA</b> .....   | 84 |
|           | <b>POPIS PRILOGA</b> .....   | 92 |

## 1. UVOD

Obrazovanje odraslih ima značajnu ulogu u cjeloživotnom učenju i omogućavanju razvoja kompetencija potrebnih za aktivno sudjelovanje u društvenom životu. Navedeno je vidljivo u brojnim nacionalnim i europskim dokumentima u kojima se promiče obrazovanje odraslih kao i potreba za uključivanjem većeg broja građana u cjeloživotno obrazovanje te se izdaju smjernice i preporuke za ostvarenje tih ciljeva (*Preporuka Vijeća od 19. prosinca 2016. o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle; Rezolucija Vijeća o obnovljenom Europskom programu za obrazovanje odraslih; Preporuke za razvoj kvalitete sustava obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj; Zaključcima Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja* ili, takozvani, *ET2020* (Vijeće, 2009)). Značajan naglasak je na povećanju kvalitete obrazovanja odraslih, što uključuje bolju kompetentnost nastavnika u obrazovanju odraslih, inovacije, korištenje tehnologije u nastavi te općenito kvalitetniju izvedbu nastave (Vijeće EU, 2011).

Odrasli učenici predstavljaju specifičnu skupinu učenika budući se oni u obrazovanje uključuju kao već formirane ličnosti s određenim iskustvom – radnim i životnim te iskustvom koje su stekli tokom svojeg obrazovanja. Oni imaju drugačiji način učenja te teže usvajaju nove informacije u odnosu na djecu i mlade, a važne su im i brze povratne informacije o dosadašnjem radu kako bi pratili i stekli uvid u svoj napredak (ASOO, 2012). Sukladno tome, ukoliko se želi osigurati kvalitetna nastava, važno je nastavu prilagoditi odraslim učenicima uzevši u obzir sve njene elemente. Upravo zbog heterogenosti grupe učenika javlja se problem u prilagodbi nastavnog procesa, a posebice u odabiru odgovarajućeg oblika i metode vrednovanja postignuća odraslih učenika.

U *Preporukama za razvoj kvalitete sustava obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj* (MZOS, 2017) navodi se da trenutni način procjene znanja unutar samih ustanova može biti izrazito subjektivan te da su kriteriji vrednovanja nejasni (MZOS, 2017). Prepoznata je potreba za neovisnim vanjskim vrednovanjem koje bi, pored izdavanja certifikata, osiguralo objektivnost u obrazovanju odraslih te poboljšalo kvalitetu izvedbe programa obrazovanja odraslih (MZOS, 2017). Upravo se naglasak na vanjskom vrednovanju prepoznaje u novom Prijedlogu Zakona o obrazovanju odraslih prema kojemu bi ono trebalo unaprijediti kvalitetu programa u obrazovanju odraslih te preispitati „stvarnu“ razinu kompetentnosti odraslih

učenika po završetku programa (MZO, 2021). No, kod vanjskog vrednovanja također se javljaju određeni izazovi. Iako bi vanjsko vrednovanje djelomično postiglo objektivnost u obrazovanju odraslih, ono se suprotstavlja temeljnim načelima obrazovanja odraslih – uvažavanju karakteristika odraslih učenika i prilagodbi nastavnog procesa istima. Vanjski ispitivači prilikom vrednovanja ne mogu uzeti u obzir iskustva odraslih učenika, stavove, rad na nastavi, motivaciju i ostale čimbenike koji su karakteristični za odrasle učenike. Ovakav način vrednovanja postavlja „krute“ okvire koji ograničavaju nastavu, kao i odrasle učenike te nastavnike. Promjena bi se zato trebala dogoditi u nastavi jer način i kvaliteta izvođenja nastavnog procesa u većoj mjeri određuju konačne ishode.

Ono što se ističe u *Preporukama* jest problem nedovoljne kompetentnosti nastavnika u obrazovanju odraslih te „nedostatak češćih provjera i praćenja procesa podučavanja i učenja“ (MZOS, 2017, str. 13). Potreba za kontinuiranim praćenjem i pružanjem podrške za vrijeme procesa učenja istaknuta je u *Preporuci Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle* (Vijeće EU, 2016) u kojem se ističe važnost vrednovanja formalnog i neformalnog učenja, ali i davanje usluga usmjeravanja u svrhu pružanja potpore tijekom svih faza usavršavanja. Osim toga, istraživanja su pokazala da bi odraslima trebalo osigurati jasne i brze povratne informacije te primjenjivati raznolike metode koje će se temeljiti na kvaliteti i biti usredotočene na odraslog učenika, među kojima se navodi vršnjačko vrednovanje, samovrednovanje i zajedničko vrednovanje (Bin Mubayrik, 2020). U nastavi naglasak bi trebao biti na odraslom učeniku kojemu se trebaju prilagoditi svi elementi nastavnog procesa. Navedeno zapravo predstavlja temeljna obilježja *interaktivne* nastave u kojoj je vrednovanje *formativno*, a ne *sumativno* (ASOO, 2012). Iz navedenog proizlazi potreba za oblikom vrednovanja koje će se provoditi kontinuirano te koje će biti fleksibilno, a upravo *formativno vrednovanje* omogućuje procjenu postignuća i napretka za vrijeme nastavnog procesa i procesa učenja.

Analizom literature nailazi se na veliki deficit istraživanja vrednovanja u obrazovanju odraslih. Radovi su pretežito teorijski, dok nedostaje istraživanja kojima bi se dobio uvid u primjere prakse provođenja vrednovanja u obrazovanju odraslih, uključujući provedbu sumativnog, formativnog te ostalih oblika vrednovanja. U Hrvatskoj se može uočiti da je i dalje veliki naglasak na sumativnom vrednovanju, budući da je prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* ono sastavni dio nastavnog procesa u obrazovanju odraslih, dok je formativno vrednovanje i dalje u „tragovima“ te ne postoji uvid u njegovu primjenu i zastupljenost u obrazovanju odraslih. Čak i u novom

*Prijedlogu Zakona o obrazovanju odraslih* vanjsko (sumativno) vrednovanje sve više dobiva na važnosti čime se vrednovanje, kao ključan element nastavnog procesa, sve više udaljava od nastave i „odlazi“ u ruke vanjskih ispitivača u svrhu praćenja i osiguravanja kvalitete ustanova koje provode programe obrazovanja odraslih (MZO, 2021). S druge strane, osvrne li se na osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, u brojnim dokumentima, s posebnim naglaskom na kurikularnu reformu *Škola za život*, pored sumativnog, sve veći naglasak stavljen je na formativno vrednovanje, a ostvarenje zadanih ishoda učenja očituje se u kombinaciji tih dvaju oblika vrednovanja u nastavi (MZO, 2020).

Kao što se važnost formativnog vrednovanja prepoznaje na nižim razinama obrazovanja, neupitna je njegova važnost i u kontekstu obrazovanja odraslih. Stoga, ovim diplomskim radom želi se ispitati kakvo je razumijevanje procesa formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih iz perspektive nastavnika koji imaju ključnu ulogu u izvođenju nastave te odabiru metoda poučavanja i vrednovanja.

## 2. VREDNOVANJE

Kada se govori o procesu učenja i poučavanja, bilo da se ono odvija u osnovnoj školi, srednjoj školi, u području visokog obrazovanja te obrazovanju odraslih, neminovno je govoriti o procesu vrednovanja, koje predstavlja „središnju komponentu procesa učenja i poučavanja“ (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). Njegova važnost uočava se među prvim oblicima vrednovanja kada se ono koristilo u svrhu procjene uspješnosti prenošenja životnih i radnih iskustava sa starijih generacija na mlađe (Mrkonjić i Vlahović, 2008).

### 2.1. Pojmovno određenje

Proces vrednovanja Pastuović (1999; prema Rajić, 2013, str. 118) opisuje kao „proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja te utvrđivanja čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja“. Suvremeniji pristupi proširuju ovu definiciju i navode da vrednovanje predstavlja *kontinuirani proces* usmjeren na razumijevanje i unaprjeđenje učenja (Yambi, 2018) te mjerenje i praćenje postignuća, ishoda i ostvarenosti zadanih ciljeva (Bin Mubayrik, 2020). Vrednovanje daje mogućnost prepoznavanja jakih, odnosno, slabih strana učenika u svrhu pružanja adekvatne podrške i prilagodbe u kontekstu obrazovanja (Yambi, 2018). Usporedbom definicije autora Pastuovića i nešto novijih pristupa, može se uočiti da vrednovanje više nije usmjereno samo na postignuće i ostvarenost ciljeva, već i na procjenu kvalitete, praćenje, unaprjeđenje i prilagodbu nastavnog procesa. Ono je osjetljivo na individualne karakteristike učenika i njihove sposobnosti i mogućnosti. Pritom, prema definiciji *Agencije za znanosti i visoko obrazovanje* vrednovanje obuhvaća sve aktivnosti koje omogućuju uvid u kvalitetu programa i primjerenost njegove svrhe (AZVO, 2020), ali i kvalitetu procesa učenja i poučavanja na temelju čega obrazovne institucije mogu kontinuirano unaprjeđivati svoj cjelokupni rad (Yambi, 2018). U nastavi, vrednovanje nije samo pisanje testa. Ono se odnosi na svako pitanje, komentar, odgovor, bilo koji oblik povratne informacije, pokušaj, pisani rad studenata, aktivnosti čitanja i slušanja i ostale nastavne aktivnosti. Važno je da nastavnik ne prestaje vrednovati, neovisno o tome je li planirano ili je slučajno (Brown, 1990).

Ono što je važno razlikovati je pojmove *vrednovanje* i *evaluacija* koji se često koriste kao sinonimi, a zapravo se njihova funkcija i cilj međusobno razlikuju. Dok je vrednovanje usmjereno na proces, unaprjeđenje učenja i poučavanja, pružanje povratnih informacija te je pretežito

*formativnog* karaktera, evaluacija je usmjerena na produkt, kritiku, postizanje zadanih standarda te ima *sumativnu* svrhu (Yambi, 2018).

## 2.2. Načela i pristupi vrednovanju

U procesu vrednovanja, važno je voditi se u skladu s određenim načelima kako bi vrednovanje bilo učinkovito i efikasno. Vrednovanje je učinkovito onda kada je jasno, kada ostvaruje ishode učenja i kada je primjereno profilu učenika (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007).

Autor Brown (2007a) ističe nekoliko ključnih načela procjene znanja kojima bi se trebali voditi nastavnici:

- procjena znanja oblikuje način učenja, tako da ukoliko želite promijeniti učenje, morate promijeniti metodu procjene znanja
- uskladite oblike procjene znanja sa željenim ishodima učenja
- uskladite kriterije sa nastavnim aktivnostima i ishodima učenja
- kriteriji trebaju biti jednostavni
- budite poštenu, pouzdani i točni u svojem bodovanju
- pružajte smislene i pravovremene povratne informacije.

Iz navedenih načela može se uočiti da je veliki naglasak stavljen na *usklađivanje*. Vrednovanje nije element sam za sebe, već ono predstavlja središnji dio međusobno povezanih elemenata koji tek međusobnim usklađivanjem postaju učinkoviti. Autor Brown u priručniku namijenjenom nastavnicima u svrhu efikasnije procjene znanja ističe važnost usklađivanja procjene znanja s drugim elementima nastave. Navodi da je ono „ključno za oblikovanje nastave i za učinkovitu procjenu znanja“ (Brown, 2007a). Pritom, autor iznosi model (Slika 1) u kojem jasno prikazuje međusobnu povezanost nastavnih elemenata.



Slika 1. Usklađivanje procjene znanja (Brown, 2007a)



U nastavnom procesu važno je da su postavljeni jasni ciljevi i ishodi učenja koje će usmjeravati učenike i nastavnike u učenju, odnosno, poučavanju. Također, metode učenja i metode procjene znanja moraju biti usklađene sa željenim ishodima učenja, a pritom je važno jasno postavljanje kriterija koji će omogućiti dosljednost u bodovanju. Vrlo je važno istaknuti da nastavnici nisu u mogućnosti pružiti podršku i pomoć učenicima za ostvarivanje određenih ishoda učenja ukoliko ne postoji povezanost između „povratnih informacija, kriterija i oblika procjene znanja“ (Brown, 2007a).

Ovaj model pruža mogućnost boljeg razumijevanja nastavnog procesa unutar kojeg je važno konstantno preispitivati i vršiti refleksiju na svaki njegov element i povezanost tog elementa s ostalima. Tek tada može se postići ostvarenost željenih ishoda učenja.

Nadalje, prema *Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (MZO, 2020) izdvajaju se tri temeljna pristupa vrednovanju u nacionalnom obrazovnom sustavu: *vrednovanje za učenje*, *vrednovanje kao učenje* i *vrednovanje naučenoga*. Pristupi se razlikuju u svrsi primjene te interpretaciji i korištenju prethodno prikupljenih informacija o učenju i postignuću učenika.

### 2.2.1. Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje je pristup vrednovanju u kojem je naglasak na pružanju učenicima povratnih informacija o njihovom radu u svrhu unaprjeđenja procesa učenja (Jones, 2005; Ministry of Education, 2010; Flórez i Sammons, 2013; Yambi, 2018, MZO, 2020). Ključne strategije vrednovanja za učenje su upoznatost s ciljevima učenja, formativna povratna informacija,

vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje te formativna funkcija sumativnih ispita (Flórez i Sammons, 2013). Nastavnici bi trebali pružati opisne povratne informacije učenicima (Ministry of Education, 2010; Floréz i Sammons, 2013) koje će pružati smjernice za unaprjeđenje i biti usmjerene na kvalitetu rada, a ne na njegovu vrijednost (Flórez i Sammons, 2013). Ovakav oblik vrednovanja ne rezultira ocjenom, već mu je primarna svrha informiranje o radu učenika i nastavnika te unaprjeđenje istoga. Vrednovanje za učenje provodi se na početku nastave, kao dijagnostičko vrednovanje, i pruža mogućnost uvida u početno znanje i iskustva učenika shodno čemu se planira daljnje učenje i poučavanje (MZO, 2020), a potom se kao formativno vrednovanje kontinuirano provodi sve dok učenik uči (Rajić, 2013).

### 2.2.2. Vrednovanje kao učenje

Vrednovanje kao učenje je pristup vrednovanju usmjeren na „sposobnost učenika da vrši refleksiju na svoj rad sukladno osobnim i profesionalnim ciljevima ili kriterijima vrednovanja“ (Berry, 2008; prema Lam, 2018, str. 20). Ono se odnosi na aktivno sudjelovanje učenika u procesu vrednovanja sa ili bez podrške nastavnika pri čemu je učenik, zajedno sa svojim mišljenjem, emocijama, ponašanjem i motivacijom, osnova za regulaciju procesa učenja (Lam, 2018). Takav pristup vrednovanju uključuje samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (MZO, 2020) koji teže uključivanju učenika u postavljanje kriterija i vrednovanje sukladno tim kriterijima, što doprinosi internalizaciji vrednovanja i refleksije na vlastito učenje te učenje drugih vršnjaka u razredu. Učenicima se daje mogućnost da sami prate svoj proces učenja, postavljaju si ciljeve, usmjeravaju se u učenju te vrše refleksiju na svoj rad (Ministry of Education, 2010).

### 2.2.3. Vrednovanje naučenoga

Vrednovanje naučenoga čini sumativno vrednovanje čija je osnovna svrha pružiti uvid u ostvarenost ishoda učenja i zadanih ciljeva, a najčešće je izražena u obliku simbola (Earl i Katz, 2006), kao što je ocjena. Rezultati vrednovanja naučenog vrlo često imaju funkciju u odlučivanju o daljnjem procesu učenja, zbog čega se veliki naglasak stavlja na vjerodostojnost (Earl i Katz, 2006), kao i objektivnost te pouzdanost (Yambi, 2018). Njegova funkcija i svrha uglavnom se prepoznaje prilikom selekcije za prijelaz na višu razinu, identifikacije određenih teškoća i potrebe za dodatnom podrškom, utvrđivanja postignuća učenika krajem određenog razdoblja i slično (MZO, 2020).

Unatoč razlikama među opisanim pristupima vrednovanju, njihova učinkovitost u ostvarenju zadanih ishoda učenja i poučavanja očituje se u njihovoj komplementarnosti (MZO, 2020) te se svaki od pristupa treba gledati kao dio jedne zajedničke cjeline – vrednovanja. Ocjene su oduvijek bile ključan segment u odgojno-obrazovnom sustavu budući da predstavljaju opipljive i kvantitativne informacije o razini učenikovog postignuća. Međutim, kako bi učenici postigli uspjeh, potrebno je kontinuirano raditi na procesu učenja u onom trenutku kada se ono i dešava.

### *2.3. Izvori vrednovanja*

Koncept *vrednovanja* obuhvaća tri ključna aspekta vrednovanja: *metode, izvori i instrumenti* (Brown, 2007b). *Izvori* predstavljaju osobu koja se koristi metodama i instrumentima i pomoću istih procjenjuje učenje, a ta osoba može biti nastavnik, učenik, poslodavac, vršnjaci i drugi (Brown, 2007b). Drugim riječima, u nastavnom procesu vrednovatelj ne mora nužno biti nastavnik, već ulogu u vrednovanju mogu preuzeti i sami učenici u obliku samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. Nastavnik je taj koji može dobiti širu sliku o učeniku uključujući njegove jake i slabe strane te mogućnosti, sukladno čemu nastavnik prilagođava svoje metode i tehnike vrednovanja u svrhu motivacije učenika i vrednovanja njegovog učenja (Pavić, 2013). Međutim, pored nastavnika, važno je uključiti učenike u vrednovanje vlastitog, ali i tuđeg rada, kako bi se mogli reflektirati na vlastiti rad te pobliže upoznati s ciljevima i očekivanim ishodima, kao i kriterijima vrednovanja.

*Samovrednovanje* je oblik vrednovanja u kojem je učenik u poziciji vrednovanja vlastitog rada i učenja u odnosu na postavljene ciljeve i očekivane ishode. Učenik tako ima mogućnost boljeg razumijevanja sebe i vlastitog znanja (NRDC, 2008), a ujedno može djelovati motivirajuće za njega i doprinijeti razvoju pozitivnijeg stava prema učenju (Pavić, 2013; Koludrović i Vučić, 2018). Vrednovanjem vlastitog rada kod učenika potiče razvoj osjećaja odgovornosti i samopouzdanja te doprinosi razvoju vještine kritičkog mišljenja, analize, evaluacije, drugim riječima, vještinama višeg reda (Pavić, 2013). Iako je takav oblik vrednovanja sklon subjektivnosti, u svrhu što pouzdanijeg i valjanijeg vrednovanja potrebno je postaviti jasne ciljeve, očekivane ishode i kriterije kojima će se učenici voditi prilikom vrednovanja (Black i Wiliam, 2010; Rajić, 2013; Koludrović i Vučić, 2018), a pritom glavnu ulogu ima nastavnik (Rajić, 2013).

*Vršnjačko vrednovanje* odnosi se na međusobno vrednovanje učenika prema unaprijed zadanim kriterijima vrednovanja koje postavlja nastavnik ili se postavljaju dogovorno unutar same grupe

(Koludrović i Vučić, 2018). Kao i samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje može djelovati motivirajuće (Pavić, 2013), no vrlo je važan način i pristup vrednovanju, kao i način davanja povratne informacije kolegama u razredu. Prednosti vršnjačkog vrednovanja jesu povećan osjećaj odgovornosti, bolje razumijevanje učenja drugih, a time i vlastitog učenja te upoznavanje s procesom vrednovanja (NRDC, 2008; Pavić, 2013).

Samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje i vrednovanje od strane nastavnika važni su za proces učenja jer svaki od tih procesa vrednovanja može rezultirati sveobuhvatnijim, konstruktivnim i kvalitetnim povratnim informacijama, što će doprinijeti dubljem razumijevanju učenikovih jakih i slabih strana te pružiti smjernice za daljnji rad.

#### *2.4. Vrste vrednovanja s obzirom na svrhu*

Postoje različiti oblici vrednovanja s obzirom na cilj i svrhu te željene rezultate vrednovanja. U nastavnom procesu ti oblici vrednovanja se kombiniraju te se svaki od njih koristi u određenom trenutku odgojno-obrazovnog procesa. Najčešća su 3 temeljna oblika vrednovanja s obzirom na svrhu: *dijagnostičko, sumativno i formativno*.

*Dijagnostičko vrednovanje* provodi se prije procesa učenja i poučavanja u svrhu identificiranja trenutnog znanja i vještina učenika te njegove spremnosti na učenje novih informacija i stjecanje novih vještina (Ministry of Education, 2010; MZO, 2020). Identifikacijom trenutnog stanja učenika, omogućen je uvid u određene izazove i područja koja zahtijevaju dodatnu pažnju i pojačani rad (Isaac-Savage, 2011), sukladno čemu nastavnik prilagođava učenje i poučavanje te, u slučaju potrebe, preporuča prikladne oblike odgojno-obrazovnog procesa ili intervencije ovisno o individualnim specifičnostima pojedinih učenika (Isaac-Savage, 2011; MZO, 2020).

*Sumativno vrednovanje* provodi se po završetku određenog razdoblja, odnosno, važnog segmenta procesa učenja (npr. tematska cjelina, polugodište, tečaj, program). Ono sumira učenikova postignuća u odnosu na očekivanja definirana kurikulumom te procjenjuje kvalitetu i razinu učenikova postignuća u obliku ocjene (Earl i Katz, 2006; Ministry of Education, 2010; MZO, 2020). Osim toga, rezultat sumativnog vrednovanja koristi se za usporedbu pojedinog učenika s drugim učenicima u razredu, školi i šire (Earl i Katz, 2006).

*Formativno vrednovanje* je oblik vrednovanja koje se odvija kontinuirano za vrijeme nastave, a svrha je davanje povratne informacije učenicima i nastavnicima kako bi usavršili i unaprijedili

svoj rad za vrijeme trajanja procesa učenja. Ono omogućuje prepoznavanje onih područja na kojem je potrebno još dodatno raditi, ali i onih snaga koje je potrebno dodatno isticati i jačati (Jones, 2005; Earl i Katz, 2006; Brown, 2007a; Ministry of Education, 2010; Pavić, 2013; MZO, 2020).

S obzirom na širinu pojma *vrednovanje* i prepoznavanje procesa vrednovanja kao *instrumenta* koji služi za pružanje povratne informacije o trenutnom stanju učenja i poučavanja te smjernicama za daljnje usavršavanje i unaprjeđenje rada, potrebno je veću pažnju pridati formativnom vrednovanju. Vodeći se paradigmom cjeloživotnog učenja i obrazovanja, potreba za samostalnosti, refleksivnosti i kritičnosti učenika prema svom učenju i obrazovanju sve je izraženija. Shodno tome, autorica Su (2015) navodi da kada se govori o vrednovanju za cjeloživotno učenje, zapravo se misli na vrednovanje *za učenje*, a ne vrednovanje *naučenoga*. Budući da vrednovanje *za učenje* i *kao učenje* imaju formativnu svrhu, u daljnjem radu naglasak će biti upravo na formativnom vrednovanju.

#### *2.5.Formativno vrednovanje kao vrednovanje kao učenje i za učenje*

Promjenom perspektive na nastavni proces, pa tako i ulogu nastavnika i učenika u procesu učenja i poučavanja, formativno vrednovanje sve više dobiva na važnosti na gotovo svim razinama obrazovanja. Formativno vrednovanje, kao što je objašnjeno u prethodnom odlomku, predstavlja oblik vrednovanja koji se provodi za vrijeme nastavnog procesa i procesa učenja, a glavna svrha mu je unaprijediti učenje i poučavanje temeljem kontinuiranih povratnih informacija (Pavić, 2013). Zbog iste svrhe i funkcije, vrednovanje *kao učenje* i vrednovanje *za učenje* predstavljaju sinonime pojmu formativno vrednovanje.

Svrha formativnog vrednovanja očituje se u riječi *formativno* pa tako autorica Pavić pojam formativnog vrednovanja objašnjava kao ono koje „formira mišljenje i uvid u ono što se uči, u ono što je postignuto i kako se na naučenom i postignutom može graditi buduće učenje“ (Pavić, 2013, str. 42). Samim time formativno vrednovanje ima veliku važnost u procesu učenja i poučavanja jer pruža uvid u trenutni rad učenika i nastavnika koji se sukladno povratnoj informaciji može unaprijediti i time doprinijeti boljem uspjehu po završetku nastavnog procesa.

Formativno vrednovanje krovni je pojam za mnogobrojne nastavne metode i tehnike čija je svrha bolje razumijevanje i unaprjeđenje procesa učenja pa tako uključuje sljedeće: samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, davanje povratne informacije, aktivnosti poput dijaloga ili rasprava o ishodima učenja te zadovoljenju istih, pisane povratne informacije od strane vršnjaka

ili učitelja (Pavić, 2013) ili usmene, korištenje primjera dobrog i lošeg rada za procjenu vlastitog rada, rasprava o eventualnim poteškoćama prilikom rada, kao i sugestije te smjernice za unaprjeđenje (Derrick i Ecclestone, 2006) i ostalo. Zajedničko obilježje svih nabrojanih aktivnosti jest njihova formativna funkcija. Naime, ono što formativno vrednovanje čini 'formativnim' jest povratna informacija čija svrha mora biti prilagodba metoda poučavanja učenikovim potrebama (Black i Wiliam, 2010). Svaka aktivnost koja se provodi u kontekstu formativnog vrednovanja mora imati svoju funkciju pružanja povratnih informacija o učenikovom radu i procesu učenja, pa tako i radu samog nastavnika, sukladno čemu nastavnik modificira i prilagođava nastavni proces, a učenik modificira pristup učenju. Ukoliko taj element izostane, vrednovanje više nije formativno, već samo učestalo (NRDC, 2008).

Analizom studija slučaja<sup>1</sup> izdvojeno je 6 ključnih elemenata koji bi trebali biti integrirani u nastavu kako bi formativno vrednovanje bilo uspješno implementirano u nastavni proces (OECD/CERI, 2008, str. 6):

1. Stvaranje razredne kulture koja potiče interakciju i uporabu alata za vrednovanje.
2. Utvrđivanje ishoda učenja i praćenje individualnog napretka svakog učenika prema postavljenim ishodima.
3. Korištenje različitih metoda poučavanja u svrhu zadovoljenja različitih potreba učenika.
4. Korištenje različitih pristupa u vrednovanju razumijevanja učenika.
5. Povratna informacija o uspjehu učenika i prilagodba poučavanja u skladu s utvrđenim potrebama.
6. Aktivno uključivanje učenika u proces učenja.

Iz navedenih elemenata proizlazi potreba za individualiziranim pristupom u nastavi, aktivnim sudjelovanjem učenika u procesu učenja te kreiranjem interaktivne i dinamične razredne klime. Međutim, iako bi optimalno bilo integrirati svaki od navedenih elemenata u nastavni proces, nastavnici se međusobno razlikuju u važnosti koju pridaju pojedinim elementima (OECD/CERI, 2008). Time će način provedbe formativnog vrednovanja u svakoj grupi učenika biti drugačiji, budući da nastavnik ima autonomiju u odabiru metoda i tehnika vrednovanja, a ujedno i

---

<sup>1</sup> Ključni elementi dobiveni su u sklopu studija koje je proveo *Center for Educational Research and Innovation (CERI)* u kojima su se analizirale prakse provedbe formativnog vrednovanja u srednjim školama u osam obrazovnih sustava.

organizaciji nastavnog procesa. Međutim, postavlja se pitanje hoće li svaki nastavnik biti ujedno i uspješan u implementaciji formativnog vrednovanja u svojoj nastavi.

Autori Schildkamp, van der Kleij, Heitink, Kippers i Veldkamp (2020) proveli su analizu 54 studija o formativnom vrednovanju na primarnoj i sekundarnoj razini obrazovanja kako bi identificirali ključne faktore, odnosno, obilježja nastavnika povezana s učinkovitošću implementacije formativnog vrednovanja u nastavi.

Prvenstveno, nastavnici bi trebali posjedovati specifična *znanja i vještine* u prikupljanju, analizi i interpretaciji podataka o učenicima i njihovom učenju, a iste podatke trebali bi iskoristiti i transformirati u informaciju koja će ih usmjeriti u daljnjem radu na nastavi. Važno je da nastavnik posjeduje pedagoška znanja s naglaskom na poznavanje samog predmeta, a tako i načina poučavanja sadržaja tog predmeta. Također, nastavnik bi trebao postavljati jasne i mjerljive ciljeve, pružati povratnu informaciju i poticati razrednu diskusiju.

Druga izdvojena kategorija jesu *socijalni faktori* koji uključuju suradnju među nastavnicima u svrhu međusobne podrške (tzv. *team building*) i uključivanje učenika u nastavni proces kroz, primjerice, samovrednovanje ili vršnjačko vrednovanje.

Naposlijetku, među *psihološkim faktorima*, utvrdila se važnost autonomije nastavnika u nastavi, njegovog stava spram formativnog vrednovanja kao i njegove funkcije, te količina društvenog pritiska na nastavnika (Schildkamp i sur., 2020).

Ključni faktori za uspješnu implementaciju formativnog vrednovanja ukazuju na važnost smislenog, organiziranog i svrhovitog provođenja procesa vrednovanja u nastavnom procesu. Formativno vrednovanje treba imati svoju svrhu i cilj, a navedeno se ostvaruje kroz promišljanje i planiranje nastavnika koji bi trebao imati razvijena znanja i vještine za prikupljanje, analizu i korištenje informacija.

Među prethodno opisanim karakteristikama formativnog vrednovanja kao njegov ključan element prepoznaje se koncept *povratne informacije* (Derrick i Ecclestone, 2006; Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; Black i Wiliam, 2010; Pavić, 2013; Ozan i Kincal, 2018). Povratna informacija predstavlja glavni element u formativnom vrednovanju koja informira učenike o njihovom napretku. Ona može biti u pisanom obliku, usmenom obliku ili u obliku demonstracije (Pavić, 2013). Međutim, nije svaka povratna informacija jednako učinkovita i kvalitetna, već bi trebala biti pravovremena, detaljna, individualizirana, svrhovita i jasna (Hill, 2020). Pored informiranja učenika o njegovom rezultatu i uspjehu, povratna informacija trebala bi sadržavati

konstruktivne savjete i smjernice o postupcima i načinima unaprjeđenja rada i učenja učenika (Black i Wiliam, 2010; Pavić, 2013), a nastavnik bi trebao biti taj koji će mu pružiti podršku i pomoć. Povratna informacija koja nije isključivo brojčana, već sadrži opis slabih i jakih strana učenika, može uvelike doprinijeti unaprjeđenju učenja učenika (Black i Wiliam, 2010) te promijeniti njegov pristup i promišljanje o učenju (Pavić, 2013). Autori Nicol i Macfarlane-Dick (2006) povratnu informaciju objašnjavaju u kontekstu samoregulacije studenata, naglašavajući da bi povratnu informaciju studenti trebali koristiti u svrhu praćenja svojeg napretka i samoregulacije učenja. Kako bi unaprijedili svoju kompetenciju samoregulacije, navode sedam ključnih principa dobre prakse u davanju povratne informacije (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006, str. 7):

1. Pomaže objasniti što je dobra izvedba (ciljevi, kriteriji, očekivani standardi).
2. Olakšava razvoj samovrednovanja (refleksije) u učenju.
3. Učenicima pruža visokokvalitetne informacije o njihovom učenju.
4. Potiče dijalog nastavnika i učenika o učenju.
5. Potiče pozitivna motivacijska uvjerenja i samopoštovanje.
6. Omogućuje smanjenje jaza između trenutne i željene (ciljane) izvedbe.
7. Nastavnicima pruža korisne informacije za oblikovanje nastavnog procesa.

Povratna informacija važna je kako za učenike, tako i za nastavnike, koji temeljem istih prilagođavaju nastavu, metode poučavanja, učenja i vrednovanja sukladno učenikovim potrebama i fazi njihova napretka. Učenici i nastavnici u međusobnoj su interakciji koja predstavlja ključ za razmjenu informacija i rasprave o ishodima učenja i načinima njihova ostvarenja.

Važnost provođenja formativnog vrednovanja uviđa se u tome što doprinosi boljim postignućima onih učenika koji inače postižu slabiji uspjeh. Naime, formativno vrednovanje omogućava im uvid u jake i slabe strane, ali i načine na koji bi mogli unaprijediti svoj rad, što je usko vezano uz suvremenije pristupe vrednovanju koje, pored ocjenjivanja, uključuje praćenje, podršku, prilagodbu i usavršavanje rada (Yambi, 2018; Bin Mubayrik, 2020). Pritom je naglasak isključivo na pojedincu, kao individui, te se ne rade usporedbe s ostalim učenicima u razredu (Black i Wiliam, 2010). Nadalje, istraživanje autora Ozan i Kincal (2018) nad eksperimentalnom grupom učenika s kojima se provodilo formativno vrednovanje te kontrolnom grupom gdje to nije bio slučaj, utvrdilo je da su akademska postignuća učenika u eksperimentalnoj grupi statistički značajno povećana u odnosu na kontrolnu grupu. Osim toga, njihov stav prema predmetu (u ovom istraživanju prema socijalnim studijima) je značajno pozitivniji nego što je stav učenika iz



kontrolne skupine (Ozan i Kincal, 2018). OECD/CERI u svojem izvješću nadodaju da formativno vrednovanje omogućava nastavnicima da se lakše suočavaju s različitim potrebama učenika, potiču jednakost među učenicima te učenicima omogućava razvoj kompetencije „učiti kako učiti“ (OECD/CERI, 2008).

Može se uočiti da formativno vrednovanje zahtijeva promjenu u brojnim aspektima razrednog okruženja te nastavnog procesa. Ukoliko nastavnik želi primijeniti formativno vrednovanje, važno je uspostaviti dobar odnos s učenicima, uključiti učenike u proces vrednovanja i proces formiranja ishoda učenja te biti otvoren za uvođenje promjena u dosadašnji način vođenja nastavnog procesa sukladno učenicima i njihovim potrebama. Zbog osjetljivosti formativnog vrednovanja na grupne različitosti te zahtjeva za samostalnosti i povećanom odgovornosti učenika u nastavnom procesu, ono može odgovoriti na izazove vrednovanja odraslih učenika kao heterogene skupine u kojoj su pojedinci zrele i samostalne osobe odgovorne za svoje učenje.

### 3. (FORMATIVNO) VREDNOVANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

U prethodnom poglavlju objasnila se važnost vrednovanja u nastavnom procesu te se detaljnije objasnio pojam formativnog vrednovanja koje se sve više promiče u obrazovnom kontekstu. U obrazovanju odraslih vrednovanje također ima značajnu ulogu u učenju i poučavanju te mu je potrebno pridati veću pažnju na nacionalnoj i međunarodnoj razini upravo zbog njegove mogućnosti da unaprijedi kvalitetu obrazovanja odraslih i odgovori na potrebe odraslih učenika koji su izrazito specifična skupina učenika. Međutim, uočava se izraziti deficit istraživanja o vrednovanju odraslih učenika. Stoga, u daljnjem tekstu objasniti će se uloga i funkcija vrednovanja u obrazovanju odraslih s naglaskom na sve izraženiju potrebu za provođenjem formativnog vrednovanja koje može biti implementirano na svim razinama obrazovanja, uključujući i obrazovanje odraslih.

#### 3.1. Specifičnosti i temeljni oblici obrazovanja odraslih

Prije detaljnije razrade vrednovanja u obrazovanju odraslih, važno je istaknuti specifičnosti obrazovanja odraslih koje u većoj mjeri određuju proces učenja i poučavanja u nastavi s odraslim učenicima, uključujući i proces vrednovanja njihova postignuća.

Obrazovanje odraslih sastavni je dio koncepta *cjeloživotnog učenja* koje je prema *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* (Europska komisija, 2000) istaknuto kao „vodeće načelo“ koje će doprinijeti razvoju društva znanja. U odnosu na cjeloživotno *obrazovanje* koje je usmjereno na namjerno, institucionalno i organizirano učenje, *cjeloživotno učenje* predstavlja širi pojam koji obuhvaća i one oblike učenja koji se odvijaju nesvjesno, iskustveno i nenamjerno kroz svakodnevno iskustvo te izvan institucionalnih okvira (Vekić, 2015; Koludrović i Vučić, 2018; Pastuović, 2018a). Autor Pastuović (2018a) pritom veliki značaj pridaje *iskustvu* koje odrasli stječu tokom svojeg života kroz obrazovanje, rad, socijalne odnose i društvene uloge. Iskustvo ima veliku ulogu u obrazovanju odraslih, što je vidljivo kod brojnih autora koji navedeno izdvajaju kao temeljno obilježje odraslih učenika (Andrilović, 1976; Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007; ASOO, 2012; Pastuović, 2018a). Ono im omogućuje ostvarenje afektivnog učenja, točnije, učenja vrijednosti, navika, mišljenja i stavova, što predstavlja jedan od ključnih elemenata u informalnom, ali i neformalnom učenju odraslih (Pastuović, 2018a).

Iz navedenog proizlazi da učenje odraslih nije samo usmjereno na stjecanje kompetencija i znanja, već ima svojevrsnu odgojnu funkciju. Omogućuje odraslom učeniku da promijeni svoj stav, mišljenje i ponašanje, ali uz nešto veću kontrolu i svjesnost u odnosu na djecu jer su odrasli već formirane ličnosti. O njihovoj otvorenosti i spremnosti za razumijevanjem, prihvaćanjem i učenjem novih informacija ovisit će mogućnost afektivnog učenja. Pitanjem odgoja bavio se autor Pastuović u kojem je istaknuo da se u kontekstu odgoja odraslih ne radi o *odgoju*, već o *iskustvenom afektivnom učenju*, odnosno, *izvanodgojnoj socijalizaciji* koja je neorganizirana i odvija se spontano tokom čovjekova života pod utjecajem okoline i okolinskih podražaja (Pastuović, 2010). Time autor objašnjava da postoji mogućnost mijenjanja stavova, vrijednosti te mišljenja odraslih, ali ono je uvjetovano iskustvom samog pojedinca te se vrlo često događa nesvjesno. S druge strane, odgoj kao organiziran i intencionalan proces u radu s odraslim teže je izvediv.

Sukladno oblicima cjeloživotnog učenja, razlikuju se četiri *temeljna oblika obrazovanja odraslih* s obzirom na kriterij organiziranosti i namjernosti učenja (Pastuović, 2018a): *formalno*, *neformalno* i *informalno* i/ili *samousmjerenom učenju* (Zakon o obrazovanju odraslih, NN, 17/07, Čl. 3.). *Formalno obrazovanje* odnosi se na djelatnost koja se provodi unutar obrazovnog sustava (Vekić, 2015) te u skladu s određenim propisima, a uključuje primarni, sekundarni i tercijarni stupanj obrazovanja unutar kojih se odraslima omogućuje stjecanje stručnog znanja, vještina i sposobnosti (Tunjić, 2009). Formalni programi obrazovanja odraslih odobreni su od strane ministarstva te se njihovim završetkom stječe kvalifikacija (Vekić, 2015). Za razliku od formalnog, *neformalno obrazovanje* ne rezultira kvalifikacijom i odvija se izvan obrazovnog sustava (Dohmen, 1996; prema Pastuović, 2018a; Tunjić, 2009; Vekić, 2015), a odnosi se na organizirane procese učenja usmjerenih na „stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe“ (Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN, 47/20, Čl. 2.). Neke od vrsta neformalnog obrazovanja jesu pojedini tečajevi (tečaj jezika, vještina), radionice, seminari te konferencije organizirane od strane pojedinih tijela, institucija, udruga i slično (npr. radionice organizirane u sklopu EU projekata) (Vekić, 2015). *Informalno učenje* odnosi se na neorganizirani proces učenja (Tunjić, 2009; Pastuović, 2018a) koje se odvija kroz svakodnevno iskustvo pojedinca. Informalnim učenjem pojedinac razvija stavove, vrijednosti, vještine, znanja i sposobnosti pod utjecajem okolinskih čimbenika (Zakon o obrazovanju odraslih, NN, 17/07, Čl.3.). U konačnici, *samousmjerenom učenju* odnosi se na „aktivnosti u kojima odrasla osoba

samostalno uspostavlja kontrolu nad procesom učenja kao i odgovornost za rezultate učenja“ (Zakon o obrazovanju odraslih, NN, 17/07, Čl. 3.).

### 3.1.1. Odrasli učenik

U procesu vrednovanja iznimno je važno uzeti u obzir specifičnosti odraslih učenika koje ih razlikuju od učenika na nižim razinama obrazovanja jer je, prema autorici Klapan (2004, str. 117), „poznavanje i uvažavanje potreba odraslog čovjeka (koje proizlaze iz njegove biološke, antropološke i društvene prirode) preduvjet svake konceptualizacije obrazovanja odraslih, teorijskog utemeljenja i praktične izvedbe“. U literaturi mogu se uočiti različiti termini kojima se određuju osobe uključene u obrazovanje odraslih kao što su *polaznik*, *sudionik*, *odrasli učenik* (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016) te navedeno može uvelike utjecati na percepciju i razumijevanje pojma. U ovom radu vodi se pristupom autora Kušić, Vrcelj i Zovko (2016) koji preferiraju termin *odrasli učenik* i koji podrazumijeva u potpunosti zrelu osobu uključenu u različite oblike obrazovanja, ali i učenja odraslih uključujući formalne, neformalne i informalne oblike.

Pojam odraslog učenika teško je definirati zbog teškoće u definiranju *odraslosti*. Jedan od najčešćih kriterija odraslosti je kronološka dob (punoljetnost i punopravnost osobe, završetak obveznog obrazovanja, i sl.) (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Pastuović, 2018a), što prema Knowlesu (1980) čini zakonsku definiciju odrasle osobe. Kriterij kronološke dobi postavlja izrazito krute okvire koji nisu dostatni za razumijevanje odrasle osobe jer dob ne određuje ujedno i psihičko, fizičko i socijalno stanje osobe. Zbog toga neki autori pojam odraslosti zamjenjuju pojmom *zrelosti* koje podrazumijeva *biološku, socijalnu i psihološku* zrelost (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Pastuović, 2018a). Dok se biološka zrelost može poistovjetiti s kriterijem kronološke dobi, ali i reproduktivne sposobnosti, psihološka zrelost odnosi se na dostizanje optimalnog razvoja intelektualnih sposobnosti (Andrilović, 1976; Pastuović, 2018a). Nešto složenija jest socijalna zrelost, a odnosi se na zauzimanje različitih socijalnih uloga unutar kojih osoba preuzima odgovornost za egzistenciju svoje obitelji te vlastitu, ali i odgovornost prema zajednici (Pastuović, 2018a). Osim ove tri dimenzije, Andrilović (1976, str. 12) dodaje i profesionalnu zrelost koja „označava sposobnost za pravilan izbor i uspjeh u zvanju“. Svaka od ovih dimenzija doprinosi svakodnevnom funkcioniranju i razvoju pojedinca, ali nije svaka od njih ključna za obrazovni kontekst. Stoga, autor Pastuović (2018a) kao ključan kriterij u određivanju odrasle osobe uključene u obrazovanje odraslih ističe socijalnu zrelost, dok Knowles (1980) dodaje još i psihologijski

aspekt. Tako je prema Knowlesu, iz socijalne perspektive, osoba odrasla u onoj mjeri u kojoj obnaša socijalne uloge koje su joj kulturalno dodijeljene (npr. roditelj, radnik), dok je iz psihologijske perspektive odraslost određena vlastitom percepcijom pojedinca o odgovornosti za svoj život (Knowles, 1980, str. 24).

Unatoč različitim pristupima definiranju odrasle osobe, uočava se da ju većinskim dijelom karakterizira samostalnost, odgovornost, više socijalnih uloga te, u krajnjem slučaju, i kronološka dob. Već temeljem tih specifičnosti može se pretpostaviti da odrasle osobe zahtijevaju drugačiji pristup u poučavanju nego djeca i mladi, a tako i drugačiji pristup vrednovanju njihovih postignuća. Za razliku od autora Andrilovića (1976) koji je obuhvatio biološke, psihološke te fizičke karakteristike odraslih ljudi općenito kategorizirajući ih u 3 skupine osobina - *senzorne, emocionalno-motivacijske i intelektualno-spoznajne*, u ovom radu naglasak će se staviti na obilježja prema kojima se odrasli razlikuju od mladih u obrazovnom kontekstu.

Kao ključno obilježje većina autora ističe *iskustvo i jasne ciljeve* (Andrilović, 1976; Polson, 1993; ASOO, 2012; Kokkos, 2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014). Odrasli učenici imaju više životnog iskustva koje unose u samu nastavu na način da nove informacije povezuju sa starima koje su stekli kroz život te na taj način grade novo znanje (Polson, 1993; ASOO, 2012). Međutim, autor Polson (1993) upozorava da iskustvo može ponekad predstavljati barijeru odraslom učeniku ukoliko se nove informacije suprotstavljaju njegovim vjerovanjima i stavovima koje je oblikovalo njegovo životno iskustvo. Zato je važno potaknuti ih da budu otvoreniji prema idejama i stavovima koje su drugačije od njihovih. Jasno postavljeni ciljevi također je jedno od ključnih obilježja odraslog učenika budući da se oni u obrazovanje uključuju radi trenutnih potreba i razloga koje imaju sukladno kojim žele da ono što nauče mogu odmah i primijeniti. Prema Kokkosu (2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014, str. 15), neki od mogućih ciljeva su „profesionalni, ostvarenje socijalnih uloga, osobni razvoj, stjecanje statusa“.

Prema Agenciji za *strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (ASOO, 2012, str. 5) osim iskustva i ciljeva, među 10 temeljnih načela koja se odnose na odrasle učenike podrazumijeva se: *motivacija* (motivirani su ako postoji određeni cilj zbog kojeg sudjeluju u obrazovnom procesu), *kontrola* (imaju potrebu za kontrolom svojeg života, samousmjereni su i odgovorni za svoje učenje), *različitost* (odrasli čine heterogenu skupinu unutar koje se putem dijaloga i grupnih oblika rada mogu razmjenjivati njihova iskustva), *godine* (brzina i sposobnost učenja se smanjuje, ali razumijevanje se povećava), *relevantnost naučenog* (odrasli uče radi praktičnih interesa jer žele

ono naučeno odmah primijeniti u praksi), *navike* (oblikovane navike ih mogu priječiti u učenju novih navika i znanja), *promjene* (učenjem se mijenjaju stavovi, ponašanje i uvjerenja kojima se odrasli mogu oduprijeti ili ih ono može motivirati; važno je razgovarati o bilo kakvim nejasnoćama) i *poštovanje* (uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja odraslima se iskazuje ono poštovanje koje i očekuju).

U nastavnom procesu odrasli nisu pasivni primaoci informacija, već žele aktivno sudjelovati u nastavnom procesu te su kritički usmjereni prema sadržaju i metodama učenja. Odrasli imaju svoj stil učenja koji se ne mora nužno podudarati s onim stilom koji preferira nastavnik, zbog čega je važno da se nastavnik prilagodi učeniku i njegovom pristupu učenju (Kokkos, 2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014). Naposljetku, odrasli učenici suočavaju se s mnogobrojnim preprekama u procesu učenja (Polson, 1993; Kokkos, 2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014; European Commission, 2013; Kušić, Vrcelj i Zovko, 2018) koje je važno prepoznati, razumjeti te pokušati djelovati u svrhu njihova ublažavanja ili uklanjanja. U svojoj analizi Europska komisija (European Commission, 2013, str. 83) identificirala je sedam glavnih prepreka<sup>2</sup> s kojima se odrasli suočavaju pri sudjelovanju u visokom obrazovanju među kojima su: *osobne* (stavovi, manjak samopouzdanja ili samopoštovanja, loše obrazovno iskustvo), *dispozicijske* (nepovjerenje u vlastite sposobnosti), *situacijske* (nedostatak vremena, udaljenost od mjesta obrazovanja, troškovi), *informacijske* (teškoće u pristupu informacijama o raspoloživoj obrazovnoj ponudi), *institucijske* (kriteriji upisa, nedostatak podrške i uvažavanja potreba studenata), *profesionalne* (nedostatak svijesti nastavnika o različitostima i potrebama odraslih učenika) te *prepreke na razini sustava*<sup>3</sup>. Slično se uočava i kod drugih autora koji među preprekama ističu lošu organizaciju aktivnosti, socijalnu obavezu i odgovornost učenika te intrinzične barijere koje uključuju ustaljenje vrijednosti i stavove otporne promjeni (Kokkos, 2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014, str. 16). Pored toga, Polson (1993) navodi i financijski problem, budući da obrazovanje odraslih zahtijeva određeni izdatak. Također, ne smije se zanemariti razredna klima gdje primarnu ulogu ima nastavnik koji bi trebao uspostaviti pozitivnu atmosferu, ostvariti ravnopravan odnos s odraslim učenicima, biti tolerantan i prilagodljiv učenicima koji imaju ulogu subjekta, a ne objekta.

---

<sup>2</sup> U radu se koristi hrvatski prijevod i verzija koju su pisali autori Kušić, Vrcelj i Zovko (2018).

<sup>3</sup> Za svaku prepreku navedeni su neki primjeri u svrhu boljeg razumijevanja, dok se u literaturi može pronaći više primjera.

### 3.1.2. Nastavnik u obrazovanju odraslih

Zbog specifičnosti odraslih učenika koji zahtijevaju drugačiji pristup u nastavi u odnosu na djecu i mlade, važno je objasniti tko je nastavnik u obrazovanju odraslih i po čemu se njegova uloga u nastavnom procesu razlikuje od nastavnika na drugim razinama obrazovnog sustava.

*Nastavnici u obrazovanju odraslih* pripadaju skupini andragoških djelatnika koji održavaju nastavu u ustanovama za obrazovanje odraslih te mogu biti različitih zanimanja i kvalifikacija. Zbog širokog spektra andragoških djelatnika koji može djelovati u obrazovanju odraslih (Klapan, 2004; Zakon o obrazovanju odraslih, NN 17/07, Čl.10.; Petričević, 2011; Koludrović i Vučić, 2018) nedostaje pravni i zakonski okvir kojim bi se jasnije definirao profil stručnjaka koji rade s odraslim učenicima, a tako i kompetencijski okvir nastavnika (op.a. koji je u procesu nastajanja u RH) koji je s odraslim učenicima u direktnoj interakciji. Posljedično andragoški kadar, uključujući i nastavnike u obrazovanju odraslih, nije dovoljno kompetentan za rad s odraslim učenicima (MZOS, 2017). Osim toga, problem predstavlja nepostojanje studija andragogije u RH te nedovoljna zastupljenost kolegija na učiteljskim i nastavničkim studijima koji bi osposobili buduće nastavnike za rad s odraslima, a ne samo s djecom i mladima (Brčić Kuljiš i sur., 2015; MZOS, 2015; Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Koludrović i Vučić, 2018; Žiljak i Pastuović, 2018). Dok u drugim europskim zemljama andragoški djelatnici imaju mogućnost osposobljavanja kroz sveučilišne programe, programe koje izvode institucije za obrazovanje odraslih ili programe organizirane u suradnji institucija/organizacija te europskih sveučilišta u području obrazovanja odraslih i, u konačnici, kroz *online* programe (Przybylska, 2008), prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* u RH 'jedina' obaveza andragoških djelatnika jest stručno i andragoško usavršavanje (Zakon o obrazovanju odraslih, NN 17/07, Čl.10.).

Sve navedeno otežava definiranje kompetencijskog okvira nastavnika u obrazovanju odraslih, njegovo područje rada, mogućnosti zapošljavanja te ulogu koju ima u obrazovnom procesu odraslih učenika. Ono što posebice predstavlja problem jest to što je trenutno standard zanimanja za nastavnika u obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj tek u postupku prihvaćanja, dok za andragoga već postoji na stranicama Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO, 2019)<sup>4</sup>.

Međutim, u svrhu izvođenja kvalitetne nastave te provođenja procesa vrednovanja koje će biti prilagođeno heterogenoj skupini odraslih učenika, važno je izraditi kompetencijski profil

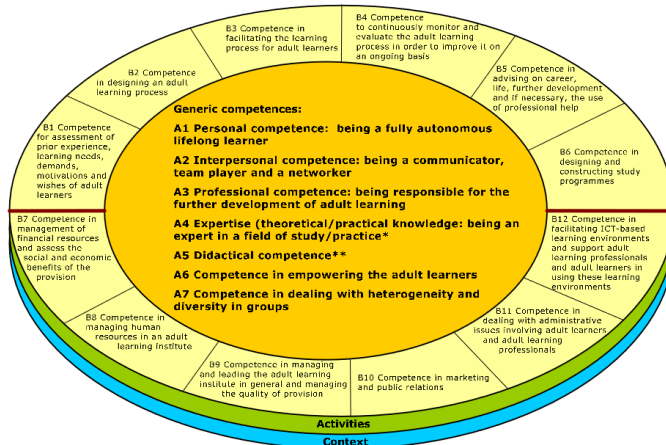
---

<sup>4</sup> Link na stranicu HKO-a: <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/26>.

nastavnika u obrazovanju odraslih, a potom uskladiti i unaprijediti njihovo inicijalno obrazovanje, kako bi nastavnici mogli steći odgovarajuće kompetencije i adekvatno pristupiti odraslim učenicima.

Kompetencijski profili nastavnika u obrazovanju odraslih razlikuju se među različitim kulturama i zemljama prema broju kompetencija, konceptima i pojmovima te nacionalnim pristupima razumijevanju potrebnih ključnih kompetencija (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Wahlgren, 2016). Okvir koji može poslužiti za definiranje kompetencijskog okvira nastavnika u obrazovanju odraslih razvijen je u sklopu istraživanja Research voor Beleid unutar kojeg su se analizom brojnih (*policy*) dokumenata, programa te istraživanja na području Europe identificirale ključne kompetencije koje bi svaki stručnjak u obrazovanju odraslih trebao imati (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis i Osborne, 2010). Unatoč tome što tražene kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih ovise o kontekstu provedbe nastavnog procesa, ove kompetencije prepoznate su kao ključne u različitim kontekstima i kulturama (Buiskool i sur., 2010). Rezultati istraživanja prikazani su u obliku grafikona unutar kojeg su kompetencije podijeljene na *generičke* i *specifične*, a svaka od tih kompetencija razrađena je na kognitivnu (znanje), bihevioralnu (vještine) i afektivnu komponentu (stavovi) (Slika 2).

Slika 2. Grafički prikaz ključnih kompetencija andragoških djelatnika (Buiskool i sur., 2010)



Za potrebe ovog rada, vodit će se prilagođenom verzijom koju su razradili autori Kušić, Vrcelj i Zovko (2016). Tako su neke od ključnih generičkih kompetencija koje bi andragoški djelatnik trebao imati, unaprjeđivati i čijem razvoju treba težiti su biti: *autonoman cjeloživotni učenik, komunikator, timski igrač i suradnik, odgovoran za daljnji razvoj učenja odraslih, ekspert u svom*



*području studije/prakse, sposoban implementirati različite metode, stilove i tehnike učenja u radu s odraslima, motivator i sposoban nositi se s heterogenosti i različitostima u grupama.* Osim navedenih generičkih kompetencija, specifične kompetencije dijele se na one koje su direktno i indirektno vezane uz nastavni proces. Budući da je u ovom radu naglasak na nastavnom procesu i kompetencijama nastavnika, izdvojit će se specifične kompetencije usko vezane uz nastavu, a to su: *sposoban cijeliti potrebe za učenjem odraslog učenika, sposoban osmisliti proces učenja, facilitator znanja, evaluator procesa učenja, savjetnik te sposoban razviti obrazovni program,* (Kušić i sur., 2016).

Iako nisu sve navedene kompetencije isključivo usmjerene na nastavnike u obrazovanju odraslih, uviđa se da je većina kompetencija određena specifičnostima odraslih učenika kojima je potrebno prilagoditi pristup i način rada. I dok se ove kompetencije odnose se na sve stručnjake u obrazovanju odraslih, koje određuju kao *nastavničke kompetencije* (eng. *teacher competences*), analizom pet europskih projekata unutar kojih su se istraživale kompetencije andragoških djelatnika (uključujući i projekt Research voor Beleid), autori Zagir i Mandel izdvojili su drugi set kompetencija – *kompetencije za poučavanje* (eng. *teaching competences*), koje se posebno referiraju na nastavnike u obrazovanju odraslih. Analizom su utvrđene sljedeće kompetencije: „znanje o predmetu, znanje i vještine o različitim metodama učenja i poučavanja, znanje i vještine o evaluaciji i vrednovanju, planiranje i dizajniranje programa, kurikuluma, tečaja ili predmeta, motiviranje odraslih učenika, osobna kompetencija, profesionalni razvoj, komunikacija i upravljanje grupom, analiza potreba i znanje o razvoju odraslih“ (Zagir i Mendel, 2020, str. 166-168).

U rezultatima istraživanja autora Buiskool i suradnika (2010) te Zagira i Mandela (2020) prepoznaje se da je kompetentnost za provedbu vrednovanja i evaluacije među ključnim kompetencijama stručnjaka, odnosno, nastavnika u obrazovanju odraslih. Ta informacija je izuzetno važna, a proizlazi iz toga što se i jedno i drugo istraživanje temelji na analizi brojnih studija o kompetencijama andragoških djelatnika koje pokrivaju široko područje obrazovanja odraslih. Nadalje, analizom nacionalnih kurikuluma nastavnika u obrazovanju odraslih, kompetencija strukovnih nastavnika te usporedbom Delphi studija, Wahlgren (2016) je ustanovio da su pored prethodno spomenutih kompetencija važne i jasna komunikacija o sadržaju, uvažavanje prethodnog iskustva polaznika, kreiranje konstruktivnog okruženja za učenje, koje bi se trebalo temeljiti na predanosti, pouzdanju i toleranciji te pozitivnim međusobnim odnosima, te

reflektiranje na njihovo vlastito iskustvo u svrhu konstantnog unaprjeđenja izvedbe i ostvarenja ishoda učenja.

Od nastavnika se traži uključenost, ravnopravnost i prilagodba metoda, tehnika i pristupa grupi odraslih učenika. Kao nastavnik u obrazovanju odraslih, on nije jedini izvor znanja i informacija, kao niti samostalan „organizator i regulator učenja“ (Andrilović, Matijević, Pastuović, Pongrac i Špan, 1985, str. 141). Razlog tome jest taj što nastavnik radi sa specifičnom skupinom učenika, točnije, odraslim učenicima koji se u obrazovanje odraslih uključuju s određenim znanjem, vještinama, iskustvima, kojima doprinose cjelokupnom izvođenju nastavnog procesa te procesu učenja, a pored toga zauzimaju različite socijalne uloge (Knowles, 1980; Pastuović, 2018a). Stoga, nastavnik je u obrazovanju odraslih *facilitator* koji ciljeve, sadržaj i metode prilagođava polazniku, a ne sebi (ASOO, 2012). Nastavnik se u obrazovanju odraslih treba udaljiti od tradicionalnog *ex cathedra* poučavanja te se uključiti u grupu, upoznati odrasle učenike, uspostaviti pozitivnu grupnu atmosferu i tek tada razmišljati o metodama, pristupu i načinu izvođenja nastavnog procesa te procesa vrednovanja koji će biti prilagođen samoj grupi. Autorice Zovko i Zloković (2016, str. 82) jasno su istaknule da edukator, odnosno, nastavnik u obrazovanju odraslih ne može biti svatko, već kompetentna osoba koja bi pored navedenih kompetencija trebala imati „smisao za humor, (životnu) ironiju, kao i smisao za autorefleksiju i autoironiju“.

Međutim, osvrtno na prethodno istaknutu problematiku „pre-širokog“ broja stručnjaka koji se mogu zaposliti kao nastavnici u obrazovanju odraslih, a uzimajući u obzir mali broj mogućnosti za njihovo obrazovanje iz područja andragogije, upitno je koliko su isti kompetentni za rad s odraslim učenicima. Specifičnosti nastavnika u obrazovanju odraslih i potrebne kompetencije koje bi trebao imati važne su za osmišljavanje koncepta vrednovanja zbog čega je potrebno dodatno ih naglašavati i razvijati kod nastavnika kako bi proces vrednovanja bio uspješno implementiran u nastavnom procesu.

### *3.2. Vrednovanje kao sastavni dio procesa obrazovanja odraslih*

Sukladno specifičnostima obrazovanja odraslih te karakteristikama odraslih učenika i ulozi nastavnika u obrazovanju odraslih, postavlja se pitanje specifičnosti i uloge procesa vrednovanja u kontekstu obrazovanja odraslih. Značajnost procesa vrednovanja ističe se u andragoškom ciklusu koji predstavlja „sistem radnih postupaka ili užih, međusobno povezanih podсистema koji se oblikuju na pojedinim fazama obrazovnog i odgojnog rada“ (Andrilović i sur., 1985, str. 106).

Ključne faze ciklusa su: ispitivanje obrazovnih potreba i motiva, planiranje obrazovnog rada, programiranje obrazovnih sadržaja, neposredno pripremanje i organiziranje obrazovno-odgojnog procesa, izvođenje obrazovno-odgojnog procesa te vrednovanje rezultata obrazovno-odgojnog rada (Andrilović i sur., 1985, str. 106). Uočava se da vrednovanje predstavlja konačnu fazu u ciklusu koja je, zajedno s ostalim elementima, važna za njegovo cjelokupno funkcioniranje. Najvažnija svrha faze vrednovanja je davanje povratnih informacija, praćenje te isticanje slabosti i potreba za poboljšanjem (Koludrović i Vučić, 2018) i sve to u svrhu unaprjeđenja rada ustanove, a samim time i nastave.

Vrednovanje u obrazovanju odraslih sastavni je dio kurikulumu i pokazatelj kvalitete rada, a vodi se kao „proces utvrđivanja ostvarenih općih ciljeva i operativno određenih ciljeva koji su formulirani kao ishodi učenja“ (Strugar, Žiljak, Rajić, Lapat i Kušić, 2017, str. 13). Prema *Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* vrednovanje predstavlja svojevršno ocjenjivanje stečenih kompetencija sukladno kojem, za to ovlaštena osoba, izdaje potvrdu o stečenim kompetencijama i zadovoljenosti kriterija i standarda (NN 64/18, 20/21, Čl. 2.). Analizom ovih definicija uočava se povezanost s definicijom autora Pastuovića (1999; prema Rajić, 2013) iz prethodnog odlomka u kojoj je vrednovanje percipirano isključivo kao oblik procjene znanja i utvrđivanja ostvarenosti zadanih ishoda učenja i ciljeva. Vrednovanje kao „instrument“ unaprjeđenja učenja, poučavanja te kao oblik povratne informacije odraslim učenicima i nastavnicima, u Republici Hrvatskoj i dalje nije prepoznato u obrazovanju odraslih. Takvo poimanje vrednovanja vidljivo je i u *Zakonu o obrazovanju odraslih* u kojemu se vrednovanje spominje samo površno kroz Članak 11. u kojemu se navodi da odrasli učenici svoja znanja, vještine i sposobnosti dokazuju polaganjem ispita (NN, 17/07, 2007). Osvrne li se na novi *Prijedlog Zakona o obrazovanju odraslih*, koji je i dalje u razvojnom procesu, vrednovanje postaje instrument za praćenje i osiguravanje kvalitete ustanova koje provode programe za obrazovanje odraslih, zbog čega je vanjsko vrednovanje ostvarenih ishoda učenja po završetku godine prepoznato kao potreba i rješenje unaprjeđenja kvalitete izvedbe programa u obrazovanju odraslih (MZO, 2021). Veliki naglasak stavljen je na sumativno vrednovanje po završetku programa te kvantifikaciju ostvarenosti ishoda učenja, dok je formativno vrednovanje, kao vrednovanje samog procesa učenja i poučavanja i koje ne rezultira ocjenom, u ovom kontekstu izostalo. Prema autorici Su (2015) takva percepcija na vrednovanje ukazuje na i dalje prisutno konvencionalno stajalište spram učenja koje je prema takvome *transmisijsko* i u kojemu su učenici pasivni slušači i primaoci informacija. Nasuprot tome, vodeći se novom

paradigmom cjeloživotnog učenja (koje uključuje i obrazovanje odraslih), vrednovanje bi trebalo biti usmjereno na sposobnost učenika da rekonstruira znanje i bude aktivno uključen.

Percepcija na vrednovanje oblikovana je i odgovorom na pitanje što se vrednuje i kome su rezultati vrednovanja korisni. Mogu se razlikovati tri razine vrednovanja: sustav, ustanova i polaznik. Vrednovanje na razini sustava provodi se u svrhu unaprjeđenja sustava i strategija, dok vrednovanje na razini ustanove ima cilj analizirati i unaprijediti prethodno spomenuti andragoški ciklus (Koludrović i Vučić, 2018). Može se zaključiti kako se vrednovanje drugačije shvaća uzimajući u obzir provodi li se ono na makro, mezo ili mikro razini sustava obrazovanja odraslih. U ovom radu naglasak je na najnižu (mikro) razinu vrednovanja – vrednovanje odraslog učenika, čija je svrha pružanje povratne informacije odraslom učeniku, nastavniku ili ustanovi (Rajić, 2013).

### *3.3. Oblici vrednovanja u obrazovanju odraslih*

U obrazovanju odraslih oblici vrednovanja razlikuju se s obzirom na svrhu, vrijeme kada se provodi, tko ga provodi te što se vrednuje. U literaturi se najčešće spominje *vanjsko i unutarnje vrednovanje, formativno i sumativno vrednovanje, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje* (Isaac-Savage, 2011; Rajić, 2013; Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014; Koludrović i Vučić, 2018; Pastuović, 2018b, i dr.). Prethodno se već objasnilo da vanjsko vrednovanje provode osobe i institucije izvan andragoškog ciklusa (npr. ASOO) te je ono najčešće na razini sustava u svrhu utvrđivanja njegove učinkovitosti u odnosu na druge sustave obrazovanja odraslih unutar zemlje ili u drugim zemljama. S druge strane, unutarnje vrednovanje provode andragozi, nastavnici, ravnatelji, drugim riječima - djelatnici ustanove za obrazovanje odraslih (Koludrović i Vučić, 2018). Među njima, nastavnici imaju ključnu ulogu u vrednovanju napretka i rezultata odraslih učenika budući da su oni direktno uključeni u nastavni proces i time u izravnom kontaktu s učenicima tokom cjelokupnog procesa učenja i poučavanja.

Vodeći se konceptom cjeloživotnog učenja, vrednovanje u obrazovanju odraslih ima svoje specifičnosti. Pored vrednovanja naučenog (tj. sumativno vrednovanje), formativna svrha vrednovanja za učenje i kao učenje dobiva sve više na značaju upravo zbog svojih ključnih karakteristika koje su u skladu s konceptom cjeloživotnog učenja, odnosno, obrazovanja odraslih kao njegovog ključnog elementa.

Iako sumativno vrednovanje ima važnu ulogu u politici obrazovanja odraslih (NRDC, 2008) jer daje uvid u ostvarenost ciljeva i ishoda učenja definiranih kurikulumom (Pastuović, 2018b) temeljem čega se dodjeljuje isprava, problem se javlja ukoliko se nastava usmjeri isključivo na rezultate, a ne na proces učenja (NRDC, 2008). Zbog toga iznimno je važno primjenjivati formativno vrednovanje koje je usmjereno na cjelokupni proces učenja i poučavanja na način da prati učenikov napredak i pruža mu povratne informacije o njegovim jakim i slabim stranama te mogućnostima za unaprjeđenje (Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014). Ono daje odraslim učenicima i nastavnicima priliku za promjenom i unaprjeđenjem vlastitog pristupa učenju i sadržaju prije pristupanja završnom ispitu (tj. sumativnom vrednovanju) čiji rezultat, prema autorima Koludrović i Vučić (2018, str. 173), je kasnije „skoro nemoguće promijeniti ili poboljšati“.

Također, ne smije se zaboraviti da su odrasli učenici samostalniji i spremni preuzeti odgovornost za svoje učenje što iziskuje potrebu za njihovim uključivanjem u proces vrednovanja i osiguravanjem korisnih te konstruktivnih povratnih informacija temeljem kojih će moći pratiti svoj rad i kritički se osvrnuti na njega. Iz navedenog proizlazi potreba za češćom uporabom formativnog vrednovanja čiji su ključni elementi upravo samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (Black i Wiliam, 2010; Ministry of Education, 2010; Rajić, 2013; Jurane-Bremane, 2019). Ovi oblici vrednovanja temelj su za cjeloživotno učenje jer omogućuje odraslim učenicima da budu autonomni učenici, preuzmu odgovornost za svoje učenje, postanu aktivni vrednovatelji i učenici, ali i da bolje razumiju sadržaj te vlastiti pristup učenju (Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014). Vještine koje odrasli učenik stekne samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem, pomoći će mu u daljnjem učenju i u drugim životnim okolnostima jer će na ovaj način graditi svoje samopouzdanje te sposobnost samorefleksije. Odrasli učenici žele biti uključeni u učenje i nastavni proces, a samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje zahtijeva uključivanje odraslih u definiranje kriterija vrednovanja (Rajić, 2013; Koludrović i Vučić, 2018) kako bi znali što se od njih očekuje i na koji način to mogu ostvariti.

Jedna od karakteristika formativnog vrednovanja je kontinuitet, što potiče odrasle učenike na kontinuirani rad, aktivno sudjelovanje i samorefleksiju. Navedeno omogućuje odraslim učenicima da budu spremniji za sumativnu procjenu na kraju nastavnog procesa, koja im vrlo često izaziva strah (Grotlüschen i Bonna, 2006) te stres, pored drugih situacija koje su odrasli u svojem prijašnjem školovanju doživjeli kao traume i koje mogu djelovati na njihov pristup učenju pri

povratku u obrazovni sustav (Perry, 2006). Budući da su odrasli učenici također vrednovatelji, samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem mogu jedni drugima pružiti povratne informacije koje će biti usmjerene na poticanje napretka u učenju, a ne na kritiziranje koje mogu primiti od nastavnika (Jurane-Bremene, 2019).

Iako se u literaturi nerijetko vode rasprave o prednostima formativnog vrednovanja u odnosu na sumativno, i obrnuto, neki autori (Brown, 2007; Pavić, 2013; Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014; Su, 2015) udaljavaju se od takvog diferenciranog pristupa te spominju mogućnost i važnost komplementarnosti tih dvaju oblika vrednovanja. U posljednje vrijeme istaknuta je sve veća potreba za formativnim vrednovanjem, ali pritom se ne treba umanjivati vrijednost sumativnog vrednovanja. Naprotiv, vrednovanje trebalo bi, pored sumativne, imati i formativnu svrhu. Tako će funkcija i sumativnog i formativnog vrednovanja biti pružanje povratne informacije odraslim učenicima i nastavnicima (Brown, 2007; Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014). Rezultat na završnom vrednovanju, koji se vrlo često naziva i „konačna ocjena“, ne bi trebalo biti nešto „konačno“ ili „završno“. Važan je osvrt na rezultat kako bi se mogli planirati daljnji koraci u učenju i poučavanju. Iz navedenog proizlazi formativna svrha sumativnog vrednovanja, a to je „uočavanje postignuća u učenju radi daljnjeg usmjeravanja, podrška učeniku, postavljanje sljedećih i budućih ciljeva, preuzimanje odgovornosti učenika za svoje učenje i davanje povratne informacije“ (Pavić, 2013, str. 50). Time sumativno vrednovanje postaje sažetak i rezultat procesa učenja i napretka, ali istovremeno i sljedeći korak u procesu učenja te dio cjeloživotne i ciklične povratne informacije, što je u skladu s paradigmom cjeloživotnog učenja (Su, 2015). Ovakav pristup od izuzetne je važnosti u andragoškom kontekstu u kojem je proces učenja i dalje u većoj mjeri kvantificiran i usmjeren na rezultat. Odrasli učenici se svojim uključivanjem u obrazovanje odraslih uključuju u cjeloživotno učenje koje zahtijeva kontinuiranu povratnu informaciju na rad i napredak s ciljem daljnjeg razvoja i usavršavanja u kontekstu obrazovanja.

#### *3.4. Principi vrednovanja u obrazovanju odraslih*

Prethodno opisane specifičnosti odraslih učenika zahtijevaju drugačiji pristup u vrednovanju ostvarenosti ishoda učenja. Odrasli učenici u nastavu donose dugogodišnje osobno iskustvo, stavove, vrijednosti, navike (uključujući navike učenja) čemu nastavnik treba prilagoditi nastavu i nastavne metode zajedno s metodama i oblicima vrednovanja. Obrazovna potreba odraslih učenika uvjetovana je mnogobrojnim osobinama i karakteristikama odraslih, zbog čega je odraslog učenika

potrebno promatrati kao cjelovitu i kompleksnu ličnost (Klapan, 2004). Takvo promišljanje zahtijeva individualizirani i diferencirani pristup koji će svakom odraslom učeniku omogućiti individualni rast i razvoj (Klapan, 2004; Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). Odrasle je potrebno uključiti u obrazovni proces prilagođen njihovim potrebama što će im omogućiti ostvarenje i preispitivanje vlastitih ciljeva, motiva, težnji te njihov daljnji napredak (Klapan, 2004).

Proces vrednovanja, kao ključan segment nastavnog procesa, također treba biti prilagođen obrazovnim potrebama odraslog učenika. Jedan od aspekata koje treba uzeti u obzir jesu prijašnja obrazovna iskustva odraslih učenika. Dulje izbjavanje iz obrazovnog okruženja ili pak prethodni strah od vrednovanja, mogu se odraziti na stres i anksioznost odraslih učenika što će posljedično negativno djelovati na proces učenja (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). Prepoznavanjem i adekvatnim reagiranjem na prethodna obrazovna iskustva doprinijet će boljem uspjehu i zadovoljstvu odraslih učenika. Također, kontinuiranim vrednovanjem za vrijeme trajanja procesa učenja koje se temelji na opisnim, a ne brojčanim povratnim informacijama, omogućit će odraslim učenicima stjecanje navike dobivanja povratne informacije o vlastitom radu, čime će osvijestiti njenu osnovnu svrhu – unaprjeđenje vlastitog učenja. U konačnici se njihova perspektiva spram sumativnog vrednovanja može postepeno mijenjati, zbog čega će odrasli učenici biti spremniji u trenutku njegove provedbe.

Pored obrazovnih potreba, važnu ulogu u odabiru oblika i metoda vrednovanja može imati stil učenja odraslih (Isaac-Savage, 2011). Nastavnik bi trebao prepoznati stil učenja odraslih učenika i svoje strategije i metode prilagoditi istima što će maksimizirati njihov potencijal za učenje i omogućiti njihov bolji uspjeh i napredak (Isaac-Savage, 2011).

Autorica Rajić (2013) nadodaje da odabir metode u obrazovnom procesu ovisi i o ciljevima i onome što se želi postići u nastavi. Kako bi nastavnik odabrao uspješnu metodu i oblik vrednovanja važno je postaviti sljedeća pitanja: „Zašto vrednujemo? Što vrednujemo? Koju metodu ćemo koristiti u procesu vrednovanja? Kako ćemo osigurati kvalitetu rezultata? Što ćemo učiniti s dobivenim informacijama?“ (Rajić, 2013, str. 121). Usklađivanje zadanih ciljeva i ishoda s nastavnim metodama neizostavan je segment u nastavi. U literaturi se koristi pojam *konstruktivnog poravnanja* (Biggs, n.d.; Anderson, 2002; Vizek-Vidović, 2009; Koludrović i Vučić, 2018) ili *konstruktivnog povezivanja* (Kovač i Kolić-Vehovec, 2008) koji se odnosi na proces učenja i poučavanja u kojem se učenike uključuje u one aktivnosti koje će im osigurati ostvarenje zadanih

ishoda učenja. Pritom, važno je odabrati metode vrednovanja koje će moći provjeriti ostvarenost ishoda učenja (Biggs, n.d.). Drugim riječima, konstruktivno poravnanje zahtijeva međusobnu povezanost triju ključnih elemenata – ishoda učenja, aktivnosti i vrednovanja (Anderson, 2002). Pritom, raznolikost metoda i oblika vrednovanja omogućit će ostvarenje različitih ciljeva i ishoda učenja, ali i prilagodbu na učenikove potrebe.

Osim nastavnika, u alternativnim i suvremenim oblicima vrednovanja odrasli učenici trebali bi biti uključeni u proces vrednovanja kroz sudjelovanje u različitim oblicima vrednovanja poput vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja koje će im omogućiti bolje razumijevanje onoga što se od njih očekuje i načina na koji to mogu ostvariti (Rajić, 2013). Odrasli učenici trebali bi „vladati“ procesom vrednovanja i učenja te razvijati svoje samopouzdanje kako bi mogli kritički pristupiti svojem radu, što je od izuzetne važnosti za neformalno i informalno učenje (OECD/CERI, 2008).

Autori Stephens, O'Donnell i McCusker (2007, str. 193-194) izdvojili su neke od ključnih principa vrednovanja u obrazovanju odraslih koji uključuju i neke od prethodno opisanih: protokoli vrednovanja trebaju biti jasni i nedvosmisleni, nastavnici trebaju upoznati odrasle učenike s kriterijima vrednovanja, o procesu vrednovanja treba raspraviti sa svim uključenim nastavnicima, vrednovanje treba mjeriti ostvarenje predviđenih ishoda učenja, vrednovanje treba biti prilagođeno karakteristikama odraslih učenika, vrednovanje bi trebalo osigurati dosljednost u strogoći i ocjenjivanju, vrednovanje bi trebalo odražavati ciljeve, predmete i namjere tečajja, vrednovanje bi trebalo biti praktično izvedivo te troškovno i vremenski učinkovito, vrednovanje treba prilagoditi specifičnim potrebama odraslih učenika, i drugi.

U konačnici se osnovni principi u vrednovanju u obrazovanju odraslih mogu sažeti na sljedeći način:

- vrednovanje treba biti prilagođeno obrazovnim potrebama odraslih učenika
- vrednovanje bi trebalo uključiti raznovrsne oblike i metode vrednovanja
- vrednovanje bi trebalo biti usklađeno s ostalim elementima nastavnog procesa (ciljevi i ishodi učenja, sadržaj, metode poučavanja)
- kriteriji vrednovanja trebali bi biti jasno postavljeni
- odrasli učenici trebali bi biti uključeni u proces vrednovanja uključujući upoznavanje s ciljevima i ishodima učenja, definiranje kriterija vrednovanja te vrednovanje
- odrasli učenici trebali bi u nekom trenutku preuzeti ulogu vrednovatelja.



Osvrne li se na karakteristike formativnog vrednovanja, može se uvidjeti da formativno vrednovanje omogućuje nastavnicima da adekvatno reagiraju na različitosti unutar grupe, temelji se na individualiziranom pristupu u nastavi te ostvaruje dinamiku u odnosu nastavnika i odraslog učenika u kojem svatko u određenom trenutku u nastavi može postati vrednovatelj.

### *3.5. Uloga nastavnika i odraslih učenika u vrednovanju*

Sposobnost vrednovanja procesa učenja, učenikovih potreba te vrednovanje u procesu planiranja programa predstavljaju ključne kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih (Buiskool i sur., 2010). Nastavnik bi trebao poznavati raznovrsne metode vrednovanja te biti sposoban primijeniti ih u svrhu identificiranja učenikovih potreba, motivacije, želja i zahtjeva, praćenja procesa učenja i njegova napretka te utvrđivanja ostvarenih ishoda učenja. Pored toga, važno je da nastavnik stvori razrednu atmosferu u kojoj će odrasli učenici biti slobodni iznositi svoje mišljenje i kritiku spram nastavnog procesa, ali i nastavnika te njegove uloge u nastavi (Buiskool i sur., 2010).

Vrednovanje u obrazovanju odraslih navodi se i kao jedan od obveznih skupova ishoda učenja u okviru standarda kvalifikacija za andragoga. U okviru tog skupa ishoda učenja očekuje se da andragog poznaje temeljne dokimološke pojmove, sposobni su analizirati ulogu vrednovanja i ocjenjivanja postignuća odraslih učenika, sposobni su analizirati i izraditi kriterije ocjenjivanja te različite instrumente za praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje postignuća (HKO, 2020). Važnost ove kompetencije istaknuli su i sami nastavnici u obrazovanju odraslih (Brčić Kuljiš i sur., 2016) te poslodavci (organizacije) (Brčić Kuljiš i sur., 2015) u istraživanju provedenom u sklopu projekta *Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih* gdje su među najvažnijim poslovima nastavnika izdvojili upravo (samo)vrednovanje, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika (Brčić Kuljiš i sur., 2015; 2016). Naglasak koji je stavljen na ovu kompetenciju andragoških djelatnika potiče potrebu za poučavanjem, usavršavanjem i razvojem ove kompetencije kod nastavnika u obrazovanju odraslih kroz njihovo obrazovanje, a zatim i radno iskustvo. Uloga nastavnika u vrednovanju je od izuzetne važnosti budući da je nastavnik taj koji posjeduje znanje o metodama i oblicima vrednovanja, a svoje znanje treba prenijeti i na odrasle učenike čija uloga sve više dolazi do izražaja.

Naime, promjenom odgojno-obrazovne paradigme i sve većim naglaskom na individualizirani pristup u učenju i poučavanju, uloga nastavnika i učenika mijenja se na gotovo svim razinama

obrazovanja. Ono što je posebno specifično u obrazovanju odraslih jest to što su i nastavnik i odrasli učenik odrasle osobe, zbog čega se odnos nastavnik-učenik u tom kontekstu razlikuje u odnosu na niže razine obrazovanja u kojoj je nastavnik jedina odrasla osoba u razredu. Upravo je jedna od karakteristika odraslih učenika potreba za poštovanjem i uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja (ASOO, 2012), zbog čega se odnos treba temeljiti na međusobnom uvažavanju, ravnopravnosti i toleranciji. Neovisnost, samostalnost i zrelost odraslog učenika mijenja ulogu nastavnika u facilitatora, a ulogu učenika u „voditelja“ vlastitog procesa učenja. Samim time u procesu vrednovanja učenici također imaju ulogu u praćenju i vrednovanju vlastitog rada, ali i rada svojih vršnjaka u grupi, a nastavnik je taj koji bi ih trebao upoznati s raznim metodama i oblicima vrednovanja. „Zamjena uloga“ koja je prethodno opisana očituje se u formativnom vrednovanju koje predstavlja „temeljni pomak u razrednim odnosima te kako nastavnik i učenici rade u svrhu ostvarenja uspješnih ishoda“ (OECD/CERI, 2008, str. 14).

Formativno vrednovanje karakteristično je za interaktivnu nastavu (ASOO, 2012) i iskustveno učenje (Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007). U tom kontekstu, odrasli učenik je u centru, a nastavnik se udaljava od svoje autoritativne uloge i preuzima ulogu poticatelja i podrške učenicima u učenju (Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007; ASOO, 2012). Odrasli učenici uključeni su u planiranje sadržaja, metode učenja i poučavanja, određivanje ciljeva i očekivanih ishoda te ih se potiče na samovrednovanje i refleksiju na vlastiti rad (Knowles i sur., 1998; prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Upravo je uključivanje i osposobljavanje polaznika za (samo)vrednovanje vlastitih postignuća jedna od vještina u sklopu *ocjenjivanja i (samo)vrednovanja* koje su poslodavci u obrazovanju odraslih u većoj mjeri izdvojili kao važnu (Brčić Kuljiš i sur., 2015).

Međutim, budući da pristup vrednovanju ovisi o tome što se vrednuje i koji su ciljevi vrednovanja (Rajić, 2013), vrlo često pristup nastavnika nastavnom procesu te važnost koju pridaje pojedinom nastavnom elementu definira njegov odabir oblika i metoda vrednovanja, kao i njegovu ulogu u procesu vrednovanja u odnosu na učenika. Autori Wang i Sarbo (2014) u svojem članku raspravljaju o utjecaju filozofijske perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih na njegovu ulogu u nastavnom procesu. Ovisno o tome kojom se filozofijskom perspektivom nastavnik vodi, ovisit će i njegova uloga u nastavi, odabir metoda (uključujući metodu vrednovanja) te cilj na koji je nastavnik usmjeren. Primjerice, ukoliko je cilj nastavnika prijenos kulture i društvene strukture u svrhu promoviranja socijalnih promjena (*progresivna perspektiva*), onda će uloga nastavnika biti

pružiti odraslim učenicima znanje i vještine rješavanja problema potrebnih za društvenu reformu (Wang i Sarbo, 2004). Nadovezujući se na Wang i Sarbo, autor Pratt u svojem je istraživanju proučavao perspektive poučavanja kao „međusobno povezan skup vjerovanja i namjera koje usmjeravaju i opravdavaju naše djelovanje“ (Pratt, 2006). Autor je izdvojio 5 ključnih perspektiva od kojih su svakom nastavniku jedna ili dvije dominantne: *transmisijska, razvojna, perspektiva naukovanja, njegujuća* i *perspektiva društvene reforme*. Svaka od njih djeluje drugačije na vjerovanja, namjere i djelovanja nastavnika u nastavnom procesu (Pratt, 2006), a samim time i na razumijevanje i osmišljavanje procesa vrednovanja.

Vrlo često nastavnici nisu svjesni vlastitih uvjerenja i namjera, zbog čega se postavljeni ciljevi i ishodi učenja mogu suprotstaviti njihovim metodama poučavanja i vrednovanja. Mogu biti uvjereni da žele postići određene ciljeve, ali pritom ne koriste adekvatne metode kojima će te iste ciljeve ostvariti, ali i provjeriti njihovu ostvarenost. Shodno tome, važno je da nastavnik vrši refleksiju nad svojim radom kako bi njegove metode poučavanja, ali i metode vrednovanja, odgovarale željenim ciljevima.

### *3.6. Dosadašnja istraživanja o vrednovanju u obrazovanju odraslih*

Pretragom dosadašnjih istraživanja o vrednovanju u obrazovanju odraslih, uključujući i formativno vrednovanje, uočio se znatan deficit istih – kako na nacionalnoj, tako i na međunarodnoj razini. Prvenstveno, nedovoljno je teorijskih radova o procesu vrednovanja, a zatim i kvantitativnih te kvalitativnih istraživanja koji bi ukazali na stanje u praksi, odnosno, primjenu metoda i oblika vrednovanja u konkretnim ustanovama za obrazovanje odraslih. Stoga, u nastavku će se prikazati rezultati istraživanja u čijem je fokusu bilo vrednovanje u obrazovanju odraslih te istraživanja koji su ispitali neke od aspekata nastavnog procesa koja su se djelomično dotakla teme ovog rada ili nekih drugih tema usko povezanih s istim.

Jedno od recentnijih istraživanja vrednovanja u obrazovanju odraslih proveo je autor Bin Mubayrik (2020) unutar kojeg je istraživao trendove u formativnom i sumativnom vrednovanju u obrazovanju odraslih. Istraživanja koja je obuhvatio provedena su u području visokog obrazovanja upravo radi povećanog broja netradicionalnih studenata – studenata iznad 25 godina. Rezultati ove analize pokazali su da učinkovito vrednovanje učenja može doprinijeti boljem učenju odraslih učenika te ih istovremeno potaknuti na preuzimanje odgovornosti o vlastitom učenju i obrazovanju. Pored toga, važno je da je nastava usmjerena na kvalitetu i ciljeve odraslih učenika i

temeljena na pristupu usmjerenom na učenika, iz čega proizlazi važnost osiguravanja brzih povratnih informacija, poticanja učenika na refleksiju i odgovaranja na njihove potrebe, zbog čega nastavnik treba koristiti raznovrsne alate za vrednovanje. Budući da je u radu bio naglasak i na usporedbi formativnog i sumativnog vrednovanja, autor u zaključku navodi da je kontekst obrazovanja odraslih pogodan za formativno vrednovanje jer su odrasli učenici odgovorniji te imaju više iskustva, što nastavniku daje mogućnost da bude fleksibilan u nastavi. „Vrednovanju za učenje“ (tj. formativno vrednovanje) daje se prednost u odnosu na vrednovanja *naučenoga* jer može pripremiti odrasle na buduće odgovornosti i donošenje odluka (Bin Mubayrik, 2020). Može se uvidjeti da je proces vrednovanja u većoj mjeri povezan sa specifičnostima odraslih učenika kao što su njihova samostalnost, odgovornost, kontrola te iskustvo. Formativno je vrednovanje iz toga razloga od iznimne važnosti budući da nastavnik njime može reagirati na različitosti unutar grupe i težiti individualiziranom pristupu u nastavi.

Prilagodba različitostima i potrebama odraslih učenika, osim što će doprinijeti boljim rezultatima, može povećati i njihovo zadovoljstvo (Boeren, 2012). Autor Boeren (2012) proveo je regresijsku analizu jednog dijela istraživanja LLL2010 *Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System* za područje Flanders (Belgija). U svojoj je studiji ispitivao povezanost zadovoljstva odraslih učenika s njihovim individualnim karakteristikama i karakteristikama obrazovne ustanove. Pokazalo se da su dimenzije okruženja učenja - *podrška, organizacija i autonomija*, značajno povezane sa zadovoljstvom odraslih učenika. Zadovoljniji su oni učenici kojima nastavnik pruža potporu u nastavnom procesu i koji svoje metode rada prilagođava željama i karakteristikama učenika. Pored toga, prema dimenziji *organizacija*, važno je da nastavnik upozna učenike sa strukturom i aktivnostima učenja kako bi učenici znali što se od njih očekuje. Ukoliko se odrasli učenici osjećaju nepripremljenima za sudjelovanje u nastavnom procesu, posljedično će biti manje zadovoljni, što će utjecati na njihovu motivaciju koja predstavlja ključan faktor za sudjelovanje učenika u obrazovanju odraslih (Boeren, 2012). Iako u ovom istraživanju primarni naglasak nije bio na vrednovanju, informacije o tome što pospješuje zadovoljstvo učenika, a time i njihovu motivaciju (Boeren, 2012), od velikog je značaja za planiranje i pristup vrednovanju. Sukladno rezultatima, vrednovanje bi trebalo biti prilagođeno odraslim učenicima, a oni bi trebali biti upoznati s metodama i oblicima vrednovanja kao i kriterijima vrednovanja njihovog postignuća kako bi bili pripremljeni i informirani o organizaciji nastavnog rada.

Iskrenost nastavnika prilikom davanja povratnih informacija o tome gdje se odrasli učenik nalazi, što je do sada postigao i što slijedi nakon, nastavnici su prepoznali kao značajnim elementom u nastavi u svrhu motivacije učenika (Bryne, O'Grady i Roche, 2016). Kroz mnogobrojne studije slučaja provedenih među nastavnicima u obrazovanju odraslih u Irskoj s ciljem prikaza prakse poučavanja i učenja u području pismenosti odraslih, uvidjelo se da nastavnici prepoznaju važnost i potrebu za vrednovanjem postignuća upravo zato što su odrasli učenici intrinzično motivirani (Bryne, O'Grady i Roche, 2016) što potiče njihovu želju za povratnom informacijom o vlastitom napretku s obzirom na očekivane ishode, ali i vlastita očekivanja.

U studiji slučaja u kojoj se provelo istraživanje o tome kako odrasli učenici, tutori (nastavnici) i ostali dionici u obrazovanju odraslih u zajednici na Novom Zelandu definiraju uspješno učenje, rezultati su pokazali da određene oblike vrednovanja nastavnici prepoznaju kao metodu unaprjeđenja procesa učenja odraslih učenika (McNeur i sur., 2017). Kako bi upoznali odrasle učenike, njihove potrebe i kako bi uspostavili dobru suradnju u nastavi, nastavnici koriste određena dijagnostička testiranja (npr. intervju) te samovrednovanje u svrhu prikupljanja informacija o učenicima. Nadalje, u svrhu pružanja potpore učenicima, nastavnici, između ostalog, primjenjuju različite metode učenja i poučavanja, postavljaju mnogobrojna reflektivna pitanja, pružaju verbalne i pisane povratne informacije, diskusije i samoevaluaciju. Osvrne li se na odgovore dobivenih od strane učenika, uočava se da odrasli učenici bolje uče jedan na jedan s nastavnikom, u grupi, a pored toga preferiraju različite metode i aktivnosti u nastavi kao što su *brainstorming*, umne mape, svakodnevno komuniciranje o napretku u učenju, itd. (McNeur i sur., 2017). Uočava se da i nastavnici i odrasli učenici među metodama i strategijama koje pospješuju učenje navode povratnu informaciju, samovrednovanje i kontinuiranu komunikaciju u obliku diskusija – aktivnosti karakteristične za formativno vrednovanje. Također, učenici su izdvojili da im rezultati vrednovanja, praćenje nastavnika i ocjena daju uvid u njihov napredak (McNeur i sur., 2017), što im može omogućiti unaprjeđenje daljnjeg učenja i postizanje boljih rezultata u budućnosti.

Nastavnik koji pruža konstruktivne i razvojne povratne informacije, a pored toga potiče samovrednovanje, podupire učenje i svjestan je potreba svakog učenika, odrasli su učenici izdvojili kao jedne od temeljnih karakteristika dobrog nastavnika (Armstrong, 2007). Ovi rezultati dobiveni su u sklopu kvalitativnog istraživanja u kojem je intervjuirano 12 odraslih učenika kako bi se uvidjelo jesu li interpersonalne vještine i ponašanje nastavnika u obrazovanju odraslih značajan

faktor u definiranju kvalitete učenja i poučavanja. Navedene karakteristike autorica je nazvala *podupiranje individue*, kao jedno od tri ključna obilježja koja su učenici izdvojili zajedno s *upravljanje grupnom dinamikom* i *biti stvaran s učenicima* (Armstrong, 2007). Može se zaključiti da vrednovanje, ne samo što pospješuje učenje i omogućava adekvatno reagiranje na potrebe i interese odraslih učenika, postaje ključ uspješnog nastavnika koji bi proces vrednovanja trebao primjenjivati u svrhu davanja povratne informacije, praćenja učenikovog napretka te omogućavanja učenicima da i sami prate svoj rad i vrše refleksiju na njega.

Stoga, ne čudi što je kompetencija vrednovanja prepoznata kao jedna od važnijih kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih. U istraživanju provedenom na uzorku od 353 nastavnika u obrazovanju odraslih na području Republike Hrvatske dobiveni rezultati ukazuju da nastavnici, pored izvođenja nastave, pripreme nastave te stručnog usavršavanja, kompetenciju *(samo)vrednovanje, praćenje i ocjenjivanje* procjenjuju važnim poslovima u znatnoj mjeri (50,99%). Pod tom kompetencijom najvažnijim su procijenili upoznatost s ključnim dokimološkim pojmovima, izradom zadataka objektivnog tipa i korištenje raznovrsnih oblika praćenja i vrednovanja postignuća polaznika. Kao važan prediktor u procjeni važnosti navedenih kompetencija jesu intrinzična motivacija te samoefikasnost (Brčić Kuljiš i sur., 2016). Što se tiče poslodavaca u obrazovanju odraslih, čak 76,4% poslodavca (191) odabralo je *ocjenjivanje i (samo)vrednovanje* kao jedno od ključnih poslova nastavnika u obrazovanju odraslih. Unutar tog posla, najvažnijim su izdvojili poznavanje ključnih dokimoloških pojmova, a zatim i uključivanje i osposobljavanje polaznika za *(samo)vrednovanje vlastitih postignuća* (Brčić Kuljiš i sur., 2015). Nastavnik bi prvenstveno trebao imati znanje o dokimologiji, s posebnim naglaskom na dokimologiju u andragoškom kontekstu jer vrednovanje u obrazovanju odraslih zahtijeva drugačije metode, oblike i pristup, nego na nižim obrazovnim razinama. Zatim, nastavnik bi trebao poznavati raznovrsne metode i oblike vrednovanja, a time i alate za vrednovanje postignuća odraslih učenika. Pritom bi u obzir trebao uzeti mogućnost da učenici preuzmu ulogu vrednovatelja čime će pratiti vlastiti napredak, ali i biti jedni drugima kritički prijatelji, što zahtijeva od nastavnika sposobnost poučavanja učenika o primjeni metoda vrednovanja.

Iz svega navedenog može se uočiti da nastavnik ima jednu od najvažnijih uloga u procesu vrednovanja odraslih učenika jer upravo svojim pristupom može doprinijeti boljem učenju učenika, boljoj atmosferi u razredu, ali i boljem odnosu s učenicima. Iako su objektivnost, pouzdanost i valjanost te kvantifikacija ocjena važni u obrazovanju odraslih, temeljem čega odrasli

učenici stječu certifikat ili ispravu o postignutom rezultatu, vrednovanje u kojem nastavnik nije uključen (npr. vanjsko vrednovanje) može se negativno odraziti na učenike (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). Autori Stephens, O'Donnell i McCusker (2007) u svojem istraživanju ispitali su na koji način nastavnici i odrasli učenici percipiraju vrednovanje koje je neovisno o nastavniku koji drži predavanje, već ga vrši vanjska institucija. Rezultati su pokazali da se pritom javlja visoka razina stresa kod odraslih učenika, slabi odnos nastavnika i odraslih učenika te je vrednovanje procijenjeno kao frustrirajuće i nefleksibilno od strane i nastavnika i učenika. Stupanj anksioznosti se kod odraslih učenika povećava onda kada nastavnikova uloga nije u okviru vrednovanja (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007).

Upravo zato, nastavnik i proces vrednovanja, dva su neodvojiva elementa važna za uspješno ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda učenja u obrazovanju odraslih. Korištenje raznovrsnih metoda vrednovanja, uključivanje učenika u proces vrednovanja, upoznavanje učenika s metodama samovrednovanja, davanje kontinuiranih povratnih informacija te prilagodba nastavnih metoda, općenito, učenikovim potrebama, unaprijedit će kvalitetu učenja odraslih učenika, povećati njihovo samopouzdanje, samorefleksiju, učenici će biti zadovoljniji, a time i više motivirani za rad. Odrasli učenici žele znati kako napreduju, koje su njihove jake i slabe strane, što mogu napraviti da unaprijede svoj pristup učenju kako bi, u konačnici, ostvarili bolje rezultate i bili zadovoljniji sobom. Nedvojbeno je da svaki od oblika vrednovanja ima važnu funkciju u nastavnom procesu, no temeljna svrha vrednovanja bi trebala biti *formativna* – ona koja osigurava povratnu informaciju o radu, kako učenika, tako i nastavnika.

Shodno tome, u okviru ovog diplomskog rada provedeno je kvalitativno istraživanje kako bi se dobio dublji uvid u razumijevanje procesa formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih upravo iz perspektive nastavnika koji će svojim odgovorima moći približiti praksu provođenja procesa (formativnog) vrednovanja postignuća odraslih učenika u njihovoj nastavi.

## 4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### *4.1. Predmet istraživanja*

U ovom radu polazi se iz humanističke teorije o učenju (Knowles, 1973; Bélanger, 2011; Taylor i Hamdy, 2013; Merriam, 2017), čiji su glavni predstavnici Carl Rogers i Abraham Maslow (Knowles, 1988). U proučavanju načina učenja odraslih, humanistička teorija naglasak stavlja na razlike i specifičnosti učenja odraslih u odnosu na proces učenja djece i mladih, dok je, primjerice, bihevioristička teorija učenja usmjerena na istraživanje utjecaja dobi na učenje odraslih. Sukladno tome, teorijski pristupi obrazovanju odraslih koji se temelje na humanističkoj perspektivi (npr. andragogija, transformacijsko učenje, samoupravljivo učenje), pružaju uvid u specifičnosti učenja odraslih u odnosu na djecu (Merriam, 2017), što ukazuje na razliku u izvođenju nastavnog procesa u obrazovanju odraslih koje bi trebalo biti prilagođeno karakteristikama odraslih učenika. Nadalje, u odnosu na bihevioralnu teoriju učenja prema kojoj učenje predstavlja promjenu u vidljivom ponašanju, humanisti su u većoj mjeri usmjereni na učenje kao individualni razvoj i samoostvarenje (Taylor i Hamdy, 2013; Merriam, 2017), što predstavlja konačni cilj obrazovanja (Bélanger, 2011). Nastavni proces usmjeren je na učenika koji se nalazi u središtu procesa učenja (Taylor i Hamdy, 2013), pri čemu je nastavnik facilitator koji potiče razvoj, autonomiju i ostvarenje potencijala svakog učenika (Bélanger, 2011). U kontekstu obrazovanja odraslih, nastavnici trebaju poticati razvoj svakog pojedinog odraslog učenika u skupini te usmjeriti nastavu na učenike i njihove specifičnosti. Stoga, proces vrednovanja, kao jedan od ključnih elemenata nastavnog procesa, također treba biti prilagođen odraslim učenicima iz čega proizlazi pitanje specifičnosti vrednovanja postignuća u obrazovanju odraslih.

Analizom literature o vrednovanju u obrazovanju odraslih, uočava se deficit takvih istraživanja na međunarodnoj, a posebice na nacionalnoj razini. Većina radova temelji se na teorijskom pristupu, no nedostaje istraživanja, kvalitativnih i kvantitativnih, kojima bi se ispitala primjena određenih metoda vrednovanja u obrazovanju odraslih, kao i njihova učinkovitost. S obzirom na potrebu za unaprjeđenjem kvalitete obrazovanja odraslih, a posebice nastavnog procesa, tema vrednovanja od izuzetne je važnosti za ostvarivanje istoga. Ono što se uočava jest velika pažnja posvećena sumativnom vrednovanju, dok formativno vrednovanje izostaje iz fokusa. Analizom teorijskih radova i istraživanja o formativnom vrednovanju, uočavaju se mnogobrojni benefiti koje ono nosi



kako za učenika, tako i za nastavnika te cjelokupni nastavni proces. Zbog mogućnosti široke primjene te fleksibilnosti, a tako i osjetljivosti na grupne različitosti, formativno vrednovanje može uvelike doprinijeti boljem reagiranju na heterogenu skupinu odraslih učenika te im pružiti veću samostalnost i odgovornost u radu, što odraslog učenika čini specifičnim u odnosu na djecu i mlade. Iz svega navedenog proizlazi potreba za istraživanjem usmjerenim na razumijevanje procesa formativnog vrednovanja i način njegove provedbe u obrazovanju odraslih na području Republike Hrvatske. Pritom, u središtu istraživanja su nastavnici u obrazovanju odraslih, kao ključni dionici u organiziranju i izvođenju nastavnog procesa, uključujući i provedbu vrednovanja. Kao što je svaki odrasli učenik (i/ili grupa učenika) u obrazovanju odraslih specifičan, tako se i nastavnici razlikuju u pristupu nastavi, pa samim time i u osmišljavanju procesa vrednovanja. Stoga, želi se steći uvid u njihovo razumijevanje procesa formativnog vrednovanja te njihova iskustva u provedbi formativnog vrednovanja u nastavi.

#### *4.2. Istraživački pristup*

S ciljem dubljeg razumijevanja opisanog predmeta istraživanja, provelo se kvalitativno istraživanje. Prethodno je već istaknut nedostatak istraživanja na temu vrednovanja, točnije, formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih, zbog čega se javila potreba za kvalitativnim pristupom koji će omogućiti pobliže upoznavanje s predmetom istraživanja. Drugim riječima, kvalitativnim pristupom može se bolje razumjeti način provođenja procesa (formativnog) vrednovanja u ustanovama za obrazovanje odraslih kroz iskustva i promišljanja samih nastavnika u obrazovanju odraslih koji provode vrednovanje u nastavi. Pritom, istraživanje nije usmjereno na generalizaciju niti kvantifikaciju prikupljenih podataka i informacija, već se želi dobiti uvid u iskustva odabranog broja nastavnika u obrazovanju odraslih u razumijevanju i provođenju formativnog vrednovanja. Nastavnici u obrazovanju odraslih imaju ključnu ulogu u učenju i poučavanju odraslih te vrednovanju ostvarenosti ishoda učenja, zbog čega je njihova važnost za ovo istraživanje izrazito velika. Intervjuom, kao kvalitativnom metodom korištenom u ovom istraživanju, omogućeno je bolje razumijevanje prakse nastavnika u provedbi (formativnog) vrednovanja, njihovog razumijevanja pojma, samoprocjene kompetentnosti za provedbu vrednovanja te potencijalnih izazova s kojima se suočavaju.

Provedeno kvalitativno istraživanje temelji se na fenomenološkom pristupu jer se želi dobiti uvid u ono što je zajedničko nastavnicima u obrazovanju odraslih i njihovom razumijevanju procesa

provedbe formativnog vrednovanja. No, iako je u fenomenološkom pristupu naglasak na traženju srži, u sklopu ovog istraživanja proučavale su se potencijalne razlike u odgovorima nastavnika ovisno o tome u kojem obliku obrazovanja odraslih ti nastavnici sudjeluju, ali i ovisno o njihovoj dobi, radnom iskustvu i drugim karakteristikama.

#### *4.3. Temeljno istraživačko pitanje*

Temeljem svega navedenog, temeljno istraživačko pitanje kojim se vodilo u ovom istraživanju jest: *Kakvo je razumijevanje nastavnika o primjeni (formativnog) vrednovanja u obrazovanju odraslih?*

Iz temeljnog istraživačkog pitanja, proizlaze sljedeća specifična pitanja:

- a. Kako nastavnici u obrazovanju odraslih pristupaju procesu vrednovanja postignuća odraslih učenika?
- b. Kako nastavnici u obrazovanju odraslih određuju pojam formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih?
- c. Kakva su iskustva nastavnika u provedbi formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih?
- d. Kako nastavnici doživljavaju svoju kompetentnost za primjenu formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih?
- e. Kakva su promišljanja nastavnika o perspektivi daljnjeg razvoja procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih?

#### *4.4. Cilj istraživanja*

Cilj ovog istraživanja jest dobiti uvid u razumijevanje nastavnika o primjeni (formativnog) vrednovanja u obrazovanju odraslih te uvidjeti kakav je njihov trenutni pristup vrednovanju postignuća odraslih učenika.

#### *4.5. Opis instrumenta istraživanja*

Kvalitativna metoda korištena za potrebe ovog istraživanja bio je polustrukturirani intervju koji se provodio s nastavnicima u obrazovanju odraslih. Protokol intervjua izrađen za potrebe ovog istraživanja pratio je 3 tematska područja (*vrednovanje u nastavi, percepcija i razumijevanje formativnog vrednovanja, futurološka dimenzija vrednovanja u obrazovanju odraslih*) formiranih

u skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima (Prilog 1). Sveukupno je bilo 16 pitanja i 2 pitanja usmjerena na aktivnost (eng. *activity-oriented questions*<sup>5</sup>). Gotovo svako pitanje uključivalo je nekoliko potpitanja postavljenih u slučaju potrebe za dodatnim pojašnjavanjem odgovora sudionika. Pitanja usmjerena na aktivnost postavljena su na samom početku s ciljem uvođenja sudionika u temu te na kraju intervjua s ciljem zaokruživanja teme i misli sudionika o istoj. Osim toga, funkcija pitanja usmjerena na aktivnost bila je postizanje interaktivnosti, poticanje dubljeg promišljanja o temi te poticanje pozitivne i opuštene atmosfere.

Prvo tematsko područje pod nazivom *Vrednovanje u nastavi* obuhvatilo je pitanja o važnosti koju nastavnici pridaju elementu vrednovanja u vlastitoj nastavi te na koji način provode vrednovanje, odnosno, koje metode, tehnike, alate i oblike vrednovanja koriste. Pored toga, htjelo se uvidjeti koje specifičnosti nastavnici prepoznaju kod odraslih učenika, a samim time i vrednovanja njihovih postignuća u odnosu na djecu i mlade. Svrha prvog dijela intervjua bio je uvidjeti kako nastavnici percipiraju vrednovanje u nastavi te uviđaju li razliku u vrednovanju odraslih učenika u odnosu na učenike na nižim razinama obrazovanja.

Drugo tematsko područje *Percepcija i razumijevanje formativnog vrednovanja* predstavljalo je glavno tematsko područje unutar intervjua koje je uključivalo 10 pitanja koja su bila usmjerena na razumijevanje pojma formativnog vrednovanja, način provedbe formativnog vrednovanja te izdvajanje prednosti i nedostataka/izazova formativnog vrednovanja. Također, htjelo se uvidjeti kako nastavnici percipiraju i razumiju svoju ulogu u procesu formativnog vrednovanja te na koji način procjenjuju svoju kompetentnost za provedbu. U ovom dijelu intervjua, na samom početku postavljeno je jedno pitanje usmjereno na aktivnost<sup>6</sup> unutar kojeg su nastavnici trebali navesti tri asocijacije na pojam formativno vrednovanje.

U posljednjem dijelu intervjua ispitala se *Futurološka dimenzija vrednovanja u obrazovanju odraslih*. Unutar ovog tematskog područja pitanja su bila usmjerena na percepciju nastavnika spram dosadašnjeg te daljnjeg razvoja vrednovanja u obrazovanju odraslih.

Po završetku intervjua, nastavnicima se postavilo još jedno pitanje usmjereno na aktivnost<sup>7</sup> unutar kojeg su nastavnici trebali zamisliti da imaju magični štapić te razmisliti o potencijalnim izazovima

---

<sup>5</sup> Ideja za aktivnosti proizašla je iz sljedećeg rada: Colucci, E. (2007). "Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research*, 17 (10), 1422-1433.

<sup>6</sup> Aktivnost se zove *Slobodni popisi* (eng. *Free listings*) (Colucci, 2007)

<sup>7</sup> Aktivnost se zove *Magični alati i fantazija* (eng. *Magic tools and fantasy*) (Colucci, 2007)

u provedbi vrednovanja u obrazovanju odraslih koje bi htjeli riješiti tim štapićem, kao i tko bi im u tome mogao pomoći.

Naposlijetku, nastavnicima je ostavljen prostor za dodatna pitanja i komentare na temu ili provedeni intervju.

#### 4.6. Uzorak istraživanja

Uzorak je bio namjerni, a čini ga 7 nastavnika među kojima je njih 6 trenutno zaposleno na području Primorsko-goranske županije, a jedan sudionik u drugoj županiji, no kroz svoje radno iskustvo djelovao je kao nastavnik na području Primorsko-goranske županije. Razlog zašto je sudionik ušao u uzorak istraživanja jest taj što je nastavnik djelovao i u formalnom i u neformalnom obliku obrazovanja odraslih, što je doprinijelo željenoj heterogenosti uzorka. Pored različitih oblika obrazovanja odraslih, odnosno, različitih programa, heterogenost uzorka ostvarena je s obzirom na spol, dob, radno iskustvo te predmet poučavanja nastavnika. Osim toga, prije provedbe samog intervjua nastavnike se upitalo jesu li završili određeni program za stjecanje andragoških kompetencija kako bi se njihovi odgovori na temu formativnog vrednovanja bolje razumjeli i interpretirali. U tablici u nastavku (Tablica 1) prikazani su sažeti podaci o sudionicima istraživanja.

Tablica 1. Informacije o sudionicima istraživanja

| INFORMACIJE O SUDIONICIMA ISTRAŽIVANJA |     |      |   |                                   |                            |   |
|--|-----|------|---|-----------------------------------|----------------------------|---|
| ŠIFRA SUDIONIKA                        | DOB | SPOL | RADNO ISKUSTVO (u obrazovanju odraslih) | RADNO MJESTO                      | OBLIK OBRAZOVANJA ODRASLIH | PROGRAM ZA STJECANJE ANDRAGOŠKIH KOMPETENCIJA |
| Sudionik 1                             | 34  | Ž    | 9                                       | Nastavnik stranog jezika          | Formalno                   | NE  |
| Sudionik 2                             | 55  | Ž    | 25                                      | Nastavnik općeobrazovnog predmeta | Formalno                   | DA  |
| Sudionik 3                             | 67  | Ž    | 15+                                     | Nastavnik strukovnih predmeta     | Formalno                   | DA  |
| Sudionik 4                             | 41  | M    | 13                                      | Nastavnik strukovnog predmeta     | Formalno                   | DA  |
| Sudionik 5                             | 33  | Ž    | 2                                       | Nastavnik stranog jezika          | Formalno                   | NE  |
| Sudionik 6                             | 31  | M    | 3                                       | Nastavnik stranog jezika          | Formalno                   | DA  |

|            |    |   |    |   |                          |    |
|------------|----|---|----|---|--------------------------|----|
| Sudionik 7 | 56 | M | 26 | Nastavnik<br>općeobrazovnih<br>predmeta | Formalno i<br>neformalno | DA |
|------------|----|---|----|---|--------------------------|----|

Uzorak je činilo 4 sudionika ženskog spola i 3 sudionika muškog spola u dobi od 31 do 67 godina. Pored dobi i spola, nastavnici se razlikuju u godinama radnog iskustva u obrazovanju odraslih pri čemu je raspon godina radnog iskustva 2 – 26 godina. Gotovo svi sudionici djeluju u formalnom obliku obrazovanja odraslih, osim jednog sudionika koji je kroz svoje radnog iskustvo djelovao i u formalnim i neformalnim oblicima. Sudionici poučavaju različite predmete pri čemu je 3 nastavnika stranog jezika, 2 nastavnika strukovnih predmeta i 2 nastavnika općeobrazovnih predmeta.

Na pitanje sudjelovanja u programu za stjecanje andragoških kompetencija, 5 sudionika je na pitanje odgovorilo potvrdno, dok 2 sudionice nisu sudjelovale u programima usavršavanja. Međutim, važno je napomenuti da među sudionicima koji su navodili da su prošli određene programe, troje sudionika je navelo konkretan program(e) u kojima su sudjelovali, dok je dvoje spomenulo edukacije, seminare i radionice organizirane od strane Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

#### *4.7. Postupci prikupljanja, obrade i analize podataka*

Istraživanje se provodilo od kraja svibnja do početka srpnja 2021. godine. Prvotno su se odabrale ustanove čiji nastavnici odgovaraju profilu sudionika potrebnih za ovo istraživanje, a potom su se iste ustanove kontaktirale putem službenih e-mail adresa ili e-mail adresa ravnatelja ustanove. Unutar e-maila tražila se pomoć u pronalaženju i povezivanju s nastavnicima koji djeluju u njihovim ustanovama, nakon čega su ravnatelji ili drugi djelatnici slali kontakte onih nastavnika koji su iskazali interes za sudjelovanjem u istraživanju. Budući da neke ustanove nisu iskazale interes za sudjelovanjem ili nisu odgovorile na poslani e-mail, sa dvoje sudionika kontakt je uspostavljen metodom „snježne grude“ kako bi se zadovoljio predviđeni broj sudionika.

Prilikom dogovora oko mjesta i vremena provedbe intervjua, nastavnicima je unaprijed bio poslan informirani pristanak u kojem su bile detaljnije informacije o istraživanju, načinu provedbe intervjua te njihovoj ulozi u istome (Prilog 2). Svi sudionici potpisali su informirane pristanke, dok je sudionik, s kojim je intervju proveden *online*, svoj pristanak dao usmenim putem.

Zbog epidemiološke situacije izazvane COVID-19 pandemijom nastavnicima je dana mogućnost provedbe intervjua uživo ili *online* putem. Svi sudionici preferirali su provedbu intervjua uživo te su četiri intervjua provedena u ustanovama u kojima su nastavnici zaposleni, a dva intervjua su provedena u neformalnim okolnostima jer je ustanova u vrijeme provedbe bila zatvorena. Sa sudionikom koji nije s područja Primorsko-goranske županije, intervju se proveo putem aplikacije Zoom.

Vremensko trajanje intervjua bilo je 50 – 70 minuta, no intervju proveden *online* putem je zbog tehničkih teškoća trajao nepunih 120 minuta. Intervjui su bili snimani mobilnim uređajem i pomoću Zoom alata, a potom se radila transkripcija intervjua. Nakon transkripcije, slijedilo je iščitavanje pojedinačnih transkripata, pisanje komentara, bilješki te zapisivanje prvotnih kodova. Kodovi su se razrađivali uz pomoć umne mape, a potom su se isti unijeli u program *Dedoose*<sup>8</sup>. Pomoću Dedoosa izrađeno je kodno stablo, a potom su se kodovi aplicirali na transkripte koji su uneseni u bazu programa. Iza toga uslijedila je analiza kodova i interpretacija dobivenih rezultata.

---

<sup>8</sup> Dedoose Version 7.0.23, web application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data (2016). Los Angeles, CA: SocioCultural Research Consultants, LLC.

## 5. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

Temeljem analize pojedinačnih intervjua usustavljeno je kodno stablo kojeg čini 8 glavnih kodova (eng. *Parent Code*) te 76 podkodova (eng. *Child Code*) (Prilog 3). Prilikom utvrđivanja kodova i odgovarajućih kategorija vodilo se teorijskim okvirima te protokolom intervjua koji je proizašao iz teorijskog dijela rada. Osim toga, kodovi su formirani temeljem odgovora sudionika istraživanja i tema kojih su se doticali za vrijeme trajanja intervjua.

Radi jasnijeg prikaza i interpretacije rezultata napravljena je tematska analiza odgovora koja prati temeljna istraživačka pitanja postavljena na početku istraživanja i protokol intervjua, a teme su sljedeće: *specifičnosti obrazovanja odraslih i odraslih učenika, vrednovanje u obrazovanju odraslih, poimanje i provođenje procesa formativnog vrednovanja, kompetentnost nastavnika za provedbu formativnog vrednovanja i razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih*. Osim ključnih tema, analiza obuhvaća i interpretaciju dviju provedenih aktivnosti za vrijeme trajanja intervjua.

### 5.1. *Specifičnosti obrazovanja odraslih i odraslih učenika*

Prije nego što se pristupi dubljoj analizi vrednovanja u obrazovanju odraslih i načinu provedbe istoga od strane nastavnika različitih profila, u ovom dijelu objasniti će se specifičnosti obrazovanja odraslih i odraslih učenika na koje su se sudionici kontinuirano referirali u davanju svojih odgovora pokušavajući na taj način približiti „svijet“ obrazovanja odraslih te specifičnosti procesa vrednovanja postignuća odraslih učenika.

Sudionici su se prilikom objašnjenja odgovora o pojedinim temama osvrtni na specifičnosti obrazovanja odraslih, kao što su fleksibilnost, individualni pristup te izostanak odgojnog aspekta. Naime, unatoč tome što se radi o heterogenoj skupini odraslih učenika, individualni pristup u obrazovanju odraslih je prema jednom sudioniku *postulat* (S7). Heterogenost učenika očituje se u njihovim znanjima, vještinama i sposobnostima zbog čega je nekim odraslim učenicima potrebno više usmjeravanja u procesu učenja u odnosu na druge, a nastavnik je taj koji bi to trebao prepoznati i posvetiti se tim konkretnim osobama. Individualizirani i diferencirani pristup u obrazovanju odraslih jedan je od važnijih principa kojim se nastavnik treba voditi jer je svakog odraslog učenika potrebno promatrati kao cjelovitu ličnost kojoj treba omogućiti rast i razvoj

sukladno vlastitim mogućnostima i sposobnostima (Klapan, 2004; Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). No, odgojna funkcija obrazovanja odraslih, prema mišljenju dviju sudionica (S1, S5), u tom kontekstu izostaje jer *odrasli više-manje dođu kao gotov proizvod* (S5). Iz navedenog proizlazi da su odrasli učenici formirane ličnosti koje nije moguće 'odgajati', što se može povezati s autorom Pastuovićem prema kojemu se odgoj kao intencionalan i organizirani proces u obrazovanju odraslih teško postiže, već se odrasli 'odgajaju' kroz neposredno iskustvo (Pastuović, 2010).

U kontekstu specifičnosti obrazovanja odraslih, sudionici su izdvojili mnogobrojne osobine odraslih učenika koje zamjećuju u svojoj nastavi. *Heterogenost grupe odraslih učenika* jedno je od karakteristika skupine odraslih učenika koje se očituje kod svih sudionika kroz odgovore na pitanja specifičnosti, ali i drugih tema kroz intervju: *kad vi imate jednu grupu polaznika u obrazovanju odraslih, to je jedna heterogena skupina za razliku od djece koja su u redovnom školovanju. To je jedna homogena skupina. Ovdje su ljudi različite dobi, različitog iskustva, različitog znanja. Imate ljude sa diplomama, čak i sa dvije diplome. Imate ljude i bez diplome* (S3). Odrasli učenici međusobno se razlikuju u dobi, predznanju, životnom i radnom iskustvu, stručnim kompetencijama, zbog čega nastavnici ističu da je važno uzeti u obzir njihove karakteristike da *bi mogli prilagoditi se njima i sustav vrednovanja prilagoditi svakoj osobi da opet možemo dobiti zbilja realnu sliku onoga što tražimo. Dakle, ako primijenimo jednak pristup vrednovanju različitih tipova osoba, postoji velika vjerojatnost da ćemo dobiti pogrešne rezultate* (S4). Unatoč tome što se radi o heterogenoj skupini učenika, sudionici smatraju da je potrebno primijeniti individualni pristup u radu te svoje metode rada, uključujući i metode vrednovanja, prilagoditi odraslim učenicima. Zajedno sa Sudionikom 4, još dvoje sudionika (S6, S7) također ističe da ishodi učenja nisu jednaki za sve, te se ostvarenost ishoda učenja treba temeljiti na usporedbi svakog pojedinog učenika s njegovim početnim stanjem, a ne sa cijelom skupinom: *isti ishod učenja neće biti jednako postignut od svih polaznika u grupi i onda ja nastojim da osoba u odnosu na sebe (...) koliko je ona dosegla taj ishod učenja* (S6).

Iza heterogenosti, sudionici su se učestalo referirali na *iskustvo, poslovne i obiteljske obaveze* te *motivaciju*. Odrasli učenici se uključuju u obrazovanje odraslih s određenim životnim i radnim iskustvom, što se i u brojnoj literaturi očituje kao jedno od njihovih ključnih obilježja (Andrilović, 1976; Polson, 1993; Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2008; ASOO, 2012; Kokkos, 2005; prema Athanassiou, Baldoukas i Panaoura, 2014; Pastuović, 2018a). Uvažavanje iskustva odraslih



učenika jedna je od nužnih kompetencija koje bi trebao imati strukovni nastavnik u obrazovanju odraslih (Wahlgren, 2016), a isto prepoznaju dva sudionika istraživanja (S3, S7). Među njima, Sudionica 3 navodi da iskustvo utječe na način vrednovanja odraslih učenika koji imaju, odnosno, nemaju prethodna znanja iz područja predmeta poučavanja ili onih područja koja su usko povezana s predmetom. Osim toga, iskustvo određuje pristup nastavnika pojedinom učeniku, što se može vidjeti iz odgovora Sudionika 7: *I sada jedan ima, drugi nema, a ovaj što nema radnog iskustva on je dijete. On je u tome dijete. S njim radiš kao sa djetetom jer (...) on nije radio i nemaš ti šta kod njega posebno nešto vrednovati. Možeš ono 'svaka čast. Lijepo je kad čovjek u vašim godinama svoje vrijeme i novac troši da bi se obrazovao. To je pohvalno i za pohvaliti, ali to je to* (S7). Uloga iskustva važna je i prilikom učenja novih informacija pri čemu Sudionik 7 navodi da učenici uče tako što nove informacije povezuju s već usvojenim znanjem, što se može povezati i s autorom Polson (1993). Međutim, Sudionik 6 smatra da uloga iskustva nije samo u svrhu učenja, već ono omogućuje odraslim učenicima da svojim iskustvima obogate nastavu te da kroz kreativne zadatke i načine rada na nastavi, nastavnik omogući učenicima da ih pokažu.

Motivacija također ima značajnu ulogu u pristupu odraslih učenika u nastavi. Dvoje sudionika (S5, S6) mišljenja je da je motivacija odraslih u većoj mjeri intrinzična u odnosu na djecu koja su pretežito usmjerena na ocjenu, odnosno, rezultat. Isto se uočava u rezultatima studija slučaja provedenih među nastavnicima u obrazovanju odraslih u Irskoj gdje su nastavnici prepoznali da su odrasli učenici intrinzično motivirani iz čega proizlazi potreba za vrednovanjem njihovih postignuća i pružanjem povratnih informacija (Bryne, O'Grady i Roche, 2016). Nadalje, Sudionica 2 smatra da su odrasli učenici motiviraniji u odnosu na djecu jer imaju određeni cilj koji žele postići, što se i u literaturi navodi da cilj djeluje na razinu i intenzitet njihove motivacije (ASOO, 2012). Pitanje motivacije izuzetno je važno te prema autoru Boeren (2012) ono predstavlja ključan faktor za sudjelovanje odraslih u obrazovanju, a isto prepoznaju i sudionici (S1, S2, S5, S6) u čijim odgovorima se očituje značaj koji joj pridaju u kontekstu obrazovanja odraslih. Potreba za radom na toj motivaciji očituje se kod Sudionika 6 koji ističe da *motivaciju stalno treba održavat i po mogućnosti rasti i zato je njima trebala povratna informacija*, a isto se prepoznaje kod Sudionice 1 koja smatra da odrasle učenike motivira povratna informacija o njihovom radu jer im pruža smjernice za daljnji rad i napredak vlastitog procesa učenja.

Nadalje, kod nekih sudionika (S2, S4, S5) uočava se da odrasli učenici imaju cilj zbog kojeg se uključuju u obrazovanje odraslih te *dolaze po konkretna znanja i vještine koje žele primijenit*

*odmah po završetku ili čak tijekom obrazovanja* (S4), što se odnosi na jedno od temeljnih načela usmjerenih na odrasle učenike – relevantnost naučenog (ASOO, 2012). Nadalje, neki sudionici (S2, S3, S5, S6) osvrnuli su se na socijalne uloge odraslih (Knowles, 1980) te su problematizirali njihov *nedostatak vremena zbog poslovnih i obiteljskih obaveza*, čime prepoznaju jednu od situacijskih prepreka odraslima za sudjelovanje u obrazovanju (European Commission, 2013; Kušić, Vrcelj i Zovko, 2018). Osim nedostatka vremena, neki su spomenuli strah od učenja zbog duljeg odmaka od obrazovanja, manjak samopouzdanja, strah od postavljanja pitanja te strah od neuspjeha, drugim riječima, istaknuli su osobne i dispozicijske prepreke odraslih učenika u njihovoj nastavi (European Commission, 2013; Kušić, Vrcelj i Zovko, 2018). Također, Sudionica 1 posebno se osvrnula na to da odrasli učenici vole biti vrednovani, no izuzetno su osjetljivi na kritiku i rezultat, a samim time i na proces vrednovanja, zbog čega smatra da je važno znati kako im pristupiti te na koji način im dati povratnu informaciju. Navedeno se nadovezuje na *problem s egom i statusom* zbog čega im je, prema mišljenju nekih sudionika (S1, S4, S6), teže doživjeti neuspjeh pa pristup nastavnika treba biti diskretan *kako bi sačuvali nečiji obraz* (S4). No, s druge strane, dvoje sudionika (S2, S6) istovremeno smatra da odrasli nisu opterećeni ocjenama i rezultatom upravo zbog težnje za samoostvarenjem i osobnim napretkom, što se može povezati s njihovom intrinzičnom motivacijom.

U konačnici, sudionici su među osobinama odraslih učenika naveli njihov interes, odgovornost odraslih o vlastitom učenju te su neki naglasili da je važno uzeti u obzir da odrasli učenici plaćaju svoje obrazovanje te je njihovo sudjelovanje svojevrijedno, zbog čega je važno održavati im interes i pažnju, ali i motivaciju kroz nastavni proces.

Kroz odgovore sudionika na pitanje specifičnosti odraslih učenika, a time i specifičnosti vrednovanja u obrazovanju odraslih, dobiveno je mnoštvo različitih, ali i sličnih obilježja koje odrasle razlikuju od djece i mladih u redovnoj školi. Ono što se uočava jest da se sudionici u svojim odgovorima nisu usmjeravali na senzorne ili intelektualno-spoznajne karakteristike odraslih, već više na emocionalno-motivacijske (Andrilović, 1976) koje se uglavnom odnose na njihovu specifičnost u kontekstu obrazovanja. Osobine koje su izdvojili podudaraju se s onima koje se spominju u literaturi, ali su uz to ukazali na njihovu osjetljivost, izražen ego i strahove, što se djelomično suprotstavlja nalazima iz literature. Naime, autor Andrilović (1976) je kao jednu od emocionalno-motivacijskih osobina odraslih naveo da odrasli bolje reagiraju na tenzije i frustraciju budući da imaju veću sposobnost regulacije svojih emocija, no sudionici istraživanja su veliki

naglasak stavili na njihovu osjetljivost na kritiku i vlastiti rezultat, što od nastavnika zahtijeva oprez prilikom davanja povratnih informacija, a posebice onih negativnih.

## 5.2. Vrednovanje u obrazovanju odraslih

Poimanje vrednovanja u kontekstu obrazovanja odraslih može se uvidjeti iz odgovora sudionika na pitanje uloge vrednovanja u nastavnom procesu, kao i njene važnosti. Svi sudionici istaknuli su važnost vrednovanja, kako za njih kao nastavnika, tako i za učenike, ali i samu ustanovu u kojoj se nastava odvija. Sudionik 7 važnost vrednovanja opisuje iznoseći princip koji glasi: *kad god možeš vrednovati, vrednuj. Znači nemoj ocjenjivat, nego vrednuj.* (S7). Može se uvidjeti da sudionik razlikuje pojam vrednovanja i ocjenjivanja, pri čemu navodi da je vrednovanje *za jednu klasu iznad ocjenjivanja*. Međutim, istovremeno sudionik objašnjava da je u obrazovanju odraslih proces vrednovanja bliži ocjenjivanju, točnije, sumativnom vrednovanju, nego formativnom. Analizirajući odgovore drugih sudionika, također se uviđa sumativna svrha vrednovanja pri čemu ono prema njima ima ulogu rangiranja ili selekcije u svrhu *upisa na studij ili na kakav tečaj, program, za zapošljavanje* (S6), uvid u mjesto na skali *u kojem pripadaju sa znanjem polaznici* (S1) ili kao *finalna vrijednost da možemo ljude, neću reć svrstat, al' da možemo odredit 'ko je kompetentan dalje da može nosit ajmo reć' titulu, odnosno da može tvrdit za sebe da zna da poznaje materiju za koju se školovao i neko 'ko eventualno nije zadovoljio tu priču* (S4). Ovakvo poimanje vrednovanja sukladno je pristupu vrednovanja naučenoga (Earl i Katz, 2006; Yambi, 2018; MZO, 2020) te starijim pristupima vrednovanju prema kojima je naglasak na kvantifikaciji i utvrđivanju stupnja postignuća (Pastuović, 1999; prema Rajić, 2013), točnije, konačnih rezultata u procesu odgoja i obrazovanja.

No, sudionici u većoj mjeri prepoznaju formativnu ulogu vrednovanja pa tako navode da vrednovanje, pored sumativne, ima ulogu pružanja povratne informacije, usmjeravanja rada, praćenja napretka te motivacije i poticaja odraslih učenika kroz rad, što se može povezati sa suvremenijim pristupima (Yambi, 2018, Bin Mubayrik, 2020). Osim na razini učenika, jedna sudionica (S2) nadodaje važnost vrednovanja za samu ustanovu u svrhu uvida u rezultate, što posebice ističe i *Agencija za znanost i visoko obrazovanje* (AZVO, 2020).

Usporedi li se definiranje vrednovanja i njegove uloge u obrazovanju odraslih kroz pojedine dokumente i zakone (*Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru; Zakon o obrazovanju odraslih*)

na nacionalnoj razini, prepoznaje se da sudionici imaju širu perspektivu spram vrednovanja postignuća odraslih učenika. Oni su u središte tog procesa postavili odraslog učenika kojemu ono osigurava povratnu informaciju i poticaj za daljnji rad te napredak kroz cijeli nastavni proces. Drugim riječima, glavna svrha vrednovanja nije isključivo sumativna, već praćenje rada, motivacija i usmjeravanje za vrijeme dok nastava traje, što čini ključna obilježja formativnog vrednovanja koje se, kao što se u teorijskom dijelu rada moglo iščitati, ne prepoznaje u većoj mjeri na nacionalnoj razini.

U provedbi procesa vrednovanja, sudionici su pretežito usmjereni na proces, odnosno, napredovanje odraslih učenika, nego na sam rezultat – ishode učenja. Sudionica 1 to objašnjava na sljedeći način: *ne volim čekat zadnji trenutak da vidim kako tko diše, nego svaki sat imamo nekakvo mini vrednovanje. Svaki sat imaju pravo, imaju mogućnost da se oni iskažu i da vidimo kako su dobri* (S1). Pritom, takav sustav vrednovanja jednog nastavnika nije formalno usustavljen jer *to je riješeno kroz ispite i ove formalne testove* (S4). Ono što je njemu u središtu procesa vrednovanja jest proces napredovanja učenika, način razmišljanja, a ne konkretno rezultat njihovog rada. S druge strane, četiri sudionika (S2, S3, S6, S7) izjasnilo se da je u većoj mjeri usmjereno na proces, ali da je važnost ishoda učenja neupitna – kao formalnost s jedne strane, ali i kao uvid u rezultat rada svakog odraslog učenika u usporedbi s njegovim početnim stanjem. Za razliku od ostalih sudionika koji su prednost dali procesu, Sudionica 5 svoj proces vrednovanja pretežito usmjerava na rezultat, a to opravdava time što u obrazovanju odraslih izostaje odgojni aspekt, koji je uvelike zastupljen u redovnoj školi: *a možda u obrazovanju odraslih malo više rezultat jer u školi, kako je to odgojno-obrazovna ustanova pa imamo i taj odgojni aspekt i nekako pokušavamo učenike i naučit učiti jer oni još uvijek nekako to ne znaju. A odrasli više-manje dođu kao gotov proizvod* (S5).

Vrednovanje koje je usmjereno na proces učenja i napredovanje učenika temelj je procesa formativnog vrednovanja. Iz odgovora sudionika uočava se da su sudionici usmjereni na rad odraslih učenika za vrijeme trajanja nastavnog procesa i u interesu im je steći uvid u napredak odraslih učenika od početnog stanja pa do završetka procesa poučavanja.

Kroz nastavni proces, sudionici provode različite oblike vrednovanja. Sumativno vrednovanje očituje se u odgovorima svih sudionika. Ono se provodi na kraju semestra, tečaja, razreda, što jedna sudionica naziva *velikim vrednovanjem* (S1), a predstavlja završni ispit u obliku usmene ili pismene provjere koji u konačnici rezultira ocjenom (Earl i Katz, 2006; Ministry of Education,

2010; MZO, 2020). Osim ispita, kod Sudionika 4 odrasli učenici izrađuju seminarski rad koji se također ocjenjuje po završetku programa. Pored toga, sumativno vrednovanje provodi se u obliku parcijalnih ispita tokom programa, a slično provodi i Sudionica 2 koja odraslim učenicima nudi opciju kolokviranja za što navodi da nekima na taj način bude *lakše. Manje tih činjenica, bolje se mogu pripremit i tako. (...) I onda su oni nekako zadovoljni, riješili su jedan dio tog ispita (S2).*

Budući da je svaki od sudionika u svojem odgovoru na pitanje provođenja procesa vrednovanja istaknuo sumativno, može se reći da je ono u najvećoj mjeri zastupljeno u obrazovanju odraslih te ima izrazito važnu ulogu. No, gotovo svi sudionici, osim Sudionice 2, pored sumativnog osvrnulo se i na druge oblike vrednovanja. Za razliku od sumativnog, koje je formalizirano i propisano na razini svake ustanove u kojima djeluju, način provedbe dijagnostičkog i formativnog vrednovanja razlikuje se od sudionika do sudionika.

Dijagnostičko vrednovanje nastavnicima omogućuje komparaciju početnog stanja i konačnog rezultata postignuća odraslog učenika te se ono prepoznaje kao sastavni dio procesa vrednovanja kod čak petero sudionika (S3, S4, S5, S6, S7). Određeni sudionici (S3, S4, S6) dijagnostičko vrednovanje provode samoinicijativno na početku nastavnog procesa kada na jedan neformalan način pokušavaju upoznati odrasle učenike kako bi mogli nastavu prilagoditi njihovim specifičnostima i mogućnostima, a ista praksa provodi se kod nastavnika koji su sudjelovali u studiji slučaja na Novom Zelandu (McNeur i sur., 2017). Pored toga, uočava se da dvoje sudionika (S4, S6) dijagnostičko vrednovanje koriste u svrhu preporuke prikladnog odgojno-obrazovnog procesa ili intervencije (Isaac-Saavage, 2011; MZO, 2020). Naime, oni imaju autonomiju da, putem praćenja, odrasle učenike usmjeravaju kroz individualne razgovore na drugi program ili drugu razinu jezika ukoliko prepoznaju da je priroda predmeta/razina jezika iznad ili ispod njihovih mogućnosti. S druge strane, kod nekih sudionika (S5, S6, S7) dijagnostičko vrednovanje se provodi sustavno te je određeno na razini ustanove. Tako se u jednoj ustanovi provode strukturirani testovi predznanja, dok se kod jednog sudionika provode individualni razgovori sa svakim odraslim učenikom kako bi se definirao profil polaznika te prilagodio program rada, uvažavajući pritom radno iskustvo odraslih.

U konačnici, vrlo različiti odgovori prepoznaju se prilikom opisivanja procesa vrednovanja za vrijeme nastave, odnosno, formativnog vrednovanja, na koje se osvrnulo šestoro sudionika (S1, S3, S4, S5, S6, S7). Dok samo dvoje sudionika (S5, S6) taj proces vrednovanja nazivaju

„formativnim“<sup>9</sup>, ostali sudionici taj proces opisuju kao *vrednovanje na razini predavanja* (S4) ili vrednovanje koje se provodi kroz komunikaciju i razgovor s odraslim učenicima pri čemu dvije sudionice (S1, S3) vrednuju svaki element: *I onda kroz njihovo aktivno sudjelovanje, kroz njihov interes, kroz njihovu želju da nešto kažu, neko svoje mišljenje, neku svoju kritiku, neko svoje iskustvo, ja to sve vrednujem do onog zadnjeg momenta* (S3). Ovakav pristup vrednovanju koji vrednovanje ne percipira samo kao pisanje ispita, već uključuje svaki element u nastavi i time omogućava nastavniku da konstantno vrednuje, povezano je s poimanjem vrednovanja autora Brown (1990).

Razlika u poimanju i provođenju vrednovanja za vrijeme trajanja nastave uočava se i u metodama koje sudionici koriste u tu svrhu. Primjerice, kod Sudionika 5 i 6 koji koriste pojam „formativno“ vrednovanje metode su u većoj mjeri strukturirane te uključuju *zadatke i zadaće, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje te povratnu informaciju*. Ostali sudionici pod metode navode praćenje te vrednovanje odraslih učenika kroz razgovor i međusobnu komunikaciju, dok konkretne aktivnosti izostaju iz njihove prakse. Ono što je zanimljivo jest da sudionici koji proces vrednovanja za vrijeme nastave nazivaju formativnim, imaju najmanje godina radnog iskustva (2 – 3 godine), dok ostali nastavnici imaju 9 i više godina radnog iskustva. Moguće objašnjenje ove razlike može biti u tome što nastavnici s više godina radnog iskustva vrednovanje provode na način na koji su provodili od početka rada u obrazovanju odraslih kada formativno vrednovanje nije u tolikoj mjeri bilo naglašavano, kao što se danas ističe kao potreba na nižim razinama obrazovanja kroz *Školu za život* (MZO, 2020).

Nadalje, kao što se može uvidjeti u dosadašnjim odgovorima, sudionici koriste raznolike metode i tehnike vrednovanja kroz nastavni proces. Pored završnih ispita, usmenih i/ili pismenih, koji su propisani i provode se po završetku nastavnog procesa, sudionici imaju veliku autonomiju u odabiru metoda koje će koristiti za vrijeme trajanja nastave. Neke od metoda koje su sudionici spomenuli su: *prezentacije, kvizovi, debate, plakati, natjecanja, igre, zadaće, primjeri dobre i loše prakse, osobne bilješke nastavnika, vježbe, timski rad, mapa praktične nastave*, dok se u najvećoj mjeri koristi *komunikacija* putem koje se kroz postavljanje pitanja i praćenje neverbalne komunikacije dobivaju povratne informacije od strane odraslih učenika. Ono što se primjećuje kao razlika je raznolikost metoda koju sudionici koriste pri čemu mlađi sudionici i s manje radnog

---

<sup>9</sup> Važno je uzeti u obzir da je Sudionica 5 prije provedbe intervjua dobila pitanja (na vlastiti zahtjev), što može utjecati na njenu pripremljenost i upoznatost s temeljnim konceptima vrednovanja.

iskustva (S1, S5, S6) koriste raznolikije metode vrednovanja pa tako navode *komunikaciju, prezentacije, kvizove, debate, plakate, natjecanja, igru te zadaće*. Navedene metode mogu se povezati s metodama koje se koriste s djecom i mladima na nižim razinama obrazovanja gdje je veliki naglasak na igri i raznolikim aktivnostima. Primjerice, Sudionica 5 navodi da zadaća možda nije popularna u obrazovanju odraslih, ali je imala izuzetno važnu ulogu za vrijeme *online* nastave: *mada nije toliko popularno u obrazovanju odraslih dat zadaću, uu nastavi na daljinu nekako je to bilo nužno tako da je bilo dosta tih zadataka*. S druge strane, Sudionik 7 smatra da zadaća nema svoje „mjesto“ u nastavi: *To postoji mogućnost sa seminarima i sa zadaćama, al' to je ono što je u redovnom sustavu i sad kako ćeš odraslom polazniku davati zadaću, jel? Domaće zadaće il nekakvi seminari su nešto što, čime možeš taj njihov proces napredovanja pratiti, ali kažem u obrazovanju odraslih gotovo ne postoje zadaće, a postoje seminari*. Sudionici s više godina radnog iskustva u svojim odgovorima nisu spominjali mnoštvo zadataka, ali su zato veliki naglasak stavili na komunikaciju s odraslim učenicima i praćenje samih učenika koje im omogućava da prate njihov napredak i usmjeravaju daljnji rad. Drugim riječima, sudionici u većoj mjeri instinktivno prate, odnosno, vrednuju učenike, a pritom njihovoj procjeni uvelike doprinosi njihovo dugogodišnje iskustvo u obrazovanju odraslih.

Ono u čemu se uviđa sličnost među sudionicima jest kriterij odabira metoda vrednovanja pri čemu u najvećoj mjeri odabir ovisi o specifičnostima odraslih učenika, konkretnije, *grupe odraslih učenika*, što je u skladu s jednim od principa vrednovanja u obrazovanju odraslih (Stephens, O'Donnell i McCusker (2007). Takvo vrednovanje, koje je prilagođeno profilu učenika, u ovom slučaju odraslih učenika, bit će učinkovitije (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007). Petero sudionika (S1, S2, S3, S5, S6) je u najvećoj mjeri usmjereno na grupu odraslih učenika upravo zbog njene specifičnosti zbog čega je važno *oslušivati grupu* (S5) i uvidjeti što koja grupa preferira: *Ali ako vidim da grupa voli natjecanja nekako ćemo ić' više ka tome. Ako vidim da grupa ne koristi telefone, nećemo ići često na kvizeve i takve načine vrednovanja. Tako da ovisno o samoj grupi, a ja sam tu taj koji je najfleskibilniji* (S1). S druge strane, troje sudionika (S3, S4, S7) naglasak stavlja na individualni pristup svakom odraslom učeniku, što, prema Sudioniku 4, iziskuje prilagodbu vrednovanja pojedincu, a ne toliko grupi: *Dakle moramo se znat prilagodit svakom pojedinom polazniku i kako, kako jezično tako i ono što se tiče struke i nekakve ljudske strane i onda možemo dobit uvid u zbilja, znači, razinu savladanog gradiva, odnosno, onoga šta, šta ljudi prenose u idući korak ili na kraju s čime izlaze iz naše škole*.

Osim prilagodbe vrednovanja grupi odraslih učenika, troje sudionika (S2, S5, S6) svoje metode prilagođava i ishodom učenja, što je u skladu s pristupom konstruktivnog poravnanja (Biggs, n.d.; Anderson, 2002; Vizek-Vidović, 2009; Koludrović i Vučić, 2018), odnosno, konstruktivnog povezivanja (Kovač i Kolić-Vehovec, 2008) i temeljnim načelima procjena znanja prema Brownu (2007a). Pritom, nastavnici imaju autonomiju u mijenjanju i prilagođavanju metoda kroz nastavu: *Pa nastavni plan i program je nešto što je zadano, na neki način, a s druge strane mi kao nastavnici možemo to i prilagođavati i mijenjati* (S6). Naposljetku, kod četvero sudionika (S1, S3, S4, S6) predmet poučavanja i teme koje se obrađuju također usmjeravaju proces vrednovanja, kao i odabir metoda: *Znači metode usmenog ispitivanja. Rjeđe pismeno, zato što su i takva zanimanja. Zanimanja gdje je izuzetno bitna komunikacija i onda zato ja volim da taj razgovor na ispitu teče, da to bude nekakva interakcija kao što je i na predavanju da bude i na samom ispitu interakcija* (S3).

Ono što sudionici nisu naveli prilikom odgovora na kriterij odabira metoda vrednovanja jest njihova uloga u nastavnom procesu, odnosno, njihova filozofijska perspektiva (Wang i Sarbo, 2014) ili perspektiva poučavanja (Pratt, 2006) kojom se nastavnik vodi u nastavi i koja može djelovati na odabir metoda vrednovanja. Iako bi se kod nekih sudionika mogle prepoznati neke od perspektiva kojima se vode u njihovom radu, u ovoj analizi to se neće analizirati jer se primarno vodi njihovom perspektivom i odgovorima.

U konačnici, može se zaključiti da je uloga procesa vrednovanja iz perspektiva sudionika istraživanja u većoj mjeri formativna i usmjerena na praćenje i napredak odraslih učenika. Nastava koja je usmjerena na odrasle učenike i koja se temelji na pristupu usmjerenom na učenika, postaje prioritet u obrazovanju odraslih (Bin Mubayrik, 2020), a isto se očituje kod sudionika istraživanja koji proces vrednovanja, a ujedno i svoje metode i tehnike, prilagođavaju individualnim karakteristikama odraslih učenika, odnosno, grupe učenika. Međutim, praksa vrednovanja odraslih učenika za vrijeme trajanja procesa učenja razlikuje se među sudionicima, što ukazuje na to da je formativno vrednovanje fleksibilno i njegova provedba ovisi o nastavniku te samoj grupi odraslih učenika, dok je sumativno vrednovanje propisano na razini ustanove i ono 'mora' biti zastupljeno u nastavi, što će se vidjeti i u nastavku analize.



### 5.3. Poimanje i provođenje procesa formativnog vrednovanja

Nakon sistematizacije odgovora sudionika o ulozi i načinu provedbe vrednovanja u obrazovanju odraslih, u ovom dijelu analizirat će se odgovori vezani uz središnji dio intervjua, a to je formativno vrednovanje.

#### 5.3.1. Pitanje usmjereno na aktivnost – Asocijacije i definiranje formativnog vrednovanja

Kao uvod u drugi dio intervjua, sa sudionicima se provela kratka aktivnost unutar koje su morali navesti asocijacije koje vezuju uz pojam formativno vrednovanje. Asocijacije koje su sudionici naveli mogu se vidjeti u nastavku: *senzibilnost, ispit, napredovanje, stres, ocjena, aktivnost (učenika), objektivnost, pravednost, struktura, jednoobraznost, sljedivost, feedback, kontinuitet, zadaci, motivirajuće, dosljedno, iskustvo, angažman i domišljatost*. Pritom se asocijacije ocjena i kontinuitet pojavljuju kod dvoje sudionika, a ostale se pojavljuju samo jednom. S obzirom na to da je u istraživanju sudjelovalo 7 sudionika, a asocijacija je 19, može se zaključiti da postoje različita poimanja formativnog vrednovanja.

Među navedenim asocijacijama mogu se identificirati karakteristike formativnog vrednovanja kao što su povratna informacija (Derrick i Ecclestone, 2006; Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; OECD/CERI, 2008; Black i Wiliam, 2010; Pavić, 2013; Ozan i Kincal, 2018 i dr.), napredovanje (Brown, 2007a; Ministry of Education, 2010; Pavić, 2013; MZO, 2020), kontinuitet (Pavić, 2013), različiti zadaci (Derick i Ecclestone, 2006; Pavić, 2013) te aktivnost i angažman učenika (OECD/CERI, 2008). Pored karakteristika koje se spominju u literaturi, jedan sudionik nadodaje motivaciju smatrajući da formativno vrednovanje mora djelovati motivirajuće za odraslog učenika: *ako nema tu funkciju da motivira polaznika ili učenika ili koga već na daljnji rad onda čemu?* (S6). Također, Sudionik 7 osvrnuo se na elemente koji se mogu vrednovati kroz proces formativnog vrednovanja kao što je domišljatost odraslih učenika, njihovo iskustvo te interes. Zanimljiva je asocijacija i stresa s formativnim vrednovanjem, što sudionica objašnjava na sljedeći način: *stres zato što, i kada je igra čak u pitanju, uvijek su ljudi onako malo...pa na iglama ajmo reć'. Nije ugodno kada znaju da je vrednovanje u tijeku, što sam primijetila i na ispitu* (S1). Pritom, može se uočiti da sudionica stres povezuje s vrednovanjem koje uključuje ispit, što nije ključan element formativnog vrednovanja.

Među asocijacijama drugih sudionika (S1, S2, S3, S4) mogu se prepoznati obilježja sumativnog vrednovanja kao što su ocjena, objektivnost, struktura, jednoobraznost, sljedivost, ispit te pravednost. Naime, prilikom objašnjenja asocijacija prepoznaje se da nisu svi sudionici upoznati s pojmom formativno vrednovanje te ga dvoje sudionika (S2, S4) poistovjećuje s „formalnim“ vrednovanjem: *ja bi taj formativni nekako povezao na formalan, nekako me vuče u tom smjeru* (S4). Slično se uočava kod Sudionice 2, no njeno poistovjećivanje pojma formativno i formalno se uočilo tek po završetku intervjua. Naime, nerazumijevanje pojma može objasniti asocijacije koje su u većoj mjeri povezane sa sumativnim, a ne formativnim vrednovanjem, što otežava usporedbu asocijacija među sudionicima. Zbog toga, iako se putem intervjua htio dobiti uvid u razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive sudionika istraživanja, nakon što bi se uočilo da sudionici nisu upoznati s pojmom, zbog relevantnosti njihovih odgovora za temu intervjua, ukratko im se objasnilo o kojem obliku vrednovanja je riječ.

Prilikom definiranja pojma formativno vrednovanje, također se uočavaju mnoge razlike te nesigurnost u davanju definicije. Sudionici koji su formativno vrednovanje navodili kao sastavni dio procesa vrednovanja u njihovoj nastavi, davali su brze i jasne definicije koje su u većoj mjeri slične s onima koje se prepoznaju u teoriji:

- *Kontinuirano praćenje učenika, njihova rada, prikupljanje informacija o napretku i vrednovanje...ishoda učenja na kraju.* (S5)
- *Formativno vrednovanje postupak davanja povratne informacije o nečijem napretku u tome što radi.* (S6).

Sudionici 5 i 6 imaju najmanje godina radnog iskustva te pripadaju mlađoj populaciji sudionika u ovom istraživanju, što može opravdati njihovo poznavanje pojma budući da je formativno vrednovanje u obrazovanju odraslih tek nedavno „zaživjelo“ kao trend (Bin Mubayrik, 2020). Osim toga, manji je vremenski odmak od završetka inicijalnog nastavničkog obrazovanja mlađih sudionika u odnosu na starije zbog čega su im moguće određeni teorijski koncepti o vrednovanju bliži, a uz to postavlja se pitanje jesu li svi sudionici u svojem inicijalnom obrazovanju imali kolegije o vrednovanju.

Ostali sudionici imali su poteškoće u definiranju pojma, ali su dali objašnjenje sukladno vlastitoj praksi u provedbi formativnog vrednovanja te vlastitom razumijevanju pojma:

- *Prostor za unaprjeđenje.* (S1)

- *da meni se čini da bi bilo dobro da bi se postavili, ne znam, što je potrebno za pojedini predmet. Dakle koji je minimum potreban da bi se dobila ocjena dovoljan i koji je, kao neki maksimum, da bi se dobila ocjena odličan. I mislim da za obrazovanje odraslih, da bi se tu baš trebalo proraditi više na tom. (S2)*
- *da budem pravedna, da dam tu povratnu informaciju, da kroz to formativno vrednovanje vrednujem taj trud koji je uložio netko. Da vidi da se taj trud isplatio. Da mu kažem da zna nešto, da kroz to formativno vrednovanje vidi da postoji neko znanje koje će njemu vrijediti u životu (S3)*
- *formativni doživljavam kao nekakav proces vrednovanja koji je, ono, koji nije strogo strukturiran i koji se bazira na ne uvijek strogo istoj proceduri tipa, mi damo ispit i dobijemo ono A, B, C, D odgovore, nego više na nekakvom, ono, i subjektivnom dojmu i cjelokupno puno široj slici. (S4)*
- *A pa ja sam ga shvaćao kao nekakvu ocjenu koja proizlazi iz cijelog...ne kao ocjenu, kao jedan proces, ustvari. Kao jedan proces gdje polaznik se (...) rješava nekakve, je li to predmet ili je to dijelovi praktične nastave, i jedan proces u kojem od onog situacije na početku, one situacije od točke A koje je došao ide prema onoj točki B koja je željena. Taj jedan cijeli proces (...) za moje shvaćanje je to nekakvo formativno, formativno ocjenjivanje. (S7)*

Osim kod Sudionice 2 koja je pojam formativnog vrednovanja poistovjetila s formalnim vrednovanjem, u definicijama drugih sudionika prepoznaju se neka od njegovih ključnih obilježja. Prvenstveno, kod dvoje sudionika (S3, S5) formativno vrednovanje usko je vezano uz *povratnu informaciju*, što i predstavlja njegov ključan element. Pored toga, ono osigurava praćenje učenika i pruža učeniku prostor za unaprjeđenje. Razumijevanje formativnog vrednovanja kao *proces* očituje se kod troje sudionika (S4, S6, S7), pa se definira kao *kontinuirano praćenje* (S6), odnosno, ono je prema Sudioniku 7 proces učenja učenika od početka do završetka nastavnog procesa. Također, prema Sudioniku 4 formativno vrednovanje je u većoj mjeri subjektivno u odnosu na formalno (što mu je bila prva asocijacija) čime sudionik ukazuje na ulogu nastavnika u provedbi formativnog vrednovanja koje uvelike ovisi o njegovom pristupu i perspektivi spram cjelokupnog nastavnog procesa. Osim toga, nestrukturiranost u provedbi formativnog vrednovanja na koju se sudionik referira, može se povezati s promišljanjima Sudionika 6 koji daje sljedeće objašnjenje: *to po meni i ne treba bit planski za razliku od sumativnog ili dijagnostičkog vrednovanja koje možda*

*treba, naravno, u određenim razdobljima i predvidjeti. Ali da treba bit kontinuirano i zapravo da na neki način na svakom satu mora bit zastupljeno pa makar u minimalnom obliku. Jer to nije nešto što podliježe razdobljima. Sad ću ja dva tjedna za formativno vrednovanje odvojiti. To nema smisla, to nije formativno vrednovanje. To je zapravo jedan kviz.*

Fleksibilnost u provedbi formativnog vrednovanja daje nastavniku autonomiju u načinu njegove provedbe, što u konačnici rezultira različitostima u odgovoru sudionika o njegovim ključnim obilježjima. Drugim riječima, sudionici pridaju važnost različitim elementima formativnog vrednovanja (OECD/CERI, 2008) zbog čega se način provedbe razlikuje na razini nastavnika, a ne toliko na razini ustanove. Međutim, pri spontanom i nestrukturiranom provođenju formativnog vrednovanja, iznimno je važno kontinuirano preispitivati njegovu funkciju koja bi primarno trebala biti pružanje povratne informacije jer, kao što se navodi u literaturi, ukoliko izostane taj ključan element, vrednovanje postaje učestalo, ne formativno (NRDC, 2008). Ono što formativno vrednovanje čini formativnim jest njegova svrha, a ne aktivnost, metoda ili vrijeme (Ecclestone, 2010).

### 5.3.2. Metode i tehnike u procesu formativnog vrednovanja

Metode i tehnike koje sudionici koriste u svrhu formativnog vrednovanja također su raznolike, a većina sudionika je to spomenula u dijelu u kojem opisuju sve metode vrednovanja koje primjenjuju u nastavnom procesu u obrazovanju odraslih.

Kod petero sudionika (S1, S3, S4, S5, S6) metode formativnog vrednovanja uključuju mnoštvo različiti aktivnosti i zadataka, odnosno, gotovo svaki element u nastavi: *od samog razgovora s njima, do korištenja različitih alata, do baš nekakvih testova na taj načini ili...nekako, čini mi se da sve navedeno, da ide ka tome da se oni formativno vrednuju* (S1). Grupni radovi, praćenje, zadaci, vježbe, istraživanja, izrada plakata, prezentacije, igre, diskusije, vršnjačko vrednovanje, zadaće i brojne druge tehnike provode se u svrhu formativnog vrednovanja učenika, praćenja njihovog rada i dobivanja povratne informacije. Dvoje sudionika (S1, S4) kao metodu vrednovanja navelo je komunikaciju u nastavi putem koje nastavnici, a i odrasli učenici, dobivaju povratnu informaciju o radu i što im omogućuje daljnje usmjeravanje procesa učenja: *ali kroz praćenje, tipa, način kako ljudi gledaju, način kako reagiraju na određena pitanja, na određene komentare meni daju dojam koliko su ljudi savladali, koliko osjećaju nekakvo samopouzdanje kada pričamo o određenoj temi i na temelju toga ja njima pristupam kasnije i pregledavam direktno kako rade*

(S4). Osim njih, kod Sudionice 3 se također prepoznaje veliki naglasak na komunikaciji i razgovoru koje koristi kao metode vrednovanja u nastavi. S obzirom na predmet poučavanja nastavnika, uviđaju se neke razlike u korištenju metoda. Nastavnici stranog jezika koriste raznolikije i inovativnije metode u odnosu na nastavnike općeobrazovnih predmeta kod kojih su prisutne „tradicionalne“ metode poput seminara, rada na tekstu, praktičnog rada i ostaloga.

Digitalni alati zastupljeni su u nastavi kod četvero sudionika (S1, S4, S5, S6), a uključuju razne alate za izradu kvizova, prezentacija i kratkih testova. Troje sudionika (S1, S5, S6) koristi digitalne alate za izradu kvizova poput *Quizziz*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Word Wall*. Zatim, jedan sudionik (S6) spominje *Zoom*, *Skype* i *Google Meet* za video konferencije, dok jedna sudionica (S5) koristi i *Google Classroom* (Google učionica) za *online* izvođenje nastave, dok se u te svrhe kod drugog sudionika (S4) koristi *Adobe Connect*. Što se tiče ostalih, kod jedne sudionice se koristi uglavnom Internet za pretragu informacija, a kod ostalih dvoje sudionika se uopće ne primjenjuju digitalni alati. Također, ovdje se uviđa razlika između mlađe populacije sudionika istraživanja i starije pri čemu mlađi u većoj mjeri koriste digitalne alate, nego stariji koji svoj rad temelje na razgovoru, skriptama ili Power Point prezentacijama.

S obzirom na pandemiju uzrokovanu COVID-19, ovi rezultati mogu se opravdati prelaskom nastave u *online* okruženje pri čemu se digitalni alati koriste učestalije nego prije pandemije. Primjerice, platforme kojima se koriste Sudionica 5, odnosno, Sudionik 4, kao što su *Google Classroom* i *Adobe Connect*, koriste se uglavnom u *online* okruženju. Pritom, Sudionica 5 posebno naglašava da se ono počelo koristiti za vrijeme *online* nastave. S druge strane, Sudionik 6 ističe da se u razdoblju pandemije češće koristi digitalnim alatima, ali ih je koristio i prije prelaska na *online* i hibridnu nastavu. Shodno tome, pitanje je koliko se navedeni digitalni alati koriste u nastavi uživo.

### 5.3.3. Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja

U nastavku intervjua, sudionici su izdvojili prednosti te prepreke s kojima se suočavaju u provedbi formativnog vrednovanja pri čemu su se često referirali na specifičnosti odraslih učenika, a isto pokazuje i analiza kôdova.

Kao temeljna prednost formativnog vrednovanja koja se uočava kod četvero sudionika (S1, S3, S5, S6) jest povratna informacija učenicima o njihovom radu i napretku. Jedna sudionica smatra da su kontinuirane povratne informacije dobre za odrasle učenike *da vide jel' idu u dobrom*

smjeru (S3), ali isto tako oni i očekuju povratne informacije: *ne moram ja izvlačit iz njih ili, ili, na neki način, inzistirat na toj povratnoj informaciji na njihovu štetu i žalost, nego oni to traže i pitaju* (S6). Učenici su motivirani i zainteresirani za praćenje svojega rada i napretka, što se može objasniti njihovom usmjerenošću na sebe o čemu govori Sudionica 5: *u obrazovanju odraslih su učenici itekako fokusirani na sebe i prate svoj napredak i svoj rad i žele, zapravo, za svoj novac dobiti i nekakvu kvalitetu iii žele vidjet napredak kod sebe. Ii jako vole dobit povratnu inřormaciju* (S5). Također, Sudionik 6 prednost formativnog vrednovanja prepoznaje u specifičnostima odraslih učenika navodeći da oni nisu opterećeni rezultatom i ocjenom te im formativno smanjuje pritisak. Sumativno vrednovanje, odnosno, ocjenjivanje, kod odraslih učenika vrlo često izaziva strah (Grotlůschen i Bonna, 2006), a povezanost straha, odnosno, stresa i ocjene prepoznaje se kod još dvije sudionice (S1, S2) koje su navele da su trema, anksioznost i stres prisutni za vrijeme polaganja ispita, odnosno, ocjenjivanja.

Osim što formativno vrednovanje nosi sa sobom brojne prednosti za učenika, prepoznaju se prednosti za nastavnike. Ono, prema iskustvu troje sudionika (S3, S4, S6), omogućuje nastavnicima *širu sliku* o odraslim učenicima i njihovom procesu učenja. Također, formativno vrednovanje ujedno je i povratna informacija sudionicima o njihovoj učinkovitosti te specifičnostima odraslih učenika sukladno čemu prilagođavaju svoj daljnji rad i pristup u nastavi: *stalno valorizirajući ajmo reć' uspjeh svakog mog izlaganja, ja dobivam povratnu informaciju o učinkovitosti. Na taj način ja kao predavač mogu dobit dojam hoću li nekoj temi pristupit primarno teorija pa praksa ili ću prvo praksa pa onda teorija ii generalno s vremenom onako mogu ispolirat svoj način predavanja* (S4). Osim toga, kod dvoje sudionika (S4, S7) prepoznaje se da formativnim vrednovanjem mogu individualizirati proces vrednovanja, s jedne strane, te sadržaj i strukturu predavanja, s druge strane.

Iz svega se može zaključiti da je glavna prednost formativnog vrednovanja to što osigurava kontinuiranu povratnu informaciju odraslim učenicima o njihovom radu te nastavniku o njegovu načinu rada, sukladno čemu nastavnik prilagođava svoj način rada specifičnostima odraslih učenika (Black i Wiliam, 2010). Povratna informacija čini osnovu formativnog vrednovanja koja ga i čini „formativnim“ (NRDC, 2008), a isto prepoznaju i sudionici istraživanja koji se kontinuirano referiraju na nju.

Nadalje, dok dvoje sudionika (S1, S3) ne prepoznaje izazove u provedbi formativnog vrednovanja, petero navodi određene izazove s kojima se suočavaju. Prvenstveno, specifičnosti

odraslih učenika čini izazov za troje nastavnika (S2, S4, S5, S6). Primjerice, neki sudionici izazov prepoznaju u individualnom pristupu različitim profilima učenika: *Dakle, ako je netko introvertiran i neko ekstrover...često puta ekstroverti dobiju...ostavljaju bolji dojam i, i ostavljaju dojam kompetentnijih nego oni koji su introvertirani koji jednostavno iako puno toga znaju, ne pokažu. Moj izazov je kako pristupit svima da, da dobijem pravu sliku (S4) ili Najveći problem je ako imaš veliku grupu i ako u grupi ne dođu svi jednako do izražaja. Iii strah me onda da se ne posvećujem svima podjednako i daaa izgubim pregled, da ne mogu pratit sve polaznike (S5).* Osim heterogenosti skupine, za dvoje sudionika (S5, S6) veliki je izazov neredovitost odraslih učenika na nastavi zbog obiteljskih ili poslovnih obaveza zbog čega je teško pratiti takvog učenika i pružiti mu adekvatnu povratnu informaciju. Kod istih sudionika izazov predstavlja osjetljivost odraslih učenika zbog *ega (S6)*, što posljedično djeluje na neprihvatanje povratne informacije, a posebice ako je ista usmjerena na kritiku. Slično se uočava kod Sudionice 2, no ona izazov prepoznaje u osjetljivosti odraslih na ocjenu, odnosno, ocjenjivanje, što se može opravdati time što svoje poimanje formativnog vrednovanja vezuje uz formalno. U odnosu na sudionike koji prepreke prepoznaju u specifičnostima odraslih učenika, jedan sudionik usmjerio se na cjelokupni obrazovni sustav: *Paa prepreka je cijeli sustav (smijeh). (...) sustav je orijentiran prema, prema sumativnom, prema ispitima, tablicama, kurikulumu. Mora to proći, treba tol'ko i tol'ko postići (S7).* Uloga sumativnog vrednovanja važna je pri utvrđivanju stupnja postignuća odraslih učenika temeljem kojega učenici stječu certifikat (Koludrović i Vučić, 2018). No, sudionik je ovdje prepoznao jednu od ključnih prepreka u obrazovanju odraslih, a to je pretežita usmjerenost na rezultat, a ne na proces učenja (NRDC, 2008). Posljedično, formativno vrednovanje i njegova uloga u nastavnom procesu razlikuje se od nastavnika do nastavnika jer njegova implementacija ovisi upravo o nastavniku i njegovom stavu prema istome, a ne toliko o ustanovi (Schildkamp i sur., 2020).

Uočava se da sudionici prepreku prepoznaju u individualnom pristupu odraslim učenicima zbog njihove heterogenosti, dok se u literaturi navodi da je formativno vrednovanje osjetljivo na razlike te se temelji na individualizaciji u nastavnom procesu (OECD/CERI, 2008). Specifičnost odraslih učenika otežavaju praćenje svakog pojedinca, a veliki izazov predstavljaju „jake“ ličnosti koje su osjetljive na povratne informacije. Međutim, kroz nastavni proces potrebno je poticati učenike na aktivno sudjelovanje i preuzimanje odgovornosti za svoje učenje, što će doprinijeti razvoju svijesti o vlastitom učenju, a time će razviti samopouzdanje za komunikaciju o svojim

nesigurnostima, izazovima i slabim stranama, što će olakšati nastavnicima da prepoznaju one učenike koji zahtijevaju više potpore.

#### 5.3.4. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje

Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje važni su elementi vrednovanja kao učenje, zbog čega se sudionike upitalo o primjeni tih oblika vrednovanja u njihovoj nastavi s odraslim učenicima.

Što se tiče samovrednovanja, uočava se da kod sudionika ono nije u većoj mjeri zastupljeno u nastavi. Pritom, prepoznaju se razlike među sudionicima s obzirom na predmet poučavanja. Sudionici koji su nastavnici stranog jezika koriste konkretne metode i aktivnosti u svrhu pružanja mogućnosti odraslim učenicima da samostalno procijene vlastito znanje i vještine. Neke od metoda koje koriste su razni kvizovi, testovi iz udžbenika, kartice za samovrednovanje, a jedan od sudionika (S6) primjenjuje i stablo učenja – metodu koja se koristi u psihologiji za procjenu vlastite kompetentnosti iz određenog područja. S druge strane, sudionici koji su nastavnici općeobrazovnih predmeta samovrednovanje provode u obliku postavljanja pitanja kojima se učenika potiče na procjenu vlastitog znanja i koje služi kao povod za razgovor te definiranje konačne ocjene: *recimo, ih znam pitati (...) 'šta misliš za koliko si to...kako bi sebe ocijenio? (S2)*. Na taj način, Sudionik 7 uvažava njihovo informalno i neformalno znanje te njihovu samoprocjenu o poznavanju određenog sadržaja, što se može povezati s rezultatima istraživanja McNeur i suradnika (2017) koji su pokazali da nastavnici samovrednovanje koriste za prikupljanje informacije o učenicima: *njegov sud 'ja to znam', je meni 'aha dobro to znaš', kao to je na neki način samovrednovanje. 'Aha ovo znam, ovo znam, ajmo gdje sam najtanji. Ionako je malo sati pa da se fokusiramo na ono što ga zanima i ono gdje je tanak pa sad ne trošimo sate na nešto (S7)*. U konačnici, sudionici koji su nastavnici strukovnih predmeta navode da ne provode samovrednovanje u svojoj nastavi, ali se kod Sudionice 3 također prepoznaje postavljanje pitanja za samoprocjenu znanja kao i kod Sudionice 2.

Među prednostima samovrednovanja, Sudionica 5 navodi da samovrednovanje odgovara specifičnostima odraslih učenika kao što su njihova svijest o učenju i odgovornost, što se može povezati s *kontrolom* – jednim od temeljnih načela vezanih uz odrasle učenike (ASOO, 2012): *Znači, samovrednovanje je segment koji je u obrazovanju odraslih se može puno bolje iskoristiti jer djeca u osnovnoj školi, u srednjoj školi ne cijene to toliko. (...) Dok (...) odrasli u obrazovanju*



*itekako. Znači, oni su platili, oni žele, oni su tamo s razlogom i (...) možda im je jača i ona intrinzična motivacija. Znači, sad dobro ne ulazim 'ko ima kakvu motivaciju, ali, ovaj, na tu kartu se može bolje onda odigrat kako bi rekla. Svjesniji su, odgovorniji prema, prema učenju (S5).* Samovrednovanjem odrasli učenici mogu dobiti *AHA efekt (S6)* te samostalno osvijestiti da su nešto novo naučili. Naposljetku, njihovo samovrednovanje može uvelike pomoći nastavniku u prilagodbi rada jer, kao što smatra Sudionik 7, odrasli učenici su iskreni i sposobni procijeniti sami sebe.

Osim prednosti, dvoje sudionika (S5, S6) osvrnulo se na izazove samovrednovanja kao što su samokritičnost u procjeni vlastitog znanja te jedna od dispozicijskih i osobnih prepreka (European Commission, 2013), a to je sumnja u vlastitu samoprocjenu i nedovoljna stručnost u vrednovanju pri čemu preferiraju vrednovanje od strane nastavnika.

U odnosu na samovrednovanje, manji naglasak stavljen je na vršnjačko vrednovanje koje u nastavi primjenjuje samo troje sudionika i to nastavnici stranog jezika. Metoda kojom se koriste je ispravljanje tuđih zadataka ili testova kroz rad u grupi ili rad u paru. Osim njih, Sudionica 2 koristi sličan pristup kao i pri samovrednovanju, a to je postavljanje pitanje odraslim učenicima u svrhu procjene rada svojeg kolege iz grupe: *kako biste vi procijenili svog kolegu? (S2)*, no ne koristi konkretne aktivnosti poput ispravljanja koje su naveli drugi sudionici. Ono što prepoznaju kao prednosti vršnjačkog vrednovanja je objektivnost i odgovoran pristup prema vrednovanju. Isto tako, Sudionik 6 usporedio je vršnjačko vrednovanje i vrednovanje od strane nastavnika ističući da vršnjačko vrednovanje smanjuje pritisak na učenike jer lakše prihvaćaju kritiku vršnjaka, nego nastavnika. Isto navodi autorica Jurane-Bremene (2019) koja prednost vršnjačkog vrednovanja prepoznaje u tome što su povratne informacije vršnjaka usmjerene na poticanje napretka u učenju, dok kod nastavnika ono može biti usmjereno na kritiziranje.

S druge strane, izazovi vršnjačkog vrednovanja javljaju se ukoliko odrasli učenici ne vole raditi u paru ili u grupi, što ističu dvije sudionice (S1, S5). Osim toga, vrednovanje od strane učenika može biti s jedne strane suviše objektivno i „preiskreno“, što može povrijediti drugu osobu, a s druge strane može biti subjektivno pri čemu dvoje sudionika (S2, S6) navodi da odrasli učenici znaju vrednovati temeljem simpatija ili antipatija spram pojedinih kolega, što se suprotstavlja pristupu da su povratne informacije vršnjaka usmjerene na poticaj i napredak (Jurane-Bremene, 2019). Osim toga, Sudionik 4 subjektivnost objašnjava dobnim razlikama među učenicima, pa primjerice *mlađi imaju taj nekakav respekt prema starijima pa onda neće bit*

*objektivni, a isto tako stariji se na neki način boje da neće ispast preloši u odnosu na mlađe koji su puno brži i onda se taj nekakav sraz generacija, drukčijih pozadina, iskustava dovodi do nekakvog ajmo reć grča i nekakve nelagodne situacije. Naposljetku, neki sudionici ističu nelagodu odraslih učenika kada ih netko drugi vrednuje, nedostatak stručnosti i znanja za provedbu vrednovanja, a jedan navodi da vršnjačko vrednovanje ne odgovara prirodi njegova predmeta: Jednostavno taj tip vještine i taj softver to jednostavno ne dozvoljava. I onda, razmišljao jesam o tim međusobnim vrednovanjima i to mi je onako bilo interesantno, ali nisam našao prostora za implementaciju (S4).*

Iako sudionici prepoznaju prednosti samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, uočava se da u praksi ono nije u tolikoj mjeri zastupljeno u obrazovanju odraslih. Odrasli učenici iako su svjesniji o vlastitom učenju, odgovorniji i samostalniji, što su prepoznali i neki sudionici istraživanja, njihove osobne i dispozicijske prepreke poput osjetljivosti, ega i moguće prijašnjih iskustava koja vezuju uz vrednovanje i koje je djelovalo na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje (Stephens, O'Donnell i McCusker, 2007), rezultiraju njihovom samokritičnošću i nelagodi u vrednovanju sebe, ali i drugih učenika. Također, sustav obrazovanja u kojem su odrasli učenici prije bili, uvelike se razlikuje od sustava vrednovanja danas, a koji može utjecati na njihovo poimanje vlastite uloge u nastavnom procesu: *problem je u tome što pogotovo stariji odrasli polaznici koji su izašli iz nekog sistema školovanja vrlo možda zastarjelog i za današnje prilike staromodnog, njima je osoba koja vrednuje učitelj. Nastavnik. Oni ne mogu sebe zamislit da oni apsolutno išta mogu procijenit (S6).*

### 5.3.5. Povratna informacija

Povratna informacija kao ključan element formativnog vrednovanja očituje se i u ovom istraživanju budući da se kôd *povratna informacija* javlja usporedno s kôdom *provođenje formativnog vrednovanja*.

Kroz svoje odgovore sudionici su često naglašavali važnost povratne informacije za cjelokupni nastavni proces koristeći se metaforama: *bitna je povratna informacija zbog toga što inače gacaju ko guske u magli (S1)* ili *bez povratne informacije ti si samo magnetofonska traka. Ono, nekad je bio magnetofon, ona traka koja je snimala...ja snimim svoje predavanje, uđem u razred, stavim play i on priča. Zvučnik priča i ja mogu ić. Bez povratne informacije nisam ništa drugo nego*

*snimka* (S7). Drugim riječima, povratna informacija definira ulogu nastavnika te usmjerava njegov rad, ali i rad učenika.

Sudionici su kao svrhu povratne informacije za nastavnika naveli da ono nastavniku omogućava da stekne uvid u vlastiti rad, kao što su metode poučavanja i vrednovanja te njihova učinkovitost, a potom da sukladno povratnoj informaciji prilagođava svoj pristup i metode rada te ih mijenja s ciljem unaprjeđenja vlastite učinkovitosti. Osim *autorefleksije* i povećane svijesti o vlastitom načinu poučavanja (S6), putem povratne informacije četvero sudionika (S3, S4, S5, S6) navodi da stječe uvid u rad odraslih učenika i time prate *kako ko diše* (S5), što im ponovno daje poticaj za promjenom i prilagodbom. Upravo se funkcija povratne informacije za oblikovanje nastavnog procesa nalazi među sedam ključnih principa dobre prakse u davanju povratne informacije (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006).

Povratna informacija učenicima daje odgovor na pitanje *gdje sam?* (S2). Većina sudionika smatra da ona osigurava učenicima uvid u jake i slabe strane, kako bi mogli unaprijediti svoj daljnji rad i ostvariti svoj cilj radi kojeg su se uključili u obrazovanje odraslih, što čini jednu od važnijih funkcija povratne informacije prema autorima Nicol i Macfarlane-Dick (2006). Osim toga, njena je uloga, prema jednom sudioniku, motiviranje odraslih učenika jer im daje uvid u uspjeh i sposobnost kojoj teže, a kada prepoznaju da su postigli napredak *onda je to njima veliko olakšanje, veliki kamen sa srca koji im pada i motivacija za dalje* (S6). Isto prepoznaju nastavnici u istraživanju autora Bryne, O'Grady i Roche (2016) koji otvorenost nastavnika prema učenicima i iskrenost u davanju povratne informacije smatraju važnim elementom za motivaciju.

Sudionik 6 ulogu povratne informacije povezuje s jednom od specifičnosti odraslih učenika, a to je financijska isplativost određenog programa ili tečaja jer odrasli učenici svoje obrazovanje plaćaju, stoga im je važno dobiti informaciju da se njihov uloženi novac isplatio. Naposljetku, Sudionik 7 „odstupa“ od prosječnog odgovora sudionika te ističe da je odraslim učenicima povratna informacija isključivo ocjena, odnosno, sumativno vrednovanje koja im odgovara na pitanje jesu li zadovoljili određeni kriterij ili nisu. Iz toga se može zaključiti da odrasli učenici veliku važnost pridaju ocjeni, čime iz njihovog fokusa izlazi osobni rast i razvoj te napredak koji čine temelj intrinzične motivacije. Međutim, povratna informacija koja nije samo brojčana, već omogućava učenicima da steknu jasniju sliku o vlastitom procesu učenju i onim aspektima na kojima je potrebno dodatno raditi (kao što su naveli ostali sudionici), u većoj mjeri doprinosi unaprjeđenju učenja učenika (Black Wiliam, 2010).

U svojoj nastavi sudionici preferiraju usmeni oblik povratne informacije, što se nadovezuje na komunikaciju koju ističu kao važnu u odnosu nastavnika i odraslog učenika, ali i kao metodu kojom prate i vrednuju odrasle učenike. Jedan sudionik (S6) takav pristup davanja povratne informacije objašnjava na način da se usmenim putem može dati sadržajnije povratna informacija: *moram priznat usmeno preferiram zato što se više toga može. Već pisano je dugotrajno. Teško je u pisanom obliku sve reć jer puno toga ostaje neizrečeno* (S6). Unatoč tome, prepoznaju se i pismeni oblici davanja povratne informacije kao što su ispravci zadaća ili zadataka, anonimne ankete, ocjene, smajlići te davanje povratne informacije elektroničkim putem (e-mail, komentari u dokumentu). Osim pismenog i usmenog oblika povratne informacije, kod četvero sudionika (S1, S4, S6, S7) prepoznaje se praćenje neverbalne i paraverbalne komunikacije koja također ima funkciju davanja povratne informacije od strane učenika: *Nama je svaki njihov, ono, od riječi do mimike je na neki način povratna informacija. Ako mi vrtiš očima, meni je to povratna informacija* (S7).

Neovisno o njenom obliku, način davanja povratne informacije je izuzetno važan jer nije svaka povratna informacija jednako učinkovita i kvalitetna. Zbog osjetljivosti odraslih učenika, povratna informacija treba biti *prezentirana u rukavicama* (S1). Ukoliko se radi o greškama, važno je objasniti pogreške i dati učenicima do znanja da uvijek postoji prostor za poboljšanjem. Drugi način davanja povratne informacije jest isticanje jakih strana u svrhu motivacije, a potom *plasiranje onoga u čemu nisu dobri* (S4), što se posljedično lakše prihvaća od strane odraslih učenika. Pored toga, u odgovorima dvoje sudionika (S6, S7) prepoznaju se jedni od ključnih elemenata povratne informacije kao što su *konstruktivnost* (Armstrong, 2007; Black i Wiliam, 2010), *kontinuitet* (Pavić, 2013) i *neposrednost*. Povratna informacija od strane nastavnika koja je konstruktivna i razvojna čini, prema mišljenju odraslih učenika, jednu od temeljnih karakteristika dobrog nastavnika (Armstrong, 2007), a isto prepoznaje i jedan od sudionika: *povratna informacije ne može bit samo negativna ili samo pozitivna, mora biti prije svega konstruktivna, ali najgore je ako ona izostane* (S6).

#### 5.3.6. Odnos nastavnik – odrasli učenik

Odnos nastavnika i odraslih učenika specifičan je upravo zbog osebnosti obrazovanja odraslih te karakteristika odraslih učenika koji zahtijevaju drugačiji pristup u nastavi, ali i drugačiji odnos. Proces formativnog vrednovanja mijenja odnose između nastavnika i učenika

(OECD/CERI, 2008), stoga se postavlja pitanje kako taj odnos opisuju sudionici, točnije, nastavnici u obrazovanju odraslih te kakvo je njihovo razumijevanje vlastite uloge u tom procesu, a kakvo uloge odraslih učenika.

Svoju ulogu sudionici definiraju sukladno očekivanjima učenika, ali i temeljem razumijevanja vlastite uloge u nastavnom procesu, točnije, procesu vrednovanja. Petero sudionika (S1, S2, S3, S4, S6) sebe vidi kao *sudca* (S6), točnije, osobu koja vrednuje, provjerava ostvarenost ciljeva, ocjenjuje, odnosno, ukazuje i ispravlja pogreške u radu. Sudionica 2 smatra da je važno postaviti jasne kriterije vrednovanja, a uz to se dvoje sudionika (S2, S3) nadovezuje da svoju ocjenu nastavnik mora objasniti odraslim učenicima. Nadalje, nastavnik bi trebao biti fleksibilan i prilagođavati svoje metode odraslim učenicima, uključujući i proces vrednovanja. Pritom, jedna od sudionica (S1) prepoznaje važnost za nastavnika da uspostavi ugodnu atmosferu koja će olakšati sam proces vrednovanja, što prema Buiskool i suradnicima predstavlja važan aspekt kompetencije nastavnika za provedbu vrednovanja (2010). Naposljetku, dvoje sudionika (S5, S7) svoju ulogu definiraju kao *moderatora* koji usmjeravaju odraslog učenika kroz nastavni proces: *Pa ja se osjećam tu kao jedan moderator. Kao, kao neko koji usmjerava polaznika, koji mu daje potrebne informacije* (S5). Taj odnos Sudionik 7 opisuje kao odnos *majstora i šegрта* gdje je nastavnik majstor koji vodi odraslog učenika od početne do željene situacije.

S druge strane, uloga odraslih učenika je da unaprijede svoj rad, odnosno, usvajaju komentare i primjenjuju u svrhu napretka procesa učenja, što navode dvije sudionice (S1, S5). Nešto aktivnija uloga učenika prepoznaje se kod drugih sudionika pri čemu Sudionik 7 ulogu odraslog učenika opisuje na sljedeći način: *Ah polaznik kod nas, polaznik je akter, naravno. Naravno, on je najzainteresiraniji akter jer on najviše želi što prije doći od one točke A do točke B zbog čega je došao. Želi naučiti nešto i doći do nekakvog certifikata. On je najmotiviraniji. Najmotiviraniji subjekt u tom, jel, u tom procesu* (S7). Odrasli učenik aktivan je sudionik u vlastitom procesu učenja, a slično se uočava kod još troje sudionika (S3, S4, S5) kod kojih učenici imaju mogućnost izraziti svoje mišljenje o vrednovanju nastavnika, a isto tako vrednuju i oni nastavnika i njegove metode rada te mu daju povratne informacije.

Uloga učenika i nastavnika u nastavnom procesu, a tako i procesu formativnog vrednovanja, razlikuje se od nastavnika do nastavnika. Sudionici istraživanja svoju ulogu vide u praćenju i usmjeravanju odraslih učenika, što je ključ za postizanje interaktivne nastave koja je temelj za formativno vrednovanje (Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007; ASOO, 2012). Međutim, unatoč

tome što sudionici prepoznaju aktivnu ulogu učenika u nastavi, iz njihovih odgovora ne prepoznaje se uključivanje učenika u planiranje sadržaja, određivanje ciljeva ili ishoda učenja (Knowles i sur., 1998; prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Također, samovrednovanje ne primjenjuje se u nastavi kod svih sudionika, dok bi putem tih metoda odrasli učenici u većoj mjeri preuzeli odgovornost za vlastito učenje.

Prilikom opisa uloge učenika i nastavnika u procesu (formativnog) vrednovanja neki sudionici osvrtnali su se na karakteristike njihovog odnosa s odraslim učenicima kao što su *povjerenje, poštovanje, ravnopravnost, komunikacija, obostrano učenje, iskrenost i empatija*. Većina sudionika usmjerila se na pitanje ravnopravnosti u njihovom odnosu. Među njima, troje sudionika (S2, S4, S5) smatra da odnos jest, odnosno, treba biti ravnopravan. Odrasle učenike trebalo bi percipirati kao suradnike u nastavnom procesu, kako bi mogli *procijenit nečiju kompetenciju i da bi ga mogli vrednovat* (S4) i da bi odrasli učenici postigli dobre rezultate. Sudionica 5 taj odnos opisuje: *ekipa je dobra onoliko koliko je dobar njezin najslabiji član, zbog čega nije dovoljno biti dobar nastavnik, ako nastavnik svoje učenike ne poduči onome što on zna: mogu ja bit super profesor ili mislit za sebe da sam super profesor. Ja sam sad, ne znam, autoritet, ali polaznici mi ne znaju i ne-nemam dobre, dobre rezultate. Pa onda se moram i ja zapitat* (S5). U odnosu na sudionike koji smatraju da je njihov odnos ravnopravan, jedan sudionik teži ravnopravnosti, ali istovremeno smatra da ju je teško postići te da je *uvijek malo barem donekle asimetričan* (S6), što se može povezati s ulogom nastavnika u procesu vrednovanja pri čemu je nastavnik i dalje glavni *sudac*. U konačnici, kod jednog sudionika odnos nastavnika i odraslog učenika ovisi o radnom iskustvu učenika: *Svako ko ima radnog iskustva u tom zanimanju, u toj struci, gledaju kao naa kolegu, ponašaju se kao prema kolegi, makar on bio puno mlađi. I prema onom ko nema iskustva, makar bio stariji, kao prema djetetu* (S7).

Nadalje, kao važan element u odnosu između nastavnika i odraslih učenika neki sudionici (S1, S3, S5, S6) prepoznaju komunikaciju koja je s odraslima *dvosmjerna, otvorena i direktna* te omogućava razmjenu povratnih informacija kroz cijeli nastavni proces. U konačnici, neki sudionici naglasak su stavili na povjerenje između nastavnika i odraslog učenika, međusobno poštovanje, obostranost učenja, iskrenost te empatiju.

Može se zaključiti da sudionici prepoznaju važnost odnosa s odraslim učenicima za proces vrednovanja, a u konačnici i za ostvarenje zadanih ishoda učenja, a upravo je kreiranje pozitivnih međusobnih odnosa jedna od važnijih kompetencija nastavnika (Wahlgren, 2016). Komunikacija

je s odraslima olakšana zbog specifičnosti odraslih učenika, kao što su njihova zrelost i svijest o vlastitom učenju, a navedeno doprinosi i otvorenoj i direktnoj komunikaciji. Također, uočava se veliki naglasak na ravnopravnosti u njihovom odnosu, što se može objasniti time što su i učenici i nastavnik odrasle osobe što olakšava međusobni razgovor o napretku učenika i daljnjem radu. Upravo takav odnos može poslužiti kao dobra podloga za provedbu formativnog vrednovanja jer odgovornost i samostalnost odraslih učenika može pomoći nastavniku u praćenju njihova rada te zajedničkom rješavanju izazova i poteškoća u postignuću zadanih ciljeva.

#### *5.4. Kompetentnost nastavnika za provedbu formativnog vrednovanja*

Jedno od istraživačkih pitanja kojim se vodilo u ovom istraživanju usmjereno je na pitanje kompetentnosti nastavnika u obrazovanju odraslih za provedbu vrednovanja, s naglaskom na formativno vrednovanje.

Prije svega, sudionike se potaknulo na samoprocjenu vlastite kompetentnosti za provedbu vrednovanja, što je nekima predstavljalo izazov. Većina sudionika smatra da posjeduje određene kompetencije za provedbu vrednovanja, a pritom se dvoje njih referira na svoje iskustvo u obrazovanju odraslih: *Iskustvo – mogu reć' da sam kompetentna jer godinama se bavim obrazovanjem odraslih i već godinama provodim vrednovanje* (S1) i *Ja sam, na kraju krajeva tri godine iskustva, što nije toliko puno, s jedne strane. S druge strane u tri godine imam i iza sebe više od 3000 sati nastave, što je opet puno. Tako da i imam i nemam iskustva, ali i proš'o sam stvarno jako puno različitih profila polaznika, čak i uzrasta od drugog osnovne do penzije do 82 godine* (S6). Za razliku od njih, jedna sudionica (S3) svoju kompetentnost procjenjuje na temelju povratnih informacija koje je dobila tokom svojega rada, a drugi (S7) na temelju potvrda i certifikata koje je stekao kroz svoje radno iskustvo. Neovisno o tome, gotovo svaki od sudionika ističe da unatoč svojoj kompetentnosti, uvijek postoji prostor za napredak, učenje i daljnji razvoj. Pritom, uočava se izrazita razina samorefleksije kod Sudionice 5 koja kontinuirano preispituje svoj rad zbog određene nesigurnosti koju ima. Dok je njena nesigurnost usmjerena na njen vlastiti rad, Sudionica 1 također govori o nesigurnosti u provedbi vrednovanja *zbog toga što se i (...) sam pojam vrednovanja mijenjao kroz vrijeme*, što joj otežava u određivanju elemenata koji se trebaju, odnosno, ne trebaju vrednovati. Osvrne li se na dob sudionika, kao i radno iskustvo, uočava se da mlađi sudionici u većoj mjeri pokazuju nesigurnost, ali i teškoću u samoprocjeni vlastite kompetentnosti, dok su stariji sigurniji u svojim odgovorima i u svoje sposobnosti u kontekstu

vrednovanja. Navedeno se može opravdati i iskustvom nastavnika budući da stariji nastavnici imaju više radnog iskustva u obrazovanju odraslih u odnosu na mlade među kojima radno iskustvo varira od 2 do 9 godina.

Svaki od sudionika ima drugačiju percepciju na svoju kompetentnost kao i način na koji pokušava „opravdati“ svoju kompetentnost za provedbu vrednovanja u obrazovanju odraslih, što se može povezati s načinom stjecanja kompetencija gdje se također uviđaju razlike u odgovorima.

Temeljem odgovora sudionika, načini stjecanja kompetencije za vrednovanje grupirali su se u dvije glavne kategorije: *formalno* i *neformalno*. U većoj mjeri sudionici su svoju kompetentnost stekli neformalnim putem. *Kroz rad* najčešći je odgovor sudionika, što znači da su svoju kompetentnost za vrednovanje razvijali kroz radno iskustvo: *Najviše kroz rad. Ja nisam završio ništa nekakvu formalno proš'o..nisam proš'o nikakvu formalnu obuku za obrazovanje odraslih prije nego što sam se zaposlio uu u obrazovanju odraslih* (S6). Drugi najčešći način stjecanja kompetencije jest vršnjačko učenje, što su naveli mlađi sudionici i s manje radnog iskustva (S1, S5, S6). S drugim nastavnicima razmjenjivali su materijale te su određena znanja stekli kroz razgovor i savjete onih koji imaju više godina radnog iskustva u odnosu na njih. Pored iskustva i vršnjačkog učenja, sudionici su sudjelovali u određenim edukacijama, tečajevima, stručnim skupovima i webinarima koji su doprinijeli razvoju njihovih kompetencija, a jedan od sudionika naveo je i učenje iz povratnih informacija od strane učenika. Također, zanimljiv je odgovor Sudionika 4 koji navodi da je vrednovanje za njega nešto intuitivno i prirodno: *Meni osobno nekakvo instinktivno važno da ljudi kojima se obraćam u trenutku kada im prezentiram nekakvu ideju, informaciju, znanje da time profitiraju i da da dobiju nešto i onda kroz komunikaciju i kroz povratnu informaciju jednostavno stvar se nadograđivala. Nikad nisam formalno išao, okej, trebam savladat to i to trebam vrednovat sebe u tome ii uvijek je kroz kontekst.*

Rezultati se mogu opravdati problematikom osposobljavanja nastavnika za rad u obrazovanju odraslih, točnije, nepostojanje studija andragogije (Brčić Kuljiš i sur., 2015; MZOS, 2015; Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Koludrović i Vučić, 2018; Žiljak i Pastuović, 2018) kao niti standarda za zanimanje nastavnika u obrazovanju odraslih zbog čega se nastavnici u najvećoj mjeri oslanjaju na sebe i svoj rad, ali i na svoje kolege. Također, problem je u tome što se u inicijalnom obrazovanju nastavnika, odnosno, u programima za stjecanje nastavničkih kompetencija ne uključuju sadržaji iz andragogije koji bi im omogućili stjecanje osnovnih kompetencija za rad s odraslim učenicima. Upravo Sudionica 5 navodi da joj, osobno, nedostaje određenog znanja o



formativnom vrednovanju za koje smatra da nije stekla kroz svoje formalno obrazovanje: *kol'ko su nas dobro pripremili za to. To je sad drugi par rukava, evo. To je nešto što je meni možda na fakultetu falilo. I nije se baš ni gov..tada se nije uopće govorilo-govorilo o formativnom vrednovanju. Možda smo to zvali drugim nazivljem, nije bitno, ali, ovaj, mislim da je toga falilo* (S5). Nedostatak inicijalnog obrazovanja nastavnika, ali i njihovo različito inicijalno obrazovanje, rezultiralo je različitostima u načinima stjecanja kompetencija za vrednovanje, a tako i kompetentnosti sudionika za provedbu vrednovanja budući da su svoju kompetenciju, u najvećoj mjeri, razvijali kroz osobno iskustvo i rad. Postavlja se pitanje je li spontanost i neusustavljenost procesa formativnog vrednovanja posljedica nedostatnog inicijalnog obrazovanja nastavnika kroz koje su se nastavnici trebali upoznati s tim procesom, kao i načinom provedbe istoga u obrazovanju odraslih.

Ovoj problematici važno je posvetiti pažnju jer su sudionici kompetenciju za provedbu (formativnog) vrednovanja procijenili izuzetno važnom, a čak i *presudnom* (S4), što se može povezati s rezultatima istraživanja autora Brčić Kuljiš i suradnika (2016) čiji su rezultati pokazali da više od polovice nastavnika kompetenciju (*samo*)vrednovanje, *praćenje i ocjenjivanje* procjenjuju izuzetno važnom, kao i više od dvije trećine poslodavaca u obrazovanju odraslih (Brčić Kuljiš i sur., 2015). Sudionici navode da *bez toga to nije nastavnik odnosno predavač* (S4) i da je kompetentnost za provedbu vrednovanja *na kraju neka krana svega što radite* (S3). Međutim, Sudionica 1 navodi da njena važnost ovisi o načinu vrednovanja te smatra da za vrednovanje zadataka objektivnog tipa (tzv. *suhoparno vrednovanje*) nije potrebno biti kompetentan, dok *ako se vrednuje na malo aktivniji, odnosno, uživo i komunikacijom ili ne znam kako tim interaktivnijim načinom vrednovanja, onda svakako, da. Potrebne su, potrebno je znati kako pristupiti tome, odnosno potrebno je znati...znati znanje. Potrebno je znati kako pristupiti osobi. Potrebno je...svakome pridati dovoljno pažnje i dovoljno, dovoljnu vrijednost da bi se osoba osjećala ugodno i kako bi taj feedback bio pozitivan* (S1). Formativno vrednovanje jest vrednovanje kroz nastavni proces zbog čega je izuzetno važna interakcija između nastavnika i odraslih učenika te pristup nastavnika svakom pojedincu u grupi. Vodeći se odgovorom Sudionice 1, kompetentnost za vrednovanje važno je za provedbu formativnog vrednovanja, a pritom je potrebno da nastavnik ima razvijene određene osobne te profesionalne kompetencije.

Nužne kompetencije koje bi nastavnik trebao imati kako bi mogao provoditi proces formativnog vrednovanja mogu se svrstati u *osobne* i *profesionalne*. Sudionici se uvelike razlikuju

u svojim odgovorima, što daje uvid u široki spektar kompetencija koje su ključne za svakog nastavnika u kontekstu vrednovanja. Najveći naglasak stavljen je na osobne kompetencije među kojima dvojica sudionika (S6, S7) izdvaja važnost komunikacijskih vještina i empatije smatrajući da je važno biti jasan i razumljiv u davanju povratne informacije, a istovremeno biti sposoban razumjeti drugu osobu, točnije, odraslog učenika. Zatim Sudionica 5 ističe važnost maštovitosti i kreativnosti u radu koja nastavniku *olakšava posao* i omogućuje mu izradu raznih aktivnosti i zadataka kojima će se potaknuti aktivnosti odraslih učenika i ujedno vrednovati i pratiti njihov napredak. Zatim su sudionici naveli ljubav prema poslu, fleksibilnost, uvažavanje različitosti i različitih mogućnosti, provođenje samorefleksije te stvaranje ugodne atmosfere. Ugodna atmosfera jedan je od elemenata važnih za poticanje učenika na slobodno izražavanje mišljenja i kritike u nastavi (Buiskool i sur., 2010), a isto prepoznaje i Sudionica 1: *Ako je ugodna atmosfera, onda su oni otvoreni prema, prema meni kao nastavniku i prema ostalim polaznicima. Ako su oni otvoreni znači da će se opustiti u samom procesu nastave, odnosno, iz tog vrednovanja neće biti kruti, zatvoreni, nego će se nekako na neki način opustiti.* Pored toga, Sudionik 4 ističe važnost kontrole vlastitog ega, što se može povezati sa strpljenjem kod Sudionika 6. Naime, važno je da nastavnik ne gleda na odraslog učenika kao na konkurenta jer *da bi vi mogli procijenit nečiju kompetenciju i da bi mogli ga vrednovat i na neki način, ajmo reć dat ocjenu onome šta on prezentira kao svoje znanje, primarno ga morate vidjet kao partnera, kao suradnika, kao nekoga kome želite maksimalan uspjeh u onome čemu ga obučavate* (S4). S druge strane, prepoznaje se i važnost omogućavanja svakom odraslom učeniku da bude aktivan i uključen u nastavni proces, dok nastavnik ne bi trebao kontinuirano voditi glavnu riječ. Time sudionici prepoznaju potrebu za poštovanjem i uvažavanjem ideja i mišljenja odraslih učenika što su neke od temeljnih karakteristika odraslih učenika (ASOO, 2012) koje ga postavljaju u poziciju „voditelja“ procesa učenja, a nastavnika u ulogu facilitatora.

Među profesionalnim kompetencijama važnima za provedbu vrednovanja, četiri sudionika (S1, S4, S6, S7) naglasilo je važnost *poznavanja struke*, točnije, predmeta i tematike kojom se bavi kako bi mogao procjenjivati znanje i vještine odraslih učenika. Pritom, prema nekim sudionicima nije dovoljno samo poznavati struku, već kontinuirano se usavršavati i pratiti razvoj struke i prirode predmeta koje nastavnik poučava kako bi učenicima mogao pružiti konkretno i primjenjivo znanje u kontinuitetu s vremenom: *Znači mora stalno pratiti stručnu literaturu. Mora se on usavršavati i obrazovati jer će mu doći iz prakse neko ko radi najnovije metode i onda on ispada*

*da ne zna* (S7). Osim stručnog znanja, proizlazi potreba za poznavanjem psihologije kako bi mogli bolje razumjeti grupu učenika, ali i svakog učenika pojedinačno, te kako bi im mogli pristupiti principima *pozitivne psihologije* (S1) u davanju povratne informacije zbog same senzibilnosti skupine. Među ostalim kompetencijama sudionici su istaknuli iskustvo u radu s odraslima, praktično iskustvo, objektivnost i pedagoško znanje, točnije, kompetentnost za rad u nastavi.

Usporedbom važnih kompetencija dobivenih u ovom istraživanju te kompetencija koje bi svaki andragoški djelatnik trebao posjedovati utvrđenih u istraživanju autora Buiskool i suradnika (2010), može se uočiti da su za provedbu vrednovanja sudionici pretežito navodili generičke kompetencije sukladno kojima nastavni mora biti komunikator, timski igrač i suradnik, ekspert u svom području studije/prakse te sposoban nositi se s heterogenosti i različitostima u grupama (Kušić, Vrclj i Zovko, 2016), što proizlazi iz potrebe za poznavanjem psihologije u radu s odraslima kao heterogenom i specifičnom skupinom učenika. Vrednovanje u obrazovanju odraslih, na taj način, određeno je osobnošću nastavnika te njegovim odnosom prema učeniku, pri čemu je važno da su nastavnik i učenici sudionici u nastavnom procesu usmjereni na dobrobit učenika i njegov razvoj te ostvarenje zadanih ishoda učenja. Nadalje, rezultati ovog istraživanja mogu se povezati s rezultatima istraživanja autora Schildkamp i suradnika (2020) koji su utvrdili da su ključna obilježja nastavnika za učinkovitost implementacije formativnog vrednovanja u nastavi posjedovanje određenih pedagoških znanja, poput poznavanja predmeta i načina njegova poučavanja. S druge strane, među socijalnim faktorima sudionici su također prepoznali važnost uključivanja učenika u nastavni proces, ali pritom nisu navodili na koji način, kao što je samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (Schildkamp i sur., 2020). Isto tako, može se primijetiti da se sudionici nisu referirali na psihološke faktore kao što su autonomija nastavnika i njegov pristup i stav prema nastavi te formativnom vrednovanju, što također može imati veliku ulogu u načinu njegove provedbe.

Zaključno, da bi nastavnik mogao uspješno provoditi (formativno) vrednovanje trebao bi posjedovati mnogobrojna osobna i profesionalna znanja, vještine i sposobnosti kao što se može vidjeti iz komentara Sudionice 5: *To je bilo jedno pitanje i onda kad sam pročitala u ovoj Školi za život ispalo je da mi profesori smo u najmanju ruku mađioničari*. No, ono što se posebice ističe jest iskustvo u radu s odraslima i provedbi vrednovanja, što nastavnik može steći tek svojim kontinuiranim radom s odraslim učenicima.

### 5.5. Razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih

U posljednjem dijelu intervjua sudionici su iznosili svoja osobna mišljenja spram daljnjeg razvoja procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih.

#### 5.5.1. Dosadašnji razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih

Što se tiče dosadašnjeg razvoja procesa vrednovanja, većina sudionika prepoznaje promjene u vrednovanju. U odnosu na druge elemente nastavnog procesa, jedan sudionik (S7) smatra da je vrednovanje sporije napredovalo, a jedna sudionica (S1) mišljenja je da su promjene tekle paralelno s ostalim elementima.

Ono što se uočava kod nekolicine sudionika jest promjena u elementima koji se vrednuju. Vrednovanje postaje u pravom smislu te riječi – *vrednovanje*. *Znači vrednuje se sve* (S5). Reprodukcijsko znanje više nije u središtu, a za Sudionicu 3 ono predstavlja *prošlost*. *Davna prošlost. I da mi moramo kompletnu aktivnost, promišljanja, ma svaku riječ koju, kritiku, bilo što što izrekne netko iz svoje glave, ono što kaže, svoje viđenje, da moramo vrednovati*. Međutim, nekima je bilo teško referirati se na obrazovanje odraslih, stoga su svoja promišljanja povezali s razvojem vrednovanja na nižim razinama obrazovanja smatrajući da je razvoj vrednovanja tekao sporo do nove kurikularne reforme „Škola za život“ kada mu se počela pridavati veća pozornost u nastavnom procesu (S5).

Ono što također prepoznaju kao promjenu jest konkretizacija ishoda učenja (S2), što je doprinijelo usmjeravanju nastavnog rada i vrednovanja, te drugačije poimanje odraslih učenika u odnosu na početke razvoja obrazovanja odraslih: *mislim da se razvija svijest o tome da odrasli nisu, kako da kažem, samo zato što su odrasli, nezainteresirani ili nesposobni za nekakve igre, za nekakve zabavne, kreativne načine, već da oni žele sjesti samo i slušati predavanje* (S6). Sudionik smatra da odrasli itekako zahtijevaju igru i interakciju u nastavi, što se do sada zanemarivalo u obrazovanju odraslih smatrajući da to nije za „odrasle“. Može se uočiti da se pojam odraslih razlikuje od pojma „odrasli učenik“ zbog čega je u obrazovanju odraslih važno naglašavati specifičnosti odraslih *učenika* kojima je potrebno prilagoditi metode i sadržaj u nastavi. Sudionik je ovdje jasno izdvojio da se odrasli učenik u obrazovanje odraslih uključuje s određenom motivacijom i željom te su interaktivne aktivnosti važne kako bi se održao njihov interes jer, kao što objašnjava sudionik, *nakon svih obaveza u životu, obiteljskih, posla, gdje možda u uredu sjedite*

*8 sati na dan doć onda u neku, navečer na neki tečaj i tako onda još prosjedit 90 minuta zapravo je potpuni promašaj (S6).*

#### 5.5.2. Daljnji razvoj procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih

Promišljanja sudionika o daljnjem razvoju vrednovanja pretežito su usmjerena na izvor vrednovanja te odnos sumativnog i formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih, što je bilo jedno od pitanja u posljednjem dijelu intervjua. Također, temeljem njihovih odgovora mogu se prepoznati potrebe koje smatraju da bi se trebale implementirati kroz daljnji razvoj sustava obrazovanja odraslih.

Što se tiče *izvora vrednovanja*, dvoje sudionika (S3, S4) smatra da će nastavnik i dalje imati značajnu ulogu u procesu vrednovanja. Sudionik, čiji je predmet poučavanja iz područja tehnologije, smatra da će uloga nastavnika biti uvjetovana ubrzanim razvojem tehnologije, što će od istoga zahtijevati kontinuirano usavršavanje i prilagođavanje sustava vrednovanja, zbog čega će vrednovanje biti temeljeno na *subjektivnom dojmu* nastavnika: *razvijajući nekakav sustav koji je ono univerzalan, ukorijenjen u nekakvim pravilima dovodi do toga da jednostavno nema napretka i ne možete pratiti ono što ide dalje. Dakle, da bi nastavnik mogao vrednovati učenike, mora kontinuirano se usavršavati i kontinuirano pratiti i biti na rubu tehnologije (S4)*. Pored značajne uloge nastavnika, dvoje sudionika (S3, S6) smatra da će uloga učenika biti sve aktivnija u procesu učenja, što će se referirati na sve veću zastupljenost samovrednovanja te vršnjačkog vrednovanja, što čini jedne od ključnih elemenata vrednovanja kao učenje, točnije, formativnog vrednovanja.

S druge strane, jedan od sudionika usmjerio se na ulogu „treće strane“ u vrednovanju u obrazovanju odraslih te je kao važnost i potrebu istaknuo vanjsko vrednovanje. Kao što se očituje u *Prijedlogu Zakona o obrazovanju odraslih (MZO, 2021)*, Sudionik 7 naglasio je da je vanjsko vrednovanje metoda kojom će se podići kvaliteta obrazovanja odraslih. Pored toga, ono će pomoći nastavnicima u planiranju nastave jer će, prema mišljenju sudionika, nastavnik svoje vrijeme moći posvetiti nastavi, odnosno, učenju i poučavanju, a ne ocjenjivanju koje mu iziskuje mnogo vremena: *Mi nastavnici konačno ćemo samo djecu učiti. O ocjenama, o njihovoj vjerodostojnosti i o tome.. o tom procesu kako doći do ocjene, i kol'ko je to trošak vremena, ja sam to s kolegama računao, oni su zaprepašteni, što rade u školi, koliko vremena troše na ocjenjivanje, a to znači ne trošiš na učenje djece, nego na izmišljanje ocjena, na pisanje kriterija, planiranje kriterija,*

*praćenje (...) E sad time što bi sad teret neko preuzeo, ti se oslobađaš hrpu vremena, možeš raditi sa onima koji su zainteresirani, ono što ih zanima, pratiti, vidjeti gdje je prošle godine bilo najslabije pa to ove godine prepravljati, znači možeš usavršavati, možeš čuda raditi sa vanjskim vrednovanjem i sa dostupnošću tih rezultata (S7).* Ovakav pristup sudionika može se objasniti njegovim radnim iskustvom, ali i radnim mjestom jer je sudionik istovremeno preuzimao ulogu voditelja u obrazovanju odraslih te ravnatelja zbog čega vrednovanju pristupa iz različitih pozicija, a ne samo iz pozicije nastavnika. Ono što je važno napomenuti je da se sudionik u svojim odgovorima referira na vanjsko vrednovanje kao vrednovanje koje ne rezultira ocjenama i ne utječe na učenika, već ima ulogu uvida u rezultate i nastavni rad, kao i rad ustanove, dok se prema Prijedlogu Zakona o obrazovanju odraslih vanjsko vrednovanje očituje kao vrednovanje postignuća odraslih učenika što će u konačnici rezultirati ocjenom, odnosno, certifikatom ili drugom potvrdom (MZO, 2021). Vanjsko vrednovanje kao takvo, prema istraživanju Stephens, O'Donnell i McCusker (2007), može izazvati stres i anksioznost kod odraslih učenika jer nastavnik, s kojim je odrasli učenik razvio odnos te ima uvid u njegov način rada, nema ulogu u tom procesu. Isto tako, ako se osvrne na odgovore sudionika u ovom istraživanju vezanih uz ocjenu koju vrlo često vezuju uz stres i tremu kod odraslih učenika, upitno je koliko bi vanjsko vrednovanje bilo prihvatljivo od strane učenika.

Kao što se u odgovorima Sudionika 7 očituje potreba za vanjskim vrednovanjem, ostali sudionici također su prepoznali još neke potrebe u obrazovanju odraslih kao što su potreba za interdisciplinarnošću u vrednovanju gdje bi više nastavnika vrednovalo rad učenika kako bi se dobila *šira slika* o pojedinom učeniku (S3). Osim toga, jedna od potreba je i uvođenje e-Dnevnika u obrazovanje odraslih koje bi omogućilo praćenje odraslih učenika putem bilješki, kao što je praksa u redovnoj školi (S5). Drugim riječima, sudionica ističe potrebu za vođenjem evidencije o radu odraslih učenika na jedan sustavan i sistematičan način.

Ista sudionica (S5) smatra da bi formativno vrednovanje trebalo dobiti zasluženu pažnju u obrazovanju odraslih: *na kraju krajeva, polaznik, evo makar kod nas, ako je platio tečaj jezika, on može cijelu godinu dolaziti na nastavu, ali i ne mora. On može samo na kraju izaći na ispit. Dakle, polaznik koji nije uopće formativno vrednovan tijekom cijele godine, može na kraju dobiti samo sumativno (S5).* Po pitanju *odnosa sumativnog i formativnog vrednovanja* većina sudionika mišljenja je da će formativno vrednovanje, točnije, vrednovanje procesa, imati veću ulogu u obrazovanju odraslih nego sada. Pritom, dok neki sudionici smatraju da će formativno vrednovanje

biti važnije u odnosu na sumativno, neki smatraju da će njihova uloga biti *izjednačena* te će sumativno vrednovanje biti *kruna formativnog* (S3). Zanimljivo je promišljanje Sudionika 6 koji je istaknuo da odnos sumativnog i formativnog uvelike ovisi o profilu odraslih učenika i instituciji. Sumativno vrednovanje značajnu ulogu će imati u ustanovama koja odraslima osigurava stjecanje certifikata i stupanje na tržište rada, ali su pravo mjesto za formativno vrednovanje oni oblici obrazovanja odraslih u kojim učenici teže samoostvarenju i zadovoljenju osobnih potreba i interesa. Navedeno se može povezati s usporedbom interesa učenika u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja odraslih, o čemu govori Sudionik 7, gdje je veći interes i želja za znanjem kod učenika u neformalnom obrazovanju, dok su u formalnim oblicima oni koji moraju biti zbog nekih vanjskih čimbenika ili, kao što je naveo Sudionik 6, stjecanja certifikata. Sudionik 6 je u svojem odgovoru apelirao na jedan od problema u sustavu obrazovanja odraslih, ali i obrazovanja općenito, a to je usmjerenost na rezultat, a ne na proces učenja (NRDC, 2008). Iako se odrasli učenici u obrazovanje odraslih uključuju vodeći se intrinzičnom i/ili ekstrinzičnom motivacijom, formativno vrednovanje koje se očituje kroz kontinuirano praćenje rada može doprinijeti onom učeniku koji žudi za povratnim informacijama i osobnim napretkom i razvojem, ali i onom učeniku koji je usmjeren na rezultat budući da formativno vrednovanje doprinosi boljem akademskom uspjehu učenika (Ozan i Kincal, 2018).

Prema mišljenju sudionika uloga nastavnika i dalje će ostati ključna u nastavnom procesu, a tako i procesu vrednovanja postignuća odraslih učenika, ali će istovremeno i učenici preuzeti aktivniju ulogu u praćenju svojega rada i napretka što će doprinijeti razvoju samovrednovanja u obrazovanju odraslih. Iako su se neki sudionici usmjerili na ulogu vanjskih ispitivača u provedbi vrednovanja, kod svakog sudionika prepoznaje se važnost koju pridaje formativnom vrednovanju zbog čega i njihova percepcija spram daljnjeg razvoja odnosa sumativnog i formativnog vrednovanja „ide u korist“ formativnom. Sumativno vrednovanje koje trenutno ima važnu ulogu u obrazovanju odraslih, ali i na drugim razinama obrazovnog sustava, ne bi trebalo biti jedini oblik i svrha vrednovanja jer vrednovanje, kao što je objašnjeno u prvom poglavlju ovoga rada, postaje učinkovito tek kada uključuje dijagnostičko, formativno i sumativno (MZO, 2020) kako bi se pratila svaka faza procesa učenja.

### 5.6. Pitanje usmjereno na aktivnost – Magični štapić

Po završetku intervjua, provedena je još jedna aktivnost u kojoj su sudionici trebali zamisliti da imaju magični štapić kojim bi mogli riješiti izazove na koje nailaze u provedbi vrednovanja. Izazovi s kojima se sudionici suočavaju razlikuju se od sudionika do sudionika, a među njima se navodi *heterogenost skupine i individualizirani pristup, ispravljanje ispita, davanje negativne povratne informacije, strah od neuspjeha kod učenika, usmjerenost na rezultat, odnosno, stjecanje certifikata, priprema aktivnosti i zadataka za nastavni sat te općenito vrednovanje i vrijeme koje zahtijeva od nastavnika.*

Uočava se da sudionici veliki izazov prepoznaju u nekim od ključnih elemenata u provedbi formativnog vrednovanja – individualizirani pristup, raznolikost zadataka, povratna informacija, aktivno sudjelovanje učenika i usmjerenost na proces.

Naime, različitosti unutar jedne skupine odraslih učenika, otežava prilagodbu metoda vrednovanja svakom pojedinom učeniku, stoga jedna sudionica (S1) ističe da bi bilo poželjno kada bi se svi osjećali ugodno vrednovati druge i sudjelovati u procesu vrednovanja. Također, istoj sudionici izazov predstavlja davanje negativne povratne informacije, odnosno, ukazivanje na nečije slabe strane, što dodatno otežava osjetljivost odraslih učenika. Još jedna od specifičnosti učenika koja jednom sudioniku (S4) predstavlja izazov jest strah od neuspjeha koji koči pojedince u izjašnjavanju vlastitih slabosti. Rješavanjem tog straha sudionik smatra da *će ljudi bit puno spremniji artikulirati stvari u kojima nisu dobri kako bi se problemi mogli lakše rješavati* (S4).

Nadalje, kod dvoje sudionika prepoznaje se da vrednovanje samo po sebi iziskuje mnogo vremena. Jedna sudionica (S5) ponajviše vremena ulaže u osmišljavanje zadataka, ali joj uvelike pomažu udžbenici kojima se služi i koji unutar svake lekcije imaju već gotove zadatke koje ona koristi kada nema inspiracije. Drugom sudioniku je cjelokupni proces vrednovanja vremenski zahtjevan, stoga rješenje vidi u vanjskom vrednovanju koje će taj *teret* preuzeti s nastavnika: *to je jedan strahoviti utrošak vremena kojeg kradeš od nastave, od predavanja, od podučavanja, jel. (...). E sad time što bi sad teret neko preuzeo, ti se oslobađaš hrpu vremena, možeš raditi sa onima koji su zainteresirani, ono što ih zanima, pratiti, vidjeti gdje je prošle godine bilo najslabije pa to ove godine prepravljati, znači možeš usavršavati, možeš čuda raditi sa vanjskim vrednovanjem i sad dostupnošću tih rezultata* (S7).

U odnosu na sudionike koji su se usmjerili na izazove koje prepoznaju u nastavnom procesu, jedan sudionik izazov prepoznaje u cjelokupnom sustavu, a odnosi se na birokraciju te način na



koji se određeni programi priznaju, odnosno, ne priznaju: *To su nekad nebulozne situacije gdje jedan certifikat vrijedi više jer ima neki...jer je uspio...jer se uspjelo ishodovat neka birokratska procedura, dok drugi ne iako se radi o identičnim programima i tako dalje* (S6). Općenito, usmjerenost na rezultat, odnosno, stjecanje javnih isprava, prema mišljenju sudionika veliki je problem u cjelokupnom obrazovnom sustav, kako na nacionalnoj, tako i na međunarodnoj razini.

Svaki od ovih izazova može poslužiti kao osnova za daljnju raspravu o procesu vrednovanja u obrazovanju odraslih kao i potrebi za osposobljavanjem i pružanjem podrške i potpore nastavnicima koji se u nastavi susreću s teškoćama u pristupu odraslim učenicima, s jedne strane, te planiranju i osmišljavanju aktivnosti, s druge strane. Osposobljavanjem i pripremom nastavnika za rad u obrazovanju odraslih, može se doprinijeti većoj kompetentnosti nastavnika u provedbi vrednovanja, prilagodbi individualnim karakteristikama odraslih učenika te heterogenosti grupe.

## 6. ZAKLJUČAK

Vodeći se suvremenim pristupima, vrednovanje zbog svoje višestruke uloge i funkcije, kao što je praćenje, ocjenjivanje, napredovanje, prilagodba te refleksija na nastavni proces, zauzima važno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu. U obrazovanju odraslih uloga vrednovanja je prepoznata na svim razinama sustava uključujući cjelokupni sustav, ustanovu te odraslog učenika, no njegova pretežita usmjerenost na rezultat, a ne na proces, suprotstavlja se paradigmi cjeloživotnog učenja. Usprkos tome, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici u obrazovanju odraslih u vlastitoj nastavi uglavnom veću važnost pridaju vrednovanju za učenje i vrednovanju kao učenje, što čine ključne oblike vrednovanja cjeloživotnog učenja. Njihovo razumijevanje uloge vrednovanja podudara se s konceptima formativnog vrednovanja, jer su praćenje, motivacija, povratna informacija i usmjeravanje prepoznati kao ključne funkcije vrednovanja. Također, većina nastavnika usmjerena je na proces, a ne toliko rezultat učenja, zbog čega pored sumativnog, neki nastavnici veliki udio vremena posvećuju dijagnostičkom i formativnom vrednovanju.

Ono što uvelike određuje njihov pristup vrednovanju je grupa odraslih učenika koja je specifična i različita u odnosu na učenike u redovnim školama, što je u skladu s temeljnim principima humanističke perspektive u obrazovanju odraslih. Ciljevi, interes i motivacija koji odrasle potiču na sudjelovanje u obrazovanju odraslih konkretni su i većinom intrinzični, zbog čega su odrasli u potrazi za konkretnim znanjima i stručnošću nastavnika. Njihova osobitost očituje se u njihovim ličnostima kao što je izražen ego, odgovornost i svijest o učenju te osjetljivost, koji zahtijevaju drugačiji pristup od strane nastavnika koji će na diskretan i senzibilan način pristupiti odraslim učenicima, a pritom uvažavati specifičnost svakog odraslog učenika u toj heterogenoj skupini.

Pristup usmjeren na učenika koji se prepoznaje kod sudionika istraživanja, osnova je formativnog vrednovanja koje kao suvremeni trend u obrazovanju odraslih dobiva na važnosti. Formativno vrednovanje kao pojam većini nastavnika predstavlja nepoznanicu, ali njihova praksa pokazuje da je ono zastupljeno u njihovoj nastavi – u manjoj ili većoj mjeri. Pritom, mlađi nastavnici s manje godina radnog iskustva pokazuju veću informiranost i znanje o formativnom vrednovanju, njegovoj funkciji i glavnim principima. Međutim, neupoznatost s konceptom formativnog vrednovanja ili različito razumijevanje istoga rezultira njegovom drugačijom primjenom u obrazovanju odraslih jer se gotovo svaki nastavnik vodi instinktom i vlastitim

iskustvom, dok istovremeno sluša i prati grupu učenika koja u većoj mjeri određuje smjer procesa vrednovanja. Iako je formativno vrednovanje samo po sebi fleksibilno i treba biti individualizirano, nastavnike u obrazovanju odraslih važno je upoznati s njegovim ključnim obilježjima te načinima implementacije istoga u obrazovanju odraslih.

Ipak, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici prepoznaju neke od njegovih temeljnih karakteristika kao što su davanje povratne informacije, praćenje, raznolikost metoda, komunikacija, aktivna uključenost odraslih učenika u nastavu te napredovanje. Prednosti koje prepoznaju u formativnom vrednovanju jest kontinuirano davanje povratne informacije učenicima o njihovom napretku, ali i primanje povratnih informacija o vlastitom radu i učinkovitosti nastavnih metoda temeljem čega usavršavaju svoj daljnji rad. Povratna informacija pritom predstavlja temeljni element formativnog vrednovanja koja odraslim učenicima daje uvid u jake i slabe strane, smjernice za unaprjeđenje vlastitog procesa učenja te djeluje motivirajuće na učenika. S druge strane, povratna informacija od izuzetne je važnosti nastavniku na temelju koje nastavnik vrši refleksiju na svoje metode poučavanja i sukladno čemu se mijenja i radi na svojoj učinkovitosti. No, specifičnost odraslih učenika kao što su nedostatak vremena, heterogenost skupine i osjetljivost otežavaju provedbu formativnog vrednovanja u nastavi s odraslim učenicima, što su neki sudionici prepoznali kao izazove u provedbi vrednovanja koje bi htjeli riješiti.

Uloga nastavnika je u procesu vrednovanja i dalje ključna, a navedeno se manifestira kroz relativno nisku zastupljenost samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja u nastavi, odnosno, oblicima u kojima učenici preuzimaju ulogu vrednovatelja. Neki nastavnici, a posebice mlađi nastavnici s manje godina radnog iskustva, provode samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje kroz konkretne aktivnosti i zadatke, dok se kod ostalih nastavnika ono provodi uglavnom kroz razgovor i postavljanje pitanja za samorefleksiju. Razlog nezastupljenosti takvih oblika vrednovanja nastavnici prepoznaju u preprekama odraslih kao što je njihova osjetljivost, ego, samokritičnost te nedovoljna stručnost za provedbu vrednovanja. No, upravo zato nastavnik bi trebao planirati konkretne aktivnosti, postaviti jasne kriterije vrednovanja s kojima će upoznati odrasle učenike i temeljem kojih će proces vrednovanja biti lakši i sustavniji.

Kako bi nastavnik mogao 'podučiti' učenike vrednovanju, vrlo je važno da posjeduje odgovarajuću kompetentnost za provedbu vrednovanja. Iako nastavnici procjenjuju svoju kompetentnost dobrom i dalje se očituje nesigurnost u njihovu odgovoru, ali i potreba za kontinuiranim usavršavanjem što su istaknuli i sami nastavnici. Kako bi nastavnik mogao provoditi

vrednovanje važno je da posjeduje odgovarajuće osobne i profesionalne kompetencije koje će doprinijeti njegovoj stručnosti, ali i prilagodbi odraslim učenicima. Stoga, osobne kompetencije kao što su empatija, komunikacijske vještine, osjetljivost na različitosti i mnoge druge, u većoj mjeri doprinose kompetentnosti nastavnika u procesu vrednovanja koje će mu omogućiti da u procesu vrednovanja stvori odnos sa svojim učenicima koji bi, prema mišljenju sudionika, trebao se temeljiti na iskrenosti, poštovanju, otvorenoj komunikaciji, povjerenju i djelomičnoj ravnopravnosti.

Međutim, inicijalno obrazovanje nastavnika za rad s odraslim učenicima, a tako i za rad na svojoj kompetenciji za provedbu vrednovanja, nije još usustavljeno zbog čega se nastavnici u radu suočavaju s mnogobrojnim izazovima prilikom pristupa odraslim učenicima. Vodeći se percepcijom nastavnika o daljnjem razvoju procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih pri čemu nastavnici prepoznaju i dalje važnu ulogu sebe u tom procesu, ali i odraslih učenika koji će u većoj mjeri provoditi samovrednovanje, važno je osposobiti nastavnike za provedbu formativnog vrednovanja te načinu na koji mogu učenike naučiti kako učiti i kako vrednovati.

Rezultati ovog istraživanja doprinose području andragogije zbog nedostatka istraživanja o vrednovanju u obrazovanju odraslih na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Formativno vrednovanje, koje je u području obrazovanja odraslih i dalje u tragovima, u odgovorima nastavnika dobiva na važnosti. Navedeno se očituje u njihovoj procjeni daljnjeg razvoja sumativnog i formativnog vrednovanja pri čemu smatraju da će formativno *nadjačati* sumativno što, prema mišljenju većine, postaje potreba u obrazovanju odraslih. Promatrajući iz perspektive humanističke teorije učenja, koja čini teorijsko polazište ovoga rada, odrasli učenici specifični su u odnosu na učenike na nižim razinama obrazovnog sustava, što su istaknuli i sami sudionici istraživanja koji su se u svojim odgovorima pretežito usmjeravali na njihove osobine i karakteristike učenja te uloge u nastavnom procesu. Stoga, proces vrednovanja iziskuje prilagodbu njihovim specifičnostima, pri čemu formativno vrednovanje može odgovoriti na njihove individualne razlike i time biti usmjereno na ostvarenje potencijala svakog pojedinog odraslog učenika. Iako rezultat u brojčanom obliku daje uvid u postignuće učenika, ono ne može prikazati trud, aktivnost, motivaciju, interes i rad odraslog učenika kroz nastavni proces. Sumativnim vrednovanjem, a tako i vanjskim vrednovanjem kojem se teži, ne može se obuhvatiti i pratiti ono što se događa u nastavnom procesu, kao što to mogu vidjeti nastavnici: *Ja ovdje vidim i muku. Ja vidim ljude koji se stvarno, mislim pod navodnike, muče. Ljudi koji vam dođu s posla u tri, četiri,*

*ulijeću ovdje, možda nisu ni ručali, padaju im kapci, umorni, ali ta želja da nešto završe, da imaju, da nešto nauče, da budu kvalitetniji, da se razvijaju, to ja cijenim jako (S3).* Iz svega proizlazi potreba za kombinacijom formativnog i sumativnog vrednovanja pri čemu će formativno vrednovanje omogućiti praćenje rada za vrijeme trajanja nastavnog procesa, dok će sumativno vrednovanje predstavljati rezultat tog procesa, ali i povratnu informaciju o postignuću i ostvarenosti ishoda učenja učenika, čime će i ono zadovoljiti funkciju formativnog.

Budući da je ovo istraživanje provedeno na relativno malom broju sudionika, predlaže se provođenje kvantitativnog istraživanja koje će obuhvatiti veći uzorak ispitanika. Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kako bi se u kvantitativnom istraživanju moglo usmjeriti na relevantne aspekte vezane za formativno vrednovanje budući je ovo istraživanje pružilo detaljniji uvid u razumijevanje procesa formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih. U tom kontekstu ono može poslužiti da se sada pojedini aspekti za koje su rezultati ovog istraživanja i pokazali da su značajni za formativno vrednovanje sada ispituju na većem uzorku nastavnika kroz kvantitativni pristup. Također, u daljnjim istraživanjima o vrednovanju u obrazovanju odraslih bilo bi dobro ispitati odrasle učenike o njihovoj percepciji spram vrednovanja u obrazovanju odraslih, a tako i njihovom mišljenju o formativnom i sumativnom vrednovanju. Na taj način dobit će se jasniji uvid u praksu provođenja vrednovanja u obrazovanju odraslih iz perspektive dvaju ključnih sudionika nastavnog procesa – odraslih učenika i nastavnika.

## **POPIS TABLICA I SLIKA**

### **Popis tablica**

Tablica 1. Informacije o sudionicima istraživanja ..... 41

### **Popis slika**

Slika 1. Usklađivanje procjene znanja (Brown, 2007a)..... 6

Slika 2. Grafički prikaz ključnih kompetencija andragoških djelatnika (Buiskool i sur., 2010).. 21

## POPIS LITERATURE I IZVORA

1. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Preuzeto 20. studenoga 2020. s <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/mreza/Kako%20uspje%C5%A1no%20pou%C4%8Davati%20odrasle.pdf>.
2. Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory into practice*, 41 (4), 255-260. Dostupno na <http://iowaascd.org/files/5313/4045/2315/BloomAI.pdf>, pristupljeno: 01. kolovoza 2021.
3. Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. i Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Armstrong, L. (2007). The significance of the interpersonal skills and behaviour of the tutor. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13 (2), 231-248.
6. Athanassiou, A., Baldoukas, A. i Panaoura, R. (2014). *Handbook for adult teaching staff*. Nicosia: Frederick University Publication.
7. Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
8. Biggs, J. (n.d.). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA – Review of Higher Education*, 1, 5-22. Dostupno na [https://www.tru.ca/\\_shared/assets/Constructive\\_Alignment36087.pdf](https://www.tru.ca/_shared/assets/Constructive_Alignment36087.pdf), pristupljeno: 01. kolovoza 2021.
9. Bin Mubayrik, H. F. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Journal*, 10 (3), 1-13. Dostupno na <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020941006#>, pristupljeno: 25. listopada 2020.
10. Black, P. J. i Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2). Dostupno na [https://www.researchgate.net/publication/44836144\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_Through\\_Classroom\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment), pristupljeno: 27. travnja 2021.

11. Boeren, E. (2012). Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies: An International Journal*, 7 (2), 132-149. Dostupno na <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nsk.hr/doi/full/10.1080/1554480X.2012.655887>, pristupljeno: 24. listopada 2020.
12. Brčić Kuljiš, M., Popović, T., Koludrović, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Reić Ercegovac, I., Ljubetić, M., Živčić, M. i Vučić, M. (2015). *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih – perspektive tržišta rada*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
13. Brčić Kuljiš, M., Popović, T., Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., Ljubetić, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Živčić, M. i Vučić, M. (2016). *Samoprocjena kompetentnosti, motivacije i samoeфикаsnosti nastavnika u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
14. Brown, G. (2007a). Procjena znanja: Priručnik za predavače (prvi dio). *Edupoint*. Preuzeto 01. prosinca 2020. s <http://edupoint.carnet.hr/casopis/54/clanci/2.html>.
15. Brown, G. (2007b). Procjena znanja: Priručnik za predavače (drugi dio). *Edupoint*. Preuzeto 01. prosinca 2020. s <http://edupoint.carnet.hr/casopis/55/clanci/2.html>.
16. Brown, H. D. (1990). *Language assessment: Principles and Classroom Practices*. London: Longman. Preuzeto 05. siječnja 2021. s <https://evelintampubolon.files.wordpress.com/2016/09/h- douglas brown - language assessment.pdf>.
17. Bryne, T., O'Grady, M. i Roche, E. (2016). *Meeting the challenge: strategies for motivating learners in adult education in Ireland*. Dublin: National Adult Literacy Agency.
18. Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. i Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning*. Zootermeer: Research voor Beleid.
19. Colucci, E. (2007). "Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research*, 17 (10), 1422-1433.



20. Derrick, J. i Ecclestone, K. (2006). *Formative Assessment in Adult Literacy, Language and Numeracy Programmes: A Literature Review for the OECD*. Nottingham, UK: University of Nottingham, Centre for learning, teaching and assessment through the lifecourse.
21. Earl, L. M. i Katz, M. S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship & Youth.
22. Ecclestone, K. (2010). *Transforming Formative Assessment in Lifelong Learning*. England: Open University Press.
23. European Commission. (2013). *Developing the Adult Learning Sector. LOT 3: Opening Higher Education to Adults*. Final Report. Contract EAC 2012-0074.
24. Europska komisija. (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Preuzeto 09. siječnja 2021. s <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>.
25. Flórez, M. T. i Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. CfBT Education Trust.
26. Grotlüschen, A. i Bonna, F. (2006). Literature Review about „Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skill Needs through Formative Assessment“ – German speaking countries. Preuzeto 12. travnja 2021. s <https://www.oecd.org/education/cei/37406227.pdf>.
27. Hill, L. H. (2020). *Assessment, Evaluation and Accountability in Adult Education*. Sterling, Virginia: Stylus.
28. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO). (2019). *Standard zanimanja – Andragog/andragoginja*. Preuzeto 15. lipnja 2021. s <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/26>.
29. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO). (2020). *Skup ishoda učenja - Vrednovanje u obrazovanju odraslih*. Preuzeto 15. travnja 2021. s <https://hko.srce.hr/registar/skup-ishoda-ucenja/detalji/601>.
30. Isaac-Savage, P. (2011). Assessing adult learning and learning styles. U Wang, V. X. (Ur.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (str. 173-185). IGI Global. Preuzeto 17. studenoga 2020. s [https://www.researchgate.net/publication/242329897\\_Assessing\\_adult\\_learning\\_and\\_learning\\_styles](https://www.researchgate.net/publication/242329897_Assessing_adult_learning_and_learning_styles).

31. Jones, C. A. (2005). *Assessment for learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
32. Jurane-Bremane, A. (2019). Peer assessment in adult education: challenges and opportunities. *Society integration education*, 5 (148), 148-158.
33. Klapan, A. (2004). *Teme iz andragogije*. Rijeka: Vlastita naklada.
34. Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A Neglected Species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
35. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
36. Koludrović, M. i Vučić, M. (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
37. Kovač, V. i Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja: Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
38. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
39. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2018). Odrasli u visokoškolskom obrazovanju. U: N. Pastuović i T. Žiljak (Ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa* (str. 225-245). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.
40. Lam, R. (2018). Understanding Assessment as Learning in Writing Classrooms: The Case of Portfolio Assessment. *Iranina Journal of Language Teaching Research*, 6 (3), 19-36.
41. McNeur, P., Sheperd, T., Lepper, B., Chemis, J., Morrison, R. i Petersen, L. (2017). *Adult learners in the ACE context: Evaluation and review to support sustained learner success*. Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa (National Centre for Tertiary Teaching Excellence).
42. Merriam, S. B. (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
43. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). (2020). *Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

44. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). (2021). *Prijedlog Zakona o obrazovanju odraslih*. Preuzeto 20. svibnja 2021. s <https://esavjetovanja.gov.hr/Econ/MainScreen?EntityId=16574>.
45. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS). (2015). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: MZOS.
46. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS). (2017). *Preporuke za razvoj kvalitete sustava obrazovanja odraslih i cjeloživotnoga učenja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: MZOS.
47. Ministry of Education (2010). *Growing success assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
48. Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5 (1), 27-37. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/190056>, pristupljeno: 29. prosinca 2020.
49. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy (NRDC). (2008). *Research briefing: Formative assessment*. NRDC: London.
50. Nicol, D. J. i Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2). 199-218. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>, pristupljeno: 28. travnja 2021.
51. OECD/CERI. (2008). *Assessment for learning – the case for formative assessment*. Paris: OECD. Preuzeto 28. travnja 2021. s <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>.
52. Ozan, C. i Kincal, R. Y. (2018). The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills. *Educationl Sciences: Theory & Practice*, 18 (1), 85-118.
53. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (1), 7-20. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/103670>, pristupljeno: 25. ožujka 2021.
54. Pastuović, N. (2018a). Konceptualizacija. U: N. Pastuović i T. Žiljak (Ur.), *Obrazovanje odraslih. Teorijske osnove i praksa* (str. 1-57). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.
55. Pastuović, N. (2018b). Učenje u organizaciji – sustavski pristup. U: N. Pastuović i T. Žiljak (Ur.), *Obrazovanje odraslih. Teorijske osnove i praksa* (str. 139-163). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.

56. Pavić, S. (2013). *Vrednovanje ususret novim izazovima*. Zagreb: Inspired by learning.
57. Perry, B. D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006 (110), 21-27.
58. Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: Andragog. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 11-28. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/105156>, pristupljeno: 27. ožujka 2021.
59. Polson, C. J. (1993). Teaching Adult Students. *Idea Paper No. 29*. Center for Faculty Evaluation and Development. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395136.pdf>, pristupljeno: 25. ožujka 2021.
60. Pratt, D. D. (2006). Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 47, 29-36. Dostupno na <http://edupoint.carnet.hr/casopis/48/clanci/5.html>, pristupljeno: 09. prosinca 2020.
61. Przybylska, E. (2008). Pathways to becoming an adult education professional in Europe. U: E. Nuissl i S. Lattke (Ur.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (str. 87-100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
62. Rajić, V. (2013). Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 17 (2), 117-124. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/116176>, pristupljeno: 15. listopada 2020.
63. Rothes, A., Lemos, M. S. i Gonçalves, T. (2014). Motives and Beliefs of Learners enrolled in Adult Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948. Dostupno na <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.nsk.hr/science/article/pii/S1877042814012695>, pristupljeno: 19. studenoga 2020.
64. Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. i Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103. Dostupno na <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1016/j.ijer.2020.101602>, pristupljeno: 15. lipnja 2021.
65. Stephens, S., O'Donnell, D. i McCusker, P. (2007). Adult learners, tutors and the Challenge of Assessment at a Distance. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13 (2), 192-202. Dostupno na <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nsk.hr/doi/pdf/10.7227/JACE.13.2.6>, pristupljeno: 01. prosinca 2020.

66. Strugar, V., Žiljak, T., Rajić, V., Lapat, G. i Kušić, S. (2017). *Smjernice za unaprjeđenje osnovnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
67. Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education*, 61 (1), 7-20. Dostupno na <https://www.jstor.org/stable/24637237>, pristupljeno: 20. studenoga 2020.
68. Taylor, D. C. M. i Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher*, 32 (11), e1561-e1572.
69. Tunjić, N. (2009). Formalno i neformalno cjeloživotno obrazovanje – imperativ učinkovitosti odgoja u novoj Europi. U: M. Matijević i T. Žiljak (Ur.), *Neformalno obrazovanje i informalno učenje: važnost promjena sustava obrazovanja odraslih i obrazovnih reformi* (str. 59-72). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
70. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 2 (3), 5-14. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/172038>, pristupljeno: 27. ožujka 2021.
71. Vijeće EU (2009). *Zaključci Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja*. Preuzeto 29. prosinca 2020. s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).
72. Vijeće EU (2011). *Rezolucija Vijeća o obnovljenom Europskom programu za obrazovanju odraslih*. Preuzeto 29. prosinca 2020. s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN).
73. Vijeće EU (2016). *Preporuka Vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle*. Preuzeto 29. prosinca 2020. s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN).
74. Vizek-Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
75. Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-210. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/14421>, pristupljeno: 20. studenoga 2020.

76. Vrednovanje. *Agencija za znanost i visoko obrazovanje*. Preuzeto 29. prosinca 2020. s <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/86-vrednovanje>.
77. Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competencies. *International Review of Education*, 62 (3), 343-353. Dostupno na <https://shibbolethsp-jstor-org.ezproxy.nsk.hr/start?entityID=https%3A%2F%2Flogin.aai.edu.hr%2Fedugain%2Fsa ml2%2Fidp%2Fmetadata.php&dest=https://www.jstor.org/stable/24756387&site=jstor>, pristupljeno: 18. studenoga 2020.
78. Wang, V. C. X. i Sarbo, L. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2 (3), 204-214. Dostupno na <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nsk.hr/doi/pdf/10.1177/1541344604265105>, pristupljeno: 22. studenoga 2020.
79. Yambi, T. A. C. (2018). Assessment and evaluation in education. Preuzeto 29. prosinca 2020. s [https://www.researchgate.net/publication/342918149\\_ASSESSMENT\\_AND\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/342918149_ASSESSMENT_AND_EVALUATION_IN_EDUCATION).
80. Zagir, T. i Mandel, K. M. (2020). Competences of adult learning facilitators in Europe: Analyses of five European research projects, *Hungarian Educational Research Journal HERJ*, 10 (2), 155-171. Dostupno na <https://akjournals.com/view/journals/063/10/2/article-p155.xml>, pristupljeno: 27. ožujka 2021.
81. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, Narodne novine, 47/20 (2021).
82. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, 17/07 (2007).
83. Zovko, A. i Zloković, J. (2016). Edukacija edukatora za rad s odraslima. U: A. Zovko (Ur.), *Andragoška propitivanja* (str. 78-87). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
84. Žiljak, T. i Pastuović, N. (2018). Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. U: N. Pastuović i T. Žiljak (Ur.), *Obrazovanje odraslih. Teorijske osnove i praksa* (str. 407-435). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Pučko otvoreno učilište Zagreb.

## POPIS PRILOGA

Prilog 1. *Protokol za intervju*

### **Razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih**

*- Protokol intervju -*

#### **1. Vrednovanje u nastavi**

- 1) Koja je prema Vašem mišljenju uloga vrednovanja u nastavnom procesu? Koliku važnost Vi pridajete vrednovanju u Vašoj nastavi? Koje metode i tehnike vrednovanja primjenjujete u radu s odraslim učenicima? Kada ih najčešće primjenjujete?
- 2) Što biste izdvojili pod specifičnosti vrednovanja odraslih učenika u odnosu na djecu i mlade na nižim razinama obrazovanja? Smatrate li da je poznavanje tih specifičnosti važno za proces vrednovanja? Obrazložite svoj odgovor.
- 3) Kako biste opisali proces vrednovanja postignuća odraslih učenika u Vašoj nastavi? (*Zašto/Što/Kada vrednujete*)?

#### **2. Percepcija i razumijevanje formativnog vrednovanja**

**Aktivnost 1:** *Možete li mi navesti 3 riječi koje Vas asociraju na pojam „formativno vrednovanje“?*

- 1) Budući da postoje brojna obrazloženja pojma formativno vrednovanje, kako biste ga Vi definirali? Što ono za Vas predstavlja?
- 2) Provodite li Vi u svojoj nastavi formativno vrednovanje? Na koji način? Koje metode i alate primjenjujete u procesu formativnog vrednovanja? Koristite li određene digitalne alate? Ako da, koje?
- 3) Koje prednosti formativnog vrednovanja prepoznajete u radu s odraslim učenicima?
- 4) Koje prepreke prepoznajete u provođenju formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih?

- 5) Procjenjuje li postignuća odraslih učenika u Vašoj nastavi isključivo nastavnik? Primjenjujete li samovrednovanje ili vršnjačko vrednovanje u svojoj grupi? Na koji način? Koje prednosti ili nedostatke prepoznajete u tim oblicima vrednovanja?
- 6) Kako biste opisali odnos nastavnika i odraslog učenika u procesu formativnog vrednovanja? Koja je uloga nastavnika, a koja je uloga učenika u tom procesu?
- 7) Koja je prema Vašem mišljenju svrha povratne informacije? Koje informacije Vi dobivate od nje, a koje učenici? Kakav oblik povratne informacije Vi preferirate u svojoj nastavi (pismena/usmena)?
- 8) Što kod Vas u nastavi određuje odabir određene metode vrednovanja (*učenici, Vi kao nastavnik, ustanova u kojoj radite, ishodi učenja*) i na što se usmjeravate prilikom vrednovanja (*rezultat – ishodi učenja; napredovanje i razvoj odraslog učenika – proces učenja*)?
- 9) Kako biste procijenili svoju kompetentnost za provedbu formativnog vrednovanja? Gdje ste razvijali svoju kompetenciju vrednovanja u obrazovanju odraslih? Koje kompetencije smatrate važnima za provođenja formativnog vrednovanja?
- 10) Kako biste procijenili važnost kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za provođenje (formativnog) vrednovanja postignuća učenika? Obrazložite.

### **3. Budućnost vrednovanja u obrazovanju odraslih**

- 1) Kakvo je Vaše mišljenje o dosadašnjem razvoju procesa vrednovanja u odnosu na ostale elemente nastavnog procesa? Prepoznajete li značajnije promjene? Ako da, koje?
- 2) Kakvo je Vaše promišljanje o daljnjem razvoju procesa vrednovanja u obrazovanju odraslih? Možete se osvrnuti na metode ili svrhu vrednovanja; tko će imati glavnu ulogu u vrednovanju; što će se vrednovati?
- 3) Možete li se osvrnuti na pojam sumativnog i formativnog vrednovanja. U kojem smjeru mislite da će ići njihov razvoj i primjena u kontekstu obrazovanja odraslih?

**Aktivnost 2:** Zamislite da imate magični štapić. Koje izazove u provedbi vrednovanja biste u ovom trenutku htjeli riješiti? Tko Vam u tome može pomoći?



#### **4. Zaključak**

- 1) Imate li Vi određenih komentara ili pitanja za mene?

**SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA**  
**za sudjelovanje u istraživanju za potrebe diplomskog rada**

Za potrebe diplomskog rada provodi se istraživanje na temu *Razumijevanje procesa formativnog vrednovanja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih*. Istraživanje provodi studentica sveučilišnog diplomskog jednopredmetnog studija pedagogije Aleksandra Ristić pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Siniše Kušića.

*Glavni cilj* ovog istraživanja jest dobiti uvid u razumijevanje nastavnika o primjeni (formativnog) vrednovanja u obrazovanju odraslih na području Primorsko-goranske županije te utvrditi kakav je njihov trenutni pristup vrednovanju postignuća odraslih učenika. Kako bi se navedeni cilj ostvario, Vaše mišljenje, iskustva i dosadašnja praksa u procesu vrednovanja, točnije, formativnog vrednovanja u obrazovanju odraslih, od izuzetne su važnosti za ovo istraživanje.

Podaci prikupljeni ovim intervjuom koristit će se isključivo za potrebe ovog diplomskog rada. Okvirno vrijeme trajanja intervjua jest 45 – 60 minuta. Važno je napomenuti da će se intervju snimati, a potom će se podaci transkribirati. Sve informacije koje podijelite u intervjuu ostaju povjerljive. Intervju je anonimn i te će se prilikom transkripcije koristiti odabrani pseudonimi. Zbog trenutne situacije uzrokovane Covid-19, moguća je provedba intervjua *online*, putem *Zoom*-a ili *MS Teams*-a.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te ste slobodni odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku. Također, slobodni ste odbiti odgovoriti na pojedina pitanja na koja ne želite odgovoriti.

Vašim potpisom potvrđujete da ste upoznati s ovim informiranim pristankom i da pristajete sudjelovati u ovom istraživanju.

Za dodatne informacije, slobodno se obratite na e-mail: [aristic@ffri.hr](mailto:aristic@ffri.hr).

Unaprijed Vam se zahvaljujem!

Mjesto i datum provedbe intervjua: \_\_\_\_\_

Vrijeme trajanja intervjua: \_\_\_\_ minuta

Potpis sudionika/ice istraživanja: \_\_\_\_\_

Potpis voditeljice intervjua: \_\_\_\_\_

Prilog 3. Kodno stablo

