Formativno vrednovanje i strah od škole

Borošak, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:102088

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

PETRA BOROŠAK

DIPLOMSKI RAD

FORMATIVNO VREDNOVANJE I STRAH OD ŠKOLE

Zagreb, srpanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Petra Borošak

TEMA DIPLOMSKOG RADA: FORMATIVNO VREDNOVANJE I STRAH OD ŠKOLE

MENTOR: doc. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, srpanj 2019.

SADRŽAJ

Sažetak 4
Summary 5
1. UVOD 6
2. VREDNOVANJE 8
2.1 Svrha vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja (pristupi) 9
2.2. Sumativno vrednovanje 9
2.2.1. Oblici sumativnog vrednovanja 10
2.2.2. Prednosti sumativnog vrednovanja 10
2.2.3. Nedostaci sumativnog vrednovanja 11
2.3. Formativno vrednovanje 11
2.3.1. Metode formativnog vrednovanja 12
2.3.2. Prednosti formativnog vrednovanja 13
2.3.3. Nedostaci formativnog vrednovanja 14
2.4 Utjecaj vrednovanja na učenike i na njihov pristup učenju 14
3. STRAH OD ŠKOLE 16
3.1. Strah od ispitivanja 18
3.2. Strah od roditeljskih očekivanja 19
3.3. Strah od učitelja 20
3.4. Primjena metoda formativnog vrednovanja kao strategija za umanjivanja straha od škole 21
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 23
4.1. Problemi 23
4.2. Hipoteze 23
4.3. Ispitanici 24
4.4. Mjerni instrumenti 24
4.5. Postupak 25
5. REZULTATI I RASPRAVA 26
6. ZAKLJUČAK 40
PRILOZI 44
Izjava o samostalnoj izradi rada 47

Formativno vrednovanje i strah od škole

Sažetak

Vrednovanju učeničkih postignuća pridaje se veliki značaj zato što ono čini neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa te nerijetko izaziva strah kod učenika. Strah od škole najčešći je strah kojeg djeca doživljavaju, a razvija se kao posljedica neodgovarajućeg odnosa učenika i učitelja, nerealnih roditeljskih očekivanja ili zbog straha od školskog neuspjeha vezanog za ispitivanje. Strah od ispitivanja može proći sam od sebe u procesu sazrijevanja i privikavanja na školsku sredinu, ali češće uz pomoć roditelja i učitelja. Smatra se da primjenom djelotvornih strategija učitelji mogu pomoći učenicima koji doživljavaju strah od ispitivanja umanjiti taj strah te unaprijediti njihova školska postignuća. Primjena metoda formativnog vrednovanja jedna je od strategija za umanjivanje straha zato što je ono usmjereno unapređivanju učenja i prilagođavanju poučavanja. Cilj ovoga rada bio je utvrditi razliku u doživljavanju straha od škole kod učenika s obzirom na to primjenjuju li učiteljice metode formativnog vrednovanja ili ne te s obzirom na spol i školski uspjeh. Istraživanje je provedeno na uzorku od 79 učenika četvrtoga razreda u četiri zagrebačke osnovne škole. Uočene su značajne razlike u doživljavanju straha od škole između učenika čije učiteljice primjenjuju metode formativnog vrednovanja i učenika čije učiteljice ih ne primjenjuju. Iznenađujuće, učenici koji su formativno vrednovani doživljavaju značajno veći strah od škole u odnosu na učenike koji nisu formativno vrednovani što znači da su skloniji izbjegavanju škole, imaju više psihosomatskih simptoma te u snovima doživljavaju veći strah od ispitivanja. Nadalje, utvrđena je i značajna razlika s obzirom na spol, odnosno djevojčice doživljavaju manji strah od škole u odnosu na dječake. Utvrđena je djelomično značajna razlika s obzirom na školski uspjeh.

Ključni pojmovi: formativno vrednovanje, strah od škole, spol, školski uspjeh, učenici

Formative assessment and school anxiety

Summary

Assessment of students' performance is an integrated part of education process and it frequently causes school anxiety. School anxiety is one of the most common fears experienced by children. It develops because of inadequate rapport between the teachers and the students, parents' unrealistic expectations or because of the fear of failing a test. Test anxiety can be overcome through the maturation process and adaptation to the school environment, but more often it is due to the parents' or teachers' help. It is believed that teachers can help their students to diminish test anxiety and improve their academic performance by implementing effective strategies into practice. Formative assessment is one of those strategies because it improves learning and adapts teaching. The aim of this paper is to determine the difference in the level of school anxiety among students whose teachers use methods of formative assessment in their teaching and those who do not use them. Additional independent variables were gender and school achievement. The research was conducted using the sample of 79 fourth-graders from four different primary schools in Zagreb. The research shows significant differences in experiencing school anxiety between the students whose teachers use methods of formative assessment and the students whose teachers do not use them. Surprisingly, the students whose teachers practice formative assessing experience significantly higher level of school anxiety relative to the students whose teacher do not practice it, which means that they are more inclined to avoid school, possess more psychosomatic symptoms, exhibit greater fear of test situations in their dreams. Furthermore, the research shows a significant difference regarding the gender, meaning that girls experience lower school anxiety relative to boys. It has been showed that there is a partial significant difference regarding school achievement.

Key words: formative assessment, school anxiety, gender, school achievement, students

1. UVOD

Kada se dijete predškolske dobi upita veseli li se ono polasku u školu, odgovor je gotovo uvijek potvrdan. Djeca s radošću i nestrpljenjem iščekuju prvi dan škole. Pred njima je nov i nepoznat svijet koji ih uglavnom čini znatiželjnima. Škola bi trebala biti mjesto gdje djeca uče i igraju se, gdje odrastaju i stvaraju prijateljstva. Iako prvašići veselo započinju svoje školovanje, njihovi pozitivni osjećaji i stavovi prema školi često nestaju tijekom napredovanja kroz obrazovni sustav. Koji je razlog izostanka prvotne radosti i uzbuđenja? Zašto i kada djeca prestaju voljeti ići u školu? Zašto su pozitivne emocije zamijenjene strahom, nelagodom ili brigom?

S obzirom na to da je upravo strah emocija koju djeca često doživljavaju u školi, brojna domaća i strana istraživanja ispitivala su razne aspekte tog oblika straha (Ćoso, 2012; Mihaljević i Rijavec, 2008; Morris i Liebert, 1973; Naveh-Benjamin, McKeachie i Lin, 1987). Kao specifični strahovi vezani za školu izdvajaju se strah od ispitivanja i ocjenjivanja, strah od roditeljskih očekivanja te strah od učitelja. Svi navedeni strahovi rezultiraju negativnim emocijama te u konačnici pridonose stvaranju straha od škole. No istraživanja nisu stala na otkrivanju uzroka i posljedica straha od škole. Neki istraživači testirali su djelotvorne strategije čijom bi se primjenom mogao ukloniti ili barem umanjiti strah od škole (Feletti i Neame, 1981; Núñez-Peña, Bono i Suárez-Pellicioni, 2015). Implementacija metoda formativnog vrednovanja u programe visokog obrazovanja pokazala se kao učinkovita strategija za umanjivanje straha kod studenata te se stoga postavlja pitanje kako one utječu na doživljavanje straha od škole kod učenika u primarnom obrazovanju. Potaknut tim pitanjem, ovaj rad htio je ispitati povezanost između metoda formativnog vrednovanja i straha od škole kod mlađih učenika.

Nakon uvoda, ovaj rad osvrnut će se na vrednovanje kao na neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa koji u velikoj mjeri utječe na učenike i na njihov pristup učenju. Nadalje će rastumačiti razliku između sumativne i formativne svrhe vrednovanja te navesti njihove prednosti i nedostatke. U radu su opisane i odabrane metode formativnog vrednovanja koje su značajne za istraživački dio ovoga rada. Sljedeće veće poglavlje bavit će se strahom od škole. U njemu će biti objašnjeni gore navedeni specifični strahovi vezani za školu te prikazana istraživanja koja su utvrdila djelotvornost metoda formativnog vrednovanja kao jedne od strategija za umanjivanje straha od škole.

U drugom dijelu ovoga rada bit će opisano istraživanje u kojem su sudjelovali učenici četvrtih razreda četiriju zagrebačkih osnovnih škole. Upitnicima koje su učenici ispunili htjela se utvrditi razlika u doživljavanju strahu od škole kod učenika s obzirom na to primjenjuju li njihove učiteljice metode formativnog vrednovanja ili ne te s obzirom na spol i školski uspjeh učenika.

2. VREDNOVANJE

U pregledu domaće i strane literature postoje odstupanja u terminologiji vezana za procese vrednovanja. Rajić (2017) u svome radu izdvaja pojmove *assessment* (procjena) i *evaluation* (vrednovanje) koje međusobno razlikuje s obzirom na svrhu. *Assessment* tumači kao procjenu učeničkih postignuća koja se odvija u razredu i usmjerena je učenju, a *evaluation* interpretira kao vrednovanje učinkovitosti škole i obrazovnog sustava koje se provodi u svrhu razvijanja strategija za unapređivanje kvalitete škole odnosno cijelog odgojno-obrazovnog sustava. Unatoč pokušajima razlikovanja dvaju spomenutih pojmova, u literaturi su zbog svoje povezanosti često istoznačno korišteni. Kako bi se izbjegle nejasnoće u korištenju pojmova, u ovome radu koristit će se prijedlog Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje koji objašnjava vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda kao „proces prikupljanja informacija i donošenja profesionalnih procjena učitelja o učeničkome učenju i rezultatima učenja“ (2017, str. 33). Tako shvaćeno vrednovanje usmjereno je učenju i pretpostavlja pružanje povratne informacije učiteljima i učenicima o procesima učenja i poučavanja, kako bi učenici mogli poboljšati svoja školska postignuća, a učitelji planirati sljedeće korake u učenju i poučavanju. Ovakav pristup vrednovanju stavlja učenika i njegove potrebe u središte odgojno-obrazovnog procesa te potiče cjelovit razvoj svakoga učenika u skladu s njegovim individualnim mogućnostima. Zadovoljavanje potreba svojstvenih svakom učeniku podrazumijeva i prikupljanje pouzdanih i valjanih dokaza o cijelom spektru učeničkih izvedbi. Naime proces vrednovanja trebao bi se temeljiti na prikupljanju kvalitetnih podatka o usvojenom znanju, ali i o razvoju vještina i vrijednosti, kako bi se donijeli cjeloviti zaključci o uspješnosti postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda. Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (učenici, učitelji, roditelji/skrbnici) trebali bi biti upoznati sa sadržajem, postupcima i kriterijima vrednovanja kako bi se ostvarilo načelo transparentnosti i osiguralo učenicima adaptaciju učenja u skladu s očekivanim ishodima (Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju [Okvir za vrednovanje], 2016). Učenici koji su upoznati s kriterijima vrednovanja znaju što moraju naučiti te postižu bolje rezultate kada su elementi vrednovanja jasno definirani (Jones, 2005). Osim što bi trebalo biti svima razumljivo, vrednovanje bi trebalo biti i pravedno, odnosno trebalo bi poštivati individualne razlike među učenicima kako bi se svima osigurala jednaka mogućnost razvoja i ostvarenje njihovih punih potencijala.

2.1 Svrha vrednovanja i korištenje rezultata vrednovanja (pristupi)

Harlen (2014) sumira dva glavna razloga zbog kojih se provodi svako vrednovanje, a to su pomoć učenicima u procesu učenja te prikupljanje podataka o onome što su učenici u određenom trenutku naučili. Navedeni razlozi stoga predstavljaju formativnu i sumativnu svrhu vrednovanja. Svrha sumativnog vrednovanja je prikupljanje podataka o onome što su učenici u određenom trenutku naučili te zaključivanje na temelju prikupljenih rezultata, a svrha formativnog vrednovanja je pružanje podrške učenicima prilikom učenja. Zbog toga autor izjednačava sumativno vrednovanje s vrednovanjem naučenog, a formativno vrednovanje s vrednovanjem za učenje. Okvir za vrednovanje (2016) također izdvaja sumativno i formativno vrednovanje kao svrhe provođenja vrednovanja, ali dodaje i dijagnostičko vrednovanje čija je svrha odrediti razinu učeničkog znanja i vještina kako bi se moglo adekvatno planirati daljnje učenje i poučavanje. Za razliku od Harlena, Okvir za vrednovanje razdvaja svrhe vrednovanja od tri osnovna pristupa vrednovanju, a to su vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. Vrednovanje naučenog pristup je vrednovanju koji prikuplja podatke o učeničkim postignućima na kraju nekog obrazovnog ciklusa te na temelju njih donosi konačne rezultate koji su izraženi numeričkom ocjenom. S obzirom na to tko organizira, planira i provodi vrednovanje naučenog razlikuju se unutarnje, vanjsko i hibridno vrednovanje. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje usmjereni su sistematičnom praćenju i procjenjivanju procesa učenja i poučavanja. Za potrebe ovoga rada, navedeni pristupi bit će daljnje obrazloženi, ali zbog izbjegavanja nejasnoća u korištenju različitih pojmova, vrednovanje naučenog tumačit će se kao sumativno vrednovanje, a pristupi usmjereni sustavnom praćenju i procjenjivanju tumačit će se u okviru formativnog vrednovanja.

2.2. Sumativno vrednovanje

Sumativno vrednovanje je vrednovanje koje se odnosi na mjerenje odgojno-obrazovnih postignuća koja su učenici ostvarili na kraju kraćeg ili dužeg obrazovnog razdoblja. Ono se najčešće provodi u obliku pisanih provjera, usmenog ispitivanja ili vrednovanja praktičnih radova te rezultira brojčanom ocjenom. U hrvatskome školskome sustavu postupak ocjenjivanja temelji se na ljestvici od pet stupnjeva (nedovoljan – 1, dovoljan – 2, dobar – 3, vrlo dobar – 4, odličan – 5), a ono se najčešće koristi u svrhu utvrđivanja naučenog, certificiranju učeničkih postignuća po završetku

određenog stupnja školovanja, kategoriziranju učenika ili u svrhu selekcije pri prelasku na više razine obrazovanja (Rajić, 2017).

2.2.1. Oblici sumativnog vrednovanja

Kao što je ranije spomenuto, razlikuju se tri oblika sumativnog vrednovanja ovisno o tome tko ga organizira, provodi i planira. Vrednovanje koje osmišljava, planira i provodi učitelj naziva se unutarnje vrednovanje. Učitelj provodi ovakav oblik vrednovanja kada želi prikupiti dokaze o ostvarenju postavljenih ishoda te pri tom vodi računa da ga ne primjenjuje često kako se orijentacija s učenja i napredovanja ne bi pomakla na orijentaciju prema ocjeni ili međusobnoj usporedbi postignuća. Prije svakog vrednovanja, učenici trebaju biti upoznati s metodama i kriterijima vrednovanja te zašto i kada će se vrednovanje provesti (Okvir za vrednovanje, 2016). Ako vrednovanje osmišljava, planira i provodi vanjska institucija, odnosno ispitni centar, tada se govori o vanjskom obliku vrednovanja. Ono se primjenjuje nakon završetka određenog obrazovnog razdoblja kako bi se učeniku dodijelio certifikat o njegovim postignućima te kako bi se provela selekcija pri prelasku na više stupnjeve obrazovanja. Robinson i Fielding (2007) izvještavaju o strahu i nelagodi koje vanjski ispiti visokog rizika uzrokuju kod učenike. Zbog toga Okvir za vrednovanje (2016.) predlaže provođenje visoko rizničnih ispita samo na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Rezultati tih standardiziranih ispita ujedno služe za provjeru kvalitete odgojno-obrazovnog sustava na nacionalnoj razini zato što se vjeruje da oni pouzdano i objektivno procjenjuju razine postignuća učenika. Naposljetku, hibridno vrednovanje je oblik vrednovanja pri kojem ispitni centar sastavlja provjerene zadatke i ispite koje zatim učitelj koristi za prikupljanje informacija o rezultatima učenika.

2.2.2. Prednosti sumativnog vrednovanja

Zbog dominantnog mišljenja da je formativno vrednovanje usmjereno učenju, a sumativno rezultatima učenja, nerijetko se formativno vrednovanje smatra boljim te su zanemarene pozitivne strane sumativnog vrednovanja (Harlen, 2014). Iako ima ograničen utjecaj na trenutačno učenje, sumativno vrednovanje nužno je u izvještavanju o ukupnim postignućima učenika kada prelaze na višu razinu, odnosno u sljedeće odgojno-obrazovno razdoblje ili pri mijenjaju škole unutar istog obrazovnog ciklusa. Harlen (2014) dalje navodi kako sumativni rezultati učiteljima, učenicima i roditeljima omogućuju praćenje procesa učenja, a ujedno se mogu koristiti za evaluaciju i unapređivanje rada škole, školskih programa ili odgojno-obrazovnog

sustava. Shepard (2006; prema Bennett, 2011) također smatra da kvalitetno provedeno sumativno vrednovanje može podupirati učenje. Primjerice, dobro osmišljeni testovi koji zahtijevaju temeljito i smisleno pripremanje potiču učenike na korištenje različitih strategija učenja, a učiteljima omogućuju identifikaciju učenika kojima je potrebna dodatna pomoć odnosno što moraju promijeniti u sljedećem ciklusu poučavanja i učenja.

2.2.3. Nedostaci sumativnog vrednovanja

Harlen i Deakin Crick (2002) u svojoj metaanalizi pregledavali su radove koji su istraživali utjecaj sumativnog vrednovanja i testiranja na motivaciju za učenje. Na temelju pregledanih radova zaključili su da učitelji redovito ocjenjuju testove znanja, rad na satu ili neformalne oblike vrednovanja te da učenici često dobivaju ocjene kao povratne informacije o svom postignuću. U tom pregledu radova istaknuto je i istraživanje koje je ispitivalo učeničke stavove i razumijevanje dodijeljenih ocjena. Autori tog istraživanja tvrde kako ocjenjivanje bez odgovarajućeg obrazloženja vrlo vjerojatno vodi osjećaju bespomoćnosti. Stoga nije ni čudno što učenici dobrih akademskih postignuća smatraju ocjene pravednima i vole biti ocjenjivani, a učenici slabijih akademskih postignuća ocjenjivanje doživljavaju kao neugodno iskustvo. Takvi učenici izjednačavaju svoju vrijednost s dobivenom ocjenom te ne vide kako bi im ona mogla pomoći u njihovom napretku. Takvo vrednovanje ne pomaže učenju jer učenici pridaju preveliki značaj svome uspjehu, a ne uloženom trudu. Harlen i Deakin Crick dalje navode kako testovi potiču učenike na orijentaciju prema učinku, a ne na orijentaciju prema učenju koja je preduvjet za nastavak učenja.

2.3. Formativno vrednovanje

Kao suprotnost sumativnom vrednovanju, 1960-ih godina Michael Scriven uvodi pojam formativnog vrednovanja kako bi naglasio da se vrednovanje ne provodi samo na kraju, već i za vrijeme učenja te da se fokusira na buduće učenje, a ne samo na prošla postignuća (Watts, 2017). Formativno vrednovanje integrirano je u proces poučavanja i učenja te učenicima daje povratne informacije o tome kako mogu unaprijediti svoje učenje, a učiteljima pomaže u daljnjem planiranju poučavanja. Bennett (2011) u kritičkom osvrtu izdvaja nekolicinu različitih nastojanja u određivanju definicije formativnog vrednovanja (Black i William, 2003; Bloom, 1969; McManus, 2008). Svi se slažu kako ovaj oblik vrednovanja stavlja naglasak na smislene povratne informacije koje omogućuju učeniku uvid u trenutačnu

učinkovitost vlastitog rada te ga osposobljavaju za samostalno upravljanje svojim putem do ostvarenja željenih ciljeva. Povratna informacija je učinkovita ako pomaže u postizanju sklada između ostvarenog učenja i postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda. U procesu izmjene informacija osim učitelja sudjeluju i učenici, čime postaju aktivni sudionici procesa vrednovanja te sukreatori u procesima učenja i poučavanja (Okvir za vrednovanje, 2016).

2.3.1. Metode formativnog vrednovanja

Clark (2012) u svome osvrtu ističe kako je shvaćanje formativnog vrednovanja kao još jednog mjernog instrumenta pogrešno te navodi kako djelotvorno implementirano formativno vrednovanje podrazumijeva shvaćanje formativnog vrednovanja kao procesa koji je neodjeljiv od učenja i poučavanja. Stoga ono obuhvaća niz metoda koje učitelji, ali i sami učenici praktično primjenjuju u procesu učenja. (Cambridge Assessment, 2019) Jedna od takvih metoda je postavljanje pitanja otvorenog tipa koja podrazumijevaju duže odgovore te zahtijevaju od učenika da izraze vlastite stavove. Takva pitanja potiču argumentiranu raspravu, a učiteljima daju uvid u to kako su učenici razumjeli nastavni sadržaj te pruža priliku za razjašnjavanje mogućih nejasnoća. Efikasnost formativnog vrednovanja ovisi o kvaliteti povratne informacije koje učitelji daju učenicima. Povratne informacije ili *feedback* predstavljaju most koji spaja trenutačno stanje učenika i cilj prema kojemu učenik ide (Cowie, 2005). Učenici tako osvješćuju svoj trenutni položaj u procesu učenja, odnosno što sada znaju i mogu učiniti te s učiteljem planiraju sljedeće korake prema unaprijed dogovorenom cilju. Povratna informacija ima bolji učinak ako se daje bez numeričke ocjene te ako učiteljevi komentari govore o uspješnosti izvedbe zadatka te o potencijalnim promjenama koje učenik može poduzeti kako bi napredovao. U suprotnom učenik projicira dobivenu ocjenu na vlastite sposobnosti i ne vjeruje u mogućnost pozitivne promjene (Jones, 2005). Nadalje, vršnjačko vrednovanje također je jedna od metoda usmjerenih učenju. Ono se odnosi na proces u kojemu učenici međusobno procjenjuju i komentiraju svoje radove. Ovakav oblik vrednovanje pomaže učenicima u razvijanju kritičkog mišljenja i socijalnih vještina te ujedno produbljuje njihove spoznaje o tome što neki rad čini uspješnim. (Cambridge Assessment, 2019). Jones (2005) objašnjava kako bi vršnjačko vrednovanje trebalo prethoditi samovrednovanju jer će učenici tako naučiti objektivno vrednovati svoj rad odnosno moći će uočiti nedostatke u vlastitom učenju. Samovrednovanje podrazumijeva vrednovanje vlastitog rada i promišljanje o

vlastitom učenju kako bi učenici u konačnici mogli samostalno postaviti ciljeve i preuzeti odgovornost za vlastito učenje (Cambridge Assessment, 2019). Navedene metode formativnog vrednovanja skoro se u potpunosti podudaraju s metodama koje je Bennett (2011) naveo u svome kritičkome osvrtu. Autor je dodao postavljanje ciljeva učenja kao petu metodu. Kvaliteta učenja uvelike ovisi i tome jesu li učenici usmjereni samo prema izvedbi, odnosno konačnom rezultatu ili je njihov cilj učenje. Smatra se da navedene metode formativnog vrednovanja potiču regulirano učenje i razvijaju potrebu za cjeloživotnim učenjem (Clark, 2011).

2.3.2. Prednosti formativnog vrednovanja

Istraživanja su pokazala kako djelotvorno formativno vrednovanje pridonosi uspješnom sumativnom vrednovanju zato što učenici imaju jasnu sliku kako izgleda kvalitetan rad te znaju što im je činiti kako bi to i sami postigli (Cambridge Assessment, 2019). Osim što osigurava poboljšanje akademskih postignuća, formativno vrednovanje potiče razvoj različitih kompetencija koje osposobljavaju pojedinaca za aktivno sudjelovanje u suvremenom društvu. Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju OECD-a (CERI, 2008) tumači kako formativno vrednovanje kod učenika razvija vještine samostalnog učenja i promiče cjeloživotno učenje te tako priprema učenike za život i rad u 21. stoljeću. Postavljanje vlastitih ciljeva učenja i samostalno planiranje koraka za ostvarenje istih, u konačnici osposobljava učenike za samoregulirano učenje. Takvi učenici vjeruju u svoje sposobnosti i zato mogu usvojiti djelotvorne radne navike, planirati i nadgledati svoje vrijeme, strukturirati radno ozračje te efektivno koristiti pomoć drugih (Clark, 2012). Učenici tako aktivno sudjeluju u oblikovanju vlastitog znanja i postaju odgovorni za vlastito učenje. Dobre strane ovog oblika vrednovanje prepoznaje i Jones (2005) koja u svome radu navodi kako formativno vrednovanje pomaže u otkrivanju jačih i slabih strana pojedinog učenika. Prikupljeni dokazi omogućuju prepoznavanje individualnih potreba svakog učenika i tomu prikladno djelovanje odnosno pružanje podrške slabijim učenicima u prevladavanju teškoća ili stavljanje izazova pred učenike boljih sposobnosti. U konačnici, formativno vrednovanje stvara sigurno ozračje u kojemu svi sudionici spremno riskiraju bez straha od neuspjeha, a na greške se gleda kao na priliku za učenjem. Takav pristup učenju potiče razvoj samopouzdanja jer učenici dobivaju povratnu informaciju kako je napredak moguć svima (Watts, 2017).

2.3.3. Nedostaci formativnog vrednovanja

Istraživanja (Harris i Brown, 2013; Struyven, Dochy i Janssens, 2010) su pokazala kako pojedine metode formativnog vrednovanja nisu u potpunosti djelotvorne, štoviše za neke se smatra da imaju negativan utjecaj na učenike odnosno na njihovo učenje. Harris i Brown (2013) u svome radu govore o problemima samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja koja se provode unutar sustava obveznog obrazovanja. Autori ističu kako se vršnjačko vrednovanje i neki postupci samovrednovanja odvijaju javno te potencijalno izazivaju prijetnju psihičkoj sigurnosti učenika i međuljudskim odnosima. Učenicima su socijalna postignuća jednako važna kao i akademska te osjećaju nelagodu kada moraju vrednovati radove svojih prijatelja jer ne žele povrijediti osjećaje svojih prijatelja. Nadalje tvrde da su učenici suočeni s problemom kada moraju procijeniti uspješnost vlastitog učenja. Ako se ne nalaze u ozračju koje prihvaća neuspjehe i gleda ih kao priliku za napredovanjem, učenici će osjećati potrebu sačuvati ugled. U nastojanju da prikriju vlastite greške, govore ono što smatraju da učitelj/ica od njih očekuje. Istraživanja navode kako učenici ne doživljavaju ozbiljnost metoda formativnog vrednovanja, odnosno tradicionalni oblik vrednovanja za njih ima veću težinu. Tako su se primjerice učenici manje trudili u izradi portfolija kada su znali da neće biti ocjenjivan nego kada su dobili ocjene za svoj rad (Struyven i sur., 2010). Autori tog istraživanja tumače kako neke metode primijenjene u praksi ne daju željeni učinak zato što učenici veći značaj pridaju brojčanom ocjenjivanju odnosno ocjene ih više potiču na trud. Na posljetku, nedostatak ovakvog oblik vrednovanja je i to što su zaključci koji se donose na temelju prikupljenih podataka često subjektivni. Bennett (2011) u svome osvrtu tvrdi kako učitelji na temelju promatranog mogu donijeti subjektivne pretpostavke, ali ne mogu sa sigurnošću tvrditi jesu li one točne zato što im procesi koji se događaju unutar učenika nisu u potpunosti dostupni. Time se potencijalno narušavaju karakteristike nužne za kvalitetno vrednovanje kao što su pravednost i objektivnost.

2.4 Utjecaj vrednovanja na učenike i na njihov pristup učenju

Kvalitetno provedeno vrednovanje usmjerava učenike prema učenju i osvješćuje potrebu za stalnom provjerom učinkovitosti djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem uklanjanja njegovih manjkavosti ili daljnjeg poticanja pozitivnih aspekata toga procesa. Kao takvo, vrednovanje čini neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa te utječe na djelovanje njegovih sudionika. Putem vrednovanja,

učitelji dobivaju informacije o uspješnosti ishoda koje im pomažu osmisliti daljnje podučavanje koje će poticati učenike prema ostvarenju novih ciljeva. Prikupljene podatke o postignućima učitelji dijele s učenicima i njihovim roditeljima. Rezultati svih oblika vrednovanja, odnosno informacije koje dobivaju o svome radu, utječu na učenike, točnije na njihovo poimanje sebe kao učenika. Cowie (2005) govori kako vrednovanje utječe na motivaciju za učenje, učeničko samopouzdanje, ali i na njegovo stvaranje slike o svojim sposobnostima i mogućnostima. Nadalje vrednovanje ima utjecaj i na stav koji učenici imaju prema učenju. Način na koji učenici percipiraju učenje dalje određuje pristupanje izvršavanju zadataka odnosno budućem učenju (Struyven i sur., 2010). Dweck (1986, prema Cowie, 2015) tvrdi kako su učenici različito motivirani za postizanje uspjeha ovisno o tome koji je cilj njihova djelovanja. Učenici čiji je cilj izvedba općenito su motivirani za izvršavanje zadataka samo kako bi dobili dobru ocjenu i djelovali sposobno u odnosu na druge učenike. Oni izbjegavaju riskirati i vjeruju kako je njihova inteligencija nepromjenjiva. Suprotno njima, postoje učenici čiji je cilj učenje. Ovi učenici intrinzično su motivirani željom da razumiju ono što uče, smatraju da je inteligencija fleksibilna te vjeruju u korisnost uloženog truda. Ovisno o povratnoj informaciji koju primaju od učitelja/ice učenici su orijentirani ili prema izvedbi ili prema učenju. Sličnu raščlambu pristupa učenju predložili su Struyven i suradnici (2010). Kao prvi pristup izdvajaju površan pristup učenju koji podrazumijeva izvršavanje zadataka s malo truda, a često su posljedice ovakvog pristupa memoriranje činjenica te poteškoće u rješavanju zadataka koji zahtijevaju proceduralno znanje. S druge strane, dubinski pristup učenju potaknut je potrebom za razumijevanjem sadržaja koje dalje vodi ka konceptualnoj analizi istih. Ovaj pristup u konačnici rezultira stjecanjem duboke razine razumijevanja te se povezuje s kvalitetnim ishodima učenja. Na posljetku, zbog sveprisutnih dokaza o utjecaju vrednovanja na učenje, autori navode i strateški pristup ili pristup usmjeren postignuću. Učenik je tada usmjeren na postizanje najboljih ocjena primjenjujući dobre strategije učenja i učinkovitog upravljanja vremenom. Pristupi učenju i stavovi o vrednovanju razlikuju se od učenika do učenika zato što na njih utječu različiti faktori kao što su zadatak koji se vrednuje, kontekst u kojem se vrednovanje odvija, učitelj te prijašnje iskustvo. Osim što utječe na formiranje pristupa učenju, vrednovanje utječe i na emocije koje učenici doživljavaju prilikom vrednovanja. Robinson i Fielding (2005) u svome pregledu radova izvještavaju o učeničkim stavovima prema vrednovanju. Izdvajaju primjer PACE projekta u kojem su učenici mlađe školske dobi

bili sretni te su željno iščekivali kada će učiteljica pogledati njihov rad. Pozitivni stavovi prema vrednovanju izostali su kod starijih učenika. Oni su prilikom pregledavanja radova doživljavali negativne emocije. Neke od sljedećih riječi koristile su se u opisivanju osjećaja vezanih za vrednovanje postignuća: briga, nervoza, strah, uzrujanost, krivnja, sram, stid, nesigurnost, sumnja. Postoje indikacije da su ti negativni osjećaji povezani s tradicionalnim oblicima vrednovanja koje je najčešće zastupljeno u hrvatskom obrazovnom sustavu. Zato i ne čudi što kurikularna reforma veći značaj daje formativnom vrednovanju. Osim što je usmjereno procesu učenja te potiče učenike da aktivno sudjeluju u njemu, ono potencijalno može pomoći u suzbijanju negativnih osjećaja koje učenici doživljavaju u školi.

3. STRAH OD ŠKOLE

Dječji strahovi čine uobičajeni i sastavni dio djetetova razvoja, a opisuju se kao „reakcije na percipiranu prijetnju koje uključuju izbjegavanje te prijeteće situacije ili objekta, subjektivni osjećaj nelagode i fiziološke promjene“ (Vulić-Prtotić, 2002). U istraživanju kojim se pokušalo utvrditi pojavnost određenih strahova u djetinjstvu i adolescenciji, Vulić-Prtotić (2002) zaključuje kako su najčešći strahovi koje djeca svih dobnih skupina doživljavaju, strahovi vezani uz školu. Rezultati tog istraživanja utvrdili su da 7,78% djece doživljava strah od škole, a autorica ih tumači kao specifične strahove koji u sebi uključuju socijalnu evaluaciju i sumnju u vlastitu akademsku sposobnost. Razlog učestalosti ove vrste straha je izloženost školske djece situacijama u kojima se taj strah može javiti. U domaćoj literaturi prisutni su termini strah od škole i strah od ispitivanja, dok se u stranoj literaturi najčešće susreće pojam *test anxiety* koji se može prevesti kao ispitna anksioznost ili anksioznost u ispitnim situacijama. Vulić-Prtorić (2002) razlikuje strah od anksioznosti. Ako osoba zna čega se boji odnosno ako prepoznaje opasnost i veže ju uz stvarne objekte, onda se govori o strahu. S druge strane, ako strah nije povezan s konkretnom situacijom ili objektom, odnosno ako pojedinac osjeća strah od nepoznatog i iščekuje nepoznatu opasnost, tada se misli na anksioznost. Sukladno tomu, Mihaljević i Rijevac (2008) smatraju kako je strah od ispitivanja prikladniji termin nego ispitna anksioznost zato što je uzrok straha poznat. Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić (2009) definiraju strah od škole kao strah od neuspjeha vezanog uz školsko postignuće koji se može razviti kod pismenog i usmenog ispitivanja, zbog lošeg odnosa između nastavnika i učenika ili zbog nerealnih

roditeljskih očekivanja. Mnogi čimbenici mogu djelovati na razvoj i izraženost straha od škole, a njihov utjecaj također ovisi o dobi i spolu učenika. Smatra se da mlađa djeca i djevojčice češće doživljavaju strahove nego starija djeca i dječaci. Značajnu razliku u doživljavanju straha s obzirom na spol potvrdili su Poulton i suradnici (1997). Njihovo istraživanje pokazalo je da se kod djevojčica s početkom puberteta broj strahova udvostručuje, dok kod dječaka nije zapažena takva promjena. Istraživanja su neusklađena po pitanju doživljavanja straha od škole s obzirom na spol. McDonald (2001) je u pregledu literature o rasprostranjenosti i posljedicama straha od ispitivanja kod osnovnoškolaca uočio podudaranje u rezultatima koji govore kako djevojčice doživljavaju veću razinu straha od ispitivanja nego dječaci. Autor objašnjenje razlike u doživljavanju straha prema spolu vidi u tome što su djevojčice spremnije priznati da osjećaju strah. Veći strah od ispitivanja kod djevojčica također su potvrdili Cassady i Johnson (2002), no oni smatraju da djevojčice percipiraju situacije vrednovanja kao prijetnju zato što su nesigurne u svoje sposobnosti nošenja s ispitnim situacijama. Vulić-Prtotić (2002) potvrdila je da djevojčice općenito u većoj mjeri strahuju od dječaka, ali rezultati njenog istraživanja vezani za doživljavanje straha od škole s obzirom na spol razlikuju se od gore navedenih istraživanja. Dječaci koji pohađaju osnovnu školu najčešće doživljavaju strah od škole dok su kod djevojčica strahovi vezani za školu tek na 4. mjestu. Brajša-Žganec i suradnici (2009) u svome istraživanju koriste termin strah od škole kao strah koji se javlja kao posljedica neuspjeha vezanog za školsko postignuće i zbog toga ga poistovjećuju sa strahom od ispitivanja. Po uzoru na istraživanja koja su razdvojila spomenute strahove, u ovome radu strah od ispitivanja promatrat će se kao specifičan oblik straha od škole. U svome istraživanju Vulić-Prtorić (2002) utvrdila je kako su strah od testiranja, ocjenjivanja, ispitivanja, negativne ocjene te strah od školskog neuspjeha najčešći oblici straha vezani za školu dok su manje zastupljeni strahovi, strah od nastavnika ili profesora te strah od roditeljskog sastanka. Slični specifični strahovi vezani za školu uočeni su i u istraživanju provedenom na uzorku od 148 učenika jedne riječke osnovne škole (Ćoso, 2012). Utvrđeno je da petina ispitanika osjeća čest ili uvijek prisutan strah od neuspjeha u školi, a među specifičnim uzorcima straha izdvojeni su strah od roditeljskih reakcija na ocjene te strah od ispitivanja i loših ocjena. Neki od spomenutih specifičnih strahova vezanih za školu bit će detaljnije objašnjeni u ostatku rada.

3.1. Strah od ispitivanja

Kao što je ranije navedeno, strah od ispitivanja specifičan je oblik straha od škole, a usko je povezan sa strahom od ocjenjivanja i strahom od neuspjeha. Rijavec i Marković (2008) definiraju strah od ispitivanja kao emocionalnu uzbuđenost i kognitivnu zabrinutost koje se javljaju u ispitnim situacijama ili pri njihovom zamišljanju. Emocionalne reakcije obično su prisutne u situacijama u kojima se mjeri ili procjenjuje postignuće pojedinca. Ako se u bilo kojem trenutku ocjenjivanja osoba osjeća nespremno, nesigurna je u svoje sposobnosti ili osjeća da ne možemo dati najbolje od sebe, doživjet će nelagodu, strah, nemir ili depresiju. Navedeni negativni osjećaji povezani su sa strahom od ispitivanja, a on se sastoji od dvije komponente (McDonald, 2001). Prva je kognitivna komponenta odnosno mentalna aktivnost koja se odvija u ispitnim situacijama. Kognitivna aktivnost koja se pojavljuje sa strahom od ispitivanja može se predočiti kao zabrinutost ili kao nekontrolirana, odbojna kognitivna aktivnost povezana s negativnim mislima i osjećajem nelagode. Dijete koje strahuje od loših rezultata ispita često se negativno uspoređuje s drugim učenicima, sumnja u svoje sposobnosti i vjeruje kako će posljedice loših rezultata također biti negativne. Ovakve misli ne javljaju se samo prije, već i za vrijeme pisanja ispita te se smatra da kognitivna komponenta utječe na loša postignuća. Emocionalna komponenta čini fiziološki dio straha od ispitivanja i može se manifestirati kao napetost mišića, ubrzano kucanje srca, znojenje, osjećaj mučnine i drhtanje. Unatoč uvjerenju da je emocionalna komponenta zasebna dimenzija straha, Cassady i Johnson (2002) navode kako su loša postignuća posljedica emotivne komponente samo kada pojedinac istovremeno osjeća veliku zabrinutost. Smatraju kako su loši rezultati češće povezani s kognitivnom komponentom. Unatoč povezanosti navedenih komponenata, Morris i Liebert (1973) zaključuju da se u teoriji one mogu razdvojiti te da je zabrinutost jače i negativnije povezana s postignućima nego emocionalnost. Vjeruje se da pojavnost straha od ispitivanja negativno utječe na školska postignuća, a s obzirom na to koje strategije učenja primjenjuju, Naveh-Benjamin i suradnici (1987) razlikuju dvije vrste učenika koji doživljavaju strah od ispitivanja. One koji primjenjuju učinkovite strategije učenja (s lakoćom tumače i organiziraju nastavni sadržaj), ali se ne mogu nositi s pritiskom vrednovanja te učenike s neučinkovitim strategijama učenja koji neuspješno nauče određeni nastavni sadržaj. Autori dalje objašnjavaju različite uzroke zbog kojih ovi učenici doživljavaju strah te u konačnici postižu loše rezultate. Pretpostavlja se da su učenici s dobro razvijenim navikama

učenja ovladali nastavnim sadržajem, ali imaju poteškoća s prisjećanjem u ispitnim situacijama. To se događa zato što ih njihove misli ometaju tijekom rješavanja ispitnih zadataka što na kraju rezultira osjećajem straha. Oni bi mogli pokazati svoje pravo znanje u opuštenom ozračju. S druge strane, učenici sa slabim navikama učenja nisu dobro naučili sadržaj te nailaze na poteškoće u razumijevanju i organiziranju informacija. Takvi učenici nemaju se čega prisjetiti prilikom pisanja ispita pa ih ispitne situacije čine nervoznima jer se u testu ispituju sadržaji kojima oni nisu ovladali. Osim što imaju općenito slabija školska postignuća, djeca koja doživljavaju strah od ispitivanja također nerado idu u školu, zaboravljaju što su imali za zadaću, unaprijed se boje ispitivanja, govore da se boje učitelja i roditelja, sanjaju neugodne situacije vezane za ispitivanje, izmišljaju bolesti. Učenici koji se neprestano susreću sa školskim neuspjehom često osjećaju sram za svoja postignuća što se može negativno odraziti na razvoj njihove ličnosti i samopoštovanja. U konačnici, sumnjaju u svoje sposobnosti, ne suočavaju se s poteškoćama, lako odustaju te se kod njih razvija naučena bespomoćnost (Mihaljević i Rijavec, 2008).

3.2. Strah od roditeljskih očekivanja

Djeca koja su previše opterećena nerealnim zahtjevima svojih roditelja, odnosno strah koji učenici doživljavaju zbog roditeljskih očekivanja potencijalno pridonosi stvaranju straha od škole. S time se slažu Sarason i suradnici (1960; prema McDonald, 2001) koji uzrok straha od škole pronalaze u roditeljima koji imaju nerealna očekivanja vezana za školski uspjeh svoje djece te učenici strahuju od posljedica ne ispunjavanja tih očekivanja. Očekivanja roditelja trebala bi biti nešto veća od učeničkih mogućnosti kako bi dijete bilo motivirano prema napredovanju i ostvarivanju svojih potencijala. U suprotnom, preveliki zahtjevi mogu se negativno odraziti na djetetovu motivaciju i razvoj samopouzdanja (Ćoso, 2012). S time se slaže i Coopersmith (1967; prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005) koji smatra da stvaranje pozitivne slike o sebi u velikoj mjeri ovisi o kvaliteti odnosa između djece i roditelja. Djeca čiji roditelji pokazuju interes za njih i njihove potrebe te postupaju s njima s ljubavlju i brigom zadovoljna su sobom te razvijaju samopoštovanje. Ograničavanje slobode, neprijateljski odnosi i roditeljski pritisak vezan za školska postignuća mogu imati negativan utjecaj na razvoj djetetovog dobrog mišljenja o sebi te na razvoj straha od škole. Iako se vjeruje da mlađi učenici češće doživljavaju strah od škole, istraživanje koje su proveli Brajša-Žganec i suradnici (2009.) pokazalo je kako je strah od škole

izraženiji kod učenika 7. i 8. razreda osnovne škole nego kod učenika 5. i 6. razreda. S obzirom na to da je ovo istraživanje provedeno u vrijeme kada je školski uspjeh u završnim razredima bio jedini kriterij upisa u srednju školu, autori su objasnili kako pojava napetosti i straha od neuspjeha kod učenika može biti uzrokovana povećanjem roditeljskih očekivanja pri završetku osnovnoškolskog obrazovanja. Ovo istraživanje potvrdilo je vjerovanje da pritisak roditelja može negativno utjecati na razvoj djetetove ličnosti i samopouzdanja, odnosno pokazalo se da su učenici s većim samopouzdanjem manje skloni osjećati strah od ispitivanja, loših ocjena, roditeljskih reakcija i sl. zato što oni vjeruju u svoje sposobnosti i zadovoljni su sobom. Ostvarivim očekivanjima te poticanjem intrinzične motivacije roditelji mogu usmjeriti svoju djecu prema učenju, odnosno potaknuti razvoj svijesti o važnosti truda i napretka. Moguće je da poticajna okolina i roditeljska podrška jačaju djetetovu osobnost i vjeru u njihova postignuća te ujedno smanjuju mogućnost doživljavanja straha od škole.

3.3. Strah od učitelja

Uz roditelje, učitelji također imaju važnu ulogu u djetetovom životu. Učitelji svakodnevno provode vrijeme s djecom, a njihova uloga nije samo podučavati već i odgajati one koji su im povjereni. Oni snose veliku odgovornost jer svi njihovi postupci, svjesni i nesvjesni, nedvojbeno utječu na učenike. Upravo učitelj može biti osoba koja će pomoći učenicima u otklanjanju ili ublažavanju straha od škole, ali također postoje slučajevi u kojima baš oni uzrokuju pojavu straha. Mihaljević i Rijavec (2008) navode ocjenjivanje znanja, pritisak roditelja zbog ocjene i neuspjeh na ispitu kao najčešće stresore vezane za školu, a među njih također ubrajaju veliki zahtjev učitelja te sukobe s učiteljima. Ako učenici od učitelja dobivaju negativne povratne informacije o vlastitom (ne)uspjehu i (ne)sposobnostima ili osjećaju kako ne mogu ispuniti prevelika očekivanja strogih učitelja, vjerojatno će stvoriti lošu sliku o sebi te posljedično razviti strah od učitelja, a onda i od škole. Ne utječu samo pokude na formiranje lošeg mišljenja o sebi, već i pogrešno usmjerene pohvale mogu imati negativne posljedice. Provedena istraživanja utvrdila su da su učenici birali zadatke kojima će pokazati svoje sposobnosti onda kada su dobivali pohvale za dobre rezultate na testu. Ti učenici izrazili su vjerovanje da su rezultati ispita pokazatelji inteligencije te su lagali drugoj djeci kada bi dobili lošu ocjenu. Suprotno tomu, učenici koje su učitelji pohvalili zbog njihovog truda, nastojali su birati zadatke koji omogućuju priliku za učenjem. Za razliku od učenika koji su dobivali pohvale za trud, oni koji su

dobivali pohvale za inteligenciju povezivali su svoja loša postignuća s nedostatkom sposobnosti. S obzirom na to da je način na koji učenici doživljavaju svoje sposobnosti povezan sa strahom od ispitivanja, rezultati istraživanja impliciraju kako je razvoj straha moguć kod djece koja su dobila lošu ocjenu, a prethodno su primali pohvale za svoja postignuća (McDonald, 2001).

3.4. Primjena metoda formativnog vrednovanja kao strategija za umanjivanja straha od škole

Vjeruje se kako pojava straha od ispitivanja može nestati tijekom sazrijevanja i privikavanja na školsku sredinu, no češće pri tome pomažu intervencije učitelja i roditelja. Supon (2004) u svome radu predlaže nekoliko učinkovitih strategija čijom implementacijom učitelji mogu pomoći učenicima koji doživljavaju strah od ispitivanja. Primjenom metoda formativnog vrednovanja i zdravog razuma te stvaranjem iskustva smislenog učenja i davanjem smjernica vezanih uz ispite, učitelji mogu pomoći učenicima da unaprijede svoja akademska postignuća i istovremeno umanje strah od ispitivanja. Autorica naglašava važnost provođenja vrednovanja tijekom procesa učenja, a ne samo na kraju, zato što smatra da formativne metode osnažuju učenike za samostalno uočavanje nedostataka u svome učenju te ih osposobljava za formiranje vlastitih strategija učenja namijenjenih poboljšanju postignuća. Prikupljeni rezultati takvog vrednovanja učiteljima daju uvid u učeničke mogućnosti te vode ka smanjivanju straha kod učenika. Neka istraživanja visokog obrazovanja (Feletti i Neame, 1981; Núñez-Peña i sur., 2015) otkrila su pozitivan utjecaj primjene metoda formativnog vrednovanja na umanjivanje straha od ispitivanja. Primjerice, Medicinski fakultet u Newcastle-u u Australiji primijetio je kako njihovi studenti doživljavaju veliki stres tijekom studiranja, a posebice u razdoblju polaganja ispita. Vodeći brigu o potrebama svojih studenata, fakultet je razvio jedinstven program vrednovanja posvećen suzbijanju straha koji je uzrokovan dotadašnjim načinima ispitivanja. Nakon implementacije metoda formativnog vrednovanja i promatranja njihovog utjecaja na studente, eksperiment se u većoj mjeri pokazao uspješnim u smanjivanju nepotrebnog straha te se naglasila obrazovna uloga vrednovanja. Sličan program razvili su i na Sveučilištu u Barceloni s ciljem poboljšanja akademskih postignuća i smanjivanja straha od matematike kod studenata koji su pohađali kolegij *Research Design*. Rezultati su pokazali pozitivan utjecaj primjene metoda formativnog vrednovanja na razvijanje samopouzdanja za

svladavanje sadržaja kolegija te ujedno smanjenje utjecaja straha od matematike kod studenata koji su doživljavali taj strah. Istraživači su predložili daljnja istraživanja koja bi uspoređivala korisnost drugih metoda formativnog vrednovanja prema smanjenju negativnog utjecaja straha od matematike na postignuća učenika u visokom obrazovanju.

Po uzoru na opisana istraživanja javila se ideja za ispitivanjem povezanosti istih, ali i drugih metoda i postupaka formativnog vrednovanja s doživljavanjem straha od škole kod učenika osnovnih škola u Zagrebu.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj: Utvrditi razliku u doživljavanju straha od škole kod učenika s obzirom na to primjenjuju li učiteljice metode formativnog vrednovanja ili ne te s obzirom na spol i školski uspjeh.

4.1. Problemi

Ispitati povezanost formativnog vrednovanja s doživljavanjem straha od škole kod učenika.

Ispitati postoji li značajna razlika u doživljavanju straha od škole između djevojčica i dječaka.

Ispitati postoji li razlika u doživljavanju straha od škole s obzirom na školski uspjeh prethodne godine.

4.2. Hipoteze

H1: Očekuje se statistički značajna i negativna povezanost između formativnog vrednovanja i straha od škole pri čemu će učenici koji su formativno vrednovani doživljavati manji strah od škole nego učenici koji nisu formativno vrednovani.

H2: Očekuje se statistički značajna razlika između učenica i učenika u doživljavanju straha od škole, pri čemu djevojčice osjećaju veći strah od škole nego dječaci.

H3: Očekuje se statistički značajna razlika u doživljavanju straha od škole s obzirom na školski uspjeh prethodne godine, pri čemu učenici s boljim školskim uspjehom osjećaju manji strah od škole nego učenici sa slabijim školskim uspjehom.

U istraživanju postoje jedna zavisna te tri nezavisne varijabla. Zavisna varijabla definirana je kao strah od škole, a mjerena je upitnikom *Ispitivanje dječjeg straha od škole* (Arambašić i Krizmanić, 1986). Prva nezavisna varijabla definirana je kao primjena metoda formativnog vrednovanja, a mjerena je upitnikom *Metode formativnog vrednovanja.* Druga nezavisna varijabla definirana je kao spol na dvije razine, muški i ženski spol. Treća nezavisna varijabla definirana je kao školski uspjeh prethodne godine, od 1 do 5.

4.3. Ispitanici

U ovome istraživanju sudjelovali su učenici četvrtih razreda četiriju zagrebačkih osnovnih škola: OŠ Ivana Meštrovića, OŠ Nikole Tesle, OŠ Ljubljanica, i OŠ Voltino. Uzorak je obuhvatio po jedno razredno odjeljenje iz svake škole. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 79 učenika od kojih 32 djevojčice i 47 dječaka. Učiteljice dvaju razrednih odjela sudjelovale su u jednogodišnjem pilot programu uvođenja formativnog praćenja u osnovne škole koje je organiziralo Pučko otvoreno učilište Korak po korak te one primjenjuju metode formativnog vrednovanja u vlastitoj praksi. Učiteljice drugih dvaju razrednih odjela nisu sudjelovale u pilot programu.

4.4. Mjerni instrumenti

Na početku upitnika prikupljeni su podaci o spolu i školskom uspjehu. Učenici su za svoj uspjeh na kraju trećeg razreda, na ljestvici od 1 do 5, označili uspjeh koji se odnosi na opći uspjeh (opći uspjeh - prosjek ocjena svih predmeta) te na uspjeh iz matematike i hrvatskoga jezika.

Za potrebe ovoga rada izrađen je upitnik *Metode formativnog vrednovanja (MFV)* kojim se ispituje prepoznaju li učenici metode koje njihove učiteljice primjenjuju tijekom poučavanja, odnosno strategije koje oni sami koriste tijekom učenja. Upitnik ima 15 pitanja koja se odnose na sljedeće metode formativnog vrednovanja: postavljanje pitanja otvorenog tipa (npr. „Učiteljica često traži da objasnim svoj odgovor, da navedem primjer ili izrazim svoje mišljenje.“), davanje kvalitetnih povratnih informacija (npr. „Učiteljica mi na kraju sastavka napiše što sam dobro napravio/la i što bih mogao/la popraviti.“), vršnjačko vrednovanje (npr. „Drugi učenici u razredu ponekad komentiraju moj rad.“), samovrednovanje (npr. „Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila.“) te postavljanje jasnih ciljeva i kriterija učenja (npr. „Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.“). Zadatak ispitanika je odgovoriti na tvrdnje s DA ili NE. Potvrdni odgovori boduju se s 1 bodom, a negativni odgovori s 2 boda.

Strah od škole i ispitivanja ispitivan je pomoću prilagođenog upitnika *Ispitivanje dječjeg straha od škole* ([IDSOŠ], Arambašić i Krizmanić, 1986) kojeg su adaptirale Mihaljević i Rijavec (2008). Upitnik ima 28 pitanja koja ukazuju na ponašanja za koja se smatra da su povezana s doživljavanjem straha od škole (npr. „Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se

znoje ruke ili slično)?“). Zadatak ispitanika je odgovoriti na tvrdnje s DA (BOLJE/VIŠE) ili NE (SLABIJE/MANJE). Potvrdni odgovori boduju se s 1 bodom, a negativni odgovori s 2 boda.

4.5. Postupak

Prije provedbe istraživanja konzultirana je domaća i strana literatura kako bi se odabrale metode formativnog vrednovanja te specifični oblici straha od škole. Za ispitivanje prepoznavanja metoda formativnog vrednovanja samostalno je izrađen upitnik *MFV* koji se temelji na radovima koji su se bavili raščlambom i određivanjem tih metoda (Bennett, 2011; Cambridge Assessment, 2019; Jones, 2005) dok je za mjerenje straha od škole odabran postojeći upitnik *IDSOŠ* (Arambašić i Krizmanić, 1986). Na konferenciji „Formativno praćenje - prilika, a ne iluzija“ održanoj u veljači 2018. godine predstavljeni su rezultati jednogodišnjeg pilot programa uvođenja formativnog praćenja u osnovne škole koje je organiziralo Pučko otvoreno učilište Korak po korak. Za potrebe izrade diplomskoga rada stupilo se u kontakt s učiteljicama iz dviju zagrebačkih osnovnih škola (OŠ Ivana Meštrovića i OŠ Nikole Tesle) koje su na konferenciji izvijestile o rezultatima implementacije metoda formativnog praćenja u vlastitoj praksi. U istraživanju je pristala sudjelovati po jedna učiteljica četvrtoga razreda iz svake škole. S obzirom na odabrani problem, također je dogovoreno provođenje istraživanja u dvije zagrebačke škole (OŠ Ljubljanica i OŠ Voltino) koje nisu sudjelovale u spomenutom pilot programu. Ravnatelji/ce i pedagoginje škola pristali su na provođenje istraživanja te im je uručena uputnica za provedbu istraživanja ovjerena u studentskoj službi. Prije provedbe istraživanja učenicima su uručene suglasnosti koje su potpisali roditelji koji su pristali na sudjelovanje njihovog djeteta u istraživanju. Istraživanje je provedeno u travnju 2019. godine u prethodno dogovorenim terminima za vrijeme redovne nastave. Prije primjene upitnika svim je ispitanicima dana usmena i pismena uputa o načinu popunjavanja upitnika. Također je naglašeno kako je upitnik anoniman te da će se prikupljeni podatci koristiti samo za potrebe diplomskoga rada. Upitnik su ispunjavali samo oni učenici čiji su roditelji potpisali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Učenicima je za ispunjavanje upitnika bilo potrebno između 20 i 30 minuta.

5. REZULTATI I RASPRAVA

U ovom istraživanju ispitivala se povezanost formativnog vrednovanja s doživljavanjem straha od škole, spola i straha od škole te školskog uspjeha prethodne godine i strah od škole kod učenika četvrtih razreda osnovne škole.

Razlike između učenika u prepoznavanju tvrdnji o metodama formativnog vrednovanja

Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe s obzirom na to jesu li učenici formativno vrednovani ili nisu. Grupa F označava učenike koji su formativno vrednovani, a grupa NF označava učenike koji nisu formativno vrednovani. Rezultati u Tablici 1.1. pokazuju da učenici koji su formativno vrednovani značajno više prepoznaju sljedeće tvrdnje o metodama formativnog vrednovanja: *Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.* (p=,04*); Učiteljica često traži da objasnim svoj odgovor, da navedem primjer ili izrazim svoje mišljenje.* (p=,00)*; Učiteljica me ispravlja kada primijeti da nešto radim pogrešno.* (p=,04)*; Tijekom pisanja sastavaka na listiću provjeravam jesam li pravilno slijedio/la upute.* (p=,00)*; Učiteljica mi na kraju sastavka napiše što sam dobro napravio/la i što bih mogao/la popraviti.* (p=,00); *Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila.* (p=,01); *Sakupljam svoje radove u portfolio.* (p=,00).

Tablica 1.1. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika koji su formativno vrednovani i učenika koji nisu formativno vrednovani

Formativno vrednovanje						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p-vrijednost**
Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.	F	41	1,15	0,36	-1,02	0,04
	N F	38	1,24	0,43	-1,01	
Učiteljica često traži da objasnim svoj odgovor, da navedem primjer ili izrazim svoje mišljenje.	F	41	1,07	0,26	-1,78	0,00
	N F	38	1,21	0,41	-1,75	

Učiteljica me ispravlja kada primijeti da nešto radim pogrešno.	F	41	1,00	0,00	-1,04	0,04
	N F	38	1,03	0,16	-1,00	
Tijekom pisanja sastavka na listiću provjeravam jesam li pravilno slijedio/la upute.	F	41	1,05	0,22	-2,19	0,00
	N F	38	1,21	0,41	-2,15	
Učiteljica mi na kraju sastavka napiše što sam dobro napravio/la i što bih mogao/la popraviti.	F	41	1,12	0,33	-1,73	0,00
	N F	38	1,29	0,52	-1,71	
Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila.	F	41	1,29	0,46	-1,91	0,01
	N F	38	1,50	0,51	-1,89	
Sakupljam svoje radove u portfolio.	F	41	1,15	0,42	-3,89	0,00
	N F	38	1,55	0,50	-3,87	

Analiza rezultata s obzirom na nezavisnu varijablu *Spol* ispitanika utvrdila je postojanje značajnih razlika na razini prepoznavanja formativnog vrednovanja. Grupa Ž označava djevojčice, a grupa M dječake. Rezultati u Tablici 1.2. pokazuju da djevojčice značajno više prepoznaju sljedeće tvrdnje o metodama formativnog vrednovanje: *Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.* (p=,00)*; Na početku nastavnog sata na kojem učimo novi sadržaj s učiteljicom dogovaramo ciljeve toga sata.* (p=,01); *Ponekad nakon sata pri izlasku iz učionice na papirić pišem što sam taj dan naučio/la.* (p=,01); *Drugi učenici u razredu ponekad komentiraju moj rad. (*p=,01); *Kada me učiteljica pohvali uvijek znam što sam dobro napravio/la.* (p=,00); *Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila*. (p=,02).

Tablica 1.2. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika s obzirom na spol

Spol						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p-vrijednost**
Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.	Ž	32	1,09	0,296	-1,81	0,00
	M	47	1,26	0,44	-1,95	

Na početku nastavnog sata na kojem učimo novi sadržaj s učiteljicom dogovaramo ciljeve toga sata.	Ž	32	1,25	0,44	-1,17	0,01
	M	47	1,38	0,53	-1,21	
Ponekad nakon sata pri izlasku iz učionice na papirić pišem što sam taj dan naučio/la.	Ž	32	1,81	0,397	-1,34	0,01
	M	47	1,91	0,28	-1,26	
Drugi učenici u razredu ponekad komentiraju moj rad.	Ž	32	1,19	0,397	-1,29	0,01
	M	47	1,32	0,47	-1,34	
Kada me učiteljica pohvali uvijek znam što sam dobro napravio/la.	Ž	32	1,19	0,397	-2,25	0,00
	M	47	1,43	0,50	-2,35	
Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila.	Ž	32	1,31	0,47	-1,19	0,02
	M	47	1,45	0,50	-1,21	

Analizom rezultata s obzirom na nezavisnu varijablu *Školski uspjeh* ispitanika utvrđeno je postojanje djelomično značajnih razlika na razini prepoznavanja formativnog vrednovanja. Grupa O označava učenike koji su treći razred završili s odličnim uspjehom, a grupa VD označava učenike koji su treći razred završili s vrlo dobrim uspjehom. Rezultati u Tablici 1.3. pokazuju da učenici s odličnim školskim uspjehom značajno više prepoznaju samo jednu tvrdnje: *Nakon što postavi pitanje, učiteljica mi daje dovoljno vremena da odgovorim na pitanje.* (p=,00). Učenici s vrlo dobrim školskim uspjehom značajno više prepoznaju također samo jednu tvrdnju: *Sakupljam svoje radove u portfolio* (p=,01).

Tablica 1.3. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika s obzirom na školski uspjeh prethodne godine

Školski uspjeh						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p-vrijednost**
Nakon što postavi pitanje, učiteljica mi daje dovoljno vremena da odgovorim na pitanje.	O	69	1,06	0,24	-2,59	0,00
	VD	10	1,30	0,48	-1,56	
Sakupljam svoje radove u portfolio.	O	69	1,36	0,51	0,95	0,01
	VD	10	1,20	0,42	1,10	

Analizom rezultata utvrđena je uglavnom niska pozitivna korelacija između pojedinih tvrdnji na razini prepoznavanja metoda formativnog vrednovanja. Učenici koji su potvrdili da *Prate svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila* također su prepoznali da *Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaraju i zapisuju smjernice za pisanje* (r=,404) te da *Na početku nastavnog sata na kojem uče novi sadržaj s učiteljicom dogovaraju ciljeve toga sata* (r=,353). Stoga se može zaključiti da učenici koji aktivno sudjeluju u oblikovanju obrazovnih ishoda, kasnije promišljaju o svom procesu učenja ili pisanja, pronalaze točne odgovore kada im učiteljice označe pogreške te u konačnici samostalno vrednuju svoj rad s obzirom na ranije postavljene ciljeve. Nadalje, pokazalo se da učiteljice koje usmjeravaju učenike na *prikupljanje radova u portfolio* također pripremaju *listiće ili plakate pomoću kojih učenici prate svoj napredak* (r=,330) te *ponekad traže učenike da na izlazne kartice napišu što su taj dan naučili* (r=,318). Oni učenici koji *tijekom pisanja sastavaka provjeravaju jesu li pravilno slijedili upute s listića*, primijetili su da učiteljica prati njihov rad i *ukazuje na učinjene pogreške* (r=,297) te ih *ponekad traži da komentiraju radove svojih prijatelja* (r= ,334) . Dalje, učenici koji *vrednuju radove svojih prijatelja* također su primijetili da *drugi učenici komentiraju i njihove radove* (r=,419). Bitna povezanost između tih dviju tvrdnji ukazuje na korištenje metoda vršnjačkog vrednovanja u procesima učenja i poučavanja. Na posljetku, utvrđena je visoka negativna korelacija između tvrdnji: *Ponekad ne znam zašto me učiteljica pohvalila* i *Kada me učiteljica pohvali uvijek znam što sam dobro napravio/la* (r= -,772)

Razlike između učenika u doživljavanju straha od škole

Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe s obzirom na to jesu li učenici formativno vrednovani ili nisu. Grupa F označava učenike koji su formativno vrednovani, a grupa NF označava učenike koji nisu formativno vrednovani. Rezultati u Tablici 2.1. pokazuju da učenici koji nisu formativno vrednovani doživljavaju značajno manje straha od škole na sljedećim tvrdnjama: *Sanjaš li nekada da si u školi i da ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?* (p=,03); *Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?* (p=,00); *Je li te strah kada učiteljica ispituje?* (p=,00)*; Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?* (p=,03); *Bojiš li se ići u školu?* (p=,00); *Brineš*

li se nekad kad legneš u krevet kako će ti sutra biti u školi? (p=,01);*Kad kod kuće učiš čitati štivo, bojiš li se da ga u školi ipak nećeš znati dobro pročitati*? (p=,00); *Sanjaš li nekad noću da si najbolji učenik u razredu?* (p=,00); *Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?* (p=,00); *Je li ti nekada, baš onda kad moraš u školu, mučno?* (p=,00); *Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?* (p=,01); *Bojiš li se učiteljice?* (p=,00); *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* (p=,04); *Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?* (p=,00); *Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?* (p=,00); *Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?* (p=,00).

Tablica 2.1. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika koji su formativno vrednovani i učenika koji nisu formativno vrednovani

Formativno vrednovanje						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p – vrijednost**
Sanjaš li nekada da si u školi i da ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?	F	41	1,80	0,40	-1,12	0,03
	NF	38	1,89	0,31	-1,12	
Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?	F	41	1,51	0,55	-1,98	0,00
	NF	38	1,74	0,45	-1,99	
Je li te strah kada učiteljica ispituje?	F	41	1,49	0,51	-2,59	0,00
	NF	38	1,76	0,43	-2,61	
Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?	F	41	1,59	0,49	-1,59	0,03
	NF	38	1,76	0,49	-1,59	
Bojiš li se ići u školu?	F	41	1,88	0,33	-2,27	0,00
	NF	38	2,00	0,00	-2,36	
Brineš li se nekad kad legneš u krevet kako će ti sutra biti u školi?	F	41	1,59	0,49	-1,42	0,01
	NF	38	1,74	0,45	-1,42	
Kad kod kuće učiš čitati štivo, bojiš li se da ga u školi ipak nećeš znati dobro pročitati?	F	41	1,71	0,46	-1,43	0,00
	NF	38	1,84	0,37	-1,44	

Sanjaš li nekad noću da si najbolji učenik u razredu?	F	41	1,76	0,44	-1,62	0,00
	NF	38	1,89	0,31	-1,64	
Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?	F	41	1,44	0,63	-2,89	0,00
	NF	38	1,79	0,41	-2,93	
Je li ti nekada, baš onda kad moraš u školu, mučno?	F	41	1,71	0,60	-2,01	0,00
	NF	38	1,92	0,27	-2,06	
Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?	F	41	1,71	0,60	-0,94	0,01
	NF	38	1,82	0,39	-0,96	
Bojiš li se učiteljice?	F	41	1,88	0,56	-1,35	0,00
	NF	38	2,00	0,00	-1,40	
Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?	F	41	1,68	0,57	-0,95	0,04
	NF	38	1,79	0,41	-0,96	
Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?	F	41	1,76	0,58	-2,58	0,00
	NF	38	2,00	0,00	-2,68	
Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?	F	41	1,71	0,56	-2,01	0,00
	NF	38	1,92	0,36	-2,04	
Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?	F	41	1,80	0,51	-1,95	0,00
	NF	38	1,97	0,16	-2,01	

Analizom rezultata s obzirom na nezavisnu varijablu *Spol* ispitanika utvrđeno je postojanje značajnih razlika na razini doživljavanja straha od škole. Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe s obzirom na spol. Grupa Ž označava djevojčice, a grupa M dječake. Rezultati u Tablici 2.2. pokazuju da djevojčice doživljavaju značajno manje straha od škole na sljedećim tvrdnjama: *Kažeš li roditeljima da te nešto boli, samo da ne bi išao u školu?* (p=,01); *Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?* (p=,00); *Sanjaš li nekada da si u školi i da ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?* (p=,01); *Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?* (p=,03); *Sanjaš li nekada noću da si loše riješio zadatke?* (p=,03); *Bojiš li se ići u školu?* (p=,00); *Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?* (p=,00); *Bojiš li se učiteljice?* (p=,03); *Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?* (p=,00); *Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?* (p=,048). Pokazalo se da dječaci doživljavaju značajno manje straha od škole

samo na jednoj tvrdnji: *Kada učite nešto novo misliš li da drugi učenici to razumiju bolje ili slabije od tebe?* (p=,04).

Tablica 2.2. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika s obzirom na spol

Spol						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p - vrijednost**
Kažeš li roditeljima da te nešto boli, samo da ne bi išao u školu?	Ž	32	1,97	0,18	1,23	0,01
	M	47	1,89	0,31	1,36	
Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?	Ž	32	1,81	0,39	1,49	0,00
	M	47	1,66	0,47	1,55	
Kada učite nešto novo misliš li da drugi učenici to razumiju bolje ili slabije od tebe?	Ž	32	1,28	0,52	-1,24	0,04
	M	47	1,45	0,62	-1,28	
Sanjaš li nekada da si u školi i da ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?	Ž	32	1,91	0,29	1,18	0,01
	M	47	1,81	0,39	1,25	
Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?	Ž	32	1,69	0,47	0,96	0,03
	M	47	1,57	0,54	0,99	
Sanjaš li nekada noću da si loše riješio zadatke?	Ž	32	1,94	,25	1,06	0,03
	M	47	1,85	0,42	1,16	
Bojiš li se ići u školu?	Ž	32	2,00	0,00	1,93	0,00
	M	47	1,89	0,31	2,34	
Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?	Ž	32	1,75	0,44	1,88	0,00
	M	47	1,51	0,62	2,01	
Bojiš li se učiteljice?	Ž	32	2,03	0,18	1,74	0,03
	M	47	1,87	0,49	2,02	
Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?	Ž	32	1,97	0,18	1,63	0,00
	M	47	1,81	0,54	1,89	
Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?	Ž	32	1,94	0,25	0,96	0,048
	M	47	1,85	0,47	1,07	

Analizom rezultata s obzirom na nezavisnu varijablu *Školski uspjeh* ispitanika utvrđeno je postojanje djelomično značajnih razlika na razini doživljavanja straha od škole. Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe s obzirom na opći školski uspjeh po

završetku trećega razreda. Grupa O označava učenike koji su treći razred završili s odličnim uspjehom, a grupa VD označava učenike koji su treći razred završili s vrlo dobrim uspjehom. Rezultati u Tablici 2.3. pokazuju da učenici s odličnim školskim uspjehom doživljavaju značajno manje straha od škole na sljedećim tvrdnjama: *Kada učiteljica pita, bojiš li se da nećeš dobro odgovoriti?* (p=,00); *Kada učite nešto novo misliš li da drugi učenici to razumiju bolje ili slabije od tebe?* (p=,00); *Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?* (p=,00). Učenici s vrlo dobrim uspjehom doživljavaju značajno manje straha od škole samo na jednoj tvrdnji: *Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?* (p=,04).

Tablica 2.3. Deskriptivni podaci i značajnost razlika kod učenika s obzirom na školski uspjeh prethodne godine

Školski uspjeh						
	Grupa	**N**	**M**	**SD**	**t-test**	**p - vrijednost**
Kada učiteljica pita, bojiš li se da nećeš dobro odgovoriti?	O	69	1,61	0,49	3,17	0,00
	VD	10	1,10	0,32	4,38	
Kada učite nešto novo misliš li da drugi učenici to razumiju bolje ili slabije od tebe?	O	69	1,42	0,60	1,64	0,00
	VD	10	1,10	0,32	2,59	
Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?	O	69	1,86	0,46	-0,99	0,04
	VD	10	2,00	0,00	-2,60	
Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?	O	69	1,86	0,43	2,23	0,00
	VD	10	1,50	0,71	1,55	

Analizom rezultata utvrđena je umjerena pozitivna korelacija između pojedinih tvrdnji na razini doživljavanja straha od škole. Učenici koji su potvrdno odgovorili na tvrdnju *Kada učiteljica pita, bojiš li se da nećeš dobro odgovoriti?* također su potvrdili i sljedeće tvrdnje: *Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?* (r=,509); *Je li te strah kada učiteljica ispituje ?*(r=,6469; *Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?* (r=,470); *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* (r=,478). Dalje, učenici koji su potvrdili tvrdnju *Kažeš li roditeljima da te nešto*

boli, samo da ne bi išao u školu? potvrdili su tvrdnje *Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?* (r=,461) i *Bojiš li se ići u školu? (r=,514).* Učenici koji su zaokružili potvrdan odgovor na tvrdnji *Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?* također su zaokružili „da" na sljedećim tvrdnjama: *Je li te strah kada učiteljica ispituje?* (r=,678); *Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?* (r=,491); *Bojiš li se ići u školu?* (r=,418). Nadalje, umjerena pozitivna korelacija uočena je između tvrdnje *Je li te strah kada učiteljica ispituje?* i tvrdnji *Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?* (r=,533); *Kad kod kuće učiš čitati štivo, bojiš li se da ga u školi ipak nećeš znati dobro pročitati?* (r=,446). Isto je utvrđeno između sljedećih parova tvrdnji: *Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?* i *Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?* (r=,455); *Kad kod kuće učiš čitati štivo, bojiš li se da ga u školi ipak nećeš znati dobro pročitati?* i *Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?* (r=,546); *Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?* i *Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?* (r=,470); *Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?* i *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* (r=,429); *Kad te učiteljica pita, bojiš li se više ili manje nego drugi u razredu?* i *Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?* (r=,532). Bitna pozitivna povezanost uočena je između tvrdnje *Je li ti nekada, baš onda kad moraš u školu, mučno?* i idućih tvrdnji: *Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?* (r=,453); *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* (r=,601); *Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod? (r=,563).* Dalje, isto je uočeno između tvrdnje *Bojiš li se učiteljice?* i tvrdnji *Kad te učiteljica pita, bojiš li se više ili manje nego drugi u razredu?* (r=,446); *Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?* (r=569) te između tvrdnje *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* i tvrdnji *Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?* (r=,454); *Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?* (r=,584). Na kraju, utvrđena je i umjerena negativna korelacije između tvrdnji *Kada učiteljica počne prozivati učenike pred ploču, bi li htio da tebe prozove?* i *Je li te strah kada učiteljica ispituje?* (r=-,424). Većina navedenih tvrdnji vezana je uz doživljavanje straha u situacijama u kojima

učiteljica usmeno ispituje, a neke od njih ukazuju i na pojavu fizioloških reakcija. Na temelju dobivenih rezultata može se pretpostaviti da na doživljavanje straha utječe ličnost učiteljice te ozračje u kojem se ispitivanje odvija. Ako se učenici boje da će pogrešnim odgovorima razočarati učiteljicu ili da će se osramotiti pred ostatkom razreda, vjerojatno će osjećati nelagodu, a kasnije i strah od ispitivanja koji se može manifestirati psihosomatskim simptomima. Nadalje, učenici koji se boje da će ih roditelji kazniti pozitivno odgovaraju na tvrdnje koje ukazuju na pojavu fizioloških reakcija prilikom ispitivanja (primjerice osjećaj mučnine u trbuhu, brzo udaranje srca, znojenje dlanova, plakanje). Takvi rezultati ukazuju na povezanost straha od nerealnih roditeljskih očekivanja i straha od ispitivanja odnosno od neuspjeha.

Analizom rezultata također je utvrđena niska negativna korelacija između pojedinih tvrdnji dvaju korištenih upitnika. Učenici koji su negativno odgovorili na tvrdnju *Kada me učiteljica pohvali uvijek znam što sam dobro napravio/la.* potvrdno su odgovorili na sljedeće tvrdnje *Kažeš li roditeljima da te nešto boli, samo da ne bi išao u školu?* (r=-,308) i *Sanjaš li nekada noću da si loše riješio zadatke?* (r=-,301). Može se pretpostaviti da učenici kojima nije jasna dobivena povratna informacija, odnosno oni koji ne znaju zašto ih je učiteljica pohvalila, izbjegavaju odlazak u školu te sanjaju svoja loša postignuća. Učenici koji u školu doživljavaju negativna iskustva nastoje izbjeći situacije u kojima bi se ta iskustva potencijalno mogla ponoviti. Nadalje, učenici koji su procijenili da im *učiteljica ne daje dovoljno vremena da odgovore na postavljeno pitanje* potvrdili su sljedeće tvrdnje: *Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?* (r=-,293) i *Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?* (r=-,299). Moguće je da učenici koji osjećaju pritisak roditeljskih očekivanja te oni koji se boje da će biti kažnjeni za loša postignuća, osjećaju svojevrstan pritisak kada im učiteljica ne daje dovoljno vremena da odgovore na pitanje ili jednostavno drugačije percipiraju vrijeme koje im učiteljica daje na raspolaganje. Možda zbog svojih ometajućih misli osjećaju kao da imaju manje vremena nego što im učiteljica uistinu daje. Na posljetku, utvrđena je i niska pozitivna korelacija između tvrdnji *Ponekad ne znam zašto me učiteljica pohvalila.* i *Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?* (r=,323). Mala povezanost između navedenih tvrdnji ukazuje na to da učenici, kojima je nejasno zašto ih je učiteljica pohvalila, pokazuju vidljive simptome straha (primjerice drhtanje ruku).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati razliku u doživljavanju straha od škole kod učenika s obzirom na to primjenjuju li učiteljice metode formativnog vrednovanja ili ne te s obzirom na spol i školski uspjeh. Suprotno očekivanjima, analizom podataka prikupljenih od strane učenika četvrtih razreda zagrebačkih osnovnih škola utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost između primjene metoda formativnog vrednovanja i doživljavanja straha od škole. To bi značilo da učenici koji su formativno vrednovani doživljavaju značajno veći strah od škole nego učenici koji nisu formativno vrednovani. Takvi rezultati razlikuju se od istraživanja provedenih sa studentima (Feletti i Neame, 1981; Núñez-Peña i sur., 2015) koja pokazuju kako implementacija metoda formativnog vrednovanja pozitivno djeluje na umanjivanje straha od ispitivanja. Na temelju rezultata može se zaključiti da prva hipoteza nije potvrđena. Nekoliko je razloga zbog kojih je moguć ovakav ishod istraživanja, a među njima se možda najviše ističe dominacija sumativnog nad formativnim vrednovanjem. U hrvatskom obrazovnom sustavu još uvijek se veći značaj pridaje numeričkim ocjenama koje u konačnici jedine utječu na prelazak u više razine obrazovanja. S obzirom na to da učenici odrastaju u okolini koja naglašava važnost odličnih postignuća, oni teško mogu prepoznati pravu vrijednost formativnih metoda vrednovanja. Ipak istraživanje koje su proveli Andrade i Du (2007, prema Andrade i Valtcheva, 2009) pokazuje kako su studenti primijetili višestruke prednosti samovrednovanja. Studenti su primijetili povećanje motivacije, a smanjenje u doživljavanju straha prilikom ispitivanja te su u konačnici osjećali više samopouzdanja vezano za svoj rad. Zbog razlike u dobi ispitanika pretpostavlja se da ispitanici ovog istraživanja čije učiteljice koriste metode formativnog vrednovanja ne dijele iste stavove glede pojedinih primjenjivanih metoda. Razlog tomu može biti pretpostavka da učenici često prilikom samovrednovanja zapravo vrednuju ono što učiteljica od njih očekuje. Nadalje, oni ne vide svrhu samovrednovanja i smatraju ga manje bitnim naspram vrednovanja koje provodi učiteljica. Do sličnih zaključaka došli su Struyven i suradnici (2005) koji u svome osvrtu navode kako su studenti vidjeli puno više nedostataka nego prednosti u zadacima samovrednovanja (bili su pod većim stresom, nesigurni u svoje sposobnosti, anksiozni tj. bojali su se neuspjeha ili da će biti optuženi za varanje). Izdvojili su istraživanje u kojem su se studenti, tijekom samostalnog vrednovanja važnog ispita, primarno brinuli za točnosti svojih odgovora. Zbog strahovanja od pada na ispitu, učenici nisu prepoznali samoocjenjivanje ispita kao priliku za dobivanje povratne informacije o svom trenutačnom znanju niti mogućnost

za unapređivanjem svoga učenja (Struyven i sur., 2005). U ovom slučaju samovrednovanje je izjednačeno sa samostalnim ispravljanjem ispita te se ne može smatrati učinkovitom metodom formativnog vrednovanja. Postavlja se pitanje ispravljaju li ispitanici ovoga istraživanja također svoje ispite zbog čega osjećaju nelagodu tijekom iščekivanja točnih odgovora. Takve stresne situacije potencijalno mogu utjecati na razvoj straha od ocjenjivanja te straha od neuspjeha. I druga istraživanja (Harris i Brown, 2013; Sambell i McDowell, 1998) pokazala su dominaciju numeričke ocjene nad metodama formativnog vrednovanja. Učitelji su potvrdili kako dodjeljivanje brojčanih ocjena ograničava potencijalne dobrobiti samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja zato što učenici vežu vrednovanje uz ocjenjivanje te ono negativno utječe na njihovo poimanje svih drugih uloga vrednovanja. Sljedeći mogući razlog za iznenađujuće rezultate je taj što učenici vrednovanje doživljavaju kao društveni proces (Cowie, 2005). Vrednovanje može utjecati na učenikovo poimanje sebe kao učenika tako što stvara sliku o njegovim sposobnostima, ali i na njegov odnos s drugim učenicima, učiteljem i okolinom. Vjeruje se kako učiteljevo neformalno vrednovanje odnosno povratne informacije upućene pojedinom učeniku utječu na to kako ostali doživljavaju tog učenika i njegove sposobnosti. Moguće je da ispitanici ovog istraživanja osjećaju posebnu nelagodu kada se njihov rad javno vrednuje, bilo od strane učiteljice ili drugih učenika. Kako su takvi načini komunikacije u velikoj mjeri zastupljeni u metodama formativnog vrednovanja, može se zaključiti da učenici koji su češće tomu izloženi ujedno osjećaju i nelagodu koja se kasnije može razviti u strah od učitelja. U ranije provedenom istraživanju (Hanrahan i Isaacs, 2001) učenici su pokazali negativne stavove vezane za vršnjačko vrednovanje odnosno izrazili su osjećaj nelagodnosti kada su vršnjaci komentirali njihov rad te kada su oni sami morali kritizirati tuđe radove. Učenici ponekad osjećaju nesigurnost u sposobnosti procjenjivanja samih sebe, ali i drugih te mogu osjećati grižnju savjest kada komentiraju radove svojih prijatelja. Vršnjačko vrednovanje uvijek se odvija javno te potencijalno izaziva prijetnju međusobnim odnosima u razredu. Zbog toga se velika važnost pridaje uspostavljanju povjerljivog odnosa između učenika i učitelja te između učenika i njegovih razrednih prijatelja. Harris i Brown (2013) navode kako samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje podrazumijevaju iskrenost u vrednovanju svojih i tuđih radova. Njihovo je istraživanje pokazalo kako se zbog odsutnosti povjerenja između učenika i učiteljice te među samim učenicima, pojedini učenici nisu osjećali dovoljno ugodno iskreno vrednovati

svoje i tuđe radove. Priznali su kako su davali netočne povratne informacije samo kako bi sačuvali svoj ugled ili ugodili onima čiji su rad vrednovali. Rezultati prikupljeni ovim istraživanja sugeriraju da međusobni odnosi u razredima u kojima se provode metode formativnog vrednovanja nisu podržavajući, odnosno moguće je da učenici osjećaju nelagodu kada međusobno vrednuju svoje radove. Duži period izloženosti takvoj nepoticajnoj okolini kod učenika može razviti negativne osjećaje pa čak i strah od vrednovanja, što se dalje može razviti i u strah od škole. Nadalje, neočekivani rezultati provedenog istraživanja mogu se pripisati kratkom razdoblju u kojem su učenici izloženi metodama formativnog vrednovanja. Naime, jednogodišnji program uvođenja vrednovanja za učenje u hrvatske osnovne škole koji je organiziralo Pučko otvoreno učilište Korak po korak započeo je u travnju 2017. godine. Bennett (2011) ističe kako pozitivni ishodi implementacije formativnog vrednovanja u procese učenja i poučavanja pretpostavljaju određeno vrijeme kako bi učitelji primijenili stečeno znanje, vještine i razumijevanje u vlastitu praksu. Stoga se postavlja pitanje je li vremenski period u kojem su učenici OŠ Nikole Tesle i OŠ Ivana Meštrovića formativno vrednovani dovoljno dugo kako bi se mogli postići željeni ishodi takvog načina vrednovanja? Moguće je da su metode pozitivno utjecale na obrazovna postignuća učenika ili na postizanje samostalnosti u učenju, ali ne i na doživljavanje straha od škole.

Što se tiče druge hipoteze, očekivala se statistički značajna razlika između učenica i učenika u doživljavanju straha od škole, pri čemu djevojčice osjećaju veći strah od škole nego dječaci. Niti ova hipoteza nije potvrđena zato što su rezultati pokazali da djevojčice doživljavaju značajno manje straha od škole nego dječaci što je u skladu s rezultatima istraživanja koje je provela Vulić-Prtotić (2002). Jedan od razloga zašto rezultati nisu potvrdili ovu hipotezu može biti činjenica da uzorak ovog istraživanja nije ujednačen s obzirom na spol (Ž= 32; M=47).

Treća hipoteza pretpostavila je statistički značajnu razliku u doživljavanju straha od škole s obzirom na školski uspjeh prethodne godine, pri čemu učenici s boljim školskim uspjehom osjećaju manji strah od škole nego učenici sa slabijim školskim uspjehom. Posljednja hipoteza djelomično je potvrđena zato što se statistički značajna razlika u doživljavanju straha između odličnih i vrlo dobrih učenika pokazala samo u

četiri tvrdnje na upitniku *IDSOŠ* (Arambašić i Krizmanić, 1986) što se smatra premalim brojem tvrdnji na temelju kojih bi se donosili pouzdani zaključci.

6. ZAKLJUČAK

Učenici svakodnevnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu proživljavaju različita iskustva koja su praćena pozitivnim i negativnim emocijama. Neki dijelovi školovanja vežu se uz pozitivne osjećaje, dok drugi pak izazivaju negativne emocije poput nelagode, nervoze ili straha. Vjeruje se da vrednovanje, kao jedan od neizostavnih dijelova obrazovnog procesa, uvelike pridonosi stvaranju straha od škole već kod najmlađih učenika. S obzirom na to da je vrednovanje neizostavni dio obrazovnog procesa javlja se potreba za primjenom onih oblika vrednovanja koji stvaraju ugodu te u konačnici pozitivno djeluju na procese učenja i poučavanja. Stoga i aktualna kurikularna reforma prednost daje formativnom vrednovanju jer se smatra kako je ono usmjereno kontinuiranom praćenju sudionika odgojno-obrazovnog procesa s ciljem uklanjanja manjkavosti učenja i poučavanja te njihovom unapređivanju. Zbog naglaska koji se trenutačno stavlja na primjenu formativnog vrednovanja te na poticaj ranije provedenih istraživanja, ovaj rad prikaz je istraživanja kojim se pokušala ispitati razlika u doživljavanju straha od škole kod učenika s obzirom na to primjenjuju li učiteljice metode formativnog vrednovanja ili ne te s obzirom na spol i školski uspjeh.

Analizom rezultata istraživanja utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost između primjene metoda formativnog vrednovanja i straha od škole što znači da učenici koji su formativno vrednovani doživljavaju značajno veći strah od škole nego učenici koji nisu formativno vrednovani. Nadalje, pokazala se statistički značajna razlika između učenica i učenika u doživljavanju straha od škole, pri čemu djevojčice osjećaju značajno manji strah od škole nego dječaci. Uočena je djelomično značajna razlika u doživljavanju straha od škole s obzirom na školski uspjeh pa je posljednja hipoteza djelomično potvrđena.

U ovom istraživanju, kao i u drugima, postoji niz nedostataka koje je potrebno navesti, a vezani su za uzorak sudionika. Za početak, ispitanici su učenici isključivo zagrebačkih osnovnih škola te zbog toga nije moguće primijeniti rezultate na učenike osnovnih škola u drugim gradovima. Isto tako, uzorak od 79 ispitanika premalen je za generaliziranje rezultata na sve učenike zagrebačkih škola, a neusklađenost s obzirom na spol negativno utječe na pouzdanost rezultata.

S obzirom na to da se ovim ovo istraživanjem ispitivalo u kojoj mjeri učenici prepoznaju metode formativnog vrednovanja koje njihove učiteljice koriste, buduća istraživanja mogla bi ispitati učeničke stavove prema navedenim metodama. Nadalje, vrednovanje kao neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa utječe na sve njegove sudionike, ali i na njihove međusobne odnose. Stoga se predlaže i provedba sociometrijskog testa kako bi se ustanovila kvaliteta odnosa u razredu.

S obzirom na to da odgojno-obrazovni sustav treba pripremiti učenike za život i rad u 21. stoljeću, neprestano se traga za načinima kako učinkovito odgovoriti na zahtjeve današnjeg vremena. Vjeruje se kako je upravo formativno vrednovanje jedan od djelotvornih načina koji pridonosi osposobljavanju učenika za aktivno sudjelovanje u suvremenom društvu zato što učenici spoznaju da je učenje cjeloživotni proces koji zahtjeva neprestano reflektiranje. Tako oni otkrivaju i uklanjaju nedostatke svoga rada te samostalno planiraju korake potrebne za ostvarivanjem postavljenih ishoda učenja. Stoga ovaj rad osvješćuje potrebu za edukacijom učitelja kako bi se osigurala djelotvorna primjena metoda formativnog vrednovanje u praksi te tako ostvario puni potencijal ovog oblika vrednovanja.

LITERATURA

Andrade, H. i Valtcheva, A. (2009) Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Brajša-Žganec, A., Kotrla Topić, M. i Raboteg-Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja,* 18(4/5), 717-738.

Cambridge Assessment (2019). Getting started with Assessment for Learning. Na adresi https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html (15.6.2019.)

Cassady, J.C. i Johnson, R.E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology,* 27(2), 270–295.

Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju OECD-a (CERI, 2008) Assessment for Learning Formative Assessment

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review,* 24(2), 205-249.

Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.

Ćoso, B (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 153(3-4), 443-461.

Feletti, G.I. & Neame, R.L.B. (1981). Curricular strategies for reducing examination anxiety. *Higher Education,* 10(6), 675–686.

Hanrahan, S. J. i Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peerassessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.

Harlen, W. (2014). *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education.* York: Cambridge Primary Review Trust.

Harlen, W. i Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Harris, L. R. i Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education,* 36, 101-111.

Jones, C. A. (2005). Assessment for learning - Vocational Learning Support Programme: 16–19, Learning and Skills Development Agency

McDonald, A. S. (2001) The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.

Mihaljević, Š. i Rijavec, M. (2008.). Strategije suočavanja sa stresom i školski uspjeh kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 149(2), 183-194.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. Na adresi https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/prijedlog_okvira_za-vrednovanje_os_ss_nakon_strucne_rasprave.pdf (15.6.2019.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Na adresi https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/nacionalni_kurikulum_za_osnovnoskolski_odgoj_i_obrazovanje.pdf (15.6.2019.)

Morris, L.W. i Liebert, R.M. (1973) Effects of Negative Feedback, Threat of Shock, and Level of Trait Anxiety on the Arousal of Two Components of Anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 20(4), 321-326.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J. i Lin, Y. (1987). Two Types of Test-Anxious Students: Support for an Information Processing Model. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 131-136.

Núñez-Peña, M.I., Bono, R. i Suárez-Pellicioni, M. (2015). Feedback on students' performance: A possible way of reducing the negative effect of math anxiety in higher education. *International Journal of Educational Research,* 70, 80-87

Poulton, R., Trainor, P., Stanton, W., McGee, R., Davies, S., Silva, P. (1997). The (in)stability of adolescent fears. *Behaviour Research and Therapy,* 35(2), 159-163.

Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U M. Matijević (Ur.), *School for the Net generation* (str. 256-276). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rijavec, M. i Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika : časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(16), 8-17.

Robinson, C. i Fielding, M. (2007). Children and their Primary Schools: pupils' voices (Primary Review Research Survey 5/3), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Sambell, K. i McDowell, L. (1998) The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341

Supon, V. (2004). Implementing Strategies to Assist Test-Anxious Students. *Journal of Instructional Psychology,* 31(4), 292-296.

Tomljenović, Ž. i Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija,* 8(1), 51-62.

Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271-293.

Watts, A. (2017). Assessment for learning. Na adresi https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/teaching-cambridge-at-your-school/education-briefs/ (15.6.2019.)

PRILOZI

Upitnik - *Metode formativnog vrednovanja*

1. Prije pisanja sastavaka, s učiteljicom dogovaramo i zapisujemo smjernice za pisanje.	DA	NE
2. Na početku nastavnog sata na kojem učimo novi sadržaj s učiteljicom dogovaramo ciljeve toga sata.	DA	NE
3. Učiteljica često traži da objasnim svoj odgovor, da navedem primjer ili izrazim svoje mišljenje.	DA	NE
4. Nakon što postavi pitanje, učiteljica mi daje dovoljno vremena da odgovorim na pitanje.	DA	NE
5. Učiteljica me ispravlja kada primijeti da nešto radim pogrešno.	DA	NE
6. Ponekad nakon sata pri izlasku iz učionice na papirić pišem što sam taj dan naučio/la.	DA	NE
7. Ponekad ne znam zašto me učiteljica pohvalila.	DA	NE
8. Tijekom pisanja sastavka na listiću provjeravam jesam li pravilno slijedio/la upute.	DA	NE
9. Učiteljica mi na kraju sastavka napiše što sam dobro napravio/la i što bih mogao/la popraviti.	DA	NE
10. Učiteljica me ponekad traži da komentiram rad svojih prijatelja.	DA	NE
11. Drugi učenici u razredu ponekad komentiraju moj rad.	DA	NE
12. Kada me učiteljica pohvali uvijek znam što sam dobro napravio/la.	DA	NE
13. Nakon što učiteljica označi pogreške u mom sastavku, sam/a pronalazim točne odgovore.	DA	NE
14. Pratim svoj napredak uz pomoć listića ili plakata koji je učiteljica pripremila.	DA	NE
15. Sakupljam svoje radove u portfolio.	DA	NE

Upitnik - *Ispitivanje dječjeg straha od škole*

1. Kada učiteljica pita, bojiš li se da nećeš dobro odgovoriti?	DA	NE
2. Kažeš li roditeljima da te nešto boli, samo da ne bi išao u školu?	DA	NE
3. Kad ideš u školu, bojiš li se da će te učiteljica nešto pitati?	DA	NE
4. Kada učite nešto novo misliš li da drugi učenici to razumiju bolje ili slabije od tebe?	BOLJE	SLABIJE
5. Zaboraviš li često što si trebao učiniti za domaću zadaću?	DA	NE
6. Sanjaš li nekada da si u školi i da ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?	DA	NE
7. Kada učiteljica počne prozivati učenike pred ploču, bi li htio da tebe prozove?	DA	NE
8. Kada učiteljica pita, zaboraviš li ono što si prije dobro znao?	DA	NE
9. Bojiš li se da će se tvoji roditelji ljutiti ako si u školi loše odgovarao?	DA	NE
10. Je li te strah kada učiteljica ispituje?	DA	NE
11. Sanjaš li nekada noću da si loše riješio zadatke?	DA	NE
12. Kada učiteljica kaže da će pitati, postane li ti tada mučno u trbuhu ili ti srce počne brzo udarati (ili ti se znoje ruke ili slično)?	DA	NE
13. Bojiš li se ići u školu?	DA	NE
14. Brineš li se nekad kad legneš u krevet kako će ti sutra biti u školi?	DA	NE
15. Kad kod kuće učiš čitati štivo, bojiš li se da ga u školi ipak nećeš znati dobro pročitati?	DA	NE
16. Pitaš li često prijatelje što imate za zadaću jer se bojiš da si zaboravio?	DA	NE
17. Sanjaš li nekad noću da si najbolji učenik u razredu?	DA	NE
18. Bojiš li se da će te roditelji kazniti ako si u školi loše odgovarao?	DA	NE
19. Je li ti nekada, baš onda kad moraš u školu, mučno?	DA	NE

20. Kad ti učiteljica kaže da nešto glasno pročitaš, bojiš li se da nećeš dobro znati?	DA	NE
21. Bojiš li se učiteljice?	DA	NE
22. Je li te sram (stid, neugodno) ako ne znaš odgovoriti što te učiteljica pita?	DA	NE
23. Ako te učiteljica prozove pred ploču, drhti li ti nekad ruka kojom pišeš?	DA	NE
24. Kad te učiteljica pita, bojiš li se više ili manje nego drugi u razredu?	VIŠE	MANJE
25. Sanjaš li nekad noću da je učiteljica ljuta jer nisi naučio što je trebalo?	DA	NE
26. Kad te učiteljica nešto pita, a ti ne znaš, plače li ti se?	DA	NE
27. Voliš li ići u školu?	DA	NE
28. Kada učiteljica kaže da će ispitivati, ide li ti se odmah na zahod?	DA	NE

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Petra Borošak izjavljujem da sam ovaj diplomski rad izradila samostalno uz potrebne konzultacije i savjete mentorice Višnje Rajić te uz korištenje navedene literature.

Potpis:

_____