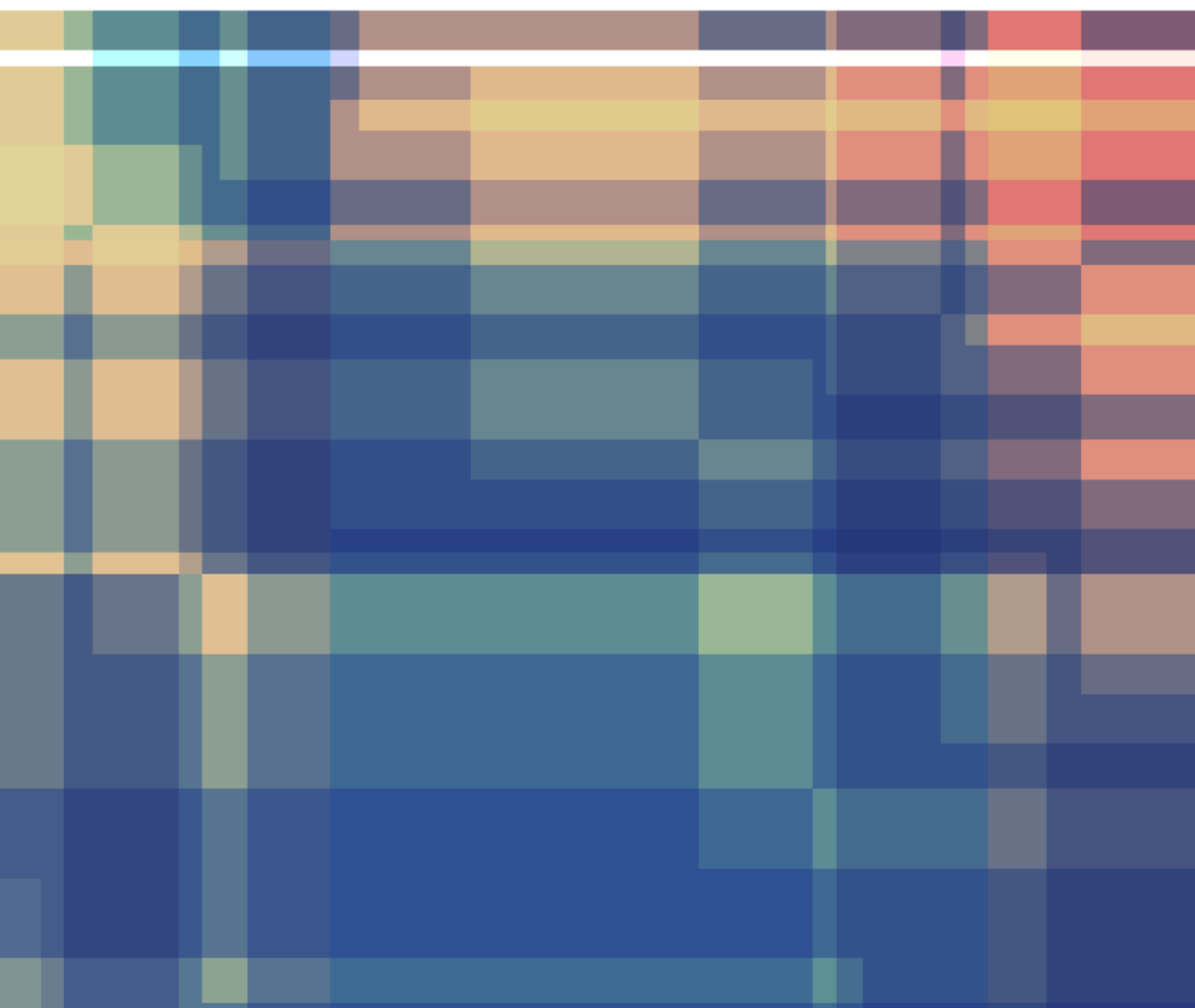


Jakob Patekar

Vrednovanje učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

Pregled znanstvenih spoznaja



Jakob Patekar

**Vrednovanje učenika stranoga jezika u ranoj
školskoj dobi**

Pregled znanstvenih spoznaja

RIT | Croatia

Dubrovnik, 2025.

Impressum

Nakladnik

RIT Croatia

Don Frana Bulića 6, Dubrovnik

Za nakladnika

dr. sc. Irena Guszak, prof. struč. stud.

Recenzentice

prof. dr. sc. Lovorka Zergollern-Miletić

doc. dr. sc. Lorena Lazarić

Lektura

doc. dr. sc. Nataša Košuta

Naslovnica

Sandra Prašnikar

ISBN: 978-953-46421-0-8

Dubrovnik, 2025.



Kako citirati?

Patekar, J. (2025). *Vrednovanje učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi: Pregled znanstvenih spoznaja*. RIT Croatia.

O autoru

Jakob Patekar diplomirao je 2007. Engleski jezik i književnosti i Pedagogiju na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike završio je 2017. na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2007. do 2016. predavao je engleski jezik od prvoga do osmoga razreda osnovne škole i stekao bogato stručno iskustvo. Dio je toga razdoblja honorarno radio kao savjetnik za Engleski jezik pri Agenciji za odgoj i obrazovanje, ispitivač na Cambridgeovim ispitima pri British Councilu i mentor studentima Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Od 2015. do 2019. sudjelovao je u izradi nacionalnoga kurikula za Engleski jezik. U sklopu svoga rada na kurikularnoj reformi pohađao je intenzivno stručno usavršavanje u polju vrednovanja. Godine 2017. zaposlio se na američkoj visokoobrazovnoj instituciji RIT Croatia gdje vodi kolegije iz akademskoga engleskog jezika, akademskoga pisanja, kritičkoga čitanja i javnoga nastupa. Tijekom godina obnašao je niz upravljačkih funkcija – bio je voditelj Katedre za humanističke znanosti i Katedre za engleski i strane jezike, voditelj Odjela za općeobrazovne predmete i znanost, a od 2023. godine prodekan je za znanost i opće obrazovanje. Vanjski je suradnik Odsjeka za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci gdje je od 2019. sudjelovao u izvođenju kolegija Uvod u učenje i poučavanje engleskoga jezika, Metodika nastave engleskoga jezika i Provjera i procjena znanja stranoga jezika. U naslovno znanstveno-nastavno zvanje docenta izabran je 2020. Objavio je više od dvadeset znanstvenih i stručnih radova te održao više od trideset predavanja na znanstvenim i stručnim skupovima diljem Hrvatske i svijeta.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Razvojna obilježja djece u srednjemu djetinjstvu.....	6
1. 1. Uvod.....	6
1. 2. Motorički razvoj	6
1. 3. Kognitivni razvoj	7
1. 4. Jezični razvoj	8
1. 5. Emocionalni razvoj	9
1. 6. Socijalni razvoj	10
1. 7. Moralni razvoj	10
1. 8. Zaključak.....	11
2. Temeljna načela poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	14
2. 1. Uvod.....	14
2. 2. Učenje kroz igru, pjesmu, glumu i aktivno sudjelovanje	16
2. 3. Usmjerenost na komunikaciju i značenje.....	17
2. 4. Stvaranje pozitivnoga i poticajnoga okruženja	18
2. 5. Individualizirani pristup i uvažavanje različitosti	19
2. 6. Suradnja s roditeljima	20
2. 7. Uloga učitelja	20
2. 8. Zaključak.....	21
3. Vrednovanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.....	24
3. 1. Uvod.....	24
3. 2. Ključni pojmovi	24
3. 3. Kratak povijesni pregled vrednovanja stranoga jezika	26
3. 4. Metode vrednovanja	27
3. 5. Temeljne karakteristike vrednovanja.....	56
3. 6. Tehnike vrednovanja	63

3. 7. Temeljna načela vrednovanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	69
3. 8. Vrednovanje učenika s teškoćama	81
3. 9. Zaključak.....	82
4. Vrednovanje slušanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	85
4. 1. Uvod.....	85
4. 2. Teorijski okvir	85
4. 3. Uloga slušanja u ranoj školskoj dobi.....	87
4. 4. Tehnike vrednovanja slušanja	88
4. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje slušanja	90
4. 6. Koliko puta treba poslušati zvučni zapis?	91
4. 7. Zaključak.....	100
5. Vrednovanje govorenja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	102
5. 1. Uvod.....	102
5. 2. Teorijski okvir	102
5. 3. Uloga govorenja u ranoj školskoj dobi.....	104
5. 4. Tehnike vrednovanja govorenja	104
5. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje govorenja	106
5. 6. Zaključak.....	112
6. Vrednovanje čitanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	114
6. 1. Uvod.....	114
6. 2. Teorijski okvir	114
6. 3. Uloga čitanja u ranoj školskoj dobi	117
6. 4. Tehnike vrednovanja čitanja.....	117
6. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje čitanja	119
6. 6. Zaključak.....	121

7. Vrednovanje pisanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi	123
7. 1. Uvod.....	123
7. 2. Teorijski okvir	124
7. 3. Uloga pisanja u ranoj školskoj dobi	126
7. 4. Tehnike vrednovanja pisanja	127
7. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje pisanja	128
7. 6. Uloga diktata u vrednovanju pisanja	130
7. 7. Zaključak.....	133
8. Povratne informacije i ispravljanje pogrešaka u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.....	136
8. 1. Uvod.....	136
8. 2. Vrste povratnih informacija	138
8. 3. Tehnike ispravljanja pogrešaka	140
8. 4. Emocionalni i motivacijski aspekti ispravljanja	141
8. 5. Zaključak.....	142
Zaključna promišljanja	145
Literatura.....	150
Kazalo pojmova	169

Uvod

Vrednovanje je ključan dio učenja i poučavanja stranoga jezika, no ujedno i aspekt kojemu se pridaje premalo pozornosti, kako u inicijalnome obrazovanju učitelja¹, tako i u njihovu stručnome usavršavanju. Taj je problem višestruko složen kad je u pitanju vrednovanje jezične kompetencije u ranoj školskoj dobi s obzirom na to da je upitna čak i pripremljenost učitelja da rade s mlađim učenicima. Naime, još je Rixon (2000) prije četvrt stoljeća, na temelju podataka iz 1990-ih, naglasila nedostatak učitelja stranoga jezika koji su kvalificirani raditi s učenicima rane školske dobi, a što 2012. nanovo ističe i izvještaj Europske komisije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Niz ključnih publikacija o poučavanju stranih jezika u ranoj dobi (Bland, 2015; Enever, 2011; Nikolov, 2016a; Rixon, 2013) nastavlja upućivati na taj dugogodišnji problem, a koji u hrvatskome kontekstu potvrđuju istraživanja Vičević i sur. (2019) te Patekar i sur. (2024). Valja napomenuti da se u Hrvatskoj većina učitelja stranoga jezika obrazuje na filozofskim fakultetima, na kojima se u pravilu ne posvećuje dovoljno pozornosti posebnostima učenika rane školske dobi i metodičkim prilagodbama koje rad s takvim učenicima iziskuje. Ipak, dio se učitelja stranoga (engleskoga i njemačkoga) jezika obrazuje na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje stječu kompetencije potrebne za rad s mlađim učenicima.²

¹ Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (na snazi od 2008.), odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne te učitelji predmetne nastave, dok u srednjoj školi to čine nastavnici. Stoga se u ovoj knjizi upotrebljava termin *učitelj*. K tome, iako je izraz u muškome rodu, koristi se neutralno za sve osobe.

² Košuta i sur. (2017) ističu da je program Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu dobar model obrazovanja učitelja stranoga jezika za rad s djecom rane školske dobi koji bi tvorcima studijskih programa na filozofskim fakultetima mogao poslužiti kao inspiracija.

Što se samoga vrednovanja tiče, istraživanja, poput onih provedenih u Sloveniji, Hrvatskoj i Češkoj (Brumen i sur., 2009), Mađarskoj (Hild i Nikolov, 2011), Cipru, Makedoniji, Njemačkoj, Grčkoj, Italiji, Poljskoj i Turskoj (Vogt i Tsagari, 2014), Cipru i Grčkoj (Tsagari, 2016), Srbiji (Prošić-Santovac i sur., 2019) te Hrvatskoj (Cindrić, 2011, 2020), pokazala su da je evaluacijska pismenost (engl. *assessment literacy*) učitelja stranih jezika relativno niska te da učitelji vape za dodatnom edukacijom. Nadalje, Timpe-Laughlin i Cho (2021) upućuju na rastuću potrebu za inovativnim pristupima u vrednovanju, poput integriranoga vrednovanja i vrednovanja putem digitalnih tehnologija, te ističu važnost povećanja evaluacijske pismenosti učitelja. Pavić (2013) ističe da su brojne promjene posljednjih desetljeća uvjetovale osuvremenjivanje kurikula i nastave stranih jezika, no vrednovanje je uvelike ostalo nepromijenjeno. Niz drugih istraživanja naglašava važnost edukacije učitelja u pogledu vrednovanja u ranoj školskoj dobi, a koja mahom izostaje (Brumen i sur., 2005, 2009; Čengić i Erk, 2022; Nikolov i Timpe-Laughlin, 2020). Konačno, Rixon (2016) ističe da je potencijal vrednovanja za poboljšanje kvalitete nastave često neiskorišten zbog nedostatka edukacije učitelja o inovativnim metodama³ vrednovanja, poput formativnoga vrednovanja, te zaključuje da vrednovanje treba biti ključan dio obrazovnih inovacija. Teško je razumjeti da se aspektu učenja i poučavanja kojemu učitelji i učenici posvećuju puno vremena i drugih resursa, koji uvelike oblikuje obrazovni put djeteta i koji se smatra jednim od najzahtjevnijih aspekata učenja i poučavanja jezika (Bagarić Medve, 2011), pridaje toliko malo pozornosti u obrazovanju i usavršavanju učitelja – a kad je u pitanju rano učenje – i u istraživanju.

³ Metode vrednovanja jesu konceptualni pristupi procjeni učenikova znanja i vještina, poput formativnoga i sumativnoga vrednovanja. U okviru određene metode postoje različite tehnike vrednovanja koje predstavljaju konkretnije načine procjene, poput opažanja, portfolija, pismenoga ispita i sl. Konačno, zadatci za vrednovanje odnose se na specifične aktivnosti koje učenici izvršavaju, poput bojanja slike prema zvučnome zapisu.

Vrednovanje je posebno važno u ranome učenju gdje je prvenstveni cilj nastave u učeniku probuditi zanimanje, ako ne i ljubav, prema učenju stranoga jezika. Ako je vrednovanje (razvojno) neprimjereno, učenik može izgubiti motivaciju za učenjem, a neprikladne povratne informacije i niske ocjene mogu naštetiti njegovu samopouzdanju. Iz toga je razloga bilo bitno na jednomu mjestu okupiti i sustavno prikazati znanstvene spoznaje o vrednovanju jezične kompetencije mlađih učenika, u nadi da će takva knjiga doprinijeti boljemu shvaćanju ove teme među znanstvenicima, nastavnicima i studentima stranih jezika na hrvatskim visokim učilištima. Stoga je ova knjiga prije svega namijenjena znanstvenicima i nastavnicima visokih učilišta koji obrazuju buduće učitelje koji će predavati strani jezik od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole, potom studentima koji se obrazuju za učitelje i konačno samim učiteljima koji nikad ne prestaju učiti.

Pisanje knjige o vrednovanju jezične kompetencije u ranoj školskoj dobi otežala je činjenica da postoji ograničen broj istraživanja u tome kontekstu, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, unatoč našoj bogatoj tradiciji poučavanja i istraživanja stranih jezika u ranoj dobi (Vilke, 2019). Valja spomenuti da se nerijetko pod engleski pojam „young learners“ u svjetskim istraživanjima uključuju i učenici od 12 i više godina (Košuta i sur., 2024). Važno je stoga naznačiti da se u ovoj knjizi učenicima rane školske dobi, odnosno mlađim učenicima, smatraju djeca od šest do jedanaest godina starosti (Košuta i sur., 2024) te su u razmatranje uključene publikacije i znanstveni radovi koji su se bavili upravo tom populacijom. Dakako, korištene su i druge publikacije iz polja vrednovanja u slučajevima kad su se saznanja mogla primijeniti i na učenike rane školske dobi.

Temeljne publikacije iz polja vrednovanja jezične kompetencije (npr. Alderson i sur., 1995; Bachman, 1990; Bachman i Palmer, 2010; Brown, 2004; Brown i Abeywickrama, 2018; Hughes, 2003; McKay, 2006) napisane su na engleskome jeziku i uvelike se oslanjaju na

istraživanja engleskoga kao inoga (stranoga/drugoga/dodatnoga) jezika. Većina istraživanja u ovoj knjizi također proizlazi iz toga konteksta. Unatoč tomu, načela opisana u temeljnim publikacijama te rezultati i implikacije istraživanja primjenjivi su i na druge strane jezike.

Knjiga je organizirana u osam poglavlja. U prvome se poglavlju opisuju razvojna obilježja djece u srednjemu djetinjstvu, što je razdoblje koje se u hrvatskome kontekstu poklapa s polaskom u osnovnu školu te potom prijelazom u više razrede osnovne škole. Za razvojno primjereno poučavanje i vrednovanje učenika rane školske dobi ključno je razumjeti obilježja njihova motoričkoga, kognitivnoga, jezičnoga, emocionalnoga, socijalnoga i moralnoga razvoja. U drugome se poglavlju donose temeljna načela poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi koja prethodno navedena obilježja uzimaju u obzir. Naime, s obzirom na to da bi u toj dobi aktivnosti vrednovanja trebale odgovarati nastavnim aktivnostima, odnosno da bi vrednovanje trebalo biti integrirano u nastavu, važno je razumjeti ključna načela kojima se vode učitelji stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Treće, središnje poglavlje posvećeno je vrednovanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, od ključnih pojmova i općenitih načela do posebnosti vezanih uz vrednovanje mladih učenika. Četvrto, peto, šesto i sedmo poglavlje detaljnije obrađuju vrednovanje četiriju temeljnih vještina – slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Osmo poglavlje adresira davanje povratne informacije i ispravljanje pogrešaka u nastavi stranoga jezika u ranome poučavanju. Knjiga završava zaključnim promišljanjima, nakon čega se donosi popis korištene literature te kazalo pojmova.

S ciljem poticanja daljnjih istraživanja, usavršavanja i implementacije suvremenih praksi razvojno primjerenoga vrednovanja, ova knjiga nastoji ponuditi sveobuhvatan pregled ključnih znanstvenih spoznaja o vrednovanju učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Nadam se da će sadržaji predstavljeni u narednim poglavljima poslužiti kao

vrijedan temelj u razumijevanju i primjeni inovativnih metoda vrednovanja te time pridonijeti unaprjeđenju obrazovanja učitelja i unaprjeđenju kvalitete nastave stranih jezika u Hrvatskoj.

1. Razvojna obilježja djece u srednjemu djetinjstvu

1. 1. Uvod

U ovome se poglavlju opisuju razvojna obilježja djece u srednjemu djetinjstvu (engl. *middle childhood*), razdoblju koje obuhvaća dob od šest do jedanaest godina (Berk, 2018) i odgovara prvim četirima razredima osnovne škole u hrvatskome obrazovnom sustavu. Tijekom toga razdoblja djeca prolaze kroz značajne promjene u tjelesnome, motoričkome, kognitivnome, jezičnome, emocionalnome, socijalnome i moralnome razvoju. Razumijevanje tih promjena ključno je za rad s učenicima rane školske dobi.

1. 2. Motorički razvoj

U razdoblju se srednjega djetinjstva djeca nastavljaju razvijati i usavršavati svoje motoričke sposobnosti. Gruba motorika, koja uključuje velike pokrete mišića, postaje sve koordiniranija i kontroliranija. Djeca u ovoj dobi mogu trčati brže, skakati više, bacati dalje i preciznije te s lakoćom svladavati složenije motoričke zadatke, poput vožnje bicikla ili plivanja (Gallahue i Ozmun, 2006). Istovremeno, fina motorika, koja se odnosi na precizne pokrete malih mišića, također se značajno poboljšava. Poboljšana koordinacija oka i ruke omogućuje im bavljenje aktivnostima poput slagalica, crtanja po predlošku i modeliranja (Payne i Isaacs, 2017). Djeca postaju spretnija u pisanju, crtanju, rezanju škarama, vezanju cipela i korištenju pribora za jelo. Iako postaju spretniji u svemu navedenome, u prvome razredu još uvijek ima učenika koji uče držati olovku ili se koristiti škarama i ljepilom (Patekar, 2014). Preciznija fina motorika važna je za učenje stranoga jezika jer omogućuje pravilnije pisanje i oblikovanje slova, a utječe i na vrijeme potrebno za izvršavanje zadataka.

1. 3. Kognitivni razvoj

Srednje je djetinjstvo razdoblje značajnoga kognitivnog razvoja. Prema Piagetovoj teoriji kognitivnoga razvoja, djeca u ovoj dobi ulaze u fazu konkretnih operacija (Piaget, 1952). To znači da su sposobna za logičko razmišljanje o konkretnim objektima i događajima, ali imaju poteškoća s apstraktnim pojmovima. Primjerice, shvaćaju da ista količina vode prelivena iz široke u usku posudu zadržava isti volumen, što demonstrira razvoj koncepta konzervacije⁴ (Piaget, 1952). Nadalje, djeca postaju sposobnija klasificirati objekte prema zajedničkim obilježjima i to po više kriterija istovremeno, npr. po boji i obliku (Inhelder i Piaget, 1964). U stanju su poredati objekte u niz prema određenome kriteriju, poput veličine ili težine, što ukazuje na razvoj sposobnosti serijacije⁵ (Piaget i Inhelder, 1962). Prostorno se razmišljanje također poboljšava, pa se djeca bolje snalaze u prostoru, razumiju prostorne odnose i čitaju karte (Newcombe i Huttenlocher, 2003). Mogu mentalno rotirati objekte i razumjeti perspektivu drugoga promatrača.

Osim navedenog, djeca u ovoj dobi mogu duže zadržati pozornost na zadatku i bolje se oduprijeti ometačima (Anderson, 2002). Mogu se usredotočiti na bitne informacije i zanemariti nebitne. Sposobnost se pamćenja i prisjećanja informacija poboljšava, a djeca počinju upotrebljavati strategije pamćenja, poput ponavljanja i organiziranja informacija (Schneider i Pressley, 1997). Razvija se i radno pamćenje koje omogućuje kratkoročno zadržavanje i manipuliranje informacijama. No, djeca rane školske dobi ne mogu obrađivati velike količine informacija odjednom. Naime, radno pamćenje i brzina obrade jezika sazrijevaju tek u razdoblju od 14. do 19. godine (Luna i sur., 2004). U srednjemu se djetinjstvu razvija i metakognicija, odnosno sposobnost razmišljanja o vlastitim misaonim procesima,

⁴ Konzervacija je sposobnost razumijevanja da količina ili svojstva objekta ostaju ista i kad se promijeni oblik ili raspored.

⁵ Serijacija je sposobnost raspoređivanja objekata ili elemenata prema nekoj određenoj karakteristici.

što uključuje planiranje, praćenje i evaluaciju vlastitoga učenja (Flavell, 1979), a djeca postaju svjesnija svojih kognitivnih snaga i slabosti.

Razvoj kognitivnih sposobnosti izuzetno je važan za učenje stranih jezika. Konzervacija i klasifikacija⁶ pomažu u razumijevanju gramatičkih pravila i kategorija riječi. Serijacija i prostorno razmišljanje mogu biti korisni u usvajanju redoslijeda riječi i razumijevanju prostornih prijedloga. Razvijenija pozornost i pamćenje omogućuju bolje praćenje nastave i usvajanje novoga vokabulara i gramatičkih struktura. Metakognicija pak pomaže učenicima da osvijeste svoje jake i slabe strane u učenju jezika te da svjesno biraju strategije učenja. Konačno, faza konkretnih operacija podrazumijeva da će učitelji učenike izlagati konkretnim informacijama, a ne apstraktnim idejama, te da će polaziti od onoga što je učenicima iskustveno, konceptualno i jezično poznato iz materinskoga jezika.

1. 4. Jezični razvoj

Jezični razvoj u srednjemu djetinjstvu obilježava značajan napredak u svim aspektima jezika. Rječnik se naglo povećava, a djeca u materinskome jeziku usvajaju u prosjeku 20 novih riječi dnevno (Anglin, 1993). Gramatičke strukture postaju složenije, a djeca sve bolje razumiju i koriste pasiv, kondicional i složene rečenice (Chomsky, 1969). Fonološka svjesnost, odnosno sposobnost prepoznavanja i manipuliranja glasovima u riječima, dalje se razvija, što je ključno za učenje čitanja i pisanja, ali i za usvajanje izgovora u stranome jeziku (Goswami i Bryant, 1990).

Razumijevanje značenja riječi postaje dublje i nijansiranije. Djeca uče razlikovati sinonime, antonime i homonime, te razumijevati metafore, idiome i višeznačnost riječi (Nippold, 1998). Djeca postaju sve vještija

⁶ Klasifikacija je sposobnost slaganja objekata ili pojmova prema nekomu kriteriju, poput veličine, broja i sl.

u korištenju jezika u različitim socijalnim kontekstima. Uče prilagoditi svoj govor sugovorniku, situaciji i svrsi komunikacije, te razumjeti neizravne oblike komunikacije, poput ironije i sarkazma (Ninio i Snow, 1996). U kontekstu učenja stranoga jezika, pragmatičke vještine omogućuju učenicima da se snalaze u različitim komunikacijskim situacijama i da primjereno reagiraju na govorne činove. Sposobnost pričanja priča također se razvija. Djeca uče strukturirati priču s uvodom, zapletom i raspletom te upotrebljavati jezična sredstva za povezivanje događaja i izražavanje uzročno-posljedičnih odnosa (Berman i Slobin, 1994). Razvijene narativne vještine olakšavaju razumijevanje i produkciju dužih govornih, a kasnije i pisanih, tekstova na stranome jeziku.

1. 5. Emocionalni razvoj

Tijekom srednjega djetinjstva djeca razvijaju složenije emocije i postaju sve sposobnija u razumijevanju i regulaciji vlastitih i tuđih emocija. U ovoj dobi mogu prepoznati i imenovati širok spektar emocija te razumjeti uzroke i posljedice različitih emocionalnih stanja (Denham, 1998). Počinju shvaćati da se ljudi u istoj situaciji mogu osjećati drugačije te da se emocije mogu prikrivati (Harris, 1989). Djeca uče različite strategije za upravljanje svojim emocijama, poput preusmjeravanja pozornosti, kognitivne reinterpretacije i traženja podrške od odraslih (Thompson, 1994). Razvoj regulacije emocija važan je za uspješno snalaženje u izazovnim situacijama, poput ispitivanja ili usmenoga izlaganja na stranome jeziku.

Razvija se i empatija, odnosno sposobnost razumijevanja tuđih osjećaja i suosjećanja. Djeca mogu prepoznati emocionalne potrebe drugih i na njih primjereno odgovoriti (Eisenberg i Fabes, 1998). Empatija je važna za uspješnu komunikaciju i izgradnju odnosa s govornicima stranoga jezika. Nadalje, razvija se samosvijest, odnosno svjesnost o vlastitim snagama i slabostima te o tome kako ih drugi percipiraju (Harter, 2001). Razumijevanje vlastitih emocionalnih

reakcija pomaže u nošenju sa stresom i frustracijom koji se mogu javiti prilikom učenja stranoga jezika.

1. 6. Socijalni razvoj

U srednjemu djetinjstvu vršnjačke grupe postaju sve važnije, a djeca razvijaju složenije socijalne vještine i odnose. Prijateljstva postaju stabilnija i zasnovana na međusobnome povjerenju, lojalnosti i zajedničkim interesima (Hartup, 1992). Djeca uče surađivati, pregovarati i rješavati konflikte s vršnjacima. Interakcija s vršnjacima koji uče isti strani jezik pruža priliku za vježbanje jezika u kontekstu nalik autentičnome. Djeca se počinju uspoređivati s vršnjacima u pogledu sposobnosti, postignuća i osobina, što može utjecati na njihovo samopoštovanje (Festinger, 1954). Stoga je važno stvoriti poticajno okruženje u kojemu se učenici neće osjećati loše zbog eventualnih pogrešaka u stranome jeziku.

Unutar vršnjačkih grupa formira se socijalna hijerarhija (Coie i sur., 1982). Učitelji trebaju biti svjesni dinamike u razredu i osigurati da se svi učenici osjećaju prihvaćeno i uključeno u aktivnosti na stranome jeziku, primjerice pažljivim odabirom aktivnosti i vještom podjelom u skupine. Djeca također pokazuju sve više prosocijalnoga ponašanja, poput pomaganja, dijeljenja i tješnja drugih (Eisenberg i Mussen, 1989). Poticanje prosocijalnoga ponašanja u kontekstu učenja stranoga jezika može se ostvariti kroz suradničke aktivnosti i projekte.

1. 7. Moralni razvoj

Tijekom srednjega djetinjstva djeca razvijaju sve složenije razumijevanje moralnih pravila i principa. Prema Kohlbergovoj teoriji moralnoga razvoja, djeca u ovoj dobi prelaze s predkonvencionalne na konvencionalnu razinu moralnoga rasuđivanja (Kohlberg, 1969). U ranijim fazama srednjega djetinjstva djeca se još uvijek usredotočuju na izbjegavanje kazne i dobivanje nagrade pri donošenju moralnih

odluka. Kasnije, počinju internalizirati moralna pravila i norme svoje društvene grupe. Počinju se brinuti o tome što drugi misle o njima i žele se ponašati u skladu s očekivanjima autoriteta i vršnjaka (Kohlberg, 1969). U kontekstu učenja stranoga jezika, to znači da će se djeca truditi poštivati pravila ponašanja u razredu i ispunjavati zadatke kako bi zadovoljila učitelja i vršnjake.

Djeca također počinju razvijati vlastiti moralni identitet koji uključuje njihove vrijednosti, uvjerenja i stavove o tome što je ispravno, a što pogrešno (Damon i Hart, 1988). Razvijaju i sve sofisticiranije razumijevanje koncepta pravde i pravednosti te postaju osjetljivija na nepravdu i nejednakost (Turiel, 1983). To je izuzetno bitno i za nastavu stranoga jezika s obzirom na to da učenici vrlo dobro prepoznaju ako učitelj nema jednak pristup prema svim učenicima ili ako ne primjenjuje iste kriterije. Percipirana nepravda učenike može ne samo povrijediti nego i demotivirati.

1. 8. Zaključak

Srednje djetinjstvo razdoblje je značajnih promjena i napretka u svim aspektima razvoja. Ključna je riječ u ovome poglavlju *razvoj* – sva se ta obilježja u djece još *razvijaju*. To znači da ne možemo od šestogodišnjaka očekivati da, primjerice, može regulirati svoje emocije kao desetogodišnjak, iako su oboje, prema svojoj dobi, u srednjemu djetinjstvu. Na umu valja imati da će gore navedena obilježja odnosno sposobnosti biti u svome najrazvijenijemu obliku pred kraj srednjega djetinjstva, dakle oko jedanaeste godine, te da taj razvoj neće za svu djecu izgledati jednako.

Djeca u srednjemu djetinjstvu razvijaju sposobnost logičkoga zaključivanja i organiziranja informacija, no njihovo razmišljanje još uvijek ostaje vezano uz konkretne informacije. To znači da metode vrednovanja trebaju naglasak staviti na praktične i kontekstualizirane zadatke umjesto na apstraktne testove. Primjerice, umjesto testova u

kojima se vokabular izolirano provjerava, prikladnije su autentične procjene u kojima učenici imaju priliku pokazati svoje znanje u stvarnim i smislenim situacijama. Portfolio, projektni zadatci i usmene prezentacije omogućuju im izražavanje na stranome jeziku na način koji je prilagođen njihovim kognitivnim sposobnostima. Osim toga, budući da se u ovoj fazi razvija metakognicija, važno je učenike poučavati samovrednovanju i vršnjačkome vrednovanju, čime se djecu potiče na promišljanje o vlastitu napretku i razvoju.

S obzirom na to da u ovoj razvojnoj fazi vršnjaci postaju iznimno važni, vrednovanje ne smije biti natjecateljsko, već treba uključivati suradničke elemente koji omogućuju učenicima osjećaj zajedništva i smanjuju stres povezan s ocjenjivanjem. Rad u paru, grupne prezentacije i zajednički projekti potiču komunikaciju i motivaciju te doprinose stvaranju pozitivne učeničke atmosfere. Transparentni kriteriji vrednovanja posebice su važni jer djeca u ovoj dobi razvijaju snažan osjećaj za pravednost. Jasno definirane rubrike pomažu im razumjeti što se od njih očekuje, a opisne povratne informacije, umjesto isključivo brojčanih ocjena, omogućuju im bolji uvid u vlastiti napredak i područja koja trebaju dodatno razviti.

Djeca u srednjemu djetinjstvu razvijaju sve složenije emocije i postaju svjesnija vlastitih reakcija na uspjeh i neuspjeh. Iako se poboljšava njihova sposobnost emocionalne regulacije, ona još uvijek nije u potpunosti razvijena, što znači da povratne informacije moraju biti osmišljene tako da budu motivirajuće, a ne obeshrabrujuće. Pohvale i ohrabrenje igraju ključnu ulogu u stvaranju pozitivne slike o vlastitim sposobnostima učenja jezika. Umjesto naglaska isključivo na rezultatima, važno je isticati proces učenja, prepoznavati trud i napredak te omogućiti učenicima da kroz ponavljanje poboljšaju svoj rad. Uključivanje elemenata igre (tzv. igrifikacija, engl. *gamification*) može dodatno doprinijeti tomu da vrednovanje postane poticajno iskustvo umjesto izvora stresa.

Kako djeca u ovoj dobi prelaze s predkonvencionalne na konvencionalnu razinu moralnoga razvoja, postaju svjesnija društvenih pravila i konvencija, uključujući i pravila vrednovanja u učionici. Ako vrednovanje dožive kao nepravedno ili nedosljedno, to može značajno utjecati na njihovu motivaciju i odnos prema učenju stranoga jezika. Stoga je ključno osigurati dosljednost u kriterijima vrednovanja i jednak tretman svih učenika. Također, vrednovanje ne smije biti isključivo sumativno, već treba imati i razvojnu funkciju, što znači da učenicima treba omogućiti priliku da isprave pogreške i pokažu napredak kroz ponovljene pokušaje.

Autori temeljnih publikacija o poučavanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi (npr. Brumfit, Moon i Tongue, 1991; Cameron, 2001; Linse, 2005; Pinter, 2006) suglasni su u isticanju važnosti razumijevanja razvojnih obilježja djece rane školske dobi, a kako bi poučavanje bilo razvojno primjereno. Zanimljiv je u tome kontekstu prijedlog Kardum i sur. (2021) koje predlažu da učitelji koji rade s djecom rane školske dobi budu upoznati i s kurikulum ranoga i predškolskoga odgoja te da kroz suradnju i posjete vrtićima razviju kompetencije potrebne za uspješno poučavanje učenik rane školske dobi. Kao što navodi Patekar (2014, str. 78-79), razvojno primjereno poučavanje „u toj dobi znači uvažavanje djetetovih potreba za sigurnosti, igrom, maštanjem, uspjehom, pohvalom, druženjem s vršnjacima“. Stoga je razumijevanje razvojnih obilježja djece u ranoj školskoj dobi ključno za stvaranje poticajnoga i podržavajućega okruženja za učenje te učinkovito vrednovanje (McKay, 2006).

2. Temeljna načela poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

2. 1. Uvod

U ovome se poglavlju sagledavaju ključna načela poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, temeljena na relevantnim znanstvenim istraživanjima i stručnim publikacijama. Naime, oni koji vrednuju učenike rane školske dobi trebaju biti upoznati s načinom na koji djeca te dobi uče jezik jer vrednovanje mora odražavati način na koji su učenici poučavani (McKay, 2006).

Značajan obol spoznajama o tome kakvo učenje i poučavanje u ranoj školskoj dobi treba biti dali su hrvatski pilot-programi i istraživački projekti o ranome učenju, a koji su započeli 1970-ih u Zagrebu i Osijeku te se 1990-ih proširili na Rijeku, Split i Pulu, a rezultirali su uvođenjem obveznoga stranoga jezika u prvi razred osnovne škole 2003. godine (Mihaljević Djigunović, 2016a; Petrović, 2004; Vilke, 2007; Vilke 2019; Vilke, 2020a, Vilke, 2020b). Naime, prvi organizirani pokušaji ranoga učenja stranih jezika u Hrvatskoj započeli su 1973. godine kroz Zagrebački projekt ranoga učenja engleskoga jezika (Vilke, 2020a). Cilj projekta bio je istražiti mogućnosti uvođenja ranoga učenja stranoga jezika i identificirati optimalnu dob za početak učenja. Istraživanja provedena tijekom projekta pokazala su da su djeca u dobi od osam godina imala značajne prednosti u usvajanju fonološkoga sustava jezika u usporedbi s kasnijim početnicima. Djeca mlađa od deset godina bolje su usvajala fonološki sustav jezika, dok su stariji učenici pokazali bolje razumijevanje gramatičkih pravila i metajezničnu svijest.

U Osijeku su programi ranog učenja engleskog jezika započeli krajem 1960-ih, kad su se prve jezične aktivnosti provodile u vrtićima. Ti rani programi naglasak su stavljali na učenje vokabulara i izgovora kroz igru i pjesme (Petrović, 2004). Tijekom 1970-ih neke su škole u Osijeku

uvele engleski u niže razrede osnovne škole, pri čemu su roditelji financijski podupirali program (Petrović, 2004). Istraživanja su se fokusirala na implementaciju programa ranoga učenja engleskoga jezika u osnovnim školama i analizu uspješnosti učenika. Učenici su postigli bolju receptivnu jezičnu kompetenciju, ali je nedostatak kontinuiteta nastave utjecao na dugoročnu učinkovitost programa. Unatoč izazovima, istraživanja su potvrdila važnost ranoga početka učenja jezika u školskome sustavu.

Na temelju gore opisanih spoznaja, početkom 1990-ih pokrenut je novi eksperimentalni projekt koji je uključivao sustavno uvođenje engleskoga, njemačkoga, francuskoga i talijanskoga jezika u ranoj dobi u dvanaest osnovnih škola u Zagrebu (Vilke, 2020b). Cilj je bio evaluirati dugoročnu učinkovitost ranoga učenja jezika. Djeca koja su rano započela s učenjem imala su bolje komunikacijske vještine u kasnijemu obrazovanju. Potvrđena je važnost motivacije i emocionalne povezanosti s učiteljem. Također, komunikativne metode poučavanja, poput aktivnosti reagiranja pokretom⁷ (ARP, engl. *Total Physical Response, TPR*, Asher, 1988) i pričanja priča, pokazale su se vrlo učinkovitima u nastavnome procesu.

Hrvatska istraživanja ranoga učenja stranoga jezika pružila su važne spoznaje koje su utjecale na oblikovanje nastavnih programa i metoda poučavanja. Dokazi o prednostima dječjega usvajanja fonološkoga sustava, važnosti motivacije i uloge učitelja te primjeni komunikativnih i višesenzornih metoda u poučavanju pokazali su se ključnima za razvoj učinkovitih programa. Dugoročne koristi ranoga učenja stranoga jezika vidljive su ne samo u boljoj jezičnoj kompetenciji, već i u razvoju šire kognitivne fleksibilnosti i međukulturne osjetljivosti učenika.

⁷ Patekar (2014) prevodi TPR kao ARP, odnosno aktivnost reagiranja pokretom. Erk (2019, str. 426) piše da je riječ o metodi „potpunog odgovora na jezični podražaj tjelesnim pokretom“, no koristi englesku pokratu TPR. Radi jezične ekonomičnosti, u knjizi se koristi termin aktivnost reagiranja pokretom.

Unatoč navedenim vrijednim rezultatima, prilikom uvođenja obavezne nastave stranoga jezika u prvi razred osnovne škole 2003. godine, nisu u potpunosti uvaženi svi rezultati istraživanja, posebno u vezi s brojem nastavnih sati i kvalifikacijama učitelja (Vilke, 2007), a i propuštena je jedinstvena prilika za uvođenje višejezičnosti u osnovnoškolsko obrazovanje (Vrhovac, 2006).

2. 2. Učenje kroz igru, pjesmu, glumu i aktivno sudjelovanje

Jedno od najvažnijih načela u ranome poučavanju stranoga jezika jest učenje kroz igru, pri čemu djeca putem zabavnih aktivnosti spontano razvijaju jezične vještine (Mardešić, 2019). Kako navode Cameron (2001) i Moon (2005), igra nudi prirodan kontekst za usvajanje vokabulara, gramatičkih struktura i komunikacijskih vještina. Djeca se na taj način ne opterećuju formalnim pravilima (koja kognitivno ni ne mogu shvatiti), već kroz interakciju i zabavu postupno izgrađuju razumijevanje i produkciju jezika.

Pjesme su također iznimno koristan alat jer svojim ritmom i melodijom olakšavaju pamćenje riječi i fraza (Štokić, 1993). Učenici rano počinju oponašati intonaciju i naglaske, što pridonosi razvoju prirodnijega izgovora. Pritom je zajedničko pjevanje vrlo važno za socijalizaciju i stvaranje osjećaja zajedništva, dok se u isto vrijeme potiču djeca koja su inače sramežljiva ili povučena.

Gluma, odnosno igranje uloga (engl. *role play*) i dramatizacija omogućuju učenicima da isprobaju uloge različitih likova u različitim situacijama, potičući ih na slobodno izražavanje i razvijanje samopouzdanja u govoru (Nikpalj, 1993). Takvo iskustvo čini učenje živim i primjenjivim, a djeci daje priliku da se upoznaju s neverbalnim elementima komunikacije. Linse (2005) ističe da djeca kroz dramatizaciju priča, bajki ili izmišljenih scenarija uče kako jezik funkcionira kao sredstvo komunikacije. Pored toga, Vilke (2006)

naglašava da su priče ne samo odlične za uvježbavanje i usvajanje novih jezičnih struktura, već da djeca otvaraju put u svijet mašte.

Usto, Pinter (2006) naglašava potrebu za uključenjem cijeloga tijela u učenje jezika. Ovdje se ističu i aktivnosti reagiranja pokretom u kojima učenici odgovaraju na verbalne upute tjelesnim pokretima čime se dodatno učvršćuju usvojene jezične strukture. Treba zapamtiti da mlađi učenici imaju prirodnu potrebu za ritmom i pokretom (Velički, 2006) te da se više umaraju od sjedenja negoli od trčanja (McKay, 2006). Kroz sve navedene aktivnosti – igru, glumu, pjesmu i pokret – djeca su izložena iskustvenomu učenju koje je u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima i interesima, a pritom im omogućuje spontano i radosno ovladavanje stranim jezikom (Vilke, 2007; Vilke, 2019; Vilke, 2020a; Vilke, 2020b).

2. 3. Usmjerenost na komunikaciju i značenje

U ranoj školskoj dobi ključno je staviti naglasak na komunikaciju i razumijevanje značenja, a ne samo na formalno ovladavanje gramatičkim pravilima (Vilke, 2007; Vilke, 2019; Vilke, 2020a; Vilke, 2020b). Harmer (2007) ističe kako djeca najbolje reagiraju na vizualna pomagala, gestikulaciju i mimiku, što učiteljima omogućuje da kroz jednostavne, ali jasne jezične strukture prenesu bitne poruke. Takav pristup djetetu daje osjećaj uspjeha jer odmah može povezati rečenu riječ ili frazu s konkretnim značenjem u realnome kontekstu.

Lightbown i Spada (2013) naglašavaju da se fonološka svjesnost i razumijevanje ritma jezika najbolje razvijaju kroz ranu izloženost i aktivnu interakciju na stranome jeziku. U praksi to znači da bi djeca trebala imati što više prilika za slušanje i govorenje u autentičnim situacijama, primjerice tijekom igranja uloga, pjevanja ili razgovora o svakodnevnim temama. Također je važno da učitelj koristi prilagođene izraze i govori sporijim tempom kako bi djeca mogla lakše pratiti i internalizirati nove riječi.

U ovoj fazi djeca još ne moraju biti detaljno upoznata s gramatičkim pravilima (Prebeg-Vilke, 1991; Vilke, 2001). Dovoljno je da nesvjesno, kroz ponavljanje i upotrebu u značenjskim cjelinama, počinju graditi vlastito poimanje jezične strukture. Jednostavne jezične igre (poput pogađanja riječi, pantomime ili rime) potiču na interakciju i prirodno usvajanje pojmova.

Ključna je i motivacija (Mihaljević Djigunović, 2016a), a koju učitelj može poticati stalnim pohvalama i ohrabrivanjem djeteta da se izrazi čak i kad pogriješi. Na taj se način stvara okruženje u kojemu je radoznalost važnija od ispravnosti, što otvara prostor za učenje putem pokušaja i pogrešaka. Konačno, sve to dovodi do jačanja komunikacijskih vještina i stvaranja čvrstih temelja za daljnje učenje stranih jezika.

2. 4. Stvaranje pozitivnoga i poticajnoga okruženja

Emocionalna dobrobit djece ima presudnu ulogu u uspješnome učenju stranoga jezika. Krashen (1982) i Arnold i Brown (1999) naglašavaju važnost afektivnoga filtera, mehanizma koji može olakšati ili otežati usvajanje novih znanja. Kad je dijete pod stresom, tjeskobno ili nesigurno, ono prirodno postavlja barijeru prema novome sadržaju. Zbog toga je stvaranje pozitivnoga okruženja u kojemu se djeca osjećaju ugodno i sigurno jedna od temeljnih zadaća učitelja (Vilke, 2007).

U praktičnome smislu, učitelj može primijeniti razne tehnike kako bi stvorio dobru radnu atmosferu. To uključuje uporabu humora (Zergollern-Miletić, 2021), prilagođene aktivnosti koje su usklađene s dječjim interesima i redovito ohrabrivanje učenika. Djeca koja dobiju pohvalu za svaki napor i iskazani trud bit će samouvjerenija i spremnija na daljnje istraživanje novoga jezika. Istodobno je važno izbjeći kritiku koja naglašava pogrešku umjesto truda jer to može dodatno povećati strah od neuspjeha. Učiteljev je zadatak kod

svakoga učenika pronaći nešto u čemu je dobar tako da svatko ima priliku iskusiti uspjeh u nastavi stranoga jezika, tim više što si mlađa djeca ne mogu racionalno objasniti neuspjeh (Medved Krajnović i Bertengi Kapušin, 2019).

Dörnyei (2001) ističe ključnu ulogu motivacije u jezičnome razvoju učenika. Učitelj može dati zanimljive zadatke i poticati natjecateljski duh na zdrav način, pri čemu djeca surađuju i pomažu jedni drugima. Time se stvara osjećaj pripadnosti grupi koja zajedno uči, umjesto klasične konkurencije. U takvome se ozračju pogreške doživljavaju kao dio prirodnoga procesa učenja, a ne kao neuspjeh koji zaslužuje sankciju. Motivacija je ključna za dugoročni uspjeh u učenju jezika, a roditeljska podrška i stavovi prema učenju stranih jezika imaju snažan utjecaj na motivaciju djece (Mihaljević Djigunović, 2016a).

Kad su djeca emotivno rasterećena, slobodnije će se upuštati u govorne aktivnosti, igrati uloge i rješavati problemske zadatke na stranome jeziku. Čak i one manje zainteresirane učenike može se privući pozitivnom atmosferom, raznolikošću aktivnosti i osjećajem zajedništva. U konačnici, poticajno ozračje stvara temelje ne samo za učinkovitije učenje stranoga jezika, nego i za izgradnju pozitivnoga stava prema učenju općenito.

2. 5. Individualizirani pristup i uvažavanje različitosti

Djeca se u ranoj školskoj dobi razlikuju po mnogim obilježjima: interesima, kognitivnim sposobnostima, emocionalnoj zrelosti i stilovima učenja. Prema Gardnerovoj (1983) teoriji višestrukih inteligencija (engl. *multiple intelligences*), svako dijete može imati specifičnu kombinaciju jezično-logičke, glazbene, prostorne, tjelesno-kinestetičke ili interpersonalne inteligencije. Učinkovit pristup učenju stranoga jezika stoga treba uzeti u obzir te razlike i prilagoditi se individualnim potrebama djece.

U praksi se to može očitovati kroz raznolike nastavne aktivnosti – vizualne (korištenje slikovnica, crteža, plakata), auditivne (pjesme, rime, priče) i kinestetičke (ples, aktivnosti reagiranja pokretom). Također je korisno u nastavu integrirati dramske elemente, grupni rad i tehnike rješavanja problemskih zadataka. Kad učitelj kombinira više pristupa, veća je vjerojatnost da će doprijeti do više učenika.

Individualizirani pristup ne znači da svako dijete uvijek radi isključivo po svome, nego da se uzimaju u obzir individualne razlike prilikom planiranja nastavnoga sata. S vremena na vrijeme, učitelj može ponuditi alternativne vrste zadataka za one učenike koji, naprimjer, preferiraju vizualne ili kinestetičke metode. Na taj se način postiže ravnoteža između zajedničkih aktivnosti i prilika da svako dijete uči na način koji mu je najprirodniji i za njega najučinkovitiji. To je pogotovo važno jer udžbenicima i radnim bilježnicima dominira sadržaj za vizualni stil učenja (Košuta i Vičević Ivanović, 2015).

2. 6. Suradnja s roditeljima

U ranoj školskoj dobi roditelji imaju iznimno važnu ulogu jer mogu djetetu pružiti poticajno okruženje za daljnji razvoj jezičnih vještina. Brewster i sur. (2002) ističu kako roditelji, uz dobru komunikaciju s učiteljem, mogu kod kuće provoditi jednostavne aktivnosti poput čitanja slikovnica, zajedničkoga pjevanja ili gledanja kratkih edukativnih crtića na stranome jeziku. Redovitim i konstruktivnim povratnim informacijama, učitelj može usmjeravati roditelje na načine koji najbolje odgovaraju individualnim potrebama djeteta. Kao što je već spomenuto, podrška roditelja ima velik utjecaj na motivaciju mladih učenika (Mihaljević Djigunović, 2016a).

2. 7. Uloga učitelja

Učitelj nije samo predavač, već i motivator, model, organizator i refleksivni praktičar. On treba raspolagati znanjem jezika i poznavati

metode koje su prikladne djeci u ranoj dobi. Prema Ur (1996), uspješan učitelj treba imati i pedagošku kompetenciju, što uključuje sposobnost planiranja, organiziranja i prilagođavanja aktivnosti različitim razvojnim potrebama učenika. Jednako tako, učitelj bi trebao biti svjestan različitih teorija usvajanja drugoga jezika, poput Krashenove hipoteze unosa (engl. *input hypothesis*) ili Vygotskijeva područja približnoga razvoja (engl. *zone of proximal development*) kako bi primijenio strategije temeljene na znanstvenim spoznajama. S obzirom na to da rano učenje zahtijeva drugačije metodičke pristupe od onih koji se koriste sa starijim učenicima, potrebni su posebno obrazovani učitelji (Vilke, 2007), a u kontekstu vrednovanja važno je da učitelji budu i dobroćudni (Hughes i Hughes, 2020).

Ključno je, ipak, zapamtiti da je motivacija djece za učenje stranoga jezika prvenstveno intrinzična te da će učenici jezik voljeti – ako vole učitelja (Nikolov, 1999; Vilke, 2019). Ta spoznaja stavlja veliku odgovornost na učitelja jer upravo njegovi postupci u poučavanju i vrednovanju mogu najviše utjecati na to hoće li dijete željeti i voljeti učiti strani jezik ili ne. Ako se djetetova prva iskustva s formalnim učenjem stranoga jezika pokažu negativnima zbog učiteljevih postupaka ili odnosa prema djetetu, ono će izgubiti motivaciju i razviti negativan stav prema stranome jeziku ili čak strah od stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002) koji je kasnije teško promijeniti. Učitelji koji rade s mlađim učenicima trebali bi znati da glavni cilj nastave stranoga jezika u ranoj školskoj dobi nije naučiti učenike jezik – za to ima vremena tijekom cijeloga školovanja – već razviti ljubav prema stranome jeziku.

2. 8. Zaključak

Proučavanje temeljnih načela poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi ključno je za razumijevanje metoda vrednovanja koje najbolje odgovaraju razvojnoj fazi učenika. Poučavanje u ranoj školskoj dobi temelji se na učenju kroz igru, pjesmu, pokret i

dramatizaciju. Takvi pristupi omogućuju prirodno i intuitivno ovladavanje jezikom, smanjuju kognitivno opterećenje i povećavaju motivaciju. Metode poput aktivnosti reagiranja pokretom te pričanja priča olakšavaju razumijevanje i pamćenje jezičnih elemenata te istovremeno stvaraju pozitivno okruženje za učenje. Komunikativne metode, koje naglašavaju uporabu jezika u smislenim kontekstima, pokazuju se učinkovitijima od tradicionalnih pristupa, a koji nisu u skladu s kognitivnim mogućnostima mlađih učenika.

U kontekstu je vrednovanja stoga važno da metode vrednovanja odražavaju način na koji su učenici poučavani. Ako je nastava osmišljena tako da potiče komunikaciju i interakciju, tada i vrednovanje treba biti formativno i usmjereno na proces učenja, a ne samo na konačne rezultate. Autentično vrednovanje, uključujući portfolio, projektne zadatke i opažanje učenika tijekom aktivnosti, omogućuje realniji uvid u njihove jezične sposobnosti nego tradicionalni testovi. Povratne informacije trebale bi biti opisne, poticajne i usmjerene na daljnji razvoj, čime se izbjegava demotivacija i stvaranje anksioznosti povezane s ocjenama.

Stvaranje pozitivnoga i podržavajućega okruženja jedno je od ključnih načela uspješnoga poučavanja stranoga jezika. Afektivni filter može značajno utjecati na učenikov uspjeh, pa učitelji trebaju osigurati atmosferu u kojoj su pogreške prihvaćene kao dio učenja. Pored toga, individualizirani pristup omogućuje prilagodbu nastavnih aktivnosti različitim stilovima učenja i razvojnim potrebama djece.

McKay (2006) govori o konsenzusu u području ovladavanja inim jezikom (OVIJ, engl. *Second Language Acquisition*, SLA) u vezi s optimalnim uvjetima za učenje jezika i navodi da učenje jezika kod djece cvjeta kad je fokus na značenju i kad im se pružaju prilike za smislenu interakciju. Djeca dobro reagiraju na situacije učenja koje uključuju (zanimljive) predmete iz stvarnoga života. Nadalje, mlađi učenici imaju veće izgleda za učenje ako aktivnosti uključuju tjelesne aktivnosti i rješavanje problema. Ipak, djeca trebaju prilike za

fokusiranje na strukturu, što ne znači objašnjavanje gramatičkih pravila, već izlaganje razumljivome unosu.

Zaključno, poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi uspješno je kad se primjenjuju jasno definirana pedagoška načela – učenje kroz igru, pjesmu, dramatizaciju i kinestetičke aktivnosti, usmjerenost na komunikaciju i značenje, stvaranje pozitivnoga i poticajnoga okruženja, individualizirani pristup učenicima te suradnja s roditeljima. Implementacijom navedenih načela, uz redovito stručno usavršavanje i promišljanje vlastite prakse, učitelj može stvoriti optimalno okruženje za razvoj dječjih jezičnih vještina. Na taj se način postavljaju čvrsti temelji za daljnje učenje i pozitivne stavove prema stranim jezicima, što djeci u konačnici otvara brojne mogućnosti u životu i obrazovanju.

3. Vrednovanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

3. 1. Uvod

U ovome se poglavlju na početku ukratko osvrćemo na ključne pojmove u vrednovanju te povijesni kontekst, a potom se detaljnije analiziraju različite metode vrednovanja, od tradicionalne podjele na sumativno i formativno vrednovanje do dijagnostičkoga, alternativnoga, dinamičkoga i računalno potpomognutoga vrednovanja. Kritički se sagledavaju suvremena istraživanja o vrednovanju u ranoj školskoj dobi, a koja upućuju na prednosti i izazove pojedinih vrsta vrednovanja. Potom se opisuju obilježja dobroga testa u kontekstu vrednovanja u ranome učenju te se analiziraju i sintetiziraju temeljna načela vrednovanja učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

3. 2. Ključni pojmovi

Vrednovanje je sastavni dio svakoga obrazovnog procesa, pa tako i učenja stranoga jezika. Kao što su mnogi autori naglasili (npr. Bachman i Palmer, 2010; Brown, 2004; McKay, 2006), ono predstavlja sustavan proces prikupljanja informacija o znanju, vještinama ili sposobnostima pojedinca u svrhu donošenja prosudbe o njegovu napretku i postignuću. Iako se pojam „vrednovanje“ često poistovjećuje s „ocjenjivanjem“ ili „testiranjem“, važno je prepoznati razliku i međusobne odnose između tih pojmova.

- **Testiranje** (engl. *testing*) podrazumijeva korištenje standardiziranih zadataka ili instrumenata (testova) kojima se mjeri određeni segment znanja ili vještina.
- **Ocjenjivanje** (engl. *grading*) odnosi se na formalno rangiranje ili dodjeljivanje oznake (najčešće u obliku brojčane ocjene, slova ili opisnih kategorija).

- **Praćenje** (engl. *monitoring*) uključuje kontinuirano opažanje učenika kako bi se stekao uvid u njihov razvoj, radne navike, motivaciju i druge aspekte koji nisu nužno obuhvaćeni testom ili ocjenom.
- **Evaluacija** (engl. *evaluation*) ponekad se koristi kao sinonim za „vrednovanje“, ali se često odnosi na širi proces procjenjivanja cjelokupnoga obrazovnog programa ili kurikula (npr. evaluacija projekta, udžbenika ili nastavnoga procesa).
- **Procjena** (engl. *assessment*) jest vrednovanje i odnosi se na proces prikupljanja i tumačenje informacija o znanju, vještinama ili sposobnostima učenika kako bi se pružile povratne informacije za unaprjeđenje učenja i poučavanja.

U praksi, učinkovita nastava stranoga jezika često kombinira testiranje, ocjenjivanje i praćenje. Testiranje i ocjenjivanje pružaju mjerljiv i strukturiran oblik vrednovanja, dok praćenje omogućuje uvid u dublje procese učenja.

U najširem smislu, vrednovanje obuhvaća raznolike pristupe – od standardiziranih testova, pismenih i usmenih ispita, portfolija i projekata, do različitih formativnih aktivnosti kao što su kvizovi, dijagnostički testovi, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. Ovakva raznolikost postupaka ukazuje na to da vrednovanje nije tek provjeravanje znanja, nego složen proces praćenja, usmjeravanja i podržavanja učenja.

Glavni subjekti i korisnici vrednovanja jesu učenici, učitelji te obrazovne institucije. Učenicima rezultati vrednovanja daju povratnu informaciju o njihovim snagama i nedostacima, potiču ih na daljnji rad i pomažu u razvoju metakognicije. Učitelji, s druge strane, dobivaju uvid u učinkovitost vlastitih pristupa poučavanju i mogu naknadno prilagoditi kurikulum, strategije i pojedinačne zadatke učenicima. Na makrorazini, obrazovne institucije i dionici (npr. ministarstva obrazovanja, stručne agencije) koriste rezultate vrednovanja za razvoj kurikulumu, mjerenje postignuća na nacionalnoj i međunarodnoj

razini, te za donošenje politika usmjerenih na unaprjeđenje obrazovnog sustava.

3. 3. Kratak povijesni pregled vrednovanja stranoga jezika

Tijekom 19. stoljeća prevladavao je gramatičko-prijevodni pristup učenju i poučavanju stranih jezika (Alderson i sur., 1995). Nastava se fokusirala na gramatičke strukture i prijevod (književnih) tekstova, što se odražavalo i u vrednovanju – učenici su se uglavnom testirali pismenim ispitima iz gramatike i vokabulara, uz provjeru prevođenja. Takav se pristup vrednovanju temelji na ideji da je poznavanje jezika gotovo isključivo povezano s poznavanjem gramatičkih pravila i sposobnosti prevođenja, često bez većega naglaska na usmenoj komunikaciji.

S promjenama u metodici poučavanja, poput uvođenja direktne metode početkom 20. stoljeća, nastava stranih jezika počinje više ciljati na vještine govorenja i slušanja (Alderson i sur., 1995). Sukladno tomu, vrednovanje se postupno širi i na provjeru govorne kompetencije. Učitelji počinju upotrebljavati dijaloge i igranje uloga, a vrednovanje počinje uključivati provjeru tečnosti govora, razumijevanja i autentične komunikacije.

Razdoblje nakon Drugoga svjetskog rata donijelo je novi val zanimanja za standardizaciju jezičnih testova radi objektivnijega mjerenja jezične kompetencije (Bachman, 1990). Testovi sa zadacima višestrukoga izbora (engl. *multiple choice*) ili kratkih odgovora bili su relativno jednostavni za ocjenjivanje, s ciljem da se ocjenjivač minimalno uključuje subjektivnim procjenama. Ipak, usmeno testiranje ostalo je izazov zbog nužne subjektivne procjene govora, intonacije i izgovora, iako su nastojanja za uvođenjem standardnih kriterija ocjenjivanja (npr. rubrike odnosno ljestvice) stalno rasla.

Nagli razvoj komunikacijskih pristupa 1970-ih i 1980-ih te uvođenje Zajedničkoga europskoga referentnog okvira za jezike (ZEROJ, engl.

Common European Framework of Reference for Languages) 2001. godine dodatno su naglasili važnost funkcionalne primjene jezika (Council of Europe, 2001). Usmjerenost na autentično vrednovanje značilo je uvođenje različitih tipova zadataka (projekata, prezentacija, simulacija stvarnih situacija i sl.) kojima se mjeri komunikacijska kompetencija. Usto, sve se veći naglasak stavljao na formativno vrednovanje, koje ne ocjenjuje samo krajnji ishod, već i prati cjelokupni proces učenja te kontinuirano daje učenicima konstruktivnu povratnu informaciju.

3. 4. Metode vrednovanja

Vrednovanje stranoga jezika može se razvrstati prema više kriterija. U nastavku se donose ključne metode vrednovanja, uz popratna istraživanja iz polja vrednovanja učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Vjerojatno najpoznatija podjela jest ona na sumativno i formativno vrednovanje.

Sumativno vrednovanje (engl. *summative assessment*)

Sumativno je vrednovanje ono koje se provodi na kraju određene nastavne cjeline, polugodišta, školske godine ili obrazovnoga ciklusa (Brown i Abeywickrama, 2018). Glavni mu je cilj utvrditi u kojoj su mjeri učenici ostvarili predviđene ciljeve. Rezultat sumativnoga vrednovanja obično je ocjena ili certifikat (npr. matura, završni ispit, međunarodni ispit iz jezika).

Formativno vrednovanje (engl. *formative assessment*)

Formativno se vrednovanje provodi kontinuirano tijekom nastavnoga procesa kako bi se pratio učenikov napredak i pružila mu se pravovremena i detaljna povratna informacija (Bachman i Palmer, 2010). Ovakvo vrednovanje podrazumijeva raznolike zadatke – kratke kvizove, refleksijske dnevnike, projektne radove, vršnjačko vrednovanje i sl. – s ciljem unaprjeđenja procesa učenja.

Sumativno naspram formativnoga vrednovanja

Rixon i Prošić-Santovac (2019) naglasile su da sumativno vrednovanje, često povezano s ispitima i testovima, igra važnu ulogu u obrazovanju, ali može imati ograničenu vrijednost u kontekstu ranoga učenja jezika. Suprotno tome, formativno se vrednovanje usredotočuje na kontinuiranu prilagodbu nastave temeljem povratnih informacija učenika i učitelja, čime se podržava razvoj jezika. Autorice stoga apeliraju na nadležne institucije da osiguraju bolje stručno usavršavanje učitelja kako bi mogli učinkovito implementirati suvremene metode vrednovanja.

Mihaljević Djigunović (2019) također ističe da tradicionalne metode vrednovanja, poput testova, često izazivaju anksioznost i mogu negativno utjecati na samopouzdanje učenika. S druge strane, formativne i dijagnostičke metode vrednovanja, koje uključuju povratne informacije i sudjelovanje učenika u vrednovanju, imaju pozitivan učinak na motivaciju i razvoj jezičnih vještina.

U pogledu istraživanja koja su se usredotočila na sumativno vrednovanje učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, **Yan i sur. (2022)** ispitali su 195 učitelja koji predaju engleski jezik učenicima rane školske dobi u kineskim osnovnim školama te uvidjeli da se učitelji češće upuštaju u sumativno nego li formativno vrednovanje. Usto, iako učitelji prepoznaju važnost jasnih kriterija, različitih metoda vrednovanja i povratnih informacija prilagođenih razvojnim potrebama učenika, priznaju da im nedostaje edukacije i vremena kako bi sve to uključili u svoju praksu koja je pod pritiskom kulture usmjerene na sumativno vrednovanje.

Anksioznost povezanu s testiranjem kod mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika sagledale su **Popov i sur. (2019)**. Naglašavaju da su kognitivne komponente, poput brige o rezultatima i samokritičkih misli, najdominantnije manifestacije anksioznosti kod učenika. Autorice ističu da je ispitna anksioznost (engl. *test anxiety*) često povezana s negativnim rezultatima, dok učitelji koji podržavaju svoje

učenike i smanjenje stresa tijekom testiranja mogu pomoći učenicima da prevladaju anksioznost. Preporuke stoga uključuju korištenje formativnoga vrednovanja, osiguravanje jasnih uputa i pružanje povratnih informacija koje ohrabruju učenike.

Kormos i sur. (2019) ispitali su motivacijske čimbenike koji utječu na uspješnost mlađih učenika u računalnim zadacima integrirane provjere jezičnih vještina. U istraživanju je sudjelovalo 104 učenika engleskoga jezika u dobi od 11 do 15 godina iz Mađarske. Učenici su izvršili tri računalno bazirana zadatka: *Listen-Write* (sažimanje slušanoga sadržaja pisanim putem) i dva zadatka *Listen-Speak* (prepričavanje slušanoga sadržaja, jednom s akademskim, a jednom s neakademijskim sadržajem). Nakon zadataka učenici su ispunili upitnik o motivaciji koji je obuhvaćao percepciju težine zadatka, razinu anksioznosti, uživanje u zadatku i procjenu vlastite kompetencije. Rezultati pokazuju da su učenici pozitivno ocijenili zadatke, no zadatci *Listen-Speak* percipirani su kao značajno teži i izazivali su višu razinu anksioznosti nego *Listen-Write*. Učenici su također ocijenili svoje kompetencije u govornim zadacima nižima nego u pisanome zadatku. Motivacijski čimbenici, poput uživanja i percepcije vlastite kompetencije, imali su ograničen, ali značajan utjecaj na izvedbu učenika. Autori zaključuju da je važno uzeti u obzir motivacijske čimbenike prilikom osmišljavanja provjera za mlađe učenike. Preporučuju razvoj zadataka koji su kognitivno i emocionalno prilagođeni dobi učenika kako bi se smanjila anksioznost i povećala angažiranost u testnim situacijama.

Konačno, **Zhao (2016)** je ispitao kako standardizirani testovi engleskoga jezika utječu na motivaciju mlađih učenika u Kini. Pregledom literature i analizom sustava testiranja u Kini, pronašao je da testovi često izazivaju stres kod učenika zbog visokih očekivanja roditelja i učitelja. Učenici se često osjećaju pod pritiskom da postignu sjajne rezultate, što može umanjiti njihovu intrinzičnu motivaciju za učenje jezika i dovesti do prevelike usmjerenosti na

rezultate umjesto na sam proces učenja. U istraživanju se pokazalo da testovi mogu imati dvostruki učinak – dok neki učenici pokazuju povećanu motivaciju zbog natjecateljskoga duha, drugi gube interes zbog straha od neuspjeha.

Niz gore spomenutih istraživanja o sumativnome vrednovanju naglasilo je da je formativno vrednovanje primjerenije za učenike rane školske dobi. Istraživanja u nastavku to i potvrđuju. Primjerice, **Porter (2019)** je istražila kako se formativno vrednovanje može integrirati u svakodnevnu praksu nastave stranoga jezika u osnovnim školama. Tijekom 23 tjedna učenici iz Velike Britanije sudjelovali su u programu koji je kombinirao razvoj vještina govorenja i pisanja kroz zadatke poput izrade knjiga i videozapisa o životinjama i insektima. Nastava francuskoga kao stranoga jezika uključivala je aktivnosti poput crtanja, prepričavanja i pisanja priča, a učenici su redovito dobivali povratne informacije o svojim radovima. Rezultati su pokazali da su aktivnosti formativnoga vrednovanja, uključujući postavljanje pitanja, povratne informacije i samovrednovanje, značajno povećale motivaciju učenika i njihovu sposobnost refleksije o učenju. Zanimljivo je da su učenici pokazali spremnost za izazovne zadatke i aktivno sudjelovanje u procesima donošenja odluka o nastavnim ciljevima. Istraživanje je također ukazalo na važnost fleksibilnosti u nastavnim strategijama kako bi se podržali individualni razvojni putovi učenika. Porter zaključuje da formativno vrednovanje omogućuje stvaranje poticajnoga okruženja za učenje koje podržava razvoj samopouzdanja i samostalnosti kod mlađih učenika.

Ahlquist (2019) je ispitala potencijale pristupa *Storyline* za integraciju formativnoga vrednovanja u nastavu engleskoga kao stranoga jezika za švedske učenike od 11 do 13 godina starosti. Pristup *Storyline*, koji potječe iz Škotske, temelji se na stvaranju fiktivnoga svijeta u učionici, gdje učenici u grupama preuzimaju uloge likova u priči. Takav pristup pruža učiteljima prilike za neformalno i planirano vrednovanje kroz zadatke poput prepričavanja priča, dramskih prikaza i pisanja

tekstova. Učenici su pokazali napredak u jezičnim vještinama i veću motivaciju za sudjelovanjem. Grupni rad potakao je suradnju, dok su zadatci koji se ponavljaju omogućili učiteljima praćenje razvoja učenika kroz vrijeme. Učitelji su primijetili povećanu spremnost učenika da koriste engleski jezik u komunikaciji, posebno u grupnim aktivnostima. Autorica stoga zaključuje da pristup potiče motivaciju, promišljanje i samostalnost učenika.

Gattullo (2000) je pak ispitala implementaciju formativnoga vrednovanja u nastavi engleskoga jezika u talijanskim osnovnim školama. Podatci su prikupljeni putem opažanja nastave, upitnika za učenike, intervju s učiteljima i analize materijala za vrednovanje. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji često koriste povratne informacije i prilagođavaju nastavne strategije temeljem opažanja tijekom nastave. Međutim, izazovi uključuju nedostatak strukturiranih metoda za vrednovanje vještine govorenja i vođenje evidencije o napretku pojedinih učenika. Također, učitelji su izrazili potrebu za dodatnom edukacijom o primjeni formativnoga vrednovanja. Gattullo (2000) zaključuje da formativno vrednovanje može značajno unaprijediti proces učenja ako se provodi sustavno i ako uključuje povratne informacije koje učenici mogu koristiti za samopoboljšanje.

Hasselgren (2000) je ispitala razvoj i testiranje materijala za formativno vrednovanje engleskoga jezika kod učenika šestoga razreda u Norveškoj. Istraživanje je uključivalo oko 1000 učenika iz 34 škole, a vrednovanje je obuhvatilo slušanje, čitanje, pisanje i govorenje. Materijali su bili dizajnirani da budu privlačni i prilagođeni učenicima, oslanjajući se na elemente igre kako bi učenici radije sudjelovali. Učitelji su vrednovali učenike koristeći ljestvice izvedbe i obrasce za bilježenje zapažanja, dok su učenici sudjelovali u samovrednovanju. Rezultati su pokazali da su učenici pozitivno reagirali na takvo vrednovanje te su razvili bolje strategije za komunikaciju i rješavanje zadataka. Autorica naglašava važnost

integracije formativnoga vrednovanja u nastavu kako bi se poboljšalo učenje i podigla svijest učenika o vlastitim sposobnostima.

Shin i Crandall (2019) uvidjele su da učitelji često nisu dovoljno educirani za provođenje formativnoga vrednovanja te su osmislile model profesionalnoga razvoja za učitelje engleskoga jezika u ranoj školskoj dobi u Peruu. Po završetku programa, učitelji su izjavili da su stekli veće samopouzdanje u vrednovanju učenika te su počeli implementirati fleksibilnije i kreativnije metode.

Analiza navedenih istraživanja o sumativnome i formativnome vrednovanju u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi upućuje na važnost diferenciranoga pristupa u vrednovanju jezičnih kompetencija mlađih učenika. Naročito se ističe potreba za pomakom od tradicionalnoga, sumativnoga vrednovanja prema dinamičnijim, formativnim metodama koje bolje odgovaraju razvojnim obilježjima djece i potiču njihovu motivaciju za učenje jezika.

Jedan od rezultata koji se ističe u recentnim istraživanjima jest da je sumativno vrednovanje još uvijek dominantno u praksi, unatoč rastućoj svijesti o njegovim ograničenjima. Yan i sur. (2022) utvrdili su da učitelji engleskoga jezika u ranoj školskoj dobi češće koriste sumativno vrednovanje, iako prepoznaju vrijednost formativnoga vrednovanja. Međutim, ograničenja poput nedostatka edukacije i vremena često ih sprječavaju u implementaciji suvremenijih metoda. To upućuje na strukturne prepreke unutar obrazovnih sustava koje koče primjenu formativnoga vrednovanja i naglašava potrebu za sustavnom podrškom učiteljima kroz dodatnu edukaciju i reorganizaciju nastavnih obveza (Yan i sur., 2022).

Nadalje, istraživanja Mihaljević Djigunović (2019) te Popov i sur. (2019) potvrđuju da tradicionalne metode vrednovanja, posebice one koje se temelje na testiranju, mogu izazvati anksioznost kod učenika i negativno utjecati na njihovo samopouzdanje. Popov i sur. (2019) naglašavaju da su kognitivne komponente, poput samokritičnosti i

zabrinutosti oko rezultata, ključni čimbenici ispitne anksioznosti kod učenika.

Istraživanja Kormosa i sur. (2019) te Zhaoa (2016) dodatno rasvjetljuju motivacijske aspekte vrednovanja. Rezultati istraživanja Kormosa i sur. (2019) pokazuju da način vrednovanja utječe na percepciju vlastite kompetencije učenika i njihovu angažiranost u zadacima. Primjerice, govorni zadatci izazivaju veću anksioznost i nižu percepciju vlastite kompetencije u usporedbi s pisanim zadacima, što upućuje na potrebu postupnoga izlaganja učenika govornim aktivnostima u podržavajućem okruženju (Kormos i sur., 2019).

S druge strane, istraživanja Portera (2019) i Ahlquist (2019) potvrđuju da se formativno vrednovanje može uspješno integrirati u nastavu stranoga jezika te da ono ima pozitivan učinak na motivaciju učenika. Posebno je važno istaknuti istraživanje Ahlquist (2019), koje pokazuje da metode poput pristupa *Storyline* omogućuju autentične situacije za vrednovanje u kojima učenici aktivno sudjeluju i imaju priliku upotrebljavati jezik u realističnim komunikacijskim kontekstima. Ovi rezultati podupiru potrebu za metodološkim pomakom u vrednovanju, pri čemu bi naglasak trebao biti na integriranju vrednovanja u komunikacijske aktivnosti koje potiču učenike na spontanu i smislenu upotrebu jezika.

Istraživanja Shin i Crandall (2019) te Gattullo (2000) naglašavaju još jednu važnu dimenziju vrednovanja, a to je osposobljenost učitelja za primjenu formativnih metoda. Iako su mnogi učitelji svjesni dobrobiti formativnoga vrednovanja, njihova praksa često ostaje ograničena zbog nedostatka stručne podrške, što upućuje na nužnost promjene u inicijalnome obrazovanju učitelja, ali i na važnost kontinuiranoga stručnog usavršavanja kako bi učitelji stekli praktične vještine za provođenje alternativnih metoda vrednovanja (Shin i Crandall, 2019; Gattullo, 2000).

Hasselgren (2000) je istražila razvoj materijala za formativno vrednovanje te pokazala da pažljivo osmišljeni materijali mogu

olakšati njegovu provedbu u učionici. Uključivanje elemenata igre i samovrednovanja u nastavu pokazalo se kao učinkovit način za angažiranje učenika i podizanje njihove svijesti o vlastitim sposobnostima. Iz navedenoga proizlazi potreba za daljnjim razvojem nastavnih materijala koji će omogućiti učiteljima da jednostavnije i učinkovitije primjenjuju formativne metode vrednovanja (Hasselgren, 2000).

Rezultati navedenih istraživanja upućuju na nužnost temeljite promjene paradigme vrednovanja u nastavi stranoga jezika. Od učitelja se, naime, očekuje da prepuste dio odgovornosti za vrednovanje, ali i moći koja dolazi s time, učenicima. Sumativno vrednovanje, iako još uvijek prevladava u praksi, pokazuje brojne nedostatke, uključujući izazivanje anksioznosti kod učenika i nedostatak podrške za razvoj jezičnih vještina. Sve veći broj istraživanja potvrđuje da formativno vrednovanje može znatno unaprijediti kvalitetu nastave i omogućiti učenicima da razvijaju jezik u pozitivnome i poticajnome okruženju.

Kako bi se osiguralo kvalitetnije vrednovanje u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, ključno je sustavno educirati učitelje o primjeni formativnih metoda. Unatoč prepoznavanju njihove vrijednosti, učitelji se često suočavaju s izazovima u implementaciji, što zahtijeva dodatnu podršku. Naime, razvijanje vještine samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja od najranije dobi iziskuje mnogo vremena koje učitelji nerijetko nemaju budući da nastoje ostvariti sve ishode propisane kurikulumom te obraditi sve nastavne cjeline iz udžbenika. Ipak, razvoj inovativnih nastavnih materijala koji integriraju vrednovanje u autentične jezične aktivnosti može značajno unaprijediti procese vrednovanja i smanjiti negativne učinke ispitne anksioznosti i stoga je vrijedno dodatnoga truda. Osim toga, afektivni čimbenici, poput anksioznosti, percepcije vlastite kompetencije i motivacije, trebaju se uzeti u obzir pri osmišljavanju metoda

vrednovanja, kako bi se osiguralo da učenici aktivno sudjeluju u procesu učenja, bez straha od neuspjeha.

Vrednovanje ne bi trebalo biti samo alat za mjerenje postignuća, već kontinuirani proces koji učenicima omogućuje promišljanje o vlastitome učenju i razvijanje strategija za poboljšanje jezičnih vještina. Upravo u tome kontekstu formativno vrednovanje predstavlja ključni element suvremene nastave stranih jezika jer osigurava da učenici steknu jezične kompetencije u podržavajućemu, motivirajućemu i razvojno primjerenome okruženju.

U suvremenoj se nastavi stranih jezika u nekim kontekstima, poput hrvatskoga od kurikularne reforme 2015., prethodna podjela na sumativno i formativno vrednovanje preobrazila u podjelu na vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje te vrednovanje naučenoga. Vrednovanje za učenje i kao učenje možemo smatrati formativnim vrednovanjem u tradicionalnome smislu, dok je vrednovanje naučenoga sumativno. U nastavku se detaljnije obrađuje ta novija tipologija.

Vrednovanje za učenje (engl. *assessment for learning*)

Vrednovanje za učenje jest alat za razvoj i podršku učenju koji učitelji koriste kako bi učenicima pokazali gdje se nalaze i kako mogu napredovati (Black i Wiliam, 1998). Zapravo, sve što učitelj radi u učionici i pritom od učenika dobiva kakav odgovor može poslužiti kao povratna informacija koja informira daljnje poučavanje. Primjerice, kroz igru sa slikovnim karticama, učitelj može vidjeti koliko je koje dijete naučilo nazive životinja, te treba li tomu posvetiti više pozornosti s cijelim razredom ili skupinom učenika. Kroz istu tu igru i sama djece stječu osjećaj koliko znaju.

Nikolov (2016a) naglašava da vrednovanje učenika rane školske dobi mora uzeti u obzir njihove kognitivne, emocionalne i jezične specifičnosti. Ključne izazove pronalazi u nedostatku

standardiziranih alata prilagođenih djeci i nedovoljnome obrazovanju učitelja o formativnome i dijagnostičkome vrednovanju. Autorica smatra da je integracija inovativnih pristupa, poput vrednovanja za učenje, ključna za unaprjeđenje vrednovanja.

Ellis i Rixon (2019) istražile su primjenu vrednovanja za učenje kod mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Autorice argumentiraju da, iako se mlađi učenici često percipiraju kao nedovoljno zreli za aktivno promišljanje vlastita učenja, čak i vrlo mala djeca uz adekvatnu podršku učitelja mogu uspješno razviti osnovne metakognitivne vještine. Autorice su analizirale podatke iz programa koji su provedeni pod okriljem British Councila, a uključivali su mlađe učenike u devet europskih zemalja. Ti su programi primijenili princip „planiraj, izvrši, revidiraj“ (engl. *plan do review*) kao temeljnu strukturu za učenje i vrednovanje, potičući učenike da prepoznaju što su naučili i kako su to naučili. Rezultati pokazuju da su konkretni i specifični zadatci te vizualni i verbalni poticaji ključni za razvoj refleksivnih sposobnosti kod djece. Primjena materinskoga jezika kao podrške u razredu pokazala se korisnom za olakšavanje metakognitivnih aktivnosti. Učenici su, primjerice, koristili tablice znanja (engl. *KWL grids*) kako bi organizirali svoja zapažanja i planove. Autorice zaključuju da vrednovanje za učenje kod mlađih učenika može igrati ključnu ulogu u razvoju njihove samostalnosti i pozitivnih stavova prema učenju jezika.

Na temelju navedenoga, evidentno je da vrednovanje za učenje može poslužiti kao ključan alat za razvoj ne samo jezičnih kompetencija, već i širega seta vještina važnih za cjeloživotno učenje. Korištenje metoda poput tablica znanja i strukturiranih refleksivnih zadataka potiče učenike na aktivno sudjelovanje u procesu učenja, čime se izbjegava pasivna recepcija nastavnih sadržaja. Pored toga, takav pristup može imati dugoročne pozitivne učinke na učenikovu motivaciju i stav prema učenju stranoga jezika, smanjujući pritom anksioznost često povezanu sa sumativnim vrednovanjem.

Vrednovanje za učenje stoga se pokazuje kao vrijedan pedagoški alat koji doprinosi razvoju samostalnosti učenika, povećava njihovu motivaciju i omogućuje učiteljima dublji uvid u proces učenja. Istraživanja jasno ukazuju na potrebu za njegovom sustavnom implementacijom u nastavu stranoga jezika, uz naglasak na osposobljavanje učitelja za njegovu učinkovitu primjenu.

Vrednovanje kao učenje (engl. *assessment as learning*)

Pri vrednovanju kao učenju fokus je na metakognitivnim vještinama učenika, pri čemu učenici sami razmišljaju o svojem učenju i postignućima (Earl, 2003). Vrednovanje postaje sastavni dio procesa učenja jer pomaže učenicima da osvijeste vlastite strategije, slabosti i snage. Nikolov (2016a) ističe da samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje pomažu u razvoju učenikovih sposobnosti refleksije i jačanju motivacije. Medved Krajnović i Mihaljević Djigunović (2006) naglašavaju da je samovrednovanje veoma važan čimbenik u ranome učenju te da ga treba razvijati od samoga početka nastave stranoga jezika. McKay (2006) također smatra da učenici trebaju biti uključeni u samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje od rane dobi, u skladu sa svojim sposobnostima, jer im to daje priliku za duboko učenje koje je ključno za uspješno učenje stranoga jezika.

Brumen i sur. (2005) istražile su pristupe vrednovanju mlađih učenika u nastavi stranih jezika u Sloveniji. Studija je obuhvatila 50 učitelja koji su većinom poučavali engleski jezik. Rezultati pokazuju da učitelji najčešće koriste numeričke ocjene i vlastito izrađene testove, dok su tehnike vrednovanja poput jezičnih portfolija i samovrednovanja rijetko bile zastupljene. Naglasak je u vrednovanju bio na govorenju i slušanju, dok su čitanje, pisanje i gramatika bili manje zastupljeni. Velika je većina učitelja izrazila potrebu za dodatnom edukacijom o vrednovanju.

Hasselgren (2005) je istražila specifične potrebe i izazove vrednovanja jezičnih sposobnosti mladih učenika u Europi. Istraživanje upućuje na to da vrednovanje u ranome učenju treba uključivati zadatke koji su privlačni i motivirajući i koji često uključuju elemente igre. Također, preporučuje se korištenje više vrsta vrednovanja, uključujući samovrednovanje te povratne informacije od učitelja i roditelja. Usto, rezultati istraživanja pokazuju da je potrebna bolja edukacija učitelja u implementaciji alata za samovrednovanje. Autorica zaključuje da je ključna kombinacija formativnoga i standardiziranih metoda vrednovanja kako bi se osiguralo cjelovito vrednovanje jezičnih sposobnosti mladih učenika.

Brumen i sur. (2009) ispitale su vrednovanje jezičnih sposobnosti mladih učenika u Sloveniji, Hrvatskoj i Češkoj. Istraživanje je uključivalo 108 učitelja stranih jezika koji poučavaju učenike u dobi od 5 do 12 godina. Rezultati su pokazali da je vrednovanje najčešće usmjereno na govorenje i slušanje, dok su jezične vještine poput čitanja i pisanja manje zastupljene u nižim razredima. Učitelji su najčešće koristili vlastito izrađene testove i usmeno ispitivanje, dok su standardizirani testovi rijetko primijenjeni. Jedan od glavnih izazova koje istraživanje naglašava jest nedostatak dodatne edukacije učitelja o suvremenim metodama vrednovanja, poput portfolija, samovrednovanja i projekata.

Butler i Lee (2010) u eksperimentalnome su istraživanju ispitale učinkovitost samovrednovanja u učenju engleskoga jezika kod 254 učenika šestih razreda u Južnoj Koreji. Rezultati su pokazali da su učenici koji su koristili samovrednovanje značajno poboljšali točnost samoprocjene kroz vrijeme. Također, iako su učinci samoprocjene na ukupno učenje engleskog bili mali, učenici su pokazali veću samouvjerenost i pozitivnije stavove prema učenju jezika. Intervjui s učiteljima otkrili su razlike u percepciji učitelja i učenika o učinkovitosti samovrednovanja, pri čemu su učitelji istaknuli izazove u provedbi zbog tradicionalnih obrazovnih praksi i mjerenja

usmjerenih na ispite. Autorice su zaključile da samovrednovanje može biti koristan alat za poticanje samostalnoga učenja kod mlađih učenika, ali zahtijeva pažljivo planiranje i podršku učitelja.

Nekoliko godina kasnije, **Butler (2016)** je ponovno istražila uporabu samovrednovanja kod učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Rezultati istraživanja pokazali su da mlađa djeca često imaju poteškoća u točnoj procjeni vlastitih sposobnosti zbog ograničene metakognicije, ali i da pravilna podrška i smjernice mogu poboljšati njihovu svijest o vlastitim postignućima. Autorica zaključuje da samovrednovanje može biti moćan alat za podršku učenju, ali zahtijeva pažljivu prilagodbu alata i dodatnu edukaciju učitelja.

Hung i sur. (2016) istražili su povezanost između vršnjačkoga vrednovanja, samovrednovanja i vrednovanja učitelja u kontekstu vrednovanja usmenih prezentacija mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 69 učenika šestoga razreda u Tajvanu. Učenici su sudjelovali u aktivnostima koje uključuju vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje prezentacija pomoću unaprijed definiranih rubrika. Podatci su prikupljeni analizom rezultata vrednovanja, anketiranjem učenika i intervjuiranjem učitelja. Rezultati su pokazali jaku pozitivnu korelaciju između vršnjačkoga vrednovanja i vrednovanja učitelja, dok je korelacija između samovrednovanja i vrednovanja učitelja bila umjerena. Iako su učenici generalno pozitivno ocijenili iskustvo, izrazili su zabrinutost zbog percipirano nepravednih ocjena koje su povremeno dodjeljivali vršnjaci. Autori naglašavaju da kombinacija vršnjačkoga vrednovanja i samovrednovanja potiče učenike na snažniju samorefleksiju i doprinosi unaprjeđenju jezične izvedbe, ali je potrebna dodatna edukacija učenika za učinkovitu uporabu kriterija ocjenjivanja.

Hung (2018) je potom istražila grupno vršnjačko vrednovanje govorne izvedbe mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika u Tajvanu. Cilj istraživanja bio je ispitati kako učenici percipiraju i ocjenjuju izvedbu

svojih vršnjaka te u kakvome su odnosu njihove ocjene s ocjenama učitelja. Studija je obuhvatila 130 učenika četvrtoga, petoga i šestoga razreda (u dobi od 10 do 12 godina) u osnovnoj školi. Učenici su radili u grupama kako bi vrednovali usmene prezentacije svojih kolega koristeći unaprijed definirane kriterije vrednovanja. Podatci su prikupljeni analizom ocjena vršnjaka i učitelja, anketiranjem učenika i intervjuiranjem učitelja. Rezultati pokazuju da su ocjene vršnjaka petih i šestih razreda bile značajno usklađene s ocjenama učitelja, dok su ocjene učenika četvrtih razreda pokazale manju korelaciju. Učenici su izvijestili da im je sudjelovanje u vršnjačkome vrednovanju pomoglo da razviju svijest o kriterijima vrednovanja i poboljšaju vlastite izvedbe. Međutim, neki su učenici izrazili zabrinutost zbog percipirano nepravednih ocjena. Autorica ponovo zaključuje da grupno vršnjačko vrednovanje ima potencijal za jačanje učenikove angažiranosti i razvoja komunikacijskih vještina, ali zahtijeva pažljivu pripremu i podršku učitelja kako bi se osigurala točnost i pravednost vrednovanja.

Na temelju pregleda istraživanja o vrednovanju kao učenju može se zaključiti da navedeni pristup ima značajan potencijal za unaprjeđenje jezične nastave, posebice u ranome učenju stranih jezika. Vrednovanje kao učenje temelji se na metakognitivnim vještinama učenika te im stoga omogućuje da razmišljaju o vlastitome učenju i prepoznaju vlastite snage i slabosti (Earl, 2003). Time se vrednovanje integrira u proces učenja te ga čini aktivnim i usmjerenim na razvoj učenikove samostalnosti.

Istraživanja upućuju na to da je samovrednovanje ključno za razvoj metakognitivnih sposobnosti i motivacije učenika (Nikolov, 2016a). McKay (2006) ističe da uključivanje učenika u procese vrednovanja doprinosi dubljemu učenju, posebice kad se radi o učenju stranoga jezika. Međutim, u praksi se učitelji i dalje oslanjaju na tradicionalne metode vrednovanja, pri čemu dominiraju numeričke ocjene i testovi

(Brumen i sur., 2005). Takva praksa ograničava potencijal vrednovanja kao alata za razvoj učenikovih refleksivnih sposobnosti.

Jedan od glavnih izazova u implementaciji vrednovanja kao učenja jest osiguravanje odgovarajućih alata i edukacije učitelja. Hasselgren (2005) naglašava potrebu za razvijanjem zadataka koji su motivirajući i koji uključuju elemente igre kako bi se potaknula aktivna participacija učenika. Istraživanja u više europskih zemalja pokazuju da učitelji često nemaju dovoljno znanja i podrške za primjenu suvremenih metoda vrednovanja (Brumen i sur., 2009). Nedostatak dodatne edukacije učitelja predstavlja značajnu prepreku u primjeni vrednovanja kao učenja u nastavi stranih jezika.

Istraživanja koja su se bavila samovrednovanjem (Butler i Lee, 2010; Butler, 2016) pokazuju da ono može imati pozitivan utjecaj na učenike, ali samo ako je pravilno implementirano. Učenici su skloni precijeniti vlastite sposobnosti, stoga je potrebna jasna struktura i podrška učitelja kako bi samovrednovanje bilo učinkovito. Hung i sur. (2016) i Hung (2018) analizirali su povezanost vršnjačkoga vrednovanja, samovrednovanja i vrednovanja učitelja te su utvrdili da stariji učenici preciznije vrednuju rad svojih vršnjaka, dok mlađi učenici često iskazuju nesigurnost u procjeni. Iako vršnjačko vrednovanje može pozitivno utjecati na razvoj učenikovih refleksivnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, nužno je osigurati jasne kriterije i smjernice kako bi se smanjile subjektivne razlike u ocjenjivanju.

Rezultati istraživanja upućuju na to da vrednovanje kao učenje ima velik potencijal za razvoj samostalnosti učenika, njihovu motivaciju i razumijevanje vlastitoga napretka. Međutim, njegova uspješna primjena u nastavi stranih jezika ovisi o nekoliko čimbenika. Prvo, učitelji moraju biti educirani o primjeni metoda samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja te im mora biti osigurana podrška u implementaciji. Drugo, vrednovanje mora biti strukturirano i prilagođeno dobi učenika kako bi im omogućilo učinkovito

razmišljanje o vlastitome učenju. Treće, kombinacija različitih oblika vrednovanja – uključujući povratne informacije učitelja, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje – može osigurati sveobuhvatan pristup razvoju jezičnih vještina učenika.

Vrednovanje kao učenje nije samo alat za procjenu napretka učenika, već i sredstvo za razvoj njihovih metakognitivnih i jezičnih sposobnosti. Iako postoje izazovi u njegovoj implementaciji, pravilno osmišljene strategije vrednovanja mogu značajno unaprijediti proces učenja stranih jezika u ranoj školskoj dobi.

Vrednovanje naučenoga (engl. *assessment of learning*)

Za razliku od vrednovanja kao učenja i vrednovanja za učenje, kod vrednovanja naučenoga naglasak je na konačnome rezultatu, a takvo se vrednovanje često poistovjećuje sa sumativnim vrednovanjem (Earl, 2003), a koje je prethodno obrađeno u ovome poglavlju.

Vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga u hrvatskim kurikulumima stranih jezika

Kurikularna reforma koja je trajala od 2016. do 2019. i rezultirala donošenjem novih kurikula, pa tako i za strane jezike, poseban je naglasak stavila na vrednovanje, i to na vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. K tome, u stranim jezicima, vrednovanje ne uključuje samo vrednovanje komunikacijske jezične kompetencije, već i vrednovanje – posredno – određenih ishoda međukulturne komunikacijske kompetencije te samostalnosti u ovladavanju jezikom (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Elementi vrednovanje jesu slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje i pisanje (te posredovanje u višim razredima srednje škole). Valja naglasiti da se u prvome i drugome razredu osnovne škole čitanje i pisanje ne ocjenjuju, već se formativno vrednuju. Kurikul također ističe važnost kriterija na

temelju kojih se procjenjuje učenička izvedba. Nadalje, funkcionalni aspekt treba imati prednost pred formalnim, „te su zbog toga kriteriji razumljivosti poruke i ostvarenja jezične interakcije nadređeni kriteriju točnosti“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019), što je izuzetno bitno u ranome učenju i poučavanju stranoga jezika. Isto tako, kako naglašava kurikulum, pogreške su ne samo prihvatljive već i očekivane u ovladavanju inim jezikom.

Što se vrednovanja za učenje tiče, ono je usmjereno na „poticanje refleksije o učenju, razumijevanje procesa i rezultata učenja te na povećanje učinkovitosti učenja i poučavanja“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019), a uključuje postavljanje pitanja, provjere domaćih zadaća, liste provjere, opažanje, itd.

Vrednovanje kao učenje, kako se navodi u kurikulumu, služi aktivnome uključivanju učenika u vrednovanje, uz stalnu podršku učitelja, a temelji se na uporabi portfolija, dnevnika učenja, rubrika za samovrednovanje, rubrika za vršnjačko vrednovanje, itd. Pored toga, učenici bi trebali biti uključeni u izradu kriterija za vrednovanje i samovrednovanje. Cilj je takvoga uključivanja razvoj samostalnosti i samoreguliranje učenja.

Konačno, vrednovanje naučenoga ne mora biti samo sumativno, iako je to njegova prvenstvena uloga, već i dijagnostičko i formativno. U tu se svrhu koriste usmene i pismene provjere, projekti, eseji, itd. Bitno je naglasiti da kurikulum predviđa da metode i sadržaji provjere „odgovaraju zahtjevima jezične upotrebe u stvarnim jezičnim, situacijskim i kulturnim uvjetima u kojima se traži upotreba različitih znanja, vještina i sposobnosti“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Nakon najčešćih podjela na formativno i sumativno vrednovanje te vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje te vrednovanje naučenoga, u nastavku se osvrćemo i na druge vrste vrednovanja: dijagnostičko, alternativno i izvedbeno, dinamičko te računalno potpomognuto vrednovanje.

Dijagnostičko vrednovanje (engl. *diagnostic assessment*)

Dijagnostičko vrednovanje služi utvrđivanju početnoga ili trenutnoga znanja i vještina učenika, najčešće na početku školskoga razdoblja ili nove nastavne cjeline (Hughes, 2003). Dijagnostički testovi daju uvid u prethodna znanja, eventualne praznine i specifične potrebe, čime se olakšava individualizacija nastave. Nikolov (2016b) ističe da dijagnostičko vrednovanje može značajno unaprijediti nastavu, pružajući učiteljima detaljne povratne informacije o učenikovim snagama i slabostima. Dapače, autorica naglašava da je dijagnostičko vrednovanje ključno za razumijevanje individualnih razlika među učenicima i prilagodbu nastavnih strategija njihovim potrebama.

Primjerice, **Edelenbos i Kubanek-German (2004)** istražili su koncept dijagnostičke kompetencije kod učitelja stranih jezika u osnovnim školama. Istraživanje se temeljilo na opažanju nastave engleskoga jezika u osnovnim školama u Nizozemskoj i Njemačkoj. Analizirani su podatci prikupljeni kroz video snimke, intervju s učiteljima i analizu transkripata. Glavni fokus bio je na identifikaciji ponašanja učitelja koja pokazuju dijagnostičke sposobnosti, poput postavljanja pitanja, praćenja učenikova napretka i davanja povratnih informacija. Rezultati su pokazali da učitelji često koriste intuitivne metode vrednovanja, poput opažanja učeničkih reakcija i analiza njihovih odgovora na zadatke. Međutim, formalne provjere, poput korištenja strukturiranih testova, rjeđe su se provodile. Ključni izazovi uključuju nedostatak vremena i alata za detaljno praćenje napretka svakoga učenika. Autori ističu da je dijagnostička kompetencija ključna za razumijevanje individualnoga razvoja učenika i prilagodbu nastavnih strategija.

Kahn-Horwitz i Goldstein (2023) istražili su dijagnostičko vrednovanje sposobnosti čitanja i pisanja kod 175 izraelskih učenika engleskoga jezika u dobi od 10 do 16 godina kako bi saznali koji jezični i kognitivni čimbenici utječu na razvoj vještina čitanja i pisanja te kako

dijagnostičko vrednovanje može podržati učenje i poučavanje. Ispitana je uspješnost u prepoznavanju grafema, u brzome automatiziranom imenovanju (engl. *rapid automatized naming*, RAN) slova i brojeva te u čitanju podriječi i riječi. Prepoznavanje podriječi pokazalo je snažnu povezanost s čitanjem i pisanjem u svim razredima, a RAN i brzina čitanja naglas bile su povezane s prepoznavanjem podriječi, čitanjem riječi i pisanjem kod starijih učenika. Rezultati su, između ostalog, uputili na važnost točnosti i brzine u ovladavanju čitanjem i pisanjem. K tome, autori su zaključili da sveobuhvatno dijagnostičko vrednovanje pruža učiteljima alate za prilagodbu nastave prema specifičnim potrebama učenika.

Dijagnostičko vrednovanje igra ključnu ulogu u ranome učenju stranih jezika jer omogućuje učiteljima detaljan uvid u predznanja, kognitivne sposobnosti i potencijalne poteškoće učenika. Njegova svrha nije samo procjena trenutnoga znanja, već i identifikacija specifičnih područja koja zahtijevaju dodatnu podršku, čime se omogućava prilagodba nastave individualnim potrebama učenika (Hughes, 2003). U tome kontekstu, dijagnostičko vrednovanje predstavlja temelj za kvalitetno planiranje nastave budući da omogućuje sustavno praćenje napretka učenika i razvoj diferenciranih strategija poučavanja.

Rezultati istraživanja upućuju na to da učitelji često koriste intuitivne metode dijagnosticiranja učenikovih sposobnosti, primjerice kroz opažanja i analizu odgovora na zadatke, dok se strukturirani dijagnostički testovi rjeđe primjenjuju (Edelenbos i Kubanek-German, 2004). Takva praksa može biti korisna u pružanju neposredne povratne informacije, ali istovremeno ukazuje na nedostatak sustavnih alata za preciznije procjene. Formalizirano dijagnostičko vrednovanje omogućilo bi dublju analizu učenikovih jezičnih vještina, što bi olakšalo oblikovanje ciljanih intervencija koje bi unaprijedile proces učenja.

Unatoč evidentnim prednostima, primjena dijagnostičkog vrednovanja u učionici i dalje nailazi na određene prepreke. Među ključnim izazovima ističu se nedostatak vremena, nedovoljna edukacija učitelja i ograničena dostupnost specijaliziranih alata za procjenu jezičnih vještina učenika (Edelenbos i Kubanek-German, 2004). Ovi čimbenici mogu ograničiti učiteljevu sposobnost da sustavno prati i analizira učeničke kompetencije, što može rezultirati manje učinkovitom individualizacijom nastave.

S obzirom na sve navedeno, dijagnostičko vrednovanje treba biti sastavni dio nastave kako bi se osigurala pravovremena podrška učenicima s različitim potrebama i predznanjima. Njegova uspješna implementacija zahtijeva sustavan pristup koji uključuje kontinuirano stručno usavršavanje učitelja, osiguravanje adekvatnih alata za procjenu te integraciju dijagnostičkih metoda u svakodnevnu nastavu. Učinkovito dijagnostičko vrednovanje može doprinijeti ranome prepoznavanju potencijalnih teškoća u učenju jezika, čime se stvara temelj za uspješnije ovladavanje stranim jezikom.

Alternativno i izvedbeno vrednovanje (engl. *alternative and performance-based assessment*)

Alternativno i izvedbeno vrednovanje sadrži zadatke koji odražavaju autentične uporabe jezika u realnim kontekstima (Brown i Abeywickrama, 2018). Takvo vrednovanje obuhvaća izvedbe (usmene prezentacije, igranje uloga), projekte, digitalne sadržaje ili portfolije, a naglasak je na prikazu cjelovite jezične kompetencije i kreativnosti. Nadalje, izvedbeno vrednovanje uključuje opažanje ponašanja u stvarnome svijetu ili simulirano ponašanje u zadatku iz stvarnoga života. Načela alternativnoga vrednovanja, kao i autentičnoga vrednovanja, odražavaju osnovnu ideju da se vrednovanje najbolje provodi na temelju uzoraka stvarne jezične upotrebe učenika, a ne kroz prikupljanje aspekata učenikova znanja u izoliranim trenutcima (McKay, 2006).

Prošić-Santovac i Navratil (2019) ispitali su kako upotreba lutki u nastavi i vrednovanju može obogatiti učenje engleskoga jezika kod vrlo mladih učenika. Studija je provedena u privatnoj školi u Srbiji s djecom u dobi od 4 do 5 godina koja su učila engleski kao strani jezik. Vrednovanje je integrirano u obliku kvizova putem lutkarskoga kazališta, čime je ono postalo dio igre. Podatci su prikupljeni pomoću opažanja, bilješki i intervjuja, pri čemu su lutke korištene i za prikupljanje odgovora učenika. Rezultati pokazuju da lutkarsko kazalište smanjuje stres povezan s vrednovanjem i povećava sudjelovanje djece. Učenici su lakše izražavali svoje misli i osjećaje, dok je upotreba lutki povećala njihovu motivaciju za sudjelovanjem. Učitelji su istaknuli kako lutke olakšavaju komunikaciju s djecom, osobito s onom koja su inače tiha ili inhibirana. Autorice zaključuju da lutke pružaju priliku za vrednovanje koje je ugodno i motivirajuće za učenike, dok istovremeno omogućuju učiteljima dublje razumijevanje učeničkih sposobnosti i potreba.

Teasdale i Leung (2000) ispitali su odnos psihometrijskih pristupa⁸ vrednovanju i alternativnih metoda vrednovanja koje koriste učitelji u osnovnim školama. Istraživanje se fokusiralo na vrednovanje govorenja kod učenika koji uče engleski kao dodatni jezik (engl. *English as an Additional Language*) u Engleskoj i Walesu. Autori su analizirali kako učitelji koriste alternativne metode vrednovanja, poput opažanja, te kako takvi pristupi zadovoljavaju standarde valjanosti i pouzdanosti u psihometrijskim okvirima. Rezultati pokazuju da takvo vrednovanje nudi bogatiji i kontekstualiziraniji uvid u jezične sposobnosti učenika, ali često nije u skladu s tradicionalnim psihometrijskim standardima. Primjerice, učitelji se oslanjaju na opažanja i subjektivne kriterije koji omogućuju prilagodbu vrednovanja individualnim potrebama učenika, ali otežavaju dosljednost i usporedivost rezultata. Autori zaključuju da je potrebno

⁸ Psihometrijski pristup odnosi se na standardizirane metode vrednovanja koje osiguravaju valjanost, pouzdanost i objektivnost u mjerenju jezičnih sposobnosti učenika.

jasno razlikovati ciljeve alternativnoga i psihometrijskoga vrednovanja kako bi se izbjegli nesporazumi.

Iz navedenih je istraživanja jasno da primjena alternativnoga vrednovanja u ranome učenju stranoga jezika može pridonijeti većoj motivaciji i angažiranosti učenika. Istraživanje Prošić-Santovac i Navratil (2019) pokazuje kako upotreba lutki u nastavi engleskoga jezika kod vrlo mladih učenika može smanjiti stres povezan s vrednovanjem i povećati sudjelovanje djece. Učenici su se osjećali sigurnije i slobodnije izražavali svoje misli i osjećaje, dok su učitelji dobili bolji uvid u njihove stvarne jezične sposobnosti. Takvi rezultati upućuju na važnost osmišljavanja vrednovanja koje je prilagođeno razvojnim potrebama djece i koje učenike izlaže situacijama koje su za njih prirodne i ugodne.

Istraživanje Teasdale i Leung (2000) ukazuje na to da učitelji često koriste metode poput opažanja i subjektivnoga ocjenjivanja, što omogućuje prilagodbu vrednovanja individualnim potrebama učenika, ali otežava dosljednost i usporedivost rezultata. Takva dvojba između standardizacije i fleksibilnosti u vrednovanju jezika ističe potrebu za razvojem jasnih smjernica koje bi omogućile ravnotežu obiju perspektiva.

Unatoč brojnim prednostima, provedba alternativnoga vrednovanja može biti izazovna zbog povećanih zahtjeva u pogledu vremena, planiranja i stručne pripreme učitelja. Korištenje izvedbenih zadataka zahtijeva precizno definirane kriterije ocjenjivanja kako bi se osigurala objektivnost i pravednost u vrednovanju. Također, učitelji moraju biti educirani o načinima integracije takvih metoda u nastavni proces, što uključuje i pružanje kvalitetnih povratnih informacija učenicima.

Alternativno vrednovanje potiče razvoj samostalnosti učenika i njihove sposobnosti kritičkoga mišljenja. Portfolio, reflektivni dnevници i projektni zadatci omogućuju učenicima da preuzmu aktivniju ulogu u vlastitome učenju, što je u skladu s načelima suvremenih pedagoških pristupa (McKay, 2006). U kontekstu ranoga

učenja jezika, takve metode vrednovanja mogu igrati ključnu ulogu u poticanju intrinzične motivacije i stvaranju pozitivnoga odnosa prema učenju jezika.

Alternativno i izvedbeno vrednovanje nude različite mogućnosti za dublje i autentičnije procjenjivanje jezičnih kompetencija učenika. No, njihova implementacija zahtijeva pažljivo planiranje i prilagodbu specifičnostima učenika i obrazovnoga sustava. Unatoč tome što se navedeni pristupi često susreću s izazovima u pogledu standardizacije i praktične izvedivosti, ne treba smetnuti s uma da njihova primjena može značajno obogatiti proces učenja i omogućiti učenicima da pokažu svoje znanje u kontekstima koji su im bliski i motivirajući, što je zasigurno vrijedno truda implementacije takvih pristupa.

Dinamičko vrednovanje (engl. *dynamic assessment*)

Dinamičko je vrednovanje utemeljeno na sociokulturnoj teoriji, posebno na Vigotskijevu konceptu područja približnoga razvoja. Ono uključuje podršku tijekom samoga vrednovanja kako bi se ispitalo ne samo što učenik trenutno može sam, nego i što može uz određenu pomoć (Lantolf i Poehner, 2014). Dinamičko je vrednovanje posebice učinkovito kad je računalno potpomognuto (engl. *Computerized Dynamic Assessment, C-DA*), budući da se računalni test automatski prilagođava učeniku i nudi postepenu pomoć koja ga vodi k točnomu odgovoru (Poehner i sur., 2017).

Lu i Hu (2018) istražili su učinkovitost dinamičkoga vrednovanja fonološke svjesnosti u usporedbi sa statičkim vrednovanjem kod učenika engleskoga jezika kao stranog jezika. Studija je obuhvatila 50 učenika četvrtoga razreda osnovne škole u Tajvanu koji su sudjelovali u dinamičkome i statičkome testu fonološke svjesnosti te dvama testovima pravopisa (riječi i pseudoriječi). Dinamičko je vrednovanje uključivalo niz poticaja koji su učenike postupno vodili prema rješenju

zadataka. Rezultati su pokazali da je dinamičko vrednovanje bilo značajno bolji prediktor uspješnosti u pravopisu nego statičko vrednovanje. K tome, fonološka se svjesnost poboljšala između dvaju dinamičkih mjerenja, ali ne i između statičkih mjerenja. Autori su stoga zaključili da dinamičko vrednovanje može igrati ključnu ulogu u identificiranju učenika kojima je potrebna dodatna podrška te u razvoju prilagođenih nastavnih intervencija.

Primjena dinamičkoga vrednovanja u nastavi stranih jezika može biti posebno korisna u procjeni jezične kompetencije mlađih učenika. Budući da mlađa djeca često nisu u stanju samostalno se osvrnuti na svoje poteškoće u učenju jezika, postupna podrška u procesu vrednovanja može im pomoći u razvoju strategija za razumijevanje i usvajanje novoga gradiva. Dinamički pristup također može doprinijeti smanjenju anksioznosti učenika u procjeni jezičnih vještina s obzirom na to da ne stavlja isključiv naglasak na trenutačne sposobnosti, već potiče učenike na razmišljanje o vlastitu napretku.

Unatoč jasnim prednostima, primjena dinamičkoga vrednovanja u obrazovnome sustavu nosi određene izazove. Jedan je od ključnih izazova povećana potreba za individualizacijom nastave, što može predstavljati logistički problem u učionicama s većim brojem učenika. No, računalno potpomognuto vrednovanje koje je ujedno i prilagodljivo (tzv. adaptivni testovi) moglo bi olakšati individualizaciju procjene. Također, uspješna implementacija dinamičkoga vrednovanja zahtijeva dodatnu edukaciju učitelja kako bi oni mogli učinkovito koristiti postupne poticaje i povratne informacije u radu s učenicima.

Računalno potpomognuto vrednovanje (engl. *computer-assisted / computer-adaptive / computer-based assessment*)

Digitalne platforme omogućuju brz i učinkovit pristup testovima, automatsko ispravljanje te analizu rezultata. Adaptivni testovi pak prilagođavaju težinu zadataka odgovorima ispitanika, čime u manje

vremena daju precizniji uvid u razinu jezične kompetencije (Brown i Abeywickrama, 2018). Veoma je bitno naglasiti da se sa sve većim uplivom tehnologije u živote djece danas mijenja i način na koji djeca upotrebljavaju jezik, bilo materinski, bilo strani, u interakciji s tehnologijom. Stoga se, smatra Butler (2017), ne možemo pretvarati da testom na papiru možemo nužno provjeriti jezičnu kompetenciju koju su učenici rane školske dobi razvili služeći se digitalnom tehnologijom. Upravo iz toga razloga – zbog valjanosti i autentičnosti – u vrednovanje valja uključiti tehnologiju, s posebnim naglaskom na višemodalnu prirodu interaktivnih medija, a koja podrazumijevanje istovremenu obradu slike, zvuka i teksta. K tome, računalno potpomognuto vrednovanje otvara više mogućnosti za igrifikaciju vrednovanja, što pomaže održavanju pozornosti i smanjivanju anksioznosti (Bailey, 2017; Wolf i Butler, 2017).

Lee i Winke (2017) istražile su kako mlađi učenici engleskoga jezika obrađuju zadatke na računalno baziranim testovima govorenja te kako percipiraju takvo vrednovanje. Cilj istraživanja bio je razumjeti kognitivne procese učenika tijekom testiranja, uključujući njihovu pažnju i percepciju ključnih komponenti testova, poput vizualnih poticaja i mjerača vremena. U istraživanju je sudjelovalo 28 djece u dobi od 8 do 10 godina, uključujući učenike kojima engleski nije materinski jezik i one kojima jest. Učenici su rješavali sedam uzoraka zadataka, dok su njihovi pokreti očiju praćeni uz pomoć tehnologije za praćenje pogleda. Uz kvantitativne podatke prikupljeni su i kvalitativni podatci putem intervjua i crteža kojima su učenici izražavali svoje osjećaje prema testu. Rezultati su pokazali jasne razlike između učenika engleskoga jezika i izvornih govornika. Učenici su se češće fokusirali na mjerač vremena i pokazivali znakove oklijevanja, poput pauza i ponavljanja, dok su se izvorni govornici više fokusirali na slike koje su trebale pomoći u oblikovanju odgovora. Anksioznost uzrokovana testom bila je viša kod učenika engleskoga jezika, što je utjecalo na njihovu izvedbu. Autori zaključuju da je važno osigurati da računalni testovi govorenja budu prilagođeni dobi i razvojnim

potrebama učenika. Preporučuju testne prilagodbe, poput jasnijih uputa i smanjenja vremenskoga pritiska, kako bi se poboljšala valjanost i pravednost vrednovanja za mlađe učenike.

Courtney i Graham (2019) ispitale su kako djeca u dobi od 6 do 13 godina percipiraju digitalnu igru *The Language Magician* kao alat za vrednovanje te kako njihova percepcija varira u odnosu na dob, spol i postignuće. Istraživanje je provedeno na uzorku od 3437 učenika iz Engleske, Njemačke, Italije i Španjolske, a pokazalo je da su djeca igru doživjela kao zabavnu, korisnu i motivirajuću, čak i kada su zadatci bili teški. Dok su djevojčice bile pozitivnije od dječaka, dob nije imala značajan utjecaj na percepciju igre, što ukazuje na to da je alat primjenjiv u radu s različitim dobnim skupinama. Iako su neki učenici istaknuli da su određeni zadatci bili izazovni, to ih nije spriječilo da uživaju u igri i da ju žele ponovo igrati. Analiza otvorenih odgovora otkrila je da su djeca posebno uživala u elementima priče, poput spašavanja životinja, korištenja magije i personalizacije avatara, dok su najviše teškoća imala s pisanjem i razumijevanjem složenijih rečenica. Iako su neka djeca istaknula da bi voljela više vremena za odgovore, općenito su doživljavala igru kao manje stresnu od tradicionalnih testova. Zaključak istraživanja je da digitalno vrednovanje temeljeno na igri (engl. *digital game-based assessment*) može biti učinkovit način vrednovanja znanja jezika, jer ne izaziva stres, motivira djecu i omogućuje procjenu njihova napretka na način koji je prirodniji i zanimljiviji od tradicionalnih metoda testiranja. Kako bi se iskoristio potencijal digitalnih procjena, važno je dalje istražiti dugoročne učinke igrifikacije na motivaciju učenika, kao i razviti sustave koji omogućuju adaptivno testiranje prilagođeno individualnim potrebama učenika.

Konačno, **Savić (2024)** je istražila vrednovanje učenika mlađega uzrasta u nastavi engleskoga jezika u Srbiji tijekom pandemije koronavirusa (2020.–2022.). Istraživanje je provedeno na uzorku od 30 učitelja engleskoga jezika, a ispitalo je prilagodbu vrednovanja *online*

okruženju, davanje formativne povratne informacije te percepciju učinkovitosti takvoga vrednovanja. Rezultati su pokazali da je većina ispitanika prilagodila svoje vrednovanje koristeći digitalne alate i formativno vrednovanje umjesto tradicionalnih testova. Povratne informacije davane su u različitim oblicima, od usmenih komentara do automatiziranih odgovora u digitalnim aplikacijama. Međutim, ispitanici su izrazili sumnju u učinkovitost takvoga vrednovanja, pri čemu je polovica smatrala da ono nije imalo značajan učinak na unaprjeđenje učeničkih postignuća. Nadalje, najmanje četvrtina ispitanika nije se uspješno prilagodila *online* vrednovanju, što upućuje na potrebu za dodatnom edukacijom učitelja o formativnome vrednovanju u digitalnome okruženju. Rezultati istraživanja naglašavaju važnost unaprjeđenja kompetencija učitelja u primjeni formativnoga vrednovanja i korištenju digitalnih alata kako bi se osigurao kvalitetniji pristup vrednovanju učeničkih postignuća.

Računalno potpomognuto vrednovanje predstavlja značajan napredak u procjeni učeničkih postignuća, posebno u kontekstu učenja stranih jezika. Digitalne platforme omogućuju ne samo brzu obradu rezultata, već i primjenu adaptivnih testova koji se prilagođavaju individualnim sposobnostima učenika. K tome, testovima se na računalu mogu provjeriti sposobnosti koje su učenici razvili u interakciji s tehnologijom, što nije moguće učiniti koristeći se tradicionalnim pisanim ispitima. Unatoč tehnološkim prednostima, računalno vrednovanje donosi i određene izazove, osobito u radu s mlađim učenicima, koji mogu biti osjetljiviji na tehničke i emocionalne zahtjeve takvih testova.

Rezultati istraživanja Lee i Winke (2017) upućuju na potrebu za prilagodbom digitalnih testova mlađim učenicima, uključujući smanjenje vremenskoga pritiska i jasnije upute, dok je istraživanje Courtney i Graham (2019) pokazalo da igrifikacija može imati pozitivan učinak na vrednovanje, smanjujući stres i potičući angažman učenika. Primjena računalnoga vrednovanja postala je

posebno relevantna tijekom pandemije koronavirusa, kad su učitelji morali prilagoditi svoje metode rada digitalnomu okruženju. Istraživanje Savić (2024) pokazalo je da su učitelji engleskoga jezika u Srbiji koristili digitalne alate za formativno vrednovanje, ali su bili podijeljeni u ocjeni njegove učinkovitosti. Dok su neki smatrali da digitalne platforme omogućuju brzu i prilagođenu povratnu informaciju, drugi su izražavali sumnju u to koliko su učenici zaista napredovali uz takve metode vrednovanja. Ključni izazov bio je nedostatak edukacije učitelja o korištenju digitalnih alata, što upućuje na potrebu za sustavnom obukom učitelja kako bi se osiguralo da računalno vrednovanje bude učinkovito i pravedno.

Računalno potpomognuto vrednovanje, unatoč svojim prednostima, ne može u potpunosti zamijeniti tradicionalne metode procjene, ali može poslužiti kao vrijedan alat u kombinaciji s drugim oblicima vrednovanja. Digitalne platforme nude priliku za personalizaciju učenja i testiranja, ali njihova uspješna primjena ovisi o kvaliteti dizajna zadataka, osjetljivosti na razvojne potrebe učenika te stručnosti učitelja u njihovoj primjeni.

Na kraju dijela o metodama vrednovanja valja spomenuti ukratko još dvije vrste vrednovanja: kriterijsko i normativno.

Kriterijsko vrednovanje (engl. *criterion-referenced assessment*)

Kriterijsko je vrednovanje ocjenjivanje učenikova postignuća u odnosu na unaprijed definirane ishode ili standarde (Brown i Abeywickrama, 2018). Primjer je uporaba ZEROJ-a u vrednovanju, pri čemu se rezultati uspoređuju s opisanim razinama (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Normativno vrednovanje (engl. *norm-referenced assessment*)

S druge strane, normativno vrednovanje uspoređuje rezultate pojedinoga učenika s uspjehom vršnjaka (Alderson i sur., 1995). Ocjena ili rang postiže se na temelju prosječnoga rezultata grupe.

Takav pristup može pomoći pri selekciji, no ne mora nužno oslikavati stvarnu razinu jezične kompetencije.

Kriterijsko vrednovanje osigurava pravedniji način procjene jezične kompetencije jer se temelji na unaprijed definiranim standardima i ishodima učenja, a ne na usporedbi s drugima. U učenju stranih jezika, gdje napredak može biti vrlo individualan, važno je vrednovati koliko je učenik ovladao određenim jezičnim vještinama, a ne gdje se nalazi u odnosu na vršnjake. Primjena ZEROJ-a u ovome kontekstu omogućuje jasno definirane razine kompetencije, što učenicima i učiteljima daje konkretne smjernice o razvoju jezičnih sposobnosti. Time se vrednovanje usmjerava na ono što učenik može postići i kako se može poboljšati, umjesto da se stvara natjecateljska atmosfera koja može demotivirati one koji napreduju sporijim tempom. Osim toga, kriterijsko vrednovanje pridonosi većoj objektivnosti i dosljednosti ocjenjivanja jer ne ovisi o sastavu skupine u kojoj se učenik nalazi, već o jasno utvrđenim standardima koji vrijede za sve.

Normativno vrednovanje, pak, nije pouzdan pokazatelj stvarne jezične kompetencije, već samo relativnoga uspjeha pojedinca unutar određene skupine. Ocjena ili položaj učenika ovisi o rezultatima drugih, što znači da se isti učinak može različito vrednovati, ovisno o tome tko su mu vršnjaci. U učenju jezika, gdje je cilj razvijati komunikacijsku kompetenciju i funkcionalno znanje jezika, ovakav način vrednovanja može biti problematičan jer ne pokazuje što učenik konkretno može učiniti sa stečenim znanjem, već samo kako stoji u odnosu na druge. Osim što može biti demotivirajuće za učenike koji se, iako su postigli značajan napredak, nađu ispod prosjeka svoje grupe, normativno vrednovanje ne daje jasne smjernice za poboljšanje jer ne pokazuje konkretna područja koja treba razviti. Stoga se u nastavi stranih jezika kriterijsko vrednovanje nameće kao učinkovitiji i pedagoški opravdaniji pristup koji potiče stvarni razvoj jezičnih vještina, a ne samo natjecateljsku usporedbu među učenicima.

3. 5. Temeljne karakteristike vrednovanja

Kako bi vrednovanje stranoga jezika bilo učinkovito, važno je osigurati nekoliko ključnih karakteristika testa – valjanost, pouzdanost, objektivnost, autentičnost, praktičnost, pozitivan povratni učinak i pravednost. U nastavku se detaljnije objašnjava svaka od njih, uz primjere iz područja vrednovanja jezične kompetencije.

Valjanost (engl. *validity*) označava stupanj u kojem neki test ili postupak vrednovanja doista mjeri ono što bismo željeli da mjeri (Bachman, 1990). Primjerice, test čitanja s razumijevanjem koji tvrdi da procjenjuje razumijevanje pročitana teksta mora uključivati pitanja koja se odnose na značenje, zaključivanje i informacije iz teksta. Ako bi se test oslanjao samo na poznavanje vokabulara, njegova bi valjanost bila upitna. Nekoliko je tipova valjanosti:

- **Konstruktna valjanost** (engl. *construct validity*) odnosi se na to u kojoj mjeri zadatak/test obuhvaća relevantne aspekte konstrukta koji želimo mjeriti (Bachman i Palmer, 2010). Primjerice, ako mjerimo komunikacijsku kompetenciju, test bi trebao uključivati autentičnu interakciju, poznavanje kulturnoga konteksta, sposobnost prilagodbe registru, itd.
- **Sadržajna valjanost** (engl. *content validity*) odnosi se na poklapanje sadržaja testa s ciljevima i ishodima planiranim u kurikulumu (Hughes, 2003). Primjerice, ako je cilj poučavanja ovladati vokabularom i strukturama za dogovaranje termina i rezervacija smještaja na stranomu jeziku, test koji to uopće ne provjerava nema sadržajnu valjanost.
- **Kriterijska valjanost** (engl. *criterion-related validity*) odnosi se na to u kojoj mjeri rezultati testa koreliraju s nekom vanjskom mjerom, primjerice s drugim testom slične naravi ili s uspjehom u autentičnome govornom okruženju.
- **Vanjska valjanost** (engl. *face validity*) odnosi se na dojam koji test ostavlja na korisnike (učenike, učitelje, javnost), tj. izgleda

li im logično da se pomoću takvoga instrumenta zapravo mjeri ono što je najavljeno (Hughes, 2003).

Pouzdanost (engl. *reliability*) podrazumijeva stupanj konzistentnosti rezultata kod ponovljenoga testiranja (Hughes, 2003). Drugim riječima, pouzdan test daje sličan rezultat ako se provodi u istim ili vrlo sličnim uvjetima, ili kad ga ocjenjuje više ispitivača koji se pridržavaju istih kriterija. Sljedeća su obilježja pouzdanosti:

- **Stabilnost** – ako isti učenik ponovi test nakon kraćega vremenskog razdoblja bez značajnih intervencija u učenju, rezultat bi trebao biti sličan.
- **Interna konzistentnost** – čestice ili zadatci unutar istoga testa trebali bi međusobno biti dovoljno povezani. Postoje statističke mjere (npr. Cronbachov alfa koeficijent) koje ukazuju na stupanj unutarnje konzistentnosti.
- **Međuispitivačka pouzdanost** (engl. *inter-rater reliability*) – posebno je relevantna za usmene ispite ili pisane uratke gdje subjektivna procjena igra veliku ulogu. Kad dvoje ocjenjivača ili više njih daju ocjene za istu izvedbu, rezultati bi trebali biti približno jednaki ako je test dobro koncipiran i ako postoje jasni kriteriji ocjenjivanja.

Primjer problema s pouzdanošću jest situacija u kojoj dva učitelja drže usmeni ispit, ali jedan od njih sustavno gleda na pogreške u izgovoru strože od drugoga. Razlike u ocjenama ukazale bi na nisku međuispitivačku pouzdanost, što potom utječe na i pravednost prema učenicima.

Objektivnost (engl. *objectivity*) se odnosi na to da osobne preferencije, stavovi ili predrasude ocjenjivača nemaju utjecaj na konačnu ocjenu (Alderson i sur., 1995). Što je test više standardiziran i što se više oslanja na jasno definirane kriterije (npr. precizne rubrike

za pismeni i usmeni ostvaraj)), to je mogućnost subjektivnih razlika manja. Za razliku od pouzdanosti, koja obuhvaća generalnu konzistentnost, objektivnost je usko fokusirana na sprječavanje individualnih pristranosti.

Primjer povećanja objektivnosti mogao bi biti standardizirani test s pitanjima višestrukoga izbora gdje je svaki odgovor jasno točan ili netočan. Međutim, takvi testovi mogu biti problematični zbog nedostatka autentičnosti. S druge strane, usmeni ispiti i dalje zahtijevaju ljudsku procjenu, ali upotrebom detaljno razrađenih ljestvica i obukom ocjenjivača postiže se viša razina objektivnosti.

McKay (2006) primjećuje da se zadatci s odabranim odgovorom (engl. *selected-response*) (npr. višestruki izbor) i zadatci s ograničenom produkcijom (engl. *limited production*) (npr. popunjavanje praznina, engl. *fill in the gaps*) često koriste kod mladih učenika zbog njihove ograničene jezične kompetencije te zato što im je potrebna podrška unutar zadatka kako bi razumjeli što se od njih traži. Međutim, važno je napraviti razliku između takvih zadataka koji su orijentirani na uporabu jezika i onih koji su orijentirani na jezične elemente. Zadatak koji zahtijeva od učenika da povežu imena sa slikama nakon slušanja tko što radi primjer je zadatka orijentiranoga na uporabu jezika (slušanje detalja). S druge strane, zadatci koji ciljaju na korištenje specifične gramatike ili vokabulara orijentirani su na jezične elemente i stoga ne uključuju učenike u „smisleno, kreativno i spontano korištenje jezika u određenoj situaciji” (McKay, 2006, str. 106). Nadalje, takvi zadatci nisu autentični i često nemaju dovoljno kontekstualne podrške. Ipak, ima mjesta i za takve zadatke u učionici – za vježbu i formativno vrednovanje.

Autentičnost (engl. *authenticity*) se odnosi na stupanj sličnosti zadataka i situacija vrednovanja sa stvarnim, izvanškolskim korištenjem jezika (Bachman i Palmer, 2010). Ovaj je koncept vrlo važan u komunikacijskome pristupu poučavanju gdje se jezik

promatra kao sredstvo funkcioniranja u stvarnim društvenim kontekstima.

Manja autentičnost javlja se u testovima koji se oslanjaju na umjetne rečenice i na niz dekontekstualiziranih jezičnih elemenata. Takav se test može lakše standardizirati i ocijeniti, ali često ne mjeri stvarne komunikacijske sposobnosti.

Autentičnost je usko povezana s konstruktnom i sadržajnom valjanošću; mjerenje jezičnih vještina u izoliranim i neprirodnim zadacima može dovesti u pitanje kolika je stvarna sposobnost učenika u autentičnoj komunikaciji.

Szpotowicz i Campfield (2016) u svome su opsežnome istraživanju koje je uključivalo 4700 poljskih učenika pronašle da su pažljivo odabrani zadatci, koji naglašavaju autentičan jezik i komunikaciju, bili učinkovitiji u privlačenju pozornosti i motiviranju učenika. K tome, autorice na temelju svoga istraživanja zaključuju da je u razvoj testova važno uključiti perspektivu učenika. Naime, uključivanjem učenika u razvoj testova u kognitivnim laboratorijima u kojima imaju priliku reagirati na zadatke, osigurava se veća valjanost jer su revidirani testovi prilagođeni dječjoj dobi, razini pismenosti te stvarnim jezičnim iskustvima.

Peng i Zheng (2016) analizirali su školske testove 498 osnovnoškolskih učenika engleskoga jezika u dvjema skupinama koje su koristile različite udžbenike. Rezultati su pokazali ključne razlike u vrednovanju – učenici iz jedne skupine imali su bolje rezultate u komunikaciji i veću motivaciju, što se povezuje s fokusom njihovih udžbenika na razvoj praktičnih jezičnih vještina, dok su slabije rezultate ostvarili učenici iz skupine čiji su se udžbenici temeljili na vokabularu i gramatici. Učitelji su također naveli veću angažiranost učenika iz prve skupine tijekom nastave. Autori stoga zaključuju da su testovi koji obuhvaćaju komunikacijske vještine učinkovitiji u motiviranju učenika i razvoju njihovih jezičnih sposobnosti.

Jedan od izazova vrednovanja jezičnih vještina jest postizanje ravnoteže između autentičnosti i standardizacije testova. Testovi koji se oslanjaju na izolirane jezične elemente, poput prepoznavanja gramatičkih struktura u nepovezanim rečenicama, mogu omogućiti jednostavnije i objektivnije ocjenjivanje, ali ne odražavaju nužno sposobnost učenika za komunikaciju u stvarnim situacijama. U tome kontekstu, autentičnost je ključna i za konstruktivnu i sadržajnu valjanost testova, s obzirom na to da vrednovanje koje ne uključuje realistične jezične zadatke može pružiti iskrivljenu sliku stvarnih sposobnosti učenika.

Empirijska istraživanja potvrđuju važnost autentičnih zadataka u vrednovanju jezičnih vještina. Studija Szpotowicz i Campfield (2016) pokazala je da su zadatci koji naglašavaju upotrebu autentičnoga jezika bili učinkovitiji u privlačenju pozornosti i motiviranju učenika. Dodatnu potvrdu o važnosti autentičnosti u vrednovanju pruža istraživanje Penga i Zhenga (2016) koje je pak pokazalo jasne razlike u učeničkim postignućima ovisno o tome je li nastava bila usmjerena na komunikaciju ili na tradicionalno učenje vokabulara i gramatike. Učenici koji su koristili udžbenike usmjerene na praktične jezične vještine pokazali su veće komunikacijske sposobnosti i višu motivaciju za učenje jezika, dok su oni koji su učili kroz tradicionalne metode postigli slabije rezultate u stvarnim komunikacijskim situacijama. Ovi rezultati upućuju na to da vrednovanje koje odražava realne jezične zadatke ne samo da preciznije procjenjuje znanje učenika, već može i pozitivno utjecati na njihov odnos prema učenju jezika.

Konačno, autentičnost u vrednovanju nije samo pitanje dizajna testova, već i ključan element koji utječe na motivaciju, angažman i razvoj jezičnih kompetencija učenika. Iako je izazovno razviti testove koji su istovremeno autentični i standardizirani, rezultati istraživanja upućuju na to da su autentični zadatci neophodni za osiguravanje valjanoga vrednovanja jezičnih vještina.

Praktičnost (engl. *practicality*) obuhvaća provedivost testa ili vrednovanja u realnim uvjetima (Bachman i Palmer, 2010). Čak i najbolji te najvaljaniji test gubi na korisnosti ako je iznimno teško organizirati ga u školskome sustavu (npr. zbog vremenskih, prostorno-tehničkih ili financijskih ograničenja). Standardizirani međunarodni testovi (npr. IELTS, TOEFL, DELF/DALF) valjani su i pouzdani, ali visoki troškovi njihova polaganja često su zapreka za masovniju primjenu unutar školskoga sustava. Usto, ako je test predugačak ili kompliciran za ocjenjivanje, učiteljima će biti teško pružiti brzu povratnu informaciju.

Povratni učinak (engl. *washback/backwash*) označava utjecaj vrednovanja na proces učenja i poučavanja (Brown i Abeywickrama, 2018). Ako se određeni aspekti jezika intenzivno testiraju, oni često postaju središtem nastavnih aktivnosti. To može biti pozitivno ako test potiče razvijanje autentičnih komunikacijskih vještina, ali može biti i negativno kad test forsira učenje napamet i pojednostavljene zadatke udaljene od stvarne komunikacije. Ne umanjujući važnost valjanosti i pouzdanosti, Hughes i Hughes (2020) ističu pozitivan povratni učinak kao iznimno važno obilježje testova za vrednovanje učenika rane školske dobi.

U suvremenome se vrednovanju sve više naglašava i važnost **pravednosti** (engl. *fairness*) te etičnosti postupaka vrednovanja. Pravedan pristup nastoji osigurati da svi učenici, neovisno o svome podrijetlu, individualnim potrebama ili posebnim uvjetima učenja, imaju jednake mogućnosti prikazati stvarnu razinu kompetencije. Primjer etičke dvojbe jest korištenje kulturno vrlo specifičnih sadržaja (npr. testni zadatak temeljen na zapadnjačkoj pop-kulturi) čime se u nepovoljan položaj može staviti učenike druge kulturne pozadine ili pak nedostatak prilagodbi za učenike s teškoćama što može onemogućiti prikaz njihova stvarnoga jezičnog znanja. Pravednost se

dijelom postiže i transparentnošću kriterija, jasnom komunikacijom o vrsti zadataka te omogućavanjem prilagodbi ili podrške tamo gdje je to potrebno.

Na kraju ovoga dijela o karakteristikama vrednovanja osvrnut ćemo se na jednu od tih karakteristika koja se, zbog posebnosti vrednovanja u ranoj školskoj dobi, može pokazati problematičnijom od drugih, a to je objektivnost. Naime, najveća se objektivnost postiže standardiziranim testovima, no takvi testovi nisu nužno najbolji način procjene jezične kompetencije mlađih učenika. U nižim razredima vrednovanje u pravilu ne bi trebalo biti izdvojen čin, već bi trebalo biti integrirano u nastavu, a učenike bi, kao što je prethodno obrazloženo, trebalo vrednovati kroz igre, pjesme, dramatizaciju i ostale redovite nastavne aktivnosti. Takav pristup od učitelja zahtijeva da na nastavnome satu bilježi informacije o tome što je koji učenik pokazao u vidu razumijevanja i jezične produkcije, što traži veliku pozornost od učitelja i otvara mogućnost pogreškama i subjektivnosti, posebice u razredima s više učenika. Iako primjerenije za mlađe učenike od standardiziranoga testiranja, vrednovanje na temelju opažanja zasigurno je subjektivnije. Nadalje, od učitelja se u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi očekuje i pružanje pomoći u vidu navođenja učenika u rješavanju testnih zadataka, pri čemu učitelj sam procjenjuje koliko pomoći treba pružiti kojemu učeniku. To također utječe na objektivnost vrednovanja. Unatoč ovim izazovima, učitelji s edukacijom i praksom mogu povećati svoju objektivnost. Zaključno, ni u kojem slučaju ne bi trebalo pod krinkom veće objektivnosti zagovarati pristupe vrednovanju koji nisu primjereni za učenike rane školske dobi s aspekta njihovih razvojnih obilježja i mogućnosti.

U sljedećemu se dijelu osvrćemo na ključne tehnike vrednovanja – pismene ispite, usmene ispite, opažanje, portfolio te projekte.

3. 6. Tehnike vrednovanja

Pismeni ispiti najčešća su i najdugovječnija metoda vrednovanja u nastavi stranoga jezika. Mogu sadržavati zadatke poput onih s višestrukim odgovorima, kratke odgovore, zadatke esejskoga tipa, dopunjavanje praznina, prevođenje i dr. Praktični su za provedbu s većom skupinom učenika, a mogu dobro testirati pisani izraz, gramatiku i vokabular (Hughes, 2003). Prednost je relativno visoka objektivnost kod zatvorenih tipova zadataka i učinkovitost u ispravljanju, a nedostatak je svakako manjak autentičnosti, pogotovo ako su zadatci isključivo dekontekstualizirani.

Usmeni ispiti mogu imati različite oblike – vođeni individualni razgovor s ispitivačem, razgovor u paru, prezentacija, grupna rasprava i dr. (Hughes, 2003). Cilj je procijeniti govorne vještine (npr. izgovor, tečnost, interakciju, bogatstvo rječnika) i vještine slušanja (npr. razumijevanje sugovornika). Prednost je izravno mjerenje govorne produkcije i interakcije, a nedostatak subjektivnost te vrijeme potrebno za provođenje i ocjenjivanje.

Za razliku od pismenih i usmenih ispita kao tradicionalnih oblika vrednovanja, opažanje, portfolio i projektni rad smatraju se alternativnim oblicima vrednovanja.

Opažanje je jedna od najprirodnijih tehnika vrednovanja u nastavi stranoga jezika, a osobito je korisna u ranoj školskoj dobi kad učenici možda još ne mogu jasno izraziti svoje znanje putem tradicionalnih metoda vrednovanja (McKay, 2006). Opažanje podrazumijeva sustavno promatranje učenikovih jezičnih interakcija i strategija učenja u različitim situacijama, uključujući formalne i neformalne učioničke aktivnosti (Brown & Abeywickrama, 2018). Postoje različiti oblici opažanja, no jedan od najčešće korištenih u učionici jest neposredno opažanje uz vođenje bilješki, pri čemu učitelj dokumentira učenikovo sudjelovanje, napredak i poteškoće u stvarnome vremenu. Anegdotski zapisi predstavljaju strukturiraniji oblik opažanja, gdje učitelj vodi kratke bilješke o učenikovim

uspjesima, izazovima i napretku tijekom određenoga razdoblja. Jedna od ključnih prednosti opažanja jest prilagodljivost i razvojna funkcija – učitelji mogu kontinuirano pratiti učenike u stvarnim komunikacijskim situacijama, bilježiti njihovu jezičnu produkciju te im pružiti pravovremenu povratnu informaciju. Osim toga, opažanje omogućuje procjenu neverbalnih aspekata komunikacije, kao što su govor tijela i strategije razumijevanja u interakciji s drugima (Cameron, 2001).

Međutim, subjektivnost procjene može biti izazov ako učitelji nemaju jasne kriterije vrednovanja. Kako bi se povećala pouzdanost opažanja, preporučuje se korištenje unaprijed definiranih rubrika ili kontrolnih lista koje strukturiraju opaženi sadržaj i omogućuju dosljednije bilježenje podataka (Bachman & Palmer, 2010).

Portfolio je zbirka učenikovih radova, projekata, dnevnika učenja i sličnih materijala koji se prikupljaju tijekom određenoga razdoblja (Brown i Abeywickrama, 2018). Portfolio može uključivati pisane sastavke, zvučne ili videozapise govorne produkcije, listiće i druge uratke. Portfolio prikazuje kontinuitet učenja te omogućuje refleksiju i samovrednovanje čime se razvija učenikova samostalnost. Također, može obuhvatiti vrlo različite tipove zadataka i pokazuje sveobuhvatniju sliku učenikovih kompetencija negoli tradicionalne tehnike vrednovanja.

U europskome se kontekstu posebice valja osvrnuti na Europski jezični portfolio (EJP, engl. *English Language Portfolio*). EJP je razvijen pod okriljem Vijeća Europe kako bi potaknuo učenike na promišljanje o vlastitome učenju jezika i napredovanju. Sastoji se od triju dijelova: „Jezične biografije“, „Dosjea“ i „Jezične putovnice“ (Council of Europe, 2000). Jezična biografija omogućuje učenicima da prate svoje učenje i tako razmišljaju o svojim iskustvima u učenju jezika, Dosje sadrži primjere njihovih radova i postignuća, dok Jezična putovnica pruža pregled njihovih jezičnih kompetencija u skladu sa ZEROJ-em (Little, 2009). Prednost EJP-a je u tome što potiče učenikovu

samostalnost (Košuta i Vičević Ivanović, 2015; Vrhovac i Jelić, 2019), dok istovremeno omogućuje sveobuhvatniji uvid u njihove jezične vještine. Ipak, kako bi bio učinkovit, zahtijeva redovito ispunjavanje i razumijevanje njegove svrhe od strane učenika i učitelja (Košuta i Vičević, 2012; Mardešić, 2012; Schärer, 2008). Kao nedostatak se ističe i činjenica da je vremenski zahtjevan, kako za učenike, tako i za učitelje (Bagarić i Pavičić, 2006).

Također, s obzirom na tehnološki razvoj i ulogu digitalnoga u životima djece, vrijedi se osvrnuti i na e-portfolio. E-portfolio je digitalni alat koji omogućava učenicima dokumentiranje i razmišljanje o vlastitome napretku u učenju jezika. On može sadržavati različite vrste materijala, poput pisanih radova, zvučnih i videosnimaka, vizualnih prikaza i refleksija učenika, čime se omogućava praćenje razvoja jezičnih vještina u stvarnome vremenu (Piat i Vičević Ivanović, 2022).

Piat i Vičević Ivanović (2022) naglašavaju dvije funkcije e-portfolija (koje se odnose i na papirni portfolio). Izvještajna funkcija e-portfolija odnosi se na njegovu primjenu u svrhu evaluacije učenikovih postignuća. Učenici u portfoliju mogu arhivirati testove i druge oblike zadataka kako bi učitelj mogao dobiti detaljan uvid u njihov napredak. Ova funkcija omogućuje učiteljima da prate razvoj vještina kroz dulje razdoblje, dok učenici mogu vidjeti vlastiti napredak i razumjeti na čemu trebaju dodatno raditi. Također, roditelji mogu imati uvid u učenički rad, čime se potiče transparentnost i bolja komunikacija između škole i obitelji. Pedagoška je pak funkcija e-portfolija usmjerena na razvoj metakognicije kod učenika, odnosno na njihovu sposobnost da analiziraju i vrednuju vlastite jezične kompetencije. Učenici imaju priliku aktivno sudjelovati u postavljanju ciljeva, praćenju svoga napretka i prilagođavanju svojih strategija učenja. Kroz ovaj proces razvijaju odgovornost za vlastito učenje, a učitelj preuzima ulogu mentora koji vodi učenike kroz samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje.

Praktična implementacija e-portfolija zahtijeva pažljivo planiranje. Ključni je korak definiranje njegove svrhe, odnosno hoće li se koristiti primarno za izvještavanje o postignućima, refleksiju o učenju ili kombinaciju obaju pristupa. Potom je potrebno odabrati odgovarajući sustav za upravljanje učenjem, poput *Seesawa*, *Google Sitesa*, *OneNotea* ili *Edmoda*, koji omogućuju jednostavno prikupljanje i organizaciju sadržaja. Važno je da e-portfolio bude promišljeno strukturiran, s jasnim kategorijama poput slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, a kako bi učenici mogli lako dodavati i pretraživati materijale (Piat i Vičević Ivanović, 2022).

Jedan od ključnih elemenata uspješne upotrebe e-portfolija jest integracija u nastavni plan i program. Kako bi portfolio bio učinkovit, ne smije biti dodatan zadatak, već treba postati sastavni dio nastave (Piat i Vičević Ivanović, 2022). Učitelji trebaju jasno iskomunicirati učenicima i roditeljima na koji će način portfolio biti korišten, kako će se vrednovati i na koji način učenici mogu upotrebljavati povratne informacije za poboljšanje svojih vještina. Osim toga, važno je omogućiti pristup roditeljima, kako bi mogli pratiti rad svoje djece i pružati im podršku.

Kako bi e-portfolio bio uistinu koristan, potrebno je omogućiti učenicima promišljanje o vlastitu učenju. To se može postići kroz kratke samoevaluacijske upitnike, dnevničke unose ili komentare na vlastite i tuđe radove. Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje ključne su aktivnosti koje pomažu učenicima da razviju svijest o vlastitim jakim i slabim stranama te da uče kroz međusobnu suradnju.

Piat i Vičević Ivanović (2022) naglašavaju kako je e-portfolio moćan alat u učenju stranoga jezika, ali da njegova uspješna implementacija ovisi o pravilnoj organizaciji i kontinuiranoj podršci nastavnika. Korištenje digitalnoga portfolija ne samo da poboljšava vrednovanje učenika, već i razvija njihove autonomne strategije učenja, što je ključno za dugoročni uspjeh u ovladavanju inim jezikom.

Uspješna implementacija portfolija, bilo u klasičnome ili digitalnome obliku, ovisi o kontinuiranoj podršci učitelja te o razumijevanju njegove svrhe od strane učenika. Ako se pravilno koristi, portfolio može biti moćan alat koji ne samo da pomaže u vrednovanju učeničkoga napretka, već i razvija njihove samostalne strategije učenja.

U **projektnome radu**, učenici rade na složenijim zadacima (npr. izradi prezentacije, istraživanju o nekoj kulturi, izradi časopisa) koji integriraju različite jezične vještine (pisanje, čitanje, govor, slušanje) te često dovode do autentične primjene jezika. Time se razvijaju suradničke, istraživačke i digitalne kompetencije te potiče kreativnost. No, projektni rad zahtijeva značajan angažman nastavnika u planiranju, praćenju i vrednovanju.

Ovdje se još valja osvrnuti na dva tipa ljestvica (rubrika) za ocjenjivanje. Riječ je o **holističkim** i **analitičkim ljestvicama** koje igraju ključnu ulogu u osiguravanju objektivnosti, dosljednosti i pravednosti ocjenjivanja. Njihova primjena učiteljima omogućuje jasnije kriterije za vrednovanje učenikove izvedbe, a učenicima osigurava bolju povratnu informaciju o njihovim jakim i slabim stranama (Cushing Weigle, 2009; Jonsson i Svingby, 2007).

Holističko ocjenjivanje podrazumijeva dodjeljivanje jedne ukupne ocjene odnosno određenoga broja bodova na temelju općega dojma o učeničkoj izvedbi. Važno je naglasiti da „opći dojam“ nije puko izmišljanje već se temelji na holističkim opisivačima (engl. *descriptors*) za određenu razinu/ocjenu. Primjerice, u najnovijemu ZEROJ-u (Council of Europe, 2020), za razinu pred-A1 za općenit pisani ostvaraj opisivač glasi „Može dati osnovne osobne informacije (npr. ime, adresu, nacionalnost), moguće uz pomoć rječnika“ (str. 66). Ovakav pristup je brz, učinkovit i jednostavan za primjenu, osobito u učionici gdje učitelji imaju ograničeno vrijeme za vrednovanje većeg broja učenika (Hughes, 2003). Holističke ljestvice ocjenjivanja često se koriste na standardiziranim testovima, poput

međunarodnih ispita (npr. IELTS, TOEFL), gdje ocjenjivači procjenjuju kvalitetu ostvaraja prema unaprijed definiranim razinama uspješnosti. Iako je holističko vrednovanje korisno za bržu procjenu, glavni je nedostatak takvoga vrednovanja moguća subjektivnost i manjak detaljne povratne informacije. Učenici često ne dobivaju jasnu sliku o tome koje su im konkretne jezične vještine dobro razvijene, a koje trebaju poboljšati (Bachman i Palmer, 2010).

Analitičko ocjenjivanje pak omogućuje detaljniju procjenu učeničkoga rada kroz više kategorija, kao što su gramatička točnost, vokabular, organizacija ideja, kohezija i tečnost izražavanja (Hughes, 2003). Svaka od ovih kategorija boduje se ili ocjenjuje zasebno, čime se omogućuju preciznija procjena učenikovih vještina i jasnije povratne informacije (Jonsson i Svingby, 2007). Primjerice, na državnoj se maturi iz Engleskoga jezika (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2024) pisani tekst na višoj razini ocjenjuje na temelju četiriju elemenata – izvršenje zadatka, koherencija i kohezija, vokabular te gramatika – a svaki od tih elemenata ima svoje opisivače za bodove od jedan do pet. Analitičke ljestvice omogućuju učenicima da razumiju koji su im aspekti jezične kompetencije dobri, a koje trebaju poboljšati, što je osobito korisno u formativnome vrednovanju (Jonsson i Svingby, 2007). Učitelji također lakše argumentiraju ocjene jer imaju precizne kriterije za svaki aspekt učeničke izvedbe.

S obzirom na potrebu za detaljnim, ali i učinkovitim vrednovanjem u učionici, često se koristi kombinirani pristup – holističke ljestvice u situacijama gdje je potrebno brže procijeniti opću razinu jezične kompetencije učenika, a analitičke ljestvice kad je cilj pružiti detaljne povratne informacije učenicima o njihovom napretku (Cushing Weigle, 2009).

3. 7. Temeljna načela vrednovanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

Rixon i Prošić-Santovac (2019) prepoznaju početak 21. stoljeća kao trenutak kad se počinje razvijati svijest o potrebi vrednovanja prilagođenoga dobi (engl. *age-appropriate assessment*), što nije neobično s obzirom na to da je samo vrednovanje jezika relativno mlada znanstvena disciplina (Bagarić Medve, 2011). Usto, upravo u prvome desetljeću 21. stoljeća formalno rano učenje stranih jezika doživljava procvat u Europi i svijetu, pri čemu često inicijalno obrazovanje učitelja nije moglo pratiti brzi tempo uvođenja stranih jezika (najčešće engleskoga) u niže razrede osnovne škole. Osvrnut ćemo se stoga na niz ključnih publikacija iz 21. stoljeća koje su oblikovale shvaćanje posebnosti vrednovanja učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Pinter (2006) naglašava da tradicionalne metode vrednovanja mogu biti problematične kad se primjenjuju na mlađu djecu te da vrednovanje u ranoj dobi stoga treba biti pažljivo osmišljeno. Razlog problematičnosti jest nesklad između onoga što se radi u učionici i onoga što i kako se testira – u mnogim učionicama djeca uče strani jezik kroz pjesmu, ples, igru, često u parovima i timovima, dok ocjene dobivaju na testu koji rješavaju sami na papiru. Autorica stoga zagovara uporabu tehnika vrednovanja koje su usklađene s uobičajenim aktivnostima u učionici te predlaže da se ide dalje od pismenih ispita – naprimjer, korištenjem opažanja, samovrednovanja, projektnih zadataka ili portfolija kako bi se dobio uvid u ono što su mlađi učenici usvojili.

Na temelju okvira karakteristika zadataka Bachmana i Palmera, McKay (2006) piše o karakteristikama zadataka koje utječu na izvedbu mlađih učenika. **Prva karakteristika** odnosi se na okruženje – fizičko okruženje, sudionike i vrijeme zadatka (McKay, 2006). Način na koji je postavljena učionica u kojoj se odvija vrednovanje može utjecati na to kako učenici rješavaju test; prostor s mnogo distrakcija odvlači

pozornost djece od potpunoga fokusiranja na zadatak. Nadalje, vrednovanje bi se trebalo provoditi u razigranim, nenametljivim situacijama, jer se u takvim situacijama mogu prikupiti vrijedne informacije o jezičnome razvoju učenika. Osim toga, djeci treba dati dovoljno vremena za „zagrijavanje”.

Druga karakteristika odnosi se na jezični unos. Ako djeca dobiju tekst za čitanje, on bi trebao biti popraćen ilustracijama, a tisak i prored moraju biti dovoljno veliki (McKay, 2006). Također, informacije predstavljene u tablicama i drugim oblicima olakšavaju obradu verbalnih informacija. Pitanja i upute korištene u vrednovanju dio su jezičnoga unosa i trebaju potaknuti interes djece za zadatak. Kako McKay (2006) napominje, mlađim će učenicima trebati pažljivo uvođenje u zadatak ako očekujemo da pokažu što doista mogu učiniti sa stranim jezikom.

Treća karakteristika odnosi se na očekivani odgovor, tj. na razinu težine zadatka i očekivanu razinu znanja. Sljedeći uvjeti otežavaju očekivani odgovor za mlađe učenike jezika (Scarino i dr. u McKay, 2006) – nepredvidivost (jezik zadatka ima manje kontekstualnih tragova, aktivnost je otvorenoga tipa ili zahtijeva apstraktno razmišljanje), dinamični opisi (učenik mora opisivati promjenjive događaje), nova iskustva (jezik ili aktivnost izvan su učenikova iskustva ili su nepoznati učeniku), sociokulturološka specifičnost konteksta, razina podrške (malo ili nimalo podrške), razina jezične obrade (zahtijeva se mnogo kognitivne/psiholingvističke obrade, primjerice zbog složenih rečenica), razina kognitivne zahtjevnosti (potrebno je primijeniti visoku razinu razmišljanja) i druge karakteristike (više sudionika je uključeno, potrebno je više koraka za završetak zadatka, potrebno je više motoričkih vještina).

Četvrta karakteristika jest odnos između jezičnoga unosa i odgovora, tj. stupanj reciprociteta – kako učenikov odgovor utječe na daljnji ostvaraj nakon primanja povratne informacije učitelja. Na temelju ostvaraja učenika, učitelj pruža povratnu informaciju i

podršku učeniku. Liddicoat (u McKay, 2006) je otkrio da učitelji ponekad pružaju previše nepotrebne podrške. Nicholas (u McKay, 2006) je otkrio da je ponekad njemu kao promatraču bilo teško utvrditi što djeca zapravo znaju i mogu učiniti jer jezični ostvaraj učenika u poznatim zadacima, koji se više puta uvježbavaju u poznatome okruženju, teško može biti smatran realističnom izvedbom.

McKay (2006) navodi šest načela kojima bi se učitelji trebali voditi pri odabiru zadataka i postupcima vrednovanju. **Prvo načelo** jest da zadatci i postupci trebaju odgovarati obilježjima mlađih učenika s obzirom na njihovu dob, interese, motivaciju i osobne karakteristike. **Drugo**, učitelji trebaju biti sigurni da provjeravaju one sposobnosti koje učenici zapravo trebaju kako bi uspješno koristili jezik. **Treće**, učitelji trebaju osigurati da je vrednovanje valjano, pouzdano i da ima pozitivan povratni učinak. **Četvrto načelo** odnosi se na osmišljavanje zadataka i postupaka koji učenicima daju pravu priliku da pokažu svoju najbolju izvedbu; to ne znači snižavanje očekivanja, već stvaranje pravih uvjeta i pružanje podrške. **Peto načelo** zahtijeva zadatke koji intelektualno angažiraju učenike. Jednostavan zadatak bojanja temeljen na slušanju uputa nije intelektualno izazovan; s druge strane, zadatak koji uključuje istraživanje ili rješavanje problema može biti vrlo angažirajući. Naravno, nije lako osmisliti takve zadatke za mlađe učenike s ograničenom jezičnom kompetencijom, ali barem neki od njih mogli bi biti izazovniji. Posljednje, **šesto načelo** odnosi se na to da učitelji trebaju koristiti nekoliko izvora informacija pri procjeni učenikova znanja. To znači korištenje različitih tehnika i instrumenata procjene – primjerice, opažanja, portfolija, samovrednovanja, kvizova i testova – kako bi se dobila cjelovita slika o tome što učenik može.

Cameron (2001) pak opisuje pet načela kojima se treba voditi pri vrednovanju učenika rane školske dobi. **Prvo načelo** naglašava da vrednovanje treba promatrati iz perspektive učenja. Kod djece koja uče jezik važno je fokusirati se na proces, a ne samo na krajnje

rezultate. Autorica se oslanja na Vigotskijevu teoriju područja približnoga razvoja i ističe da djeca uče kroz interakciju s odraslima i vršnjacima. Vrednovanje bi trebalo prepoznati ne samo ono što djeca mogu postići samostalno, već i ono što mogu napraviti uz podršku drugih.

Drugo načelo ističe da vrednovanje treba podržavati proces učenja i poučavanja, umjesto da ga prekida ili ometa. Cameron (2001) koristi metaforu biljke kako bi objasnila ovaj pristup – umjesto da „čupamo biljku da vidimo koliko su joj korijeni duboki“ (str. 219), trebali bismo koristiti nenametljive metode vrednovanja koje omogućuju daljnji rast i razvoj jezika. Formativno vrednovanje i pružanje povratnih informacija ključni su alati u ovome procesu.

Treće načelo upozorava da vrednovanje nije samo testiranje. Tradicionalni testovi ne pružaju cjelovitu sliku znanja i sposobnosti učenika. Postoje i druge metode vrednovanja, poput portfolija, opažanja učenika tijekom aktivnosti te samovrednovanja, koje omogućuju dublji uvid u učenikov napredak. Cameron (2001) koristi analogiju s vrtlarstvom i naglašava da dobar učitelj, poput vrtlara, kontinuirano procjenjuje razvoj učenika kroz opažanje i prilagođavanje strategija poučavanja, umjesto da se oslanja isključivo na povremene testove.

Četvrto načelo naglašava da vrednovanje treba biti usklađeno s procesom učenja. To znači da bi vrednovanje trebalo biti integrirano u nastavu, a ne nešto što se odvija kao izoliran događaj, poput testova na kraju nastavne jedinice. U idealnome slučaju, vrednovanje bi trebalo biti interaktivno i prirodno se uklapati u načine na koje djeca uče. Posebno se ističe potreba vrednovanja diskursnih vještina, odnosno sposobnosti komunikacije i interakcije na stranome jeziku, a ne samo poznavanja gramatičkih pravila i vokabulara.

Posljednje, **peto načelo** ističe važnost toga da i djeca i roditelji razumiju proces vrednovanja. Budući da su učenici i roditelji ključni dionici obrazovnoga procesa, važno je da budu informirani o tome

kako se vrednovanje provodi i što ono znači za učenikov razvoj. Samovrednovanje igra važnu ulogu u poticanju samostalnosti u učenju jezika, a informirani roditelji mogu bolje podržati svoje dijete u učenju. Često roditelji očekuju tradicionalne metode testiranja i ocjenjivanja, stoga je važno objasniti im alternative i naglasiti kako suvremene metode vrednovanja mogu bolje odražavati učenikov stvarni napredak.

Jang (2014) također opisuje načela za vrednovanje mlađih učenika stranoga jezika. **Prvo načelo** kaže da vrednovanje treba biti dovoljno kognitivno „bogato“ da motivira učenike da pokažu što znaju. To znači da učenici trebaju razumjeti što trebaju učiniti u zadatku. Kognitivno bogate aktivnosti zahtijevaju od učenika da koriste svoje jezične resurse i postojeće znanje te da koriste svoje jezične, kognitivne i metakognitivne vještine. Ključno pitanje jest koriste li učenici doista znanja i vještine koje se navodno vrednuju te odražavaju li ta znanja i vještine stvarnu uporabu jezika. Odnos između vještina koje se testiraju i onih koje test želi testirati poznat je kao kognitivna valjanost (engl. *cognitive validity*). Dokazi za kognitivnu valjanost mogu se prikupiti kroz protokole razmišljanja naglas (Jang, 2014).

Drugo načelo jest da zadatci trebaju mjeriti temeljne vještine. Jang (2014) ističe primjer vrednovanja vokabulara i navodi da su mlađi učenici isprva fokusirani na receptivno znanje novih riječi zbog dominacije usmene interakcije u učionici. Neki učitelji koriste diktat kako bi provjerili znanje pravopisa kod mlađih učenika, no Jang (2014) ističe da diktat također testira sposobnost slušanja i fonološku svjesnost. Osim toga, ako ciljni jezik nema jednostavno podudaranje između grafema i fonema, diktat može biti izazovan za mlađe učenike. Prilikom vrednovanja vokabulara treba uzeti u obzir koji aspekt znanja vokabulara se testira i je li u fokusu širina ili dubina vokabulara.

Treće načelo jest da prilikom vrednovanja mlađih učenika stranoga jezika treba stremiti pozitivnim iskustvima učenja i vrednovanja (Jang, 2014). Razlog tomu je u motivaciji. Zadatci trebaju angažirati mlađe

učenike tako što će biti povezani s njihovim školskim i osobnim životom te biti dovoljno izazovni, ali ne preteški. Ako zadatci ne potiču angažiranost, rezultati neće točno predstavljati sposobnosti mlađih učenika. Usto, anksioznost uzrokovana zadatkom može ozbiljno narušiti valjanost zadatka. Stoga instrumenti za vrednovanje mlađih učenika trebaju biti zanimljivi, lako shvatljivi (engl. *user friendly*) i temeljeni na poznatim temama.

Četvrto načelo navodi da vrednovanje treba pružiti dosljedne i pouzdane informacije o učenikovu znanju (Jang, 2014). To se prvenstveno odnosi na pouzdanost testa, na koju utječu sustavne pogreške, poput uvjeta u učionici (buka, raspored sjedenja, itd.), i nasumične pogreške, poput toga da učenik ima loš dan. Nadalje, smatra se da su testovi koji smanjuju subjektivnost učitelja u vrednovanju pouzdaniji; naprimjer, zadatci višestrukog izbora ili točno/netočno. Međutim, povećana pouzdanost može rezultirati smanjenom valjanošću. To bi bio slučaj pri korištenju zadatka višestrukoga izbora za testiranje učenikova znanja vokabulara. Kako Jang (2014) objašnjava, takav zadatak ne provjerava sposobnost učenika da koristi vokabular u određenome kontekstu. Učitelji mogu održavati dosljednost u ocjenjivanju koristeći različite metode vrednovanja; naprimjer, učitelji mogu koristiti rubrike s kriterijima vrednovanja kako bi osigurali dosljednost pri vrednovanju različitih učenika, a one također pomažu učenicima razumjeti kriterije ocjenjivanja. Upotreba rubrika povezana je s holističkim i analitičkim ocjenjivanjem. Analitičko ocjenjivanje ima za cilj pružiti detaljne informacije o znanju učenika; međutim, ako nakon analitičkog ocjenjivanja učitelj zbroji bodove po kategorijama i učenicima prenese samo ukupan rezultat, dijagnostička se vrijednost takvoga ocjenjivanja gubi (Cushing Weigle, 2009). Mnogo je manje vremenski zahtjevno holističko ocjenjivanje, koje se odnosi na dodjeljivanje jedne ocjene na temelju ukupne kvalitete.

Peto načelo odnosi se na razvijanje sposobnosti samovrednovanja kod učenika. To je povezano s prethodno spomenutom idejom da mlađi učenici trebaju imati pozitivna iskustva s vrednovanjem. Stoga se učitelji trebaju usredotočiti ne samo na vrednovanje naučenoga, već i na vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Prema Jang (2014), razvijanje sposobnosti samovrednovanja kod mlađih učenika ima niz prednosti – učenici postaju metakognitivno svjesni svoga procesa učenja, povećava im se samopouzdanje u vezi s učenjem jezika, te preuzimaju kontrolu nad svojim učenjem (samoregulacija i samostalnost). To zauzvrat pomaže djeci da razviju pozitivan stav prema učenju jezika i vrednovanju (Paris i Paris u Jang, 2014).

Međutim, postoje izazovi u samovrednovanju mlađih učenika. Djeca mlađa od sedam godina nemaju veliku sposobnost objektivne procjene svojih sposobnosti, ali to se poboljšava u dobi od 8 do 12 godina (Paris i Newman u Jang, 2014). Nadalje, formativno vrednovanje u kojemu sudjeluju učenici u početku može biti vremenski zahtjevno za učitelje mlađih učenika. Ipak, kao što je gore prikazano, samovrednovanje ima nekoliko ključnih dugoročnih koristi i stoga je zasigurno vrijedno truda. Osim toga, ne smije se zaboraviti da glavna svrha samovrednovanja nije imati vrednovanje koje je valjano jednako kao učiteljeva provjera, već unaprijediti učenje kod učenika rane školske dobi (Jang, 2014). Naravno, učenike treba poučiti tomu kako provesti samovrednovanje – i kako vrednovati svoje vršnjake. Kod mlađih učenika to očito zahtijeva učiteljevo vođenje, čija je uloga objašnjavanje kriterija vrednovanja te nadziranje procesa.

Posljednje, **šesto načelo** jest da vrednovanje treba pružiti potrebnu podršku. Kako Jang (2014) naglašava, dobro vrednovanje treba pružiti jednaku priliku svim učenicima da na smislen način pokažu ono što najbolje znaju. Da bi se to postiglo, potrebne su prilagodbe (engl. *accommodations*), poput pisanja uputa na jeziku učenika ili pojednostavljivanja uputa na engleskome jeziku (izravna podrška) ili

davanja više vremena za rješavanje testa (neizravna podrška). Na taj se način konstrukt testa ne mijenja, a različitim učenicima pruža se prilika da pokažu što mogu učiniti (Jang, 2014). Za razliku od prilagodbi, učitelji koriste preinake (engl. *modifications*) kako bi promijenili sadržaj testa, postupak testiranja ili snizili standarde (naprimjer, za učenike s posebnim obrazovnim potrebama).

Konačno, Mihaljević Djigunović (2019) na temelju analize istraživanja o povezanosti afektivnih čimbenika i vrednovanja donosi petnaest preporuka o vrednovanju učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Prvo, kurikulum bi trebao uključivati afektivne ciljeve (poput razvoja motivacije, pozitivnih stavova prema jeziku i kulturnoj osviještenosti) i predlagati razvojno primjerene metode i tehnike vrednovanja. **Drugo**, metode bi vrednovanja trebale uzeti u obzir spor napredak učenika kako bi se izbjegla frustracija i gubitak motivacije. **Treće**, vrednovanje bi trebalo motivirati učenike i podržavati razvoj pozitivne slike o sebi. **Četvrto**, vrednovanje bi trebalo biti redovni dio nastave kako bi ga učenici doživljavali kao sastavni dio učenja. **Peto**, vrednovanje bi trebalo biti povezano s nastavnim sadržajem i metodama, odnosno, zadatci za vrednovanje trebali bi biti u skladu s onima koje učenici rješavaju tijekom nastave kako bi im bili poznati i razumljivi. **Šesto**, učitelji bi trebali biti educirani o povezanosti afektivnih čimbenika i vrednovanja kako bi razumjeli kako vrednovanje utječe na emocionalno stanje učenika. **Sedmo**, učitelji bi trebali biti svjesni kako njihova uvjerenja o vrednovanju utječu na učenike i kako mogu oblikovati način na koji učenici doživljavaju vrednovanje. **Osmo**, učitelji bi trebali biti svjesni da neke tehnike vrednovanja izazivaju anksioznost, smanjenje motivacije i pogoršanje slike o sebi te da postoje bolje tehnike s toga aspekta. **Deveto**, učitelji bi trebali poticati pozitivan stav učenika prema vrednovanju uključivanjem učenika u proces vrednovanja (npr. kroz samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, razgovore o vrednovanju, itd.). **Deseto**, učitelji bi trebali

biti svjesni dinamične prirode emocionalnoga stanja i njegova utjecaja na percepciju učenika na vrednovanje. **Jedanaesto**, učitelji bi trebali razumjeti utjecaj povratne informacije na mlađe učenike te u skladu s time pružiti jasne, informativne i ohrabrujuće povratne informacije. **Dvanaesto**, roditelji bi trebali biti uključeni kao partneri u vrednovanju. **Trinaesto**, roditelji bi trebali biti svjesni prirode ovladavanja inim jezikom u ranoj školskoj dobi kako bi se izbjegla njihova nerealna očekivanja koja bi pak mogla naštetiti dječjoj slici o sebi i motivaciji. **Četrnaesto**, roditelji bi trebali surađivati s učiteljima kako bi pomogli djeci da se nose s problemima uzrokovanim vrednovanjem. Konačno, **petnaesto**, učenici bi trebali biti informirani o ciljevima vrednovanja, a učitelji i roditelji trebali bi im pomoći da se nose s izazovima prije, tijekom i nakon vrednovanja.

Iz gore opisanih načela McKay (2006), Cameron (2001) i Jang (2014) te preporuka Mihaljević Djigunović (2019) možemo sintetizirati pet ključnih ideja o vrednovanju učenika rane školske dobi:

- Vrednovanje treba biti **razvojno primjereno** – vrednovanje treba biti prilagođeno kognitivnim, emocionalnim i socijalnim karakteristikama mlađih učenika. Zadatci trebaju odgovarati njihovoj dobi, interesima i motivaciji te uzeti u obzir prirodan način na koji mlađa djeca uče jezik, a to je kroz igru, interakciju i kontekstualizirano učenje.
- Vrednovanje treba biti **raznoliko** – odluke o učenikovoje jezičnoj kompetenciji ne smiju se temeljiti na jednome testu, već na kombinaciji različitih metoda vrednovanja (npr. opažanje, portfoliji, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje). Takav pristup omogućuje sveobuhvatniji uvid u učeničke sposobnosti i osigurava veću pravednost u procjeni.
- Vrednovanje treba biti **autentično** – vrednovanje treba odražavati stvarne komunikacijske situacije i kontekste u kojima se jezik koristi. Umjesto dekontekstualiziranih testnih zadataka, metode vrednovanja trebaju uključivati realistične scenarije,

poput dijaloga, projekata i igranja uloga, kako bi se procijenilo kako učenici rabe jezik u smislenim interakcijama. Autentično vrednovanje pomaže učenicima uvidjeti relevantnost jezika, povećava njihovu motivaciju i bolje odražava njihove stvarne jezične kompetencije.

- Vrednovanje treba imati **pozitivan povratni učinak** – vrednovanje treba služiti ne samo kao sredstvo mjerenja znanja, već i kao alat za poboljšanje učenja. Povratne informacije trebaju biti jasne, konstruktivne i usmjerene na napredak kako bi učenike potaknule na refleksiju i razvoj metakognitivnih strategija. Također, roditelji i učenici trebaju biti uključeni u proces vrednovanja kako bi razumjeli njegovu svrhu i koristili se njime za daljnji razvoj i napredak u stranome jeziku.
- Vrednovanje treba uključivati **podršku** – vrednovanje treba omogućiti učenicima da pokažu svoje najbolje znanje i vještine, pri čemu im treba osigurati odgovarajuću podršku. To uključuje jasno objašnjavanje zadataka, vizualne i kontekstualne poticaje te fleksibilnost u vremenu i načinu izvođenja zadatka kako bi se smanjila anksioznost i povećalo samopouzdanje.

Navedena ćemo načela nadopuniti i temeljnim obilježjima testa za učenike rane školske dobi. Kako navode Hughes i Hughes (2020), s obzirom na kraću pozornost mlađih učenika, testovi ne smiju biti predugački, a trebaju se sastojati od raznolikih, kraćih zadataka. Test treba započeti s lakšim zadacima kako bi se učenike ohrabrilo u rješavanju testa i suočavanju sa zahtjevnijim zadacima. Zadatci k tome trebaju zadovoljiti dječju potrebu za igrom i pričom, pa se mogu uključiti igre riječima (npr. križaljke) te zabavne priče. Nadalje, budući da djeca dobro reagiraju na boje, slike i privlačan tisak, testovi bi trebali težiti tomu da uključe te elemente kad god je to moguće. Osim što slike često pružaju potrebnu vizualnu podršku razumijevanju, mogu se uključiti i kad nisu nužne, čisto kako bi vizualno obogatile test. Na umu valja imati kulturološke posebnosti u pogledu

primjerenosti i tumačenju slika. Računalno potpomognuto vrednovanje primjereno je za djecu koja odrastaju uz digitalnu tehnologiju, a ako k tome ima i elemente igrifikacije, djeca će takvo testiranje doživjeti „prirodnim“. Konačno, Hughes i Hughes (2020) napominju da učitelji trebaju imati na umu da zadatci kojima testiraju jezičnu kompetenciju svojih učenika trebaju biti takvi da bi ih učenici mogli riješiti i na svome materinskome jeziku, odnosno, da ono što se od njih traži ne nadilazi njihove kognitivne, motoričke i druge sposobnosti, a koje proizlaze iz njihova razvojnoga stadija.

U pogledu razvojne primjerenosti valja spomenuti još dva prikladna istraživanja. **Tetiurka (2019)** je istražila koncept razvojno primjerenoga vrednovanja u nastavi engleskoga kao stranoga jezika u ranoj dobi. Autorica se usredotočila na ključne aspekte razvojno primjerene prakse (engl. *Developmentally Appropriate Practice, DAP*), uključujući kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece u dobi od 5 do 8 godina. Tetiurka ističe važnost integracije vrednovanja u svakodnevne nastavne aktivnosti kako bi vrednovanje bilo manje invazivno i više prilagođeno stvarnim potrebama učenika. Predlaže upotrebu raznolikih metoda, uključujući opažanje, interakciju s učiteljem, zadatke temeljene na igri i portfolije za praćenje napretka. Razvojno primjereno vrednovanje smanjuje anksioznost učenika i povećava njihovu angažiranost u učenju. Autorica ističe da tradicionalne metode vrednovanja, poput pismenih ispita, često nisu usklađene s razvojnim potrebama djece, dok zadatci poput prepričavanja priča, crtanja i igre omogućuju dublje razumijevanje učenikovih sposobnosti. Tetiurka (2019) zaključuje da razvojno prikladno vrednovanje treba postati temelj obrazovanja u ranoj školskoj dobi. **Ghosn (2019)** je pak istražila načine integracije razvojno primjerenoga vrednovanja u nastavne aktivnosti u ranome učenju stranoga jezika. Autorica analizira ključna načela vrednovanja, s naglaskom na kontinuirano vrednovanje koje podržava učenje i razvoj mlađih učenika. Ghosn (2019) naglašava da kratke, raznovrsne aktivnosti pomažu djeci da se angažiraju i održavaju pažnju. Formalni

testovi, ako su potrebni, trebali bi biti kratki i rezultirati niskom razinom stresa kako bi se izbjegla anksioznost. Također, autorica naglašava važnost pažljivo osmišljenih uputa i fleksibilnosti u vrednovanju kako bi se učitelji prilagodili individualnim potrebama učenika. Stoga zaključuje da razvojno primjereno vrednovanje ne samo da podržava učenje, već također pomaže učiteljima da prilagode svoje nastavne strategije.

Zaključci spomenutih istraživanja upućuju na potrebu za sustavnom primjenom razvojno primjerenoga vrednovanja u nastavi stranih jezika u ranoj školskoj dobi. Naglasak bi trebao biti na dinamičnim i interaktivnim metodama koje pružaju potpuniju sliku učeničkoga napretka te potiču razvoj pozitivnoga odnosa prema učenju jezika.

U kontekstu potpore koju je nužno pružiti mlađim učenicima u zadacima vrednovanja, što je jedno od načela vrednovanja u ranoj dobi, **Choi i sur. (2019)** analizirali su kako zadatci s potporom (engl. *scaffolded tasks*) mogu pomoći mlađim učenicima engleskoga jezika da bolje pokažu svoje jezične sposobnosti. Studija je uključila 233 učenika trećega razreda osnovne škole u SAD-u koji su sudjelovali u dvama zadacima prepričavanja. Prvi zadatak zahtijevao je prepričavanje priče bez pomoći, dok je u drugome zadatku pružena proceduralna podrška u obliku navođenja kroz pitanja. Rezultati pokazuju da je podrška značajno poboljšala rezultate učenika u drugome pokušaju prepričavanja. Učenici su bolje organizirali priče i koristili složenije jezične strukture uz pomoć dodatnih uputa. Analiza također upućuje na to da proceduralna podrška može pružiti bogatije podatke o sposobnostima učenika u usporedbi s tradicionalnim vrednovanjem. Autori zaključuju da zadatci s potporom mogu biti učinkoviti alati za vrednovanje jezičnih sposobnosti mlađih učenika u standardiziranome vrednovanju.

Navedeno istraživanje potvrđuje postavke Vigotskijeve (1978) sociokulturne teorije prema kojoj je razvoj učenja optimalan kad se učenicima pruža odgovarajuća podrška unutar njihova područja

sljedećega razvoja. Primjena zadataka s potporom omogućuje učenicima da pokažu svoj puni potencijal, umjesto da se njihova izvedba ograniči isključivo na ono što mogu samostalno proizvesti u trenutku vrednovanja.

S obzirom na to da se tradicionalno vrednovanje često oslanja na standardizirane metode koje ne uzimaju u obzir potencijal učenika uz odgovarajuću podršku, spomenuto istraživanje upućuje na potrebu za širim uključivanjem zadataka s potporom u vrednovanje jezičnih vještina. Posebno je važno razmotriti kako bi se takvi zadatci mogli integrirati u procjene koje se koriste u obrazovnim sustavima, a kako bi učitelji dobili preciznije i potpunije informacije o stvarnim jezičnim sposobnostima svojih učenika.

3. 8. Vrednovanje učenika s teškoćama

Vrednovanje učenika rane školske dobi koji imaju teškoće zahtijeva prilagođene postupke, kontinuirano praćenje te individualizirane ciljeve učenja. Posebno je u kontekstu poučavanja stranoga jezika ključno osigurati inkluzivno okruženje u kojemu se učitelji usredotočuju na snažne strane djeteta te prilagođavaju strategije procjene njegovim potrebama (Kormos i Smith, 2012). Primjerice, djeci s disleksijom ili poremećajima pažnje mogu se dati dodatni vizualni ili auditivni poticaji, kao i više vremena za rješavanje zadataka kako bi se ostvario pravedniji uvid u njihovo stvarno znanje i jezičnu kompetenciju (Nijakowska, 2010).

U vrednovanju je važno upotrebljavati što raznovrsnije metode, uključujući usmeno ispitivanje, portfolio, projektne zadatke i opažanje u autentičnim komunikacijskim situacijama (Kormos, 2017). Naime, djeca s teškoćama mogu pokazati mnogo bolju razinu razumijevanja i produkcije stranoga jezika u situacijama koje im pružaju jasnu strukturu i podršku, dok ih tradicionalno testiranje često stavlja u nepovoljan položaj (Nijakowska, 2010). Dobro

osmišljene formativne metode vrednovanja pomažu učiteljima prepoznati napredak u pojedinim segmentima učenja stranoga jezika, omogućujući pravodobnu prilagodbu strategija poučavanja i dodatnu podršku učenicima.

Usto, primjereno vrednovanje učenika s teškoćama uključuje suradnju svih članova školskoga tima – učitelja, stručnih suradnika, roditelja i samih učenika. Transparentna komunikacija o napretku i preprekama u učenju pomaže u pravodobnome uočavanju potreba i provođenju intervencija (Kormos i Smith, 2012). U konačnici, takav pristup potiče djetetovu motivaciju za učenje i osigurava da vrednovanje služi kao alat za podršku, a ne isključivo za bodovanje ili rangiranje. Na taj način vrednovanje postaje sastavni dio procesa učenja kojim se djecu osnažuje da aktivno i sa samopouzdanjem sudjeluju u nastavi stranoga jezika.

3. 9. Zaključak

Vrednovanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi složen je proces koji zahtijeva prilagodbu pristupa kako bi odgovarao specifičnim razvojnim motoričkim, kognitivnim, emocionalnim i socijalnim potrebama mlađih učenika. Povijesni pregled pokazuje da su se metode vrednovanja mijenjale s promjenama u shvaćanju procesa ovladavanja inim jezikom, pri čemu se suvremeni trendovi sve više odmiču od tradicionalnih testova prema autentičnim, formativnim i razvojno primjerenim metodama. Znanstvena istraživanja potvrđuju važnost usklađivanja postupaka vrednovanja s načinima poučavanja u učionici, ističući potrebu za uključivanjem raznolikih i interaktivnih tehnika, poput opažanja, projekata, portfolija i samovrednovanja. Također, valorizacija individualnih razlika i kognitivnih i afektivnih čimbenika, poput motivacije i anksioznosti, pokazuje da vrednovanje ne bi smjelo biti samo alat za procjenu znanja, već i sredstvo za poticanje učenja i razvoja učenika.

Kako bi vrednovanje bilo učinkovito, potrebno je osigurati valjanost, pouzdanost, objektivnost, autentičnost, praktičnost i pravednost, uz istovremeno pružanje podrške učenicima tijekom procesa. Načela koja su izložena u ovome poglavlju jasno ukazuju na to da vrednovanje u ranoj školskoj dobi treba biti razvojno primjereno, raznoliko, autentično, imati pozitivan povratni učinak te uključivati podršku. Učitelji igraju ključnu ulogu u oblikovanju praksi vrednovanja koje su poticajne, uključive i prilagođene potrebama svih učenika.

Nešto što valja imati na umu jest neusklađenost koja se pritom javlja između vrednovanja učenika u nižim razredima nasuprot onih u višima ili pak u srednjoj školi. Primjerice, **Johnstone (2000)** u istraživanju vrednovanja jezika u osnovnim i srednjim školama u Škotskoj i Europskoj uniji kao jedan od najvećih izazova naglašava osiguravanje kontinuiteta između osnovnoga i srednjega obrazovanja, posebno zbog razlika u očekivanjima i standardima između dviju razina obrazovanja. **Butler (2009)** je analizirala kako učitelji vrednuju učenike stranoga jezika i kako se vrednovanje razlikuje između učitelja u osnovnim i srednjim školama u Južnoj Koreji. Rezultati su pokazali značajne razlike. U osnovnoj su školi učitelji često izbjegavali precizne kriterije, oslanjajući se na intuitivne procjene te su se usredotočivali na pozitivne aspekte, poput samopouzdanja i motivacije. S druge strane, učitelji u srednjim školama više su se oslanjali na standardizirane kriterije i naglašavali točnost i gramatičke vještine. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu za boljim usklađivanjem metoda vrednovanja između osnovnih i srednjih škola kako bi se olakšao prijelaz učenika na višu razinu obrazovanja. Konačno, **Lefever (2019)** je analizirao politike i prakse vrednovanja u ranome učenju stranoga jezika, s posebnim fokusom na engleski, u islandskim školama. Nacionalni kurikulum naglašava vrednovanje za učenje, a koje uključuje formativne metode, refleksiju učenika i prilagođene zadatke. Istraživanje je otkrilo značajne razlike u praksama vrednovanja između nižih i viših razreda osnovne škole. U nižim razredima učitelji preferiraju neformalne metode, poput

opažanja, razgovora s učenicima i igara. U višim razredima dominiraju tradicionalni pisani testovi, koji često nisu u skladu s preporukama kurikuluma. Autor ističe potrebu za većim oslanjanjem na formativne metode vrednovanja kako bi se učenicima omogućilo bolje razumijevanje vlastitih sposobnosti i razvoj samopouzdanja. Preporučuje kontinuiranu edukaciju učitelja o alternativnim metodama vrednovanja te bolju integraciju kurikuluma i prakse u učionici.

Stoga, ako se znanstvene spoznaje preliju u učionice i praksa vrednovanja u ranoj školskoj dobi doista postane razvojno primjerena, valja voditi računa o tome što takav pristup znači u kontekstu daljnjega obrazovanja te što je potrebno kako bi se olakšao prijelaz iz, u hrvatskome kontekstu, razredne nastave u predmetnu.

4. Vrednovanje slušanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

4. 1. Uvod

Slušanje je vještina koju prvu počinjemo razvijati i vještina koja ujedno predstavlja velik izazov učenicima stranoga jezika (Patekar, 2013). U ranoj školskoj dobi djeca su posebno osjetljiva na izgovor, intonaciju i ritam jezika, što ih čini otvorenima za različite zvučne podražaje i relativno fleksibilnima u usvajanju stranih zvukova (Pinter, 2006). Razvoj slušanja u ranoj školskoj dobi oblikuje ne samo sposobnost razumijevanja i komuniciranja na stranome jeziku nego i stav djeteta prema budućem učenju. Iz toga razloga, vrednovanje slušanja ima važnu ulogu u usmjeravanju daljnjega učenja, identifikaciji učenikovih snaga i slabosti te pružanju pravovremenih povratnih informacija (Bachman, 1990).

Međutim, vrednovanje slušanja kod mlađih učenika složen je proces koji zahtijeva pažljivu pripremu i prilagodbu postupaka vrednovanja dječjoj dobi, razvojnim osobinama, jezičnim kompetencijama i individualnim potrebama (Pinter, 2006).

4. 2. Teorijski okvir

U kontekstu usvajanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, slušanje se nerijetko smatra temeljnom receptivnom vještinom, budući da se njime stvara inicijalni kanal putem kojega djeca primaju jezične unose. Prema Krashenovoj (1982) teoriji usvajanja i učenja jezika, kvalitetan i razumljiv unos (engl. *comprehensible input*) bitna je pretpostavka za postupno internaliziranje jezičnih struktura. Mlađi učenici, koji se nalaze u osjetljivome razdoblju za usvajanje fonoloških i prozodijskih aspekata jezika, osobito su receptivni na intonacijske obrasce i ritam (Brown, 2004).

Razvoj dječje sposobnosti slušanja uvelike ovisi o kognitivnome i socioemocionalnome kontekstu (Lightbown i Spada, 2013). Djeca su motiviranija i uspješnija kad su izložena prirodnim, autentičnim govornim interakcijama, uključujući priče, pjesme, kratke dijaloge i igranje uloga (Pinter, 2006). Usto, Vigotski (1978) ističe važnost socijalne interakcije i pristupa temeljenoga na podršci (engl. *scaffolding*) – uz poticaj i vođenu podršku odraslih ili naprednijih vršnjaka, dijete je u stanju postići višu razinu razumijevanja slušanoga sadržaja nego što bi to moglo samostalno.

Razumijevanje slušanoga teksta oslanja se na dva komplementarna kognitivna procesa: uzlaznu obradu (engl. *bottom-up*) i silaznu obradu (engl. *top-down*, Field, 2008). Uzlazna obrada podrazumijeva linearnu analizu akustičkih signala, gdje slušatelj postepeno dekodira foneme, riječi i sintaktičke strukture kako bi izgradio značenje (Vandergrift & Goh, 2012). Ovaj je proces ključan za učenike u ranoj školskoj dobi koji tek razvijaju fonološku svijest i sposobnost prepoznavanja osnovnih jezičnih jedinica.

S druge strane, silazna obrada uključuje korištenje prethodnoga znanja, konteksta i predviđanja sadržaja kako bi se interpretirao slušani sadržaj (Rost, 2011). Djeca u ranoj dobi često se oslanjaju na kontekstualne naznake, neverbalne signale i iskustvo iz svakodnevnih situacija kako bi nadomjestila eventualne praznine u razumijevanju. Takav je pristup osobito koristan kad je slušni materijal, poput priča, dijaloga i interaktivnih igara, bogat autentičnim i situacijskim elementima.

Kad je riječ o vrednovanju slušanja u ranoj dobi, osobito je relevantna Bachmanova (1990) koncepcija komunikacijske kompetencije koja obuhvaća lingvističke, pragmatičke i sociolingvističke komponente. Naime, slušanje nije samo puko dekodiranje zvukova, nego uključuje i interpretaciju konteksta, namjere govornika te poznavanje kulturnih normi (Rost, 2011). Djeca u ranoj školskoj dobi mogu razviti metakognitivne strategije praćenja i provjere razumijevanja

(Vandergrift, 2004), posebice ako ih učitelj usmjerava kroz aktivnosti kao što su samovrednovanje ili kratka provjera s ciljem poboljšanja točnosti percepcije. Nadalje, metakognitivni pristup naglašava svjesno upravljanje vlastitim procesima učenja – planiranje, praćenje i vrednovanje vlastitoga razumijevanja (Vandergrift i Goh, 2012). Kod djece u ranoj školskoj dobi metakognitivne su strategije tek u začetima razvoja; međutim, s pomoću primjerenih i jasno vođenih aktivnosti može se poticati dječja svjesnost o tome kako slušaju, što im pomaže u boljem razumijevanju (Goh i Taib, 2006). Naprimjer, jednostavne razgovorne rutine poput „Što sam čuo?“ ili „Kako sam znao da je to točan odgovor?“ potiču djecu da razmišljaju o procesu slušanja. Ovakav pristup ima pozitivne implikacije za vrednovanje jer se može promatrati i napredak u primjeni strategija, a ne samo krajnji rezultat (Vandergrift, 2004). Metakognitivni zadatci, poput vođenja slušnih dnevnika (engl. *listening journals*) s vrlo jednostavnim pitanjima „Što sam razumio?“ ili „Što mi je bilo teško?“, mogu postati dragocjen izvor informacija za učitelje o dječjem stupnju razumijevanja i razvoja.

Slušanje, kao receptivna jezična vještina, uključuje aktivno razumijevanje govornoga jezika u stvarnome vremenu, što podrazumijeva složene kognitivne procese. Prema Rostu (2011), uspješno slušanje uključuje sposobnost razlikovanja zvukova, prepoznavanje riječi i fraza, razumijevanje gramatičkih struktura te tumačenje govornikova konteksta i namjere. Kod djece u ranoj školskoj dobi, čiji se kognitivni i jezični sustavi još uvijek razvijaju, slušanje je usko povezano s razvojem fonološke svjesnosti, usvajanjem vokabulara te razumijevanjem elementarnih struktura stranoga jezika (Pinter, 2006).

4. 3. Uloga slušanja u ranoj školskoj dobi

U ranoj školskoj dobi, slušanje predstavlja osnovu za razvoj ostalih jezičnih vještina – govorenja, čitanja i pisanja (Cameron, 2001; Pinter,

2006). Slušanjem djeca usvajaju model jezika, uče nove riječi, stječu osjećaj za ritam i intonaciju te razvijaju razumijevanje značenja u različitim kontekstima. Time se postupno oblikuje temelj koji će im kasnije omogućiti složenije jezične operacije, poput kreativnoga izražavanja ili analize teksta.

Činjenica da djeca uglavnom uče jezik kroz razumljive, autentične i raznoliko prezentirane govorne unose dodatno naglašava važnost učinkovitoga slušanja. Stoga je za učitelje ključno razumjeti da se rano usvajanje jezika često temelji na prirodnome i intuitivnome procesu, pri čemu je iznimno važno motivirati učenike i omogućiti im pozitivna iskustva s jezičnim unosom. Kad je riječ o vrednovanju slušanja, ono ne bi smjelo biti ograničeno samo na testove s pitanjima višestrukoga izbora, već bi trebalo biti raznoliko i usmjereno na različite aspekte slušanoga sadržaja kako bi se obuhvatile sve njegove dimenzije (Brown, 2004).

4. 4. Tehnike vrednovanja slušanja

Vrednovanje slušanja u ranoj školskoj dobi treba biti usklađeno s razvojnim obilježjima djece. Zahtjevni zadatci ili dugački zvučni zapisi ne samo da mogu demotivirati učenike nego mogu i pogrešno prikazati njihove stvarne sposobnosti. U nastavku se predlaže nekoliko tehnika vrednovanja slušanja.

- **Aktivnosti reagiranja pokretom** – učitelj izgovara upute (npr. „Stand up“, „Turn around“, „Point to something yellow“), a učenici ih slijede. Tehnika se može proširiti na složenije radnje, poput praćenja uputa tijekom pričanja priče ili izvođenja pantomime. Također, igre poput „Simon Says“⁹ mogu dodatno motivirati učenike i razviti njihovu pozornost. Aktivnosti reagiranja pokretom posebno su primjerene za mlađu djecu jer

⁹ U igri „Simon Says“, učitelj izgovara upute, ali ih učenici trebaju izvršiti samo ako učitelj prije upute kaže „Simon says...“ U protivnome ispadaju iz igre.

ne zahtijevaju verbalni odgovor odmah, već omogućuju razumijevanje jezika kroz pokret i imitaciju.

- **Slušanje kratkih priča i pjesmica** – učenici slušaju kratku priču, dijalog ili pjesmu uz popratne slike. Nakon slušanja, učenici pokazuju razumijevanje crtanjem, bojanjem, kratkim usmenim odgovorima ili odabirom ispravnoga crteža koji odgovara zvučnome zapisu. Učitelj stječe uvid u stupanj razumijevanja bez učenikove prevelike uporabe usmenih odgovora.
- **Aktivnosti sa slikovnim karticama** (engl. *flashcards*) – ovakve su aktivnosti karakteristične za rano učenje jezika jer djeci nude vizualnu podršku i povezanost fizičke aktivnosti s jezikom. Učenici slušaju jednostavne upute (npr. „Show me the teddy bear“, „Point to the bicycle“, „Put the bear in the forest“) te ih izvršavaju. Učitelj tako može provjeriti njihovo razumijevanje osnovnoga vokabulara, ali i imperativa i prijedloga.
- **Aktivnosti sa slikama** – učenicima se pokaže određena slika (npr. obitelj, učionica ili prostorija u kući), a zatim im se postavljaju pitanja na koja odgovaraju usmeno, kratkim odgovorima, ili pokazivanjem na detalj na slici. Ovime se provjerava razumijevanje vokabulara i struktura te sposobnost obrade slušnih informacija.
- **Uporaba digitalnih alata** – digitalni alati omogućuju izradu zadataka za slušanje koji su interaktivni, vizualno privlačni i razvojno primjereni mlađim učenicima. Aplikacije poput Wordwalla, Educandyja ili LearningAppsa omogućuju povezivanje zvučnih zapisa s vizualnim sadržajem, zadatke višestrukog izbora, uparivanje rečenica i sličica, te igre „slušaj i odaberi“. Ovakvi zadatci potiču pažljivo slušanje, omogućuju trenutnu povratnu informaciju i razvijaju motivaciju kroz elemente igre. Učitelj može pratiti učenikov napredak,

prilagoditi razinu težine zadatka i poticati samostalno vježbanje kod kuće.

U navedenim je tehnikama od iznimne važnosti izbjegavati preduge i složene zvučne materijale te osigurati vizualna i kontekstualna pomagala koja mlađim učenicima pomažu u procesu razumijevanja.

4. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje slušanja

Kako bi se vrednovanje slušanja uspješno integriralo u redovnu nastavu, važno je da zadatci budu kratki, jasni i zanimljivi. U nastavku su konkretni primjeri (sintetizirano prema Ioannou-Georgiou i Pavlou, 2003; McKay, 2006; Slattey i Willis, 2001).

- **Sličice** – učenici slušaju zvučni zapis (priču, pjesmicu, dijalog) i kako čuju ključne riječi, podižu odgovarajuću sličicu (npr. ako je priča o životinjama, podižu sličicu životinje koju su čuli toga trena na zapisu).
- **Spajanje** (povezivanje) – učenici imaju radni listić s više sličica (npr. životinje, predmeti u učionici, itd.). Učitelj im pušta kratke rečenice ili riječi (npr. „The teddy is on the chair“), a učenici trebaju povezati sličice na listiću u skladu sa zvučnim zapisom.
- **Crtanje** – učitelj daje upute za crtanje (npr. „Draw a tree. Draw a bird on the tree. Draw a cat under the tree.“), a učenici crtaju prema onome što su čuli.
- **Redanje** – učenici slušaju priču te postavljaju slike u kronološki redoslijed.
- **Odgovaranje na pitanja** – nakon slušanja kratkoga zvučnog zapisa, učenici dobivaju nekoliko jednostavnih pitanja ili pak tvrdnji na koje odgovaraju s „točno” ili „netočno”. Primjerice, nakon što čuju rečenicu „This is Kizuma. He is eight years old and he has a dog.”, mogu uslijediti tvrdnje poput „Kizuma is seven years old” (netočno) ili „Kizuma has a dog” (točno).

- **Priča s dijelovima koji nedostaju** – učitelj čita ili pušta zvučni zapis kratke priče u kojoj nedostaju neke ključne riječi (npr. „Hi, I'm a _____. I have a very long neck, and I am the tallest animal in the world.“). Učenici trebaju odgovor pružiti usmeno ili zaokruživanjem točne sličice ili riječi.

4. 6. Koliko puta treba poslušati zvučni zapis?

U području vrednovanja slušanja jedno od čestih pitanja koje se postavlja jest treba li zvučni zapis tijekom testiranja slušati jedanput ili dvaput. Ta odluka ima značajan utjecaj na valjanost i pouzdanost, a također odražava autentičnost svakodnevnoga iskustva slušanja. Jones (2011) sumira zaključke nekoliko istraživanja. Teorijski argumenti za i protiv ponavljanja zvučnog zapisa mogu se podijeliti u četiri glavne kategorije – autentičnost, ograničenja testne situacije, praktičnost i tradicija.

Fortune (2004) ističe da se u stvarnim situacijama slušanja tekst obično čuje samo jednom, dok Murray (2007) naglašava da tehnologija omogućuje višestruko preslušavanje *online* materijala, poput *podcasta* ili radijskih emisija. Buck (2001) ukazuje na to da ponavljanje može značajno promijeniti prirodu slušnoga zadatka, što utječe na valjanost testa. U stvarnome životu rijetko dolazi do doslovnoga ponavljanja rečenica, čak i u razgovoru kad se traži pojašnjenje, čime se dovodi u pitanje autentičnost omogućavanja dvostrukoga preslušavanja na testovima.

U testnome okruženju često nedostaju vizualni signali i kontekst koji su prisutni u stvarnim situacijama, što može otežati razumijevanje. Geranpayeh i Taylor (2008) ističu da vanjski čimbenici poput loše kvalitete zvuka ili ometajućih zvukova mogu dodatno otežati testiranje, opravdavajući stoga potrebu za ponavljanjem. Međutim, drugi autori, poput Borroughsa (2002), tvrde da prilagodba

nepoznatim glasovima i uvjetima također odražava stvarni život te da ponavljanje svih zadataka slušanja nije opravdano.

Praktični aspekti prednost daju slušanju jedanput. Ponovljeni zvučni zapisi produžuju vrijeme testiranja, što ograničava broj zadataka i smanjuje obuhvat testiranja. Fortune (2004) argumentira da testiranje samo s jednom reprodukcijom omogućava veću raznolikost zadataka, čime se povećava pouzdanost testa i mogućnost uopćavanja rezultata.

Tradicijski se argumenti temelje na zadržavanju praksi koje su poznate sudionicima testa. Ispiti Cambridge ESOL, naprimjer, zadržavaju dvostruko preslušavanje iz povijesnih razloga kad su tekstove naglas čitali ispitivači.

Empirijska istraživanja vezana uz ovu temu pružaju uvid u učinke ponavljanja na težinu zadataka, pouzdanost i diskriminaciju testova. Većina studija pokazuje da ponavljanje zvučnoga zapisa smanjuje težinu zadataka (Berne, 1995; Dupuy, 1999; Chang i Read, 2006). Međutim, Otsuka (2004) nalazi da ponavljanje može ponekad povećati težinu, iako je to vjerojatno zbog maloga uzorka ispitanika u studiji. Fortune (2004) utvrđuje da zadatci koji se čuju samo jednom pokazuju veću diskriminaciju od dvaput poslušanih zadataka, što upućuje na veću diferencijaciju između sposobnih i manje sposobnih ispitanika. Međutim, pouzdanost takvih zadataka može biti niža u određenim uvjetima. Cervantes i Gainer (1992) otkrivaju da ponavljanje ima veći učinak na zadatke koji se temelje na silaznome pristupu (poput razumijevanja glavne ideje) nego na one koji se temelje na uzlaznome pristupu (poput prepoznavanja detalja). Ti rezultati ukazuju na to da ponavljanje može biti korisnije u situacijama kad se od ispitanika traži holističko razumijevanje sadržaja.

Jedno od ključnih pitanja u raspravi jest valjanost zadatka. Ponovljeno slušanje može promijeniti konstrukciju zadatka, udaljujući ga od stvarnih situacija slušanja, gdje obično nema prilika za ponavljanje. S druge strane, ponovno slušanje može bolje odražavati situacije u

kojima je kontekst nepoznat ili nepovoljan. Obje perspektive imaju relevantne argumente, ali konsenzus među istraživačima još nije postignut.

Recentno je istraživanje ono **Holzknechta i Hardinga (2023)** u kojemu su analizirali utjecaj ponovljenoga slušanja (engl. *double play*) na učeničku izvedbu, njihovu upotrebu metakognitivnih strategija i razinu anksioznosti u kontekstu učenja stranoga jezika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 306 austrijskih srednjoškolaca koji su rješavali zadatke slušanja u okviru državne mature. Rezultati su pokazali da ponovljeno slušanje značajno poboljšava učeničku izvedbu, posebno na zadacima višestrukoga izbora i zadacima dopunjavanja bilješki. U usporedbi sa zadacima u kojima su učenici imali samo jedno slušanje (engl. *single play*), ponovno je slušanje omogućilo bolje rezultate, upućujući na to da ponovljeno slušanje pomaže dubljemu razumijevanju sadržaja. Autori su također otkrili da mogućnost ponovljenoga slušanja mijenja strategije učenika, pri čemu su se učenici pri ponovljenome slušanju više oslanjali na strategije usmjerene na analizu i razumijevanje sadržaja, dok su pri slušanju jedanput strategije bile fokusirane na brzo pronalaženje odgovora. Još jedan značajan rezultat istraživanja odnosi se na anksioznost. Učenici su izvijestili o nižoj razini stresa kad su imali priliku ponovo slušati zapis, što ukazuje na to da ponovljeno slušanje doprinosi stvaranju opuštenijega i produktivnijega okruženja za učenje i vrednovanje. Iako su učinci na strategije i anksioznost bili relativno mali, oni su konzistentni i značajni. Holzknrecht i Harding (2023) zaključuju da odluka o broju preslušavanja u kontekstu vrednovanja stranoga jezika ovisi o ciljevima vrednovanja. Dok slušanje jedanput može bolje simulirati stvarne situacije u kojima je moguće čuti poruku samo jednom, ponovljeno slušanje pruža učenicima priliku da pokažu svoje razumijevanje i da smanje stres uzrokovan testiranjem. Stoga autori predlažu da se u nekim slučajevima razmotri kombinacija obaju pristupa kako bi se postigla sveobuhvatnija provjera vještine slušanja.

Valja spomenuti i novije istraživanje **Eberharter i sur. (2023)** u kojemu su autori ispitali utjecaj samostalnoga tempiranja (engl. *self-pacing*) na razumijevanje slušanja na stranome jeziku kod mlađih učenika s različitim razinama pismenosti na materinskome jeziku. Sudionici, austrijski učenici osmoga razreda, rješavali su test TOEFL Junior Standard u dvjema verzijama – standardnoj (engl. *single-play*), gdje su snimku čuli samo jednom, i samostalno tempiranoj (engl. *self-paced*), gdje su snimku mogli pauzirati i ponovno preslušavati. Analiza rezultata pokazala je da mogućnost ponovljenoga slušanja nije značajno poboljšala uspješnost učenika, što ukazuje na to da samostalno tempiranje samo po sebi ne olakšava razumijevanje sadržaja. Također, učenici s boljim rezultatima u vještinama čitanja na materinskome jeziku ostvarili su bolje rezultate u slušanju na stranome, dok su oni s nižim fonološkim pamćenjem imali slabiju uspješnost. Suprotno očekivanjima, učenici s nižim razinama pismenosti na materinskome jeziku nisu imali posebnu korist od samostalnoga tempiranja – umjesto toga, upravo su učenici s jačim vještinama u materinskome jeziku postigli bolje rezultate u toj verziji testa. Rezultati upućuju na to da je samostalno tempiranje korisno samo ako učenici znaju kako ga učinkovito koristiti, što naglašava potrebu za poučavanjem strategija slušanja i samoregulacije. Također, istraživanje potvrđuje važnost razvoja pismenosti na materinskome jeziku kao temelja za bolje razumijevanje slušanja na stranome jeziku. Zaključno, jednostavno omogućavanje ponovljenoga slušanja ne jamči bolje rezultate, već je ključno za pružanje podrške učenicima u razvijanju metakognitivnih strategija slušanja kako bi optimalno iskoristili ovu mogućnost.

Odluka o tome treba li zvučni zapis tijekom testiranja slušati jedanput ili dvaput ima višestruke implikacije za dizajn testova, uključujući valjanost, pouzdanost i praktičnost. Teorijski i empirijski argumenti pružaju vrijedne uvide, ali očigledno je da i dalje postoji potreba za dodatnim istraživanjima kako bi se postigao konsenzus. Ipak, sva su navedena istraživanja provedena s učenicima koji nisu bili u ranoj

školskoj dobi, a s obzirom na to da je podrška jedno od ključnih načela vrednovanja djece u ranoj dobi, sa sigurnošću možemo reći da bi ponovljeno slušanje trebalo biti standard u vrednovanju mlađih učenika.

Osvrnut ćemo se u nastavku na još nekoliko novijih istraživanja vrednovanja slušanja u ranoj školskoj dobi.

Bacsai i Csikos (2016) istražile su ulogu individualnih razlika u razvoju razumijevanja slušanjem kod mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Istraživanje se temelji na longitudinalnome projektu s ciljem proučavanja povezanosti između individualnih obilježja učenika i njihovih rezultata na testovima razumijevanja slušanjem. Istraživanje je obuhvatilo 150 učenika petoga i šestoga razreda u Mađarskoj, u dobi od 11 do 12 godina. Istraživači su analizirali kognitivne čimbenike poput jezične sposobnosti i obrazovanja roditelja te afektivne čimbenike poput anksioznosti pri slušanju, motivacije i vjerovanja učenika o učenju jezika. Podatci su prikupljeni kroz testove razumijevanja slušanjem, upitnike i intervju. Rezultati pokazuju da su jezična sposobnost i obrazovanje roditelja glavni prediktori uspješnosti u razumijevanju slušanjem. Afektivni čimbenici, poput anksioznosti pri slušanju, također imaju značajan utjecaj, ali su ti učinci podložni promjenama tijekom vremena i ovise o kontekstu učenja. Vjerovanja učenika o učenju jezika i njihovi osjećaji također značajno doprinose njihovim postignućima. Autorice zaključuju da je razumijevanje individualnih razlika ključno za prilagodbu nastavnih strategija i metoda vrednovanja. Preporučuju uključivanje afektivnih čimbenika u vrednovanje i razvoj prilagođenih metoda za podršku učenicima tijekom ranih faza učenja jezika.

Sok i sur. (2021) analizirale su kako individualne karakteristike učenika utječu na rezultate testova slušanja i čitanja kod mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Uzorak je uključivao 107 učenika šestoga razreda iz Koreje. Analizirane su različite karakteristike učenika, uključujući kognitivne čimbenike (jezična

sposobnost, fonološko radno pamćenje i kompetencija na materinskome jeziku), afektivne čimbenike (motivacija) te demografske varijable (socioekonomski status i spol). Učenici su sudjelovali u testovima razumijevanja slušanjem i čitanjem te ispunili upitnike o motivaciji i pozadinskim informacijama. Rezultati su pokazali da su jezična sposobnost i fonološko radno pamćenje najvažniji prediktori uspješnosti na testovima slušanja i čitanja. Motivacija je također imala značajan utjecaj na rezultate testova slušanja, dok demografski čimbenici nisu imali značajan utjecaj na rezultate. Istraživanje ukazuje na važnost kognitivnih sposobnosti u uspjehu učenika te naglašava potrebu za prilagodbom vrednovanja kako bi se uzeli u obzir ovi čimbenici. Autori zaključuju da je razumijevanje individualnih razlika među učenicima ključno za unaprjeđenje nastavnih strategija i praksi vrednovanja. Preporučuju razvoj prilagođenih testova koji će bolje odražavati sposobnosti i potrebe učenika.

Wilden i Porsch (2016) ispitale su utjecaj dobi početka učenja engleskoga kao stranoga jezika na razvoj vještina slušanja i čitanja kod učenika osnovnih škola u Njemačkoj. Studija se oslanja na longitudinalno istraživanje koje je uključivalo više od 6500 učenika iz dviju skupina – prve koja je počela učiti engleski u 1. razredu i druge koja je s učenjem engleskoga jezika započela u 3. razredu. Učenici iz prve skupine učili su engleski tri i pol godine (s dva školska sata tjedno), dok su učenici iz druge skupine učili engleski dvije godine pod istim uvjetima. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako duljina učenja engleskoga jezika utječe na receptivne vještine te identificirati druge relevantne čimbenike poput socioekonomskoga statusa, jezične pozadine učenika i vještina čitanja na materinskome jeziku. Rezultati pokazuju da su učenici koji su započeli učiti engleski od 1. razreda imali bolje rezultate u razumijevanju slušanja i čitanja u usporedbi s učenicima koji su počeli u 3. razredu. Međutim, analiza je također pokazala da je razina vještine čitanja na materinskome jeziku snažan prediktor uspješnosti u engleskome jeziku, dok socioekonomski

status i spol također imaju značajan utjecaj. S druge strane, višjejezična pozadina učenika nije imala značajan utjecaj na njihove rezultate u receptivnim vještinama. Autorice zaključuju da ranije učenje engleskoga jezika donosi prednosti u razvoju receptivnih jezičnih vještina, ali naglašavaju da kvaliteta i sadržaj nastave igraju ključnu ulogu.

Hui i sur. (2022) istražili su kako čitanje testnih pitanja naglas utječe na pažnju, razumijevanje i rezultate mlađih učenika na testovima slušanja engleskoga jezika. Cilj istraživanja bio je ispitati učinkovitost ove prakse koja se često koristi u vrednovanju jezika kod djece. U istraživanju je sudjelovalo 45 učenika osnovne škole koji su sudjelovali u testu slušanja u dvama uvjetima – potpuno čitanje naglas i djelomično čitanje naglas. Tijekom testiranja korištena je tehnologija praćenja pogleda kako bi se mjerilo koliko su učenici obraćali pozornost na različite elemente zadatka, dok su procjene razumijevanja i rezultati testova prikupljeni nakon svakoga zadatka. Rezultati su pokazali da čitanje naglas pomaže u usmjeravanju pozornosti učenika na pisane elemente, ali da nije značajno utjecalo na razumijevanje zadataka ili rezultate testova. Učenici su podjednako dobro razumjeli i rješavali zadatke u obama uvjetima. Autori ističu da, iako čitanje naglas može pomoći u boljem usklađivanju pozornosti učenika, nema snažan utjecaj na stvarne rezultate testova. Autori preporučuju da se praksa čitanja naglas razmotri u kontekstu specifičnih potreba učenika i vrednovanja, uzimajući u obzir da dodatna podrška možda neće značajno unaprijediti učeničku izvedbu, ali može smanjiti anksioznost povezanu s testovima.

Konačno, u svome je doktorskome radu o mjerenju inojezične sposobnosti u ranoj školskoj dobi, **ČengiĆ (2023)** istražila čimbenike koji utječu na razumijevanje slušanjem kod učenika u ranoj školskoj dobi, pri čemu su ključni prediktori uključivali kognitivne sposobnosti, motivaciju i socioekonomske čimbenike. Istraživanje je provedeno na

uzorku od 209 učenika prvoga razreda osnovne škole. Metodološki okvir uključivao je validaciju novoga mjernog instrumenta inojezične sposobnosti (IS-i), razvijenoga kako bi odgovarao kognitivnim sposobnostima i jezičnome stupnju djece. Mjerenje je obuhvatilo testove verbalnoga radnog pamćenja, mentalne transformacije i fonološke svjesnosti, uz procjenu motivacije, socioekonomskih uvjeta i roditeljskih stavova prema učenju jezika. Ključni pokazatelj jezične uspješnosti bila je mjera razumijevanja slušanjem, administrirana na kraju prve godine učenja engleskog jezika. Rezultati su pokazali da slušna pažnja predstavlja najsnažniji prediktor uspješnosti u razumijevanju slušanjem, omogućujući učenicima da se fokusiraju na zvučne informacije i učinkovito ih obrade. Osim toga, mentalna transformacija, koja podrazumijeva sposobnost manipulacije informacijama u radnome pamćenju, također je imala značajan, iako nešto slabiji utjecaj. Uz kognitivne čimbenike, motivacija za učenje engleskoga jezika imala je ključnu ulogu, objašnjavajući 10% varijance u razumijevanju slušanjem, dok su pozitivni stavovi roditelja prema učenju jezika dodatno pridonijeli uspješnosti djece. Među okolišnim čimbenicima, socioekonomski status roditelja, mjeren kroz obrazovanje, prihode i broj knjiga u kućanstvu, pokazao se značajnim prediktorom – roditeljski prihodi objašnjavali su dodatnih 10% varijance u razumijevanju slušanjem. Neočekivan rezultat istraživanja bio je negativan utjecaj prethodnoga izlaganja engleskome jeziku prije škole na razumijevanje slušanjem, što upućuje na to da neke rane strategije učenja možda nisu bile optimalne za razvoj školskih jezičnih vještina. Rezultati naglašavaju složenost razumijevanja slušanjem kao jezične vještine, pri čemu su kognitivni, motivacijski i okolišni čimbenici međusobno isprepleteni te zajedno doprinose uspješnosti učenika. Ključne implikacije istraživanja odnose se na prilagodbu metoda poučavanja kako bi se ojačala slušna pažnja i motivacija učenika, uz uzimanje u obzir socioekonomskih uvjeta koji mogu posredno utjecati na uspješnost u ranome učenju stranoga jezika.

Navedena istraživanja upućuju na složenu interakciju kognitivnih, afektivnih i okolišnih čimbenika. Bacsai i Csíkos (2016) istaknule su da su jezična sposobnost i obrazovanje roditelja ključni prediktori uspješnosti u razumijevanju slušanjem, dok afektivni čimbenici, poput anksioznosti i motivacije, također igraju značajnu, ali varijabilnu ulogu. Slično tomu, Sok i sur. (2021) potvrdile su važnost jezične sposobnosti i fonološkoga radnog pamćenja u uspješnosti učenika na testovima slušanjem i čitanjem, dok demografski čimbenici nisu imali značajan utjecaj. Studija Wilden i Porsch (2016) donosi uvid u utjecaj dobi početka učenja engleskoga jezika, pri čemu su učenici koji su ranije započeli učenje ostvarili bolje rezultate u receptivnim vještinama, premda je čitateljska kompetencija na materinskome jeziku bila jači prediktor uspješnosti od same duljine izloženosti stranome jeziku. Hui i sur. (2022) pokazali su da čitanje testnih pitanja naglas poboljšava pozornost učenika, no nema značajan utjecaj na samo razumijevanje ili uspješnost na testovima, naglašavajući potrebu za promišljenim korištenjem ove strategije u vrednovanju. Čengić (2023) je u svojoj disertaciji naglasila ulogu slušne pažnje kao najsnažnijega prediktora uspješnosti u razumijevanju slušanjem kod učenika u ranoj školskoj dobi. Uz kognitivne čimbenike, značajnu ulogu imaju motivacija i socioekonomski status roditelja, dok je iznenađujuće utvrđeno da rano izlaganje engleskome jeziku prije formalnoga obrazovanja može imati negativan učinak na razumijevanje slušanjem, što ukazuje na potrebu za boljim usklađivanjem ranih strategija poučavanja. Sve navedeno naglašava važnost prilagođenoga pristupa poučavanju i vrednovanju stranoga jezika koji u obzir uzima širok raspon individualnih razlika. Strategije bi poučavanja trebale uključivati podršku razvoju kognitivnih vještina, rad na smanjenju anksioznosti pri slušanju i poticanje motivacije, dok bi vrednovanje trebalo odražavati ove složene međudnose kako bi se osiguralo pravedno i učinkovito praćenje napretka učenika.

4. 7. Zaključak

Teorijski okvir vrednovanja slušanja temelji se na modelima obrade informacija koji uključuju uzlazne i silazne procese. Mlađi učenici prvenstveno se oslanjaju na prepoznavanje fonoloških i leksičkih jedinica, ali istovremeno koriste kontekstualne signale i neverbalne signale kako bi nadopunili razumijevanje. To upućuje na to da vrednovanje ne bi smjelo biti usmjereno isključivo na provjeru dekodiranja pojedinačnih riječi, već bi trebalo uključivati zadatke koji testiraju sposobnost interpretacije značenja i razumijevanja govornoga konteksta.

Vrednovanje slušanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi ključan je aspekt razvoja jezične kompetencije, ali i širega kognitivnog i socioemocionalnog razvoja učenika. Istraživanja pokazuju da je uspješno razumijevanje slušanjem povezano s nizom kognitivnih čimbenika, poput jezične sposobnosti i fonološkoga radnoga pamćenja, ali i afektivnih čimbenika, kao što su motivacija i anksioznost pri slušanju. Osim toga, utvrđeno je da strategije usmjerene na podršku učenicima mogu značajno poboljšati njihovu izvedbu.

Važna tema u vrednovanju slušanja odnosi se na pitanje koliko puta učenici trebaju čuti zvučni zapis tijekom testiranja. Istraživanja pokazuju da ponovljeno slušanje može poboljšati razumijevanje, smanjiti anksioznost i omogućiti učenicima dublju analizu sadržaja. Međutim, isto tako postoji argument da jedno slušanje bolje simulira autentične situacije iz svakodnevnoga života. Kod mlađih učenika, koji još razvijaju fonološku svjesnost i strategije slušanja, ponovljeno slušanje može biti korisno kao podrška razumijevanju i smanjenju kognitivnoga opterećenja.

S obzirom na kompleksnost vrednovanja slušanja, nužno je koristiti raznovrsne metode i tehnike koje omogućuju učenicima da pokažu svoje razumijevanje na način prilagođen njihovim sposobnostima i potrebama. Učinkovito vrednovanje treba uključivati autentične

materijale, vizualne i kontekstualne poticaje te podržavati metakognitivne strategije koje potiču refleksiju o procesu slušanja. Također, važno je osigurati da vrednovanje ne bude samo sredstvo provjere znanja, već i alat za razvoj vještine slušanja i motivacije za učenje.

5. Vrednovanje govorenja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

5. 1. Uvod

Govorenje je složena, produktivna jezična vještina koja uključuje ne samo verbalnu reprodukciju naučenih jezičnih elemenata, nego i aktivno proizvodnju govora u različitim komunikacijskim kontekstima. U ranoj školskoj dobi, kad djeca započinju sustavno učenje stranoga jezika, govorenje ima posebno važnu ulogu jer im omogućuje da se uključe u jednostavnu (autentičnu) interakciju, razvijaju samopouzdanje i postupno ovladavaju temeljnim obrascima stranoga jezika (Pinter, 2006).

Upravo zbog toga vrednovanje govorenja zahtijeva promišljen i raznolik pristup koji u obzir uzima dječju dob, razvojna obilježja, stupanj jezične kompetencije te raznolikost stilova učenja (Brown, 2004). Učitelj u ranoj školskoj dobi često je prvi izvor izgovora i nerijetko jedini model govora na stranome jeziku, što je važna činjenica koju treba uzeti u obzir pri promišljanju osnovnih kompetencija učitelja stranoga jezika koji rade s mlađim učenicima.

5. 2. Teorijski okvir

Govorenje je aktivna, produktivna vještina koja zahtijeva koordinirano funkcioniranje višestrukih kognitivnih, lingvističkih i socioemocionalnih procesa (Bygate, 1987; Goh i Burns, 2012). U ranoj školskoj dobi, razvoj govorenja temelji se na postupnome osvještavanju fonoloških značajki jezika, usvajanju vokabulara te razumijevanju osnovnih gramatičkih i pragmatičkih struktura (Cameron, 2001).

Jedna od teorijskih perspektiva koja objašnjava važnost interakcije u govornoj produkciji jest interakcijska hipoteza (engl. *Interaction*

Hypothesis, Long, 1996). Ona naglašava da je govorni razvoj učinkovit kad djeca sudjeluju u interakciji s vršnjacima ili odraslima, dobivajući trenutačnu povratnu informaciju. U ranim fazama, ponavljanje i oponašanje ključni su elementi govorenja, a potom se razvija sve složenija razina govora s integriranim diskurzivnim obilježjima (Pinter, 2006).

Bachmanov (1990) pragmatički pristup također je relevantan za govorenje jer uključuje sposobnost prilagođavanja jezika različitim komunikacijskim situacijama. Djeca trebaju naučiti koristiti neverbalne signale (gestikulaciju, mimiku) i verbalne fraze koje odražavaju različite govorne funkcije (poput traženja informacija, izražavanja želje ili postavljanja pitanja). U skladu s Vigotskijevim (1978) sociokulturnim okvirom, razvoj se govorenja dodatno pojačava kad se djeca nalaze u području sljedećega razvoja, odnosno kad složenije jezične zadatke obavljaju uz podršku učitelja ili kompetentnoga vršnjaka.

Uz to, Piagetova teorija kognitivnoga razvoja (Piaget, 1972) upućuje na to da djeca kroz praktičnu i konkretnu aktivnost (npr. igranje uloga, dramatizaciju situacija iz svakodnevnoga života i sl.) mogu brže internalizirati i sustavnije koristiti novostečene fraze. Učitelj pritom mora ponuditi raznolike kontekste koji potiču spontano govorno izražavanje, umjesto da se naglasak stavlja samo na mehaničko reproduciranje naučenih rečenica (Nunan, 1991).

Kod vrednovanja govorenja preporučuje se formativan i holistički pristup – umjesto kratkoročnoga memoriranja, potiču se suradničke aktivnosti, projekti, igranje uloga i međusobni dijalozi (Bygate, 1987; Goh i Burns, 2012). Time se djeci omogućuje razvijanje govorne tečnosti, točnosti te sposobnosti interakcije u autentičnim situacijama.

5. 3. Uloga govorenja u ranoj školskoj dobi

Govorenje u ranoj školskoj dobi ključno je za cjelokupni razvoj jezične kompetencije. Djeca putem govorne interakcije najbrže shvaćaju kako jezik funkcionira u praksi – uče nove riječi, fraze i strukture te ih odmah isprobavaju u komunikaciji. Takva upotreba jezika u akciji (Nunan, 1991) iznimno je motivirajuća jer djeci pokazuje neposrednu svrhu učenja – mogućnost izražavanja vlastitih misli, potreba i želja na stranome jeziku.

Također, govorenje potiče razvoj drugih vještina. Aktivnosti usmenoga izražavanja često su usko povezane sa slušanjem, čitanjem i pisanjem. Učenici koji redovito govore na stranome jeziku i sudjeluju u raznolikim govornim interakcijama razvijaju bogatiji vokabular i bolje razumijevanje strukture jezika, što pozitivno utječe na čitanje i pisanje (Council of Europe, 2001).

Osim jezičnoga aspekta, govorenje pridonosi i razvoju socioemocionalnih vještina. Interakcija s vršnjacima potiče suradnju, pregovaranje, rješavanje sukoba i izgradnju samopouzdanja. U ranoj školskoj dobi, djeca koja imaju priliku često govoriti i eksperimentirati s novim jezikom, uz poticajno vodstvo učitelja, lakše premošćuju strah ili sram od pogrešaka (Goh i Burns, 2012).

5. 4. Tehnike vrednovanja govorenja

Vrednovanje govorenja složeno je, među ostalim i zato što uključuje vrednovanje spontanosti, točnosti, tečnosti i prikladnosti govora u određenome kontekstu (Brown, 2004). U ranoj školskoj dobi ove se dimenzije provjeravaju prilično fleksibilno, uzimajući u obzir dob djeteta, razinu jezične izloženosti i stupanj razvijenosti ostalih jezičnih vještina. U nastavku se donosi nekoliko tehnika vrednovanja govorenja.

- **Interakcija u paru ili skupini** – učenici kratko razgovaraju u parovima ili skupinama o jednostavnim temama (npr.

posuđivanje školskoga pribora, razgovor o svojim crtežima i sl.). Učitelj opaža interakciju i vodi bilješke. Prednost je ove tehnike prirodnija atmosfera i autentičnija komunikacija, a nedostatak je izazov istodobnoga praćenja svih učenika i objektivno bilježenje. Usto, učitelj treba biti vješt u uparivanju učenika.

- **Igranje uloga** – slično prethodno opisanoj tehnici, no učenici se stavljaju u zamišljene situacije (npr. naručivanje soka u kafiću, razgovor kupca i prodavača sl.). Prednost je što je riječ o zabavnoj aktivnosti koja potiče kreativnost, a nedostatak, uz gore navedene, što neki učenici mogu biti sramežljivi ili manje skloni glumi.
- **Aktivnosti sa slikovnim karticama** – kao i kod slušanja, slikovne su kartice odlične za poučavanje i vrednovanje učenika rane školske dobi. Primjerice, učenici odgovaraju na učiteljeva pitanja (npr. „What's this?“) ili ga ispravljaju (npr. „This is a sheep. No, it's a cow!“).
- **Prezentacije uz predmet ili sliku** (engl. *show and tell*) – učenici donose predmet(e) ili sliku i kratko ih prikazuju i opisuju pred skupinom. Prednost je razvoj vokabulara vezanoga uz interese djeteta te razvoj vještine javnoga nastupa, dok je nedostatak taj što aktivnost može izazvati anksioznost kod sramežljivijih učenika.
- **Razgovor s učiteljem** – učitelj kratko razgovara s učenikom, postavlja mu pitanja prilagođena njegovoj dobi i interesima (npr. „What's your favorite animal?“, „Do you have a pet?“). Prednost je ove tehnike što omogućuje individualizirani pristup i dublji uvid u djetetovu govornu kompetenciju, a nedostatak je što u većim razrednim odjelima često zahtijeva puno vremena.
- **Korištenje digitalnih alata** – digitalna tehnologija nudi nove mogućnosti vrednovanja govorenja koje su učenicima zanimljive i poticajne. Učitelji mogu koristiti aplikacije za

snimanje glasa (npr. Vocaroo, Padlet, Flip) kako bi učenici samostalno snimili kratak govor, recitaciju, opis slike ili dijalog. Ovakvi zadatci omogućuju učenicima da govore u sigurnome okruženju, bez pritiska prisutnosti publike, a učitelj ih može naknadno poslušati i analizirati. Snimke se mogu koristiti za praćenje napretka kroz vrijeme te za samovrednovanje i refleksiju.

5. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje govorenja

U nastojanju da se vrednovanje govorenja uklopi u redovnu nastavu i pritom ostane motivirajuće, učitelji mogu posegnuti za sljedećim raznolikim, kreativnim i djeci bliskim zadacima (sintetizirano prema Ioannou-Georgiou i Pavlou, 2003; McKay, 2006; Slattery i Willis, 2001).

- **Igra uz tjelesnu aktivnost** – učenici stoje u krugu i dodavaju se lopticom. Tko primi lopticu, mora nešto reći (npr., brojanje do deset, govorenje boja, životinja i sl.).
- **Imenovanje** – učenici imenuju predmete pred sobom, u učionici ili na slikovnim karticama (npr. „This is a pencil. This is a sharpener. This is my pencil case.”).
- **Opisivanje slike** – učenici opisuju sliku (npr. „There is a cat on the chair. There is a dog on the sofa.”).
- **Potraga za informacijom** – učenici dobiju listić s kratkim uputama (npr. „Find someone who has a pet hamster.”). Zadatak je ići po učionici, postavljati pitanja vršnjacima (npr. „Do you have a hamster?”) te pronaći nekoga tko odgovara opisu.
- **U trgovini** – učenici u paru dobivaju uloge kupca i prodavača te izvode kratak dijalog uz vizualnu podršku (slikovne kartice, predmeti i dr.).

U nastavku se donosi pregled suvremenih istraživanja vrednovanja govorenja u ranoj školskoj dobi.

Butler i Zeng (2014) istražile su interakciju među mlađim učenicima tijekom vrednovanja temeljenoga na zadatcima (engl. *task-based assessment*). Cilj istraživanja bio je razumjeti kako učenici u različitim dobnim skupinama komuniciraju i surađuju tijekom provjere te identificirati razlike u njihovim interakcijskim obrascima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 64 kineskih učenika engleskoga jezika u dobi od 9 do 12 godina, podijeljenih u dvije dobne skupine: učenike četvrtoga razreda (9–10 godina) i šestoga razreda (11–12 godina). Svaki učenik radio je u paru na dvama zadatcima, pri čemu su istraživači analizirali obrasce interakcije, uključujući teme razgovora, preuzimanje uloga i strategije rješavanja problema. Rezultati su pokazali značajne razlike u interakcijskim obrascima između mlađih i starijih učenika. Četvrtaši su češće koristili jednostavnije obrasce komunikacije i pokazivali manje sposobnosti za uzajamni razvoj teme, dok su šestaši pokazali veći stupanj kooperativnosti i složenije strategije za postizanje zajedničkih ciljeva. Stariji učenici također su bili uspješniji u preuzimanju perspektive svojih partnera i razvijanju interakcijskih funkcija, poput pregovaranja i podrške. Autori zaključuju da vrednovanje temeljeno na zadatcima pruža vrijedan uvid u komunikacijske vještine učenika, ali naglašavaju potrebu za prilagodbom zadataka kognitivnim i socijalnim sposobnostima različitih dobnih skupina.

Mihaljević Djigunović (2016b) analizirala je utjecaj motivacije i samopoimanja na razvoj usmenoga izražavanja kod mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Rad se temelji na četverogodišnjemu longitudinalnom istraživanju provedenome u Hrvatskoj s učenicima u dobi od 11 do 14 godina. Usmeni testovi obuhvaćali su zadatke poput opisivanja slika i odgovaranja na pitanja, dok su podatci o motivaciji i samopoimanju prikupljeni pomoću vizualno prilagođenih upitnika.

Rezultati su pokazali dinamičan odnos između motivacije, samopoimanja i uspješnosti u usmenome izražavanju. Motivacija je pokazala značajan utjecaj na uspjeh učenika, posebno u ranim fazama učenja, dok se njezin utjecaj smanjivao s godinama. Samopoimanje učenika također je bilo povezano s njihovim uspjehom, pri čemu su učenici s pozitivnijim samopoimanjem postizali bolje rezultate u testovima govora. Autorica naglašava važnost individualiziranoga pristupa u poučavanju, koji uzima u obzir promjene u motivaciji i samopoimanju tijekom godina. Preporučuje uključivanje refleksivnih aktivnosti u nastavu kako bi se učenicima pomoglo da razumiju vlastite sposobnosti i ojačaju samopouzdanje u učenju jezika.

Hsieh i Wang (2017) ispitali su govorne sposobnosti mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika koristeći diskursnu analizu za procjenu obilježja tečnosti, gramatike, vokabulara i sadržaja. Cilj rada bio je razumjeti kako različiti zadatci i razine jezične kompetencije utječu na govornu izvedbu učenika. Istraživanje je obuhvatilo 179 učenika čiji je materinski jezik bio arapski, kineski, njemački, indonezijski, japanski, korejski, portugalski, španjolski ili vijetnamski, a rješavali su dva zadatka iz govornoga dijela testa *TOEFL Junior* – pričanje prema slikama i integrirani zadatak slušanja i govorenja. Rezultati pokazuju da su obilježja tečnosti, gramatike i vokabulara jasno razlikovala učenike na temelju njihove razine kompetencije. Zadatak pričanja prema slikama zahtijevao je više sofisticiranosti vokabulara i gramatičke točnosti, dok su integrirani zadatci pokazali veći utjecaj na sadržaj i organizaciju govora. Međutim, tečnost je ostala stabilna u svim zadacima, što upućuje na to da tip zadatka ne utječe značajno na brzinu i tečnost govora. Autori zaključuju da diskursna analiza može pružiti dubinsko razumijevanje jezičnih sposobnosti učenika te biti korisna u razvoju zadataka za vrednovanje govora prilagođenih mlađim učenicima.

Gu i Hsieh (2019) analizirali su karakteristike usmenoga izražavanja kod mladih korejskih učenika engleskoga kao stranoga jezika te kako se te karakteristike razlikuju na temelju razine jezične kompetencije. Istraživanje je provedeno analizom podataka prikupljenih u okviru velikoga jezičnog testa (*TOEFL Junior*), gdje su govorne izvedbe ocjenjivali stručnjaci. Analiza je uključivala razne govorne značajke, poput tečnosti, vokabulara, gramatike, izgovora i sadržaja. Autori su također ispitivali koje značajke razlikuju učenike s nižim razinama kompetencije od onih s višim. Rezultati su pokazali da su tečnost i vokabular najvažniji prediktori jezične kompetencije, dok su gramatika i izgovor igrali manju ulogu na nižim razinama. Na višim razinama, sposobnost strukturiranja sadržaja i preciznost u izgovoru postali su ključni čimbenici. Studija naglašava da različite značajke govora imaju različitu važnost na svakoj razini kompetencije, što implicira potrebu za prilagodljivim kriterijima ocjenjivanja. Autori preporučuju razvoj rubrika za ocjenjivanje koje uzimaju u obzir ove razlike među razinama jezične kompetencije kako bi se osigurala točnost i pravednost u vrednovanju.

Campfield (2019) je istražila zadatke potaknutoga oponašanja (engl. *elicited imitation, EI*) kao alata za poučavanje i vrednovanje stranih jezika kod mladih učenika. EI zadatci zahtijevaju od učenika ponavljanje unaprijed pripremljenih fraza ili rečenica. Autorica je analizirala podatke prikupljene u poljskim osnovnim školama na uzorku učenika u dobi od 10 godina, kao dio šire studije o usmenoj proizvodnji jezika. EI zadatci korišteni su za procjenu usvojenog vokabulara, gramatike i prozodije. Rezultati su pokazali da EI zadatci omogućuju učiteljima uvid u jezične strukture koje su učenici već internalizirali i koje mogu upotrebljavati u spontanome govoru. Također, EI potiče automatizaciju jezičnih procesa, uključujući pravilno korištenje intonacije i ritma jezika. Kod mladih učenika zadatci su povećali broj fraza koje se mogu koristiti u komunikaciji. Istraživanje je istaknulo važnost dinamičkoga pristupa vrednovanju,

gdje učitelji mogu promatrati kako učenici reagiraju na različite jezične zadatke.

Courtney (2019) je analizirala kako se igranje uloga može koristiti kao alat za vrednovanje govorenja kod mlađih učenika stranoga jezika. U istraživanju su sudjelovali desetogodišnji i jedanaestogodišnji učenici francuskoga jezika dviju osnovnih škola iz Engleske, a podatci su prikupljeni kroz snimanje razgovora tijekom zadataka igre uloga. Analizirane su kategorije kao što su tečnost, raznolikost vokabulara i točnost gramatike. Rezultati pokazuju da su zadatci igre uloga poboljšali komunikacijske sposobnosti učenika, osobito u spontanome govoru. Učenici su pokazali napredak u upotrebi složenijih gramatičkih struktura i proširenju vokabulara. Aktivnosti su također doprinijele povećanju samopouzdanja učenika, posebno kod onih koji su ranije imali teškoća s usmenim izražavanjem. Autorica zaključuje da igranje uloga nije samo koristan alat za poučavanje već i učinkovita tehnika za vrednovanje jezičnih sposobnosti mlađih učenika.

Ding i Yu (2023) ispitali su primjerenost zadataka usmenoga objašnjavanja uzroka (engl. *Causal Explanation Speaking Tasks* – CESTs) za procjenu govorne sposobnosti mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Autori su analizirali u kojoj su mjeri ti zadatci kognitivno prikladni te kako su povezani s dobi, kognitivnim razvojem i razvojem vokabulara u stranome jeziku (J2). U istraživanju je sudjelovalo 96 kineskih učenika četvrtoga i šestoga razreda koji su izvršili dva CEST zadatka na materinskome (kineskome) jeziku (J1) i stranome (engleskome) jeziku (J2). Osim toga, testiran je i njihov receptivni i produktivni opseg vokabulara u J2. Rezultati istraživanja pokazali su da su rezultati u CEST zadatcima na engleskome jeziku pozitivno povezani s opsegom produktivnoga vokabulara u J2. Većina učenika uspješno je obavila zadatke na svome J1, što ukazuje na to da su CEST zadatci unutar njihovih kognitivnih kapaciteta. Analiza uporabe uzročnih veznika i izraza mentalnih stanja otkrila je da

učenici iz obiju dobnih skupina imaju dovoljno razvijene kognitivne sposobnosti za verbalizaciju uzročnosti. Međutim, njihova sposobnost interpretacije i verbalizacije mentalnih stanja još je u razvoju, a zaključivanje među uzročno povezanim elementima koji imaju konkurentne uzročne odnose pokazalo se kao kognitivno zahtjevno. Studija ukazuje na to da su CEST zadatci korisni za procjenu govorne sposobnosti mlađih učenika, ali i da zahtijevaju pažljivo osmišljavanje kako bi se osiguralo da odražavaju i jezične i misaone sposobnosti učenika. Posebno je važno prepoznati razlike u kognitivnome razvoju između različitih dobnih skupina te prilagoditi težinu zadataka njihovim sposobnostima. Također, rezultati upućuju na to da bi učitelji i ispitivači trebali obratiti pozornost na uključivanje strategija koje potiču razvoj sposobnosti objašnjavanja i zaključivanja kod učenika.

Gore navedena istraživanja o vrednovanju govorne kompetencije kod mlađih učenika stranoga jezika upućuju na važnost prilagodbe zadataka i metoda vrednovanja kognitivnim i socijalnim sposobnostima djece. Studije Butler i Zeng (2014) te Mihaljević Djigunović (2016b) naglašavaju da učenici različite dobi upotrebljavaju različite interakcijske strategije i da motivacija i samopoimanje igraju ključnu ulogu u razvoju usmenoga izražavanja. Stariji učenici bolje razvijaju kooperativne obrasce komunikacije i pregovaračke vještine, dok mlađi učenici više ovise o jednostavnim strategijama i vanjskoj podršci. Hsieh i Wang (2017) te Gu i Hsieh (2019) identificirali su tečnost i vokabular kao ključne odrednice jezične kompetencije, pri čemu se važnost gramatike i izgovora povećava na višim razinama. Ove spoznaje upućuju na potrebu za diferenciranim pristupom vrednovanju, pri čemu bi zadatci trebali biti prilagođeni razinama kompetencije i omogućiti učenicima da pokažu svoje jezične sposobnosti na različite načine. Nadalje, istraživanja Campfield (2019) i Courtney (2019) upućuju na to da tehnike poput zadataka potaknutoga oponašanja i igranje uloga mogu poboljšati automatsku upotrebu jezika i povećati samopouzdanje učenika u

usmenome izražavanju, a Ding i Yu (2023) ističu da zadatci verbalizacije uzročnosti moraju biti pažljivo osmišljeni kako bi odgovarali kognitivnim kapacitetima učenika. Rezultati stoga ukazuju na to da bi vrednovanje govorenja trebalo biti dinamično i uključivati raznovrsne metode koje omogućuju autentičnu procjenu jezičnih sposobnosti u realnim komunikacijskim situacijama.

5. 6. Zaključak

Govorenje u ranoj školskoj dobi nezaobilazan je element cjelovitoga ovladavanja stranim jezikom. Upravo se kroz govorenje kod djece razvijaju motivacija, spontanost, interakcijske vještine te samopouzdanje u uporabi stranoga jezika. U ranoj školskoj dobi učenici se oslanjaju na oponašanje, igru i interakciju kako bi razvili govornu kompetenciju, što znači da vrednovanje govorenja treba biti prilagođeno njihovim razvojnim mogućnostima i prirodnim načinima ovladavanja jezikom. Individualni razgovori s učiteljem, dijalози s vršnjacima, opisivanje slika i igranje uloga pomažu u procjeni tečnosti, točnosti i primjene jezika u komunikaciji.

U praksi, najbolje rezultate donosi sustavno, raznoliko i poticajno vrednovanje govorenja, u kojemu se djeca osjećaju slobodno iskušati jezik, čineći pogreške i učeći na njima. Jedan od ključnih izazova vrednovanja govorenja upravo je stvaranje pozitivnoga okruženja u kojemu se učenici osjećaju sigurno eksperimentirati s jezikom. Anksioznost može negativno utjecati na govornu produkciju, stoga učitelji trebaju koristiti formativne metode vrednovanja koje daju učenicima priliku za učenje kroz pokušaje i pogreške. Na taj se način postavljaju temelji trajne motivacije za učenje stranoga jezika te razvija pozitivna slika o vlastitim jezičnim sposobnostima. Učitelji pritom preuzimaju ključnu ulogu – osiguravaju kvalitetne uvjete za govornu interakciju, koriste suvremene tehnike vrednovanja i nenametljivo ali stručno usmjeravaju dječji govorni razvoj.

Konačno, vrednovanje govorenja u ranoj školskoj dobi trebalo bi biti razvojno primjereno, motivirajuće i autentično. Fokus bi trebao biti na procesu, a ne samo na rezultatu, a kako bi se učenicima omogućilo da postupno razvijaju svoje govorne vještine kroz interakciju i iskustveno učenje.

6. Vrednovanje čitanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

6. 1. Uvod

Čitanje je složena receptivna vještina koja uključuje dekodiranje pisanih simbola (grafema), razumijevanje riječi i rečenica te integriranje pročitana sadržaja u postojeće znanje i iskustva čitatelja (Grabe i Stoller, 2011). U ranoj školskoj dobi, kad djeca započinju sustavnije upoznavanje s pisanim jezikom, proces čitanja na stranome jeziku može biti posebno zahtjevan. Djeca se, osim s novim ortografskim sustavom (ako se razlikuje od njihova materinskoga jezika), susreću i s nepoznatim riječima, sintaksom te kulturnim specifičnostima teksta na stranome jeziku. Istodobno, upravo čitanje omogućuje ubrzano bogaćenje vokabulara, razvoj vizualnih i kognitivnih vještina te potiče samostalnost u učenju (Cameron, 2001).

Vrednovanje čitanja u ranoj školskoj dobi igra ključnu ulogu u prepoznavanju napretka i poteškoća svakoga učenika, prilagodbi nastave te poticanju motivacije za daljnje usvajanje stranoga jezika (Brown, 2004). To uključuje ne samo tehničko dekodiranje (tzv. fonološko i grafemsko povezivanje), već i provjeru razumijevanja te sposobnost interpretacije pročitana sadržaja na razini riječi, rečenice i širega konteksta (Council of Europe, 2001).

6. 2. Teorijski okvir

Čitanje se u ranoj školskoj dobi promatra kao složena aktivnost koja objedinjuje dekodiranje grafema, prepoznavanje vokabulara i razradu značenja teksta u skladu s djetetovim iskustvom i predznanjem (Ehri, 2005; Grabe i Stoller, 2011). U kontekstu ranoga usvajanja stranoga jezika, teorija rane pismenosti (engl. *emergent literacy*, Clay, 1998)

naglašava da se sposobnost čitanja razvija mnogo prije nego što dijete formalno nauči sva slova, kroz interakciju s knjigama, pričama i vizualnim materijalima.

Vigotskijev (1978) sociokulturni okvir pokazuje da se čitalačka kompetencija razvija u socijalnoj interakciji, a učitelj ili roditelj djeluje kao pružatelj strateške pomoći (npr. skretanje pažnje na ključne riječi, postavljanje pitanja o sadržaju i sl.). To se posebno odnosi na rano čitanje na stranome jeziku gdje je djetetu nužan dodatni kontekst (slike, pokreti, jednostavan rječnik) kako bi premostilo jaz između polaznoga i ciljnoga jezika (Pinter, 2006).

Čitanje obuhvaća dvije komplementarne strategije obrade informacija – koje su navedene i u poglavlju o slušanju – silazna i uzlazna obrada (Alder, 2000). Uzlazna se obrada odnosi na postupno prepoznavanje jezičnih elemenata od niže razine (slova, slogovi, riječi) prema višim razinama značenja. Ovaj se pristup temelji na dekodiranju teksta i fonološkoj obradi, pri čemu dijete prvo prepoznaje pojedinačne grafeme i njihove glasovne ekvivalente te ih zatim spaja u riječi i rečenice (Gough & Tunmer, 1986). Fonološka svjesnost ključna je u ranim fazama učenja čitanja, jer omogućuje učenicima da razviju sposobnost dekodiranja i prepoznavanja vizualnih obrazaca riječi (Perfetti, 2007).

S druge strane, silazna obrada naglašava ulogu konteksta, predznanja i predviđanja u razumijevanju teksta. Čitanje nije strogo linearan proces dekodiranja, već interaktivna aktivnost u kojoj čitatelj koristi semantičke i sintaktičke tragove kako bi interpretirao značenje. U ovome pristupu učenici koriste vizualne informacije (slike, dijagrami i sl.), prethodno znanje i kontekstualne tragove kako bi predvidjeli značenje riječi ili fraza (Smith, 2004). Ovakav način obrade posebno je koristan pri čitanju na stranome jeziku, jer omogućuje učenicima da popune praznine u razumijevanju koristeći se širim kontekstom teksta (Kintsch, 1998). Šamo i Smuda Đurić (2021) naglašavaju kako učitelji često koriste uzlazni pristup, usmjeren na prepoznavanje grafičkih i

fonoloških obilježja teksta, dok je silazni pristup, koji uključuje predviđanje značenja i povezivanje s prethodnim znanjem, rjeđe zastupljen. Nadalje, Šamo (2006) ističe da učenici češće koriste uzlazne strategije kad čitaju na stranome jeziku, posebno pri dekodiranju nepoznatih riječi, dok se silazne strategije koriste sporadično, najčešće kad su tekstovi bliski učenikovu iskustvenome kontekstu.

Učinkovito čitanje uključuje interaktivni model (Rumelhart, 1977), koji ukazuje na to da uzlazni i silazni procesi djeluju simultano. Naprimjer, dok dijete dekodira riječi putem fonološke obrade, istovremeno koristi kontekstualne tragove kako bi interpretiralo značenje. Šamo (2006, 2015) potvrđuje da učenici imaju bolje rezultate kad tekstovi omogućuju aktivaciju njihova postojećega znanja i iskustva te ističe da uspješno čitanje podrazumijeva dinamičan proces interakcije između jezičnih znakova u tekstu i čitateljeva predznanja. Interaktivni model naglašava da čitatelj ne obrađuje tekst linearno, već neprestano koristi različite razine obrade kako bi postigao cjelovito razumijevanje pročitana (Kintsch, 1998). U ranome učenju stranog jezika, kombinacija uzlaznih i silaznih strategija može poboljšati razumijevanje teksta, osobito kad se koriste višestruki modaliteti, poput vizualnih materijala, gesta i usmenoga modeliranja čitanja, koji pomažu u kognitivnoj obradi informacija.

U skladu s modelom dvostruke obrade (engl. *dual-route*, Coltheart i sur., 2001), dijete koristi fonološki pristup (spajanje slova u glasove) i vizualni pristup (prepoznavanje cijelih riječi) prilikom čitanja. Kod mlađih učenika, ove se rute razvijaju usporedno, a uvođenje slikovnih kartica, natpisa i kratkih tekstova prilagođenih dobi pospješuje automatizaciju dekodiranja (Nation, 2009).

6. 3. Uloga čitanja u ranoj školskoj dobi

Čitanje je važan izvor jezika koji djeca ne moraju nužno čuti u govornoj komunikaciji. Mnoge riječi, fraze i gramatičke strukture uče se upravo putem pisanih tekstova (Nation, 2009). Stoga rano upoznavanje s čitanjem na stranome jeziku potiče bogaćenje rječnika i bolju kontrolu nad jezičnim strukturama.

Čitanjem na stranome jeziku djeca proširuju svoje sposobnosti analize i sinteze, kritičkoga razmišljanja te vježbaju vještine pamćenja (Pinter, 2006). Uspoređuju različite jezike, traže poznate obrasce i uočavaju sličnosti i razlike, što im pomaže u razvoju metajezicične svijesti.

Mogućnost samostalnoga čitanja motivira učenike, osobito kad naiđu na autentične tekstove koji odgovaraju njihovim interesima (Cameron, 2001; Narančić Kovač i Likar, 2015). Zato je važno birati kratke, tematski privlačne i slikovno potkrijepljene tekstove koji su primjereni razini jezika i dobi učenika. Slikovnice su odlična podloga za razvoj rane pismenosti (Lazarić i Riman, 2022).

Kroz čitanje autentičnih ili prilagođenih tekstova na stranome jeziku, učenici se upoznaju s novim kulturama, tradicijama i načinima razmišljanja (Council of Europe, 2001). To pridonosi razvoju međukulturne osviještenosti i tolerancije već u ranoj dobi.

6. 4. Tehnike vrednovanja čitanja

Vrednovanje čitanja u ranoj školskoj dobi ne može se svesti na izolirane testove s pitanjima točno/netočno, već je potrebno osmisliti različite aktivnosti i zadatke koji će omogućiti uvid u stupanj savladanosti svih segmenata čitanja – od tehničkog dekodiranja do dubljeg razumijevanja i tumačenja teksta (Grabe i Stoller, 2011; Brown, 2004). U nastavku je prikazano nekoliko tehnika vrednovanja čitanja.

- **Tihi rad na tekstu** – učenici čitaju kratku priču, strip, pjesmicu ili tekst iz udžbenika u tišini, a zatim rješavaju jednostavne zadatke (npr. dopune rečenice, označe tvrdnje kao točne/netočne, poslože slike prema redoslijedu radnje i sl.). Ova tehnika omogućuje uvid u razumijevanje sadržaja, a težina se može prilagoditi različitim razinama.
- **Čitanje naglas** – učenici čitaju naglas kratke, prilagođene tekstove. Tehnika je korisna za rano otkrivanje poteškoća u dekodiranju (npr. prepoznavanje glasova i povezanost glasova sa slovima), ali ne mjeri dublje razumijevanje sadržaja. Čitanje naglas omogućuje neposrednu povratnu informaciju o izgovoru i tečnosti, no učenici se mogu osjećati pod pritiskom, što može iskriviti stvarnu sliku njihove sposobnosti čitanja.
- **Zajedničko (slijedno) čitanje** – učitelj i učenici čitaju zajedno (npr. učitelj čita naglas, a djeca prate tekst i povremeno se uključuju), nakon čega slijedi razgovor o pročitanoj. Mogu se postavljati pitanja tipa „Što misliš da će se sljedeće dogoditi?” ili „Zašto je lik to učinio?”. Učenici tako dobivaju model čitanja i intonacije te mogu usmjeriti pažnju na razumijevanje priče, a ne isključivo na tehnike dekodiranja.
- **Projektni pristup i dnevnik čitanja** – u ranoj školskoj dobi dnevnik može biti vrlo jednostavan; učenici crtaju ključnu sliku iz pročitanoj teksta, ispisuju 2–3 jednostavne rečenice o liku ili radnji. Učitelj može tekstu priložiti i pitanja s mogućim odgovorima za djecu koja još ne mogu samostalno pisati u dužem obliku. Projekti mogu uključivati čitanje kratkih tekstova o životinjama ili drugim temama koje su bliske učenicima, a zatim izradu plakata ili prezentaciju pred razredom. Ovom se tehnikom potiče kreativnost i dublje razumijevanje jer učenici uče primijeniti pročitano na neki stvarni zadatak, ali takav pristup zahtijeva više organizacije, podrške i uložena vremena.

- **Korištenje digitalnih alata** – digitalni alati omogućuju izradu raznolikih zadataka za vrednovanje čitanja koji su vizualno privlačni, interaktivni i prilagođeni mlađim učenicima. Aplikacije poput Wordwalla, LearningAppsa, Quizleta ili Baamboozlea mogu se koristiti za zadatke uparivanja teksta i sličica, prepoznavanja točnih tvrdnji nakon čitanja, slaganja rečenica prema redoslijedu događaja i drugih aktivnosti koje provjeravaju razumijevanje pročitano. Takvi zadatci potiču motivaciju i omogućuju učenicima da rade u vlastitome ritmu, uz automatsku povratnu informaciju. Učitelj može analizirati rezultate i prilagoditi nastavu prema potrebama učenika.

6. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje čitanja

Kako bi se vrednovanje integriralo u svakodnevnu nastavu i ostalo motivirajuće, mogu se koristiti sljedeći zadatci (sintetizirano prema Ioannou-Georgiou i Pavlou, 2003; McKay, 2006; Slattery i Willis, 2001).

- **Spajanje** (povezivanje) – učenici povezuju napisanu riječ ili rečenicu s odgovarajućom slikom.
- **Crtanje** – učenici čitaju tekst i crtaju prema uputama (npr. „The monster has four legs, six hands, and two heads.“).
- **Traženje informacija** – učenici pretražuju tekst kako bi pronašli određenu informaciju; učitelj može usmeno postavljati pitanja ili učenicima dati obrazac koji trebaju popuniti s traženim informacijama.
- **Odgovaranje na pitanja** – nakon čitanja teksta, učenici odgovaraju na pitanja razumijevanja pročitano (npr. odabir sličica, pitanja višestrukoga izbora, točno/netočno ili kraći odgovori).

- **Priča s dijelovima koji nedostaju** – učenici dobiju priču u kojoj nedostaju neke riječi ili rečenice, a oni ih trebaju upotpuniti na temelju ponuđenih riječi, slikovne podrške ili konteksta.

Suvremenih istraživanja vrednovanja čitanja u ranoj školskoj dobi manjka, no vrijedi istaknuti ono koje je provela **Savić (2017)**. Autorica je ispitala poteškoće u čitanju kod učenika engleskoga kao stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, s posebnim naglaskom na međusobnu povezanost točnosti čitanja naglas i razumijevanja pročitanaog teksta. Istraživanje je provedeno na uzorku od dvanaest jedanaestogodišnjih učenika iz šest osnovnih škola u Srbiji. Podatci su prikupljeni putem glasnoga navođenja misli (engl. *think-aloud protocol*) nakon čitanja novoga teksta na poznatu temu. Rezultati su pokazali da učenici najčešće imaju poteškoće s pravilnim izgovorom riječi, zamjenom sličnih riječi, izostavljanjem riječi te umetanjima i ponavljanjima. Učenici su se oslanjali na fonološko dekodiranje umjesto prepoznavanja riječi u cjelini, što je usporavalo čitanje i negativno utjecalo na razumijevanje pročitanaog. Iako su učenici svjesni nekih svojih poteškoća, često nisu prepoznavali vlastite pogreške u izgovoru i tumačenju nepoznatih riječi. Nadalje, utvrđena je jaka povezanost između točnosti čitanja i razumijevanja – učenici koji su imali veću preciznost u dekodiranju riječi pokazali su bolje rezultate u razumijevanju teksta, dok su oni s većim brojem pogrešaka imali značajne poteškoće u interpretaciji pročitanaog. Zaključno, istraživanje naglašava važnost pravovremenoga prepoznavanja i adresiranja poteškoća u čitanju kako bi se osigurala učinkovita podrška učenicima u ovladavanju stranim jezikom. Poticanje učenika na korištenje učinkovitih strategija čitanja ključno je za unaprjeđenje čitalačkih sposobnosti u stranome jeziku.

Osvrnut ćemo se još i na istraživanje **Brunfaut i sur. (2021)** koji su istražili utjecaj radnoga pamćenja, razreda i karakteristika zadatka na rezultate testova čitanja kod mlađih učenika engleskog kao stranoga

jezika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 94 mađarskih učenika šestoga i sedmoga razreda (11–14 godina starosti) koji su sudjelovali u testovima čitanja i bateriji testova radnoga pamćenja. Rezultati su pokazali da su učenici s boljim radnim pamćenjem postigli bolje rezultate u razumijevanju čitanja, dok su učenici sedmoga razreda bili uspješniji od učenika šestoga razreda, što ukazuje na razvojne razlike. Međutim, različite vrste zadataka čitanja nisu pokazale značajne razlike u točnosti razumijevanja, što upućuje na to da vrsta zadatka nije presudan čimbenik u ovome kontekstu. Autori zaključuju da radno pamćenje igra ključnu ulogu u razumijevanju čitanja kod mlađih učenika te preporučuju prilagodbu zadataka i testnih strategija kako bi se osiguralo da testovi vjerno odražavaju sposobnosti učenika.

Oba istraživanja ističu kako vrednovanje čitanja treba biti prilagođeno kognitivnim sposobnostima učenika i njihovu stupnju jezične razvijenosti. Praktične implikacije odnose se na potrebu za razvojem prilagođenih metoda vrednovanja koje će bolje odražavati sposobnosti učenika, smanjiti anksioznost i pružiti učiteljima korisne podatke za oblikovanje nastavnih i testnih strategija. Usto, istraživanja upućuju na važnost ranoga prepoznavanja poteškoća u čitanju i razvijanja podrške za učenike koji imaju izazove s dekodiranjem i razumijevanjem teksta.

6. 6. Zaključak

Čitanje je u ranoj školskoj dobi važno ne samo za usvajanje pisanoga oblika stranoga jezika nego i za razvoj ukupne jezične kompetencije i stvaranje temelja za buduće samostalno učenje. Nadalje, razvoj čitalačke vještine u stranome jeziku u ranoj školskoj dobi složen je proces koji nadilazi puko dekodiranje pisanih simbola. Djeca se u tome razdoblju nalaze na različitim razinama kognitivnoga i jezičnoga razvoja, a njihova sposobnost razumijevanja pročitanaoga usko je povezana s njihovim predznanjem, iskustvima te metodama poučavanja kojima su izložena. Stoga je vrednovanje čitanja u nastavi

stranoga jezika iznimno važan segment koji omogućuje ne samo procjenu individualnog napretka učenika, već i prilagodbu nastavnih strategija kako bi se podržao razvoj funkcionalne pismenosti.

Jedan od ključnih izazova vrednovanja čitanja u ranome učenju stranoga jezika jest pronalaženje ravnoteže između tehničke preciznosti u dekodiranju teksta i sposobnosti njegova razumijevanja u kontekstu. Premda su tradicionalne tehnike, poput čitanja naglas i provjere prepoznavanja riječi, korisne u detekciji poteškoća, one same po sebi ne osiguravaju dublji uvid u učenikovu sposobnost razumijevanja i primjene pročitano. Stoga je nužno vrednovanje temeljiti na holističkome pristupu koji kombinira različite metode – od individualnih zadataka i interaktivnih aktivnosti do digitalnih alata i autentičnih tekstova prilagođenih interesima djece.

Osim jezičnih vještina, čitanje na stranome jeziku u ranoj dobi snažno utječe i na razvoj kognitivnih i metajezičnih sposobnosti učenika. Izlaganje pisanom jeziku pomaže učenicima u usvajanju gramatičkih struktura, širenju vokabulara te razvoju analitičkih i vještina predviđanja potrebnih za razumijevanje teksta. Nadalje, čitanje doprinosi razvoju strategija samostalnoga učenja i kritičkoga mišljenja, što je dugoročno važan cilj nastave stranoga jezika.

Usmjeravajući se na djetetove potrebe, interese i razvojne mogućnosti, učitelji mogu stvoriti ozračje u kojemu djeca s radošću prihvaćaju pisani jezik stranoga jezika kao izvor novih priča, zanimljivosti i izazova. Takav pristup ne samo da obogaćuje njihovo jezično znanje, nego i razvija ljubav prema čitanju kao aktivnosti u kojoj mogu uživati cijeli život. Učitelji pritom preuzimaju ulogu vodiča, odabirući primjerene materijale, kreirajući raznolike metode vrednovanja i stalno vodeći brigu o motivaciji i samopouzdanju malih čitača.

7. Vrednovanje pisanja u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

7. 1. Uvod

Pisanje je produktivna jezična vještina koja zahtijeva istodobnu primjenu različitih komponenti jezičnoga sustava – od poznavanja grafemskoga sustava, vokabulara i gramatike, do sposobnosti strukturiranja teksta i prilagođavanja pisane poruke svrsi, čitatelju i kontekstu (Harmer, 2004; Cushing Weigle, 2009). U ranoj školskoj dobi, djeca se postupno upoznaju s osnovnim načelima pisanja na materinskome jeziku, što je često popraćeno grafomotoričkim vježbama i stvaranjem prvih kratkih pisanih poruka. Kad se uvodi pisanje na stranome jeziku, proces može biti dodatno izazovan zbog razlika u grafemskome sustavu, leksičkome i sintaktičkome bogatstvu materinskoga i stranoga jezika te uslijed nedovoljne razvijenosti djetetovih općih kognitivnih i motoričkih vještina (Cameron, 2001).

Unatoč tomu, pisanje u ranoj školskoj dobi nudi brojne prednosti. Djeca razvijaju svijest o povezanosti jezika i pisma, potiče se njihova kreativnost te se stvaraju temelji za kasnije, zahtjevnije pisane oblike (Brown, 2004). K tome, rana izloženost pisanju na stranome jeziku može poboljšati pismenost i na materinskome jeziku jer učenici razvijaju svijest o jeziku, pravopisu i strukturi rečenice kroz višestruke interakcije s pisanim tekstom (Vickov i Jakupčević, 2022). Vrednovanje pisanja pritom ima ključnu ulogu, jer omogućuje prepoznavanje stupnja ovladanosti grafemskim i jezičnim pravilima, snalaženja u osnovnim pisanim formama (bilješke, kratke poruke, rečenice) te kreativnoga izražavanja. Ujedno se stvara motivirajući kontekst koji djecu potiče da u pisanju vide koristan alat za komunikaciju i učenje (Council of Europe, 2001).

7. 2. Teorijski okvir

Pisanje na stranome jeziku teže je i vremenski zahtjevnije negoli pisanje na materinskome jeziku (Schoonen i dr., 2009; Silva, 1993, 1997). Vickov i Jakupčević (2022) ističu da se rani razvoj pisanja ne smije promatrati kao zaseban proces, već kao međusobno povezano razvijanje čitalačke vještine i vještine pisanja. Isto tako, ne smije se zaboraviti da pisanje na stranome jeziku uključuje uporabu najmanje dvaju jezika – polaznoga i ciljnoga jezika (Manchón i sur., 2009). Ovdje valja dodati da to nije slučaj samo u pisanju, nego u svom jezičnim djelatnostima. Važno je stoga napomenuti da se vrednovanje treba provoditi u okruženju u kojemu se prepoznaje i nadograđuje djetetov materinski jezik i identitet povezan s njime. Vrednovanje koje ne uzima u obzir djetetov prvi jezik neinformirano je, neprikladno i štetno (McKay, 2006).

Prema procesnome pristupu pisanju (engl. *process writing*, White i Arndt, 1991), pisanje se ne promatra kao linearan niz koraka, nego kao iterativni ciklus planiranja, izrade nacrtka, povratne informacije i revizije. Kod mlađih se učenika ti procesi pojednostavljaju i prilagođavaju dječjoj razini kognitivnoga razvoja.

Vigotski (1978) ističe da se pisanje razvija unutar društvenoga konteksta gdje su podrška učitelja i interakcija s vršnjacima ključne za nadilaženje trenutne razine kompetencije. Istodobno, Piagetova (1972) ideja o kognitivnim fazama upućuje na to da su mlađa djeca u fazi kad su im najpotrebniji konkretni i vizualni poticaji (slike, naljepnice, tablice) kako bi smisljeno povezali misli i grafički zapis (Pinter, 2006).

Koncept ranoga pisanja (engl. *emergent writing*, Hall, 1987) ukazuje na to da djeca „piskaraju” i eksperimentiraju s pisanjem još i prije nego što formalno usvoje sva pravopisna pravila. Vickov i Jakupčević (2022) potvrđuju da mlađi učenici pokazuju interes za pisanje i prije nego što su potpuno svladali fonološki sustav stranoga jezika, što se može iskoristiti u nastavi kroz aktivnosti koje kombiniraju crtanje,

prepisivanje i vođeno pisanje. Upravo taj kreativni pristup – poticanje djece da crtaju, dopunjavaju riječi, sastavljaju kratke fraze i zapisuju najosnovnije rečenice – stvara pozitivan stav prema pisanju i gradi most prema kasnijim, složenijim pisanim formama (Graham i Harris, 2005).

U teorijskome smislu, Cushing Weigle (2009) napominje da je za vrednovanje dječjega pisanja važno razdvojiti mehaničku razinu (pravopis i oblik slova) od sadržajne i diskurzivne razine (koherencija i smislenost teksta). Rani zadatci pisanja stoga najprije vrednuju jednostavnu korektnost – poput ispravnog oblikovanja riječi – dok se postupno uvodi i vrednovanje strukture kratkih rečenica, spontanosti izričaja i rječničke raznolikosti. Učitelj stoga treba promišljeno kombinirati kontrolirane, vođene i kreativne zadatke te istodobno poticati djecu na istraživanje pisma kao sredstva izražavanja, a ne samo kao formalne obveze.

Cushing Weigle (2009) koristi Vähäpäässijev model diskursa pisanja za školsko pisanje, koji se temelji na dvjema osima – kognitivnoj obradi i dominantnoj namjeri odnosno svrsi. Kognitivna obrada uključuje tri osnovne razine, od najlakše do najzahtjevnije: reprodukciju, organizaciju/reorganizaciju i izmišljanje/stvaranje informacija. Svrha obuhvaća sljedeće razine – učenje, prenošenje emocija, informiranje, uvjeravanje, zabavljanje i održavanje kontakta. Ove razine, za razliku od kognitivne obrade, nisu hijerarhijski poredane. Prema Cushing Weigle (2009), odgovarajući test pisanja trebao bi uzeti u obzir gore navedene kognitivne zahtjeve, komunikacijsku svrhu te potrebe učenika.

Prema Cooku (2005), učenici engleskoga kao stranoga jezika suočavaju se s nizom specifičnih izazova dok uče pisati na ciljnome jeziku. Prvo, ako su učenici govornici jezika poput arapskoga ili japanskoga, trebaju naučiti pisati s lijeva na desno. Zatim, učenici trebaju prepoznati oblike slova engleske abecede, što je prilično zahtjevan zadatak za učenike čiji se materinski jezik (poput grčkoga,

kineskoga, srpskoga itd.) koristi ne-latiničnim pismom. Također, učenici trebaju prepoznati specifičnu vezu između fonema i grafema u engleskome jeziku, što može biti prilično različito od njihova materinskoga jezika. Nadalje, učenici moraju aktivirati fonološku i leksičku obradu dok uče pisati riječi te trebaju upotrebljavati interpunkcijske znakove koji se mogu koristiti drugačije negoli u njihovu materinskome jeziku. Konačno, suočavaju se s izazovom tumačenja kreativne uporabe jezika u medijima i s posebnostima različitih razina formalnosti. Sve dodatno komplicira činjenica da sustavno razvijanje vještine pisanja ne dobiva dovoljnu pozornost u poučavanju stranoga jezika (Cook, 2005, 2008). Da je pisanje na stranome jeziku doista izazov i u hrvatskome kontekstu, potvrdila su istraživanja Zergollern-Miletić (2007) te Patekar (2017).

7. 3. Uloga pisanja u ranoj školskoj dobi

Iako se ranije često smatralo da je za mlađe učenike važnije poticanje govorenja i slušanja, a da pisanje treba doći tek kasnije, suvremena metodika ističe prednosti uvođenja pisanja od najranije dobi (Cameron, 2001). Te prednosti uključuju:

- **Razvoj fonološke i ortografske svjesnosti** – djeca koja rano počnu zapisivati riječi, čak i u obliku preslikavanja, brže uočavaju razliku između glasova i slova te razvijaju osjetljivost za pravopis (Pinter, 2006).
- **Proširivanje vokabulara** – pisanje pomaže učenicima da se aktivnije „druže” s riječima, jer prilikom pisanja moraju razmisliti o pravopisnoj pravilnosti, vezama među riječima i značenju (Harmer, 2004).
- **Stvaranje kontekstualnih veza** – kroz kratke pisane zadatke (bilješke, opise slika, popise i sl.) djeca vježbaju strukturiranje misli i izražavanje u skladu s komunikacijskom namjerom.

- **Povezivanje s ostalim vještinama** – pisanje nadopunjuje govorenje, slušanje i čitanje. Primjerice, nakon čitanja kratke priče, učenici mogu zapisati jednostavnu rečenicu o glavnome liku ili nacrtati i ukratko opisati scenu iz priče (Brown, 2004).
- **Razvoj samostalnosti i odgovornosti** – kad dijete vidi vlastite pisane uratke, razvija se osjećaj ponosa i samopouzdanja, a time i motivacija za daljnje učenje.

7. 4. Tehnike vrednovanja pisanja

Vrednovanje pisanja u ranoj školskoj dobi treba biti raznovrsno i prilagođeno razini djece. Za najmlađe učenike, naglasak je uglavnom na razumljivosti glavne poruke i poticanju pozitivnoga stava prema pisanju, a manje na formalnoj točnosti (Cushing Weigle, 2009; Brown, 2004). U nastavku se donosi nekoliko tehnika vrednovanja pisanja.

- **Prepisivanje** (preslikavanje) – učenici imaju predložak (riječi ili kratke rečenice) koji preslikavaju odnosno prepisuju, primjerice uz odgovarajuću sliku. Preslikavanje a potom i prepisivanje služe kao vježba za ispravno pisanje slova i riječi. Time se razvija automatska veza između vizualnoga oblika riječi i pokreta pisanja, no, razumljivo, ne stječe se uvid u sposobnost samostalnoga stvaranja teksta. Ipak, i prepisivanje može biti kreativno i smisleno, primjerice, ako učenici trebaju napraviti svoj popis za kupovinu.
- **Zadatci s potporom** – učenicima se primjerice daju početci rečenica ili kratke strukture koje trebaju dovršiti prema predlošku (npr. „My name is ... I am ... years old.”). Tehnika omogućuju usvajanje osnovne strukture rečenice i smanjuje osjećaj anksioznosti povezan s pisanjem na stranome jeziku.
- **Vođeni zadatci** – učenici pišu riječi, rečenice, kratke tekstove prema uputama, uz predložak, ključne riječi ili vizualnu potporu.

- **Korištenje digitalnih alata** – digitalni alati omogućuju učenicima da razvijaju i prikazuju svoje pisane vještine na kreativan i motivirajući način. Aplikacije poput Book Creatora, Padleta ili StoryJumpera mogu se koristiti za zadatke pisanja kratkih priča, opisa likova ili mjesta, sastavljanja dijaloga te dopunjavanja rečenica. Učenici mogu ilustrirati vlastite tekstove, dodavati zvukove i fotografije, što dodatno potiče angažman i osjećaj vlasništva nad radom. Učitelji mogu pratiti napredak kroz digitalne portfolije, komentirati radove i pružiti individualiziranu povratnu informaciju.

7. 5. Primjeri zadataka za vrednovanje pisanja

Pisanje za mlađe učenike treba biti kratko, konkretno i zabavno. U nastavku su navedeni neki primjeri (sintetizirano prema Ioannou-Georgiou i Pavlou, 2003; McKay, 2006; Slattey i Willis, 2001).

- **Spajanje** – učenici dobivaju kartice s početkom i krajem rečenice (npr. „My dog / is black.“, „I have / two sisters.“), a zatim ih spajaju i prepisuju ispravno.
- **Opisivanje** – učenici opisuju svoj crtež (npr. svoga čudovišta, „It is blue. It has seven eyes.“) dopunjavajući rečenice, prema predlošku ili samostalno (ovisno o razini).
- **Dovršavanje/dopunjavanje priče** – učenici dovršavaju odnosno dopunjavaju priču riječima ili rečenicama.
- **Strip** – učenici upisuju riječi i rečenice u prazne oblačiće u stripu.
- **Kratka pisana poruka** – naprimjer, učenici trebaju napisati čestitku ili pozivnicu za rođendan. Potrebni su, dakako, predložak, vizualna potpora ili ključne riječi.

Specifičan problem koji su istaknuli Konrad i sur. (2018) odnosi se na vrednovanje pisanja učenika na nižim razinama učenja stranoga

jezika unutar paradigme komunikacijski orijentiranoga vrednovanja jezika. Naime, s obzirom na to da mlađi učenici ne mogu odmah sudjelovati u pisanju usmjerenome na komunikaciju, zadatci pisanja više se usredotočuju na izolirane jezične sposobnosti i stoga nisu toliko autentični koliko bi možda trebali biti. Međutim, Konrad i sur. (2018) smatraju da je malo vjerojatno da će učenici na nižim razinama naići na mnogo situacija izvan učionice ili testa u kojima bi trebali pisati na stranome jeziku. Autori su stoga zaključili da autentičnost nije presudna kod vrednovanja pisanja na nižim razinama. Slično tomu, Manchón (2011) argumentira da je pisanje radi učenja doista legitimna pedagoška aktivnost koja ne mora biti opterećena pitanjima autentičnosti.

Ioannou-Georgiou i Pavlou (2003) tvrde da su najvažnije vještine pisanja mlađih učenika ovladavanje abecedom, prepisivanje, razvijanje rukopisa, ovladavanje pravopisom te osnovno oblikovanje rečenica. Nadalje, autorice naglašavaju da pisanje treba biti kreativno, komunikativno i ugodno jer je pisanje zahtjevna vještina u kojoj ne uživaju mnogi mlađi učenici ako se provodi na drugačiji način od predloženoga. Stoga bi aktivnosti pisanja trebale predstavljati realistične i autentične situacije te poticati interes i uživanje.

Suprotstavljena stajališta Konrada i sur. (2018) i Manchón (2011), koji autentičnost ne smatraju ključnim čimbenikom u ranome pisanje, te Ioannou-Georgiou i Pavlou (2003), koji pak naglašavaju komunikacijsku vrijednost i kreativnost u ranome pisanju, ne moraju nužno biti kontradiktorna, već se mogu promatrati kao komplementarna. U početnim fazama učenja pisanja može biti korisno naglasiti tehničke aspekte (pravopis, rukopis, oblikovanje rečenica), dok se postupno mogu uvoditi autentičniji i komunikativniji zadatci kako bi se povećala angažiranost i primjenjivost naučenoga. Stoga bi vrednovanje pisanja mlađih učenika moglo uključivati ravnotežu između dvaju pristupa, uzimajući u obzir i pedagoške ciljeve i motivaciju učenika.

McKay (2006) predlaže sljedeće zadatke za vrednovanje pisanja mladih učenika – pisanje u govornim oblačićima, pisanje kao odgovor na sliku, dovršavanje priče, odgovaranje na pitanja i preoblikovanje teksta. Jasno je da nisu svi ovi zadatci prikladni kada je mlađi učenik ujedno i početnik koji još uči pisati na svome materinskom jeziku i tek počinje graditi temelje svoga usmenog izražavanja na stranome jeziku.

Schulz (2009) preporučuje korištenje autentičnih metoda vrednovanja, poput portfolija i listića za samovrednovanje, kako bi se pratio napredak učenika tijekom vremena. Naglašava aktivnosti poput zajedničkoga pisanja i interaktivnoga pisanja, a koje uključuju učenike u proces stvaranja teksta i omogućuju im razvijanje jezičnih vještina kroz suradnju i vođenje učitelja.

7. 6. Uloga diktata u vrednovanju pisanja

Diktat se u nekim dijelovima svijeta uobičajeno koristi kao redoviti postupak vrednovanja kako bi se provjerilo pisanje mladih učenika. No, diktat nije isključivo provjera pisanja. Diktat provjerava sposobnost djece da razlikuju zvukove i riječi u nizu zvukova te da te riječi (ili znakove) zapišu ispravnim pravopisom ili oblikovanjem znakova na papiru. U tome procesu postoji određena provjera djetetova razumijevanja – djeca moraju razumjeti ono što se diktira kako bi zapamtila i zapisala ono što čuju. Međutim, pisanje diktiranoga teksta ne uključuje pisanje u smislu stvaranja novoga značenja. Umjesto provjere pisanja, diktat provjerava sposobnost slušanja kod djece u kombinaciji sa sposobnošću da mehanički i točno zapišu riječi i rečenice koje čuju. Provjera ove sposobnosti korisna je u dijagnostičke svrhe, ali se ne bi trebala smatrati pokazateljem sposobnosti pisanja (McKay, 2006).

Davis i Rinvold (1988) predlažu mnoštvo različitih diktata koji su zabavni i stoga pogodni za formativno vrednovanje učenika rane školske dobi. Primjerice, slikovni diktat (engl. *picture dictation*) u

kojemu učenik crta prema učiteljevim uputama, diktat s prazninama (engl. *whistle dictation*) u kojemu učitelj izostavi riječ i zazviždi ili zastane kako bi učenici upisali riječ koja nedostaje, senzorni diktat (engl. *the senses*) u kojemu učitelj diktira riječi koje učenici razvrstavaju u kategorije vida, sluha, dodira, mirisa i okusa, telefonski diktat (engl. *quick calls*) u kojemu učitelj šapne riječ učeniku a on je šapće do zadnjega koji ju potom zapisuje, glazbeni diktat (engl. *musical script*) u kojemu učenici slušaju pjesmu i zapisuju riječi koje prepoznaju ili pak crtaju što osjećaju, itd. Diktat bi u ranoj školskoj dobi u svakome slučaju trebao biti zabavna aktivnost, a ne izvor straha ili anksioznosti. Stoga je najbolje koristiti ga za vježbu i formativno vrednovanje.

Osvrnut ćemo se u nastavku na nekoliko suvremenih istraživanja vrednovanja pisanja u ranoj školskoj dobi, no valja istaknuti da su ona malobrojna.

Hasselgren (2013) ispitala je kako prilagoditi ZEROJ za provjeru vještine pisanja kod osnovnoškolskih učenika. Istraživanje proizlazi iz projekta *Assessment of Young Learner Literacy (AYLLIT)* koji je proveden u četirima europskim zemljama – Norveškoj, Litvi, Sloveniji i Španjolskoj. Projekt je trajao dvije godine tijekom kojih su učitelji i učenici sudjelovali u razvoju i testiranju alata za provjeru vještine pisanja temeljenih na ZEROJ-evim standardima. Alati su uključivali ljestvice opisivača za vrednovanje vještina pisanja, smjernice za davanje povratnih informacija i zadatke za korektivni rad učenika. Rezultati pokazuju da upotreba ljestvica opisivača i detaljnih povratnih informacija može značajno unaprijediti procese učenja pisanja kod mlađih učenika. Učitelji su istaknuli da su alati pomogli u identificiranju snaga i slabosti učenika te u pružanju jasnih smjernica za daljnje poboljšanje. Međutim, istraživanje je također ukazalo na izazove, uključujući potrebu za dodatnom edukacijom učitelja i prilagodbom alata različitim kontekstima.

Patekar (2021) je istražio prakse i izazove vrednovanja pisanja hrvatskih učenika engleskoga kao stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, a na temelju podataka prikupljenih od 97 učitelja engleskoga jezika. Rezultati su pokazali da učitelji često koriste vlastite testove i tradicionalne metode vrednovanja, a istovremeno naglašavaju nedostatak edukacije i podrške u primjeni suvremenih metoda vrednovanja u nižim razredima. Analiza zadataka u nižim razredima pokazala je da zadatci pisanja često nisu razvojno primjereni. Autor zaključuje da je potrebno bolje osposobiti učitelje kroz inicijalnu obrazovanje te stručno usavršavanje o vrednovanju učenika rane školske dobi.

Sickinger i sur. (2024) ispitali su upotrebu metode usporednoga prosuđivanja (engl. *Comparative Judgement, CJ*) za vrednovanje pisanih radova mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Studija je uključila 27 austrijskih učitelja engleskoga jezika koji su ocjenjivali 300 pisanih radova učenika iz nacionalnoga ispita koristeći se trima različitim metodama: standardni holistički CJ, CJ temeljen na dimenzijama (novi pristup koji ocjenjuje radove prema specifičnim kriterijima) i konvencionalno analitičko ocjenjivanje. Rezultati su pokazali da su obje varijante CJ-a (holistički i dimenzijski) bile pouzdane za ocjenjivanje pisanih radova. CJ je zahtijevao manje vremena za donošenje odluka u usporedbi s analitičkim ocjenjivanjem, dok su učitelji istaknuli da je metoda CJ-a jednostavnija za korištenje. Unatoč preferencijama nekih učitelja prema tradicionalnim metodama zbog njihove poznatosti, dimenzijski CJ omogućio je preciznije i detaljnije ocjenjivanje specifičnih aspekata radova. Autori zaključuju da CJ pruža učinkovitu i ekonomičnu alternativu tradicionalnim metodama ocjenjivanja u velikim sustavima obrazovanja.

Navedena istraživanja naglašavaju važnost prilagodbe metoda vrednovanja pisanja u ranoj školskoj dobi kako bi bile razvojno primjerene i korisne učenicima i učiteljima. Rezultati studije koju je

provela Hasselgren (2013) pokazuju da ljestvice opisivača i strukturirane povratne informacije mogu značajno unaprijediti proces učenja pisanja, ali istovremeno upućuju na potrebu za dodatnom edukacijom učitelja i prilagodbom metoda različitim obrazovnim kontekstima. Patekar (2021) dodatno potvrđuje da se učitelji često koriste tradicionalnim metodama vrednovanja, a nedostatak edukacije otežava primjenu suvremenih pristupa koji bi bolje odgovarali razvojnim potrebama učenika.

Rezultati istraživanja Sickinger i sur. (2024) o uporabi metode usporednoga prosuđivanja (CJ) kao alternative tradicionalnim tehnikama vrednovanja pokazuju da CJ omogućuje pouzdanije i brže ocjenjivanje, osobito kad se koristi dimenzijski pristup. Rezultati impliciraju da bi sustavi vrednovanja trebali usvojiti kombinaciju analitičkih i inovativnih metoda poput CJ-a kako bi se osigurala preciznija procjena učeničkih radova. Ključno je osigurati kontinuirano stručno usavršavanje učitelja kako bi mogli učinkovito implementirati nove metode i prilagoditi vrednovanje specifičnim potrebama učenika, čime se osnažuje njihov napredak u razvoju pisane produkcije.

7. 7. Zaključak

Pisanje u ranoj školskoj dobi, posebno na stranome jeziku, složena je vještina koja zahtijeva postupno razvijanje kroz dobro osmišljene metode poučavanja i vrednovanja. Ključna je spoznaja da pisanje nije samo mehanička aktivnost, već i kognitivni i kreativni proces koji doprinosi cjelovitome jezičnom razvoju. Kroz pisanje djeca uče povezivati zvukove i slova, izgrađuju vokabular i gramatičke strukture, razvijaju motoričke i kognitivne vještine te oblikuju pozitivan stav prema stranome jeziku. Vrednovanje pisanja u ranoj školskoj dobi stoga je složen, ali iznimno vrijedan proces.

Kao što je istaknuto u teorijskome okviru, pristup pisanju kao procesu omogućuje učenicima da postupno ovladavaju vještinom pisanja kroz faze planiranja, pisanja i revizije, a ne samo kroz jednokratne zadatke koji naglašavaju ispravnost oblika. Takav način rada osigurava da mlađi učenici steknu pozitivan stav prema pisanju, što je ključno za njihov kasniji napredak. Također, sociokulturni pristup naglašava važnost podrške učitelja i vršnjaka, čime se potvrđuje da je pisanje djelatnost koja se razvija u interakciji.

Jedan od značajnih izazova jest usmjerenost na pravopis i formalnu točnost naspram komunikativnoga aspekta pisanja. Iako je važno razvijati pravopisne vještine, rani zadatci pisanja trebali bi omogućiti učenicima da se izraze kreativno i smisleno. U tome kontekstu, pristupi koji uključuju crtanje, povezivanje teksta sa slikama i pisanje kratkih poruka o poznatim temama mogu biti učinkoviti jer smanjuju anksioznost i povećavaju motivaciju.

Posebno je zanimljiva rasprava o autentičnosti zadataka pisanja u ranoj dobi. Dok neki autori smatraju da je važno od samoga početka uvoditi autentične komunikacijske zadatke, drugi ističu da mlađi učenici tek razvijaju temeljne sposobnosti pisanja i da je realno očekivati da zadatci budu strukturirani i vođeni. Stoga se kombinacija kontroliranih i vođenih aktivnosti, uz postupan prelazak na kreativne zadatke, čini kao najbolji pristup.

Zanimljivo je i vidjeti kako se tradicionalne metode poput diktata mogu preobraziti u dinamične i interaktivne aktivnosti. Umjesto da diktat ostane puko ispitivanje pravopisne točnosti, inovativni pristupi, poput slikovnog ili senzornog diktata, mogu poboljšati slušnu percepciju i razumijevanje te istovremeno zadržati element zabave.

Odabirom primjerenih metoda, tehnika i zadataka, pisanje se iz zastrašujuće i zahtjevne aktivnosti pretvara u koristan, zabavan i motivirajući proces koji obogaćuje dječju jezičnu i komunikacijsku kompetenciju. Uloga učitelja u ovome je ključna – usmjeravati, poticati, vrednovati na konstruktivan način i prilagođavati se

potrebama svakoga djeteta, imajući na umu da su temelji postavljeni u ranoj školskoj dobi presudni za kasniji razvoj pismenosti na stranome jeziku.

8. Povratne informacije i ispravljanje pogrešaka u nastavi stranoga jezika u ranoj školskoj dobi

8. 1. Uvod

Jedan od ključnih elemenata za napredak u stranome jeziku svakako je način na koji učitelj pruža povratne informacije i ispravlja pogreške (Lightbown i Spada, 2013). K tome, važno je usredotočiti se na pozitivne aspekte učenikova napretka te svaki napredak, pa i najmanji, nagraditi (Vrhovac, 2006b). Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj se svaka pogreška doživljavala kao nepoželjna, a ispravljanje se često odvijalo na demotivirajući način, kognitivno-konstruktivistički pristupi (Vygotsky, 1978; Piaget, 1972) i suvremeno poučavanje naglašavaju ulogu pogrešaka kao sastavnoga dijela učenja. Unatoč tomu što često daju povratne informacije i shvaćaju njihovu važnost, mnogi se učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za to te smatraju da im je potrebna dodatna edukacija kako bi kvalitetnije i učinkovitije pružali povratne informacije (Cindrić i Pavić, 2017).

U ranoj su školskoj dobi pogreške očekivane i poželjne jer ukazuju na to da djeca aktivno iskušavaju nova jezična pravila, eksperimentiraju s vokabularom i slaganjem rečenica. Način na koji učitelj reagira na pogreške može značajno utjecati na njihovu motivaciju, samopouzdanje i daljnu spremnost za komunikaciju na stranome jeziku (Brown, 2004).

Iz perspektive teorije međujezika (engl. *interlanguage*, Selinker, 1972), učenici stranoga jezika prolaze kroz niz razvojnih faza tijekom kojih stvaraju vlastiti privremeni jezični sustav. Taj je sustav složen, dinamičan i podložen promjenama kako dijete prima nove unose i prilike za komunikaciju. Pogreške koje se javljaju u tome procesu odraz su djetetova trenutnoga stupnja razumijevanja ciljnoga jezika.

One predstavljaju korak naprijed u ovladavanju jezikom, a ne neuspjeh (Brown, 2004).

U ranoj školskoj dobi djeca često spontano usvajaju fonološke obrasce, osnovni vokabular i kratke rečenične strukture, a pritom mogu miješati materinski i strani jezik, skraćivati rečenice ili stvarati nove oblike riječi. Takve su dječje pogreške prirodan i neizbježan dio učenja (Lightbown i Spada, 2013). Stoga se njihovo ispravljanje treba odvijati na način koji neće narušiti dječju samoinicijativu i kreativnost, nego će ih potaknuti na daljnje jezično istraživanje (Ellis, 1997).

Krashen (1982) ističe da je jezični unos učinkovitiji kad je afektivni filter spušten, tj. kad je učenik opušten, motiviran i nema strah od pogrešaka. Kod djece su emocionalni i kognitivni aspekti učenja isprepleteni, pa stoga način na koji učitelj ispravlja pogreške može znatno utjecati na to hoće li se dijete osjećati sigurno u pokušajima govorenja i pisanja. Pretjerano i prestrogo ispravljanje može izazvati anksioznost i odbojnost, što dugoročno može kočiti napredak i spontanu uporabu jezika (Bland, 2015).

U ranoj školskoj dobi djeca se žele igrati, istraživati i eksperimentirati jezikom, a povratna informacija koja ih ohrabruje i usmjerava, umjesto da kažnjava, prikladnija je za održavanje njihove znatiželje i motivacije (Pinter, 2006). Učitelj se zato treba služiti nizom verbalnih i neverbalnih strategija koje potvrđuju trud i ističu uspješne aspekte djetetova izražavanja, istodobno ukazujući na one dijelove koji se mogu poboljšati (Dweck, 2006).

U skladu s interakcijskom hipotezom (Long, 1996) i hipotezom ostvaraja (engl. *output hypothesis*, Swain, 1985), povratne informacije i ispravljanje pogrešaka posebno su djelotvorni u interakcijskome kontekstu, primjerice tijekom razgovora u paru, dramskih igara ili grupnoga rada. Djeca dobivaju priliku odmah uočiti posljedice svojih jezičnih izbora, promatrati reakcije sugovornika te prilagoditi svoj govorni ostvaraj. Lyster i Ranta (1997) istražili su različite vrste korektivne povratne informacije u učionici i zaključili da

su dijaloški oblici ispravljanja (npr. pregovaranje o značenju, preoblikovanje, eksplicitno ispravljanje, itd.) iznimno vrijedni za poticanje i jačanje jezične točnosti.

Konačno, kako navode Hughes i Hughes (2020), povratne bi informacije učenici rane školske dobi trebali dobivati redovito, a one bi se trebale pružati odmah po učenikovu izvršenju zadatka. K tome, povratne bi informacije trebale biti pozitivne u smislu da ističu i ono što je učenik napravio dobro, a ne samo ono što valja popraviti. Nadalje, kriteriji ne samo da trebaju biti jasni učenicima prije vrednovanja, nego se na njih treba referirati pri davanju povratnih informacija. Hughes i Hughes (2020) ističu i da povratna informacija od učenika treba tražiti određenu radnju koja se može izvršiti u smislu da učenik po primanju povratne informacije po njoj može postupiti (promisliti, odgovoriti, poboljšati i sl.), a ne da ona bude „konačna presuda“.

Sve navedeno pokazuje da ispravljanje pogrešaka ima višestruke dimenzije – nije samo pitanje popravka djetetove izvedbe, nego i poticaj za dublje razumijevanje jezičnih oblika, odnosa i značenja. U ranoj je školskoj dobi ključno da taj proces bude pozitivan, raznolik i prilagođen mogućnostima i interesima djece (Pinter, 2006).

8. 2. Vrste povratnih informacija

Pod pojmom povratna informacija u nastavi stranoga jezika obuhvaćamo sve načine na koje učitelj (ili vršnjaci) odgovaraju na dječji rad, jezični ostvaraj (govorenje i pisanje) i angažman. Te se povratne informacije mogu razlikovati prema nekoliko kriterija.

Verbalne i neverbalne povratne informacije

- **Verbalne povratne informacije** uključuju pohvalu („Excellent job!”, „Well done!”), potkrepljivanje točnih segmenata („Your pronunciation of this word is great!”), ispravljanje („You said *He go*, but it’s *He goes*.”), sugestiju („Maybe try saying *I’m going*

instead of *I go.*”) te proširivanje djetetova odgovora (preoblikovanje, parafraziranje).

- **Neverbalne povratne informacije** mogu uključivati kimanje glavom, osmijeh, pokazivanje na ispravnu sličicu, geste i sl. U ranoj je školskoj dobi neverbalna komunikacija osobito važna jer pruža intuitivan oblik interakcije, često jasniji i brži od verbalnoga (Cameron, 2001).

EksPLICITNE I IMPLICITNE POKAZIVANJE

- **EksPLICITNA povratna informacija** znači izravno i jasno ukazivanje na pogrešku i njezino ispravljanje: „That’s not correct. You should say *He is running*, not *He run.*”
- **IMPLICITNA povratna informacija** odvija se suptilnije, putem preoblikovanja, parafraziranja ili sugestije. Primjerice, dijete kaže „He run.”, a učitelj odgovori: „Yes, he is running.” Učenik time čuje ispravan oblik, no nije izravno upozoren da je pogriješio.

U ranoj školskoj dobi dobro je kombinirati eksplicitno i implicitno ispravljanje, ovisno o kontekstu i vrsti pogreške. Implicitne metode obično se bolje uklapaju u prirodan tijek komunikacije, dok eksplicitne mogu biti korisne kad se radi o važnim gramatičkim strukturama koje zahtijevaju dodatnu pozornost (Brown, 2004; Lyster, 2007).

Ispravljanje usmjereno na oblik naspram ispravljanja usmjerenoga na značenje:

- **Ispravljanje usmjereno na oblik** (engl. *focus on form*) stavlja naglasak na precizno izvođenje morfoloških i sintaktičkih elemenata – npr. pravilnu uporabu nastavaka za 3. lice jednine u engleskome jeziku.

- **Ispravljanje usmjereno na značenje** (engl. *focus on meaning*) orijentira se na to razumije li dijete smisao onoga što želi poručiti te je li uspjelo prenijeti ideju odnosno informaciju.

U ranoj dobi prioritet je često razumljivost i prirodna komunikacija, dok se detaljno ispravljanje gramatike uvodi postupno (Lightbown i Spada, 2013). Primjerice, dijete koje kaže „I play in the garden yesterday” možda neće odmah biti eksplicitno ispravljeno za upotrebu prošloga vremena, ako je kontekst jasan i dijete uspješno prenosi poruku. No, kako dijete napreduje, učitelj može sve više skretati pozornost na ispravnu vremensku orijentaciju.

8. 3. Tehnike ispravljanja pogrešaka

Preoblikovanje (engl. *recast*)

Preoblikovanje podrazumijeva preformuliranje učenikove rečenice na točan način, bez eksplicitnog ukazivanja na pogrešku. Primjerice, dijete kaže: „He eated an apple.”, a učitelj odgovori: „Oh, he ate an apple? Yes, I see.” Na taj način dijete čuje ispravan oblik unutar prirodnoga dijaloga (Lyster i Ranta, 1997). Ova je tehnika posebno korisna za mlađe učenike jer ne prekida komunikacijski tok i ne izaziva nelagodu. Dijete u konačnici ne mora uvijek osvijestiti da se radi o ispravljanju (Brown, 2004).

Proširivanje (engl. *expansion*)

Slično kao preoblikovanje, proširivanje uključuje ne samo ispravljanje nego i dopunjavanje djetetova izraza dodatnim riječima ili frazama. Na primjer, dijete kaže: „Big dog bark.”, a učitelj odgovori: „Yes, the big dog is barking very loudly!” Tehnikom proširivanje djeca dobivaju primjer bogatije rečenice, a istovremeno se neizravno ispravlja pogreška. Razlika u odnosu na obično preoblikovanje jest što se ovdje dodatno obogaćuje ili produljuje rečenica kako bi se djeca izložila većoj leksičkoj i gramatičkoj složenosti (Cameron, 2001).

Poticanje samoispravka (engl. *eliciting*)

Umjesto da sam učitelj ispravi pogrešku, moguće je postavljati pitanja ili davati poticaje kako bi dijete samo došlo do točnoga oblika. Primjerice, dijete kaže: „He go home.”, a učitelj uz blago poticajan ton pita: „He...?” ili „What about the ‘s’ for he?” (Pinter, 2006). U ranoj školskoj dobi ova tehnika treba biti kratka i jednostavna, kako dijete ne bi izgubilo nit razgovora. Prednost je da dijete osvještava pogrešku, što jača njegovu metajezičnu svijest.

Korištenje gesta i vizualnih signala

Kod mladih učenika, učitelj može koristiti geste ili slike kao signal za prepoznavanje pogrešaka. Naprimjer, dogovoreni znak ruke na uho može značiti „Poslušaj još jednom, možda nešto nije u redu s izgovorom”, dok pokazivanje na sliku s točnim oblikom riječi može navoditi dijete na ispravak (Harmer, 2004). Takvi neverbalni pristupi omogućuju nastavak razgovora bez prevelikih prekida, a djeca imaju mogućnost samostalno pronaći rješenje.

Grupno i vršnjačko ispravljanje

U nekim se aktivnostima (npr. igranje uloga ili razgovor u paru) potiče djecu da se međusobno ispravljaju, uvijek u pozitivnome i suradničkom duhu. Primjerice, ako se dvoje djece služi pogrešnom frazom, učitelj može pitati: „Does that sound right to you?” ili „Can you help your friend?” (Nunan, 1991). Vršnjačko ispravljanje može biti motivirajuće, ali je potrebno stvoriti ozračje povjerenja kako djeca ne bi to doživjela kao kritiku ili ismijavanje.

8. 4. Emocionalni i motivacijski aspekti ispravljanja

Djeca u ranoj dobi vrlo su osjetljiva na učiteljske reakcije, jer im je vanjska validacija iznimno važna. Ukoliko dijete osjeti da će zbog svake pogreške biti javno ispravljeno ili posramljeno, vjerojatno će se povući i izbjegavati upotrebu jezika. S druge strane, ako mu se ponudi

podrška, osmijeh i potvrda truda, dijete će se lakše nositi s pogreškama i smatrati ih normalnim dijelom učenja (Dweck, 2006).

Stvaranje ugodne i poticajne atmosfere uključuje:

- Prijateljski ton komunikacije, gdje se dijete potiče da slobodno govori i piše.
- Tijekom ispravljanja, usmjeravanje na rečenicu, riječ ili formu, a ne na dijete kao osobu („I think you can say it differently” umjesto „That's not how we say it!”).
- Uvažavanje djetetova individualnoga tempa i njegovih stilova učenja.

Motivacija kod djece često proizlazi iz uspjeha i osjećaja kompetencije, a ispravno ispravljanje može biti upravo taj alat koji im pokazuje da napreduju (Cameron, 2001). Naprimjer, tzv. sendvič-metoda davanja povratne informacije (engl. *sandwich feedback*) počinje pohvalom ili afirmacijom nečega što je dobro izvedeno, zatim slijedi ukazivanje na element koji treba popraviti, a potom opet pohvala ili ohrabrenje za sljedeći put (Harmer, 2004). Takav pristup održava motivaciju jer dijete percipira ispravak kao dio pozitivnoga ciklusa poboljšanja, a ne kao kritiku.

8. 5. Zaključak

Povratne informacije i ispravljanje pogrešaka u ranoj školskoj dobi nisu tek mehanički postupci, već odražavaju ukupnu filozofiju poučavanja – gledamo li na dječje pogreške kao propuste koje treba kazniti ili kao prilike za učenje, suradnju i napredak?

Povratne informacije i ispravljanje pogrešaka u učenju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi predstavljaju jedan od ključnih elemenata nastavnoga procesa. Način na koji učitelj pruža povratnu informaciju može značajno utjecati na učenikov odnos prema učenju jezika, njegovu motivaciju, razinu angažiranosti i samopouzdanje u

izražavanju na stranome jeziku. Stoga je nužno da ispravljanje pogrešaka bude pažljivo osmišljeno i primijenjeno u skladu s dobi i razvojnim mogućnostima učenika.

Jedan od ključnih izazova u ispravljanju pogrešaka kod mladih učenika leži u pronalaženju ravnoteže između ispravljanja netočnih oblika i održavanja pozitivnoga stava prema učenju. Rano učenje jezika obilježava visoka osjetljivost učenika na povratne informacije, što znači da pretjerano naglašavanje pogrešaka može imati negativne posljedice na njihovo samopouzdanje i spremnost na komunikaciju. Stoga je važno koristiti strategije kojima se ne samo ispravljaju netočnosti, već učenike potiču da samostalno prepoznaju i isprave svoje pogreške.

Implicitne strategije ispravljanja, poput preoblikovanja i davanja modela točnoga izraza kroz kontekstualiziranu interakciju, često su primjerenije od eksplicitnoga ispravljanja. Kad učitelj, umjesto da izravno ispravi učenika, ponovi njegovu izjavu u pravilnome obliku, učenik ima priliku ne samo usvojiti ispravnu jezičnu strukturu, već i učiti kroz prirodni tijek komunikacije. Ovakav pristup umanjuje osjećaj prisile i omogućuje učeniku da postupno internalizira gramatičke i leksičke obrasce.

S druge strane, postoje situacije kad je eksplicitno ispravljanje potrebno, osobito u slučajevima kad učenik ne može samostalno prepoznati i ispraviti pogrešku ili kad se netočan oblik ponavlja i postaje sustavna prepreka u učenju jezika. Međutim, čak i tada je važno da učitelj koristi afirmativne metode koje učeniku omogućuju da razumije prirodu pogreške i način njezina ispravljanja bez stvaranja osjećaja frustracije. Umjesto da učeniku jednostavno ukaže na pogrešku, učitelj može koristiti poticajna pitanja, gestikulaciju ili tehnike poput vršnjačkoga ispravljanja, pri kojemu učenici jedni drugima pomažu u prepoznavanju i ispravljanju pogrešaka.

Osim samoga načina ispravljanja, važno je uzeti u obzir i kontekst u kojem se ispravljanje događa. Ispravljanje koje se odvija u

nesigurnome ili previše strogo strukturiranome okruženju može rezultirati inhibicijom govora i smanjenjem učenikove spremnosti na sudjelovanje u interakcijama. S druge strane, ispravljanje koje je integrirano u autentične komunikacijske situacije i koje dolazi u okviru podržavajuće i poticajne atmosfere pomaže učenicima da razviju pozitivan stav prema učenju jezika i prihvatanju vlastitih pogrešaka kao dijela toga procesa.

Dugoročno gledano, cilj ispravljanja pogrešaka u nastavi stranoga jezika nije samo ispravljanje netočnosti, već poticanje učenika da postanu svjesni jezika koji koriste i da razviju vještine samoispravljanja. Kad se ispravljanje provodi na način koji učenicima omogućuje promišljanje o vlastitim pogreškama i razumijevanje razloga za ispravljanje, ono postaje sastavni dio njihova jezičnoga razvoja, a ne samo trenutni ispravak pojedine pogreške.

Pružanje povratnih informacija u ranoj školskoj dobi mora biti prilagođeno uzrastu učenika i njihovoj jezičnoj kompetenciji. Naglasak bi trebao biti na pozitivnome potkrepljenju i ohrabrivanju učenika da upotrebljavaju jezik u komunikacijske svrhe, čak i kad čine pogreške. Takav pristup ne samo da pridonosi njihovom jezičnome razvoju, već i gradi dugoročnu motivaciju za učenje jezika te stvara temelje za uspješno i samopouzdanu izražavanje na stranome jeziku.

Zaključna promišljanja

Vrednovanju učenika stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, kao i vrednovanju općenito, valjalo bi posvetiti više pozornosti u inicijalnome obrazovanju i stručnome usavršavanju učitelja i nastavnika. Vrednovanje je iznimno složeno i iznimno važno i stoga je neophodno da obrazovni sustavi i institucije omoguće budućim učiteljima i nastavnicima da razviju kompetenciju za vrednovanje. Jedan od uvjeta da se to dogodi zasigurno je i porast zanimanja znanstvene zajednice za područje vrednovanja, posebice u okviru poučavanja stranoga jezika u ranoj dobi, a kako bi znanstvene spoznaje potom mogle naći put do učionica. Recentna istraživanja hrvatskih autorica (npr. Bagarić Medve i Pavičić Takač, 2025; Cindrić, 2020; Čengić i Erk, 2022) korak su u dobrome smjeru. Ključno je zapamtiti da vrednovanje mlađih učenika treba **biti razvojno primjereno, raznoliko, autentično, imati pozitivan povratni učinak te uključivati podršku**. Tradicionalni pristupi, koji se oslanjaju na testiranje i ocjenjivanje, pokazali su se nedostatnima u poticanju dugoročnoga razvoja jezičnih vještina te često izazivaju anksioznost i gubitak motivacije kod mlađih učenika. Postoje primjereniji načini vrednovanja djece rane školske dobi, poput opažanja, portfolija, projektnih zadataka te vršnjačkoga vrednovanja i samovrednovanja.

Znakove pomaka u pogledu evaluacijske pismenosti hrvatskih učitelja stranoga jezika uočavamo usporedbom rezultata dvaju istraživanja. Naime, istraživanje koje je Cindrić (2011, 2020) provela 2008. godine pokazalo je da postoji prostor za povećanjem evaluacijske pismenosti hrvatskih učitelja engleskoga jezika. S druge strane, istraživanje koje su Bagarić Medve i Pavičić Takač (2025) provele 2023. godine pokazalo je da su hrvatski učitelji engleskoga i njemačkoga jezika koji poučavaju u nižim razredima osnovne škole

zadovoljni svojom razinom evaluacijske pismenosti.¹⁰ Ono u čemu se ispitanici u obama istraživanjima slažu jest da postoji potreba za boljim inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem u polju vrednovanja. Nadalje, kako pokazuju rezultati istraživanja Bagarić Medve i Pavičić Takač (2025), učitelji su danas svjesniji važnosti formativnoga vrednovanja. Nesumnjivo je tomu pridonijela i kurikularna reforma. Naime, kao što je spomenuto, u novome je kurikulumu stavljen fokus na različite oblike vrednovanja (za učenje, kao učenje, naučenoga) te je propisano da je u prvome i drugome razredu osnovne škole vrednovanje čitanja i pisanja isključivo formativno, odnosno, da se ne ocjenjuje. Bagarić Medve i Pavičić Takač (2025) optimistično zaključuju da je kolektivno iskustvo dvadesetogodišnjega formalnog poučavanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi dovelo do značajnih promjena nabolje.

Mada bi se moglo još mnogo pisati o svim dosadašnjim izazovima vrednovanja u ranoj dobi, u zaključku valja pogledati i u budućnost. Jedno od pitanja na koje valja odgovoriti u narednome razdoblju jest kako u vrednovanje doista uključiti višejezičnost (engl. *plurilingualism*). Naime, učenik stranoga jezika oslanja se na svoj materinski jezik kako bi prenio poruku, što je, kad bi taj materinski jezik ostavio traga u ostvaraju, dosad uvijek bilo sankcionirano. No ako transkomunikacija (engl. *translanguaging*), odnosno višestruka jezična sposobnost (engl. *multicompetence*), pomaže komunikaciji, tada bi se to moralo prepoznati i u vrednovanju. Nekoliko istraživanja ukazuje da bi to mogao biti dobar put. Primjerice, Guzman-Orth i sur. (2019) ispitali su učinkovitost zadataka dvojnoga jezičnog testiranja (engl. *dual language assessment tasks*) za vrednovanje mlađih učenika engleskoga jezika. Učenici su sudjelovali u zadacima koji su uključivali opisivanje slike, predviđanje priče i prepričavanje priče, pri čemu su mogli koristiti engleski, španjolski i neverbalne resurse

¹⁰ Pri tumačenju rezultata obaju istraživanja na umu valja imati relativno malen uzorak (74 te 46 učitelja).

poput gesta i crteža. Rezultati su pokazali da su učenici koristili širok spektar jezičnih i neverbalnih strategija za komunikaciju, što je omogućilo dublje razumijevanje njihovih sposobnosti u obama jezicima. Transkomunikacija je pokazala da učenici mogu učinkovito kombinirati resurse iz obaju jezika kako bi ispunili zadatke i prenijeli značenje. Istraživanje je također naglasilo da tradicionalno jednojezično vrednovanje često podcjenjuje jezične sposobnosti dvojezičnih učenika. Autori zaključuju da zadatci dvojnoga jezičnog testiranja pružaju točnije i bogatije informacije o jezičnim sposobnostima učenika te preporučuju integraciju takvoga vrednovanja u obrazovni sustav. Valja spomenuti i istraživanje Hofer i Jessner (2019) u kojem je analiziran koncept višejezične kompetencije kod mlađih učenika. Autorice su ujedno predložile nov pristup vrednovanju koji integrira različite jezike i mjeri metajezične i međujezične sposobnosti učenika. Naime, istraživanje se temelji na dinamičkom modelu višejezičnosti (engl. *Dynamic Model of Multilingualism*) koji promatra višejezičnost kao dinamičan sustav gdje jezici međusobno djeluju i oblikuju učenikove sposobnosti. Predloženi test višejezične kompetencije (engl. *Multilingual Competence Test*) omogućuje vrednovanje različitih dimenzija višejezične kompetencije, uključujući sposobnost prepoznavanja sličnosti i razlika među jezicima, promišljanje o vlastitim jezičnim procesima te primjenu jezičnih resursa u novim kontekstima. Pilot istraživanje provedeno je u osnovnim školama u Južnom Tirolu, a rezultati pokazuju da test precizno mjeri ključne aspekte višejezične kompetencije i pruža vrijedne informacije za individualizaciju nastave. Autorice zaključuju da vrednovanje višejezične kompetencije zahtijeva holistički pristup koji prepoznaje učenikove jezične resurse kao cjelovit sustav. Dobro je znati da posuđeno izdanje ZEROJ-a (Council of Europe, 2020) sadrži opisivače za višejezičnu kompetenciju (engl. *plurilingual competence*).

Pored razmatranja uloge višejezičnosti u vrednovanju, teoretičari će i praktičari morati pružiti odgovor na pitanje uključivanja tehnologije u

vrednovanje učenika stranoga jezika. Naime, kao što je spomenuto u trećemu poglavlju, djeca danas odrastaju s tehnologijom, a u svojim interakcijama s tehnologijom jezik upotrebljavaju na načine koje je teško obuhvatiti pismenim ispitom. Digitalna je tehnologija interaktivna, a djeca istovremeno gledaju, slućaju i ćitaju (strani) jezik, pa je nućno da vrednovanje obuhvati i taj aspekt jezićne kompetencija a kako bi ono bilo autentićno i valjano. Usto, vrednovanje neće moći ignorirati generativnu umjetnu inteligenciju (GUI). GUI je relativno nova, ali izrazito disruptivna pojava sa znaćajnim povratnim ućinkom na nastavu stranoga jezika i vrednovanje. Pritom GUI ne utjeće samo na naćin provjere, već uvelike i na sadržaj provjere. Ćemu provjeravati ostvaraj koji moće generirati GUI? Iako su mlaći ućenici moćda manje zahvaćeni tim problemom, vrijedi istraćiti negativne ućinke ali i korisne primjene GUI-ja u nastavi i vrednovanju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

U budućnosti se nadamo vidjeti i daljnje kritićko promišljanje vrednovanja unutar paradigme kritićkoga testiranja jezićne kompetencije (engl. *Critical Language Testing*; Shohamy, 1998). Naime, vaćno je znati da vrednovanje nije neutralan proces, već oblikovan društvenim, politićkim i ideološkim ćimbenicima (Lynch, 2001). Tradicionalni se pristupi procjeni znanja stranoga jezika oslanjaju na postpozitivistićke metode koje testiraju jezićne sposobnosti kroz mjerljive i objektivne kriterije. S druge strane, kritićka perspektiva, inspirirana radovima Shohamy (1998) i Pennycook (2001), predlaće alternativne metode vrednovanja, poput portfolija i kvalitativne analize, koje omogućuju dublje razumijevanje ućenikovih jezićnih kompetencija i identiteta. Lynch (2001) naglaćava da vrednovanje jezika ne bi smjelo biti samo deskriptivno, već i transformativno, odnosno usmjereno na društvenu pravdu i prepoznavanje nejednakosti unutar obrazovnoga sustava. Najbliće takvom promišljanju u hrvatskome kontekstu jest kratak kritićki osvrt Filipan-Ćignić i Legca (2006) na ocjenjivanje ućenika u ranoj školskoj dobi. Naime, oni su naveli ćetiri kljućna razloga protiv

ocjenjivanja mlađih učenika stranoga jezika. Prvo, istaknuli su da djeca pri ovladavanju inim jezikom prolaze tzv. tihi period, koja ovisi od djeteta do djeteta, a od učitelja se očekuju da vrednuju njihovu govornu produkciju. Drugo, jezični je razvoj inojezičnoga učenika dinamičan, pa će nekim jezičnim kategorijama ovladati prije negoli drugima koje ili neće upotrebljavati ili će ih upotrebljavati pogrešno, a pred učiteljem je izazov prepoznati je li riječ o neznanju ili jednostavno postupnome ovladavanju kategorijom. Treće, s obzirom na to da su pogreške sastavni dio ovladavanja jezikom, postoji opasnost da učenik poveže slabiju ocjenu s činjenjem pogrešaka, što bi neke moglo nagnati da se prestanu truditi. Konačno, nijedno dijete ne kreće u školu u lov na ocjene, već kako bi se družilo, igralo i učilo, no nažalost vrlo brzo uvidi težinu ocjenu koja postaje snažan vanjski poticaj koji može u potpunosti zamijeniti bilo kakvu intrinzičnu motivaciju. Autori ipak zaključuju da su ocjene trenutno neizbježne u našem obrazovnom sustavu te da stoga učitelji trebaju učiniti sve da ublaže negativne učinke ocjenjivanja. Slično promišljaju i Hughes i Hughes (2020) koji smatraju da, unatoč ozbiljnim razlozima da se učenike rane školski dobi ne testira, moramo prihvatiti stvarnost u kojoj se učenici ocjenjuju kao priliku da kod djece od rane dobi razvijamo pozitivne stavove prema vrednovanju. Vrednovanje često uzimamo zdravo za gotovo, što se ogleda upravo u tome koliko se učitelje i nastavnike za nj slabo priprema na fakultetima. No, testiranje i ocjenjivanje ne bi se smjeli prihvaćati kao zadanost, već bi trebali biti podložni kritici i preispitivanju, počevši od toga trebaju li uopće biti dio nastave stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Ipak – i zaključno – u postojećim okvirima u kojima se vrednovanje, testiranje i ocjenjivanje provodi, valja istaknuti da vrednovanje u ranoj školskoj dobi ne smije biti ograničeno na provjeru znanja, već treba biti alat koji podržava učenikov razvoj, jača njegovu motivaciju i samostalnost te doprinosi stvaranju pozitivnoga iskustva učenja stranoga jezika.

Literatura

- 1) Ahlquist, S. (2019). Opportunities for formative assessment in the Storyline approach. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 140–154). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-012>
- 2) Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- 3) Alderson, J. C., Clapham, C., i Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- 4) Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- 5) Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1–166.
- 6) Arnold, J., i Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. U J. Arnold (Ur.), *Affect in language learning* (str. 1-24). Cambridge University Press.
- 7) Asher, J. (1988). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- 8) Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- 9) Bachman, L. F., i Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- 10) Bacsa, É., i Csíkos, C. (2016). The role of individual differences in the development of listening comprehension in the early stages of language learning. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 263–290). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_11
- 11) Bagarić Medve, V. (2011). Jezično ispitivanje danas. *Strani jezici*, 40(4), 319–342.
- 12) Bagarić Medve, V., i Pavičić Takač, V. (2025). Looking back to look forward: Approaches to young foreign language learners' assessment in Croatia. U M. Nikolov i S. Letica Krevelj (ur.), *Early foreign language learning and teaching: Evidence versus wishful thinking* (str. 236–254). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418707-019>
- 13) Bagarić, V., i Pavičić, V. (2006). Portfolio kao oblik alternativnog praćenja i vrednovanja učenika stranoga jezika. U E. Petrović i sur. (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 333–346). Učiteljski fakultet u Osijeku.

- 14) Bailey, A. L. (2017). Theoretical and developmental issues to consider in the assessment of young learners' English language proficiency. U M. K. Wolf i Y. G. Butler, *English language proficiency assessments for young learners* (str. 25–40). Routledge i ETS.
- 15) Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan*. Pearson.
- 16) Berman, R. A., i Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- 17) Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78(2).
- 18) Black, P., i Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- 19) Bland, J. (ur.). (2015). *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. Bloomsbury Academic.
- 20) Borroughs, R. (2002). Authenticity in listening texts. U C. Weir i M. Milanovic (ur.), *Continuity and innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913-2002*. Cambridge University Press.
- 21) Brewster, J., Ellis, G., i Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. Pearson.
- 22) Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman Pearson.
- 23) Brown, H. D., i Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3. izdanje). Pearson Longman.
- 24) Brumen, M., Cagran, B., i Rixon, S. (2005). Assessment of young learners' foreign language in Slovenian primary schools. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 2(1-2), 167–184. <https://doi.org/10.4312/elope.2.1-2.167-184>
- 25) Brumen, M., Cagran, B., i Rixon, S. (2009). Comparative assessment of young learners' foreign language competence in three Eastern European countries. *Educational Studies*, 35(3), 269–295. <https://doi.org/10.1080/03055690802648531>
- 26) Brumfit, C., Moon, J., i Tongue, R.K. (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. Pearson.
- 27) Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., i Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language Testing*, 38(3), 356–377. <https://doi.org/10.1177/0265532221991480>
- 28) Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- 29) Butler, Y. G. (2009). How do teachers observe and evaluate elementary school students' foreign language performance? A case study from

South Korea. *TESOL Quarterly*, 43(3), 417–444.

<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00243.x>

- 30) Butler, Y. G. (2016). Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. U M. Nikolov (ur.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (str. 291–312). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_12
- 31) Butler, Y. G. (2017). Challenges and future directions for young learners' English language assessments and validity research. U M. K. Wolf i Y. G. Butler, *English language proficiency assessments for young learners* (str. 255–273). Routledge i ETS.
- 32) Butler, Y. G., i Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1177/0265532209346370>
- 33) Butler, Y. G., i Zeng, W. (2014). Young foreign language learners' interactions during task-based paired assessments. *Language Assessment Quarterly*, 11(1), 45–75.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2013.869814>
- 34) Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- 35) Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- 36) Campfield, D. (2019). Elicited imitation: Potential for integrated teaching and assessment. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 188–206). Multilingual Matters.
- 37) Cervantes, R., i Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 26(4), 767–770.
- 38) Chang, A. C. S., i Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- 39) Choi, I., Wolf, M. K., Pooler, E., Sova, L., i Faulkner-Bond, M. (2019). Investigating the benefits of scaffolding in assessments of young English learners: A case for scaffolded retell tasks. *Language Assessment Quarterly*, 16(2), 161–179.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1619180>
- 40) Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press.
- 41) Cindrić, I. (2011). Teacher assessment competencies in primary education English foreign language learning. [neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- 42) Cindrić, I. (2020). *Assessment and the competence to assess young foreign language learners*. University of Zagreb Faculty of Teacher Education.
- 43) Cindrić, I., i Pavić, S. (2017). Tendencies and characteristics of feedback given by primary English language teachers in Croatia. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 14(2), 85–102. <https://doi.org/10.4312/elope.14.2.85-102>
- 44) Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. Stenhouse Publishers.
- 45) Coie, J. D., Dodge, K. A., i Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- 46) Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., i Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- 47) Cook, V. (2005). Written language and foreign language teaching. U V. Cook i B. Bassetti (ur.), *Second language writing systems* (str. 424–441). Multilingual Matters.
- 48) Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education.
- 49) Council of Europe. (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines*. Council of Europe.
- 50) Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- 51) Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe.
- 52) Courtney, L. (2019). Role plays: A versatile tool for assessing young learners. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 155–169). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-013>
- 53) Courtney, L. i Graham, S. (2019). 'It's like having a test but in a fun way'. Young learners' perceptions of a digital game-based assessment of early language learning. *Language Teaching for Young Learners*, 1(2), 161–186. <https://doi.org/10.1075/ltyl.18009.cou>
- 54) Cushing Weigle, S. (2009). *Assessing writing* (6. izdanje). Cambridge University Press.
- 55) Čengić, J. (2023). *Mjerenje inojezične sposobnosti u ranoj školskoj dobi* [neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- 56) Čengić, J. i Erk, M. (2022). Assessment practices of EFL teachers in Croatia: How do we go about young learners? U I. Papadopoulos i S. Chipier (ur.), *International current trends in applied linguistics and pedagogy* (str. 97–110). Nova Science Publishers.
- 57) Damon, W., i Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- 58) Davis, P., i Rinvolduceri, M. (1988). *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge University Press.
- 59) Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- 60) Ding, W., i Yu, G. (2023). Using causal explanation speaking tasks to assess young EFL learners' speaking ability: The effects of age, cognitive, and L2 linguistic development. *Language Assessment Quarterly*, 20(3), 251–276.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2206811>
- 61) Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- 62) Dupuy, B. C. (1999). Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language. *System*, 27(3), 351–361.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00030-5)
- 63) Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- 64) Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- 65) Eberharter, K., Kormos, J., Guggenbichler, E., Ebner, V. S., Suzuki, S., Moser-Frötscher, D., Konrad, E., i Kremmel, B. (2023). Investigating the impact of self-pacing on the L2 listening performance of young learner candidates with differing L1 literacy skills. *Language Testing*, 40(4), 960–983. <https://doi.org/10.1177/02655322221149642>
- 66) Edelenbos, P., i Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: The concept of 'Diagnostic Competence'. *Language Testing*, 21(3), 259–283. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt284oa>
- 67) Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532799xssr0902_4
- 68) Eisenberg, N., i Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. U W. Damon i N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (str. 701–778). John Wiley & Sons.
- 69) Eisenberg, N., i Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

- 70) Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- 71) Ellis, G., i Rixon, S. (2019). Assessment for learning with younger learners: Is thinking about their learning a step too far? U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 87–104). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788924825-009>
- 72) Enever, J. (ur.). (2011). *Early language learning in Europe (ELLiE)*. British Council.
- 73) Erk, M. (2019). Poučavanje stranoga jezika usklađivanjem jezika i pokreta: Metoda Total Physical Response. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 426–431). Ljevak.
- 74) European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2012 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- 75) Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
<https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- 76) Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- 77) Filipan-Žigniċ, B., i Legac, V. (2006). Vrednovanje i samovrednovanje kao nuŹan preduvjet za kvalitetno rano uĉenje stranoga jezika. U E. Petroviċ i sur. (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrijednovanje i samovrijednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za uĉenike mlaĊe školske dobi* (str. 285–294). Uĉiteljski fakultet u Osijeku.
- 78) Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- 79) Fortune, A. (2004). *Testing listening comprehension in a foreign language – does the number of times a text is heard affect performance?* [neobjavljen diplomski rad].
- 80) Gallahue, D. L., i Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. McGraw-Hill.
- 81) Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- 82) Gattullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: An Italian case study. *Language Testing*, 17(2), 278–288.
<https://doi.org/10.1177/026553220001700210>
- 83) Geranpayeh, A., i Taylor, L. (2008). *Examining Listening: Developments and issues in assessing second language listening*. Cambridge ESOL: Research Notes.

- 84) Ghosn, I.-K. (2019). Integrating developmentally appropriate assessment with instruction in the young learner classroom. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 52–68). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788924825-007>
- 85) Goh, C. C. M., i Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- 86) Goh, C. C. M., i Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>
- 87) Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/19388076709556976>
- 88) Goswami, U., i Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Psychology Press.
- 89) Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- 90) Grabe, W., i Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2. izdanje). Pearson Education.
- 91) Graham, S., i Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes.
- 92) Gu, L., i Hsieh, C.-N. (2019). Distinguishing features of young English language learners' oral performance. *Language Assessment Quarterly*, 16(2), 180–195. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1605518>
- 93) Guzman-Orth, D. A., Lopez, A. A., i Tolentino, F. (2019). Exploring the use of a dual language assessment task to assess young English learners. *Language Assessment Quarterly*, 16(4-5), 447–463.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674314>
- 94) Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Hodder & Stoughton.
- 95) Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education.
- 96) Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- 97) Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.
- 98) Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- 99) Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. U H. McGurk (ur.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (str. 175–205). Erlbaum.
- 100) Hasselgren, A. (2000). The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: An innovative approach.

Language Testing, 17(2), 261–277.

<https://doi.org/10.1177/026553220001700209>

- 101) Hasselgren, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22(3), 337–354.
<https://doi.org/10.1191/0265532205lt312oa>
- 102) Hasselgren, A. (2013). Adapting the CEFR for the classroom assessment of young learners' writing. *The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 415–435. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1705.415>
- 103) Hild, G., i Nikolov, M. (2011). Teachers' views on tasks that work with primary school EFL learners. U M. Lehmann, R. Lugossy, i J. Horváth (ur.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (str. 47–62). Lingua Franca Csoport.
- 104) Hofer, B., i Jessner, U. (2019). Assessing components of multi- (lingual) competence in young learners. *Lingua*, 232, 102747.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.102747>
- 105) Holzknecht, F., i Harding, L. (2023). Repeating the listening text: Effects on listener performance, metacognitive strategy use, and anxiety. *TESOL Quarterly*, 58(1), 451–474.
<https://doi.org/10.1002/tesq.3249>
- 106) Hsieh, C.-N., i Wang, Y. (2017). Speaking proficiency of young language students: A discourse-analytic study. *Language Testing*, 38(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/0265532217734240>
- 107) Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2. izdanje). Cambridge University Press.
- 108) Hughes, A., i Hughes, J. (2020). *Testing for language teachers* (3. izdanje). Cambridge University Press.
- 109) Hui, B., Wong, S. S. Y., i Au, R. K. C. (2022). Reading aloud listening test items to young learners: Attention, item understanding, and yest performance. *System*, 108, 102831.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102831>
- 110) Hung, Y.-j. (2018). Group peer assessment of oral English performance in a Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.001>
- 111) Hung, Y., Samuelson, B. L., i Chen, S. (2016). Relationships between peer- and self-assessment and teacher assessment of young EFL learners' oral presentations. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 317–338). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_13
- 112) Inhelder, B., i Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child: Classification and seriation*. Routledge & Kegan Paul.
- 113) Ioannou-Georgiou, S., i Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford University Press.

- 114) Jang, E.E. (2014). *Focus on assessment*. Oxford University Press.
- 115) Johnstone, R. (2000). Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, 17(2), 123–143. <https://doi.org/10.1177/026553220001700202>
- 116) Jones, G. (2011): *Once or twice? A critical review of current literature on the question how many times the audio recording should be played in listening comprehension testing items*. Pearson.
- 117) Jonsson, A., i Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- 118) Kahn-Horwitz, J., i Goldstein, Z. (2023). English foreign language reading and spelling diagnostic assessments informing teaching and learning of young learners. *Language Testing*, 41(1), 60–88. <https://doi.org/10.1177/02655322231162838>
- 119) Kardum, S., Drandić, D., i Lazarić, L. (2021). Spremnost djece za školu iz perspektive učitelja. *Nova prisutnost*, 19(3), 583–597.
- 120) Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- 121) Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. U D. A. Goslin (ur.), *Handbook of socialization theory and research* (str. 347-480). Rand McNally.
- 122) Konrad, E., Holzknecht, F., Schwarz, V., i Spöttl, C. (2018). *Assessing writing at lower levels: Research findings, task development locally and internationally, and the opportunities presented by the extended CEFR descriptors*. British Council.
- 123) Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Routledge.
- 124) Kormos, J., Brunfaut, T., i Michel, M. (2019). Motivational factors in computer-administered integrated skills tasks: A study of young learners. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1664551>
- 125) Kormos, J., i Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to learners with specific learning differences*. Multilingual Matters.
- 126) Košuta, N., Patekar, J., i Vičević Ivanović, S. (2017). Plurilingualism in Croatian foreign language policy. *Strani jezici*, 46(1-2), 85–100.
- 127) Košuta, N., i Vičević, S. (2012). Europski jezični portfolio u nastavnoj praksi njemačkoga jezika. U L. Pon, V. Karabalić i S. Cimer (ur.), *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici* (str. 323–337). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

- 128) Košuta, N., i Vičević Ivanović, S. (2015). Learner autonomy through the prism of learning styles in the European Language Portfolio. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(3), 187–212.
<https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1145>
- 129) Košuta, N., Vičević Ivanović, S., i Patekar, J. (2024, 16.–17. veljače). *How old is a young learner? Defining the notion of a young learner of L2* [izlaganje na skupu]. UZRT 2024, Zagreb, Croatia.
- 130) Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- 131) Lantolf, J. P., i Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- 132) Lazarić, L., i Riman, K. (2022). Kreativni pristup razvoju rane pismenosti: Iskustva iz Hrvatske. *Knowledge: International Journal*, 55(5), 863–870. <https://doi.org/10.35120/kij5505863l>
- 133) Lee, S., i Winke, P. (2017). Young learners' response processes when taking computerized tasks for speaking assessment. *Language Testing*, 38(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/0265532217704009>
- 134) Lefever, S. (2019). Assessment policy and practices of early language learning in Iceland. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 236–250). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788924825-018>
- 135) Lightbown, P. M., i Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. izdanje). Oxford University Press.
- 136) Linse, C. T. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill.
- 137) Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. Council of Europe.
- 138) Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. U W. Ritchie i T. Bhatia (ur.), *Handbook of language acquisition* (str. 413–468). Academic Press.
- 139) Lu, Y.-Y., i Hu, C.-F. (2018). Dynamic assessment of phonological awareness in young foreign language learners: Predictability and modifiability. *Reading and Writing*, 31(6), 1349–1370.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9894-x>
- 140) Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., i Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75(5), 1357–1372.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00745.x>

- 141) Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372.
<https://doi.org/10.1177/026553220101800403>
- 142) Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- 143) Lyster, R., i Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- 144) Manchón, R. M. (ur.) (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins Publishing Company.
- 145) Manchón, R. M., Roca de Larios, J. i Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes. Implications for theory. U R. M. Manchón (ur.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (str. 102–129). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691859-008>
- 146) Mardešić, S. (2012). Experiences in implementing European Language Portfolio (ELP) with Italian foreign language (FL) pupils in primary school: A teacher's perspective. U Y. Vrhovac (ur.), *Introducing the European Language Portfolio in Croatian and French foreign language classroom: From language use to language awareness* (str. 223–232). FF Press.
- 147) Mardešić, S. (2019). Igra u nastavi stranih jezika. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 396–402). Naklada Ljevak.
- 148) McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- 149) Medved Krajnović, M., i Bertengi Kapušin, V. (2019). Vrednovanje znanja i učenje stranih jezika. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 126–137). Ljevak.
- 150) Medved Krajnović, M., i Mihaljević Djigunović, J. (2006). Razvoj samovrednovanja jezične kompetencije u dječjoj dobi. U E. Petrović i sur. (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 279–284). Učiteljski fakultet u Osijeku.
- 151) Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Naklada Ljevak.
- 152) Mihaljević Djigunović, J. (2016a). *Local contributions to global developments in ELT: The case of Croatia*. U I. Zovko Dinković i J. Mihaljević Djigunović (ur.), *English studies: From archives to prospects. Volume 2. Linguistics and applied linguistics* (str. 220–233). Cambridge Scholars Publishing.

- 153) Mihaljević Djigunović, J. (2016b). Individual learner differences and young learners' performance on L2 speaking tests. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 243–262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_10
- 154) Mihaljević Djigunović, J. (2019). Affect and assessment in teaching L2 to young learners. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 19–33). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-005>
- 155) Mihaljević Djigunović, J., i Vilke, M. (2000). Eight years after: Wishful thinking vs. facts of life. U J. Moon i M. Nikolov (ur.), *Research into teaching English to young learners* (str. 66–86). University Press Pécs.
- 156) Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (NN 7/2019). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html
- 157) Moon, J. (2005). *Children learning English*. Macmillan.
- 158) Murray, S. (2007). *Reviewing the CAE listening test*. Cambridge ESOL: Research Notes.
- 159) Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2024.) *Engleski jezik. Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2024./2025*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2024/09/ENG-2025.pdf>
- 160) Narančić Kovač, S., i Likar, D. (2015). Reading authentic stories in English as a foreign language with seventh graders. U J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Children and English as a foreign language* (str. 156–169). FF Press.
- 161) Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge
- 162) Newcombe, N. S., i Huttenlocher, J. (2003). *Making space: The development of spatial representation and reasoning*. MIT Press.
- 163) Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- 164) Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 35–56. <https://doi.org/10.1177/136216889900300103>
- 165) Nikolov, M. (2016a). Trends, issues, and challenges in assessing young language learners. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_1
- 166) Nikolov, M. (2016b). A framework for young EFL learners' diagnostic assessment: 'Can Do Statements' and task types. U M. Nikolov (ur.),

- Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (str. 65–88). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_4
- 167) Nikolov, M., i Timpe-Laughlin, V. (2020). Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching*, 54(1), 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000294>
- 168) Nikpalj, V. (1993). Elements of drama in teaching English to young learners. U M. Vilke i Y. Vrhovac (ur.), *Children and foreign languages* (str. 169–183). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 169) Ninio, A., i Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- 170) Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years*. Pro-Ed.
- 171) Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice Hall.
- 172) Otsuka, K. (2004). *How to determine the optimal number of listening opportunities for listening comprehension tests among Japanese high school learners of English* [izlaganje na skupu]. 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.
- 173) Patekar, J. (2013). Strategije slušanja u nastavi stranoga jezika. *Strani jezici*, 42(3), 293–306.
- 174) Patekar, J. (2014). Implikacije razvojnih obilježja djece rane školske dobi za nastavu stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 21(1), 67–81.
- 175) Patekar, J. (2017). *Utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku kod učenika osmoga razreda* [neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 176) Patekar, J. (2021). A Look into the practices and challenges of assessing young EFL learners' writing in Croatia. *Language Testing*, 38(2), 231–252. <https://doi.org/10.1177/0265532221990657>
- 177) Patekar, J., Košuta, N., i Vičević Ivanović, S. (2024, 11.–16. kolovoza). *Twenty years of formal early language learning in Croatia: Lessons learned* [izlaganje na skupu]. 21st AILA World Congress, Kuala Lumpur, Malezija.
- 178) Pavić, S. (2013). *Vrednovanje: Ususret novim izazovima*. Inspired by learning.
- 179) Payne, V. G., i Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach*. Routledge.
- 180) Peng, J., i Zheng, S. (2016). A longitudinal study of a school's assessment project in Chongqing, China. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 213–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_9

- 181) Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>
- 182) Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- 183) Petrović, E. (2004). Kratka povijest ranog učenja stranih jezika: Osječka iskustva. *Život i škola*, 12(2), 24–32.
- 184) Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- 185) Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, prev.). WW Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- 186) Piat, F., i Vičević Ivanović, S. (2022). *Young learners online: A guide for foreign language teachers*. Cambridge Scholars Publishing.
- 187) Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- 188) Poehner, M. E., Zhang, J., i Lu, X. (2017). Computerized dynamic assessments for young language learners. U M. K. Wolf i Y. G. Butler, *English language proficiency assessments for young learners* (str. 214–233). Routledge i ETS.
- 189) Popov, S., Prošić-Santovac, D., i Radović, D. (2019). We scare because we care: Young learners and test anxiety. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 69–86). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-008>
- 190) Porter, A. (2019). Exploring roles for formative assessment in primary FL classrooms: Looking through a primary FL classroom window. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 105–121). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-010>
- 191) Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik – materinski, drugi i strani*. Školska knjiga.
- 192) Prošić-Santovac, D., i Navratil, A. (2019). Assessment of very young learners of English and the joy of puppetry: A multiple case study. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and Teaching* (str. 170–187). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-014>
- 193) Prošić-Santovac, D., Savić, V., i Rixon, S. (2019). Assessing young English language learners in Serbia: Teachers' attitudes and practices. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 251–266). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-019>
- 194) Rixon, S. (2000). Collecting eagle's eye data on the teaching of English to young learners: The British Council overview. U J. Moon i M.

- Nikolov (ur.), *Research into teaching English to young learners* (str. 153–167). University of Pécs Press.
- 195) Rixon, S. (2016). Do developments in assessment represent the 'Coming of Age' of young learners English language teaching initiatives? The international picture. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 19–42). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_2
 - 196) Rixon, S., i Prošić-Santovac, D. (2019). Assessment and early language learning. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 1–18). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-004>
 - 197) Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. izdanje). Routledge.
 - 198) Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. U S. Dornic (ur.), *Attention and performance VI* (str. 573–603). Erlbaum.
 - 199) Savić, V. (2017). Reading difficulties: What do we learn from young English language learners? U S. Letica Krevelj i R. Geld (ur.), *Empirical studies in applied linguistics* (str. 31–42). FF Press.
 - 200) Savić, V. M. (2024). Teachers' practices when assessing young foreign language learners' performances in online learning environments. *Methodical Perspectives*, 15(1), 319–339.
<https://doi.org/10.19090/MV.2024.15.319-339>
 - 201) Schärer, R. (2008). *European Language Portfolio: Interim report 2007*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804595a6>
 - 202) Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. i van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. U R. M. Manchón (ur.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (str. 77–101). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691859-007>
 - 203) Schulz, M. M. (2009). Effective writing assessment and instruction for young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 57–62. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0317-0>
 - 204) Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231.
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
 - 205) Shin, J. K., i Crandall, J. (2019). Developing assessment practices for young learner English teachers: A professional development model in Peru. U Prošić-Santovac, D., i Rixon, S. (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 223–235). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-017>

- 206) Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331–345.
[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(98\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(98)00020-0)
- 207) Sickinger, R., Brunfaut, T., i Pill, J. (2024). Comparative judgement for evaluating young learners' EFL writing performances: Reliability and teacher perceptions of holistic and dimension-based judgements. *Language Testing*, 41(1), 60–88.
<https://doi.org/10.1177/02655322241288847>
- 208) Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- 209) Silva, T. (1997). Differences in ESL and native-English-speaker writing: The research and its implications. U C. Severino, J. Guena i J. Butler (ur.), *Writing in multicultural settings* (str. 209–219). Modern Language Association of America.
- 210) Slattery, M., i Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford University Press.
- 211) Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.
- 212) Sok, S., Shin, H. W., i Do, J. (2021). Exploring which test-taker characteristics predict young L2 learners' performance on listening and reading comprehension tests. *Language Testing*, 38(3), 356–377.
<https://doi.org/10.1177/0265532221991134>
- 213) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. U S. Gass i C. Madden (ur.), *Input in second language acquisition* (str. 235–253). Newbury House.
- 214) Szpotowicz, M., i Campfield, D. E. (2016). Developing and piloting proficiency tests for Polish young learners. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 109–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_6
- 215) Šamo, R. (2006). Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogledi*, 13(1), 31–48.
- 216) Šamo, R. (2015). Reading: Some theoretical issues and their pedagogical implications. U J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Children and English as a foreign language* (str. 139–148). FF Press.
- 217) Šamo, R., i Smuda Đurić, M. (2021). EFL reading with young learners: The teacher's perspective. U J. Rokita-Jaśkow i A. Wolanin (ur.), *Facing diversity in child foreign language education* (str. 313–325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66022-2_17

- 218) Štokić, L. (1993). Music and verses in teaching English to young children. U M. Vilke i Y. Vrhovac, *Children and foreign languages* (str. 162–167). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 219) Teasdale, A., i Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing? *Language Testing*, 17(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/026553220001700204>
- 220) Tetiurka, M. (2019). Towards developmentally appropriate assessment of learning in a young learner classroom. U D. Prošić-Santovac i S. Rixon (ur.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (str. 34–51). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924825-006>
- 221) Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- 222) Timpe-Laughlin, V., i Cho, Y. (2021). Reflecting on assessing young foreign language learners. *Language Testing*, 38(3), 343–355. <https://doi.org/10.1177/0265532221998264>
- 223) Tsagari, D. (2016). Assessment orientations of state primary EFL teachers in two Mediterranean countries. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 16(1), 9–30. <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/102/43>
- 224) Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- 225) Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- 226) Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- 227) Vandergrift, L., i Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- 228) Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika. *Metodika*, 7(2), 327–336.
- 229) Vickov, G., i Jakupčević, E. (2022). *Pisanje na (engleskome kao) stranome jeziku u ranoj školskoj dobi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- 230) Vičević Ivanović, S., Patekar, J., i Košuta, N. (2019). Do study programs in Croatia prepare future foreign language teachers to work with young learners? *Croatian Journal of Education*, 21(1), 307–344. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2941>

- 231) Vilke, M. (2001). Should we teach children grammar? U Y. Vrhovac (ur.), *Children and foreign languages III* (str. 13–20). Filozofski fakultet u Zagrebu.
- 232) Vilke, M. (2006). Priča i pričljivost. U E. Petrović i sur. (ur.), *Dijete i višejezičnost* (str. 27–33). Učiteljski fakultet u Osijeku.
- 233) Vilke, M. (2007). English in Croatia – A glimpse into past, present and future. *Metodika*, 8(1), 17–24.
- 234) Vilke, M. (2019). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 14–25). Naklad Ljevak.
- 235) Vilke, M. (2020a). Early foreign language teaching in Croatian primary schools. U J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Children and English as a foreign language* (str. 17–29). FF Press.
<https://doi.org/10.17234/9789531755603>
- 236) Vilke, M. (2020b). Children and foreign languages in Croatian primary schools: Four years of a project. U J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Children and English as a foreign language* (str. 184–197). FF Press.
<https://doi.org/10.17234/9789531755603>
- 237) Vilke, M., & Vrhovac, Y. (ur.). (1993). *Children and foreign languages I*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 238) Vogt, K., i Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- 239) Vrhovac, Y. (ur.). (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed.
- 240) Vrhovac, Y. (2006a). Kako smo na početku školske ogdine 2003./04. propustili priliku uvođenja višejezičnosti u osnovnoškolsko obrazovanje. U E. Petrović i sur. (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 169–182). Učiteljski fakultet u Osijeku.
- 241) Vrhovac, Y. (2006b). Vrednovanje i samovrednovanje na satu stranoga jezika. U E. Petrović i sur. (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 253–262). Učiteljski fakultet u Osijeku.
- 242) Vrhovac, Y., i Jelić, A.-B. (2019). Razvijanje samostalnosti i Europski jezični portfolio. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 79–89). Ljevak.
- 243) Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- 244) White, R., i Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.

- 245) Wilden, E., i Porsch, R. (2016). Learning EFL from Year 1 or Year 3? A comparative study on children's EFL listening and reading comprehension at the end of primary education. U M. Nikolov (ur.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 191–212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_8
- 246) Wolf, M. K., i Butler, Y. G. (2017). An overview of English language proficiency assessments for young learners. U M. K. Wolf i Y. G. Butler, *English language proficiency assessments for young learners* (str. 3–21). Routledge i ETS.
- 247) Yan, Q., Zhang, L. J., i Dixon, H. R. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728>
- 248) Zergollern-Miletić, L. (2007). Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 190–204.
- 249) Zergollern-Miletić, L. (2021). *Humor, smijeh, smisao, jezik*. Hrvatska sveučilišna naknada.
- 250) Zhao, C. (2016). Motivational effects of standardized language assessment on Chinese young learners. *Cogent Education*, 3(1), 1227020. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227020>

Kazalo pojmov

afektivni čimbenici	34, 76, 82, 95, 96, 99, 100
afektivni filter	18, 22, 137
aktivnosti reagiranja pokretom	15, 17, 20, 22, 88
alternativno vrednovanje	24, 33, 43, 46, 47, 48, 49, 63, 84, 148
analitičke ljestvice	67, 68
anksioznost	22, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 50, 51, 74, 76, 78, 79, 82, 93, 95, 97, 99, 100, 105, 112, 121, 127, 131, 134, 137, 145
autentičnost	10, 12, 17, 22, 26, 27, 33, 34, 46, 49, 51, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 77, 81, 82, 83, 86, 88, 91, 100, 102, 103, 105, 112, 113, 117, 122, 129, 130, 134, 144, 145, 148
čitanje naglas	45, 92, 97, 99, 118, 120, 122
dekodiranje	86, 100, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122
dijagnostičko vrednovanje	24, 28, 36, 43, 44, 45, 46, 74, 130
diktat	73, 130, 131, 174
dinamičko vrednovanje	24, 43, 49, 50, 109, 147
dramatizacija	16, 22, 23, 62, 103
e-portfolio	65, 66
evaluacijska pismenost	2, 145, 146
fonološka svjesnost	8, 17, 49, 50, 73, 87, 98, 100, 115, 126
formativno vrednovanje	2, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 53, 54, 58, 68, 72, 75, 81, 82, 83, 84, 11, 130, 131, 146
hipoteza ostvaraja	137
hipoteza unosa	21
holističke ljestvice	67, 68, 74
igra	12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 31, 34, 35, 38, 41, 47, 52, 62, 69, 77, 78, 79, 88, 89, 106, 112, 137, 149
igranje uloga	16, 17, 26, 46, 77, 86, 103, 105, 110, 111, 112, 141
igrifikacija	12, 51, 52, 53, 78

individualizirani pristup	19, 20, 22, 23, 44, 46, 50, 81, 105, 108, 128, 147
interakcija	10, 16, 17, 18, 22, 43, 56, 63, 64, 71, 72, 73, 77, 79, 86, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 111, 112, 113, 115, 116, 123, 124, 134, 137, 139, 143, 144
interakcijska hipoteza	102, 137
interaktivni model	116
ispitna anksioznost	28, 33, 34
ispravljanje	50, 63, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144
konstruktna valjanost	56, 59, 60
kriterijska valjanost	56
kriterijsko vrednovanje	54, 55
kritičko testiranje	148
kurikul	2, 13, 25, 34, 35, 42, 43, 56, 76, 83, 84, 146
međuispitivačka pouzdanost	57
međujezik	136, 147
metajezična sposobnost	122, 147
metajezična svijest	14, 117, 141
metakognicija	7, 8, 12, 25, 36, 37, 39, 40, 42, 65, 73, 75, 78, 86, 87, 93, 94, 101
model dvostruke obrade	116
motivacija	3, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 47, 48, 49, 52, 55, 59, 60, 71, 73, 76, 77, 78, 82, 83, 86, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 149
motorika	4, 6, 70, 79, 82, 123, 133
normativno vrednovanje	54, 55
objektivnost	26, 47, 48, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 67, 83, 105, 148
okolišni čimbenici	98, 99
opažanje	2, 22, 25, 31, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 77, 79, 81, 82, 84, 145
ortografska svjesnost	126

pismeni ispit	2, 25, 26, 43, 62, 63, 69, 79, 148
pjesme	14, 16, 17, 20, 21, 23, 62, 69, 86, 89, 90, 118, 131
ponovljeno slušanje	92, 93, 94, 95, 100
područje približnoga razvoja	21, 49, 72
portfolio	2, 12, 22, 25, 37, 38, 43, 46, 48, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 77, 79, 81, 82, 128, 130, 145, 148
pouzdanost	47, 56, 57, 58, 61, 64, 71, 74, 83, 91, 92, 94, 132, 133
povratna informacija	3, 4, 12, 20, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 42, 44, 45, 48, 50, 53, 54, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 77, 78, 85, 89, 103, 118, 119, 124, 128, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144
povratni učinak	56, 61, 71, 78, 83, 145
praktičnost	56, 61, 83, 91, 92, 94
preoblikovanje	138, 139, 140, 143
procesni pristup pisanju	124
projekt	10, 12, 22, 27, 43, 46, 48, 62, 63, 67, 69, 81, 103, 118, 145
proširivanje	139, 140
protokol glasnoga navođenja misli	120
psihometrijski pristup	47, 48
računalno potpomognuto vrednovanje	24, 29, 43, 49, 50, 51, 53, 54, 79
radno pamćenje	7, 96, 98, 99, 100, 120, 121
rana pismenost	114, 117
rano pisanje	124
razumljiv unos	23, 85
razvojno primjereno poučavanje	4, 13
razvojno primjereno vrednovanje	3, 4, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 89, 113, 132, 145
regulacija emocija	9, 11, 12
samoispravljanje	141, 144
samopoimanje	107, 108, 111
samoregulacija	43, 75, 94
samostalnost	30, 31, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 48, 64, 65, 73, 75, 114, 127, 149
samovrednovanje	12, 25, 30, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 82, 87, 106, 130, 145
sendvič-metoda	142

silazna obrada	86, 92, 100, 115, 116
socioemocionalni	86, 100, 102, 104
socioekonomski čimbenici	97, 97, 98, 99
sociokulturna teorija	49, 80, 103, 115. 134
srednje djetinjstvo	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
standardizirani testovi	24, 25, 29, 38, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 80, 81
sumativno vrednovanje	2, 13, 24, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 42, 43
tečnost	26, 63, 68, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 118
transkomunikacija	146, 147
usmeni ispit	25, 26, 38, 43, 57, 58, 62, 63, 81, 107
uzlazna obrada	86, 92, 100, 115, 116
valjanost	47, 51, 52, 56, 59, 60, 61, 71, 73, 74, 75, 83, 91, 92, 94, 148
vanjska valjanost	56
višejezičnost	16, 97, 146, 147
vrednovanje kao učenje	35, 37, 40, 41, 42, 43, 75, 146
vrednovanje naučenog	35, 42, 43, 75, 146
vrednovanje za učenje	35, 36, 37, 42, 43, 75, 83, 146
vršnjačko vrednovanje	12, 25, 27, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 65, 66, 76, 72, 145
zadatci višestrukoga izbora	26, 58, 63, 74, 88, 89, 93, 119