

Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi povijesti

Božić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:602144>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET**

Ivana Božić

Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi povijesti

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, 2016.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za povijest

Ivana Božić

Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi povijesti

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Povijest/Hrvatski jezik i književnost

Mentor: dr. sc. Maja Ćutić – Gorup

Rijeka, 15. srpnja 2016.

Sažetak

U ovom diplomskom radu predstavlja se proces vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi povijesti. Prvi dio diplomskog rada se odnosi na teorijsko predstavljanje nastave povijesti te procesa vrednovanja.

Proces vrednovanja predstavlja nezobilazan dio nastavnog procesa. Često dovodi do nezadovoljstva učenika te smanjivanja motivacije kod učenika stoga je nužno baviti se usavršavanjem istoga. Zbog navedenog, u diplomskom radu razrađuje se sam proces vrednovanja te njegovi različiti aspekti.

Drugi dio diplomskog rada se odnosi na anketno istraživanje u kojemu su se, putem anketnih upitnika, pokušala doznati mišljenja i stavovi nastavnika povijesti te učenika o procesu vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi povijesti.

Sadržaj

1. Uvod.....	3
2. Nastava povijesti	4
3. Vrednovanje učeničkih postignuća	8
3.1. Vrste vrednovanja.....	13
3.2. Kriteriji vrednovanja.....	15
3.3. Načela vrednovanja	15
3.4. Pristupi vrednovanju.....	16
3.5. Funkcije vrednovanja	18
3.6. Provjera znanja	18
3.6.1. Zadaci pri provjeri znanja.....	23
3.7. Procjenjivanje	28
3.8. Ocjenjivanje.....	29
3.8.1. Ocjenjivanje zadataka	36
3.9. Povratna informacija.....	38
4. Anketno istraživanje	39
4.1. Anketno istraživanje o vrednovanju učeničkih postignuća u nastavi povijesti	40
4.1.1. Anketno istraživanje – nastavnici povijesti.....	40
4.1.2. Anketno istraživanje – učenici osnovne škole	46
4.1.3. Anketno istraživanje – učenici srednje škole	49
5. Zaključak.....	54
6. Literatura.....	56

1. Uvod

Učenici na nastavi povijesti usvajaju znanja o povijesnim događajima te razvijaju kritički stav koristeći misaone procese kojima dolaze do spoznaja. Puka reprodukcija bez spoznajnog procesa i razumijevanja nije zadaća niti cilj nastave povijesti. Svakom pojedinom povijesnom događaju trebamo pristupiti iz različitih kuteva kako bismo stvorili jednu cjelovitu sliku u kojoj ćemo izbjegavati stereotipe česte u proučavanju povijesnih zbivanja. U svim europskim obrazovnim sustavima, nastava povijesti predstavlja važan dio nastavnog procesa. Preko nastave povijesti se razvija nacionalni te europski identitet.

Proces vrednovanja predstavlja jedan od najzahtjevnijih dijelova nastave. Budući da je nastavno gradivo složeno i opsežno, potreban je veliki napor kako bi se nastavnici mogli posvetiti praćenju učenikova rada. Objektivno i nepristrano vrednovanje u kojemu će se precizno utvrđivati, mjeriti te evaluirati odgojno obrazovna postignuća učenika, jedan je od ciljeva nastave povijesti.

Budući da se radi o složenom procesu vrednovanja, potrebno je svakodnevno, u nastavnom procesu, raditi na usavršavanju različitih tehnika i metoda, kako bi i nastavnici povijesti i učenici povijesti bili zadovoljni i motivirani.

Ključne riječi

nastava povijesti, proces vrednovanja, učenička postignuća, nastavni proces, provjeravanje, ocjenjivanje, procjenjivanje, praćenje

2. Nastava povijesti

Nastava povijesti bi trebala upućivati prema demokraciji, pluralizmu te toleranciji. Međutim, najčešće se događa kako je upravo nastava povijesti opterećena različitim ideologijama koje ne dopuštaju navedeno. Učenici su glavni subjekti nastavnog procesa stoga je potrebno proučavanje svih područja ljudske aktivnosti. Svrha nastave ne može biti puko usvajanje i reproduciranje činjenica, nego upoznavanje vlastite kulture i svih vrijednosti koje su inkorporirane u istu.¹

Učenici će preko upoznavanja kulture stvoriti odgovornost kako prema sebi, tako i prema drugima. Skrivajući vlastite greške, a stalno ističući greške drugih, učenike možemo dovesti do zablude. Nastava povijesti bi trebala uključivati sljedeća područja ljudskog djelovanja²:

- socijalno
- političko
- znanstveno – tehnološko
- ekonomsko
- kulturno

Povezujući povijesnu znanost s drugim znanostima, prilazimo složenim temama interdisciplinarno te samim time potpunije. Znanosti se mogu međusobno nadopunjavati i usavršavati te je potrebno često koristiti interdisciplinarnan pristup.³

U obrazovnom sustavu svih europskih država, nastava povijesti zauzima važno mjesto. Preko nastave povijesti razvija se nacionalni te europski identitet. Prof. Agičić u svojoj knjizi koja nosi naziv *Hrvatska Klio II. o nastavi i udžbenicima povijesti* navodi kako se u Republici Hrvatskoj nastava iz povijesti odvija u dva ciklusa: prvi ciklus (5. do 8. razred osnovne škole) i

¹ Rendić – Miočević, I., *Učenik istražitelj prošlosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2000., str. 1.

² Ibidem, str. 64.

³ Ibidem, str. 65.

drugi ciklus (srednja škola). Nadalje, navodi kako se u gimnazijama nastava povijesti odvija tijekom sve četiri godine, a u srednjim strukovnim školama tijekom prve dvije godine kada je riječ o četverogodišnjim školama te tijekom prve godine kada je riječ o trogodišnjim strukovnim školama.⁴ Nastava povijesti zauzima dva sata na tjedan. Prve informacije iz povijesti učenici dobivaju tijekom nastave iz prirode i društva u nižim razredima osnovne škole. U nastavnom planu i programu u oba obrazovna ciklusa uključena je periodizacija cjelokupne ljudske povijesti.⁵

Istraživanja koja bi za predmet imala nastavu povijesti, zanemarena su i rijetka. Ukoliko znamo da se u nastavi povijesti ne uči samo o prošlosti, nego se formiraju stavovi i o današnjici, potrebna je promjena stanja u istraživačkom dijelu.⁶

Nastavni plan i program povijesti nastao je nakon raspada Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije. Nakon osamostaljenja Hrvatske, devedestih godina izvršena je privremena izmjena gradiva u udžbenicima što je za posljedicu imalo izmjenu nastavnog plana i programa sredinom devedesetih godina. U nastavnom planu i programu zastupljenija je hrvatska povijest, uglavnom iz područja politike. Premalo je tematike iz područja društvene povijesti.⁷

Nastavnicima je omogućeno da sami biraju udžbenike po kojima će raditi te obrađivati nastavno gradivo. Shodno tome, zaustavljene su sveprisutne manipulacije. Potrebno je veću pažnju usmjeriti na povijest 20. stoljeća koja ima veliku važnost i za život današnjih generacija.⁸

Često se događa da se upravo kroz udžbenike provlače stereotipi kojima ne bi trebalo ostaviti prostora u obrazovnom sustavu. Stanje školskih udžbenika zapravo je odraz struke te općeg stanja društva. Osobe koje pišu udžbenike iz povijesti trebaju imati široke vidike te nadasve stručnost kojima će zainteresirati učenike.⁹

⁴ Agićić, D., *Hrvatska Klio II. o nastavi i udžbenicima povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2015., str. 1.

⁵ Ibidem, str. 1.

⁶ Ibidem, str. 2 – 7.

⁷ Ibidem, str. 11.

⁸ Ibidem, str. 20.

⁹ Ibidem, str. 35.

Postoje prigovori stanju u nastavi povijesti u hrvatskom školstvu. Naime, nakon osamostaljenja Hrvatske, nastava povijesti nije doživjela potrebne promjene u vidu uvođenja inovacija u skladu s didaktičkim napredovanjima. Nastava povijesti i dalje služi kao političko oružje koje se upotrebljava za skupljanje političkih bodova. Analiza udžbenika povijesti pokazala je da su najzastupljenije teme upravo iz područja politike i rata. S obzirom na važnost nastave povijesti za odgoj učenika, potrebno je nastavnom planu i programu dati neophodno važnu pozornost.¹⁰

Na nastavi povijesti učenici trebaju usvojiti kritički stav prema povijesnim događajima te razvijati vlastite misaone procese kojima će dolaziti do spoznaja bez puke reprodukcije samih činjenica. Svaki povijesni događaj moguće je promatrati iz više različitih kuteva koji nude širu i cjelokupniju sliku.¹¹

Kako bi nastava bila bogatija te samim time privlačnija učenicima, potrebno je uključivati raznovrsne izvorne materijale.¹² Nastavnik bi prije samog odabira materijala za nastavni proces, trebao razmisliti koja je svrha istih i doprinose li razvijanju multiperspektivnosti u nastavi povijesti. Problemska nastava koja je još uvijek nedovoljno razvijena u nastavi povijesti, smatra se didaktičkom inovacijom koja omogućuje učenicima rješavanje problema.¹³

Živimo u vremenu brzog razvoja tehnologije i nepohodno ju je uključivati u nastavu. Pametno korištenje tehnologije dovodi do veće zainteresiranosti kod učenika. Često se događa da je nastavni proces monoton te su zbog toga učenici nezainteresirani i doživljavaju nastavu povijesti kao jedan od dosadnijih nastavnih procesa. Zbog navedenog, potrebno je iskorisiti sva primjenjiva sredstva koje nam nudi vrijeme u kojemu živimo kako bi nastavni proces obogatili te ga učinili zanimljivim i privlačnim.

U nastavi povijesti neophodno je uključivanje različitih perspektiva koje će omogućiti učenicima da sami razmatraju više izvora te tako dolaze do potpunije slike te širih horizonata.¹⁴

¹⁰ Rendić – Miočević, I., *ibidem*, str. 3.

¹¹ Stradling, R., *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb, 2003., str. 11.

¹² *Ibidem*, str. 207.

¹³ Rendić – Miočević, I., *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, Školska knjiga, Zagreb, 1989., str. 20.

¹⁴ Stradling, R., *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005., str. 81.

Nastava povijesti će biti raznovrsnija ukoliko se u nju uključi više povijesnih izvora o istom događaju. Suprostavljeni povijesni izvori dovest će učenike do dubljeg razmišljanja o prošlosti.¹⁵

Učenici će pomoću multiperspektivnosti u nastavi povijesti moći razumjeti kako u samom proučavanju prošlosti postoje neslaganja te pristranosti s kojima se treba znati nositi. Odrjeći se predrasuda najveća je prednost koja otvara vrata dubljem sagledavanju te spoznavanju.¹⁶

¹⁵ Ibidem, str. 82.

¹⁶ Ibidem, str. 83.

3. Vrednovanje učeničkih postignuća

Proces vrednovanja većini nastavnika predstavlja najzahtjevniji dio nastavnog procesa. Najčešći uzrok navedenom je premala količina vremena koju je moguće posvetiti praćenju učenikova rada jer nastavnici svoju pažnju moraju uvelike usmjeriti na složeno i opsežno gradivo.¹⁷

Vrednovanje ima relativno kratku povijest. Svojevrsni začeci vidljivi su u 17. stoljeću, no prava primjena vrednovanja veže se uz razvoj znanosti te svijesti o važnosti njezine upotrebe. Tridesetih godina prošlog stoljeća rađa se svijest o potrebi provjere učinaka društvenih intervencija. Svoj procvat vrednovanje doživljava nakon Drugog svjetskog rata. Naime, u to vrijeme radi se na pokretanju niza programa koji su usmjereni ka boljitku zajednica. Sredinom prošlog stoljeća, mnoge su se studije bavile upravo vrednovanjem. U desetljećima koja su uslijedila, vrednovanje se razvija ubrzano. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća nastaju i prve knjige iz toga područja.¹⁸

Proces vrednovanja učenikovih postignuća je najdelikatniji dio nastavnog procesa jer je često izvor različitih nesporazuma i sukoba među različitim subjektima odgojno obrazovnog procesa.¹⁹

Tradicionalna nastava otežava praćenje učenika, no didaktičke inovacije omogućuju nastavnicima da stalno prate učenike i njihova postignuća.²⁰

Nastojanjem da svestranije pratimo rad učenika tijekom školske godine zasigurno ćemo doći do pravednijeg ocjenjivanja. Viši didaktički sustavi omogućuju u većoj mjeri negoli tradicionalna nastava praćenje učenika. Primjerice, dok u problemskoj i programiranoj nastavi svi učenici svladavaju gradivo, nastavnik može neprimjetno ispitati više učenika.

¹⁷ Rendić – Miočević, I., *Učenik istražitelj prošlosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2000., str. 60.

¹⁸ Milas, G., *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2009., str. 302.

¹⁹ Petrić, A., Prilog humanizaciji praćenja i ocjenjivanja učenika. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002., str. 109.

²⁰ Rendić – Miočević, ibidem, str. 61.

Budući da se odgojno obrazovni proces sastoji od potrebe za realizacijom određenih ciljeva, neophodno je i vrednovanje. Nastavnici prate učenike u nastavnim aktivnostima, prate njihova postignuća, komunikaciju s drugim učenicima, rješavanje problema, kreativnost, motivaciju, želju za učenjem te razne druge aspekte. Prema svemu navedenom, dobivaju se podaci koji su temelj za donošenje ocjene. Vrednovanje se odnosi na spoznajni, doživljajni te psihomotorni aspekt. Vrednovanje učenika se olakšava operacionalizacijom nastavnih ciljeva odnosno formuliranjem ciljeva na način da se iskažu mjerljive i jasno određene aktivnosti koje se očekuju od učenika.²¹

Vrednovanje učenikovih postignuća ima niz pogodnosti za učenika. Učenici na temelju navedenog dobivaju podatke o svome stvarnom znanju te napretku. Pomoću vrednovanja dobivaju informacije o tome jesu li strategije učenja koje su primjenjivali bile odgovarajuće te trebaju li što mijenjati u svome učenju. Također, vrednovanje učenika utječe i na motivaciju. No, vrednovanje učenikovih postignuća ne donosi podatke potrebne samo učeniku. Vrednovanje otkriva i važne povratne informacije za nastavnika.²²

Ne postoji dokimološki model savršenog vrednovanja koji bi zadovoljio sve subjekte odgojno – obrazovnog procesa. No, potrebno je težiti uvijek boljem. Važno je da svaki sudionik odgojno – obrazovnog procesa shvati važnost i tijesnu povezanost svih elemenata i svih sudionika. Naime, postoji međusobno uvjetovanje između navedenih.²³

Vrednovanju se pristupa na temelju različitih kriterija, a to su: važnost kvalitete i količine znanja, napredak u odnosu na prethodne učenikove rezultate, utjecaj ostvarenih rezultata na daljnje obrazovanje, utjecaj ostvarenih rezultata na postignuće u budućem poslu.

Na školski uspjeh utječe niz objektivnih i subjektivnih faktora. Navedeni faktori nalaze se u učeniku, obitelji te školi.²⁴

²¹ Bognar, L. i Matijević, M., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2005., str. 152.

²² Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D., *Psihologija obrazovanja*, IEP d.o.o.-VERN., Zagreb, 2003., str. 421 – 422.

²³ Matijević, M., *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikulumu*. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*., Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002., str. 36.

²⁴ Vrcelj, S., *Kontinuitet u vrednovanju školskog uspjeha*, Pedagoški fakultet, Rijeka, 1996., str. 9.

Suvremena stajališta u vezi s vrednovanjem sugeriraju veće usmjerenje ka praktičnom radu te veću zastupljenost dijagnostičkog vrednovanja.²⁵

Učenici bi uvijek trebali biti upoznati s okolnostima te mjerilima pod kojima ih se procjenjuje te ocjenjuje. Bitno je učenike obavijestiti o kriterijima te najaviti aktivnosti koje slijede i obrazložiti ih.²⁶

Proces vrednovanja ulazi u cjelokupni proces svih dijelova poučavanja i učenja. Ciljevi kako nastave tako i vrednovanja, trebaju biti jasni i poznati svim subjektima nastavnog procesa. Proces provjeravanja znanja trebao bi biti blizak situacijama iz života, posjedovati sadržajnu vrijednost te smanjivati pritisak na učenika.²⁷

Vrednovanje učenikovih postignuća važno je zbog dobivanja informacija o postignuću postavljenih ciljeva poučavanja te dobivanja povratne informacije koja omogućuje nastavniku da prilagodi poučavanje potrebama učenika.²⁸

U vrednovanje je potrebno uključiti različite tehnike te preciznost jer je vrednovanje u isto vrijeme znanost, ali i umijeće. Vrednovanje predstavlja umijeće jer zahtijeva kreativnost kako bi se svi dijelovi ukomponirali u jednu homogenu cjelinu. Vrednovanje predstavlja znanost jer zahtijeva valjanost, pouzdanost te objektivnost.²⁹

Učitelji promatraju svoje učenike te na taj način prate njihov razvoj. Osim navedenog, promatranje doprinosi točnijem opisivanju učenikova napretka. Nastavnici mogu promatrati određena specifična područja učenja učenika (strukturirano promatranje) ili pak sve što mogu vidjeti i čuti (nestructurirano promatranje).³⁰

Potrebno je istaknuti kako se o procesu vrednovanja premalo diskutira. Općenito je premalo izobrazbe u okviru navedenog. Vrednovanje nije zastupljeno u onoj mjeri u kojoj bi

²⁵ Tečić, A., *Ocjenjivanje napretka i vrednovanje postignuća učenika u školama*, EXP EDIT, Sibenik, 2006., str. 10.

²⁶ Ibidem, str. 23.

²⁷ Penca Palčić, M., Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19), 2008., str. 140.

²⁸ Kolić-Vehovec, S., *Edukacijska psihologija*, Filozofski fakultet, Rijeka, 1999., str. 133.

²⁹ Pavić, S., *Vrednovanje: susret novim izazovima*, Inspired by Learning, Zagreb, 2013., str. 16.

³⁰ Ibidem, str. 96 – 98.

trebalo biti niti na jednom fakultetu. Potrebno je stručno usavršavanje koje će doprinijeti poboljšanju kvalitete vrednovanja.³¹

Glavne funkcije vrednovanja su utvrđivanje učenikova predznanja na početku poučavanja, nadgledanje učenikova napretka tijekom poučavanja (formativna funkcija), utvrđivanje poteškoća u učenju (dijagnostička funkcija) te vrednovanje postignuća nakon poučavanja (sumativna funkcija).³²

U procesu vrednovanja učeničkih postignuća veliku važnost ima bilježenje podataka na temelju kojih se donose odluke o vrednovanju. Potreba za bilježenjem učeničkih postignuća te napretka ističe se već dugo. Važno je upotrebljavati podatke iz evidencije kako bi ona bila funkcionalna, a ne mrtvo slovo na papiru. Pismene bilješke pomažu u osmišljavanju planova i programa te predstavljaju temelj za druga izvješća (roditeljima, učenicima i sl.) Upravo su pismene bilješke te koje mogu ukazati na eventualne probleme oko učenikovog učenja te postignuća.³³ Budući da nastavnici nisu roboti te se može dogoditi zaborav važnih informacija koje se tiču učenikovih postignuća, bitno ih je zabilježiti. Čitajući svoje bilješke, osvježavamo pamćenje te dolazimo do važnih informacija koje su neophodne za vrednovanje.³⁴

Učeniku najveću motivaciju predstavlja napredovanje. Zbog toga je važno redovito izvještavati o učenikovom napretku na roditeljskim sastancima ili pak preko pismenih izvješća.³⁵ Također, važnu ulogu imaju i informacije razrednika i predmetnih profesora kao i osobno obraćanje nastavnika učeniku.

Često se događa zamjenjivanje pojmova praćenje te vrednovanje, no radi se o različitim postupcima. Praćenje se odnosi na postupak sustavnog mjerenja i procjenjivanja veličina ili pak značajki škole, učenika i procesa koji su unaprijed određeni. Praćenje je put kojim prikupljamo

³¹ Ibidem, str. 148.

³² Kolić – Vehovec, S., ibidem, str. 133.

³³ Kyriacou, C., *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb, 2001., str. 177.

³⁴ Tečić, A., ibidem, str. 24.

³⁵ Ibidem, str. 82.

podatke i kriterije za vrednovanje. Za razliku od praćenja, vrednovanje se odnosi na proces određivanja vrijednosti određenih provedenih aktivnosti.³⁶

Problematiku vrednovanja proučavaju pedagogija odnosno didaktika, ali i druge znanstvene discipline te interdisciplinarna znanstvena disciplina koja se naziva školska dokimologija.³⁷

Vrednovanje bi trebalo biti usmjereno na što objektivnije te nepristranije, a samim time i preciznije utvrđivanje, mjerenje te evaluaciju odgojno obrazovnih postignuća učenika. Pri tome je potrebno stvoriti ozračje u kojemu će vrednovanje pokazati pravi smisao.³⁸

Da bi se moglo pristupiti procesu vrednovanja, potrebno je imati podatke i o činiteljima odgojno – obrazovnog procesa kao što su tehnički uvjeti te detalji nastavnih planova i programa. No, uz navedeno potrebno je pratiti i tehnike samog procesa vrednovanja te ih uspješno implementirati u nastavni proces kako bi bile primjerene samoj situaciji.³⁹

Često se kao nedostaci procesa vrednovanja navode nejasni kriteriji te neobjektivnost. Proces vrednovanja učenikovih postignuća se u hrvatskom obrazovnom sustavu često svodi na vrednovanje naučenog nakon određenog obrađenog gradiva te za posljedicu ima ocjenu koja je najčešće u obliku brojke. Navedeno ukazuje kako je potrebno usmjeriti proces vrednovanja poboljšanju procesa učenja kod učenika kao primarnom cilju. Kako bi se proces učenja poboljšao kroz poboljšanje procesa vrednovanja, potrebno je omogućiti jasne kriterije te samim time objektivnije ocjenjivanje.

Objektivnijem vrednovanju doprinijet će različitost korištenih metoda te vrsta, pravilna raspoređenost te jasne opisne povratne informacije. Bez obrazovanja nastavnika u području vrednovanja te stalnog usavršavanja, nije moguće ostvariti kvalitetnije ocjenjivanje jer je upravo

³⁶ Vrgoč, H. i Mužić, V., Praćenje, vrednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999., str. 563.

³⁷ Ibidem, str. 563.

³⁸ Ibidem, str. 574.

³⁹ Andrić, V. i Čudina-Obradović, M., *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1996., str. 101.

nastavnik ključna osoba u spomenutom procesu o kojoj ovisi kvaliteta procesa vrednovanja.⁴⁰ Važno je imati uvijek na umu i broj učenika u razredima, opterećenost nastavnim sadržajima i nestandardiziranost ocjenjivanja.

Postoje pokušaji da se implementira vrednovanje različitih oblika znanja. Primjerice, vrednovalo bi se razumijevanje, rješavanje problemskih zadataka, obrazlaganje vlastitih rješenja, primjena znanja i dr.⁴¹

U praćenje te provjeravanje znanja korisno je uključivati razne elemente kao što su usmene provjere znanja, pismene provjere znanja, domaće zadaće te aktivnost učenika na nastavi. Uključivanjem navedenih elemenata, ocjena će zasigurno biti objektivnija i kompletnija te će u većoj mjeri odražavati znanje učenika te njegov napredak.

Pojedini učenici nisu uspješni u određenom području, primjerice usmenim provjerama znanja, no to ne znači da moraju biti neuspješni i u drugim područjima. Na ovaj način ostavlja im se mogućnost kompenzacije te im se povećava motivacija i ohrabruje ih se za daljnji rad. Usavršavanjem postupaka i tehnika vrednovanja, moguće je postići objektivnije vrednovanje učeničkih postignuća.⁴²

3.1. Vrste vrednovanja

Formativno vrednovanje – nastavnici na temelju povratnih informacija pronalaze poteškoće u učeničkom radu te pružaju savjete kako bi se taj rad poboljšao.

⁴⁰ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Dostupno na http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, pristupljeno: 18. lipnja 2016.

⁴¹ Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D., Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), 2007., str. 42.

⁴² Ibidem, str. 47.

Sumativno vrednovanje – ovaj tip vrednovanja najčešće se vrši na kraju obrazovnoga razdoblja.

U tradicionalnoj školi prevladava sumativno vrednovanje u kojemu se znanje procjenjuje na temelju usmenih te pismenih provjera nakon određene cjeline ili određenog obrazovnog perioda. Za razliku od tradicionalno usmjerene škole, u suvremenoj školi prevladava formativno vrednovanje koje se temelji na kontinuiranoj procjeni učenja i poučavanja.⁴³

Dijagnostičko vrednovanje – preklapa se s formativnim te precizno određuje poteškoće u učenju jer se koriste ciljani testovi pomoću kojih se otkriva koje poteškoće učenik ima. Na temelju otkrivenih poteškoća, konstruira se i poučavanje koje je usmjereno rješavanju istih.

Vrednovanje na temelju mjerila – učenikovo postignuće se mjeri na temelju ispunjavanja određenih mjerila. Primjerice, odredi se što učenik treba znati iz povijesti za određenu ocjenu. Oni učenici koji zadovolje odnosno ispune navedeno, dobivaju ocjenu koja je određena.

Normativno vrednovanje – učenikovo postignuće se određuje na temelju usporedbe s postignućima drugih učenika. Primjerice, ukoliko se odredi da 10 % najboljih učenika dobiva ocjenu izvrstan (5), tada će bez obzira na učeničke rezultate, 10 % najboljih učenika dobiti ocjenu izvrstan.

Eksterno vrednovanje – vrednovanje koje konstruiraju ispitivači izvan škole, a izvode nastavnici u školi.

Objektivno vrednovanje – vrednovanje s visokim stupnjem podudarnosti ocjena različitih ocjenjivača.⁴⁴

⁴³ Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J., Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 2008., str. 140.

⁴⁴ Tečić, A., ibidem, str. 10.

3.2. Kriteriji vrednovanja

Kriterij je standard ili mjerilo prema kojemu se rezultati razvrstavaju u kvalitativne kategorije.⁴⁵

Kriteriji vrednovanja učeničkih postignuća odnose se na razine usvojenosti znanja, vještina i vrijednosti koje učenici usvajaju u određenom obrazovnom razdoblju. Kriteriji definiraju što učenik treba znati za određenu ocjenu. Ukoliko postoje jasni kriteriji, utoliko će biti olakšan proces poučavanja, učenja te vrednovanja.⁴⁶

Kada su kriteriji vrednovanja jasno definirani, nastavnicima je olakšano praćenje napretka učenika te u skladu s time i prilagođavanje poučavanja. Navedeno će omogućiti veću objektivnost u ocjenjivanju. Kada učenici znaju što se od njih očekuje, mogu uspješnije organizirati svoje učenje te samim time ostvariti bolje postignuće.

Jasno određeni kriteriji vrednovanja omogućuju utvrđivanje u kojim predmetima postoje poteškoće te se na taj način može reagirati na nacionalnoj razini u svhu poboljšanja obrazovnog procesa.⁴⁷

3.3. Načela vrednovanja

Postoji pet načela vrednovanja kojih bi se trebalo pridržavati. Nije nužno da u svakom vrednovanju postoji svih pet načela, nego je potrebno odrediti koja su načela u određenom trenutku vrednovanja važnija i samim time potrebija.

⁴⁵ Andrilović, V. i Čudina-Obradović, ibidem, str. 118.

⁴⁶ O kriterijima vrednovanja učeničkih postignuća. Dostupno na http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2015/02/kriteriji_vrednovanja_2.pdf, pristupljeno: 18. lipnja 2016., str. 1.

⁴⁷ Ibidem, str. 2.

Prvo načelo vrednovanja je praktičnost. Navedeno podrazumijeva vrijeme potrebno za izradu vrednovanja, vrijeme potrebno za dovršavanje vrednovanja kako se ne bi oduzimalo vrijeme potrebno za sam proces učenja i poučavanja.

Drugo načelo vrednovanja je pouzdanost. Pouzdanost vrednovanja očituje se u dosljednosti. Kada učitelji imaju jasne i razumljive upute o načinu svoga vrednovanja, pouzdanost vrednovanja je veća. Upute trebaju biti jasne, precizne te nedvosmislene.

Treće načelo je valjanost. Valjano je ono vrednovanje koje mjeri ono što se njime namjeravalo mjeriti te obuhvaća nastavno gradivo na sličan način kako se to gradivo i poučavalo.

Četvrto načelo vrednovanja je autentičnost. Vrednovanje je autentično kada naučeno ima smisla te je relevantno onome koji uči. Potrebno je kontekstualizirati zadatke na način da se učenici mogu povezati s njima te pri tome primjeniti jednostavan jezik.

Peto načelo vrednovanja je pozitivan povratan utjecaj koji utječe na poučavanje, učenje te priprema učenike za vrednovanje.⁴⁸

3.4. Pristupi vrednovanju

Dosadašnji pristupi vrednovanju pokazali su se nesvrhovitima zbog nejasnih kriterija vrednovanja te zbog nesustavnog praćenja napretka kod učenika, ali i prevelike usmjerenosti na ocjenu, a premale usmjerenosti na poticanje učenikova napredovanja.

Noviji pristup definira vrednovanje sastavnim dijelom procesa učenja i poučavanja. Vrednovanje bi trebalo služiti unapređivanju spomenutog procesa učenja i poučavanja. Kroz samo vrednovanje se i uči te se prikupljaju informacije potrebne učiteljima, učenicima,

⁴⁸ Pavić, S., ibidem, str. 16 – 28.

roditeljima, školama i obrazovnom sustavu. Novi sustav razlikuje tri osnovna pristupa vrednovanju, a to su: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga.⁴⁹

Vrednovanje za učenje odvija se tijekom procesa učenja i poučavanja. Služi kao sredstvo unapređivanja učenja i poučavanja. U procesu vrednovanja za učenje dobivamo povratnu informaciju o trenutnom procesu učenja. Spomenute povratne informacije podižu motivaciju kod učenika i samim time povećavaju učinkovitost učenja te omogućuju postavljanje vlastitih ciljeva u učenju kod učenika. Učitelji po dobivenim informacijama mogu prilagoditi proces poučavanja.⁵⁰

Prilikom vrednovanja za učenje, moguće je koristiti različite strategije (dnevnik učenja, konzultacije s učenicima, predstavljanje učeničkih radova, učeničke mape, kratke pisane provjere znanja, opažanja učenikovog ponašanja tijekom individualnog rada ili grupnog rada, facilitiranje grupnih rasprava, provjera domaćih zadaća i sl).

Druga vrsta pristupa vrednovanju nazvana vrednovanje kao učenje temelji se na postavci o učeniku kao glavnom subjektu procesa učenja i poučavanja. Kako bi se unaprijedio proces učenja, učenike se uključuje u proces vrednovanja. Na taj način učenici prate vlastiti napredak te vrednuju vlastite rezultate, ali i rezultate drugih učenika. Učenik u ovoj vrsti pristupa vrednovanju, preuzima veću odgovornost za vlastito učenje.⁵¹

Navedena treća vrsta pristupa vrednovanju pod nazivom vrednovanje naučenoga odnosi se na procjenu usvojenih znanja, vještina i vrijednosti. Procjenjivanje se provodi nakon procesa poučavanja i učenja određenog nastavnog gradiva ili pak na kraju pojedinog obrazovnog razdoblja u obliku usmene ili pismene provjere znanja te praktičnog rada. Ovaj pristup najčešće rezultira ocjenom. Razlikujemo unutarnje i vanjsko vrednovanje naučenoga te kombinirano unutarnje i vanjsko vrednovanje naučenoga. Kod kombiniranog vrednovanja naučenoga je moguće osmišljavanje od strane vanjske institucije, a provođenje od strane nastavnika u školi.⁵²

⁴⁹ O pristupima vrednovanju učeničkih postignuća. Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2015/06/o-pristupima-vrednovanju.pdf>, pristupljeno: 18. lipnja 2016., str. 1.

⁵⁰ Ibidem, str. 1.

⁵¹ Ibidem, str. 2.

⁵² Ibidem, str. 2.

3.5. Funkcije vrednovanja

Društvena funkcija vrednovanja

Put do društvenog djelovanja te aktivnosti koji su korisni za društvenu zajednicu, vode upravo preko škole i fakulteta. Ocjene su sredstvo društvene komunikacije. One su rezultat društvenih konvencija. Za obrazovanje se danas izdvajaju sredstva stoga je to značajno i za ekonomiju.⁵³

Pedagoška funkcija vrednovanja

Pedagoška funkcija vrednovanja je povezana s pedagoškim ciljevima. U okviru pedagoške funkcije ističu se različiti aspekti: motivacijski, informativni i dr. Ocjena ne treba osuđivati i kažnjavati, nego poticati te hrabriti.⁵⁴

3.6. Provjera znanja

Provjera znanja predstavlja jednu etapu u nastavnom procesu koja služi za utvrđivanje ostvarenja materijalnih, funkcionalnih te odgojnih zadataka poučavanja. Njome možemo dobiti podatke koji su nam potrebni s obzirom na ciljeve nastave te možemo otkriti uzroke poteškoća u učenju te mogućnosti otklanjanja istih.

Učenici u svakom trenutku trebaju znati što se od njih očekuje te trebaju biti upoznati s kriterijima koji su u određenom dijelu nastavnog procesa važni. Nastavnik ima veliku ulogu u samoj provjeri znanja jer je upravo on ključna osoba koja treba postići da se učenici ne boje provjeravanja. Nastavnik treba osvijestiti kod učenika da je provjera znanja prirodni način te sastavni dio nastavnog procesa.

⁵³ Gojkov, G., *Dokimologija: priručnik*, Učiteljski fakultet u Beogradu, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača., Beograd, 1997., str. 32.

⁵⁴ Ibidem, str. 35.

Razlikujemo pismeno i usmeno ispitivanje. Navedena podjela je podjela prema tehnici ispitivanja. U posljednje vrijeme ističe se kako je pismena provjera znanja objektivnija negoli usmena.

Usmeno ispitivanje znanja je česti oblik provjeravanja znanja. Takav oblik provjere znanja ima različite prednosti. Primjerice, tijekom usmenog odgovaranja učenika, učitelj može učeniku postavljati podpitanja kojima će ga usmjeravati te na taj način objektivnije provjeriti učenikovo znanje. Također, učitelj može uočiti odgovore koji su približno točni ili pak one koji su apsolutno netočni te ukazuju na neznanje. Usmeno ispitivanje omogućuje bolje provjeravanje razumijevanja i uporabu znanja. No, najveći nedostatak usmenog ispitivanja je trajanje odnosno vremenska neekonomičnost. Osim navedene neekonomičnosti, veliki nedostatak je i subjektivnost. Naime, učenici mogu dobiti pitanja ovisno o sreći te na taj način učenici koji više znaju mogu proći lošije od onih koji manje znaju jer se usmenim ispitivanjem obuhvaća manje gradiva. Pri usmenom ispitivanju znanja nastavnik je mjerni instrument. Poznato je kako je potpuna objektivnost nemoguća prilikom takvog provjeravanja znanja.⁵⁵

Usmeno provjeravanje obuhvaća sve usmene provjere znanja. Oni se provode kontinuirano tijekom nastavnog procesa. Usmeno provjeravanje moguće je provoditi na svakome nastavnome satu te u pravilu, ne smije trajati više od 10 minuta po učeniku. Nije ga obvezno najaviti.⁵⁶

Moguće je provoditi usmenu provjeru znanja na dva načina: propitivanje te temeljno usmeno ispitivanje. Propitivanje ili tzv. *leteće* ispitivanje se odnosi na kratko propitivanje za koje se ne odvajaju poseban sat, nego se provodi u okviru obrade novoga nastavnog sadržaja. Svrha takvog propitivanja je dobiti uvid koliko učenici prate i razumiju nastavni proces.⁵⁷

Temeljno usmeno ispitivanje je metoda u kojoj učenici pokazuju svoje znanje, radne navike, vještine te kvalitetu svojih postignuća. Učenike ne treba prozivati po abecednom redu jer

⁵⁵ Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D., ibidem, str. 423.

⁵⁶ MZOŠ (2010). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Dostupno na http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti/pravilnik_vrjednovanje_os_ss.pdf pristupljeno: 18. lipnja 2016., str. 3.

⁵⁷ Gojkov, G., ibidem, str.97.

im to onemogućuje izračunavanje vremena kada dolaze na red te se na taj način onemogućuje kampanjsko učenje, a potiče redovito učenje. Potrebno je istaknuti učenicima cilj ispitivanja te sadržaje koji će se ispitivati.⁵⁸

Pismeno ispitivanje znanja predstavlja objektivniji način provjere znanja. Prednosti pismenog ispitivanja znanja su: svi učenici odgovaraju na iste zadatke, svi učenici imaju jednake uvjete prilikom ispitivanja znanja, mogućnost obuhvaćanja veće količine gradiva, vremenska ekonomičnost. No, pismeno ispitivanje znanja najčešće traži poznavanje činjenica bez razumijevanja te upotrebe naučenog gradiva. Shodno tome, učenici uče mnoštvo podataka bez razumijevanja istih.⁵⁹

Pisano provjeravanje obuhvaća sve pisane oblike provjere znanja. Moguće je provoditi kratke pisane provjere (u trajanju do 15 minuta) te dulje pisane provjere (u trajanju duljem od 15 minuta). Nastavnik treba obavijestiti učenika o načinu provjere znanja te o opsegu sadržaja koji će biti obuhvaćen pisanom provjerom znanja. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, nastavnici su dužni najaviti dulje pisane provjere i kratke pisane provjere. Također, iako se pisano inicijalno ispitivanje ne ubraja u planirane pisane provjere, nastavnici su ih dužni najaviti.⁶⁰

Učenik pri pismenoj provjeri znanja osjeća manju napetost što mu omogućuje bolju organizaciju misli.⁶¹ No, postoje učenici kojima pismeno provjeravanje znanja predstavlja poteškoću te ostvaruju bolje rezultate iz usmene provjere znanja. Nijedan učenik nije jednak drugome stoga se razlikuju i njihove mogućnosti.

S obzirom na oblik, razlikujemo unutarnje i vanjsko provjeravanje znanja. Unutarnja provjera je provjera koju vrši nastavnik u svojem razredu, bilo pismeno ili usmeno. Nastavnik sam sastavlja pitanja te ocjenjuje prema samostalno određenim kriterijima. Vanjska se pak provjera odnosi na provjeru koju vrše vanjski sastavljači ispitnih zadataka za širu učeničku

⁵⁸ Ibidem, str. 98 – 99.

⁵⁹ Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D, ibidem, str. 425.

⁶⁰ MZOŠ (2010). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Dostupno na http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti/pravilnik_vrjednovanje_os_ss.pdf pristupljeno: 18. lipnja 2016., str. 3.

⁶¹ Gojkov, G., ibidem, str.105.

populaciju. Zahvaljujući vanjskoj provjeri znanja, moguće je napraviti usporedbu rezultata u različitim školama. Navedena provjera doprinosi objektivnosti jer pruža iste uvjete provjere znanja učenicima neovisno koju školu pohađali.⁶²

Moguća je podjela provjeravanja i s obzirom na funkciju. Prema toj podjeli razlikujemo, formativno te sumativno provjeravanje. Formativno provjeravanje je u u funkciji učenja, dok je sumativno u funkciji mjerenja.

Kada govorimo o nastavi povijesti, najčešće pronalazimo formativno provjeravanje u kojemu nastavnik prati napredovanje te usvajanje znanja kod pojedinog učenika te pomoću različitih zadataka utvrđuje kako je učenik razumio i usvojio nastavno gradivo. No, važno je naglasiti i ulogu sumativnog provjeravanja. Sumativno provjeravanje utvrđuje postignute rezultate na kraju pojedinih obrazovnih ciklusa. Može se raditi o kraju školske godine ili pak o kraju osnovnoškolskog ili srednjoškolskog obrazovanja. Navedeno provjeravanje najčešće se provodi nakon što se obradi veći broj tema ili poglavlja. Budući da mjeri rezultate, usko je povezano s ocjenjivanjem.⁶³

U nastavi povijesti osobito se naglašava provjeravanje i ocjenjivanje kognitivnog područja. Navedeno područje možemo podijeliti u šest kategorija, a to su: *znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i vrednovanje*.⁶⁴

U prvoj kategoriji *znanja* učenici uče i pamte povijesne podatke koje poslije mogu reproducirati te prepoznavati. U ovoj kategoriji, kako bi odgovorili na pitanje nije nužno razumijevanje gradiva, nego samo njegovo upamćivanje.⁶⁵

Druga kategorija *razumijevanje* podrazumijeva da učenici znaju pojasniti povijesne podatke te ih ukratko protumačiti ili prepričati. Razlikujemo tri vrste razumijevanja, a to su: prevođenje, interpretacija, i ekstrapolacija. Pri prevođenju naglašava se da učenik stečeno znanje izrazi svojim riječima. Pri interpretaciji učenik tumači i pojašnjava naučeno te razumije glavne

⁶² Trškan, D., *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005., str. 11.

⁶³ Ibidem, str. 12.

⁶⁴ Ibidem, str. 15.

⁶⁵ Ibidem, str. 15.

ideje te njihov međusobni odnos. Pri trećoj vrsti razumijevanja, a to je ekstrapolacija učenik procjenjuje te predviđa učinak, posljedice i sl.⁶⁶

U trećoj kategoriji kognitivnog područja, dakle *primjeni*, učenici se koriste povijesnim podacima kako bi riješili nove probleme u novim situacijama.

Pri *analizi* učenici pokazuju sposobnosti raščlanjivanja gradiva na manje dijelove te pojašnjavaju odnose među njima. U analizi se naglašava uočavanje uzročno – posljedičnih veza te uočavanje i razlikovanje činjenica od pristranog osobnog mišljenja.⁶⁷

Pri *sinтеzi* učenici povezuju u određenu cjelinu različite elemente onoga što su učili i usvojili te ih misaono organiziraju i na temelju toga rade referate, sažetke, i sl.

Pri *vrednovanju* ili evaluiranju učenici procjenjuju vrijednost izvora, njihovu primjenjivost, pouzdanost, točnost, objektivnost i sl. Navedeno procjenjuju na temelju određenih zadanih kriterija.

Osim spomenutog kognitivnog područja, potrebno je spomenuti afektivno područje te psihomotoričko područje. U nastavi povijesti se afektivno područje rijetko provjerava. Postoji mogućnost provjeravanja vještine i spretnosti u izražavanju primjerice kroz diskusije, no navedeno ne spada među ciljeve klasičnog vrednovanja u nastavi povijesti, nego u ciljeve alternativnog ocjenjivanja.⁶⁸

Afektivno područje obuhvaća interese, stajališta i vrednovanje učenika te njihov odnos prema predmetu. Učenici mogu raditi iz dva razloga: jer su prisiljeni ili zbog toga jer su motivirani. Cilj je da rad u nastavi povijesti bude motivirajući, a ne prisiljavajući. Učenici trebaju razvijati kulturu slušanja te prihvaćanja stajališta koja su možda u suprotnosti s njihovima kako bi širili svoje horizonte. No, provjera i ocjenjivanje ovog područja ne pripadaju među ciljeve klasične provjere i ocjenjivanja za predmet povijesti.⁶⁹

⁶⁶ Ibidem, str. 16.

⁶⁷ Ibidem, str. 16.

⁶⁸ Ibidem, str. 17.

⁶⁹ Ibidem, str. 17.

3.6.1. Zadaci pri provjeri znanja

Pitanja i zadaci se često tijekom nastavnog procesa koriste u svim etapama nastavnog sata. Možemo reći da su sastavni dio različitih oblika i metoda rada u nastavi povijesti. Didaktičari zadatke dijele u dvije skupine, a to su: zadaci objektivnog tipa te zadaci neobjektivnog tipa.⁷⁰

U zadacima objektivnog tipa učenici trebaju reproducirati gradivo koje su prethodno učili. Prilikom njihova rješavanja učenici pokazuju svoje znanje te razumijevanje gradiva. Razlikujemo više vrsta zadataka objektivnog tipa: zadaci s kratkim odgovorima, zadaci višestrukog izbora, zadaci alternativnog izbora, zadaci povezivanja, zadaci sređivanja, zadaci dopunjavanja, zadaci ispravljanja, zadaci otkrivanja pogrešaka te zadaci pojašnjavanja i interpretacije.

Zadaci s kratkim odgovorima zahtijevaju od učenika da kratko odgovore, najčešće jednom riječju, kratkom rečenicom ili brojkom na postavljeno pitanje. Zadaci moraju biti nedvosmisleni, jasni te kratki i moraju se odnositi na uži problem.⁷¹

Zadaci s izbornim odgovorima ili višestrukog izbora pružaju mogućnost više točnih odgovora. Shodno tome, postoji veća mogućnost za pogađanje. Takvi zadaci služe za provjeravanje učeničkih misaonih sposobnosti, razumijevanja, pojašnjavanja uzročno – posljedičnih veza, primjenu naučenoga te vrednovanje. Zadatke višestrukog izbora možemo podijeliti na: zadatke s jednim točnim odgovorom, zadatke s najboljim odgovorom, zadatke s negativnim odgovorom, zadatke s više točnih odgovora te zadatke s različitim stupnjem točnosti odgovora. Pri tome, točni i pogrešni odgovori ne bi se trebali previše razlikovati kako bi učenici trebali uključiti misaoni proces da bi došli do rješenja.⁷²

Pravila za sastavljanje ovakvog tipa zadatka su specifična jer je potrebno da uvod sadržava osnovni problem i bude dulji od mogućeg odgovora kojih mora biti više. Točni odgovori ne bi smjeli uvijek biti na početku, na sredini ili na kraju. Zahtjevnost zadataka možemo

⁷⁰ Ibidem, str. 33.

⁷¹ Ibidem, str. 33.

⁷² Ibidem, str. 34.

povećavati ukoliko zadaci ne zahtijevaju samo pamćenje podataka ili pak, ako u uvodu nije naveden broj točnih odgovora.⁷³

Zadaci alternativnog izbora služe za provjeru poznavanja podataka te primjenu znanja. Svojevrsni nedostatak ovakvog tipa zadatka je velika mogućnost pogađanja odgovora. Također, pitanja u ovakvom tipu zadatka često su sastavljena površno te sadržavaju nebitne elemente zbog čega je potrebno obratiti pažnju prilikom sastavljanja zadataka. Ovaj tip zadatka ne zahtijeva preveliki napor oko sastavljanja niti oko rješavanja što ih čini uvelike ekonomičnima. Navedeni tip zadatka koristan je za veće količine gradiva te za kraće ponavljanje. Služi kao povratna informacija o učeničkom znanju. Prilikom sastavljanja ovakvog tipa zadataka potrebno je da zadatak sadrži samo jedan problem te je bitno da zadatak bude jasan i precizan.⁷⁴

Zadaci povezivanja traže od učenika povezivanje podataka iz dvaju stupaca koji mogu imati od 5 do 10 elemenata. Primjerice može se povezivati imena s događajima, godine i događaje, uzroke i posljedice, ličnosti i njihova djela i sl. Zadaci služe za provjeru uzroka, posljedica i povezanosti događaja s vremenom i mjestom. Pogodni su za veće količine gradiva. Ukoliko u jednom stupcu ima više tvrdnji negoli u drugome, zadatak postaje teži.⁷⁵

Zadaci sređivanja traže od učenika razvrstavanje podataka u stupcu po onom redoslijedu koji je određen u pitanju. Najčešće se radi o kronološkom razvrstavanju događaja te ličnosti. Ovim tipom zadatka, provjerava se poznavanje povijesnih naziva, ličnosti, godina i sl.

Zadaci dopunjavanja provjeravaju poznavanje podataka. Mogući odgovori su predviđeni unaprijed. Radi se o nedovršenoj rečenici koju učenici imaju zadatak dopuniti tamo gdje nedostaju određene riječi. Ovaj tip zadatka pripada zadacima jednostavnijeg oblika. Učenikov odgovor pokazuje koliko je učenik shvatio logičnost rečenice te smisao povijesnih zbivanja. Prilikom sastavljanja zadataka dopunjavanja, potrebno je voditi računa da tekst bude smislen i razumljiv.⁷⁶

⁷³ Ibidem, str. 34.

⁷⁴ Ibidem, str. 35.

⁷⁵ Ibidem, str. 37.

⁷⁶ Ibidem, str. 38.

Zadaci ispravljanja ili otklanjanja pogrešaka služe za provjeru razumijevanja obrađenoga gradiva. Učenici imaju zadatak pronaći pogrešku u tekstu prema nastavnikovim uputama (podcrtavanje, precrtavanje i sl). Ovaj tip zadatka može iziskivati veći napor te manji napor. Ukoliko zahtijeva samo poznavanje podataka, radi se o lakšem obliku. No, ukoliko zahtijeva poznavanje povijesnog razvoja, radi se o zahtjevnijem obliku. Najteži oblik je onaj u kojemu učenici trebaju otkriti pogrešnu tvrdnju koju trebaju potom i ispraviti.⁷⁷

Zadacima pojašnjavanja i interpretacije provjerava se poznavanje podataka, analiza, sinteza, sposobnost interpretacije te ocjenjivanja izvora. Ovakav tip zadatka predstavlja ujedno i najzahtjevniji oblik zadatka objektivnog tipa. Pomoću ove vrste zadataka, možemo provjeravati učenikovo poznavanje uzročno – posljedičnih odnosa, sposobnost prepoznavanja važnih problema, sposobnost zaključivanja, itd.

Zadatak se sastoji od dva dijela. Prvi dio predstavlja izabrana uvodna građa, a drugi dio sadrži pitanja objektivnog tipa.⁷⁸

Potrebno je spomenuti i posebne pismene zadatke objektivnog tipa. Radi se naime o motivacijskim zadacima, poput križaljki, zagonetaka, rebusa, dopunjaljki, i sl. Ovakvi zadaci se obično ne ocjenjuju. Motivacijski ovaj tip zadatka jako dobro utječe na učenike, a služi ponavljanju i utvrđivanju gradiva.

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako se zadacima objektivnog tipa teže vrednuju analiza, sinteza te ostali viši kognitivni procesi.⁷⁹

Kada kažemo zadaci neobjektivnog tipa ili zadaci sa slobodnim odgovorima, prvenstveno mislimo na esejske zadatke. Pomoću takvih zadataka se može provjeriti razumijevanje nastavnoga gradiva. To se osobito odnosi na uzročno – posljedično povezivanje, primjenu naučenoga, uspoređivanje, analiziranje, interpretiranje te vrednovanje događaja. Osim navedenog, pri ovoj vrsti zadataka može se provjeriti i sposobnost pismenog izražavanja.⁸⁰

⁷⁷ Ibidem, str. 39.

⁷⁸ Ibidem, str. 40 – 41.

⁷⁹ Ibidem, str. 44.

⁸⁰ Ibidem, str. 45.

Esejske zadatke možemo podijeliti prema dužini slobodnog odgovora. Razlikujemo⁸¹:

1. kraće esejske zadatke
2. dulje esejske zadatke
3. proširene esejske zadatke (istraživački zadaci)

Možemo reći kako u esejske zadatke pripadaju svi oni zadaci na koje učenici imaju mogućnost odgovoriti svojim riječima.

Kraći esejski zadaci od učenika zahtijevaju opisivanje tijeka događaja, navođenje povijesnih uzroka te posljedica kao i navođenje osnovnih elemenata i pojedinosti. Ovakav tip zadataka najčešće započinje sa sljedećim oblicima riječi: zašto, objasnite, pojasnite, protumačite, opišite kako i sl. Navedeni tip zadataka složeniji je od zadataka objektivnog tipa.

Dulji esejski zadaci od učenika zahtijevaju samostalan pismeni sastavak u kojemu je omogućeno slobodno i stvaralačko promišljanje o zadanim povijesnim mijenama. Potrebno je znanje koje učenici posjeduju, oblikovati u logičan te precizan sastavak.

Esejski zadaci predstavljaju najteži oblik provjere jer sadržaj ne smije biti nabacan, nego zahtijeva dobru organizaciju. Za pisanje esejskog odgovora učenici se moraju temeljito pripremiti.

Prošireni esejski zadaci predstavljaju tip zadatka u koje ubrajamo referate, seminarske radove, istraživačke radove te individualne projekte. Navedeni zadaci pripadaju najzahtjevnijim zadacima, kako oblikom tako i sadržajem.

Cilj takvih zadataka je omogućiti učenicima pokazivanje vještine pisanja, sposobnost razumijevanja te analize, sinteze i vrednovanja povijesnih događaja. U ovim zadacima ulazi se u dublje proučavanje određene tematike. Teme mogu biti raznolike i kretati se u rasponu od tema koje se odnose na produblјivanje nastavnoga gradiva do tema koje nisu predviđene nastavnim planom, a učenici ih sami odabiru.

⁸¹ Ibidem, str. 45 – 57.

Bitno je istaknuti da se provjeravanje znanja može voditi i pomoću zadataka koji se odnose na različite povijesne izvore. Povijesni izvori mogu biti pisani izvori, fotografije, umjetničke slike, karikature, plakati, zemljovidi, grafikoni, statističke tabele, skice te portreti. Fotografije su osobito važne u nastavi povijesti jer one omogućuju stvaranje jasnije predodžbe o određenom povijesnom razdoblju te samim time omogućuju konkretizaciju nastave. Najčešće su one uvrštene u udžbenike kako bi ilustrirale sadržaj, no znaju biti i dijelom zadatka.⁸²

Navedeni izvori često se nalaze upravo u udžbenicima ili pak, u zbirkama izvora, stručnoj literaturi, muzejima, arhivima i sl. Bitno je upotrijebiti što je moguće više različitih vrsta povijesnih izvora.⁸³

Zadatke koji se odnose na različite povijesne izvore možemo podijeliti na⁸⁴:

1. zadaci s kratkim odgovorima
2. zadaci pojašnjavanja i intepretacije
3. kraći ili duži zadaci esejskog tipa

Pomoću njih, moguće je provjeriti sve kategorije kognitivnog područja (znanje, razumijevanje, primjena znanja, analiza, sinteza te vrednovanje podataka). Naime, povijesna građa djeluje na motivaciju učenika te omogućuje kvalitetnije znanje i konkretizaciju nastavnoga gradiva.

Postoje i takozvani autentični zadaci koji od učenika zahtijevaju primjenu naučenoga te služe za provjeru znanja za koja se od učenika očekuje da će ih koristiti u svakodnevici i zbog čega ih je bitno posjedovati. U prvom planu je metakognitivno znanje. Ovakvi zadaci su sastavni dio alternativne provjere znanja i mogu biti raznoliki.⁸⁵

⁸² Ibidem, str. 67.

⁸³ Ibidem, str. 60.

⁸⁴ Ibidem, str. 60.

⁸⁵ Ibidem, str. 89.

3.7. Procjenjivanje

Procjenjivanje predstavlja način prikupljanja informacija te upotrebe prikupljenih informacija u vrednovanju učenikovog napredovanja. Stoga bi procjenjivanje trebalo uključivati: različite metode, različita mjerila postignuća, pravovaljanost, ponovljeno promatranje. Navedeno služi u ostvarivanju svrha procjenjivanja, a to su⁸⁶:

- učenici samostalno promišljaju i uče
- učitelji učinkovito podučavaju
- učitelji određuju kojoj djeci treba više potpore
- roditelji su upućeni u napredovanje vlastite djece

Poticanje učenikove samoprocjene je izuzetno važno jer je ona polazište u ocjenjivanju vlastitoga napredovanja. Samoprocjena omogućuje da učenik preuzme odgovornost za učenje te da postavi osobne ciljeve. Svrha navedenog je poticanje učenikove samostalnosti.⁸⁷

Samoprocjenjivanje predstavlja metodu u kojoj učenik vrednuje svoj rad, a procjenjivanje drugih predstavlja metodu u kojoj učenici vrednuju svoja postignuća međusobno. U samoprocjenjivanju učenik treba osjećati kontrolu nad svojim postupcima.

U međusobnom procjenjivanju učenika kriteriji trebaju biti jasno određeni i nastavnik mora naglasiti koja područja se vrednuju kako bi stvorio pozitivno ozračje.⁸⁸ Dobivenu ocjenu učeniku je potrebno pojasniti i obrazložiti te s njim razgovarati o navedenom. U praksi, razgovori o ocjenama su česti, ali ne i redoviti.⁸⁹

⁸⁶ Peko, A., Školski (ne)uspjeh. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002., str. 42.

⁸⁷ Ibidem, str. 43.

⁸⁸ Tečić, A., ibidem, str. 46.

⁸⁹ Ivanek, A., Ocjenjivanje u funkciji optimalnog razvoja učenika. U: Vrgoč, H. (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1996., str. 250.

Najčešće je u procesu vrednovanja nastavnik nadređen učenicima te se na taj način stavlja učenika u neravnotežan položaj. Samoprocjenjivanje bi doprinijelo učenikovo odgovornosti za vlastiti rad te bi se učenik zbog ravnopravnog položaja bolje osjećao. U hrvatskom školstvu, nastavnici u praksi premalo koriste samoprocjenjivanje učenika.⁹⁰ Za metodu samoprocjenjivanja je važno da su učenici dovoljno zreli.

3.8. Ocjenjivanje

Ocjenjivanje predstavlja jedan od najvećih izazova s kojima se susreću nastavnici u nastavi te upravo ocjenjivanje izaziva ozbiljna istraživanja i rasprave. Budući da se najviše pažnje u nastavi posvećuje realizaciji gradiva tj. obrađivanju gradiva, praćenje učenika postaje limitirano i nalazi se na margini koja često zadaje glavobolje. Tu možemo tražiti i naći uzrok nervozama koje se pojave na kraju školske godine kada je potrebno zaključiti pravednu završnu ocjenu. Često se dogodi da ocjenjivanje postane površno što izaziva nezadovoljstvo kako i kod nastavnika, tako i kod samih učenika.⁹¹

Ocjenjivanje je dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika. Zapravo, kada kažemo ocjenjivanje mislimo na razvrstavanje učenika u određene kategorije prema rezultatima koje su postigli u učenju. Ocjena u tom slučaju predstavlja dogovoreni znak ili sustav znakova koji služe za označavanje odgovarajućih razina postignuća.⁹²

Istraživanjem se došlo do rezultata koji zabrinjavaju, a oni nam govore o slabim metrijskim vrijednostima ocjena koje učenici dobivaju. Naime, često se dogodi da učenici bez obzira na znanje koje imaju, ne mogu to isto znanje pokazati iz različitih razloga. No, postoji i druga krajnost u kojoj se nespremni učenici svojom vještinom prilagođavanja tijekom ispita provuku te dobiju veću ocjenu. Postoje različiti subjektivni činitelji koji utječu i na nastavnika pri ocjenjivanju kojih nastavnici trebaju biti svjesni te ih trebaju svoditi na minimum. Subjektivni činitelji prema Grginu su: osobna jednadžba, halo – efekt: ocjenjivanje prema općem stavu kojeg

⁹⁰ Ibidem, str. 251.

⁹¹ Grgin, T., *Edukacijska psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2004., str. 137.

⁹² Matijević, M., *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Tipex, Zagreb, 2004., str. 11.

imamo o učeniku, logička pogreška: ocjenjujemo izjednačujući dva predmeta koja predajemo, pogreška sredine: ocjenjivanje u kojemu svima dajemo primjerice ocjenu tri, pogreška diferencijacije: pretjerane razlike, pogreška kontrasta: ocjenjujemo uspoređujući učenike koje smo prije ispitali i učenika kojeg trenutno ispitujemo, te prilagođavanje kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine.⁹³

Kao i provjeravanje, tako i ocjenjivanje znanja ima različite podjele s obzirom na tehniku (pismeno ili usmeno), oblik (unutarnje i vanjsko) i funkciju (kontinuirano ili sumativno). Kada se radi o vanjskom provjeravanju, ocjenjivanje obično vrše vanjski ocjenjivači koji ispitne zadatke i sastavljaju.

Ocjenjivanje znanja i u nastavi povijesti predstavlja mjerenje znanja i sposobnosti pojedinog učenika. Mjeriti se može pomoću različitih znakova (ocjena) kojima se izražava učenikov uspjeh. Različiti sustavi obrazovanja imaju i različite načine ocjenjivanja. Ocjene mogu biti izražene brojkama (numeričke), ali mogu biti i izražene slovima te opisne.

Brojčano ocjenjivanje je model ocjenjivanja aktivnosti i rezultata tijekom svih stupnjeva školovanja. Brojčano ocjenjivanje predstavlja sintetički model jer ocjena predstavlja sintetički iskaz za više varijabli koje se prate te ocjenjuju.⁹⁴

Kada govorimo o ocjenama izraženima brojkama treba naglasiti kako postoje različite ocjenjivačke ljestvice. U različitim zemljama nailazimo na različite ljestvice, pa se tako u hrvatskom školstvu te slovenskom školstvu primjerice koristi ljestvica od pet stupnjeva, odnosno od jedinice do petice u kojoj jedinica predstavlja nedovoljnu ocjenu, dvojka dovoljnu ocjenu, trojka dobru ocjenu, četvorka vrlo dobru ocjenu te petica odličnu najvišu ocjenu. U Republici Hrvatskoj se već oko devedeset godina rabi skala od pet stupnjeva prilikom ocjenjivanja. Opisni pridjevi koji su pridruženi brojkama govore o tome kakvo se znanje očekuje za dobivanje te ocjene odnosno kakva se razina znanja očekuje.⁹⁵ Treba naglasiti da u pojedinim zemljama

⁹³ Grgin, T., ibidem, str. 143.

⁹⁴ Matijević, M., ibidem, str. 12.

⁹⁵ Ibidem, str. 70.

ljestvice obuhvaćaju više brojčanih jedinica. Takvu ljestvicu primjerice nalazimo u Francuskoj (od 1- 20).⁹⁶

Obrazovni sustavi koji koriste ocjene izražene slovima također imaju različite stupnjeve odnosno ocjenjivačke ljestvice. Primjerice u Velikoj Britaniji nailazimo na slovni sustav. Kod slovnih ljestvica svaki je stupanj postignutog znanja i vještina opisan kratkim rečenicama.

Opisno ocjenjivanje predstavlja model ocjenjivanja koji se kao i brojčano primjenjuje na svim stupnjevima obrazovanja. Učitelji opisno prikazuju postignute rezultate. Opisna ocjena omogućuje učitelju da prikaže posebnosti svakog učenika. Opisna ocjena se dosta primjenjuje u početnim razredima osnovnog školovanja. Na ostalim stupnjevima češće se kombinira opisno te brojčano ocjenjivanje.⁹⁷ Opisne ocjene nazivamo i deskriptivnim ocjenama. Kod opisnog ocjenjivanja karakteristično je da se uz kvantitetu uvažava i kvaliteta postignuća te individualne posebnosti.⁹⁸

U različitim dokimološkim studijima, posvećeno je dosta prostora upravo prednostima i nedostacima brojčanog te opisnog ocjenjivanja. Ocjene imaju i motivacijsku ulogu.⁹⁹:

Ocjenjivanje je potrebno kako i učenicima, tako i nastavnicima. Ocjena je svojevrsna dijagnoza stanja u usporedbi s očekivanim rezultatima koje predstavljaju didaktički standardi. Svi učenici ne mogu dostići istu razinu didaktičkih standarda.¹⁰⁰

Školske ocjene predstavljaju vrlo složeno sredstvo koje ubrajamo među vanjske poticaje. Važno je kako primjeniti vanjske poticaje kako ih ne bi stavili ispred unutarnjih.¹⁰¹

Ocjena je sredstvo pomoću kojega registriamo uspjeh učenika, odnosno procjena koja pokazuje kako se određeno postignuće vrednuje. Ocjena ima različite funkcije. Ona obavještava

⁹⁶ Trškan, D., ibidem, str. 12.

⁹⁷ Matijević, M., ibidem, str. 12 – 13.

⁹⁸ Trškan, D., ibidem, str. 13.

⁹⁹ Matijević, M., ibidem, str. 32.

¹⁰⁰ Ibidem, str. 33.

¹⁰¹ Ibidem, str. 67.

učenika i roditelja o postignuću te ujedno motivira učenika za veći trud. Ocjene obavještavaju i o uspješnosti školskog rada.¹⁰²

Vrijednost ocjene ne treba podcijenjivati. Potrebno je poticati stav o važnosti znanja, no ne nauštrb podcjeljivanja vrijednosti ocjene. Upravo je ocjena u većem broju slučajeva rezultat odnosno posljedica znanja ili pak neznanja.¹⁰³

Proces ocjenjivanja ima veliki utjecaj i na ozračje koje vlada u nastavnom procesu. Više čimbenika utječe na ozračje, a ono je vidljivo u nezadovoljstvu ili pak zadovoljstvu subjekata nastavnog procesa njihovim položajem u tom procesu. Zbog toga je izuzetno važan stil vođenja i ocjenjivanja učitelja.¹⁰⁴

Ocjenjivanje treba biti pouzdano te valjano i mora prvenstveno pozitivno utjecati na nastavni proces. Valjanost zapravo znači da će rezultati biti statistički značajni tj. hoće li ocjenjivanje mjeriti ono što bi trebalo mjeriti i u kojoj mjeri. Pouzdano ocjenjivanje pak predstavlja konzistentnost postupaka za ocjenjivanje odnosno iste kriterije za sve učenike, bez razlike.¹⁰⁵

Smjernice kojih bi se svaki nastavnik trebao pridržavati prilikom ocjenjivanja svakako su sljedeće: učenike je potrebno često ispitivati; neprestano raditi na vlastitim nedostacima u ocjenjivanju; upoznavati učenike te na taj način uklanjati činitelje koji djeluju blokirajuće po njih tijekom ispitivanja; ocjenjivati različite aktivnosti učenika; ukoliko se pojavi nesigurnost u ocjenjivanju, potrebno je dati bolju ocjenu; potrebno je vrednovati svaki napredak učenika; ocjenjivanje mora biti javno; uvažavati primjedbe učenika na ocjenu; obrazložiti zaključnu ocjenu svakom učeniku na kraju školske godine pred cijelim razredom (ukoliko kod učenika postoji nezadovoljstvo, potrebno je tražiti uzrok te ga razmotriti i uvažiti ukoliko je potrebno).¹⁰⁶

Ocjene imaju određenu ulogu u društvenom komuniciranju. Često se događa da se na temelju ocjene prognozira hoće li osoba uspjeti u daljnjem obrazovanju ili pak na radnome

¹⁰² Gojkov, G., ibidem, str. 18.

¹⁰³ Ibidem, str. 148.

¹⁰⁴ Matijević, M., ibidem, str. 83.

¹⁰⁵ Ibidem, str. 176.

¹⁰⁶ Rendić – Miočević, I., ibidem, str. 58 – 60.

mjestu. Navedeno može dovesti do prevelikog vrednovanja nesposobnih, a omalovažavanja onih s niskim ocjenama. Naime, svjedoci smo da se o učenicima s višim ocjenama govori često u superlativima, što nije loše i nepotrebno. No, o učenicima s nižim ocjenama ne bi trebalo govoriti kao o manje vrijednim osobama ili pak svojevrsnom teretu za društvo. Ocjena nije mjerilo uspješnosti osobe niti može predvidjeti budućnost u cjelini. Učenici s nižim ocjenama se mogu ostvariti jednako kao i učenici s višim ocjenama ukoliko ulažu trud.¹⁰⁷

Prognostička vrijednost ocjene se odnosi na funkciju ocjene koja omogućuje predviđanje učenikovih postignuća u budućem obrazovanju. Istraživanja su pokazala da je prognostička vrijednost ocjene u osnovnoj školi velika, tj. može predvidjeti uspjeh učenika iz jednog razreda u viši razred. Za razliku od osnovne škole, u srednjoj školi je prema istraživanjima, drugačija situacija. Zbog navedenog, istraživači su zaključili da se na temelju općeg uspjeha učenika u osnovnoj školi, teško predviđa uspjeh učenika u srednjoj školi, osobito u srednjoj stručnoj školi. Rezultati za gimnazije bili su nešto bolji, shodno tome prognostička vrijednost ocjene je bila veća.¹⁰⁸

Ukoliko su učenici pretjerano izloženi negativnim ocjenama, zapravo su izloženi jednom obliku zlostavljanja jer svakodnevno stavljanje u situacije u kojima se doživljava neuspjeh doprinosi stvaranju negativne slike o sebi te osjećaja nesigurnosti i manjka samopouzdanja.

Potreban je stalni rad na izbjegavanju subjektivnog ocjenjivanja. Osnovni problemi subjektivnog ocjenjivanja su: slaba metrijska vrijednost ocjene, mjerenje i ispitivanje te utjecaj brojnih faktora na ocjenu koji nisu povezani sa znanjem.

Zamjerke se često upućuju valjanosti školskih ocjena. Naime, smatra se da je nemoguće ocjenama utvrditi nivo znanja. Budući da je mjerenje u ocjenjivanju posredno, a posrednik je nastavnik, često se događa neusuglašenost i subjektivnost. Također, osobine učenika su značajni faktori koji utječu na metrijsku vrijednost ocjene.¹⁰⁹

Školska dokimologija je znanost o ocjenjivanju tj. ocjenjivanju u školi. Navedena znanost proučava sve što utječe na ocjenu, modele ocjenjivanja, utjecaj ocjene na motivaciju i dr.

¹⁰⁷ Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M., *ibidem.*, str. 100.

¹⁰⁸ Gojkov, G., *ibidem.*, str. 74 – 75.

¹⁰⁹ *Ibidem.*, str. 48.

Potrebno je istaknuti školsku dokimologiju kao posebnu interdisciplinarnu znanstvenu disciplinu čija je zadaća proučavati različite oblike ocjenjivanja u školi i sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja.¹¹⁰

Dokimologija kao znanstvena disciplina ne posjeduje daleku povijest. Radi se o relativno novoj disciplini koja se rodila sredinom tridesetih godina 20. stoljeća. Naime, u to vrijeme javlja se potreba u razvijenim zemljama Europe te SAD – a za istraživanjem utjecaja koji su važni za ocjenjivanje u školi. Zadaća dokimologije je pronaći prikladnije te pouzdanije načine procjenjivanja i ocjenjivanja.¹¹¹

Dokimastika je dokimološka disciplina koja se bavi stručnom osposobljenošću nastavnika kao ocjenjivača te ispitivača. Navedena je disciplina zadužena za otkrivanje problema u svome području djelovanja te pronalaženje odgovarajućih rješenja. Dokimastika naglašava kako je u procesu vrednovanja potrebno otkloniti takozvani pedagoški egocentrizam.¹¹²

Pedagoški egocentrizam se definira kao odsustvo objektivnosti odnosno nedovoljna sposobnost nastavnika za razumijevanjem učenika. Zbog navednog dokimastika naglašava važnost dvostrukog obrazovanja nastavnika: psihološko obrazovanje te dokimološko obrazovanje.

Svrhe ocjenjivanja su¹¹³:

- pružanje povratnih informacija nastavnicima o učenikovom postignuću i eventualnom napretku kako bi se prema dobivenim informacijama i sam proces poučavanja prilagodio potrebama učenika

- pružanje povratnih informacija učenicima koje će omogućiti ispravljanje te poboljšanje njihova rada te učenja

- motivacija učenika koja će biti poticaj učenicima za učenje

¹¹⁰ Rendić – Miočević, I., ibidem, str. 11.

¹¹¹ Grgin, T., *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2001., str. 9.

¹¹² Gojkov, G., ibidem, str. 67.

¹¹³ Kyriacou, C., ibidem, str. 159 – 160.

- osiguranje evidencije učenikova napretka koja je temelj za buduće zaključke o potrebama u procesu poučavanja za svakog pojedinog učenika

- prosuđivanje o spremnosti učenika za buduće tipove učenja koje će omogućiti nastavnicima spoznaju o svladanosti prethodnog gradiva

Postoje tri opasnosti ocjenjivanja koje je potrebno izbjegavati¹¹⁴:

1. zaključak učenika na temelju povratnih informacija od nastavnika o njihovom zaostajanju u odnosu na druge učenike što može dovesti do obeshrabrenja te razočarenja, a shodno tome i do slabijeg uspjeha u daljnjem obrazovanju.

2. oduzimanje prevelike količine vremena različitim postupcima za ocjenjivanje

3. posvećivanje prevelike pozornosti dobrim učenicima

Chris Kyriacou u svojoj knjizi *Temeljna nastavna umijeća* donosi pitanja koja bi si svaki nastavnik trebao postaviti prilikom ocjenjivanja. Pitanja su sljedeća¹¹⁵:

1. Služim li se raznovrsnim ocjenjivačkim aktivnostima?

2. Služim li se raznim svrhama ocjenjivanja, uključujući i one formativne i sumativne te metodama praćenja uspjeha svoje nastave i budućeg planiranja?

3. Pazim li da je svaka ocjenjivačka aktivnost primjerena svojoj namjeni?

4. Ispravljam li ocjenjivačke zadatke brzo i jesu li povratne informacije učenicima dovoljno brze, temeljite, konstruktivne i korisne, tako da potiču i održavaju učeničku pozornost i samopouzdanje i omogućuju daljnji napredak?

5. Pomažem li učenicima pripremiti se za ocjenjivačke zadaće kako bih im omogućio uspjeh tako da potpuno razumiju što se od njih očekuje i kako to najlakše mogu postići?

¹¹⁴ Ibidem, str. 161.

¹¹⁵ Ibidem, str. 180.

6. Jesu li ocjenjivačke aktivnosti kojima se služim pravedne u smislu primjerenosti obrađenom nastavnom gradivu i učeničkim sposobnostima i jesu li valjani pokazatelji pedagoških rezultata koje se prati?

7. Jesu li ocjenjivačke aktivnosti provedene na način koji omogućuje dobre rezultate?

8. Pomažem li učenicima razviti sposobnosti potrebne za ocjene vlastitog napretka pomoću samoocjenjivačkih aktivnosti?

9. Temelje li se moje bilješke o učeničkom napretku na raznim vrstama ocjenjivačkih aktivnosti i aspekata znanja i jesu li primjerene namjenama zbog kojih se bilješke vode?

10. Jesu li moja izvješća roditeljima i drugima pravedna i informativna?

Najčešće ocjenjivačke aktivnosti su: praćenja uobičajenih razrednih aktivnosti na nastavi, posebne ocjenjivačke zadatke u nastavi koje se osmišljavaju za potrebe ocjenjivanja, domaće zadatke, testovi koje je sastavio nastavnik koji služe kao priprema za testiranje te standardizirani testovi koji se daju velikom broju učenika određene dobi (najčešće na nacionalnoj razini).¹¹⁶

3.8.1. Ocjenjivanje zadataka

Ocjenjivanje zadataka moguće je provoditi na dva načina. Prvi način predstavlja tehnika bodovanja. Navedenom metodom zadaci se ocjenjuju na način da se svaki odgovor usporedi s idealnim odgovorom te se potom ocijeni odgovor. Drugi način predstavlja tehnika klasifikacije. Učitelj svako pojedino pitanje svrstava u jednu kategoriju. Svaka kategorija određuje stupanj kvalitete te svaka kategorija ima određen broj bodova.¹¹⁷

¹¹⁶ Ibidem, str. 167 – 170.

¹¹⁷ Rendić – Miočević, I., ibidem, str. 101.

Zadatke objektivnog tipa lako je bodovati. Potrebno je odrediti za svako pitanje broj elemenata koji će se bodovati jednim bodom. Zadatke s kraćim slobodnim odgovorom je također lako bodovati jer je odgovor djelomično određen, a drugim dijelom otvoren. Zbog navedenog, potrebno je predvidjeti veću ili manju otvorenost odgovora, broj njegovih elemenata te što će se ocjenjivati (broj činjenica, razumijevanje i sl.)¹¹⁸

Za ocjenjivanje zadataka s duljim odgovorima potrebno je odrediti kriterije pojedinih razina. Bodovi su uvijek raspoređeni u različit broj razina. Za svaku esejsku temu potrebno je sastaviti novi opis pojedinih razina te odrediti kriterije za njih.

Najzahtjevniji oblik zadataka za ocjenjivanje je prošireni esejski zadatak. Naime, za takav tip zadatka potrebno je unaprijed sastaviti ocjenjivačke kriterije koji će uključivati različite razine.¹¹⁹

Za ocjenjivanje zadataka koji se odnose na povijesne izvore potrebno je poznavati način ocjenjivanja objektivnih zadataka, osobito zadataka pojašnjavanja te interpretacije jer su upravo oni uključeni u ovaj tip zadatka. Zadatak koji traži samo razumijevanje izvora je lako bodovati jer postoji jedan odgovor i on donosi jedan bod. Zadaci s kraćim ili duljim odgovorima zahtijevaju određenje bodovne razine. Viša bodovna razina zahtijeva detaljne opise i objašnjenja.¹²⁰

Ocjenjivanje dužih kao i kraćih slobodnih odgovora, može biti pouzdano i precizno, ukoliko se jasno odrede ocjenjivački kriteriji i razine.

¹¹⁸ Ibidem, str. 102.

¹¹⁹ Ibidem, str. 103.

¹²⁰ Ibidem, str. 130 – 131.

3.9. Povratna informacija

Ukoliko nakon provjere znanja, nastavnik učeniku daje povratnu informaciju, moguć je napredak procesa učenja. Naime, povratna informacija ima svrhu poticanja učenja. Osobitosti dobre povratne informacije su¹²¹:

- korektna: učenicima omogućuje razlikovanje između onoga što rade ispravno odnosno krivo
- pravovremena: davanje povratne informacije neposredno nakon provjere znanja kako bi napredak bio veći
- učinkovita: pojašnjavanje što učenik zna, a što još uvijek ne zna (povezanost s kriterijima)

Pismena povratna informacija je zbog mogućnosti osvrtnja na nju i kasnije, učinkovitija nego verbalna povratna informacija. Ona treba konkretnim jezikom odgovoriti na pitanja kako unaprijediti znanje učenika.¹²²

U razredu mora vladati ozračje u kojemu će svaki učenik vjerovati u svoj napredak. Dajući učinkovitu povratnu informaciju, manje uspješni učenici bit će potaknuti na usavršavanje dijelova u kojima nisu uspješni. Komunikacija između učenika i nastavnika je pri tome izuzetno bitna.

Potrebno je stalno provjeravati učenikovo učenje kako bi se učenici usredotočili na isto. Zbog toga je potrebno ponuditi znanje koje će učenicima biti trajnije i životnije, a samim time i upotrebljivo u životnim situacijama.¹²³

¹²¹ Penca Palčić, M., ibidem, str. 143.

¹²² Ibidem, str. 144.

¹²³ Ibidem, str. 147.

4. Anketno istraživanje

Anketno istraživanje predstavlja oblik istraživanja kojemu je temeljni izvor podataka osobni iskaz o mišljenjima i uvjerenjima. Temelji se na nizu pitanja koja se postavljaju ispitanicima. Zbog velike raznolikosti, anektna istraživanja se opiru jednoznačnim podjelama.¹²⁴

U najvećem broju slučajeva ankete ne zahvaćaju dublje psihičke osobine, nego mišljenja koja su podložna promjenama. Oni ispitanici čije mišljenje želimo ispitati, nazivaju se anketnim uzorkom.¹²⁵

Prikupljanje podataka na temelju sastavljenih pitanja može se obavljati na različite načine: izravni kontakt (usmeno), pismeno ili telefonski. Anketna pitanja trebaju biti formulirana jasno i precizno kako bi svaki od ispitanika shvatio postavljeno pitanje.

Anketno istraživanje može poslužiti u različite svrhe. Moguće je uz pomoć ankete dobiti uvid o određenom problemu ili nedostatku u nastavnom procesu te sukladno tome raditi na rješavanju ili smanjivanju istog.

¹²⁴ Milas, G., *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2009., str. 395.

¹²⁵ *Ibidem*, str. 399.

4.1. Anketno istraživanje o vrednovanju učeničkih postignuća u nastavi povijesti

4.1.1. Anketno istraživanje – nastavnici povijesti

Anketno istraživanje provedeno je na deset nastavnika povijesti koji djeluju u osnovnim školama. Pitanjima u anketnom istraživanju pokušala su se doznati mišljenja i stavovi nastavnika povijesti o procesu vrednovanja u nastavi povijesti.

Konstruirani anketni upitnik za nastavnike povijesti je kombinirani jer se sastoji od pitanja na kojima je dopušteno slobodno odgovoriti na postavljena pitanja (otvorena forma) te od pitanja na kojima su ponuđeni odgovori (zatvorena forma).

Prvo pitanje anketnog upitnika odnosilo se na izražavanje stava nastavnika o funkciji vrednovanja u nastavi povijesti.

Pitanje je glasilo:

Prema Vašem mišljenju, vrednovanje u nastavi povijesti ima ponajprije funkciju (mogućnost više odgovora):

- a) utvrđivanja predznanja učenika kako bi se moglo planirati poučavanje
 - b) praćenja napredovanja učenika tijekom poučavanja
 - c) utvrđivanja poteškoća u učenju
 - d) ocjenjivanja postignuća učenika nakon učenja određene nastavne cjeline ili na kraju polugodišta
 - e) (navedite ostale funkcije koje smatrate potrebnim):
-

Veći dio nastavnika zaokružilo je više ponuđenih odgovora. Odgovor pod a (utvrđivanje predznanja učenika kako bi se moglo planirati poučavanje) zaokružilo je pet nastavnika. Dakle, polovica ispitanih nastavnika smatra kako je jedna od važnijih funkcija vrednovanja u nastavi povijesti utvrđivanje predznanja učenika koje omogućava lakše i korisnije planiranje poučavanja. Odgovor pod b (praćenje napredovanja učenika tijekom poučavanja) zaokružili su svi ispitanici nastavnici. Prema tome, može se zaključiti kako je navedena funkcija vrednovanja izuzetno važna i neizostavna u nastavnom procesu. Odgovor pod c (utvrđivanje poteškoća u učenju) zaokružila su četiri nastavnika, dok je odgovor pod d (ocjenjivanje postignuća učenika nakon učenja određene nastavne cjeline ili na kraju polugodišta) zaokružilo osam nastavnika.

Nastavnicima je u navedenom pitanju ostavljena mogućnost da sami napišu funkciju vrednovanja koja nije navedena, a koju smatraju potrebnom. Odgovori su pokazali da nastavnici navedene funkcije smatraju dovoljnim a te nisu navodili druge funkcije vrednovanja.

Iz navedenog možemo zaključiti kako su prema mišljenju ispitanih nastavnika povijesti, najzastupljenije, a prema tome i najvažnije sljedeće funkcije vrednovanja:

- praćenje napredovanja učenika tijekom poučavanja
- ocjenjivanje postignuća učenika nakon učenja određene nastavne cjeline ili na kraju polugodišta.

Drugo pitanje anketnog upitnika odnosilo se na procjenu nastavnika o korištenju pojedinih funkcija vrednovanja.

Pitanje je glasilo:

Na sljedeća pitanja odgovorite zaokruživanjem:

a) Koristim ocjenu radi utvrđivanja predznanja učenika kako bih mogao/la planirati poučavanje.

DA NE PONEKAD

b) Koristim ocjenu radi praćenja napredovanja učenika tijekom poučavanja.

DA NE PONEKAD

c) Koristim ocjenu kako bih utvrdio/la poteškoće u učenju i uzroke neuspjeha.

DA NE PONEKAD

d) Koristim ocjenu radi ocjenjivanja postignuća učenika nakon učenja pojedine nastavne cjeline ili na kraju polugodišta.

DA NE PONEKAD

Veći dio nastavnika samo ponekad koristi ocjenu kako bi utvrdio predznanje učenika te shodno tome planirao poučavanje (šest od deset nastavnika). Tri nastavnika ne koriste navedenu funkciju vrednovanja. Svi ispitani nastavnici koriste ocjenu radi praćenja napredovanja učenika tijekom poučavanja. Veći dio nastavnika koristi ocjenu kako bi utvrdio poteškoće u učenju te uzroke neuspjeha (šest od deset nastavnika), dok tri nastavnika navedenu funkciju koriste ponekad. Svi ispitani nastavnici očekivano koriste ocjenu radi ocjenjivanja postignuća učenika nakon učenja.

Sljedeće anketno pitanje odnosilo se na korištenje metoda vrednovanja. Nastavnici su trebali odgovoriti koje od ponuđenih metoda vrednovanja koriste. Svi nastavnici koriste više različitih metoda vrednovanja što je iznimno važno za sam proces vrednovanja.

Dobiveni rezultati o korištenju metoda vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi povijesti su sljedeći:

- sedam od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *mini testova*
- pet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *rješavanja problema*
- pet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *konceptualnih mapa*
- devet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *diskusije*
- dva od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *samoprocjenjivanja*
- osam od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *zadataka esejskog tipa*

- devet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *prezentacije*
- dva od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *projekta*
- šest od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *grupnog rada*
- tri od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *izravnog promatranja*
- pet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *eseja*
- četiri od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *postera / plakata*
- svi ispitanici nastavnici ne koriste metodu *dnevnika rada*
- dva od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *vršnjačkog procjenjivanja*
- pet od deset ispitanih nastavnika koriste metodu *opisnog procjenjivanja*

Iz navedenog se uočava kako su metode koje se najčešće upotrebljavaju: diskusije, zadaci esejskog tipa, mini testovi te grupni rad. Također, uočava se prerijetko korištenje važnih metoda samoprocjenjivanja te vršnjačkog procjenjivanja koje je potrebno češće koristiti u nastavnom procesu. Uzrok prerijetkom korištenju spomenutih metoda vjerojatno se nalazi u činjenici da su pojedini nastavnici upravo spomenute metode naveli kao metode koje smatraju manje objektivnima. Među metodama za koje nastavnici smatraju manje objektivnima nalaze se i metode eseja, grupnog rada, prezentacija i postera. Ispitani nastavnici smatraju najobjektivnijima metode pisanih testova (različiti oblici zadataka) te diskusije.

Sljedeće anketno pitanje odnosilo se na propitivanje o korištenju unaprijed definiranih kriterija. Svi ispitanici nastavnici koriste u različitoj mjeri unaprijed definirane kriterije. Unaprijed definirane kriterije uvijek upotrebljavaju četiri od deset ispitanih nastavnika. Ostali ispitanici nastavnici upotrebljavaju često unaprijed definirane kriterije.

Povratnu informaciju učenicima daje osam od deset ispitanih nastavnika. Iz navedenog se može zaključiti kako veći dio ispitanih nastavnika povratnu informaciju učenicima smatra važnom te istu koriste u nastavnom procesu. Većina ispitanih nastavnika povratne informacije koje daju učenicima smatraju konkretnima, jasnima te poticajnim.

Sljedeće pitanje se odnosilo na procjenu vlastitog vrednovanja učeničkih postignuća. Nastavnici su na navedene tvrdnje mogli zaokružiti jedan od tri ponuđena odgovora: uvijek, često i ponekad.

Prva tvrdnja glasila je: U nastavi povijesti koristim se primjerenim metodama i pristupima vrednovanju koje osiguravaju valjane informacije o učeničkim postignućima.

Šest od deset nastavnika smatra da se uvijek koristi primjerenim metodama i pristupima vrednovanju, dok četiri nastavnika smatraju da se često koristi primjerenim metodama i pristupima vrednovanju.

Druga tvrdnja glasila je: Vrednovanjem u nastavi povijesti nastojim postići i pozitivan učinak na buduće učenje i poučavanje te motivaciju učenika.

Pet ispitanih nastavnika smatra da uvijek vrednovanjem u nastavi povijesti nastoji postići i pozitivan učinak na buduće učenje i poučavanje te motivaciju učenika, dok ostalih pet ispitanih nastavnika smatra da to isto čini često.

Treća tvrdnja glasila je: Vrednovanjem u nastavi povijesti prikladno zahvaćam očekivana znanja, vještine i stavove te dajem točne informacije o učenikovim procesima i ishodima učenja.

Sedam od deset ispitanih nastavnika smatra da često vrednovanjem u nastavi povijesti prikladno zahvaća očekivana znanja, vještine i stavove te daje točne informacije o učenikovim procesima i ishodima učenja, dok tri nastavnika smatraju kako navedeno čini uvijek.

Četvrta tvrdnja glasila je: Smatram objektivnim vlastite procjene učeničkih rezultata.

Šest ispitanih nastavnika smatra kako su njihove vlastite procjene učeničkih rezultata često objektivne, dok četiri nastavnika smatraju kako su njihove procjene učeničkih rezultata uvijek objektivne. Iz navedenog se zaključuje kako su nastavnici poprilično sigurni u objektivnost svojih vlastitih procjena prilikom vrednovanja učeničkih postignuća.

Peta tvrdnja glasila je: Vrednovanjem u nastavi povijesti potičem učenikov samostalan pristup učenju.

Šest od deset ispitanih nastavnika smatra kako uvijek vrednovanjem u nastavi potiče učenikov samostalan pristup učenju, dok četiri nastavnika smatraju kako to isto čini često.

Šesta tvrdnja glasila je: Vrednovanje u nastavi povijesti mi pomaže u kreiranju učinkovitijeg poučavanja.

Šest ispitanih nastavnika smatra da im uvijek vrednovanje u nastavi povijesti pomaže u kreiranju učinkovitijeg poučavanja, dok četiri ispitana nastavnika smatraju da im vrednovanje često pomaže u kreiranju učinkovitijeg poučavanja.

Iz provedenog anketnog istraživanja koje je za svrhu imalo ispitati stavove i mišljenja nastavnika povijesti o procesu vrednovanja kao važnom dijelu nastavnog procesa, uočavamo kako nastavnici naglašavaju važnost vrednovanja radi praćenja napredovanja učenika tijekom poučavanja te ocjenjivanja postignuća učenika nakon učenja određene nastavne cjeline ili pak na kraju polugodišta. Također, vidljivo je da nastavnici koriste različite metode prilikom vrednovanja učeničkih postignuća što treba istaknuti kao izuzetno pozitivan podatak. Anketno istraživanje pokazalo je prerijetko korištenje metode samoprocjenjivanja te vršnjačkog procjenjivanja. Navedene metode potrebno je češće koristiti u nastavnom procesu.

Nastavnici navode kao najobjektivnije metode pismene ispite, a manje objektivnima smatraju metode eseja, grupnog rada, prezentacija i postera. Svi ispitani nastavnici koriste u različitoj mjeri unaprijed definirane kriterije. Dok četiri nastavnika uvijek koriste unaprijed određene kriterije, šest nastavnika ih često koriste. Veći dio nastavnika, čak osam od deset ispitanih, daje povratne informacije svojim učenicima te iste smatraju jasnim, konkretnim te poticajnim. Nastavnici smatraju kako se uglavnom koriste primjerenim metodama i pristupima vrednovanju kojima nastoje postići pozitivan učinak na buduće učenje i poučavanje ta na samu motivaciju učenika. Također, nastavnici smatraju kako u većini slučajeva vrednovanjem u nastavi povijesti prikladno zahvaćaju očekivana znanja, vještine i stavove. Veći dio nastavnika doživljava svoje vrednovanje u nastavi povijesti gotovo uvijek objektivnim te smatraju da svojim vrednovanjem uglavnom potiču učenike na samostalan pristup učenju. Ispitani nastavnici doživljavaju vlastito vrednovanje učeničkih postignuća važnim dijelom kreiranja učinkovitijeg poučavanja.

4.1.2. Anketno istraživanje – učenici osnovne škole

Anketno istraživanje provedeno među učenicima 8. razreda OŠ „Nikola Tesla“ u Rijeci imalo je za cilj otkriti razmišljanja i stavove učenika vezane za složeni i zahtjevni proces vrednovanja. U anketnom istraživanju sudjelovalo je dvadeset učenika.

Konstruirani anketni upitnik za učenike povijesti je kombinirani jer se sastoji od pitanja na kojima je dopušteno slobodno odgovoriti na postavljena pitanja (otvorena forma) te od pitanja na kojima su ponuđeni odgovori (zatvorena forma).

U prvom anketnom pitanju učenici su na tri navedene tvrdnje trebali zaokružiti jedan od sljedeća tri ponuđena odgovora: uvijek, često i ponekad.

Prva tvrdnja glasila je: Ocjenjivanje u nastavi povijesti smatram objektivnim.

Osam od dvadeset učenika doživljava ocjenjivanje uvijek objektivnim, dok jedanest učenika doživljava ocjenjivanje često objektivnim. Jedan učenik doživljava ocjenjivanje u nastavi povijesti ponekad objektivnim. Prema navedenom, zaključujemo kako su ispitanici u velikoj mjeri zadovoljni ocjenjivanjem te isto smatraju pravednim što je izuzetno bitno za sam nastavni proces.

Druga tvrdnja glasila je: U nastavi povijesti ocjena mi pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju.

Pet učenika odgovorilo je kako im ocjena uvijek pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju. Deset učenika je zaokružilo odgovor često, dok je pet učenika zaokružilo odgovor ponekad.

Vidljivo je kako se u drugoj tvrdnji povećao odgovor ponekad što pokazuje da učenici iz ocjena u manjoj mjeri uočavaju pogreške negoli što smatraju proces vrednovanja objektivnim. Upravo je zbog navedenog potrebno naglasiti važnost nastavnikove povratne informacije učenicima koja će im omogućiti da uoče pogreške te poteškoće te iste isprave.

Treća tvrdnja glasila je: U nastavi povijesti ocjena me motivira i potiče na učenje.

Deset je ispitanih učenika odgovorilo da ih ocjena u nastavi povijesti samo ponekad motivira i potiče na učenje. Ostale ispitane učenike ocjena često motivira i potiče na učenje. Odgovori koje se učenici dali ne iznenađuju jer ocjena služi kao vanjska motivacija koja bi trebala poticati u manjoj mjeri. Nastavnici putem raznovrsnih nastavnih metoda i postupaka potiču učenike na učenje i povećavaju njihov interes za određeni predmet.

Drugo anketno pitanje odnosilo se na korištenje metoda vrednovanja u nastavi povijesti. Prema dobivenim rezultatima pet najzastupljenijih metoda vrednovanja su sljedeće:

- diskusija (svi ispitani učenici)
- grupni rad (sedamnaest od dvadeset ispitanih učenika)
- prezentacija (petnaest od dvadeset ispitanih učenika)
- samoprocjenjivanje (četnaest od dvadeset ispitanih učenika)
- vršnjačko procjenjivanje (jedanest od dvadeset ispitanih učenika)

Sljedeće anketno pitanje odnosilo se na procjenu učenika o objektivnosti različitih metoda vrednovanja. Prema dobivenim rezultatima, pedeset posto učenika smatra kako postoji razlika u objektivnosti metoda vrednovanja, odnosno pojedine metode doživljava objektivnijima, a druge pak manje objektivnima.

Veliki postotak ispitanih učenika, čak osamdeset posto smatra kako su kriteriji u nastavi povijesti uvijek jasno određeni. Kako bi učenici znali što trebaju činiti u procesu učenja i poučavanja, važno je odrediti jasne kriterije te ih objasniti učenicima.

Nadalje, učenici su anketnim pitanjem trebali izraziti vlastito mišljenje o razlici u tehnikama ispitivanja. Naime, anketno pitanje glasilo je: Prema Vašem mišljenju, koju tehniku ispitivanja u nastavi povijesti smatrate objektivnijom (zaokružite odgovor)?

- a) usmeno ispitivanje znanja
- b) pismeno ispitivanje znanja

Navedite razlog (odgovora na prethodno pitanje):

Oko pedeset posto ispitanih učenika, točnije pedeset i pet posto učenika, doživljava objektivnijim, a prema tome i pravednijim pismeno ispitivanje znanja. Kao razlog takvom stavu navode kako pismeno ispitivanje znanja omogućuje veću koncentraciju te više vremena za razmišljanje. Jedan učenik smatra kako je pismeno ispitivanje znanja objektivnije jer je pri usmenom ispitivanju znanja moguće zaobići potpuni odgovor.

Učenici koji su naveli usmeno ispitivanje znanja objektivnijom tehnikom ispitivanja, kao razlog takvom stavu navode mogućnost prepisivanja od drugih učenika ili pak šalabahtera pri pismenom ispitivanju znanja što nije moguće kod usmene provjere znanja. Nadalje, učenici smatraju kako je pri usmenom ispitivanju znanja moguće lakše rastumačivanje danih odgovora, odnosno usmeno izražavanje smatraju jednostavnijim od pismenog koje zahtijeva veću organiziranost misli pri davanju odgovora. Učenici smatraju kako izravan kontakt nastavnika i učenika omogućuje objektivniju provjeru znanja.

Zadnje pitanje u anketnom upitniku omogućavalo je učenicima da napišu svoje promišljanje o potrebnim promjenama u procesu ocjenjivanja i procjenjivanja učeničkih postignuća. Veći dio učenika smatra kako promjene nisu potrebne. Pojedini učenici koji smatraju da su promjene ipak potrebne navode kako je potrebno izbjegavati popuštanje i snižavanje kriterija učenicima sa slabijim postignućima, potrebno je više manjih ispita te više usmenog ispitivanja znanja.

Iz anketnog istraživanja vidljivo je kako ispitani učenici u velikoj mjeri doživljavaju proces vrednovanja objektivnim. No, u manjoj mjeri iz ocjena uočavaju pogreške te ih iste rijetko motiviraju i potiču na učenje.

Najčešća metoda vrednovanja koja se upotrebljava prema odgovorima učenika je diskusija, a slijede je grupni rad, prezentacija, samprocjenjivanje te vršnjačko procjenjivanje. Iz navedenog se uočava korištenje različitih metoda što je važno za nastavni proces. Također, učenici navode kako se često koriste važne metode samprocjenjivanja i vršnjačkog

procjenjivanja. Pola od ukupnog broja ispitanih učenika smatra kako postoji razlika u objektivnosti metoda vrednovanja.

Veliki postotak ispitanih učenika (80 %) odgovorio je kako se uvijek koriste unaprijed definirani kriteriji što doprinosi lakšem razumijevanju uloge i dužnosti učenika u nastavnom procesu.

Više od pola ispitanih učenika doživljava objektivnijim pismeno ispitivanje znanja, a kao razloge za spomenuto navode kako im pismeno ispitivanje znanja omogućuje više vremena za razmišljanje te veću mogućnost koncentracije. Ostali ispitanici doživljavaju objektivnijim usmeno ispitivanje znanja zbog izravnog kontakta nastavnika i učenika, nemogućnosti prepisivanja te mogućnosti jasnijeg izražavanja misli kroz usmeno izražavanje.

Navedeni odgovori učenika vesele jer pokazuju kako učenici u velikom broju razumiju važnost znanja i učenja te bezvrijednosti prepisivanja.

Pojedini učenici su naveli kako smatraju potrebnim uvoditi u većoj mjeri usmeno ispitivanje znanja te veći broj mini testova.

4.1.3. Anketno istraživanje – učenici srednje škole

Anketno istraživanje provedeno među učenicima 2. razreda Ekonomske škole „Mije Mirkovića“ u Rijeci, imalo je za cilj otkriti razmišljanja i stavove učenika vezane za složeni i zahtjevni proces vrednovanja. U anketnom istraživanju sudjelovalo je dvadeset i tri učenika.

U prvom anketnom pitanju učenici su na tri navedene tvrdnje trebali zaokružiti jedan od sljedeća tri ponuđena odgovora: uvijek, često i ponekad.

Prva tvrdnja glasila je: Ocjenjivanje u nastavi povijesti smatram objektivnim.

Mali broj učenika doživljava ocjenjivanje uvijek objektivnim (dva od dvadeset ispitanih učenika). Ocjenjivanje često objektivnim doživljava devet ispitanih učenika, a njih dvanaest

doživljava ocjenjivanje tek ponekad objektivnim. Iz dobivenih rezultata lako uočavamo kako učenici u srednjoj školi doživljavaju proces ocjenjivanja manje objektivnim od učenika u osnovnoj školi.

Druga tvrdnja glasila je: U nastavi povijesti ocjena mi pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju.

Na navedenu tvrdnju čak osamnaest od dvadeset i tri učenika zaokružilo je odgovor ponekad. Dva učenika zaokružila su odgovor često, a tri odgovor uvijek. Iz navedenog je vidljivo kako veći dio učenika smatra da im ocjena ne pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u učenju te njihovom ispravljanju.

Kao što je navedeno i kod rezultata dobivenih od učenika u osnovnoj školi, važnost nastavnikove povratne informacije neophodna je i treba ju koristiti u što većoj mjeri kako bi učenici znali u čemu griješe te isto ispravili.

Treća tvrdnja glasila je: U nastavi povijesti ocjena me motivira i potiče na učenje.

Sedamnaest ispitanih učenika je odgovorilo da ih ocjena u nastavi povijesti samo ponekad motivira i potiče na učenje. Preostale učenike ocjena uvijek (četiri ispitana učenika) te često (dva ispitana učenika) motivira i potiče na učenje. Odgovori koje se dali učenici u srednjoj školi o navedenoj tvrdnji, uvelike se poklapaju s odgovorima koje su dali učenici u osnovnoj školi. Ocjena služi kao vanjska motivacija. Nastavnici putem raznovrsnih nastavnih metoda i postupaka potiču učenike na učenje i povećavaju njihov interes za određeni predmet te bi ocjenu kao motivacijsko sredstvo trebali staviti u drugi plan.

Drugo anketno pitanje odnosilo se na korištenje metoda vrednovanja u nastavi povijesti. Prema dobivenim rezultatima pet najzastupljenijih metoda vrednovanja su sljedeće:

- grupni rad (dvadeset jedan učenik)
- prezentacija (sedamnaest učenika)
- mini testovi (sedam učenika)
- opisno ocjenjivanje (pet učenika)

- diskusija (četiri učenika)

Iz navedenog je vidljiva velika zastupljenost metode grupnog rada. No, vidljiva je premala zastupljenost drugih metoda vrednovanja. Osobito je potrebno istaknuti kako važne metode vršnjačkog procjenjivanja te samprocjenjivanja uopće nisu zastupljene. U nastavni proces je potrebno uključivati razne metode vrednovanja kako bismo dobili što je moguće objektivnije rezultate o učeničkim postignućima.

Sljedeće anketno pitanje odnosilo se na procjenu učenika o objektivnosti različitih metoda. Prema dobivenim rezultatima, veliki dio ispitanih učenika (82 %) smatra kako postoji razlika u objektivnosti metoda vrednovanja, odnosno pojedine metode doživljavaju objektivnijima, a druge pak manje objektivnima. Vidljivo je kako je postotak učenika koji uočavaju razliku u objektivnosti različitih metoda vrednovanja veći za 30 % u srednjoj školi.

Veliki postotak ispitanih učenika, čak sedamdeset i četiri posto smatra kako kriteriji u nastavi povijesti nisu uvijek jasno određeni. Kako bi učenici znali što trebaju činiti u procesu učenja i poučavanja, važno je odrediti jasne kriterije te ih objasniti učenicima. U suprotnom, može se dogoditi da učenici ne znajući što se od njih očekuje, rade krive korake i samim time ostvaruju niža postignuća.

Učenici su u sljedećem anketnom pitanju trebali izraziti vlastito mišljenje o razlici u tehnikama ispitivanja. Anketno pitanje glasil je: Prema Vašem mišljenju, koju tehniku ispitivanja u nastavi povijesti smatrate objektivnijom (zaokružite odgovor)?

a) usmeno ispitivanje znanja

b) pismeno ispitivanje znanja

Navedite razlog (odgovora na prethodno pitanje):

Više od pedeset posto ispitanih učenika, točnije pedeset i šest posto učenika, doživljava objektivnijim, a prema tome i pravednijim pismeno ispitivanje znanja. Kao razlog takvom stavu navode kako pismeno ispitivanje znanja omogućuje veću koncentraciju te više vremena za razmišljanje, lakše oblikovanje misli putem pismenog izražavanja, jednake kriterije za sve učenike te unaprijed određene bodove za svaku pojedinu ocjenu.

Učenici koji su naveli objektivnijom tehnikom ispitivanja usmeno ispitivanje znanja opravdavaju svoj stav mogućnošću manjeg varanja i opširnijih odgovora pri usmenoj provjeri znanja, lakšeg izražavanja misli putem usmenog izražavanja te mogućnošću veće upotrebe logičkog razmišljanja.

Zadnje pitanje u anketnom upitniku omogućavalo je učenicima da napišu svoje promišljanje o potrebnim promjenama u procesu ocjenjivanja i procjenjivanja učeničkih postignuća. Veći dio učenika ne zna ili nema mišljenje o tome koje promjene bi bile potrebne za poboljšanje procesa vrednovanja. Pojedini učenici navode kao nužne promjene smanjivanje opsega gradiva pri procesu vrednovanja te određivanje jasnih kriterija koji će biti objašnjeni učenicima kako bi znali što im je činiti.

Iz anketnog istraživanja vidljivo je kako ispitanici u velikoj mjeri doživljavaju proces vrednovanja neobjektivnim te iz ocjena ne uočavaju pogreške. Ukoliko učenici doživljavaju proces vrednovanja neobjektivnim, to će zasigurno utjecati na niži stupanj njihove motivacije i interesa za određeni predmet. Stoga je potrebno određivanjem jasnih kriterija učiniti promjenu. Također, potrebno je uključivati što je moguće više povratnih informacija koje će učenicima pomoći u uočavanju pogrešaka te ispravljanju istih.

Najčešća metoda vrednovanja koja se upotrebljava prema odgovorima učenika je grupni rad što raduje kada znamo da grupni rad djeluje pozitivno na nastavni proces unoseći promjenu u klasičnu nastavu. No, prema rezultatima anketnog istraživanja u nastavnom procesu izostavljaju se dvije važne metode vrednovanja: vršnjačko procjenjivanje te samprocjenjivanje. Veliki broj ispitanih učenika smatra kako postoji razlika u objektivnosti metoda vrednovanja (82 %), a njih čak 74 % smatra kako kriteriji u nastavi povijesti nisu uvijek jasno definirani. U navedenom, može se pronaći uzrok podatku o velikom broju učenika koji doživljavaju proces vrednovanja neobjektivnim.

Više od pola ispitanih učenika doživljava objektivnijim pismeno ispitivanje znanja. Razlozi koje navode kao razlog za svoje mišljenje gotovo se podudara s odgovorima učenika osnovne škole. Razlozi su sljedeći: više vremena za razmišljanje, veća mogućnost koncentracije, jednaki kriteriji za sve učenike. Ostali ispitani učenici (44 %) doživljavaju objektivnijim usmeno ispitivanje znanja zbog mogućnosti jasnijeg izražavanja misli kroz usmeno izražavanje te opširnijih odgovora, manje mogućnosti varanja te mogućnosti veće upotrebe logičkog razmišljanja.

Podatak koji govori kako učenici vide prednost u manjoj mogućnosti varanja, veseli te daje nadu da učenici shvaćaju kako ocjena nije najvažniji segment procesa učenja i poučavanja.

Kao potrebnu promjenu u procesu vrednovanja veći dio učenika ističe smanjenje opsega gradiva koje se vrednuje te određivanje jasnih kriterija prema kojima će se vrednovati učenička postignuća.

5. Zaključak

Proces vrednovanja je složen i zahtjevan dio nastavnog procesa. Upravo zbog navedenog potrebno je stalno usavršavanje kako bismo učenička postignuća na što objektivniji i potpuniji način vrednovali.

Nastava povijesti zauzima važno mjesto u procesu odgoja i obrazovanja u kojoj učeći o prošlosti, učimo i o sadašnjosti te budućnosti.

Provedeno anketno istraživanje pokazalo je kako nastavnici povijesti u svome radu koriste različite metode vrednovanja i taj podatak raduje. No, ono što zabrinjava je podatak koji govori da učenici u srednjoj školi često ne doživljavaju proces vrednovanja objektivnim. Također, smatraju kako kriteriji u nastavi povijesti često nisu jasno određeni. Za razliku od učenika srednje škole, učenici osnovne škole ipak u velikoj mjeri doživljavaju objektivnim vrednovanje njihovih postignuća. Nastavnici, očekivano, smatraju svoje vrednovanje u velikoj mjeri objektivnim.

Definirani kriteriji omogućuju olakšano praćenje napretka učenika te u skladu s time i prilagođavanje poučavanja. Navedeno će omogućiti veću objektivnost u ocjenjivanju. Kada učenici znaju što se od njih očekuje, mogu uspješnije organizirati svoje učenje te samim time ostvariti bolje postignuće.

Kako je pokazalo anektno istraživanje, nastavnici doživljavaju kao najvažnije funkcije vrednovanja praćenje napredovanja učenika tijekom poučavanja te ocjenjivanje postignuća učenika nakon učenja. No, uz navedene, potrebno je uključivati i ostale funkcije vrednovanja.

Metode samoprocjenjivanja i vršnjačkog procjenjivanja rijetko su korištene, osobito u srednjoj školi. Nastavnici navedene metode često smatraju lošim i subjektivnim te ih zbog toga rijetko koriste u svome radu. No, poticanje samprocjenjivanja te vršnjačkog procjenjivanja je izuzetno važno jer su upravo to metode u kojima učenik preuzima odgovornost za učenje te postavlja osobne ciljeve. Svrha navedenog je poticanje učenikove samostalnosti.

Školske ocjene predstavljaju vanjske poticaje koji su važni, no ne smiju imati prednost pred unutarnjim poticajima.

Nastavnici u proces vrednovanja trebaju što češće uključivati povratne informacije. Anketno istraživanje je pokazalo da veći dio učenika iz dobivenih ocjena ne uočava eventualne greške u učenju. Dajući učinkovitu povratnu informaciju, manje uspješni učenici bit će potaknuti na usavršavanje dijelova u kojima nisu uspješni.

Kako bismo povećali interes učenika za predmet povijesti potrebno je raditi na usavršavanju procesa vrednovanja te svakom od učenika omogućiti nepristrano i objektivno vrednovanje njegova rada i truda. Bez obrazovanja nastavnika u području vrednovanja te stalnog usavršavanja, nije moguće ostvariti kvalitetnije ocjenjivanje.

6. Literatura

1. Agičić, D., *Hrvatska Klio II. o nastavi i udžbenicima povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2015.
2. Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M., *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
3. Bognar, L. i Matijević, M., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
4. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kvalitativno i kvantitativno vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
5. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M., Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 183-199., 2010.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J., Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139-149., 2008.
7. Burcar, Ž., Evaluacija: školski uspjeh-uspjeh škole. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
8. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K., *Metode istraživanja u obrazovanju*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2007.
9. Damjanović, R., Teze za novu dokimološku paradigmu. *Metodički ogledi*, 11(2), 111-116., 2005.
10. Glasser, W., *Kvalitetna škola: škola bez prisile*, Educa, Zagreb, 2005.
11. Gojkov, G., *Dokimologija: priručnik*, Učiteljski fakultet u Beogradu, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Beograd, 1997.
12. Grgin, T., *Edukacijska psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2004.
13. Grgin, T., Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja u školama. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
14. Grgin, T., *Školska dokimologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1994.
15. Grgin, T., *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2001.

16. Ivanek, A., Ocjenjivanje u funkciji optimalnog razvoja učenika. U: Vrgoč, H. (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1996.
17. Kadum-Bošnjak, S., *Dokimologija u primarnom obrazovanju*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, 2013.
18. Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D., Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), 35-51., 2007.
19. Kyriacou, C., *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb, 2001.
20. Kolić-Vehovec, S., *Edukacijska psihologija*, Filozofski fakultet, Rijeka, 1999.
21. Lavrnja, I., *Poglavlja iz didaktike*, Pedagoški fakultet, Rijeka, 1998.
22. Mandić, P. i Vilotijević, M., *Vrednovanje rada u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1980.
23. Marinović, M., *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja : metodički priručnik za nastavnike povijesti*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014.
24. Matijević, M., Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-297., 2005.
25. Matijević, M., *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Tipex, Zagreb, 2004.
26. Matijević, M, Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
27. Milas, G., *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2009.
28. Mužić, V., *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Svjetlost, Sarajevo, 1982.
29. MZOŠ (2010). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Dostupno na http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti/pravilnik_vrednovanje_os_ss.pdf, pristupljeno: 18. lipnja 2016.
30. O kriterijima vrednovanja učeničkih postignuća. Dostupno na http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2015/02/kriteriji_vrednovanja_2.pdf, pristupljeno: 18. lipnja 2016.

31. O pristupima vrednovanju učenčkih postignuća. Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2015/06/o-pristupima-vrednovanju.pdf>, pristupljeno: 18. lipnja 2016.
32. Palekčić, M., Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-232., 2005.
33. Pavić, S., *Vrednovanje: ususret novim izazovima*. Inspired by Learning, 2013.
34. Peko, A., Školski (ne)uspjeh. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha.*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
35. Penca Palčić, M., Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19), 137-148., 2008.
36. Petrić, A., Prilog humanizaciji praćenja i ocjenjivanja učenika. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2002.
37. Pongrac, S., *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju: primjena u osnovnom obrazovanju odraslih*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.
38. Rendić – Miočević, I., *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, Školska knjiga, Zagreb, 1989.
39. Rendić – Miočević, I., *Učenik istražitelj prošlosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2000.
40. Rudner, L. i Schafer, W., *What Teachers Need to Know About Assessment*, National Education Association, Washington, DC, 2002.
41. Strahinić, C., *Škola bez ocjena*, Grafika, Osijek, 2012.
42. Stradling, R., *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005.
43. Stradling, R., *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb, 2003.
44. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Dostupno na http://narodne-novine.mn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, pristupljeno: 18. lipnja 2016.
45. Strugar, V., Vrednovanje odgojno – obrazovnih postignuća: imamo li nove odgovore na stara pitanja? *Napredak*, 143(4), 431-439., 2002.
46. Tečić, A., *Ocjenjivanje napretka i vrednovanje postignuća učenika u školama*, EXP EDIT, Šibenik, 2006.
47. Terhart, E., *Metode poučavanja i učenja*, Educa, Zagreb, 2001.

48. Trškan, D., *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005.
49. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D., *Psihologija obrazovanja*, IEP d.o.o.-VERN, Zagreb, 2003.
50. Vrcelj, S., *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*, Pedagoški fakultet, Rijeka, 1996.
51. Vrgoč, H. i Mužić, V., Praćenje, vrednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999.
52. Zloković, J., *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*, Filozofski fakultet, Rijeka, 1998.