

Stavovi učenika o ocjenjivanju u školi

Husejnović, Alma

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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:186:020207>

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 U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

STAVOVI UČENIKA O OCJENJIVANJU U ŠKOLI

Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTICE: Alma Husejnović

STUDIJ: Sveučilišni jednopredmetni diplomski studij pedagogije

MENTORICA: prof. dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, rujan 2017.

SADRŽAJ

1. UVOD	2
2. TERIJSKE OSNOVE PROBLEMA	
2.1. Dokimologija i školska dokimologija	4
2.2. Nastava	5
2.3. Fenomen školskog ocjenjivanja	6
2.4. Tradicionalno, klasično školsko ocjenjivanje i nastava	9
2.5. Tehnike i postupci subjektivnog ocjenjivanja	12
2.6. Tehnike i postupci objektivnog ispitivanja i ocjenjivanja	14
2.7. Povijest ocjenjivanja	16
2.8. Ljestvica ocjena	19
2.9. Modeli školskog ocjenjivanja	22
2.10. Funkcije školskog ocjenjivanja	24
2.11. Problemi školskog ocjenjivanja	26
2.11.1. Faktori vezani uz ličnost učenika	27
2.11.2. Nastavnik kao faktor školskog ocjenjivanja	29
2.12. Uključenost roditelja u rad škole i školsko ocjenjivanje	34
3. OPIS ISTRAŽIVAČKOG PROBLEMA	35
4. PRIKAZ METODOLOGIJE EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	37
5. REZULTATI I RASPRAVA	42
5.1. Opće karakteristike ispitanika	42
5.2. Praktičnost, pouzdanost, valjanost i autentičnost školskog ocjenjivanja	44
5.3. Utjecaj školskog ocjenjivanja na nastavni proces i učenika	47
5.4. Utjecaj školskog ocjenjivanja na međusobne odnose	50
5.5. Odnos nastavnik – učenik u procesu školskog ocjenjivanja	52
5.6. Utjecaj subjektivnih pogrešaka na školsko ocjenjivanje	53
5.7. Roditeljska uključenost i informiranost o školskom ocjenjivanju	56
6. ZAKLJUČAK	62
7. SAŽETAK	64
8. SUMMARY	65
9. LITERATURA	66
10. PRILOZI	70

1. UVOD

Odgoj i obrazovanje spadaju u najsluženiju, a možemo reći i jednu od najodgovornijih ljudskih djelatnosti. Svrha odgoja i obrazovanja prvenstveno je senzibilizirati nastavnike da u svakom trenutku svoga rada budu spremni odgovoriti potrebama učenika i u suradnji s roditeljima omogućiti učenicima kvalitetan život i poticajne, humane uvjete za stjecane znanja, sposobnosti i umijeća. Obrazovanje je proces u kojemu učenicima nudimo sadržaje, a zatim tražimo te vrednujemo rezultate spomenutog procesa. U odgoju i obrazovanju potrebno je neprestano oslušivati potrebe učenika: što mogu, što znaju, što razumiju te što trebaju učiniti da dođu do određenog cilja – izgradnje osobnosti i širenja intelektualnog obzora, i sukladno tome vrednovati njihov napredak. Ocjena treba biti poticaj za daljnje napredovanje učenika te se pri provjeravanju, praćenju i ocjenjivanju treba tražiti što učenici znaju i to nagraditi, a ne koristiti ocjenom kao kaznom za neuspjeh (Vrgoč, 2002). Rezultati ostvareni odgojno-obrazovnom djelatnošću zavise o mnogim unutrašnjim i vanjskim čimbenicima. Na razinu i kvalitetu usvojenih znanja, a sukladno tome i na konačne rezultate, utječu mnogobrojni činitelji, posebice: učenikova osobnost, roditelji, nastavnici, uvjeti školovanja, školsko ozračje, društvena zbilja uopće i mnogi drugi (Vrgoč, 2002).

Djelatnosti osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja obavljaju osnovne i srednje škole te druge javne ustanove, pod uvjetima iz Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ¹ (MZOŠ, 2008, b). Zakonom je utvrđeno kako osnovnim obrazovanjem učenik stječe znanja i sposobnosti za nastavak obrazovanja. Osnovna škola je obavezna i moraju je pohađati sva djeca određene dobi (Matijević, 2004). Osnovnoj školi kao obveznom dijelu odgojno-obrazovnog sustava pripada vrlo velika odgovornost za rast i razvoj ličnosti svakog pojedinog učenika. Bez obzira na materijalne, socijalne, obiteljske i druge prilike, osnovna škola mora svoj djeci omogućiti postizanje uspjeha. Upravo stoga i sam sustav praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika osnovne škole mora voditi računa o njihovim osobitostima i mogućnostima. *Pedagogija uspjeha za sve* stručni je izraz koji se u literaturi koristi upravo za spomenutu tvrdnju. Dakle *pedagoogija uspjeha za sve* premisa je koja označava situacije u kojima svi stručni suradnici, nastavnici i ostali odgojno-obrazovni

¹ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donesen je 15. srpnja 2008. godine, proglašen je 18. srpnja 2008. godine te objavljen u Narodnim novinama broj 87 od 25. srpnja 2008. godine. Zakon je stupio na snagu osmoga dana od dana objave u Narodnim novinama, 2. kolovoza 2008. godine.

djelatnici moraju svakom djetetu u obaveznoj školi omogućiti uspješno napredovanje i postizanje uspjeha (Matijević, 2004). U osnovnoj školi nije najvažnije zapamtiti određene činjenice, pravila, definicije, formule, zakone i sl., već je nužno podučiti učenike i naučiti ih kako se služiti stečenim znanjima. Također, važno je da učenici tijekom osnovnoškolskog obrazovanja steknu sposobnosti samostalnog učenja, traženja i odabira informacija, služenja informacijama, rješavanje problema, upoznaju suradničke kvalitete, sustav vrijednosti itd. Sve ove kvalitete i sposobnosti nužne su za odrastanje, rad i život, ali ih je izuzetno teško procjenjivati i ocjenjivati. No, u svakom slučaju nezaobilazne su na listi ciljeva suvremene obavezne škole (Matijević, 2004).

Problematika školskog ocjenjivanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu oduvijek je aktualno pitanje. Istraživanja o stavovima i mišljenjima učenika je malo, gotovo ne postoje. Dakle, problem je slabo (gotovo nikako) istražen. Unatoč mnogim spoznajama do kojih su došli stručnjaci baveći se ovom delikatnom temom, odnosno problematikom, još nisu u dovoljnoj mjeri riješeni problemi koji se javljaju vezano uz školski uspjeh (Vrcelj, 1996). Sukladno tome, javlja se potreba za ispitivanjem stavova i mišljenja učenika o školskom ocjenjivanju s ciljem otkrivanja prednosti ili/i nedostataka, kako bi se pomoglo učenicima, nastavnicima i stručnim suradnicima u njihovom svakodnevnom radu u školi. Analizirajući dostupnu literaturu utvrđeno je kako se mali broj autora i istraživača u posljednje vrijeme bavi problematikom školskog ocjenjivanja (Stipančić, 2008; Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007; Matijević, 2004 i dr.). Stoga se u radu polazi od osnovnih pojmova dokimologije, školske dokimologije, teorijskog definiranja ocjenjivanja i problematike istoga, usmjeravajući se na istraživanje stavova učenika o školskom ocjenjivanju kao glavnih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, na koje školsko ocjenjivanje ima ponajviše utjecaja.

Na samom kraju, važno je istaknuti kako ovaj rad nije usmjeren ka pokušajima rješavanja problematike školskog ocjenjivanja. Namjera je isključivo steći uvid u školsko ocjenjivanje u jednoj maloj otočkoj sredini, zajedno s učenicima pokušati otkriti neke od uspješnih ili manje uspješnih strana školskog ocjenjivanja nastavnika, te u svome budućem pedagoškom radu pokušati utjecati na unaprijeđenje ili poboljšanje istih.

2. TERIJSKE OSNOVE PROBLEMA

2.1. Dokimologija i školska dokimologija

Dokimologija (franc. docimologie, od grč. dokimos- δόκιμος: provjeren, prokušan, dokazan, čestit + logija, znanje) je pedagoška disciplina koja se bavi vrjednovanjem odgojnih postignuća (Leksikografski zavod MK, 2017). Pojam dokimologije, pa i sam termin, prvi je upotrijebio Henri Pieron davne 1922. godine. Nalazimo ga i u njegovom rječniku Vocabulaire de la psychologie 1951. godine. Stvarajući naslov ove discipline (koristeći se grčkim terminima: docime i docimazo), H. Pieron je smatrao kako je dokimologija jedna od disciplina (grana) moderne pedagogije (Grgin, 2009).

Dokimologija je relativno mlada znanstvena disciplina, utemeljena sredinom tridesetih godina (Grgin, 2001). Autor Matijević (2004) ističe kako je dokimologija znanost o ocjenjivanju, posebno o ocjenjivanju u školi. U središtu zanimanja spomenute pedagoške discipline je mjerenje. Pouzdanost mjerenja dovodi se u vezu s instrumentom mjerenja, poznatim pod nazivom test, a samo mjerenje (testiranje) provodi se testovima obrazovnih postignuća (testovi znanja). Rezultatima testa služe se školske uprave, učitelji, nastavnici, roditelji, ispitanici, kao i institucije koje skrbe o obrazovanju (Leksikografski zavod MK, 2017). Dokimologija proučava sve što utječe na ocjenu, kriterije ocjenjivanja, modele ocjenjivanja, utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanih i dr. (Matijević, 2004).

Iz dokimologije se afirmirala posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina pod nazivom školska dokimologija. Školska dokimologija predstavlja značajan dio dokimologije te proučava razne oblike ocjenjivanja u školi i sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskog ocjenjivanja: „Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijega i pouzdanijega, a time i valjanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća“ (Grgin, 2001: 9). Školsko ocjenjivanje, odnosno ispitivanje i mjerenje učeničkih znanja i postignuća je kao faza procesa učenja u nastavi trpjelo promjene koje su zahvaćale i samu nastavu. Funkcije ocjenjivanja i forme vezuju se uz funkciju i formu nastave. Upravo iz tog razloga potrebno je definirati što je to nastava i kakva je povezanost nastave i ocjenjivanja.

2.2. Nastava

Nastava se u tradicionalnom shvaćanju definira kao racionalno organizirana odgojno-obrazovna djelatnost u kojoj sudjeluju: učenik, nastavnik i nastavni sadržaji, te se smatra centralnim pojmom u svim didaktičkim teorijama i praksi. U nastavi se učenika uči i poučava, te se stvaraju pretpostavke za učenje učenika *kako učiti* te kako motivirati učenike na učenje (Lavrnja, 1998). Nastava ima tri zadatka (Lavrnja, 1998):

1. Materijalni (obrazovni) zadatak odgovara na pitanje „Što učenik treba naučiti?“ te se odnosi na usvajanje, prenošenje i stjecanje znanja kao sustava činjenica.
2. Funkcionalni (formalni) zadatak odnosi se na razvoj sposobnosti i intelektualno-emocionalnih funkcija i aktivnosti.
3. Odgojni zadatak usmjeren je na formiranje i samoformiranje ličnosti učenika te na izgrađivanje karakternih i drugih osobina ličnosti učenika.

Nastava (kao vrlo složen proces) sastoji se od nekoliko etapa:

Prva etapa odnosi se na pripremanje za proces učenja i nastave. Ova etapa obuhvaća upoznavanje cilja i zadataka koji se ostvaruju u nastavnom procesu, izbor i strukturiranje sadržaja, odabir metoda, oblika, tehnika i strategija nastavnog rada te pripremanje za komunikacijske procese.

Sljedeća (druga) etapa usmjerena je na ostvarivanje nastavnog procesa. Upravo je ovo glavna i temeljna etapa nastave. Ova etapa usmjerena je na učenje, te su u njoj ostvaruju postavljeni ciljevi i zadatci.

Treća etapa odnosi se na evaluaciju u procesu nastave i učenja (Lavrnja, 1998). Glavni cilj evaluacije je informiranje učenika i nastavnika o postignućima, informiranje o uvjetima u kojima su rezultati postignuti, te davanje povratne informacije o ostvarenosti postavljenih ciljeva i zadataka. Najopćenitije značenje evaluacije (*fran. Evaluation*) jest određivanje vrijednosti, a evaluirati znači cijiniti, ocjenjivati. Jednako značenja su i riječi *evaluation* (eng.) ocjena, procjena te *Wertung* (njem.) (Vrcelj, 1996). Iz treće etape nastave proizlazi školsko ocjenjivanje koje će biti detaljno definirano u nastavku.

2.3. Fenomen školskog ocjenjivanja

Kao i drugi pedagoški fenomeni, školsko ocjenjivanje vrlo je složeno. Provjeravanje znanja i dodjeljivanje ocjena stalno je prisutna društvena funkcija stara gotovo koliko i društvo. Sve su društvene formacije provjeravale i ocjenjivale znanja, sposobnosti i vještine svojih članova (Vrcelj, 1996). U Enciklopedijskom rječniku pedagogije navodi se da je:

„...ocjenjivanje postupak kojim se na utvrđen način prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje nivo koji je on u vezi sa tim postigao. U pravilu ocjenjivanje vrši nastavnik i ono proizlazi iz kvalitetnog planiranja nastave i u tijesnoj je vezi sa drugim dijelovima modularno oblikovanog programskog sadržaja. Ocjenjivanje je završni dio složenog postupka kojeg nazivamo vrednovanje ili evaluacija“ (Franković i sur., 1963: 581).

Autor Matijević (2004) ocjenjivanje definira kao dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u kategorije prema postignutim rezultatima u učenju.

Ocjenjivanje se može definirati i kao sud o učenikovu postignuću, kojim se uz znanje, vještine, navike i sposobnosti učenika ocjenjuje i cjelokupno učenikovo ponašanje i ukupnost razvoja ličnosti učenika (Lavrnja, 1998).

Ocjenjivanje znanja, sposobnosti i vještina učenika vrši se na osnovi tehnika ocjenjivanja utvrđenih u nastavnim planovima i programima. Samo ocjenjivanje kontinuiran je pedagoški proces i postupak kojim se, prema utvrđenim propisima, prati odgojno-obrazovni rad i razvoj učenika i određuje nivo koji je učenik postigao. Pod utvrđenim propisima misli se na pravila koja propisuju školske vlasti, najčešće u vidu uputstava za ocjenjivanje, odnosno pravilnika o ocjenjivanju, kojih se nastavnici obavezuju pridržavati (Gojkov, 2006). Također, može se reći kako je ocjenjivanje predmet dokimologije, didaktike i posebnih didaktika (metodika pojedinih predmeta) i da je usko vezano za ostale aspekte nastave (Gojkov, 2006). Točnije, problemom ocjenjivanja učenika osnovne škole s psihološkog aspekta bavi se *dokimologija*, a s pedagoškog aspekta, predmet je proučavanja *didaktike i metodika pojedinih predmeta*.

Autor Kyriacou (1995: 127) daje jednostavnu definiciju ocjenjivanja: „Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“. Kada se govori o ocjenjivačkim aktivnostima važno je naglasiti nekoliko sastavnica koje se moraju uzeti u obzir. Prvenstveno, ocjenjivanje mora biti pravedno, odnosno povezano s određenim nastavnim gradivom. Sukladno tome, od

učenika se mogu očekivati dobri rezultati ako su redovito učili. Nadalje, ocjenjivanje mora biti povezano s pedagoškim rezultatima koje si je odredila škola u skladu s Kurikulumom. Za svaki nastavni predmet moraju biti jasno definirani nastavni sadržaji i ocjenjivačka mjerila. Također, učenici moraju biti upoznati s prirodom i namjenom ocjenjivačke aktivnosti, te sa sastavnicama ocjenjivanja za svaki pojedini predmet.

Učitelj ima obavezu sukladno Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi² upoznati učenike s elementima ocjenjivanja i načinima i postupcima vrjednovanja. Transparentnost i objektivnost u ocjenjivanju popraćena jasno iznesenim mjerilima ocjenjivanja izoštava cjelovitost odgojno-obrazovnog sustava jer učeniku predočava jasne pokazatelje ostvarenih ishoda prema razinama njihove ostvarenosti (Stanić i Borić, 2016).

Ocjenjivačku aktivnost treba osmisliti brižljivo kako bi zadatci bili nedvosmisleni, a vrsta i priroda očekivanih rezultata jasna učenicima, obraćajući pritom pažnju da ocjenjivanje ne ometa učenike tijekom aktivnosti (treba pomoći učenicima da reguliraju strah od ocjenjivanja). Istraživanja su pokazala kako djeca i adolescenti doživljavaju veliki broj stresova, a kao najčešći izvor stresa djeca školske dobi navela su neuspjeh u školi (Brdar i Rijavec, 1998). Upravo u ovim slučajevima vrlo je bitna uloga nastavnika kao katalizatora i pomagača u otklanjanju straha i stresnih situacija usko povezanih sa školskim ocjenjivanjem. Na samom kraju, nastavnici moraju imati na umu da ocjenjivačka aktivnost valjano ocjenjuje upravo ono što se njome želi ocijeniti (Kyriacou, 1995).

Praćenje učenikova rada trebalo bi obuhvaćati osnovne nastavnikove djelatnosti (Vrgoč, 2002):

- Svestrani uvid u učenikov rad,
- Provjeravanje i ocjenjivanje znanja, umijeća i navika, stečenih pojmova,
- Praćenje i razvijanje individualnih zanimanja i sposobnosti,
- Praćenje i procjenjivanje uzroka učenikovog zaostajanja u svladavanju sadržaja,
- Razvijanje i praćenje odgovornog odnosa prema radu,
- Stalnu suradnju s roditeljima
- Pronalaženje postupaka za otklanjanje nekih smetnji u napredovanju.

² Donesen na temelju članka 72. stavka 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10.-ispr.)

Sve spomenute sastavnice neophodne su u procesu školskog ocjenjivanja kako bi ono bilo sveobuhvatno i kompletno te poticalo razvoj individualnih interesa i sposobnosti učenika. Uz navedeno, potrebno je staviti naglasak na suradnju svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa: nastavnika, roditelja, učenika, stručnih suradnika i lokalne zajednice. Na važnost interakcije, komunikacije i suradnje u odgojno-obrazovnom procesu ukazali su mnogi pedagozi (Previšić, 1996; Bognar i Matijević, 2002) i drugi autori (Janković 1993; Čudina-Obradović i Težak, 1995; Miljević-Ridički i sur. 1999 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2009).

U procesu ocjenjivanja prvo pitanje koje se postavlja je svrha ocjenjivanja, odnosno – *Zašto ocjenjujemo?* Autori ističu kako je evaluacija napredovanja učenika važna iz nekoliko razloga:

- prvenstveno, ona daje informacije o postignutoj kompetentnosti iz pojedinih područja poučavanja. Točnije, daje informacije o postavljenim ciljevima – jesu li i u kojoj mjeri unaprijed postavljeni ciljevi poučavanja postignuti? (Kolić-Vehovec, 1999);
- nadalje, ona nastavnicima daje povratnu informaciju o poučavanju. Povratna informacija je vrlo važna za svakog nastavnika iz razloga što sukladno njoj može donositi obrazovne odluke te samim time i prilagođavati ciljeve poučavanja i cjelokupan proces poučavanja predznanju i karakteristikama učenika (Kolić-Vehovec, 1999). Podatci nastavniku omogućavaju da provjeri uspješnost vlastitoga poučavanja u odnosu na postignuće predviđenih obrazovnih rezultata (Kyriacou, 1995);
- ocjenjivanje osigurava povratne informacije o postignutim rezultatima, napretku i poteškoćama prvenstveno učenicima. Ocjenjivanje može poslužiti kao poticaj za daljnji rad (unutarnja motivacija učenika), te može poslužiti i kao pokazatelj uspješnosti svladavanja određenih nastavnih sadržaja i spremnosti za prelazak na nove sadržaje (Žužić, 2009);
- učinkovita povratna informacija odnosi se na postizanje dogovorenih ciljeva, analitički opisuje postignuće s obzirom na njegovu kompleksnost i pristupa mu iz više različitih kutova, unaprijed se zna što vrijedi i što se očekuje, te na temelju čega će učenik biti ocijenjen i kako, redovita je, uvažava procese i produkte, učenika potiče da postiže napredak i prikazuje mu što je potrebno unaprijediti i na koji način, upućuje učenika na njegove jače strane i područja, pravovremena je i omogućava učeniku da sam prati svoj napredak (Penca-Palčić, 2008);
- ocjenjivačka aktivnost može služiti kao motivator i poticaj učenicima da dobro organiziraju svoj rad i nauče što je potrebno za uspješno provođenje tih aktivnosti. Motivacija za učenike može biti unutarnja ili vanjska, a sam uspjeh u određenoj aktivnosti može djelovati

motivirajuće (Kyriacou, 1995). „Negativno ocjenjivanje“ može utjecati negativno na učenike, demotivirajući i obeshrabrujući ih u radu (Foster, 2016);

- redovito ocjenjivanje može omogućiti pismeno praćenje napretka učenika u duljem razdoblju i samim time osigurati evidenciju napretka. Vođenje evidencije napretka može postati temeljem nastavničkih zaključaka o sadašnjim i budućim pedagoškim potrebama svakog pojedinog učenika (Kyriacou, 1995);
- ocjenjivačka aktivnost može poslužiti za određivanje standarda postignutog uspjeha učenika u određenom trenutku odnosno kao izraz sadašnjih postignuća;
- jedna od važnih svrha školskog ocjenjivanja je prosudba učeničke spremnosti za buduće učenje. Ocjenjivanje može dati uvid u to jesu li učenici spremni za određeni tip učenja, je li primjereno svrstati učenike u skupine prema sposobnostima, imaju li učenici problema u učenju, jesu li uspješno svladali prethodno gradivo i jesu li spremni za uspješno poučavanje nove nastavne jedinice (Kyriacou, 1995). Također, školsko ocjenjivanje može poslužiti kao pokazatelj jesu li učenici spremni prijeći na sljedeći nivo, novu razinu učenja (Spencer, 2012) ili našem slučaju, prijeći u sljedeći razred.

2.4. Tradicionalno, klasično školsko ocjenjivanje i nastava

Tradicionalno, klasično školsko ocjenjivanje javlja se u tradicionalnoj nastavi. Tradicionalnu nastavu obilježava dominantno frontalni oblik rada s izraženom predavačkom funkcijom nastavnika, bez mogućnosti interakcije, te osobnog odnosa i stava učenika s nastavnikom i samim nastavnim sadržajem, bez dovoljno vremena za samostalne aktivnosti učenika u funkciji kvalitetnijeg ovladavanja nastavnim sadržajem (Bognar i Matijević, 2002 prema Arbunić i Kostović-Vranješ, 2007). Povremena interakcija učenika i nastavnika, nedostatak suradnje i interakcija na razini učenik – nastavnik i učenik – učenik, rezultira pasivnošću velikog broja učenika, nepostojanjem povratne informacije o razumijevanju i razini usvojenosti nastavnih sadržaja, što u konačnici može rezultirati pogrešno i/ili nedovoljno usvojenim nastavnim sadržajima. Kada se takva „tradicionalna praksa“ primijeni na vježbanje, ponavljanje i usustavljivanje znanja, u optimalnom bi obliku znanje bilo na razini reprodukcije, s vrlo upitnim razumijevanjem onoga što se reproducira (Arbunić i Kostović-Vranješ, 2007).

Tradicionalni, ujedno i najčešći način vrednovanja učenikova postignuća usmjeren je na kognitivno područje (znanja, shvaćanja i primjena), dok je afektivno i psihomotoričko područje u većini slučajeva zanemareno i nije u funkciji optimalnog razvoja (Buljubašić-Kuzmanović, 2002). Kod tradicionalnog, klasičnog školskog ispitivanja i ocjenjivanja, znanje učenika mjeri se indirektno te se pritom ocjenjuje. Učenikovi odgovori i neke njihove druge osobine koje nisu vezane uz znanje često su vrednovani. Kao što je ranije spomenuto, tradicionalno školsko ocjenjivanje neobična je mjerna situacija u kojoj je nastavnik i mjerni instrument i mjerilac. U ulozi mjernog instrumenta nastavnik ne može ni približno udovoljiti zahtjevima koje inače postavlja kao kreator mjernih postupaka ili kao konzumator rezultata mjerenja, jer u kontaktu s predmetom mjerenja pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definira, a ponekad i redefinira predmet mjerenja, u ovisnosti o svojim relativno trajnim ili trenutačnim mogućnostima i raspoloženjima (Grgin, 1994).

Slabosti tradicionalnog načina ocjenjivanja očituju se u sljedećem (Kadum-Bošnjak, 2010):

- prenaplašen autoritet učitelja,
- jak i presudan utjecaj subjektivnih činitelja,
- učitelji razredne nastave samostalno određuju vrijeme i nastavne sadržaje za ocjenjivanje,
- prisila i kažnjavanje slabim ocjenama,
- prva ocjena nerijetko ostaje i zaključna,
- ocjena nije kontinuirani proces provjeravanja znanja (kampanjsko učenje).

Nasuprot tradicionalne nastave javljaju se: suvremena nastava, učenje i ocjenjivanje. Naglasak je na nastavi, odnosno poučavanju koje potiče učenje. Nova promišljanja nastavnog procesa protkana su specifičnim odnosima učenika i nastavnika usmjerenim motiviranju i osamostaljivanju učenika. Konačni cilj je samoregulirano učenje koje pretpostavlja razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti. Potiče se osobna odgovornost učenika za rezultate svog djelovanja (Tot, 2010). Obilježja suvremene nastave ogledaju se u takvoj organizaciji koja utječe na razvoj spoznajnih i općih intelektualnih sposobnosti učenika. Jedan od ključnih zadataka suvremene nastave je otkrivanje i usvajanje znanja na način da čine cjelovit i logičan (dosljedan) sustav (Tot, 2010).

2.5. Tehnike i postupci subjektivnog ocjenjivanja

Subjektivno ocjenjivanje je ocjenjivanje koje obavlja sam nastavnik koristeći se svojim vlastitim pedagoškim iskustvom, uzimajući u obzir dokumentaciju koja mu stoji na raspolaganju, opće mišljenje o učeniku i rezultat koji učenik pokaže na pismenom ili usmenom ispitu (Mandić i Vilotijević, 1980).

Pod subjektivnim provjeravanjem znanja učenika osnovne škole podrazumijevaju se ne samo odgovori koji se nazivaju „odgovori za ocjenu“ već i svi oni podatci koje je učitelj prikupio tijekom rada s učenicima (izlaganjem novih sadržaja, putem diskusije i razgovora s učenicima i dr.). Usmenim ispitivanjem učitelj provjerava i utvrđuje koliko je učenik u stanju svoje misli formulirati riječima, precizno se izražavati i u kojoj je mjeri shvatio gradivo te kako ga zna definirati i objasniti (Dravinac, 1970).

Subjektivno ocjenjivanje u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu ima dominantno mjesto (Gojkov, 2006). Osobitost je subjektivnog ocjenjivanja što nastavnici u izravnom odnosu s učenikom utvrđuju i ocjenjuju njegov razvoj i napredak u učenju s obzirom na njegove sposobnosti, mogućnosti i motivaciju.

Autori Prodanović i Ničković (prema Mandić i Vilotijević, 1980) navode nekoliko vidova subjektivnog ocjenjivanja koji se upotrebljavaju u pedagoškoj praksi:

1. *Metode ocjenjivanja* u kojima ocjenjivač, nastavnik, učenik i dr. ocjenjuju prema svome subjektivnom kriteriju.
2. *Metode samoocjenjivanja* u kojima je ocjenjivani učenik/ nastavnik ujedno istovremeno i jedini ocjenjivač. Metode samoocjenjivanja nastavnika, samoocjenjivanja učenika i ocjenjivanje nastavnika koje vrše učenici predstavljaju bitan činitelj dvostrane komunikacije između nastavnika i učenika. Spomenute metode izravno utječu na podizanje odgovornosti nastavnika i učenika za tok i ishode cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti.

3. *Metode međusobnog ocjenjivanja* one su u kojima se međusobno ocjenjuju posebno učenici, a posebno nastavnici. Odnosno, rjeđe, zajednički se ocjenjuju nastavnici i učenici.

U nastojanjima da se subjektivno ocjenjivanje podigne na kvalitetniji, novi nivo, usmjerava se pažnja na aktivno uključivanje učenika kao subjekata ocjenjivanja. Dakle, učenici dobivaju značajnu ulogu. Također, subjektivno ocjenjivanje mora uzeti u obzir kvantitetu znanja, kvalitetu znanja i odnos učenika prema radu i ukupni razvoj učenika. Nadalje, jedan od načina podizanja kvalitete subjektivnog ocjenjivanja je i podizanje nivoa objektivnosti. Furlan (prema Mandić i Vilotijević, 1980) navodi neke zahtjeve kojih se treba pridržavati kako bi se podigao nivo objektivnosti:

- *zahtjev mnogostranosti,*
- *zahtjev kontinuiranosti,*
- *zahtjev ekonomičnosti i*
- *zahtjev javnosti.*

Zahtjev mnogostranosti nalaže da se prilikom ocjenjivanja učenika u obzir uzmu svi vidovi njegovog razvoja.

Zahtjev kontinuiranosti znači stalno praćenje rada, razvoja i napredovanja s ciljem kontinuiranog aktiviranja učenika i podizanja odgovornosti u radu.

Zahtjev ekonomičnosti usmjeren je na što manji utrošak vremena na ocjenjivanje. Proces ocjenjivanja ne bi trebao nastavniku zadavati velike teškoće i oduzimati mu puno vremena.

Svaka ocjena mora biti javna, jasno obrazložena učenicima što potiče *zahtjev javnosti*. Samim time što nastavnici upoznaju učenike s ocjenom koju su dobili i kriterijima po kojima su ocijenjeni, pridonosi velikoj mogućnosti da učenici poprave tu ocjenu.

2.6. Tehnike i postupci objektivnog ispitivanja i ocjenjivanja

Testovi znanja standardizirani su postupci kojima se kod učenika izazivaju reakcije znanja (Grgin, 2001). Testovi se ocjenjuju prema normama, odnosno s obzirom na prosječni rezultat skupine ljudi koji su izjednačeni prema drugim važnih karakteristikama (osim prema znanju). Na taj način isključen je utjecaj subjektivnih faktora nastavnika na ocjenjivanje. Zanimanje za standardizirane testove znanja pojavljuje se u SAD-u 50-ih godina 19.-og st., a početnikom školskog testiranja smatra se Rice (Strugar, 2006).

Pismeno ispitivanje znanja i objektivno testiranje znanja dvije su različite metode ispitivanja znanja. Pismeno ispitivanje znanja znači da u pismenom obliku učeniku ponudimo pitanja na koje on isto tako pismeno odgovara. Pri tome nastavnik ništa ne zna o normama, uvjetima ispitivanja, standardima, ponašanju i karakteristikama zadatka i sl. S druge strane, test podrazumijeva niz zadataka koje ispitanicima dajemo u standardiziranim uvjetima i ocjenjujemo rezultat s obzirom na prosjek populacije (Petz, 1992). Testovima sposobnosti ispituju se i mjere uglavnom mogućnosti ljudi za uspješno obavljanje različitih oblika aktivnosti. Testovima znanja provjeravaju se i mjere njihovi rezultati i postignuća u učenju, poučavanju i treniranju (Grgin, 1994). Objektivnost se postiže tako da se cijeli ispit sastoji od niza zadataka pri čemu se svaki zadatak može ili ne može riješiti, treće opcije nema. Dakle, postoji samo kvantitativna strana (Furlan, 1964).

Razlika je između tradicionalnog ispitivanja i procjenjivanja i testova znanja u sljedećem (Grgin, 1994):

1. Testovi isključuju utjecaj subjektivnih faktora nastavnika ocjenjivača,
2. Standardizacijom procedura primjene, ispravljanja i ocjene isključuje se mogućnost da različiti ispitivači nejednako prosuđuju vrijednosti postignutih rezultata,
3. Standardizacijom prilika ispitivanja postiže se da svi ispitanici u testu budu stavljeni pred jednake zadatke, jednake upute, imaju jednako raspoloživo vrijeme za rad, jednak je režim rada,
4. Nakon završenog testiranja rezultati se procjenjuju prema stalnom i za sve ispitanike jednakom kriteriju.

Test ima izmjerene metrijske karakteristike. Testovi omogućavaju različite usporedbe koje nisu moguće u običnom pismenom ispitivanju. Kao mjerni instrument, test mora biti valjan, objektivan, pouzdan i osjetljiv kako bi bio upotrebljiv u praktične svrhe. Zaključno, testovi znanja razlikuju se od tradicionalnog pismenog ili usmenog ispitivanja i procjenjivanja znanja u školama ponajprije po tome što oni isključuju utjecaj svih onih subjektivnih faktora nastavnika ocjenjivača koji znatno pridonose slaboj vrijednosti ocjena kao pokazatelja znanja (Marović, 2004). Nastavnik je na ispitu fleksibilan jer su ispitni zahtjevi prilagođeni mogućnostima učenikova reagiranja, dok klasični test znanja izaziva i mjeri uglavnom kvantitativni ili materijalni aspekt znanja koji je više ili manje zajednički svim ispitanicima (Marović, 2004). Kod testa znanja sve mora biti detaljno, jasno i konkretno (Marinović, 2012):

- Za koje učenike je test primjeren,
- U koju svrhu,
- Opća uputa za rad,
- Način rješavanja zadataka,
- Vrijeme trajanja testa,
- Način ispravljanja testova, ključ i točni odgovori,
- Način bodovanja, tj. vrjednovanja točnih odgovora,
- Norme s kojima se uspoređuje vrijednost rezultata svakog učenika.

Jedno nedavno istraživanje pokazalo je rang listu bitnih karakteristika koje učenici smatraju sastavnicama objektivnog i pravednog ocjenjivanja, a što podiže njihovu motivaciju za rad i učenje. Te karakteristike su (Vrdoljak, 2013):

- I. rang: stručnost i dobro poznavanje nastavnog predmeta,
- II. rang: dosljednost, strpljivost, smirenost i odgovornost,
- III. rang: nastavnik dobrohotan prema učenicima, ima sposobnost empatije,
- IV. rang: voli učenike i posao koji obnaša.

2.7. Povijest ocjenjivanja

Nastanak i razvoj škole, kao i procesa odgoja i obrazovanja, može se sagledavati i istraživati od ranih civilizacija pa sve do današnjeg doba.

U prvobitnoj zajednici „odgoj nije bio posebno područje rada, nego se obavljao uz svakodnevne radne aktivnosti, pritom su stariji i iskusniji članovi rodovske zajednice mlađima objašnjavali i pokazivali, a mlađi su pratili, zapamćivali i imitirali“ (Stevanović i Ajanović, 1997: 51).

S pojmovima „ispitivanje“, „usmeno i pismeno“, „ocjenjivanje“, „provjeravanje“ u literaturi se susrećemo još davne 1205. godine p.n.e. To je bilo vrijeme prvog spominjanja neke vrste ispitivanja, kada je u Kini car Sun vršio provjeravanja svojih službenika. Takva provjerovanja rezultirala su napredovanjem ili pak otpuštanjem (Gojkov, 1997).

Ocjenjivanje kao organizirana djelatnost stara je koliko i sama škola. Razvojem društva, javila se potreba za prenošenjem znanja i ljudskih iskustva na mlađe generacije. Samim time dolazi do organiziranog osposobljavanja mladih, te se javlja potreba i raste značaj ocjenjivanja kao vrlo važnog pratioca odgojno-obrazovnog procesa u školama (Salihović, 2013).

U feudalnom društvu s naglašenim društvenim razlikama, ocjenjivanje je bilo u znaku strogih ispita. Posebice je to karakteristično kod primanja učenika na učenje zanata. Esnafi i cehovi su se tako štitili ograničavanjem broja zanatlija, te osiguravali sebi status. U funkciji oštre selekcije bili su i strogi kriteriji proglašavanja kalfi i majstora. U ovu svrhu organizirani su strogi ispiti kao poseban oblik ocjenjivanja praktične osposobljenosti za zanimanje, a sastojali su se od samostalne izrade praktičnog rada. Rad je procjenjivao veći broj ispitivača (Gojkov, 2006).

Ocjenjivanje znanja učenika i studenata u vidu ispita pojavljuje se po prvi put u srednjovjekovnim crkvenim školama. Za Sveučilište u Bolonji, koje je ujedno i najstarije sveučilište, veže se prvo poimanje uspješnog ispitivanja kao načina provjere znanja učenika (Gojkov, 2006).

Pojam ocjenjivanja javio se i u djelima istaknutih autora, primjerice Platona. On je u svojim djelima *Država* i *Zakoni* razvio koncept obrazovanja. U *Zakonima* Platon opisuje kako bi obrazovanje trebalo biti organizirano i provođeno, te ističe važnost ocjenjivanja. Prema njemu nadzornik obrazovanja je osoba koja se nalazi na čelu obrazovnog sustava i nadzire sve aspekte obrazovanja. Nadzornikova desna ruka bio bi nadstojnik gimnastičkih dvorana i škole koji će odgovarati za njihovo održavanje te se brinuti za održavanje satova te smještaj djece i ocjenjivanje sudionika glazbenih i atletskih natjecanja. Ocjenjivanjem djece na spomenutim natjecanjima dobiva se rezultat prema kojem se formiraju karijere čuvara (Ledić, 2009).

Na temelju školskog zakona iz 1874. i 1888. ocjenjuju se: prolaz škole, ćudorednost, marljivost te opći napredak. Od 1888. godine u učeničkim svjedodžbama uspjeh se označava u četiri kategorije: veoma marljiv, marljiv, prekidan i nemanan, dok se napredak u predmetima označuje skalom od četiri stupnja: veoma dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan. Sukladno tome da se ne radi o brojčano ocjenjivanju, nema računanja prosječne ocjene, te se učenici više ne rangiraju učenike prema uspjehu. U nas se o problematici ocjenjivanja započinje vrlo rano raspravljati.

Godine 1937., Ramiro Bujas na skupštini sekcije Profesorskog društva u Zagrebu drži zapaženo predavanje o problematici ocjenjivanja učeničkih znanja u školama i u njemu se zauzima za to da se takva dokimološka ispitivanja podrže i realiziraju (Grgin, 2001).

Od godine 1918. napušta se ocjenjivanje riječima/stupnjevima te se uvodi brojčano ocjenjivanje (Matijević, 2004). Nakon godine 1960. prakticira se kombinacija brojčanog i opisnog ocjenjivanja učenika. Tako se dio predmeta ocjenjuje brojčano (materinski jezik, matematika i upoznavanje prirode i društva), a dio opisno (fizički odgoj, likovni odgoj i muzički odgoj). Taj je model bio na sceni tek nekoliko godina (do 1965.), a nakon toga se i tzv. odgojni predmeti počinju ponovno ocjenjivati brojčanim ocjenama. Naglasak na brojčanom ocjenjivanju u svim razredima osnovne škole obilježava kraj 20.-og stoljeća. U školskoj dokumentaciji nastavnici su mogli opisivati uvjete uz koje učenici postižu neke rezultate te su mogli komentirati te rezultate, ali na kraju se morala upisati brojčana ocjena. Na temelju tih brojčanih ocjena na kraju se izračunavala prosječna ocjena za svakog učenika (Matijević, 2004).

Vratimo li se u prošlost, možemo utvrditi kako se u različitim razdobljima razvoja nastavne prakse i didaktičke teorije ocjenjivanje učenika definiralo na različite načine. Ponajprije, ocjenjivanje se vezivalo samo uz učenikovo znanje, odnosno kada se govorilo o ocjenjivanju, mislilo se isključivo na ocjenjivanje znanja učenika. Kasnije se suština ocjenjivanja sagledava u svjetlu potpunijih i određenijih zahtjeva da se ocjenjivanjem utvrđuje razina usvojenosti učenikova znanja, vještina i navika, odnosa prema radu, ispunjavanje obaveza i sl. I autor Furlan (1964) ističe kako već 1930. i 1940. godine mnogi pedagozi započinju kritizirati tadašnji sustav ocjenjivanja zato što je ispitivanje i ocjenjivanje naglašavalo stjecanje znanja, a premalo se bavilo osposobljenošću učenika za praktičnu primjenu znanja. Tako se danas ocjenjivanje učenika definira kao „postupak vrednovanja svih važnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom u skladu sa zakonom (Pravilnik..., 1995, članak 2, stavak 3) (Kadum-Bošnjak, 2013).

U Hrvatskoj se u proteklih dvjestotinjak godina u više navrata mijenjao način praćenja i dokimološki model ocjenjivanja učenika osnovnog i obvezatnog školovanja. Raspon ocjena na skalama, koje su korištene za procjenu učenikova uspjeha, kretao se u rasponu od dva stupnja: „zadovoljava – ne zadovoljava“, „uspješan – neuspješan“. Istražujući, nailazimo na razne oblike analitičkog i sintetičkog ocjenjivanja. U nekim je periodima učenik dobivao brojčane ocjene, u drugima je uspjeh opisan jednom riječju, nekad je kombinirana riječ s brojem ili su dvjema – trima rečenicama sažeto komentirane (opisane) učenikove aktivnosti i postignuća. I za kraj, bilo je slučajeva kada je učitelj na kraju polugodišta, odnosno na kraju školske godine morao potanko opisati aktivnosti, rezultate i postignuća učenika tijekom nastavne godine (Kadum-Bošnjak, 2013).

2.8. Ljestvica ocjena

Ocjena (*eng. marks, fra. notes, njem. Zensuren*) je sredstvo za registriranje uspjeha učenika, osobina po kojoj se nešto razlikuje, karakteristika ili konvencionalna vrijednost, tj. procjena koja pokazuje kako se izvršeno vrjednuje (Gojkov, 2006). Ocjena predstavlja dogovoreni znak, odnosno sustav znakova kojim se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju. U svijetu se u školskim sustavima za školske ocjene primjenjuju skale od 3, 4, 5, 6 ili 10 stupnjeva. U Hrvatskoj se već 80 godina koristi skala od pet stupnjeva (Matijević, 2004). Ocjene su jedan od osnovnih kriterija za upis učenika u više stupnjeve školovanja. Njihova je uloga prema tome selektivnog karaktera. Ocjene iskazuju postignuće učenika te su kao takve osnova za dobivanje svjedodžbi ili nekog drugog formalnog izvješća namijenjenog učenicima (Žužić, 2009).

Ocjena je ordinalna varijabla, tj. obilježje ranga (određenim modalitetima pridruženi su brojevi). U takvim ljestvicama jedino je moguće prosuditi je li nešto od nečega drugog veće ili manje (Grgin, 2001).

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87, srpanj 2008, članak 72., stavak 3.) utvrđeno je kako se uspjeh redovitih učenika prati, odnosno ocjenjuje tijekom nastave, a učenici se ocjenjuju iz svakog nastavnog predmeta i iz vladanja. Ocjene iz nastavnih predmeta utvrđuju se brojčano, a ocjene iz vladanja opisno. Brojčane ocjene učenika u pojedinim nastavnim predmetima su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1), a sve su ocjene osim ocjene nedovoljan (1) - prolazne (MZOŠ, 2008, b). U Hrvatskoj je najviša ocjena izvrstan (5), a najlošija nedovoljan (1), prve četiri ocjene su prolazne ocjene, a posljednja neprolazna. Skraćeno se, osobito u razgovornome jeziku, ocjene zovu: petica, četvorka, trojka i dvojka, a neprolazna je ocjena jedinica (Valdevit i Jelaska, 2008). Funkcije ocjene višestruke su (Gojkov, 2006):

- izražavanje suda nastavnika o napredovanju i postignućima učenika,
- obavješćavanje učenika i roditelja o postignutom uspjehu,
- osnova za prelazak učenika u naredni razred,
- motivator učenicima za veća zalaganja,
- pokazatelj posebnih sposobnosti (osnova za izbor zanimanja),
- pokazatelj efikasnosti školskog rada.

Lekić (prema Mandić i Vilotijević, 1980) navodi elemente koji mogu poslužiti kao orijentacija nastavnicima prilikom dodjeljivanja pojedinih ocjena:

- Ocjena nedovoljan (1): nepoznavanje činjenica i operacija,
pogrešno interpretiranje i netočno postupanje.
- Ocjena dovoljan (2): proizvoljno izlaganje i postupanje bez reda,
obična reprodukcija, kopiranje.
- Ocjena dobar (3): opisivanje kroz pronalaženje adekvatnih izraza,
definiranje, precizno, logično formuliranje.
- Ocjena vrlo dobar (4): objašnjavanje (jasno, razgovjetno),
uspoređivanje (pronalaženje sličnog u različitom i obrnuto).
- Ocjena odličan (5): rekonstrukcija (prerada prvobitne koncepcije i slobodno, logičko
interpretiranje),
integracija empirijskih i nastavnih podataka.

Na kraju školske godine u hrvatskim se školama učeniku za svaki pojedini predmet dodjeljuje samo jedna ocjena iskazana jednom cijelom brojkom i naziva se zaključna ocjena ili opći uspjeh na kraju školske godine. Opći uspjeh utvrđuje se kao: odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan. Opći uspjeh učenika koji ima sve prolazne ocjene prema Zakonu o odgoju i obrazovanju utvrđuje se aritmetičkom sredinom ocjena iz svih predmeta, i to ocjenom:

- odličan – ako ima srednju ocjenu najmanje 4,50,
- vrlo dobar – ako ima srednju ocjenu 3,50 do 4,49,
- dobar – ako ima srednju ocjenu od 2,50 do 3,49,
- dovoljan – ako ima srednju ocjenu 2 do 2,49.

Aritmetička sredina kvantitativna mjera je koja se zove još i prosjek (engl. mean ili the average). U raspodjeli je onaj koji se nalazi točno u sredini niza rezultata poredanih po veličini (brojka u sredini). Aritmetička sredina dobiva se zbrajanjem rezultata i dijeljenjem s ukupnim brojem. Završnim brojčanim ocjenama pokazuju se samo redoslijedni odnosi pa se iz njih ne bi smjela izvoditi prosječna ocjena (tj. aritmetička sredina), iako se to u našem školskom sustavu čini (Valdevit i Jelaska, 2008). Nadalje, slabost srednje ocjene je to što ne

dopušta individualni pristup učeniku. Zato je mnogo bolje da se konačna ocjena definira kao "pedagoška sredina" (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Zaključna ocjena iz nastavnog predmeta na kraju nastavne godine ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine svih upisanih ocjena, poglavito ne ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu (Marović, 2004). Usprkos tome, nastavnici se uglavnom koriste izračunavanjem aritmetičke sredine zbog jednostavnosti postupka. Prema odrednicama iz Zakona, opći uspjeh učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole utvrđuje razredni učitelj, a opći uspjeh učenika od petog razreda osnovne škole do završnog razreda srednje škole na prijedlog razrednika utvrđuje razredno vijeće.

2.9. Modeli školskog ocjenjivanja

U svakodnevnoj praksi postoji nekoliko različitih modela ocjenjivanja (Matijević, 2004).



Grafički prikaz 1. Modeli školskog ocjenjivanja

1. Brojčano ocjenjivanje

Taj je model ocjenjivanja prisutan na svim stupnjevima školovanja. Kao što mu sam naziv govori, učenikove aktivnosti i postignuti rezultati ocjenjuju se brojevima, odnosno brojčanim skalama. Svaki broj označava najčešće opseg ili kvalitetu stečenih znanja i sposobnosti (Matijević, 2004). Brojčano ocjenjivanje vrsta je kvantitativnog ocjenjivanja. Ono je često kritizirano kao površno, subjektivno i jednostrano. Osnovni prigovor je taj da se iz brojčane ocjene ne može zaključiti što učenik zna, a što ne zna iz određenog predmeta, kakvi su mu interesi za nastavni predmet, ima li sklonosti i sposobnosti za izučavanje tog predmeta. Ovaj način ocjenjivanja jednostavan je, lako razumljiv i vrlo jasan te se upravo iz tog razloga najduže zadržao u našem školskom sustavu.

2. Opisno ocjenjivanje

Uz brojčano ocjenjivanje najčešći model je i opisno ocjenjivanje. Umjesto brojeva ili nekih drugih unaprijed dogovorenih znakova, učitelj opisno, analitički prikazuje učenikova postignuća. Opisno ocjenjivanje ima prednost jer omogućuje učiteljima više mogućnosti za prikaz specifičnosti svakog pojedinca – odnos učenika prema radu, radne navike, sklonosti, sposobnosti i objektivne mogućnosti za rad (Matijević, 2004).

Za razliku od brojčanog ocjenjivanja, opisno ocjenjivanje je analitičko te ono podrazumijeva intelektualnu, motivacijsku, socijalnu, radnu, moralnu komponentu te individualne sposobnosti i objektivne mogućnosti za unaprjeđenje postignuća učenika. Opisno ocjenjivanje ima i svojih nedostataka, to su (Salihović, 2013):

- nedovoljna stručno-metodička osposobljenost nastavnika,
- ogroman napor koji nastavnik ulaže kako bi mogao pratiti rad i napredovanje učenika,
- prisutnost subjektivizma u praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika.
- uzastopno korištenje već utvđenih izraza i formulacija (npr. „trudi se u radu“, „nedovoljno je aktivan“, „zadovoljava“ i mnogi drugi često korišteni izrazi).

3. Samoocjenjivanje

Samoocjenjivanje je skup sposobnosti koje imaju posebno značenje u procesu samoobrazovanja i cjeloživotnog učenja. Može se definirati i kao aktivnost subjekta koji uči, usmjerena je na procjenu ostvarenosti deklariranih ciljeva nastave, odnosno osobne spremnosti učenika pristupanju ispita (Matijević, 2004). Učenici evaluiraju svoj rad i rezultate kako bi u potpunosti postali svjesni svog (ne)znanja. No, jedan od ciljeva samoocjenjivanja je i razvoj kritičnog i odgovornog stava prema radu i napredovanju (Franković i sur., 1963).

4. Sintetičko ocjenjivanje

Dokimološko rješenje prema kojem se za više različitih varijabli, točnije ciljeva odgoja i obrazovanja, dodjeljuje jedna sintetička ocjena. Najčešće je to u vidu brojke ili slova koji imaju dogovoreno značenje.

5. Analitičko ocjenjivanje

Model ocjenjivanja koji se oslanja na analitičku procjenu više varijabli nekog obrazovnog programa. U ovom modelu ocjenjivač nastoji izdvojiti više varijabli (ciljeva) te svaku pojedinačno procijeniti. Katkad je analitičko ocjenjivanje polazište za sintetičko ocjenjivanje.

2.10. Funkcije školskog ocjenjivanja

Funkcije ocjenjivanja u nastavi razvrstavaju se u sedam kategorija (Lavrnja, 1998):



Grafički prikaz 2. Funkcije ocjenjivanja u nastavi

Informativna funkcija ima ulogu informiranja učenika i nastavnika o učenikovim postignućima i uspjehu. Nadalje, služi kao pokazatelj nastavniku o razvoju i napredovanju učenika, a samim time služi mu kao pokazatelj uspješnosti vlastite nastavne prakse i rada (Lavrnja, 1998).

Motivacijska funkcija ocjene služi kao pojačivač interesa i motivacije za učenje. Za nastavu, usvajanje znanja u njoj, a svakako i za ocjenjivanje, značajna je motivacija. Ako je ocjena neobjektivna i neargumentirana može demotivirati učenika u radu. Svaka bolja ocjena podiže samopouzdanje, ona postaje pozitivna, poželjna i prije svega motivirajuća (Strahinić, 2012). „Motivacija je ključni čimbenik nekog velikog uspjeha i izvedbe“ (Phillips i Lindsay, 2006. prema Altun i Yazici, 2014; 1046). Motivaciju nikako ne možemo odvojiti od školskog uspjeha jer bez motivacije je i najbolji kontekst učenja besmislen (Stenberg, 2000, prema

Altun i Yazici, 2014). Brojni su čimbenici koji utječu na motivaciju za učenje, što podrazumijeva: planiranje kako se usredotočiti na cilj, biti svjestan što ćeš naučiti i znati kako to naučiti (Woolfolk, 1998, prema Altun i Yazici, 2014). Motivacija je izrazito značajna u školskom procesu jer upravo ona mladu osobu dovodi do uspjeha u gotovo svim situacijama i izuzetno se rijetko mogu pronaći pojedinci koji dostižu vrlo visoke rezultate svojih postignuća, a da nisu snažno motivirani (Jakšić, 2003).

Prognostička funkcija usmjerena je na prognoziranje budućeg razvoja i napredovanja učenika. Školske ocjene imaju posve jasnu prognostičku funkciju. Prognostička funkcija temeljena je na tome da sudovi nastavnika o učeničkim znanjima, izraženim ocjenama sadrže i predviđanje njihova uspjeha u daljnjem učenju na istom ili idućem stupnju školovanja, kao što mogu sadržavati i predviđanje njihova uspjeha u poslovima zvanja za koja se pripremaju školovanjem. Istraživanjima je utvrđeno kako ocjene iz osnovne škole imaju slabu prognostičku vrijednost za uspjeh u srednjem stručnom obrazovanju, također ocjene iz srednjih škola ne daju mogućnost sigurnijeg predviđanja uspjeha u fakultetskom obrazovanju. Nadalje, uspjeh u stručnom školovanju slabo je jamstvo za profesionalni uspjeh. Iz navedenog proizlazi kako školske ocjene nisu samo loše dijagnostičko, nego su i loše prognostičko sredstvo (Vrdoljak, 2013).

Dijagnostička funkcija dijagnosticira početno stanje, polazne osnove učenja te može dijagnosticirati kvalitetu i razinu učeničkih postignuća (Lavrnja, 1998). Ona precizno dijagnosticira teškoće u učenju koje se javljaju i u nastavnom procesu (Žužić, 2009). Kao glavni primjer tome navodi se konstantan neuspjeh pojedinog učenika. U tom slučaju zadaća dijagnostičke funkcije je dijagnosticirati razloge neuspjeha i sukladno tome planirati rad, a sve s ciljem postizanja uspjeha.

Selektivna funkcija ocjene označava selekciju prilikom upisa, primjerice u srednju školu, na fakultet i sl.

Klasifikacijska funkcija ocjene odnosi se na proces klasificiranja u kategorije.

Promotivna funkcija ocjene odnosi se na ocjenu kao sredstvo promocije, napredovanja unutar razreda, škole, društva i sl.

Uz navedenih sedam funkcija, autorica Žužić (2009) ističe i sumativnu funkciju ocjenjivanja. Ona je usmjerena na evaluaciju postignuća na kraju nekog nastavnog ciklusa s ciljem utvrđivanja efikasnosti nastave ili postignutih rezultata učenika te govori o djelotvornosti poučavanja.

2.11. Problemi školskog ocjenjivanja

Brojni su čimbenici koji utječu na školsku ocjenu. Školsko ocjenjivanje uvjetovano je čimbenicima koji ovise o učeniku, nastavniku, te načinu ispitivanja i ocjenjivanja.

Kada govorimo o metrijskim vrijednostima školskih ocjena dobivenih tradicionalnim, klasičnim ispitivanjima upućuju se zamjerke na valjanost i validnost istih. Uz valjanost i validnost ukazuje se na slabe prognostičke i dijagnostičke vrijednosti ocjena.

Ocjena je slab dijagnostički materijal, a uzrok tomu traži se u velikom broju nepoželjnih činitelja, uglavnom subjektivne prirode. Oni svojim negativnim učincima utječu na valjanost pokazatelja razvoja i napredovanja učenika osnovne škole (Kadum-Bošnjak, 2010).

Metričke vrijednosti ocjene upitne su zbog činjenice da su procjenjivanje i ocjenjivanje znanja posredno mjereni. Upravo zbog posrednosti mjerenja, učitelji, odnosno nastavnici u osnovnoj školi kao posrednici mjerenja na tradicionalan način procjenjuju učenikove odgovore. Velik je broj činitelja koji ometaju adekvatnost učenikova odgovora i utječu na ocjenu. Također, postoji velik broj čimbenika koji ometaju točnost učiteljeve procjene i mjerenja.

U nastavku će biti detaljno opisani i razjašnjeni svi činitelji, čimbenici, odnosno faktori koji možda nisu u izravnoj vezi s učenikovim znanjem, ali o njima u velikoj mjeri ovisi ocjena koju će učenik dobiti prilikom ispitivanja znanja.

2.11.1. Faktori vezani uz ličnost učenika

Nekoliko je čimbenika koji su usko povezani s učenikom, a utječu na školsko ocjenjivanje:

1. nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora,
2. učenikove verbalne mogućnosti,
3. učenikove mogućnosti opažanja reakcija nastavnika,
4. vješto korištenje percipiranim podacima,
5. čuvstvena (emocionalna) otpornost (Grgin, 1986).

Sve navedeno nije usko povezano s znanjima učenika, ali utječe na ocjenu.

Problem *jasnoće učenikovih odgovora* u velikoj mjeri utječe na procjenjivanje. Razgovjetnost, jasnoća odgovora u razumijevanju njegove suštine, neodređenost i nedovoljna jasnoća odgovora značajno utječu na konačnu ocjenu (Gojkov, 1987). Upravo jasnoća odgovora uzrok je različitog procjenjivanja istog odgovora kod različitih ocjenjivača. Nerijetko se događa različito procjenjivanje istog odgovora istog procjenjivača tijekom više pokušaja procjene (Vrgoč, 2002). Kao razlog tomu navodi se činjenica da nastavnik mora prvenstveno dekodirati odgovore kako bi ih mogao razumjeti i shvatiti.

Nadalje, u uskoj vezi s jasnoćom učenikovih odgovora su *učenikove verbalne sposobnosti*. Učenik dobrih sposobnosti verbalnog izražavanja tijekom odgovaranja koristi se mnoštvom pojmova, lakše reproducira naučeni sadržaj, oblikuje sadržaje svojih misli u skladne, razgovjetne i jasne cjeline, bez zastajkivanja, zamuckivanja i poštapalica (Gojkov, 1987). Samim time njegov odgovor doima se kvalitetnijim, učenik biva sigurniji te dobiva bolju ocjenu. Učenici slabije izraženih verbalnih sposobnosti teže kreiraju svoje odgovore i služe se manjom paletom pojmova što utječe na slabiju ocjenu usprkos (možda) većoj količini znanja koju posjeduju. Autor Zorman proveo je istraživanje (1966, prema Vrgoč, 2002) kojim je dokazano kako dužina teksta također izravno utječe na ocjenu. Pri ocjenjivanju pismenih zadaća na ocjenu više utječe dužina teksta, odnosno broj riječi, nego u njima iskazana količina znanja.

Kao vodič prilikom ispitivanja učenicima mogu poslužiti ispitivačeve verbalne i neverbalne reakcije. *Sposobnost praćenja nastavnčkih reakcija* u ispitnoj situaciji mogu biti vodič učenicima u pronalaženju točnih ili poželjnih odgovora, te uvelike utjecati na konačnu ocjenu. Naime, snalažljiviji učenici na ispitu pažljivo prate reakcije nastavnika na svaku svoju izgovorenu riječ te brzo i efikasno korigiraju ono što je kod nastavnika naišlo na negodovanje (iskazano gestama, mimikom lica, verbalnim reakcijama i sl) (Gojkov, 1987). Drugim riječima, učenik s mogućnošću opažanja i vještog služenja percipiranim podacima na vrijeme će ispraviti netočne odgovore i dobit će bolju ocjenu od učenika koji nema takve mogućnosti opažanja i brzog reagiranja.

Jedan od utjecaja na proces ispitivanja i školskog ocjenjivanja svakako je i *emocionalna otpornost (stabilnost) učenika*. Svaka ispitna situacija kod učenika izaziva emocionalnu uzbuđenost koja može biti različitog intenziteta pa je stoga emocionalna stabilnost, odnosno labilnost važan činitelj koji utječe na metrijsku vrijednost ocjene. Emocionalna uzbuđenost može prvenstveno utjecati poticajno na pokretanje mentalnih kapaciteta ispitivanog učenika i na davanje optimalnih odgovora. Dakako, emocionalna uzbuđenost u prevelikoj mjeri utječe na blokadu učenika, dolazi do poremećaja pozornosti, zastoja mišljenja, privremenih, parcijalnih i potpunih amnezija. Emocionalno otporniji i stabilniji učenici koji uspješno kontroliraju emocije prilikom školskog ispitivanja i ocjenjivanja značajno bolje prolaze na ispitivanju i dobivaju bolje ocjene (Grgin, 2001). Kod emocionalno labilnijih učenika, sposobnost verbalnog izražavanja, emocionalna stabilnost, bazna sigurnost, samopoimanje, odnos s okolinom (uz njihovo znanje) utječu na konačnu ocjenu. Ocjena u njihovu slučaju nije odraz njihova znanja već i odraz učenikovih različitih osobina. Kao vanjski znaci jače emocionalne nestabilnosti javljaju se: drhtavica, blijedost lica, znojenje i dr. Upravo emocionalno nestabilniji učenici postižu slabije rezultate na ispitima za razliku od stabilnijih koji prolaze bolje na ispitu.

2.11. 2. Nastavnik kao faktor školskog ocjenjivanja

Nastavnik je jedan od glavnih nositelja funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa: „Poznato je da kvaliteta obrazovnoga sustava uvelike ovisi o kvaliteti nastavnika“ (Buchanan, 2012 prema Rajić, Hoşgörür i Drvodelić, 2015: 52). O nastavnicima u velikoj mjeri ovisi kvaliteta rada i doživljaj škole, odnosi u razredu kao i cjelokupni odgojno-obrazovni proces (Žužić, 2009). Uloga je nastavnika, u dogovoru s učenicima i roditeljima, ocjeniti i evaluirati uspješnost svakog učenika (Stoll i Fink, 1996). Osim ocjenjivanja učenika, nastavnik bi trebao voditi brigu i uključivati roditelje u nastavni proces i omogućavati im da budu aktivni sudionici u funkcioniranju svoje djece u školskom sustavu.

Pedagoške kompetencije suvremenog nastavnika prema Jurčić (2012) mogu se svrstati u pet područja:

1. Područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave,
2. Područje organizacije i vođenja odgojno- obrazovnog procesa,
3. Područje oblikovanja razrednog ozračja,
4. Područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi,
5. Područje uspostavljanja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Tehnika mjerenja i utvrđivanja učenikova postignuća je nastavnikov osobni način ispitivanja i ocjenjivanja. Ocjenjivanje učeničkih postignuća je specifična vrsta mjerenja, i to posrednog mjerenja. Školsko procjenjivanje znanja, odnosno mjerenje u sebi uključuje sve nužne komponente koje nalazimo pri svakom mjerenju. Kako je poznato, svako mjerenje pretpostavlja (Marović, 2004):

- *predmet (veličinu) ili ono što se mjeri*
- *instrument kojim se mjeri*
- *tehniku ispitivanja.*

Učenička znanja su ono što se mjeri. O instrumentu i tehnici zaključujemo iz same ispitne situacije. Iz nje proizlazi da je instrument mjerenja sam nastavnik, a tehnika njegov način ispitivanja i ocjenjivanja. U tom slučaju nastavnik se kod mjerenja znanja pojavljuje u dvjema ulogama: prvenstveno u ulozi onoga tko bira i formulira pitanja i elemente mjerenja – mjernog instrumenta i u ulozi mjerioca, odnosno onoga tko bira tehniku i načine

procjenjivanja (Vrgoč, 2002). Nastavnik je u tom postupku uvjeren da, ocjenjujući odgovore učenika, procjenjuje njihova znanja koristeći ordinalnu ljestvicu ocjena, a da pritom ne može standardizirati predmet mjerenja, u ovom slučaju pitanja koja postavlja. Samim time predmet mjerenja često definira ili naprečac redefinira tijekom samog postupka ocjenjivanja (mjerenja). Važno je napomenuti kako svaki mjerni instrument mora imati određena metrijska svojstva (Kolić-Vehovec, 1998):

- Valjanost – procjena je valjana ako se odnosi isključivo na ono što namjeravamo procijeniti, a to je znanje. Često prilikom procjene učeničkih odgovora mnogobrojni drugi čimbenici utječu na odgovore, a samim time i na znanje, što vodi do ugroženosti valjanosti samog mjerenja.
- Objektivnost – odnosi se na procjene koje u potpunosti proizlaze iz onoga što se procjenjuje. Što više procjenjivača iskaže visoko slaganje u procjeni odgovora to je procjena objektivnija.
- Pouzdanost – procjena je pouzdana ako se višestruke procjene istog procjenjivača za isti odgovor slažu.
- Osjetljivost – odnosi se na mogućnost ocjenjivača da razlikuje odgovore različitih učenika.

Sukladno tome, nastavnik u ulozi mjernog instrumenta ne može udovoljiti zahtjevima koje inače kao konzumator rezultata mjerenja ili kao konstruktor mjernih postupaka postavlja (Vrcelj, 1996). Čovjek, odnosno nastavnik u ulozi mjernog instrumenta nerijetko pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definira i/ili redefinira kriterije u zavisnosti o svojim trajnim ili trenutačnim dispozicijama, sposobnostima, znanjima, stavovima, raspoloženjima i drugim osobinama. Procjenjujući učenikove odgovore na ispitu, nastavnik ocjenama sankcionira ne samo u odgovorima iskazana znanja, nego i učenikove verbalne mogućnosti, emotivnu otpornost na ispitu i dr. (Vrgoč, 2002).

Zaključno, ocjena na ispitu morala bi ovisiti isključivo o znanju koje posjeduje učenik, a ne o nastavniku – mjernom instrumentu. U školskoj praksi, nažalost, još uvijek nisu jasno određena mjerila i kriteriji ocjenjivanja. Nastavnicima nije poznato kolikom dijelu nastavne

osnove učenik mora udovoljiti na ispitu da bi dobio određenu ocjenu. Zbog toga se događa da svaki nastavnik u tradicionalnom procjenjivanju znanja ima neko svoje mjerilo i njemu prilagođenu ljestvicu ocjena prema kojoj prosuđuje vrijednost učeničkih odgovora (Grgin, 2001). Bujas (1943, prema Vrgoč, 2002) ističe kako ocjenjivač kao mjerni instrument ima veći utjecaj na visinu ocjene nego učenikovo znanje. Stoga nastavnik kao mjerni instrument ne može zadovoljiti navedena metrijska svojstva u potpunosti. Sukladno tome postoji niz subjektivnih pogrešaka koje se javljaju u procesu ocjenjivanja (Žužić, 2009).

Subjektivni faktori nastavnika (Lavrnja, 1998):

1. Osobna jednadžba
2. Halo efekt
3. Logička pogreška
4. Pogreška sredine
5. Pogreška diferencijacije
6. Pogreška kontrasta
7. Prilagođavanje kriterija skupini

Osobna jednadžba odnosi se na tendenciju ocjenjivača ka vrlo blagom ili vrlo strogom vrednovanju. Nastavnik na subjektivan način prosuđuje, precjenjuje ili podcjenjuje znanja učenika (Grgin, 2001). U školskom ocjenjivanju znanja nastavnikova osobna jednadžba očituje se u tendenciji neopravdanog podizanja ili neopravdanog spuštanja kriterija procjenjivanja (Bujas, 1959 prema Grgin, 2001). Iz toga proizlaze nazivi „strogi nastavnik“ za onog koji ima visoka mjerila i samim time nerijetko podcjenjuje znanja, te „blagi nastavnik“ za onog koji ima niske kriterije i ponekad precjenjuje znanja učenika.

Halo efekt pogreška je u kojoj je ocjena oblikovana na temelju nastavnikova mišljenja o učeniku. Nastavnik procjenjuje učenikovo znanje u skladu s vlastitom mišljenju o učeniku (Lavrnja, 1998). Nastavnik, odnosno ocjenjivač ima tendenciju da različite osobine neke osobe procjenjuje ili u skladu s općim stavom koji ima prema učeniku ili u skladu s ocjenom jedne od karakteristika te osobe (Grgin, 2001).

Nadalje, učitelji razredne nastave pod utjecajem halo efekta procjenjuju i odnos između školskog uspjeha učenika i njihovih navika i tehnika učenja. Upravo to je dokaz o prisustvu i utjecaju subjektivne pogreške u ocjenjivanju, a uzima se kao pokazatelj vrijednosti ocjene i pokazatelj učenikova znanja. Utvrđeno je kako nastavnici prilikom ocjenjivanja nisu svjesni da stav prema određenom učeniku, bio on pozitivan ili negativan, utječe na krajnju ocjenu. Upravo spomenuto naglašava slabosti školskog ocjenjivanja.

Logička pogreška javlja se kod nastavnika koji su uvjereni da su nastavni sadržaji nužno povezani te da učenik ne može svladati određeno gradivo bez nekih drugih znanja. Primjerice, nastavnik matematike uvjeren je da učenik ne može znati matematiku ako ne zna fiziku (Lavrnja, 1998). Vrijednost ocjena u ovom slučaju učitelj obično određuje kvalitetom odgovora iz onog predmeta čije sadržaje smatra neophodnim za uspješno usvajanje nastavnog predmeta. Dakle, u pitanju je neopravdano povezivanje vremenski udaljenih, ekstenzivnih ostvarenja učenika (Gojkov, 1987).

Pogreška sredine javlja se kod nastavnika koji svima daju ocjene iz sredine ljestvice (ocjenu 3). Nastavnici često izbjegavaju i zanemaruju krajnje ocjene (5 i 1). Pritom ne samo da zanemaruju krajnje ocjene, već zanemaruju i veće razlike u kvaliteti učenikova odgovora na ispitu i ne uvažavaju u dovoljnoj mjeri veće razlike u kvaliteti znanja učenika. Ova pogreška posebno je usmjerena na objektivnost i validnost ocjene jer se središnjim stupnjem školske ocjene ne može valjano obuhvatiti kvaliteta znanja učenika koju je iskazao.

Pogreška diferencijacije javlja se kod nastavnika koji nastoje proširiti ljestvicu ocjena, odnosno u situacijama kada nastavnik pokušava razlikovati nivoe znanja koje je nemoguće razlikovati (primjerice, ocjena +/- 3). Nastavnik svoju ljestvicu ocjena dopunjuje određenim međuocjenama izlažući pritom postupak ocjenjivanja znanja učenika znatno većoj mogućnosti pogreške.

Pogreška kontrasta javlja se kod nastavnika kod kojih odgovori prethodno ispitanih učenika utječu na ocjenjivanje i odgovore učenika koje ispituju nakon njih. Primjerice, ako nastavnik prvo ispituje učenika koji pokaže iznimno znanje, on će lošije ocjeniti učenika nakon njega bez obzira na znanje koje je u skladu s očekivanim ishodom (Lavrnja, 1998). Pod utjecajem prethodno iskazane (ne)kvalitete učeničkih odgovora nastavnik oblikuje mjerilo ocjenjivanja i ostale procjenjuje u skladu s njim (Grgin, 2001).

Prilagođavanje kriterija ocjenjivanja kvaliteti skupine javlja se kod nastavnika koji svoje kriterije ocjenjivanja oblikuju s obzirom na kvalitetu odjeljenja u kojem predaju (Lavrnja, 1998). Nastavnik u razredu koji je po znanjima općenito „bolji“ ima visoko mjerilo ocjenjivanja i samim time veće zahtjeve u pogledu učeničkih znanja (Grgin, 2001), dok u „slabijim“ razredima ima znatno niža očekivanja i zahtjeve.

Strahinić (2012) ističe kako u nastavnom procesu izrečena ocjena, manje ili više, biva podređena sugestijama zajednice. Sastav razredne zajednice utječe na ocjenjivanje u toj mjeri da jedan te isti pismeni uradak u različitim razredima može biti vrednovan različitim ocjenama. Ocjenjivači, nerijetko u boljim razredima bivaju znatno stroži, dok u slabijim razredima prilagođavaju kriterije na način da ih ublažavaju. Zaključno, sastav razreda nameće strože ili blaže kriterije ocjenjivanja.

Smjernice kojih bi se svaki nastavnik trebao pridržavati prilikom ocjenjivanja svakako su sljedeće:

- učenike je potrebno često ispitivati;
- nužno je neprestano raditi na vlastitim nedostacima u ocjenjivanju i otklanjanju istih,
- upoznavati učenike s kriterijima te na taj način uklanjati činitelje koji djeluju blokirajuće za njih tijekom ispitivanja;
- ocjenjivati različite aktivnosti učenika;
- ukoliko se pojavi nesigurnost u ocjenjivanju, potrebno je dati bolju ocjenu - 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 se kod učenika pojavi nezadovoljstvo, potrebno je tražiti uzrok te ga razmotriti i uvažiti (Rendić – Miočević, 1989).

2. 12. Uključenost roditelja u rad škole i školsko ocjenjivanje

Mnogobrojne društvene promjene dovele su do mijenjanja odnosa između roditeljskog doma i odgojno-obrazovne ustanove. Roditelji su prvenstveno dobili aktivniju ulogu u radu škole nego što su dosada imali. Suradnja između roditelja i škole (nastavnika) obuhvaća prije svega komunikaciju između spomenutih strana, kako formalne tako i neformalne oblike komunikacije. Pod suradnjom roditelja i škole (nastavnika) misli se na proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovora i druženja te uključenosti u sustav školskog ocjenjivanja, a u cilju dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj i akademska postignuća (Maleš, 2003). Razvijanje odnosa obitelji i škole uključuje niz mjera kojima je cilj neposredno ili posredno utjecati na unaprjeđivanje kvalitete života djeteta u obitelji i školi, a u namjeri poticanja njegova socijalnog, intelektualnog, emocionalnog razvoja i školskog uspjeha. Provedeno je mnoštvo istraživanja kako bi se utvrdilo imaju li suradnja obitelji i škole ikakav utjecaj na dječji razvoj. Rezultati dosadašnjih istraživanja (Ballantine, 1999; Epstein, 1990; Henderson i Berla, 1994; Karther i Lowden 1997; Moses i sur., 1989; Osborn i Milbank, 1987; Sussell i sur., 1996; Tizadr i sur., 1982 prema Maleš, 2003) ukazali su na činjenicu kako redovita, podržavajuća i dugotrajna suradnja roditelja i škole ima veliki utjecaj na razvoj djeteta. Osvnuvši se na školski uspjeh i školsko ocjenjivanje utvrđeno je da uključivanje roditelja dovodi do napredovanja djece, njihova boljeg školskog uspjeha, učenici postižu viši stupanj školovanja, a konstantan visoki školski uspjeh povezan je s kontinuiranom suradnjom roditelja i škole. Učenici postižu bolji školski uspjeh, pokazuju manje straha od škole, imaju jači osjećaj vlastite vrijednosti, pokazuju pozitivne stavove prema učenju, učitelju i školi i dr. Škola u kojoj je ostvarena kvalitetna suradnja roditelja i škole postaje uspješnija jer u njoj vlada klima suradnje (Maleš, 2003). Nova paradigma u ocjenjivanju zasniva se na postulatu - od individualnog rada i natjecanja ka suradnji i timskom radu. Natjecanja stvaraju pobjednike i gubitnike, te samim time smanjuju kreativnost, povećavaju prisutnost stresa i loših odnosa, javlja se nepovjerenje i varanje te ometaju učenike i uspjeh. Učenici počinju sve više težiti ka pobjedi, dok učenje i kvalitetno znanje zanemaruju (Gojkov, 2006). Upravo stoga suradnja među učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa temelj je napretka i uspješnosti. Pedagoško obrazovanje i podizanje pedagoške kulture roditelja jedan je od nezaobilaznih zadataka škole. Kako bi se to ostvarilo, važno je zainteresirati roditelje za napredovanje djeteta u školi i povezati njihovu zainteresiranost s njihovom spremnošću za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima (Jurčić, 2010)

3. OPIS ISTRAŽIVAČKOG PROBLEMA

Svakodnevno smo svjedoci brojnih promjena u suvremenom društvu. Upravo te socijalne, kulturne, znanstvene, tehnološke i gospodarske promjene redefiniraju i mijenjaju ulogu i zadaću škole, zahtijevajući od škola da konstantno budu otvorene prema stalnim zahtjevima inovacija i reformi. Razvoj tehnologije i društvene promjene svakodnevno utječu na mijenjanje toka funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa. Suvremeni pristupi u obrazovanju naglašavaju važnost razvijanja pozitivnih stavova kako bi se kod učenika poticao razvoj samopouzdanja, ali i pozitivne slike o sebi te drugima oko sebe (Miljević-Riđički i sur., 2004. prema Pavličević-Franić, 2011) Promjene nastavnoga procesa, razvoj tehnologije te promjena životnoga ozračja realne su situacije koje traže cjelovitu mobilizaciju svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa što prvenstveno podrazumijeva upotrebu primjerenijih načina rada u osnovnoj školi (Miljević-Riđički i sur., 2004, prema Pavličević-Franić, 2011).

Razdoblje školovanja jedan je od važnih segmenata ljudskog života i upravo iz tog razloga ono je često meta kritika i nezadovoljstava. Govoreći o *osnovnoškolskom obrazovanju*, naglašava se kako osnovna škola predstavlja obveznu razinu odgoja i obrazovanja. Glavna funkcija je osiguravanje stjecanja širokog općeg odgoja i obrazovanja. Opće obrazovanje i odgoj podrazumijevaju stjecanje temeljnih znanja potrebnih svakom čovjeku za život, ono otvara mogućnost daljnjeg školovanja, postiže se jednakost odgojno-obrazovnih mogućnosti, a s obvezom polaznja osnovne škole sprječava se njihovo odgojno-obrazovno diskriminiranje i društveno marginaliziranje (MZOŠ, 2006). Osnovna razina odgoja i obrazovanja odnosi se na poučavanje učenika onim znanjima i odgojno-obrazovnim sadržajima koji su temelj za razvijanje intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina i odlika osobnosti kontinuirano prilagođenih razvojnoj dobi učenika i primjerenih učenikovim predznanjima i životnim iskustvima.

Odgojno-obrazovni proces predstavlja sustavno organiziranu djelatnost učenika i učitelja s glavnim ciljem ostvarivanja zadataka odgoja, a najsustavnije organiziran aspekt odgojno obrazovnog procesa je *nastava* (Bognar i Matijević, 1993). U cijelosti promatrano, za nastavu su vrlo važna sljedeća tri elementa: *cilj/evi* koji određuju što i kako će se učiti, *proces – ciljne*

aktivnosti, te kriteriji vrjedovanja postignuća pojedinca koji govore o odnosu između ciljeva i postignuća (Jelavić, 2008). Sastavni dio nastave je vrjedovanje učeničkih postignuća kao vrlo odgovoran i osjetljiv zadatak koji obavlja učitelj. Vrjedovanje učenika u nastavi je složen i kompleksan postupak i definira se kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su: praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010). Iz vrednovanja proizlazi jedna od temeljnih sastavnica – ocjenjivanje. Ocjenjivanje je organski dio nastavnog procesa te je neizbježan dio procesa praćenja, mjerenja i vrednovanja rada učenika u nastavi. Ono je jedna od osnovnih sastavnica škole, odnosno aktivnosti s kojima se svakodnevno susrećemo u odgojno- obrazovnom procesu u školi. U odnosu na druge standardizirane postupke procjenjivanja i vrednovanja, ocjenjivanje je sažeti pokazatelj učenikova rada ili postignuća. Prilikom donošenja konačne ocjene o učeniku ili njegovu radu potrebno je voditi računa o osobnosti učenika, poticajima na dobro, poštivanju različitih sposobnosti (Valdevit i Jelaska, 2008). Prodanović (1968, prema Damjanović, 2004) navodi kako se među osnovne didaktičke pretpostavke uspješnog ocjenjivanja, između ostaloga, svrstavaju i objektivno-subjektivna usklađenost, kao i dokimološka aktualnost ocjenjivanja. Nažalost, istaknuto je kako se: „Tradicionalni način praćenja i ocjenjivanja školskog uspjeha uporno se i nadalje održava u našim školama iako su poznati njegovi mnogi nedostaci, te mnogobrojne nove spoznaje“ (Vrgoč, 2002:7).

U svim oblicima i na svim stupnjevima organiziranog i sustavnog podučavanja te školovanja u nastavi je rad uključena djelatnost ispitivanja i procjenjivanja znanja. Osoba koja procjenjuje znanja učenika i dodjeljuje im ocjenu je nastavnik. U tom slučaju nastavnik postaje mjerilac i mjerni instrument. Prilikom ocjenjivanja i procjene vrijednosti učeničkih odgovora *subjektivni faktori* ocjenjivača – nastavnika utječu na nemogućnost pouzdane, valjane i objektivne procjene znanja. U prilog tomu ide činjenica kako mjerila i skale nisu strogo znanstveno utemeljene, već su dogovoreni način izražavanja uspjeha učenika (Bošnjak-Kadum i Brajković, 2007).

Način na koji se ocjenjivanje provodi uvelike utječe na motivaciju učenika za rad i na kvalitetu samog nastavnog procesa. Ocjenjivanje je usko povezano s motivacijom. Motivaciju nikako ne možemo odvojiti od školskog uspjeha jer je bez motivacije i najbolji kontekst učenja besmislen (Stenberg, 2000., prema Altun i Yazici, 2014). Učeniku najveću motivaciju predstavlja napredovanje. Zbog toga je važno redovito izvještavati o učenikovom napretku na

roditeljskim sastancima. Također, važnu ulogu imaju i informacije razrednika i predmetnih profesora kao i osobno obraćanje nastavnika učeniku.

Često se kao nedostaci procesa školskog ocjenjivanja navode nedovoljno jasni kriteriji te neobjektivnost. Kako bi se proces učenja poboljšao, uz poboljšanje procesa vrednovanja, potrebno je omogućiti jasne kriterije te samim time objektivnije ocjenjivanje (Božić, 2016). Ukratko, ocjenjivanje bi trebalo biti: praktično, pouzdano, valjano i autentično.

Problemu ispitivanja i ocjenjivanja znanja učenika osnovne škole posvećuje se značajna pažnja. Brojna istraživanja vezana uz ispitivanje i ocjenjivanje učenikova školskog uspjeha dovela su do zaključka da je tradicionalni način ispitivanja i ocjenjivanja, zbog subjektivnih i drugih činitelja, nepouzdan, a samim time i nepravedan, te praćen nizom nedostataka i problema. Zaključno, u tradicionalnom načinu ispitivanja i ocjenjivanja učenika osnovne škole, neovisno o tome o kakvom obliku provjere se radi, nema provjerenog i ustaljenog sustava koji omogućava jednake kriterije ocjenjivanja. Značajan doprinos spomenutim zaključcima i proučavanju dokimoloških pitanja dali su: I. Tolčić i V. Mužić, M. Bakovljević, N. Potkonjak, T. Prodanović, T. Grgin, M. Matijević, G. Gojkov, S. Kadum-Bošnjak i drugi.

Ocjenjivanje predstavlja jedan od najvećih izazova s kojima se susreću nastavnici u nastavi te upravo ono izaziva ozbiljna istraživanja i rasprave. Sukladno tome, ovo istraživanje bilo je usmjereno na ispitivanje stavova učenika osnovne škole o školskom ocjenjivanju, odnosno ispitivanje:

- *praktičnosti, pouzdanosti, valjanosti i autentičnosti školskog ocjenjivanja,*
- *utjecaja školskog ocjenjivanja na nastavni proces i samog učenika,*
- *utjecaja subjektivnih pogrešaka koje se javljaju kod učitelja vezano uz školsko ocjenjivanje,*
- *roditeljske uključenosti i informiranosti o školskom ocjenjivanju.*

4. PRIKAZ METODOLOGIJE EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je identificiranje stavova i mišljenja učenika Osnovne škole „Maria Martinolića“ o školskom ocjenjivanju.

4.2. Specifični ciljevi istraživanja

- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o praktičnosti, pouzdanosti, valjanosti i autentičnosti školskog ocjenjivanja.
- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o utjecaju školskog ocjenjivanja na nastavni proces.
- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o utjecaju školskog ocjenjivanja na samog učenika.
- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o nastavniku kao ocjenjivaču, odnosno mjernom instrumentu.
- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o subjektivnim pogreškama koje se javljaju kod nastavnika u procesu ocjenjivanja.
- Ispitavanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o roditeljskoj povezanosti sa školom i uključenosti u proces školskog ocjenjivanja.

Svrha ovog istraživanja prvenstveno je bila ispitivanje kakvi su stavovi i mišljenja učenika koji žive na otoku o školskom ocjenjivanju. Ovim istraživanjem su se željele utvrditi određene karakteristike školskog ocjenjivanja koje bi se u budućnosti mogle mijenjati i unaprijeđivati s ciljem poboljšanja i unaprijeđivanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Predmet ovoga istraživanja bio je usmjeren prema nedostacima postojećeg sustava ocjenjivanja učenika Osnovne škole „Maria Martinolića“ u Malom Lošinj.

4.3. Uzorak istraživanja

U istraživanju o stavovima učenika o školskom ocjenjivanju sudjelovali su učenici Osnovne škole „Maria Martinolića“ u Malom Lošinj, ukupno 48 ispitanika. Od navedenih ispitanika ukupno je 27 mladića i 21 djevojka.

Uzorak je izabran namjernim odabirom te ga predstavljaju učenici osmog razreda OŠ „Maria Martinolića“ u Malom Lošinj. Također, u dogovoru s ravnateljicom škole odabrani su učenici svih osmih razreda osnovne škole, kao predstavnici koji nakon osmogodišnjeg školovanja mogu realno procijeniti i iznijeti svoja mišljenja i stavove o ocjenjivanju u školi. Uzorak je namjeren iz razloga što je prilagođen posebnim ciljevima i svrhama, te je izabran na osnovi osobne odluke. Kako je uzorak istraživanja odabran na osnovu pogodnosti jedinice, odnosno dostupnosti, možemo istaknuti kako je to ujedno i prigodan uzorak ispitanika.

Zaključno, ovo je bio namjeren prigodan uzorak te je odabran na temelju kooperativnosti ravnatelja i pedagoga škole sa studenticom, a ne nekog drugog faktora.

4.4. Istraživačka metoda

U istraživanju se koristila deskriptivna metoda. Deskriptivna metoda se koristi iz razloga što uz pomoću nje možemo opisati fenomene, predmete i pojave (Bratko, 2001; Cohen, Manion i Morrison, 2007). Deskriptivna metoda se definira i kao opisivanje, te se smatra jednim od ciljeva nauke (pored primjerice predviđanja i objašnjavanja). Deskriptivne metode mogu biti metode posmatranja, anketa, studija slučaja. Deskriptivno istraživanje se može objasniti kao opis stanja stvari u trenutku dok ih istraživač promatra bez mijenjanja bilo koje varijable. Pritom se opisuju različiti aspekti pojave ili predmeta, njihove karakteristike, ponašanje i drugo (Bratko, 2001; Cohen, Manion i Morrison, 2007).

4.5. Hipoteza

Postoji razlika u stavovima i mišljenjima učenika Osnovne škole „Maria Martinolića“ o školskom ocjenjivanju.

4.6. Varijable

Zavisne varijable

Stavovi i mišljenja učenika

Nezavisne varijable

Spol

Školski uspjeh

4.7. Metode i postupci prikupljanja podataka

Istraživanje se provelo krajem mjeseca svibnja 2017. godine u Osnovnoj školi „Maria Martinolića“ na način da se cjelokupno mjerenje provelo tijekom određenog nastavnog predmeta. U dogovoru i suradnji s ravnateljicom škole i razrednicima istraživanje se provelo izravno u razredu. Prilikom provedbe istraživanja za prikupljanje podataka koristio se postupak *anketiranja*. Učenicima su dodijeljeni anketni upitnici koji su oni ispunjavali, s naglaskom na to da je sve anonimno. Očekivano vrijeme za ispunjavanje anketnog upitnika je 10 minuta, koliko je zaista i trebalo učenicima da ispune anketne upitnike.

4.8. Obrada i analiza podataka

U statističkoj obradi podataka koristila se univarijantna i bivarijantna statistika. Podaci su se obrađivali na način da su sve varijable bile prikazane deskriptivnom statistikom. Za prikaz nominalnih i ordinalnih varijabli bili su korišteni grafički prikazi i tablice frekvencije dostupni u statističkom programu. Varijable koje su iskazane Likertovom skalom prikazane su tabelarno uz pripadajuće sastavnice (frekvencije, aritmetičku sredinu i dr.). SPSS- Statistical Package for Social Sciences je statistički program koji je korišten za obradu dobivenih podataka. SPSS Statistika je programski paket koji se koristi za statističku analizu u društvenim znanostima (IBM, 2012).

4. 9. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja kreiran je i osmišljen anketni upitnik (*Prilog 1.*) zato što je pomoću njega moguće istovremeno anketirati veći broj osoba. Anketni upitnik sastavljen je od više dijelova. Prvi dio anketnog upitnika usmjeren je na ispitivanje praktičnosti, pouzdanosti, valjanosti i autentičnosti školskog ocjenjivanja, utjecaja školskog ocjenjivanja na učenika i međusobne odnose i sastoji se od 32 tvrdnje. Drugi dio anketnog upitnika usmjeren je na ispitivanje utjecaja subjektivnih pogrešaka nastavnika na ocjenjivanje te se sastoji od 11 tvrdnji. Treći dio anketnog upitnika usmjeren je na ispitivanje roditeljske uključenosti u sustav ocjenjivanja i sastoji se od 14 tvrdnji.

Anketni upitnik sastoji se od pitanja Likertova tipa tako da ispitanici izražavaju stupanj (ne)slaganja s tvrdnjama. Anketni upitnik kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz u mišljenima, stavovima i ponašanju, a pribavljen je odgovarajućim standardiziranim nizom pitanja (Milas, 2005).

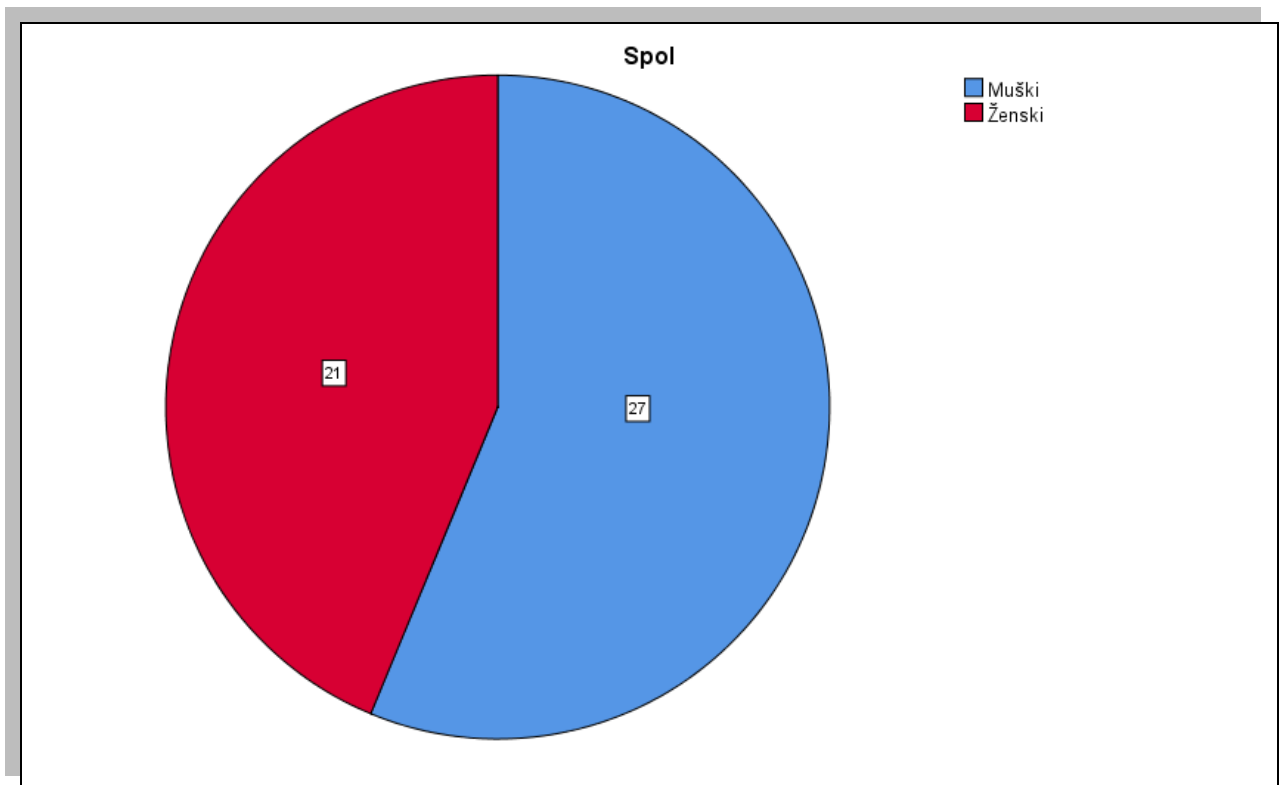
5. REZULTATI I RASPRAVA

Proveli smo istraživanje čiji je cilj bio ispitati stavove i mišljenja učenika Osnovne škole „Maria Martinolića“ u Malom Lošinj. Istraživanje se provelo na uzorku kojega su činili učenici osmih razreda Osnovne škole „Maria Martinolića“ u Malom Lošinj.

Dobiveni rezultati bit će prikazani u ovom poglavlju, a podijeljeni su prema specifičnim istraživačkim pitanjima. U nastavku će biti prvenstveno prikazane određene opće karakteristike ispitanika koje su važne kako bismo upoznali kontekst ispitanika.

5.1. Opće karakteristike ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 48 ispitanika, od toga 56% (27) mladića i 44% (21) djevojaka.



Grafikon 1. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli: Spol

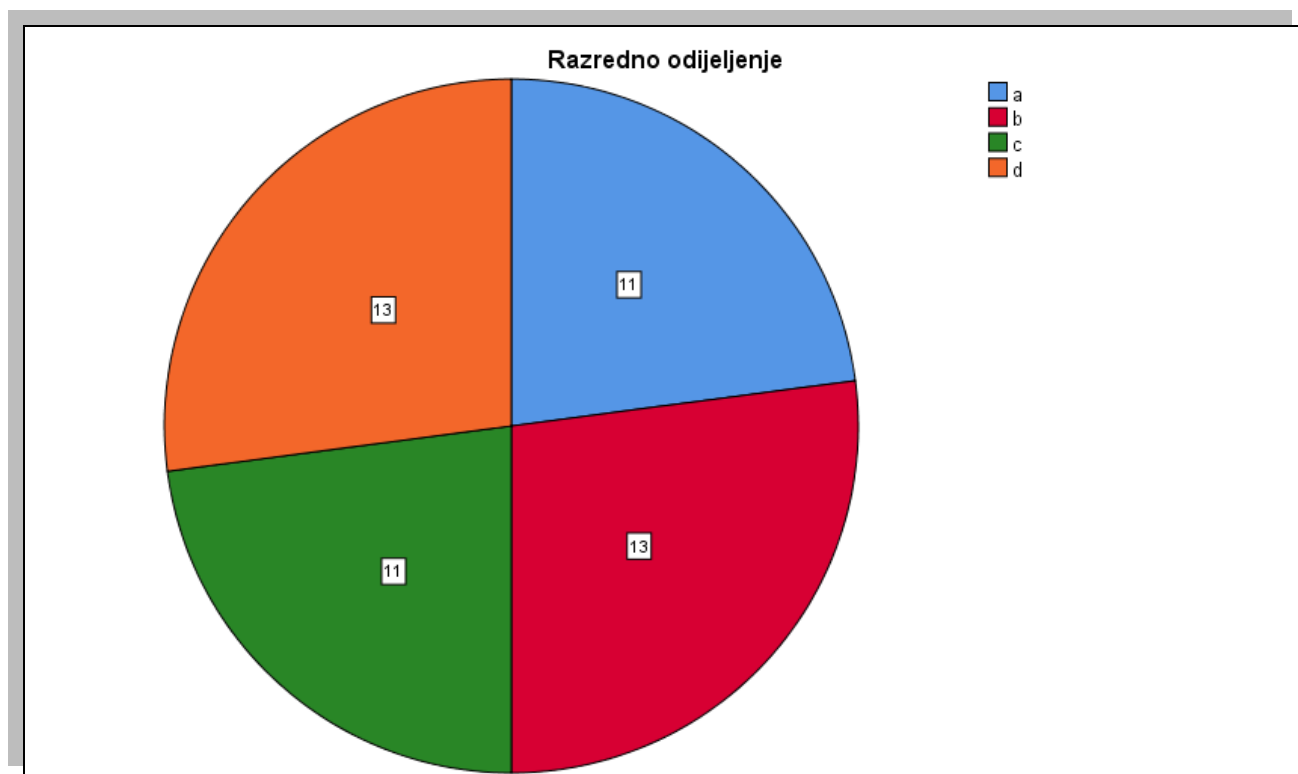
U istraživanju su sudjelovali učenici četiri razredna odjeljenja. Ukupno je sudjelovalo:

A razred - 11 učenika (23%)

B razred - 13 učenika (27%),

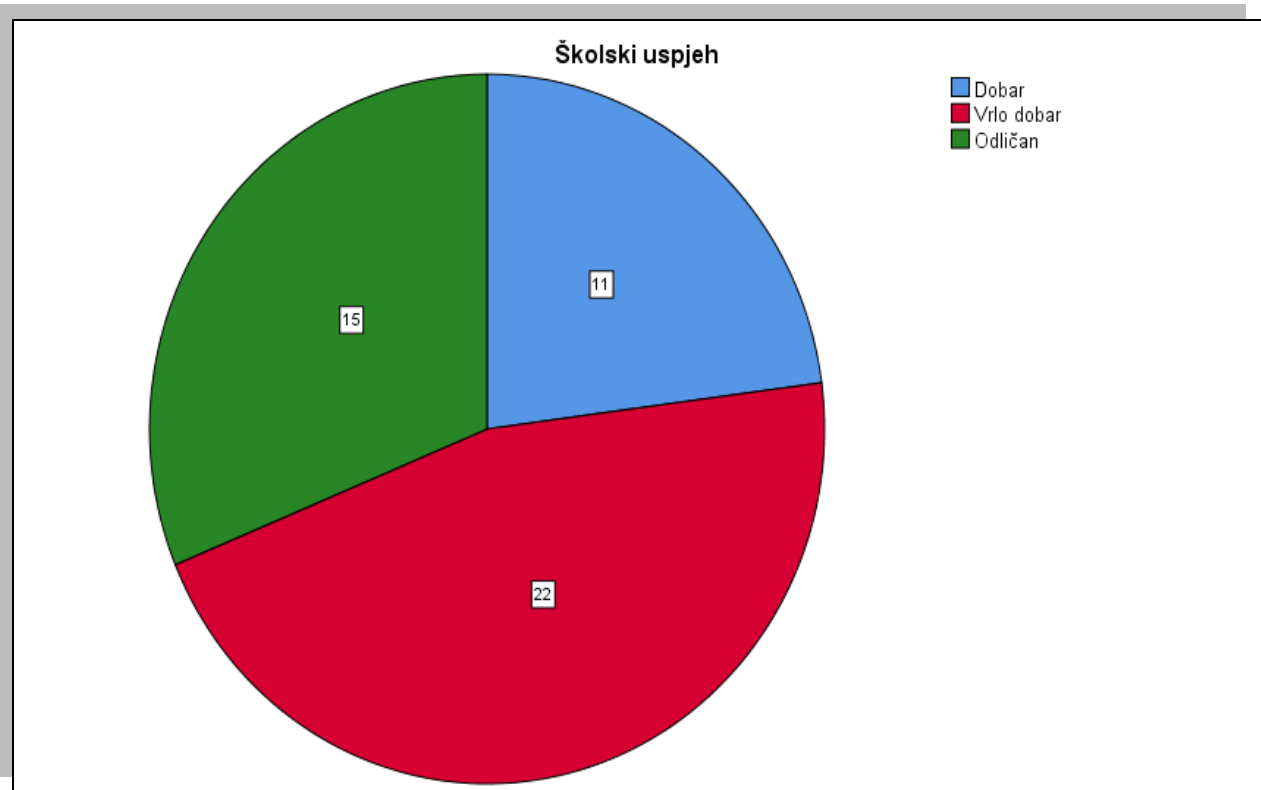
C razred - 11 učenika (23%)

D razred - 13 učenika (27%)



Grafikon 2. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli: Razredno odjeljenje

Osvrnemo li se na školski uspjeh ispitanika, utvrđeno je kako najveći broj učenika ima vrlo dobar uspjeh, zatim odličan, te potom dobar. Nijedan ispitanik nije imao ocjenu dovoljan ili pak nedovoljan. Odličan školski uspjeh na kraju školske godine imalo je 31% ispitanika (15 učenika), vrlo dobar uspjeh 46% ispitanika (22 učenika), te dobar uspjeh 23% ispitanika (11 učenika).



Grafikon 3. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli: školski uspjeh

5.2. Praktičnost, pouzdanost, valjanost i autentičnost školskog ocjenjivanja

Prvi dio istraživanja odnosi se na utvrđivanje u kojoj je mjeri školsko ocjenjivanje objektivno, javno, transparentno i kontinuirano. To su temeljne sastavnice kojih se nastavnici u svome odgojno-obrazovnom radu moraju pridržavati. Analizirajući odgovore učenika utvrđeno je kako se većina učenika slaže da nastavnici uvijek školsko ocjenjivanje provode transparentno, javno i kontinuirano. Više od polovice učenika, 56,3 % (27 učenika) se slaže s tvrdnjom, dok 31,3% (15 učenika) ističe kako to čine često.

Ispitujući učenike o objektivnosti ocjenjivanja nastavnika više od polovine učenika, 52,1% (25 učenika) istaknulo je kako većina nastavnika često objektivno ocjenjuje sve učenike, dok je njih 27,1% (13 učenika) istaknulo kako to čine samo ponekad.

Pravilnikom o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi³ utvrđeno je kako je nastavnik dužan izvijestiti učenike o oblicima, elementima i mjerilima praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika na početku nastavne godine, a učenikove roditelje na prvom roditeljskom sastanku. Najveći broj učenika, 35,4% (17 učenika) istaknuo je kako to nastavnici čine uvijek, njih 33,3% (16 učenika) istaknulo je kako to čine ponekad, dok njih 16,7% (8 učenika) misli kako to rijetko čine. Utvrđeno je značajno neslaganje među stavovima učenika.

Na varijabli nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su jasne, precizne te razumljive svim učenicima uvrđeno je kako dio učenika, njih 35,4% (17 učenika) ističe kako su često upute jasne, precizne i razumljive, njih 31,3% (15 učenika) ističe kako su uvijek, dok 25% (12 učenika) misli da su upute ponekad jasne, precizne i razumljive svim učenicima. Stav učenika o tome utječu li nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja na ocjenu utvrđeno je kako kod najvećeg postotka učenika, 37,5% (18 učenika) nastavnikove upute često utječu na ocjenu, kod 31,3% (15 učenika) ponekad, kod 18,8% (9 učenika) uvijek, dok kod najmanjeg postotka učenika 12,5 % (6 učenika) rijetko utječu.

35,4 % učenika (17) ističe kako je rad ostalih učenika i njega osobno kontinuirano praćen i vrjednovan od strane nastavnika tijekom oba polugodišta. 27,1 % učenika (13) ističe kako je uvijek tako. Jednako toliko učenika tvrdi kako je rad učenika samo ponekad kontinuirano praćen i vrjednovan tijekom oba polugodišta.

³ Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi
Na temelju članka 72. stavka 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10.-ispr.), dostupno na: <https://mzo.hr/hr/rubrike/osnovno-obrazovanje>.

Većina učenika ističe kako nastavnici svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima. Njih 31,3 % (15 učenika) ističe kako to uvijek čine, dok jednaki broj učenika smatra kako to često čine. Aplikacija e-Dnevnik za učenike omogućava učenicima pregled ocjena, bilješki, izostanaka, lektira te raspored pisanih zadaća koje su upisali nastavnici. Više od polovice učenika, 66,7% (32 učenika) istaknulo je kako nastavnici svaku priopćenu ocjenu upisuju u za to odgovarajući odjeljak u e-Dnevniku. Nadalje, 45,8% učenika (22) ističe kako često dobivaju ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova na uvid, dok njih 43,8 % (21) ističe kako uvijek dobiju rad na uvid.

Zaključna je ocjena iz nastavnoga predmeta izraz postignute razine učenikovih kompetencija u nastavnome predmetu/području i rezultat ukupnoga procesa vrjednovanja tijekom nastavne godine, a izvodi se temeljem elemenata vrednovanja. Učenici su istaknuli kako pri zaključivanju ocjena nastavnici u obzir uzimaju i ocjene iz vladanja, njih 41,7% (20 učenika) smatra kako to čine uvijek, 33,3% (16 učenika) smatra kako to čine često, dok 14,6% (7 učenika) smatra kako to čine ponekad. Najveći broj učenika, njih 39,6 % (19) potvrdio je kako se često opći uspjeh na kraju školske godine utvrđuje aritmetičkom sredinom upisanih ocjena. Ukupno 29,2% (14) učenika istaknulo je kako nastavnici uvijek izračunaju aritmetičku sredinu, njih 14,6% (7 učenika) smatra da to čine ponekad, dok 10,4% (5) učenika smatra da nastavnici rijetko opći uspjeh na kraju školske godine utvrđuju aritmetičkom sredinom. Više od polovine ispitanika, 52,1% ističe kako je često zaključna ocjena iz nastavnog predmeta izraz postignute razine kompetencija u nastavnom predmetu, odnosno području.

Zaključno, prema mišljenjima ispitanika, aktivnosti u procesu vrjednovanja razvoja učenikovih kompetencija i ponašanja provode nastavnici transparentno, javno, objektivno i kontinuirano. Učenici se slažu s tvrdnjom da ih nastavnici na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja. U manjoj je mjeri utvrđeno slaganje učenika o tome kako ih nastavnici tijekom školske godine na spomenute elemente i podsjećaju. Zaključna ocjena je prema mišljenjima učenika izraz postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu/području. Računa se uz pomoć aritmetičke sredine te obuhvaća i ocjene iz vladanja. Najveće neslaganje primijećeno je na varijabli kontinuirano nastavnikovo ocjenjivanje potiče me na redovno učenje i utječe na moj školski uspjeh.

Tablica 1. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

<i>Praktičnosti, pouzdanosti, valjanosti i autentičnosti školskog ocjenjivanja</i>	<i>1+2</i>	<i>3</i>	<i>4+5**</i>	<i>M*</i>	<i>SD*</i>
<i>Školsko ocjenjivanje nastavnici provode transparentno, javno i kontinuirano.</i>	2	4	42	4,40	0,82
<i>Većina nastavnika objektivno ocjenjuju sve učenike.</i>	3	13	32	3,75	0,79
<i>Nastavnik svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja.</i>	2	6	39	4,47	0,88
<i>Nastavnik svakog nastavnoga predmeta nas tijekom školske godine podsjeća na elemente, načine i postupke ocjenjivanja.</i>	10	16	22	3,56	1,25
<i>Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su jasne, precizne te razumljive svim učenicima.</i>	4	12	32	3,87	1,00
<i>Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja utječu na moju ocjenu.</i>	6	15	27	3,62	0,94
<i>Rad ostalih učenika i mene kontinuirano je praćen i vrednovan od strane nastavnika tijekom oba polugodišta</i>	4	13	30	3,79	1,04
<i>Kontinuirano ocjenjivanje od strane nastavnika potiče me na redovno učenje i utječe na moj školski uspjeh.</i>	11	18	19	3,25	1,16
<i>Nastavnici svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima.</i>	9	9	30	3,73	1,14
<i>Nastavnici svaku priopćenu ocjenu upisuju u za to odgovarajući odjeljak u eDnevniku.</i>	3	4	41	4,42	1,03
<i>Ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova dobivamo na uvid.</i>	2	3	43	4,29	0,77
<i>Nastavnici pri zaključivanju ocjena u obzir uzimaju i ocjene iz vladanja.</i>	5	7	36	4,02	1,10
<i>Opći uspjeh na kraju školske godine utvrđuje se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena</i>	6	7	33	3,87	1,05
<i>Zaključna ocjena iz nastavnog predmeta je izraz postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu/području.</i>	4	6	38	3,98	0,86

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Nikad
2- Rijetko
3- Ponekad
4- Često
5- Uvijek

5.3. Utjecaj školskog ocjenjivanja na učenika

U narednom dijelu bit će obrađen dio istraživanja koji se odnosi na izravan i neizravan utjecaj školskog ocjenjivanja na učenika.

Na tvrdnju kako školsko ocjenjivanje ima pozitivan utjecaj koji utječe na učenje i poučavanje najveći broj učenika, njih 37,5 %, istaknulo je kako se to događa često (ukupno 18 učenika). Njih 31,3% (15 učenika) istaknulo je kako ocjenjivanje uvijek ima pozitivan utjecaj, 14,6 % kako ponekad ima utjecaj, dok 10,4 % smatra kako rijetko ima pozitivan utjecaj koji utječe na učenje i poučavanje. Na varijabli školska ocjena mi pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju, 31,3 % (15 učenika) je utvrdilo da se to događa ponekad, 29,2 % (14 učenika) je odgovorilo često, 16,7 % (8 učenika) uvijek, dok je 10,0% (5 učenika) istaknulo kako im nikad ili rijetko školska ocjena pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju.

Veće neslaganje možemo uvidjeti na varijabli školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi. Ukupno 27,1% (13 učenika) ističe kako ih školsko ocjenjivanje potiče na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi, dok njih 20,8 % (10 učenika) ističe kako ih ono rijetko potiče na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi. Neslaganje, ali u manjoj mjeri, javlja se i na varijabli školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima. Najveći broj učenika, 27,1 % (13 učenika) ističe kako ih ono često potiče na razvijanje pozitivne slike o drugima, 22,9 % (11 učenika) samo ponekad, 20,8% (10 učenika) uvijek, 14,6% (7 učenika) rijetko i 6,3 % (3 učenika) nikad. Najveći broj ispitanika ističe kako školsko ocjenjivanje često potiče razvoj njihova samopouzdanja, 35,4% (17 učenika), dok njih 25% (12 učenika) ističe kako ocjenjivanje samo ponekad utječe na samopouzdanje.

Velika odstupanja između odgovora ispitanika javila su se na varijabli školsko ocjenjivanje potiče me na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje. Najveći broj učenika, 37,5 % (18 učenika) ističe kako ono često potiče stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje, dok njih 27,1% (13 učenika) smatra kako je to samo ponekad. Jednak broj učenika, njih 16,7%, odnosno 8 učenika, istaknulo je kako školsko ocjenjivanje uvijek potiče stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje. Jednako toliko učenika (njih 8) istaknulo je kako ono rijetko utječe na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje. Osvrnemo li se na motivaciju za učenje, jednak broj učenika, 27,1 % (13 učenika) ističe kako često, odnosno

ponekad školsko ocjenjivanje utječe na motivaciju i potiče ih na učenje. 14,6 % (7 učenika) je istaknulo kako uvijek utječe, dok 16,7% (8 učenika) kako rijetko utječe na motivaciju.

Ispitanici su također izrazili dvojbu oko straha od dolaska u školu kao rezultata školskog ocjenjivanja. Najveći postotak ispitanika, 27,1% (13 učenika) istaknuo je kako školsko ocjenjivanje nikad ne rezultira strahom od dolaska u školu. Ukupno 25 % (12) ispitanika ističe kako se strah javlja samo ponekad, dok njih 14,6% (7 učenika) uvijek doživljava strah kao rezultat školskog ocjenjivanja.

Na varijablama trudim se biti što bolji učenik-učenica, odnosno uspješan sam učenik-učenica, ispitanici su iskazali veliko slaganje. Njih 43,8% (21 učenik) uvijek se trudi biti uspješno, dok se 35,4% (17 učenika) uvijek smatra uspješnima.

Na samom kraju željelo se ispitati u kojoj mjeri školsko ocjenjivanje potiče učenike na varanje kako bi ostvarili što uspješniju ocjenu. Mišljenja su bila podijeljena. Najveći broj učenika, 27,1% (13 učenika) ponekad, odnosno uvijek vara na ispitu kako bi dobili bolju ocjenu. Njih 18,8 % (9 učenika) često vara, dok 16,7% (8 učenika) rijetko, a 10,4% (5 učenika) nikada ne varaju.

Kako bismo ispitali odnos školskog ocjenjivanja i stavove učenika o daljnjoj budućnosti, u istraživanje je dodana varijabla ako budem marljivo učio/la u školi i imao/la dobre ocjene, postat ću uspješna odrasla osoba. Više od polovice učenika 64,6 % (31 učenik) istaknulo je kako uvijek smatraju da ako budu marljivo učili, postat će uspješne odrasle osobe. Možemo zaključiti kako više od polovice učenika smatra da je školsko ocjenjivanje povezano s njihovim uspjehom u daljnjoj budućnosti.

U navedenom dijelu istraživanje je bilo usmjereno na ispitivanje učenikovih stavova i mišljenja o nastavnom procesu, te o utjecajima ocjenjivanja na učenika. Možemo zaključiti kako najveći broj učenika smatra kako školsko ocjenjivanje ima pozitivan utjecaj na učenje i poučavanje. Ono kod velikog broja ispitanika utječe na razvoj samopouzdanja, te na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje. Vrlo je važno napomenuti kako se ispitanici slažu kako se uvijek trude biti što bolji učenici/učenice te kako razmišljaju o budućnosti. Smatraju da ako marljivo budu učili u školi, postat će uspješne odrasle osobe. Treba napomenuti kako je veći broj ispitanika utvrdio kako školsko ocjenjivanje nikada ili rijetko rezultira strahom od dolaska u školu.

Tablica 2. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

<i>Utjecaj školskog ocjenjivanja na nastavni proces i učenika</i>	<i>1+2</i>	<i>3</i>	<i>4+5**</i>	<i>M*</i>	<i>SD*</i>
<i>Školsko ocjenjivanje ima pozitivan utjecaj koji utječe na učenje i poučavanje.</i>	7	7	33	3,83	1,13
<i>Školska ocjena mi pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju.</i>	10	15	22	3,32	1,20
<i>Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi.</i>	12	11	25	3,50	1,22
<i>Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima.</i>	10	11	23	3,45	1,21
<i>Školsko ocjenjivanje potiče razvoj mog samopouzdanja.</i>	8	12	28	3,63	1,06
<i>Školsko ocjenjivanje potiče me na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje</i>	9	13	26	3,50	1,03
<i>Školsko ocjenjivanje utječe na moju motivaciju i potiče me na učenje.</i>	12	13	20	3,24	1,19
<i>Školsko ocjenjivanje rezultira mojim strahom od dolaska u školu.</i>	21	12	14	2,72	1,41
<i>Trudim se biti što bolji/a učenik/ica.</i>	3	5	39	4,21	0,88
<i>Uspješan/na sam učenik/ica.</i>	2	13	32	4,00	0,91
<i>Ponekad varam na ispitu kako bih dobio/la bolju ocjenu.</i>	13	13	22	3,35	1,33
<i>Ako budem marljivo učio/la u školi i imao/la dobre ocjene, postat ću uspješna odrasla osoba.</i>	7	2	39	4,27	1,20

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Nikad
2- Rijetko
3- Ponekad
4- Često
5- Uvijek

5.4. Utjecaj školskog ocjenjivanja na međusobne odnose

U ovom dijelu istraživanja ispitanicima su postavljena pitanja kako bi se utvrdilo na koji način školsko ocjenjivanje utječe na međusobne odnose učenika, razredno ozračje te potiče li ono natjecanje, odnosno kompetitivnost među učenicima.

Na varijabli sviđa mi se ako dobijem bolju ocjenu vidljivo je izrazito neslaganje učenika. Najveći broj učenika, 29,2 % (14 učenika) odgovorilo je kako im se uvijek sviđa kad dobiju bolju ocjenu od drugih, 20,8% (10 učenika) su istaknuli kako im se to često događa. Ponekad se to događa kod 16,7 % (9 učenika), dok je njih 10,4% (8 učenika) istaknulo kako im se nikad ne sviđa ako dobiju bolju ocjenu od drugih učenika. Nasuprot tomu, zanimljivo je bilo vidjeti odgovore na varijabli školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu. Najveći postotak učenika, 31,3 % (15 učenika) istaknuo je kako ocjenjivanje često potiče natjecanje među učenicima, njih 22,9% (11 učenika) ističe kako se to nikad ne događa, a 20,8% (10 učenika) ističe kako se to samo ponekad događa. Kompeticija predstavlja takvu ciljnu orijentaciju pri kojoj je ljudima najvažnije da budu bolji od drugih, bilo da to postignu radom, izbjegavanjem boljih ili sprječavanjem drugih da budu bolji (Suzić, 2004). Kompeticija, odnosno natjecanje, označava suprotnost od kooperacije, te potiče ljude na ostvarivanje vlastitih interesa, čak i u slučaju kada je to ostvarivanje interesa na štetu drugim ljudima. Iako je primijećena znatna dvojba u odgovorima učenika, najveći broj je istaknuo kako je prisutno natjecanje, te ga školsko ocjenjivanje ipak potiče.

U posljednje vrijeme razredno- nastavno ozračje sve se više smatra ključnim obilježjem škole. U istraživanju najveći postotak učenika, 35,4 % (17 učenika) potvrđuje kako školsko ocjenjivanje ponekad doprinosi boljem razredno-nastavnom ozračju, dok 29,2 % ispitanika (14 učenika) ističe da ono često doprinosi boljem razrednom ozračju. Žele li se ostvariti kompleksni odgojno-obrazovni ciljevi važno je poticati i održavati pozitivno razredno-nastavno ozračje. Kvaliteta odnosa i razredno-nastavno ozračje pridonosi kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa te neposredno djeluje na učenje i poučavanje. Istraživanja su pokazala kako pozitivno i podržavajuće ozračje utječe na akademska postignuća, zadovoljstvo nastavom, smanjenje rizičnih ponašanja i dr. (Brophy, 1979; Schlosser, 1992; Goh i Fraser, 1995; Yildirim i sur., 2008; Avci i sur., 2009; Bošnjak, 1997; Fraser i O'Brien, 1985; Dorman i sur., 2006; Jagić i Jurčić, 2006; Boillet i Bijedić, 2007; Đermanov, 2008, Brajša-Žganec, 2009 i dr., prema Vlahek, 2016). Zanimljivo je kako je znatan broj ispitanika istaknuo da školsko ocjenjivanje ponekad, odnosno često doprinosi boljem razredno-nastavnom ozračju.

Zaključno, utvrđeno je kako u većini slučajeva kod učenika izaziva zadovoljstvo kada dobiju bolju ocjenu od drugih kolega u razredu. Nasuprot tomu, kada govorimo o natjecanju među učenicima izazvanom školskim ocjenjivanjem mišljenja su podijeljena. Jednak broj učenika smatra kako se to nikad, odnosno rijetko događa, za razliku od onih koji smatraju kako često, odnosno uvijek dolazi do natjecanja. Na samom kraju, najveće iznenađenje izazvali su odgovori na varijabli školsko ozračje doprinosi boljem razrednom ozračju. Najveći broj ispitanika odgovorio je da se to samo ponekad događa, dok je velik broj također istaknuo kako se to uvijek, odnosno često događa. Zanimljivo bi bilo ispitati razloge zbog kojih su se ispitanici odlučili za ovakav odgovor te koji čimbenici školskog ocjenjivanja doprinose boljem razredno-nastavnom ozračju.

Tablica 3. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

<i>Utjecaj školskog ocjenjivanja na međusobne odnose</i>					
	<i>1+2</i>	<i>3</i>	<i>4+5**</i>	<i>M*</i>	<i>SD*</i>
<i>Sviđa mi se ako dobijem bolju ocjenu nego drugi učenici.</i>	14	8	24	3,41	1,39
<i>Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu.</i>	18	10	19	2,87	1,33
<i>Školsko ocjenjivanje doprinosi boljem razredno-nastavnom ozračju.</i>	11	17	16	3,07	1,02

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Nikad
 2- Rijetko
 3- Ponekad
 4- Često
 5- Uvijek

5.5. Odnos nastavnik – učenik u procesu školskog ocjenjivanja

U nastavku ćemo prikazati rezultate koji se odnose na različite segmente odnosa nastavnik – učenik. Rezultati prikazuju na koji način ispitanici percipiraju svoj odnos prema nastavniku, kao i odnos nastavnika naspram njih. Aktivnosti u procesu vrjednovanja razvoja učenikovih kompetencija i ponašanja provode učitelji/nastavnici, razrednici i stručni suradnici poštujući učenikovu osobnost, mišljenje i dajući svakom učeniku jednaku priliku. U nastavku će biti istaknuti rezultati dijela istraživanja koji se odnosi na ispitivanje u kojoj mjeri nastavnici uvažavaju učenike i sve učenike ravnopravno potiču na uspjeh.

Na pitanje uvažavaju li nastavnici učenikovo mišljenje pri ocjenjivanju učenici su iskazali neslaganje u odgovorima. Ukupno 37,5% (18 učenika) je istaknulo da to čine samo ponekad, 18,8% (9) smatra da to čine često, dok njih 16,7% (8 učenika) ističe kako nastavnici rijetko uvažavaju učenikovo mišljenje pri ocjenjivanju. Ukupno 33,3% (16 učenika) smatra kako je nastavnicima uvijek stalo da budu uspješni u školi, dok njih 20,8% (10 učenika) ističe kako je nastavnicima samo ponekad stalo.

Faktor ravnopravnosti prema svim učenicima odnosi se na ravnopravno ophođenje nastavnika prema svim učenicima. Učenici su na ovoj varijabli ponovno iskazali neslaganje u odgovorima. Najveći postotak, 37,5 % (18 učenika) ističe kako su nastavnici samo ponekad ravnopravni, 20,8 % (10 učenika) ističe kako su često ravnopravni, dok njih 16,7 % (8 učenika) ističe kako su rijetko ravnopravni prema svim učenicima. Ispitujući zadovoljstvo učenika svojim nastavnicima i njihovim načinima ocjenjivanja najveći postotak učenika, 31,3 % (15 učenika) samo je ponekad zadovoljan nastavnicima i načinom ocjenjivanja, dok je 29,2% (14 učenika) često zadovoljno.

Odnos nastavnika i učenika u procesu školskog ocjenjivanja izazvao je podijeljena mišljenja ispitanika. Naime, ispitanici su izrazili neslaganja prema tvrdnji kako nastavnici pri ocjenjivanju uvažavaju njihovo mišljenje te kako su ravnopravni prema svim učenicima.

Osvrnemo li se na zadovoljstvo nastavnicima i njihovim načinom ocjenjivanja, najveći dio ispitanika je uvijek, odnosno često zadovoljan nastavnicima. Također, ispitanici su u najvećoj mjeri istaknuli kako je nastavnicima stalo da učenici budu uspješni u školi.

Tablica 4. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

<i>Odnos nastavnik-učenik u procesu školskog ocjenjivanja</i>	<i>1+2</i>	<i>3</i>	<i>4+5**</i>	<i>M*</i>	<i>SD*</i>
<i>Pri ocjenjivanju nastavnici uvažavaju moje mišljenje</i>	13	18	15	3,07	1,16
<i>Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.</i>	7	10	31	3,79	1,15
<i>U mojoj školi nastavnici su ravnopravni prema svim učenicima.</i>	12	18	18	3,21	1,17
<i>Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima i njihovim načinom ocjenjivanja</i>	10	15	23	3,35	1,21

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Nikad
2- Rijetko
3- Ponekad
4- Često
5- Uvijek

5.6. Utjecaj subjektivnih pogrešaka koje se javljaju kod nastavnika na školsko ocjenjivanje

Mjerila i skale nisu strogo znanstveno utemeljene, već su dogovoreni načini izražavanja uspjeha učenika. Upravo je to razlog da jednaka ocjena ne mora značiti i jednako znanje. Ocjene su podložne različitim uvjetima, prvenstveno subjektivnim osobinama ocjenjivača. U nastavku će biti obrađeni rezultati varijabli kojima je cilj bio ispitati u kojoj se mjeri javljaju nastavnikove subjektivne pogreške, te utječu li na školsko ocjenjivanje.

Na varijabli većina nastavnika ocjenjuje previše strogo trećina ispitanika, 35,4 % (17 učenika) izrazilo je kako se niti slaže, niti ne slaže, dok se njih 31,3% (15 učenika) slaže kako većina nastavnika ocjenjuje previše strogo. Nadalje, trećina učenika, 33,3% (16 učenika) iskazala je slaganje s tvrdnjom da nastavnici imaju velika očekivanja od učenika. Nasuprot strogoći, učenike se ispitivalo o tome koliko su nastavnici blagi. Trećina učenika, 33,3 % uopće se ne slaže s tvrdnjom kako većina nastavnika ocjenjuje previše blago, dok njih 31,3% (15 učenika) s tvrdnjom se niti slaže, niti ne slaže. Osvrnemo li se na prvu varijablu ovog dijela, možemo istaknuti kako su mišljenja učenika podijeljena, trećina misli da su nastavnici previše strogi, trećina misli kako su nastavnici preblagi, dok je trećina ispitanika suzdržana, odnosno niti se slaže, niti se ne slaže.

Logička pogreška javlja se kod nastavnika koji su uvjereni da su nastavni sadržaji nužno povezani. Na varijabli nastavnici me ocjenjuju s obzirom na moje prethodne ocjene ispitanici

su imali podijeljena mišljenja. Ukupno 25% (12 učenika) se uopće ne slaže s tvrdnjom kako nastavnici ocjenjuju s obzirom na prethodne ocjene, 20,8% (10) učenika se ne slaže, jednak broj se niti ne slaže, niti se ne slaže, dok se njih 18,8% (9 učenika) slaže, odnosno 14,6% (7 učenika) se u potpunosti slaže.

Halo-efekt javlja se kada nastavnik učenike ocjenjuje u skladu s mišljenjem koje ima o njima (ili temeljem neke učenikove osobine). Najviše ispitanika utvrdilo je kako se niti slaže, niti se ne slaže s tvrdnjom da nastavnici ocjenjuju u skladu s mišljenjem koje imaju o učeniku (njih 29,2 % ili 14 učenika). Nadalje, njih 27,% (13 učenika) se slaže, odnosno 20,8 (10 učenika) se u potpunosti slaže. Ukupno 33,3% (16) učenika se uopće ne slaže s tvrdnjom kako nastavnici procjenjuju znanje na osnovi ocjena iz drugih predmeta, odnosno 25% (12 učenika) se ne slaže, za razliku od 20,8% (10) učenika koji se slažu. Podijeljenost mišljenja ispitanika javlja se i na varijabli nastavnici znanja učenika najčešće procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3). Ukupno 22,9% (11) učenika je istaknulo kako se u potpunosti slaže s tvrdnjom, jednak postotak se niti slaže niti ne slaže, dok ih se 20,8% (10 učenika) ne slaže. Jednako neslaganje se pojavljuje i na varijabli nastavnici često proširuju ljestvicu ocjena (npr.+/-). Najveći postotak učenika, 27,1% (13 učenika) se niti slaže niti ne slaže, njih 18,8% (9 učenika) se u potpunosti slaže, dok ih se 16,7% (8 učenika) uopće ne slaže.

Nadalje, s tvrdnjom da nastavnici često podcjenjuju znanja slabijih učenika, 31,3% (15) ispitanika se niti slaže, niti se ne slaže. Jednak se broj učenika, njih 16,7% (8 učenika) uopće ne slaže, odnosno jednaki broj učenika se u potpunosti slaže. Ukupno 25% (12) učenika istaknulo je kako se slažu da nastavnici slabije učenike ocjenjuju s lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu. 20,8% (10) učenika se u potpunosti slaže s tvrdnjom i jednak broj se niti slaže, niti se ne slaže. 27,1% (13) učenika je istaknulo kako se u potpunosti slažu, odnosno slažu se da nastavnik često precjenjuje znanja boljih učenika.

35,4% (17) učenika odgovorilo je da se niti slaže, niti ne slaže s varijablom kako nastavnik oblikuje kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda. 18,8% (9) ispitanika se ne slaže, dok se 14,6% (7) slaže s tvrdnjom kako nastavnik oblikuje kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda. Na samom kraju dijela o utvrđivanju stavova učenika o utjecaju subjektivnih pogrešaka nastavnika na proces školskog ocjenjivanja ispitalo se učenike o utjecaju raspoloženja nastavnika u trenutku ocjenjivanja na ocjenu. 43,8% (21) se u potpunosti slaže da raspoloženje nastavnika u trenutku ispitivanja utječe na ocjenu, dok se njih 22,9% (11) slaže s tvrdnjom.

Zaključno, u dijelu o utvrđivanju stavova učenika o utjecaju nastavnikovih subjektivnih pogrešaka na školsku ocjenu ispitanici su iskazali znatno neslaganje u odgovorima. Pogreške kod kojih je uočeno slaganje većeg postotka ispitanika jesu: osobna jednadžba (blagi i strogi nastavnici), halo efekt (ocjenjivanje na temelju mišljenja o učeniku), utjecaj raspoloženja na ocjenjivanje, podcjenjivanje znanja lošijih učenika. Ispitanici su se u velikoj mjeri složili s tvrdnjom kako nastavnici imaju velika očekivanja od njih.

Tablica 5. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

<i>Utjecaju subjektivnih pogrešaka koje se javljaju kod nastavnika na školsko ocjenjivanje</i>	<i>1+2</i>	<i>3</i>	<i>4+5**</i>	<i>M*</i>	<i>SD*</i>
<i>Većina nastavnika ocjenjuje previše strogo.</i>	10	17	21	3,29	1,07
<i>Nastavnici imaju velika očekivanja od nas.</i>	8	10	30	3,70	1,15
<i>Većina nastavnika ocjenjuje previše blago.</i>	25	15	8	2,40	1,27
<i>Nastavnici me ocjenjuju s obzirom na moje prethodne ocjene.</i>	22	10	16	2,77	1,40
<i>Nastavnici me ocjenjuju u skladu s mišljenjem koje imaju o meni.</i>	11	14	23	3,31	1,31
<i>Nastavnici procjenjuju moje znanje na osnovu ocjena iz drugih predmeta.</i>	28	7	12	2,36	1,28
<i>Nastavnici moja znanja i znanjadrugih učenika najčešće procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3).</i>	19	11	18	3,02	1,44
<i>Nastavnici često proširuju ljestvicu ocjena (npr. +/-)</i>	15	13	17	3,07	1,37
<i>Nastavnici često podcjenjuje znanja slabijih učenika.</i>	16	15	17	3,02	1,31
<i>Nastavnici slabije učenike ocjenjuju s lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu.</i>	15	10	22	3,19	1,39
<i>Nastavnik često precjenjuje znanja boljih učenika.</i>	12	8	26	3,48	1,35
<i>Nastavnik oblikuje kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda.</i>	14	17	13	3,00	1,81
<i>Raspoloženje nastavnika u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje.</i>	8	8	31	3,86	1,30

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Uopće se ne slažem

2- Ne slažem se

3- Niti se slažem, niti se ne slažem

4- Slažem se

5- U potpunosti se slažem

5.7. Roditeljska uključenost i informiranost o školskom ocjenjivanju

Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi utvrđena su prava i obveze roditelja u procesu školskog ocjenjivanja. Roditelj ima pravo znati elemente ocjenjivanja, kao i načine i postupke vrednovanja za svaki nastavni predmet. O načinima i postupcima vrednovanja i ocjenjivanja roditelje informira razrednik na roditeljskim sastancima i individualnim informativnim razgovorima na koje je roditelj dužan dolaziti. Roditelj ima pravo uvida u pisane i druge radove i ocjene djeteta na organiziranim individualnim informativnim razgovorima s razrednikom (ili po potrebi s predmetnim nastavnikom). Roditelji imaju pravo na pisane i usmene predstavke (primjedbe, komentare i sugestije) o vrjednovanju učenika koje podnose ravnatelju i/ili vijeću roditelja.

U nastavku će biti analizirani stavovi učenika o uključenosti i informiranosti roditelja o školskom ocjenjivanju i njihova uloga u istomu.

Na varijabli moji roditelji su upoznati s elementima ocjenjivanja, kao i načinima i postupcima vrednovanja za svaki nastavni predmet, 43,8% (21) učenika je odgovorilo kako su roditelji uvijek upoznati, dok je njih 20,8% (10) odgovorilo kako su često upoznati s elementima ocjenjivanja, kao i načinima i postupcima vrednovanja za svaki nastavni predmet. 31,3% (15) ispitanika potvrdilo je kako razrednik uvijek informira roditelje o načinima i postupcima vrednovanja i ocjenjivanja na roditeljskim sastancima i individualnim informativnim razgovorima. Njih 20,8% (10) istaknulo je kako to često čine, i jednako toliko ispitanika je istaknulo kako to čine ponekad. Više od polovine ispitanika istaknulo je slaganje na varijabli moji roditelji imaju pravo uvida u moje pisane i druge radove i ocjene. Njih 70% (34) odgovorilo je kako roditelji uvijek imaju pravo uvida u učenikove radove. U slučaju 50,0% (24) ispitanika roditelji su uvijek redoviti pri dolasku na roditeljske sastanke i individualne informativne razgovore s razrednikom i tako se informiraju o ocjenama. Kod 20,8% (10) ispitanika roditelji samo ponekad dolaze na roditeljske sastanke i informativne razgovore. Većina ispitanika, 87,5% (42) istaknulo je kako je njihovim roditeljima uvijek stalo do njihovog školskog uspjeha, dok njih 56,3% (27) smatra kako su za roditelje dobre ocjene uvijek one koje odgovaraju uloženom trudu i znanju učenika.

33,3% (16) ispitanika ističe kako roditelji uvijek dobrim ocjenama smatraju isključivo ocjene vrlo dobar (4) i odličan (5), u slučaju 29,2 % (14) se to često događa.

Na varijabli roditelje pravovremeno upoznajem sa svakom dobivenom ocjenom, 41,7% (20) ispitanika je odgovorilo kako to uvijek čine, dok njih 29,2% (14) to čine često. Osvrnemo li se

na skrivanje loših ocjena od roditelja, 29,2% (14) učenika je odgovorilo kako to nikada ne čine, dok njih 22,9% (11) ponekad, odnosno uvijek skriva loše ocjene od svojih roditelja. Ukupno 20,8 % (10) skriva ocjene jer se boje reakcije roditelja. Velik broj ispitanika, 43,8 % (21) nikad ne skriva loše ocjene jer se boje roditelja. Vrlo se često događa da djeca zbog visokih očekivanja svojih roditelja osjećaju strah od školskog neuspjeha i loše ocjene, zbog čega se u školi ne mogu osjećati ugodno i zbog čega im cjelokupan proces učenja postaje neugodan i naporan, te ga u krajnjem slučaju počinju izbjegavati (Jurčić, 2012).

Kao reakcije na dobru ocjenu, 72,9% (35) učenika navode kako su roditelji uvijek ponosni na njihovu dobru ocjenu, dok kod njih 18,8% (9) na lošu ocjenu uvijek reagiraju kaznama. Kod 39,6% (19) učenika roditelji na lošu ocjenu nikada ne reagiraju kaznama.

Zanimljivo je bilo neslaganje ispitanika na varijabli roditelji opravdavaju izostanke kada ne odlazim u školu jer znaju da će dobiti lošu ocjenu. Kod 35,4% (17) ispitanika roditelji nikad ne opravdavaju izostanke kada ne odlaze u školu zbog nespremnosti. Kod 20,8% (10) ponekad opravdavaju izostanke, dok kod jednakog broja učenika roditelji uvijek opravdavaju izostanke kada učenik ne odlazi u školu jer zna da će dobiti lošu ocjenu. Na samom kraju ispitivalo se u kojoj mjeri roditelji prigovaraju nastavniku kad nisu zadovoljni ocjenom koju je dobilo njihovo dijete. 58,3% (28) ispitanika odgovorilo je kako roditelji nikad ne prigovaraju nastavniku, dok kod 18,8% (9) ispitanika roditelji prigovaraju nastavniku ako nisu zadovoljni ocjenom koju je dobilo njihovo dijete.

Tablica 6. Frekvencije i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

Roditeljska uključenost i informiranost o školskom ocjenjivanju	1+2	3	4+5**	M^*	SD^*
<i>Moji roditelji su upoznati s elementima ocjenjivanja, kao i načinima i postupcima vrednovanja za svaki nastavni predmet.</i>	10	7	31	3,81	1,31
<i>Razrednik informira moje roditelje o načinima i postupcima vrednovanja i ocjenjivanja na roditeljskim sastancima i individualnim informativnim razgovorima.</i>	13	10	25	3,46	1,37
<i>Moji roditelji imaju pravo uvida u moje pisane i druge radove i ocjene.</i>	4	2	41	4,49	1,00
<i>Moji roditelji redovito dolaziti na roditeljske sastanke i individualne informativne razgovore s razrednikom i tako se informira o mojim ocjenama.</i>	7	10	31	3,98	1,19
<i>Mojim roditeljima je stalo do moga školskog uspjeha.</i>	3	2	43	4,67	0,97
<i>Dobre ocjene su za moje roditelje one koje odgovaraju mojem uloženom trudu i znanju.</i>	5	4	39	4,27	1,00
<i>Moji roditelji dobrim ocjenama smatraju isključivo ocjene vrlo dobar (4) i odličan (5).</i>	12	6	30	3,56	1,43
<i>Roditelje pravovremeno upoznajem sa svakom dobivenom ocjenom.</i>	5	9	34	4,0	1,07
<i>Često roditeljima skrivam loše ocjene.</i>	23	11	14	2,75	1,52
<i>Loše ocjene skrivam od roditelja jer se bojim njihove reakcije.</i>	28	5	15	2,50	1,62
<i>Moji roditelji su ponosni na mene kada dobijem dobru ocjenu.</i>	1	4	43	4,58	0,82
<i>Roditelji na moje loše ocjene reagiraju kaznama.</i>	31	3	14	2,43	1,56
<i>Roditelji opravdavaju moje izostanke kada ne odlazim u školu jer znam da ću dobiti lošu ocjenu.</i>	25	10	13	2,60	1,54
<i>Ukoliko moji roditelji nisu zadovoljni mojom ocjenom prigovaraju nastavniku.</i>	35	1	12	2,13	1,61

* 1. Napomena: M - aritmetička sredina, SD - standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- Nikad
2- Rijetko
3- Ponekad
4- Često
5- Uvijek

Razdoblje osnovne škole vrijeme je kada se kod djece stvaraju temelji ličnosti i svaki doživljaj, promjena kod učenika od izuzetne je važnosti za njegovu budućnost. Djeca stječu osjećaj uspjeha, postignuća, ponosa, oblikuju sliku o sebi i drugima, razvijaju samopouzdanje i dr. Povratne informacije koje djeca dobivaju od svojih roditelja i nastavnika (ali i drugih učenika) su izuzetno važne, upravo iz razloga što se djeca razvijaju, otvorenija su za primanje informacija i sklonija su promjenama s ciljem unaprijeđivanja i poboljšanja (Brdar i Rijavec, 1998). Djeca dobivaju priznanja i povratne informacije od odraslih osoba koje imaju vrlo važnu ulogu u njihovu životu. Upravo te povratne informacije dobivaju i od svojih nastavnika u školi nakon procesa školskog ocjenjivanja. Ocjena je u navedenom slučaju dokaz sposobnosti, ona pokazuje djetetu kako je nešto učinilo.

Istraživanjem provedenim u Osnovnoj školi „Maria Martinolića“ željeli su se ispitati stavovi i mišljenja učenika osmih razreda o školskom ocjenjivanju. Željelo se ispitati postoji li razlika u stavovima i mišljenjima učenika Osnovne škole „Maria Martinolića“ o školskom ocjenjivanju. Hipoteza je potvrđena, jer je istraživanjem potvrđeno kako postoji razlika u stavovima i mišljenjima učenika o školskom ocjenjivanju. Istraživanje se provelo u školi pomoću anketnih upitnika koji su ispunjavali učenici. Anketni upitnik sastoji se od 63 varijable pomoću kojih se dobilo odgovore na postavljena specifična istraživačka pitanja.

Analizom učeničkih odgovora došli smo do zaključka kako učenici školsko ocjenjivanje smatraju praktičnim, pouzdanim, valjanim i autentičnim. Većina učenika složila se kako nastavnici školsko ocjenjivanje provode transparentno, javno i kontinuirano, objektivno ocjenjujući sve učenike. Nastavnici učenike upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja, te velik broj ističe kako su im upute jasne i razumljive i utječu na njihovu ocjenu. Sve dobivene ocjene upisuju se u e-Dnevnik, dok su ispravljani radovi dani učenicima na uvid.

Nadalje, prema učeničkim odgovorima došli smo do zaključka kako kod velike većine učenika školsko ocjenjivanje ima utjecaj na nastavni proces i učenika. Veliki broj ispitanika istaknuo je kako školska ocjena utječe na učenje i poučavanje, razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi, razvijanje pozitivne slike o drugima, razvijanje učenikova samopouzdanja te na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje. Učenici se trude biti što uspješniji, te su svjesni kako će im uspjeh u školi možda pomoći da postanu uspješne osobe. Ispitujući i analizirajući odgovore koji su usmjereni na međusobne odnose zaključeno je kako su mišljenja učenika podijeljena kada se govori o utjecaju školskog ocjenjivanja na javljanje natjecanja među učenicima.

Ispitivanjem i utvrđivanjem percepcije učenika o nastavniku kao ocjenjivaču, odnosno mjernom instrumentu, te javljanju subjektivnih pogrešaka u procesu ocjenjivanja utvrđeno je kako veći broj učenika smatra da je nastavnicima stalo da učenici budu što uspješniji u školi. Mišljenja oko javljanja subjektivnih pogrešaka u radu nastavnika podijeljena su. Ispitanici su izrazili značajno neslaganje oko javljanja pojedinih subjektivnih pogrešaka nastavnika u radu. Posebno valja istaknuti slaganje učenika na varijablama da raspoloženje nastavnika uvijek utječe na ocjenu, također, da nastavnici često precjenjuju znanja boljih učenika te kako uvijek imaju velika očekivanja od učenika.

Na samom kraju, istraživanje je bilo usmjereno na ispitivanje i utvrđivanje kakva je percepcija učenika o roditeljskoj povezanosti sa školom i uključenosti u proces školskog ocjenjivanja. Prema odgovorima ispitanika možemo zaključiti kako su roditelji u velikoj mjeri uključeni i informirani u procesu školskog ocjenjivanja.

Tijekom istraživanja javila su se određena pitanja i smjernice koje bi svakako trebalo iskoristiti u daljnjem pedagoškom radu. Prvenstveno, zanimljivo bi bilo istraživanjem obuhvatiti veći uzorak učenika, primjerice učenike određenih osnovnih škola u većim gradovima i napraviti usporedbu s dobivenim odgovorima. Samim time moglo bi se ispitati utjecaj, odnosno korelaciju s nekim drugim vanjskim činiteljima koji neizravno utječu na proces školskog ocjenjivanja (npr. lokalna zajednica). Nadalje, istraživanjem bi mogli biti obuhvaćeni i učenici završnih razreda srednje škole kako bi se napravila korelacija u odgovorima i uvidjele razlike koje su se dogodile prelaskom na višu obrazovnu razinu.

6. ZAKLJUČAK

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova mora biti škola stjecanja znanja, škola koja vodi računa o individualitetu svakog djeteta, škola usmjerena prema aktivnim pristupima radu i učenju, škola humanizma, demokratičnosti, tolerancije, škola koja ne sputava dječju zainteresiranost i radoznalost, škola bez straha, škola radosti i zadovoljstva svih njenih korisnika, škola u kojoj učenik i nastavnik rade zajednički (Rosić, 1999: 2). Tradicionalni načini praćenja i ocjenjivanja učenikova školskog uspjeha i dalje se uporno odražavaju u našim školama, iako su utvrđeni (i potvrđeni) mnogobrojni nedostaci i unatoč mnogobrojnim novim spoznajama. Sam proces ocjenjivanja nije razlog neuspjeha u školi. Razlog je nedovoljna pripremljenost za pravilno praćenje i ocjenjivanje. Čin ocjenjivanja nerijetko biva demotivirajući za učenike, stvara uvjete straha, potiče poslušnost, te stvara otpor i loše odnose među čimbenicima odgoja i obrazovanja što vodi ka neuspjehu. Poučavanje i ocjenjivanje moraju biti zajednička odgovornost svih čimbenika – nastavnika, stručnih suradnika, roditelja i učenika. Svi oni moraju biti upoznati sa zahtjevnim standardima i načinima mjerenja. Noviji, suvremeniji pristupi ocjenjivanja teško se prihvaćaju i implementiraju u školsku svakodnevnicu usprkos izraženoj potrebi. Pedagoška paradigma „*pedagogija uspjeha za sve*“ polazi od pretpostavke da su sva djeca sposobna i sukladno tome sva trebaju završiti osnovnu školu, uz uvjet da sudjeluju u svim ili barem većini planiranih aktivnosti. Osnovna škola kao obavezna razina školovanja za svako dijete, pruža osnovna znanja potrebna svakoj osobi za daljnji život. Kako ćemo saznati jesu li svi učenici sposobni i hoće li uspjeti u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu? Teško je dati pravi odgovor na ovo pitanje. No, Glasser (2001) je dao zaista jednostavan odgovor: *Jedini razlog da ne uspijemo, jest ako ne pokušamo!* Upravo svi mi, kao važni čimbenici odgoja i obrazovanja, trebamo pokušati zajedničkim snagama unaprijediti sustav odgoja i obrazovanja, te izgrađivati sustav školskog ocjenjivanja koji će poticati sve učenike na uspjeh.

Kod nas se kritika jednostranosti u ispitivanju i ocjenjivanju učenika pojavila već odavno, ali je postala naročito intenzivna u vrijeme započinjanja provođenja reformi osnovnog školstva (Furlan, 1964). Unutar svakog školskog sustava putem budućih školskih reformi treba osuvremeniti i implemenirati novi način praćenja i vrjednovanja napredovanja djece, učenika i studenata. Naglasak treba usmjeriti na motiviranje ka stjecanju korisnih znanja, vještina i

navika učenika te razvoj vlastitih potencijala, a ne isključivo na postizanje što boljih ocjena. Treba težiti ka izmjenama načina rada u našim školama. Uz navedeno, potrebno je raditi na unaprijeđivanju suradničkih odnosa između obitelji i škole i uspostavljanju partnerskih odnosa. Suradnički i partnerski odnosi uvelike bi se odrazili na cjelokupni razvoj učenika, te na njegove školske ocjene, odnosno akademski uspjeh. Školski sustav treba pružiti uvjete u kojima učenici osjećaju radost pri učenju, bez straha od kažnjavanja, nagrađivanja i ocjena. Učitelji bi trebali biti motivirani pojedinci koji s radošću motiviraju učenike i pomažu im u procesu odrastanja. Ako učitelji i učenici zajedno rade, te učitelji potiču učenike u školskom uspjehu i škola će postati uspješna (ur. Vrgoč, 2002). Svaka škola treba odrediti vlastitu svrhu u postizanju učeničkih rezultate koje cijeni, te odabrati i osmisлити primjerene načine praćenja i evaluacije rezultata i procesa poboljšanja kvalitete (Stoll i Fink, 1996).

Istraživanjem stavova učenika o školskom ocjenjivanju došli smo do saznanja kako postoji razlika u stavovima među učenicima, no veliki broj učenika utvrdio je kako školsko ocjenjivanje ima pozitivan utjecaj na njih i njihove određene navike i vještine, te na cjelokupno razredno-nastavno ozračje. Kao što je propisano Zakonom, roditelji su upoznati s kriterijima, elementima vrednovanja i školskog ocjenjivanja te imaju mogućnost uvida u učenikove radove i u ocjene. Veliki broj roditelja, prema mišljenju ispitanika, redovno se informira o ocjenama i dolazi na roditeljske sastanke i informacije. Nastavnici su ti koji se pridržavaju temeljnih sastavnica propisanih Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrjednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, te im je stalo do uspjeha učenika i potiču ostvarenje istoga.

Nadalje, kada govorimo i raspravljamo o školskom ocjenjivanju moramo imati na umu kako je ono teško mjerljivo i pod utjecajem je raznih čimbenika. Trebamo biti oprezni pri istraživanju ove problematike. Stoga, u daljnjim istraživanjima, kako bi se dobila cjelovitija slika, bilo bi potrebno provesti i intervju s učenicima radi detaljnijeg uvida u situaciju. Strukturirani intervjui s učenicima pomogli bi da se umanje nedoumice, te bi se osim jednog aspekta – školske ocjene, mogli istraživati i mnogo širi aspekti (primjerice, kontekst, motivacija, utjecaj ocjene na stavove koji bi pomogli u dobivanju dubljeg uvida u problematiku).

7. SAŽETAK

U ovom diplomskom radu predstavlja se proces školskog ocjenjivanja učeničkih postignuća.

Rad se sastoji iz dva dijela – *teorijskog i empirijskog*.

Prvi dio diplomskog rada se odnosi na teorijsko predstavljanje školskog ocjenjivanja i svih njegovih temeljnih sastavnica. U teorijskom dijelu najprije se obrađuje pojam dokimologije kao znanosti o problemima ispitivanja i ocjenjivanja znanja. Zatim se objašnjava pojam školske dokimologije koja se bavi problemima praćenja, provjeravanja, mjerenja i ocjenjivanja odgojno-obrazovnih postignuća u učenika u školi. Potom se detaljno obrađuje pitanje školskog ocjenjivanja i svih njegovih sastavnica.

Drugi dio diplomskog rada usmjeren je na predstavljanje rezultata empirijskog istraživanja provedenog u Osnovnoj školi „Mario Martinolić“ u Malom Lošinj s ciljem ispitivanja stavova i mišljenja učenika o školskom ocjenjivanju kao vrlo važnom dijelu nastavnog procesa.

Proces školskog ocjenjivanja predstavlja nezobilazan dio nastavnog procesa. Često dovodi do nezadovoljstva učenika te smanjivanja motivacije kod učenika zato što pod utjecajem mnoštva čimbenika nije odraz isključivo učenikova znanja, stoga je nužno baviti se usavršavanjem istoga. Zbog navedenog, u diplomskom radu razrađuje se sam proces školskog ocjenjivanja te njegovi različiti aspekti.

KLJUČNE RIJEČI: školske ocjene, uspjeh, ocjenjivanje, evaluacija, dokimologija, znanje (...)

8. SUMMARY

This thesis regards the process of evaluation of student achievement.

The thesis comprises of two sections: *theoretical and empirical*.

The first section of this thesis contains the theoretical review of evaluation and all of its fundamental components. The theoretical part firstly focuses on docimology as the science that explores the problems of examination and evaluation of knowledge. Next, the term of school docimology is explained, which regards the problems of following, assessing, measuring and evaluating educational achievement of students. Finally, the issues related to evaluation in schools including all of its components is reviewed in detail.

The second section of this thesis aims to present the results of an empirical research conducted at the Primary School Mario Martinolic in Mali Lošinj. The goal of this research is to examine the students' attitudes and opinions regarding evaluation as an important part of the educational process.

Evaluation represents an inevitable part of the educational process. It often results in students' dissatisfaction and decrease in motivation of students considering that, due to a number of factors, it is not strictly a reflection of students' knowledge. Hence, it is necessary to improve the process of evaluation, which is the primary reason that this thesis elaborates the process of evaluation and its various aspects.

Key words: school grade, achievement, evaluation, docimology, knowledge (...)

9. LITERATURA

1. Altun, F., Yazici, H. (2014). Perfekcionizam, školska motivacija, stilovi učenja i akademski uspjeh darovitih i nedarovitih učenika u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 16(4): 1031-1054. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 03.03.2017.
2. Arbunić, A., Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja u: *Odgojne zanosti* 2 (9): 91-111.
3. Bezinović, P. (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola – prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
4. Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
5. Bošnjak-Kadum, S., Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi u: *Metodički obzori* 2 (2); 35-51. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 25.02.2017.
6. Bratko, D. (2001). *Psihologija- udžbenik za srednju školu*. Zagreb: Profil
7. Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu*. Zagreb: IEP.
8. Buljubašić – Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja u: *Život i škola* 21 (1); 50- 57. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 25.02.2017.
9. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Damjanović, R. (2004). Teze za novu dokimološku paradigmu u: *Metodički ogledi* 11 (2); 111–116. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 25.02.2017.
11. Dravinac, N. (1970). *Provjeravanje znanja i ocjenjivanje učenika iz matematike u osnovnim školama*. Zagreb: Zavod za unaprijeđivanje osnovnog obrazovanja
12. Foster, C. (2016). Confidence and 'negative' marking u: *Mathematics Teaching* 251: 11-13. Dostupno na: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=115195147&lang=hr&site=ehost-live>, pristupljeno 08.06.2017.
13. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P.(ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica hrvatska:Zagreb

14. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
15. Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea
16. Gojkov, G. (1997). *Dokimologija*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu
17. Gojkov, G. (2006). *Dokimologija – priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
18. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga
19. Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
20. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada slap
21. IBM (2012). *SPSS*
Dostupno na: <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss>, pristupljeno 10.03.2017.
22. Jakšić, J.(2003) Motivacija- psihopedagoški pristup u: *Kateheza*, 25(1), str. 5-16.
Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index> pristupljeno: 26.07.2017.
23. Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap
24. Jurčić, M. (2010). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagoška istraživanja*, 6 (1), 139-149.
25. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
26. Kadum-Bošnjak, S. (2010). *Ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole: magistarski rad*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci
27. Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
28. Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: FFRI
29. Kyriacou, C. (1995). *Nastavna umijeća*. Zagreb:Educa
30. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka:Sveučilište u Rijeci
31. Ledić, J. (2006). *Misli i ideje o obrazovanju i odgoju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci – FFRI
32. Leksikografski zavod Miroslava Krležje (2017). *Dokimologija, pedagoška*.
Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=15743>, pristupljeno 10.03. 2017.
33. Maleš, D. (2003). Učitelj – čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji u: *Učitelj - Učenik – Škola, Zbornik radova Znanstveno stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

34. Mandić, S.(1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine
35. Mandić, P. , Vilotijević, M. (1980). *Vrednovanje u školi*. Sarajevo: Svjetlost
36. Marinović, L. (2012). *Ocjenjivanje (Power Point Presentacija)*
Dostupno na: http://www.unizd.hr/Portals/12/ppt/luka_marinovic/10.%20OCJENJIVANJE.pdf, pristupljeno 11.07.2017.
37. Marović, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka u: *Kateheza : časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih* 26 (1): 35-56. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index> , pristupljeno 25.06.2017.
38. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. ZAGREB:Tipex
39. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
40. MZOŠ (2006.a). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*
Dostupno na: <http://www.mzos.hr/>, pristupljeno: 03.03.2017.
41. MZOŠ (2008.b). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*
Dostupno na: <http://public.mzos.hr/>, pristupljeno 16.04.2017.
42. Pavličević-Franić, D. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu u: *Napredak* 152 (2); 171 – 188
43. Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje u: *Život i škola* 19: 138-148. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 21.05.2017.
44. Petz, B. (ur). (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta
45. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, (2010). Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti/pravilnik_vrjednovanje_os_ss.pdf, pristupljeno: 13.05.2013.
46. Rajić, V., Hosgorur,T., Drvodelić, M.(2015) Problem kvalitete nastavnika s međunarodnoga gledišta: slučaj Hrvatske i Turske u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), str. 37-Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index>., pristupljeno: 21.05.2017.
47. Rendić – Miočević, I. (1989). *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga
48. Rosić, V. (1999). Nastavnik – Čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja u: *Zbornik radova Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

49. Salihović, A. (2013). *Ocjenjivanje i samoocjenjivanje učenika srednjih škola po modularnom nastavnom planu i programu*
Dostupno na: http://www.msskladanj.com.ba/objave/Istrazivacki_rad.pdf, pristupljeno 21.05.2017.
50. Spencer, K. (2012). Standards-Based Grading u: *Education Diges*. 78 (3): 4-10.
Dostupno na: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82981845&lang=hr&site=ehost-live>, pristupljeno 08.06.2017.
51. Stanić, I., Borić, E. (2016). *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga
52. Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997) *Školska pedagogija*. Varaždinske Toplice: Tonimir
53. Strahinić, C. (2012). *Škola bez ocjena*. Osijek: Grafika d.o.o.
54. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
55. Strugar, V. (2006). Tipovi zadataka u školskim ispitnim instrumentima i učenikov uspjeh: mogući odgovori na potrebe suvremene škole u: *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 59 – 72. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index>., pristupljeno: 21.05.2017.
56. Suzić, N. (2004). Moć, kompetencija i kooperacija u školi u: *Naša škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja Sarajevo* 28: 17–28. Dostupno na: <http://priatelj.weebly.com/uploads/1/2/9/7/12970621/moc-kompeticija-i-kooperacija-u-skoli.pdf>, pristupljeno 20.07.2017.
57. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava u: *Odgojne znanosti* 12(1); 65-78. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index>, pristupljeno 20.05. 2017.
58. Valdevit, M., Jelaska Z. (2008). Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom u: *Lahor* 2 (6); 210. – 211.
59. Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja u: *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (2); 119-130. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/index>, pristupljeno 20.07. 2017.
60. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka – Odsjek za pedagogiju.
61. Vrdoljak, M. (2013). Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja u: *Povijest u nastavi* 22 (2): 145 -149. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/> pristupljeno: 21.05.2017.
62. Vrgoč, H. (2002). *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: HPKZ
63. Žužić, S. (2009). *Zašto učenici izostaju s nastave?* Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobr

10. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

Poštovani i dragi učenice!

Za potrebu izrade diplomskog rada na Odsjeku za Pedagogiju pri Filozofskom fakultetu u Rijeci provodim istraživanje koje istražuje stavove učenika spram školskog ocjenjivanja.

Tvoje mišljenje i informacije koje ćeš napisati su mi izuzetno važni, stoga te molim da izdvojiš 10-ak minuta kako bi ispunio/la ovu anketu i pomogao/la mi u provedbi ovog istraživanja! Ispitivanje je u potpunosti anonimno i molim te da iskreno odgovoriš na pitanja.

Hvala unaprijed!

Na sljedeća pitanja odgovori na način da za svako pitanje odabereš jedan odgovor.

1. Spol:		1. M		2. Ž		
2. Razredno odijeljenje		1). a)	2.) b)	3.) c)	4.) d)	
3. Školski uspjeh <i>(na kraju školske godine):</i>		1.) Nedovoljan 2.) Dovoljan 3.) Dobar 4.) Vrlo dobar 5.) Odličan				
Na sljedeće tvrdnje vezane uz svoju školu izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5						
		Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
4.	Školsko ocjenjivanje nastavnici provode transparentno, javno i kontinuirano.	1	2	3	4	5
5.	Većina nastavnika objektivno ocjenjuju sve učenike.	1	2	3	4	5
6.	Nastavnik svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja.	1	2	3	4	5
7.	Nastavnik svakog nastavnoga predmeta nas tijekom školske godine podsjeća na elemente, načine i postupke ocjenjivanja.	1	2	3	4	5
8.	Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su jasne, precizne te razumljive svim učenicima.	1	2	3	4	5
9.	Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja utječu na moju ocjenu.	1	2	3	4	5
10.	Rad ostalih učenika i mene kontinuirano je praćen i vrednovan od strane nastavnika tijekom oba	1	2	3	4	5

	polugodišta					
11.	Kontinuirano ocjenjivanje od strane nastavnika potiče me na redovno učenje i utječe na moj školski uspjeh.	1	2	3	4	5
12.	Nastavnici svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima.	1	2	3	4	5
13.	Nastavnici svaku priopćenu ocjenu upisuju u za to odgovarajući odjeljak u e-Dnevniku.	1	2	3	4	5
14.	Ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova dobivamo na uvid.	1	2	3	4	5
15.	Nastavnici pri zaključivanju ocjena u obzir uzimaju i ocjene iz vladanja	1	2	3	4	5
16.	Opći uspjeh na kraju školske godine utvrđuje se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena.	1	2	3	4	5
17.	Zaključna ocjena iz nastavnoga predmeta je izraz postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu/području.	1	2	3	4	5
18.	Školsko ocjenjivanje ima pozitivan utjecaj koji utječe na učenje i poučavanje.	1	2	3	4	5
19.	Školska ocjena mi pomaže u uočavanju pogrešaka te poteškoća u vlastitom učenju te njihovom ispravljanju.	1	2	3	4	5
20.	Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi.	1	2	3	4	5
21.	Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima.	1	2	3	4	5
22.	Školsko ocjenjivanje potiče razvoj mog samopouzdanja.	1	2	3	4	5
23.	Školsko ocjenjivanje potiče me na stvaralačko razmišljanje i inovativno djelovanje	1	2	3	4	5
24.	Školsko ocjenjivanje utječe na moju motivaciju i potiče me na učenje.	1	2	3	4	5
25.	Školsko ocjenjivanje rezultira mojim strahom od dolaska u školu.	1	2	3	4	5
26.	Trudim se biti što bolji/a učenik/ica.	1	2	3	4	5
27.	Uspješan/na sam učenik/ica.	1	2	3	4	5
28.	Ponekad varam na ispitu kako bi dobio/la bolju ocjenu	1	2	3	4	5
29.	Sviđa mi se ako dobijem bolju ocjenu nego drugi učenici.	1	2	3	4	5
30.	Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu.	1	2	3	4	5
31.	Školsko ocjenjivanje doprinosi boljem razredno-nastavnom ozračju.	1	2	3	4	5
32.	Pri ocjenjivanju nastavnici uvažavaju moje mišljenje	1	2	3	4	5
33.	Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	1	2	3	4	5
34.	U mojoj školi nastavnici su ravnopravni prema svim učenicima.	1	2	3	4	5
35.	Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima i njihovim načinom ocjenjivanja	1	2	3	4	5
36.	Ako budem marljivo učio/la u školi i imao/la dobre ocjene, postat ću uspješna odrasla osoba.	1	2	3	4	5

	Na sljedeće tvrdnje vezane uz svoju školu izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
37.	Većina nastavnika ocjenjuje previše strogo.	1	2	3	4	5
38.	Nastavnici imaju velika očekivanja od nas.	1	2	3	4	5
39.	Većina nastavnika ocjenjuje previše blago.	1	2	3	4	5
40.	Nastavnici me ocjenjuju s obzirom na moje prethodne ocjene.	1	2	3	4	5
41.	Nastavnici me ocjenjuju u skladu s mišljenjem koje imaju o meni.	1	2	3	4	5
42.	Nastavnici procjenjuju moje znanje na osnovu ocjena iz drugih predmeta.	1	2	3	4	5
43.	Nastavnici moja znanja i znanjadrugih učenika najčešće procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3).	1	2	3	4	5
44.	Nastavnici često proširuju ljestvicu ocjena (npr. +/-)	1	2	3	4	5
45.	Nastavnici često podejenjuje znanja slabijih učenika.	1	2	3	4	5
46.	Nastavnici slabije učenike ocjenjuju s lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu.					
47.	Nastavnik često precjenjuje znanja boljih učenika.	1	2	3	4	5
48.	Nastavnik oblikuje kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda.	1	2	3	4	5
49.	Raspoloženje nastavnika u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje.	1	2	3	4	5
	Na sljedeće tvrdnje vezane uz tvoju školu izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
50.	Moji roditelji su upoznati s elementima ocjenjivanja, kao i načinima i postupcima vrednovanja za svaki nastavni predmet.	1	2	3	4	5
51.	Razrednik informira moje roditelje o načinima i postupcima vrednovanja i ocjenjivanja na roditeljskim sastancima i individualnim informativnim razgovorima.	1	2	3	4	5
52.	Moji roditelji imaju pravo uvida u moje pisane i druge radove i ocjene.	1	2	3	4	5
53.	Moji roditelji redovito dolaziti na roditeljske sastanke i individualne informativne razgovore s razrednikom i tako se informira o mojim ocjenama.	1	2	3	4	5
54.	Mojim roditeljima je stalo do moga školskog uspjeha.	1	2	3	4	5
55.	Dobre ocjene su za moje roditelje one koje odgovaraju mojem uloženom trudu i znanju.	1	2	3	4	5
56.	Moji roditelji dobrim ocjenama smatraju isključivo ocjene vrlo dobar (4) i odličan (5).	1	2	3	4	5
57.	Roditelje pravovremeno upoznajem sa svakom dobivenom ocjenom.	1	2	3	4	5
58.	Često roditeljima skrivam loše ocjene.	1	2	3	4	5
59.	Loše ocjene skrivam od roditelja jer se bojim njihove reakcije.	1	2	3	4	5
60.	Moji roditelji su ponosni na mene kada dobijem dobru ocjenu.	1	2	3	4	5

61.	Roditelji na moje loše ocjene reaguju kaznama.	1	2	3	4	5
62.	Roditelji opravdavaju moje izostanke kada ne odlazim u školu jer znam da ću dobiti lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
63.	Ukoliko moji roditelji nisu zadovoljni mojom ocjenom prigovaraju nastavniku.	1	2	3	4	5

Hvala Vam na suradnji! ☺