

Nastavnikovo praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u osnovnoj i srednjoj školi

Volarević, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:610778>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)



Petra Volarević

**NASTAVNIKOVO PRAĆENJE,
PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE UČENIKA
U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI**

Diplomski rad

Zadar, 2017.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

NASTAVNIKOVO PRAĆENJE, PROVJERAVANJE I
OCJENJIVANJE UČENIKA U OSNOVNOJ I SREDNJOJ
ŠKOLI

Diplomski rad

Student/ica:

Petra Volarević

Mentor/ica:

Izv.prof.dr.sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar,2017.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Petra Volarević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Nastavnikovo praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u osnovnoj i srednjoj školi** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 29. rujan 2017.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PRAĆENJE, PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE U NASTAVNOJ PRAKSI ...	2
2.1. Osnovne terminološke odrednice	2
2.2. Vrednovanje (evaluacija).....	2
2.3. Praćenje učenikovog rada.....	4
2.4. Provjeravanje u odgoju i obrazovanju	5
2.5. Oblici provjeravanja	6
2.5.1. Usmeno provjeravanje.....	6
2.5.2. Pismeno provjeravanje	9
2.5.3. Praktični rad	11
2.5.4. Projektni rad	12
2.6. OCJENJIVANJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU	13
2.6.1. Svrhe ocjenjivanja	13
2.6.2. Vrste ocjenjivanja.....	15
2.6.3. Ljestvica ocjena.....	16
2.6.4. Mjerne karakteristike ocjena	17
2.6.5. Čimbenici koji utječu na ocjenu	18
2.6.6. Pogreške u ocjenjivanju i njihovo otklanjanje	19
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	22
3.1. Problem istraživanja	22
3.2. Predmet istraživanja	22
3.3. Cilj istraživanja.....	22
3.4. Zadaci istraživanja	22
3.5. Metode i instrumenti prikupljanja podataka.....	23
3.6. Ispitanici	23
3.7. Vrijeme i mjesto prikupljanja podataka.....	26
3.8. Provedba istraživanja.....	27

3.9. Postupak obrade podataka	27
4. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA	28
4.1. Praćenje učenika na nastavi	28
4.2. Provjeravanje učenika na nastavi	30
4.3. Ocjenjivanje učenika	34
5. ZAKLJUČAK	41
6. POPIS LITERATURE	44
7. POPIS SLIKA I TABLICA.....	46
8. PRILOZI.....	47
9. SAŽETAK.....	52

1. UVOD

Na prvi pogled se praćenje, provjeravanje, a posebice ocjenjivanje znanja i sposobnosti učenika čine tako jednostavnim, no tu se, naprotiv, radi o kompleksnom spletu različitih funkcija i manifestacija koje uvjetuju vrijednost učenikova rada (Turković, 1996). Redovito praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika i njihovog napretka čine sastavni dio svakog obrazovnog procesa, čime taj proces postaje vrlo važan u cjelokupnom školovanju svakog pojedinog učenika. Dok se proces praćenja i provjeravanja učenikovih znanja i sposobnosti prije odnosio samo na ocjenjivanje završnog rezultata, sada se uz rezultat rada prati i tijek rada, a također se nastoji i što bolje upoznati samog učenika (Kadum-Bošnjak, Brajković 2007). „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi sastavni je dio nastave, bitan je to, vrlo odgovoran i vrlo osjetljiv zadatak kojeg obavlja učitelj (Kadum-Bošnjak, Brajković 2007:39).“ Njime se nastoje prikupiti različiti elementi o učenicima s ciljem postizanja objektivnog i realnog ocjenjivanja učeničkih postignuća (Biasiol, Babić, 2008). Međutim, sam taj proces iziskuje mnogo truda od strane nastavnika, koji, kako bi se to sve izvelo pravilno, mora vrlo dobro poznavati svoj predmet i svoje učenike, postupati u najboljem interesu učenika, biti siguran u sebe, motivirati učenike na rad kao i stvarati ugodnu nastavnu klimu. Proces ocjenjivanja predstavlja najteži dio za nastavnike. S obzirom da ocjenjivački kriteriji nisu strogo stručni i znanstveni, pojedini ih ocjenjivači različito tumače u praktičnoj primjeni (Buljubašić Kuzmanović i dr., 2010). Međutim, naglasak se stavlja na to da se konačna ocjena formira s obzirom na različite načine i oblike provjeravanja, što uključuje usmeno i pismeno provjeravanje, a pritom bi se trebali koristiti što objektivniji ispitni postupci te bi se učenici trebali sustavno promatrati i pratiti u svim nastavnim situacijama i testovima znanja. Tek na taj način ocjenjivanje postaje kontinuirano (Kadum-Bošnjak, Brajković 2007).

U ovom diplomskom radu govori se o praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi. U nastavku će se rada, kroz pregled literature, prikazati kako autori objašnjavaju osnovne terminološke odrednice, praćenje, vrednovanje, provjeravanje, a potom i ocjenjivanje učenika, odnosno svrhe i vrste ocjenjivanja. Pored teorijskog uvida, provelo se empirijsko istraživanje kojim su se ispitala mišljenja i osobna iskustva nastavnika osnovnih i srednjih škola o praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika te su u radu predstavljeni i rezultati istraživanja provedenog u sklopu ovog rada.

2. PRAĆENJE, PROVJERAVANJE I OCJENJIVANJE U NASTAVNOJ PRAKSI

2.1. Osnovne terminološke odrednice

Školska dokimologija i didaktika, dvije glavne grane dokimologije i pedagogije, smatraju se zaslužnima za većinu znanja koje imamo o procjenjivanju, ocjenama i ocjenjivanju kao i ostalim postupcima vrednovanja učenika u nastavi (Matijević, 2004).

Dokimologija je znanost o ocjenjivanju, a posebno ocjenjivanju u školi, koja proučava kriterije koji utječu na ocjenu, modele ocjenjivanja kao i utjecaj ocjene na motivaciju (Matijević, 2004). Razvio ju je francuski psiholog H.Pieron (Andrilović, Čudina-Obradović 1996). To je relativno mlada znanost koja je nastala sredinom tridesetih godina prošlog stoljeća (Grgin, 2001). Unutar dokimologije nalazi se školska dokimologija za koju Grgin (1994:7) smatra da nastoji „identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena.“ Radi se o interdisciplinarnoj znanstvenoj disciplini koja proučava oblike ocjenjivanja u školi, odnosno sve čimbenike koji uvjetuju kriterije školskog ocjenjivanja (Matijević, 2004).

Didaktika je grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa u njegovim različitim oblicima. S obzirom da ljudi čine sudionike i pokretače odgojno-obrazovnog procesa, didaktika ne smije dopustiti objektivizaciju tog procesa. Ona zapravo proučava opće zakonitosti obrazovanja (Bognar, Matijević, 2005).

2.2. Vrednovanje (evaluacija)

Vrednovanje, odnosno evaluacija je iznimno važna aktivnost u odgojno-obrazovnom procesu. Termin evaluacija preuzet je iz francuskog jezika u kojemu znači „određivanje vrijednosti, ocjenjivanje, procjena“ (evaluirati - odrediti vrijednost, ocijeniti, procijeniti) (Matijević, 2005). Kroz povijest, proces evaluacije ili vrednovanja je bio definiran na različite načine. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* vrednovanje se sastoji od praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika i odnosi se na sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija učenika, a sve to u skladu s unaprijed definiranim, odnosno, prihvaćenim, postupcima, načinima i elementima (URL 1). Prema tome, vrednovanje se

smatra davanjem suda o nečijem znanju i umijeću, odnosno o uspješnosti programa koji je osoba završila. Dakle, s obzirom da proces vrednovanja uključuje procjenjivanje, provjeravanje, a u skladu tim i ocjenjivanje, ono zapravo predstavlja dodjeljivanje konačne ocjene na temelju procjenjivanja i provjeravanja (Aladrović Slovačak, Kolar Billege 2011).

Evaluacija može biti vanjska i unutarnja. Vanjska se evaluacija odnosi na ocjene subjekata izvan škole o uspjehu i vrijednosti neke vrste škole ili točno određene škole. Ona utvrđuje kako se ostvaruju egzistencijalni, socijalni i humanistički ciljevi odgojno-obrazovnog procesa, odnosno koliko neka škola ili stupanj školovanja pridonose ostvarivanju očekivanja društva (Bognar, Matijević, 2005).

Unutarnja didaktika je u kontekstu didaktičkih problema nešto važnija i kao takva sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa te važan problem kojim se bave didaktika i školska dokimologija. Ona predstavlja etapu odgojno-obrazovnog procesa koja prati, ocjenjuje i vodi, odnosno, pedagoški usmjerava učenika u toku njegovog odgoja i obrazovanja. Odvija se u brojnim pedagoškim situacijama i bitno utječe na razrednu klimu. Unutarnja se evaluacija odvija unutar same škole. Njome utvrđujemo jesu li i u kojoj mjeri ostvareni ciljevi edukacije te analiziramo uvjete koji su omogućili ostvarivanje ciljeva učenja (Bognar, Matijević, 2005). Taj vid evaluacije je izuzetno značajan za konkretan pedagoški proces, odnosno upravljanje, vođenje i samostalno učenje (Matijević, 2005).

Neki autori razlikuju vrednovanje i ocjenjivanje. Tako je prema Andriloviću i Čudini-Obradović (1996) vrednovanje stupanj postignutih ciljeva određenih odgojno-obrazovnih akcija. Slično tome, autorice Painter-Vilenica i Slovenec (2002) smatraju da se u evaluaciji postignuća u obzir moraju uzeti uvjeti u kojima su rezultati postignuti, dok se ocjenjivanje provodi na temelju usmenih ili pismenih ispitivanja, promatranja rada, ali se pritom uvjeti u kojima su rezultati postignuti mogu zanemariti.

Iz navedenog se da zaključiti da temeljnu razliku između evaluacije i ocjenjivanja čini sam pristup učeniku, odnosno njegovu znanju i sposobnostima. Prilikom vrednovanja učeniku se pristupa individualizirano, odnosno, u obzir se uzimaju njegova postignuća kao i napredak u skladu s mogućnostima uvjetovanim okolinom, načinom življenja i učenja te učenikovom psihičkom i emocionalnom zrelošću. S druge strane, kod ocjenjivanja je naglasak na objektivnosti pristupa prema učenicima gdje se učenikovo znanje i sposobnosti rangiraju.

2.3. Praćenje učenikovog rada

U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja* (URL 1) praćenje je navedeno kao prva sastavnica vrednovanja i definirano je kao „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini kompetencija i postavljenim zadacima definiranim nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom te strukovnim i školskim kurikulumom“ (v. Narodne novine, stavak 3. članka 2., 27. rujna, 2010.). Matijević (2004) praćenje vidi kao temeljnu pretpostavku uspješnog pedagoškog procesa koja se odvija istovremeno s realizacijom ciljeva u odgoju i obrazovanju i zbog toga se teško može promatrati kao izdvojen proces, dok Marović (2004) ističe da nam praćenje učenika u nastavi omogućuje povratnu informaciju o njihovom shvaćanju i svladavanju gradiva.

Prema Kyriacou (2001) praćenje je središnji aspekt poučavanja. Kao i Marović (2004), Kyriacou (2001) smatra da je ono povezano s odlukama nastavnika o tijeku nastave i povratnim informacijama koje nastavnici pružaju učenicima kako bi potaknuli njihov interes i učenje. Nadalje, smatra da bi za uspješnost nastave praćenje rezultata, napretka i reakcija učenika trebalo biti sastavni dio svakog nastavnog sata. Prema tome, zadatak je svakoga nastavnika kontinuirano praćenje učenikovog rada u različitim aktivnostima (ponašanje i aktivnost na satu, domaće zadaće, samostalnost u radu, način izražavanja, kratki testovi i sl.) jer praćenjem nastavnik prima povratne informacije od učenika. U skladu tim povratnim informacijama nastavnik može odmah reagirati i prilagoditi ih učenicima za djelotvorniji rad u nastavi (Kyriacou, 2001). Sukladno s tim, Bognar i Matijević (2005) smatraju da je upravo praćenje temeljna pretpostavka uspješnog pedagoškog procesa koja se odvija istovremeno s realizacijom, a ponekad ju je teško promatrati izdvojeno (primjerice za vrijeme usmenog izlaganja jer nastavnik prati učeničke aktivnosti te im neverbalnom komunikacijom daje određene sugestije).

Kadum-Bošnjak (2013) smatra da sustavno praćenje nastavnicima omogućava povezivanje novih nastavnih sadržaja s onima koji su već usvojeni. Na taj način nastavnici pomažu učenicima u stjecanju odgojno-obrazovnih vrednota. Nastavnici bi trebali bilježiti isključivo ona zapažanja koja su učeniku i njegovim roditeljima razumljiva i koja će nastavniku pomoći pri konačnom ocjenjivanju učenikova uspjeha.

2.4. Provjeravanje u odgoju i obrazovanju

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (URL 1) provjeravanje smatra „procjenom postignute razine kompetencija u nastavnom predmetu, kao i u drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine.“ Dakle, provjeravanje učenikovih znanja i sposobnosti je postupak u kojem nastavnik prati, provjerava, a potom i ocjenjuje učenikova postignuća kako bi lakše kontrolirao učenikov napredak, odnosno učenikovu razinu usvojenosti znanja i sposobnosti iz određenog nastavnog predmeta (Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007).

Za razliku od navedenih definicija koje, definirajući proces provjeravanja, naglasak stavljaju na ostvareni nivo postignuća učenika, odnosno konačni cilj obrazovnog procesa (razinu ovladanosti gradivom), Andrilović i Čudina-Obradović (1996) provjeravanje sustavno definiraju kao prikupljanje podataka (primjerice ispitivanjem ili procjenom) o tome na koji se način učenici približavaju željenim postignućima, odnosno odgojno – obrazovnim ciljevima. Prilikom provjeravanja, dakle, naglasak nije na konačnoj razini postignuća. Oni, dakle, smatraju kako provjeravanje nije usmjereno na konačnu razinu postignuća, nego na procesu usvajanja gradiva, te da se ne ocjenjuje.

Pongrac (1980) naglašava da postoji više zadataka provjeravanja i dijeli ih na: kontrolne zadatke koji omogućuju kontrolu nastavnikova i učenikova rada, informativne zadatke, preventivne zadatke koji dolaze do izražaja kada neki učenik nepravilno iskazuje znanje, vještine i sposobnosti, operativne zadatke kojima se korigira dosadašnji rad učenika u svrhu unaprjeđenja poučavanja te odgojni zadatak koji prožima sve prethodno navedene zadatke. Ostvarenje tih zadataka u odgojno-obrazovnoj praksi zahtjeva sustavno i redovito, odnosno objektivno provođenje procesa provjeravanja. Istovremeno, procesom provjeravanja se u obzir trebaju uzimati i individualne specifičnosti svakog pojedinog učenika, a ono treba uključiti angažman svih učenika unutar razrednog odjela (Vrkić Dimić, Stručić, 2008).

Penca Palčić (2008) ističe se učenikova znanja i sposobnosti mogu provjeravati prije, tijekom i nakon obrađivanja novih nastavnih sadržaja. Ako se učenikovo znanje i sposobnosti provjeravaju prije obrade novih sadržaja, želi se utvrditi stupanj učenikovog predznanja, a ako se provjeravaju tijekom nastavnog procesa, želi se utvrditi učenikovo razumijevanje nastavnog sadržaja. Provjeravanjem učenikovih znanja i sposobnosti nakon obrade nastavnih sadržaja želi se utvrditi u kojoj je mjeri učenik shvatio obrađeni nastavni sadržaj.

Iz navedenog se može zaključiti da se većina autora generalno slaže s činjenicom da bi provjeravanje trebalo provoditi kontinuirano i dosljedno te da je provjeravanje vrlo bitan faktor prilikom praćenja i poticanja učenikovog napretka i njegovog razumijevanja nastavnih sadržaja.

2.5. Oblici provjeravanja

U nastavku će biti pojašnjeni oblici provjeravanja koje navode autori u relevantnoj literaturi. Pojasnit ćemo, dakle, usmeno i pismeno provjeravanje (Koletić, Vajnaht, 1967; Pongrac, 1980; Poljak, 1991; Jelavić 1998; Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007), praktični rad (Poljak, 1991; Turković, 1996) te projektni rad (Maleš, 1996).

2.5.1. Usmeno provjeravanje

Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (URL 1) pod usmenim provjeravanjem podrazumijevaju se „svi usmeni oblici provjere postignute razine kompetencija učenika koji rezultiraju ocjenom. Usmeni se oblici provjere provode kontinuirano tijekom nastavne godine, u pravilu poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja“ (v. Narodne novine, stavak 3. članka 2., 27. rujna, 2010.). Usmeno provjeravanje, osim odgovora koji se običavaju zvati 'odgovaranje za ocjenu', podrazumijeva i sve ostale podatke koje nastavnik prikuplja tijekom rada s učenicima (Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007).

Jelavić (1998) ističe kako usmeno provjeravanje nastavniku pruža uvid u sve razine znanja učenika, budući da kod usmenog ispitivanja učenik može opisivati, obrazlagati, reproducirati, povezivati, sistematizirati, rješavati, mjeriti, analizirati, kao i primijeniti znanje na nove slučajeve. Koletić i Vajnaht (1967) naglašavaju da bi nastavnikova pitanja trebala vertikalno i horizontalno obuhvatiti gradivo, odnosno povezivati ranije obrađeno gradivo s novim. Nadalje, autori Koletić i Vajnaht (1967), Pongrac (1980) i Poljak (1991) slažu se oko toga da usmeno provjeravanje, poput svake druge nastavne djelatnosti, treba biti planirano, usmjereno i odmjereno, što znači da i nastavniku i učenicima trebaju biti jasni ciljevi, sadržaji i područje ispitivanja. Nastavnikova pitanja trebaju biti jasna, tražiti konkretno određen

sadržaj i trebaju biti logički povezana jer se na taj način usmenom ispitivanju omogućuje racionalnost, odnosno postizanje optimalnih učinaka. Jelavić (1998) uz navedeno napominje da se točnost nastavnikove procjene povećava ukoliko je broj pitanja i potpitanja veći.

S obzirom da je usmeno provjeravanje u većini odgojno-obrazovnih ustanova dominantan oblik provjeravanja, a u nekim predmetima i neizostavan, nastavnici se njime koriste za analizu grešaka nastalih u pismenom provjeravanju. Naime, s obzirom da je nastavnik tijekom usmenog provjeravanja u neposrednom kontaktu s učenicima, to mu, uz individualni pristup svakom učeniku, omogućuje mogućnost proširivanja i obrazlaganja odgovora, kao i njihova argumentiranja. Odnosno, putem usmenog i provjeravanja, iskusan će nastavnik steći informacije o načinu učenja pojedinog učenika i njegovu snalaženju u gradivu. Usmeno provjeravanje ima i određene nedostatke. Naime, usmenom se provjeravanju zamjera da je više usmjereno na memoriranje nego na primjenu znanja. Nadalje, njime će do izražaja doći verbalne sposobnosti učenika, što ne ide u korist onim učenicima koji se lošije izražavaju (Pongrac, 1980). Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) uz već poznate nedostatke kao što su strah ispitanika, ispitivačevo raspoloženje i simpatije prema učeniku i ističu da je usmeno ispitivanje subjektivno, s obzirom da procjena znanja učenika ovisi isključivo o dojmu nastavnika te da se njime ispituje manji dio nastavnog sadržaja. Nadalje, navode da bi se ti nedostaci ublažili ako bi nastavnici za svakog učenika pripremili sličnu kombinaciju pitanja i zadataka.

Prema načinu na koji se provodi usmeno provjeravanje, Pongrac (1980) i Poljak (1991) razlikuju nekoliko vrsta:

- a) *Razgovor* – obuhvaća katehitički, heuristički, slobodni razgovor te Sokratovsku metodu razgovora. *Katehitički* se razgovor primjenjivao još u srednjovjekovnim školama, a odnosi se na usmeno odgovaranje učenika na postavljena pitanja. Naziva se i dirigiranim razgovorom te se u suvremenoj nastavi javlja kada se od učenika traži da doslovno reproducira definicije, zakone, pravila, formule ili brojčane podatke. *Heuristički* razgovor je zapravo specifična vrsta dijaloga u kojem nastavnik učeniku postavlja pitanja te mu time pomaže da svojim predznanjima i iskustvima sam dođe do novih zaključaka. *Slobodni* nastavni razgovor uključuje dulja izlaganja, objašnjavanja i opisivanja. On se zapravo odnosi na situaciju u kojoj nastavnik, u slobodnoj

dijaloškoj atmosferi, zajedno s učenicima nastoji riješiti određeni problem. Svi sudionici trebaju biti otvoreni i iznositi svoja mišljenja, ali ako nisu dovoljno informirani o temi razgovora, ovakav način razgovora nema smisla (Pongrac, 1980). Sokratovska je metoda naziv dobila po starogrčkom filozofu Sokratu. U ovoj se metodi postavljaju alternativna pitanja, što znači da u sebi sadrže dvije alternative te se učenik mora odlučiti za jednu. Ovakav se tip razgovora primjenjuje u svim etapama nastavnog procesa, primjerice za vrijeme obrađivanja novih sadržaja kako bi se probudio interes učenika, za vrijeme ponavljanja pa čak i za vrijeme provjeravanja. Međutim, alternativno pitanje zahtijeva i dopunsko obrazloženje kako se ne bi dogodilo da je učenik slučajno izabrao pravilnu alternativu (Poljak, 1991).

- b) *Objašnjavanje* – obuhvaća objašnjavanje pojedinih pojmova, procesa i pojava te u praksi provjeravanja ima široku primjenu, posebice kod prirodoslovne skupine predmeta. U ovakvom obliku provjeravanja učenicima kojima je razina predznanja manja više pomaže nastavnik pri objašnjavanju pojmova, dok učenici koji imaju veću razinu predznanja objašnjavaju samostalno (Pongrac, 1980).
- c) *Diskusija* – ovaj tip usmenog provjeravanja se primjenjuje kod učenika s određenim edukativnim iskustvom, odnosno znatnijim iskustvom o tematici diskusije. Tema diskusije treba biti jasno određena, pri čemu nastavnik mora voditi brigu o različitoj reakciji učenika koji se teže uključuju u diskusije i onih koji vole sudjelovati u njima (Pongrac, 1980). Poljak (1991) ističe kako se ovaj oblik razgovora najčešće primjenjuje u seminarskoj nastavi.
- d) *Izlaganje učenika* – podrazumijeva rješavanje zadataka na ploči, usmena referiranja i izlaganje učenika uz upotrebu nastavnih pomagala (primjerice karte) (Pongrac, 1980).

Prema načinu sudjelovanja učenika ispitivanje može biti provedeno na tri načina: kao „leteće“ usmeno ispitivanje (obuhvaća cijeli razred), kao propitivanje grupe učenika i u obliku ispitivanja pojedinih učenika (Pongrac 1980).

Prema Koletiću i Vajnahtu (1967), „leteće“ usmeno ispitivanje je najrasprostranjeniji način ispitivanja jer uključuje velik broj učenika i u kratkom se vremenu može ispitati gotovo cijeli razred. Međutim, s obzirom da se prilikom takvog načina ispitivanja učenicima daju rascjepkana pitanja na koja oni odgovaraju kratkim odgovorima iz kojih nije uvijek moguće steći pravu sliku učenikova znanja, ono ne daje uvid u znanje pojedinog učenika i traži visok

stupanj koncentracije učenika i nastavnika. Iz tog je razloga potrebno provoditi i ispitivanje pojedinih učenika jer se na taj način učenici uče povezano izlagati svoje misli. Prilikom pojedinačnog ispitivanja učenika, nastavnik treba aktivirati cijeli razred rješavanjem zadataka i provjeravanjem njihova rada. Uz prethodno navedena dva načina provjeravanja, Pongrac (1980) razlikuje i propitivanje grupe učenika koje može poprimiti oblik razvijenog razgovora i diskusije, a aktivira manju skupinu učenika. Nastavnik se treba pobrinuti da prilikom ovakve vrste provjeravanja ostatak razreda nije pasivan, što se najčešće i događa pa se ovakav oblik provjeravanja ne preporučuje.

Usmeno se provjeravanje obično organizira na početku nastavnog sata (sa svrhom provjeravanja prethodno obrađenog gradiva čime kontrolira učenje i stječe uvid u uspješnost svog poučavanja), na kraju nastavnog sata (gdje nastavnik nastoji novo obrađeno gradivo povezati sa starim) ili na posebnom satu određenom isključivo za provjeravanje znanja i sposobnosti učenika (Pongrac, 1980).

S obzirom da usmeno provjeravanje nastavnicima pruža uvid u sve razine znanja učenika, u školama se najčešće i koristi. Autori se slažu da ono treba biti isplanirano i unaprijed određeno, kako bi se učenici što bolje mogli pripremiti i pokazati svoje znanje i sposobnosti u neposrednom kontaktu s nastavnikom. Dakle, bez obzira na njegove nedostatke, usmeno je provjeravanje najčešće korišten oblik provjeravanja u školama s obzirom da, kroz neposredni kontakt s nastavnikom, učenik može pokazati svoje znanje i sposobnosti, a samim time i nastavnik može učeniku pomoći i navesti ga na pravi odgovor.

2.5.2. Pismeno provjeravanje

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (URL 1) pismenim provjeravanjem podrazumijeva „sve pisane oblike provjere koji rezultiraju ocjenom učenikova pisanog uratka. Pisano se provjeravanje provodi poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja, kontinuirano tijekom nastavne godine“ (v. Narodne novine, stavak 3. članka 2., 27. rujna, 2010.). Skladno s tim, Pongrac (1980) navodi da se pismeno ispitivanje temelji na pitanjima koje nastavnik postavlja pismeno ili usmeno, a na koja učenici odgovaraju u pismenom obliku, tekstom ili primjerice grafičkim prikazom. Po opsegu pismeni odgovori mogu biti kraći ili dulji.

Kao glavnu prednost pismenog provjeravanja Kadum-Bošnjak (2013) ističe upravo činjenicu da se tim putem istovremeno provjerava znanje svih učenika na istom nastavnom sadržaju. Nadalje, navodi što se putem ovakvog ispitivanja u vrlo kratkom roku može ispitati cijeli razred, a također je povoljniji za učenike slabijih verbalnih sposobnosti. Kao glavne nedostatke, autorica navodi količinu vremena potrebnu da se radovi učenika pregledaju, isprave i ocijene.

Pismeno provjeravanje može imati više oblika, a u praksi, kako ističu autori (Pongrac, 1980), Poljak (1991) i Jelavić (1998), najčešće nailazimo na: diktat, kraće pismeno odgovaranje, pismene kontrolne zadatke, zadatke objektivnog tipa, školsku pisanu zadaću:

- a) *Diktat* – najčešće se upotrebljava u nastavi stranih jezika i odnosi se na najjednostavniji oblik pismenog ispitivanja (Pongrac 1980).
- b) *Kraće pismeno odgovaranje* – temelji se na kraćim, preciznim pitanjima na koja učenici daju određene kratke odgovore, a pri čemu smiju slobodno interpretirati i unijeti vlastiti stil u odgovor (Pongrac, 1980).
- c) *Pismeni kontrolni zadaci* – Pongrac (1980) i Poljak (1991) ističu da oni obuhvaćaju nekoliko zadataka na koje učenici pismeno odgovaraju. Ovakav tip provjeravanja traje otprilike 1/3 nastavnog sata. Nastavnik ovim putem nastoji provjeriti poznavanje bitnih dijelova obrađenog nastavnog sadržaja, a odgovori učenika mogu biti i kraći i opširniji, zajednički za sve učenike ili pak diferencirani.
- d) *Zadaci objektivnog tipa* – odnose se na bitne dijelove programa i obuhvaćaju širu tematiku. Njima se dobiva širi uvid u učenikovo znanje te pomaže nastavniku da ublaži neke od nedostataka usmenog provjeravanja. Ovakav tip zadataka mogu sastavljati sami nastavnici, a njihovo rješavanje traje dulje, ponekad i čitav školski sat (Jelavić, 1998).
- e) *Školska pisana zadaća* – izrađuje se na određenu temu koja mora biti precizno određena. Njome se provjeravaju sposobnosti pismenog izražavanja učenika, kao i njihova sposobnost mišljenja. Nakon što je učenici samostalno napišu, nastavnik ocjenjuje zadaću i organizira zajednički ispravak (Pongrac, 1980; Poljak, 1991).

S obzirom na navedene prednosti i nedostatke, usmeni i pismeni način provjeravanja znanja i sposobnosti učenika bi se trebali kombinirati jer bi se kombinacijom dotična dva

načina provjeravanja smanjili njihovi nedostaci, a povećale prednosti. To bi, u konačnici, rezultiralo uspješnijim i efikasnijim procesom provjeravanja učenika.

2.5.3. Praktični rad

Poljak (1991) navodi kako primjena metode praktičnog rada u nastavi ovisi o sadržaju pojedinog nastavnog predmeta. Ponekad je zahtjev za ovom metodom direktno određen (ako je nastavnim programom tako određeno) ili indirektno (ako se u dotičnom predmetu može predvidjeti prilika za njim) (Poljak, 1991). Posebnost praktičnih radova izražena je u programskim sadržajima, nastavnim oblicima, metodama rada, a i samom organizacijom nastavnog rada u školskim radionicama. Kroz praktičan rad nastavnik će steći uvid o učenikovom razumijevanju određenih zahtjeva nastavnika, o tehničkom izražavanju učenika, o učenikovom napretku, o učenikovom načinu odabira alata i pribora i slično (Turković, 1996). Praktični će se rad češće koristiti u nastavi prirodne i tehničke skupine predmeta, ali ne postoji nijedan nastavni predmet koji bi ovu metodu mogao posve isključiti. Praktičan rad obuhvaća promatranje, mišljenje i praksu te ga učenici doživljavaju intelektualno i emocionalno intenzivnije čime isti pridonosi stjecanju znanja i razvijanju sposobnosti kod učenika (Poljak, 1991).

Iako se praktični rad koristi češće u nastavi likovne kulture, biologije, matematike, fizike, tehničke kulture i ostalim predmetima iz prirodne i tehničke skupine predmeta, nije isključeno da ga primjerice nastavnik hrvatskog jezika neće koristiti ako od učenika zatraži prikaz određenog djela na plakatu uz slike i prezentaciju pred razredom. Dakle, praktični se rad može koristiti u bilo kojem nastavnom predmetu, a i trebalo bi ga se češće koristiti, s obzirom da se radi o zanimljivom načinu rada, nasuprot klasičnim načinima (usmenom i pismenom) i zato što uključuje intelektualno promišljanje učenika.

2.5.4. Projektni rad

Rad učenika na projektu, osim nadopune nastavi u razredu, može koristiti učenicima pri razumijevanju karakteristika različitih metoda i postupaka kojima se treba doći do rješenja. Rad na projektu uključuje kombinaciju različitih metoda, a pri odabiru projekta treba se paziti da tema bude zanimljiva učenicima, te ciljevi i zadaci budu jasno određeni. Glavnu ulogu u provođenju projekta imaju učenici, međutim, nastavnik im pomaže u planiranju i procesu odlučivanja. Svi sudionici u izradi projekta imaju priliku prezentirati svoje rezultate drugima, a nakon toga nastavnik i učenici obavljaju zajednički razgovor o iskustvima i propustima (Maleš, 1996). Maleš (1996) također smatra i da bi se rezultati projektnog rada trebali uzimati u obzir prilikom zaključivanja ocjena.

Projektni se rad, kao i praktični, ne koriste prečesto u nastavnoj praksi. Međutim, baš kao i praktični rad, projektni rad nudi inovativniji i kreativniji pristup u provjeravanju učenikovih znanja i sposobnosti. Samim time, učenicima je zanimljivo maknuti se od svakodnevice usmenog i pismenog načina provjeravanja pa se može pretpostaviti da bi učenici bolje reagirali na novi način provjeravanja, a samim time bi se i više angažirali. Rad na projektu omogućuje kreativnu suradnju učenika i nastavnika, a također i između samih učenika.

2.6. OCJENJIVANJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Kroz povijest, ocjenjivanje se definiralo na različite načine. Međutim, od mnoštva tih definicija, izdvojiti će se ona iz *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (URL 1), koja ocjenjivanje definira kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakog nastavnog predmeta“ (v. Narodne novine, stavak 3. članka 2., 27. rujna, 2010.). Prema tome, ocjena se može smatrati stupnjem usvojenosti određenih znanja i postignuća učenika, odnosno, ona predstavlja vrijednosni sud dobiven kao rezultat mjerenja i procjenjivanja (Jelavić, 1998). Ocjenjivanje je postupak u kojem se učeniku postavljaju pitanja na koja se očekuje odgovor. Ta se pitanja učeniku mogu postaviti pismeno ili usmeno, prilikom čega se potom prosuđuje vrijednost učenikova odgovora te se za to daje odgovarajuća ocjena (Grgin, 1994). Ocjenjivanje je složena aktivnost prilikom koje se procjenjuju odgojno-obrazovni rezultati u nastavnim predmetima i odgojno-obrazovnim područjima, uz uporabu različitih vrsta aktivnosti (Vrkić Dimić, Stručić, 2008). Matijević (2004) ističe da iako u školskoj praksi susrećemo različite modele ocjenjivanja, globalno bismo ih mogli svrstati u opisno ili brojčano ocjenjivanje.

2.6.1. Svrhe ocjenjivanja

Kako bismo mogli što bolje razumjeti kompleksnost procesa ocjenjivanja moramo upoznati njegove svrhe. Autori Kyriacou (2001), Marsh (1994) i Biasiol-Babić (2009) imaju različite stavove o tome što predstavlja svrhu ocjenjivanja. Prema tome, Kyriacou (2001) razlikuje sedam najčešćih svrha ocjenjivanja:

a) *Povratna informacija nastavnicima* – kroz povratnu informaciju nastavnici mogu dobiti uvid u to koliko su učenici razumjeli gradivo, odnosno, jesu li postigli predviđene rezultate. Istovremeno, povratna informacija omogućuje nastavnicima da provjere vlastitu uspješnost te da kontroliraju i ako je to potrebno, unaprijede svoj rad.

b) *Pedagoška povratna informacija učenicima* – omogućava učenicima uspoređivanje svog uspjeha s očekivanim standardom, odnosno odrediti svoj status u odnosu na predviđene obrazovne rezultate. Prema tome, mogu odrediti trebaju li poboljšati svoj rad i u kojoj mjeri.

c) *Motiviranje učenika* – ocjena može poslužiti kao poticaj učenicima da bolje organiziraju svoj rad. Ta motivacija može biti unutarnja ili vanjska, ali se taj poticaj može temeljiti i na obje vrste motivacije istovremeno.

d) *Osiguravanje evidencije napretka* – kroz redovito ocjenjivanje, nastavnik ima uvid u učenikov razvoj i napredak, ali s druge strane može pokazati i na potencijalne teškoće u svladavanju gradiva. S obzirom na to, redovita evidencija napretka može biti korisna i u komunikaciji s roditeljima učenika.

e) *Izraz sadašnjih postignuća učenika* – odnosi se na postignuti uspjeh učenika u određenom trenutku, što učenicima služi kao temelj za dobivanje svjedodžbe.

f) *Ocjenjivanje učenikove spremnosti za buduće učenje* – ovime se nastoji provjeriti je li određeni učenik savladao potrebno gradivo prije nego što se pređe na novo, je li spreman za novi tip učenja i ima li problema u učenju. Ova je svrha ocjenjivanja vrlo bitna jer se na ovaj način može preventivno djelovati na prekasno uočavanje problema kod učenika.

g) *Dokaz djelotvornosti nastavnika i škola* – kao što se ranije istaknulo, učenikova je uspješnost vidljiva kroz ocjenjivanje i može poslužiti kao mjerilo napretka i kvalitetnog rada nastavnika. Ocjene mogu biti jedan od dokaza djelotvornosti kako nastavnika, tako i same škole.

Osim prethodno navedenih, Marsh (1994) smatra da je ocjenjivanje učenika u školi potrebno provoditi jer ono pomaže pri odluci o primanju učenika u škole, odabiru budućih aktivnosti, daje učenicima podatke o tome što nisu naučili ili predviđa učenikovu uspješnost u određenim područjima.

Biasiol-Babić (2009) dodaje da s obzirom da učenikovo samopouzdanje uvelike ovisi o uspjehu u školi, dobre ocjene mogu poslužiti kao neka vrsta nagrade za kvalitetan rad nasuprot lošim ocjenama koje kod učenika izazivaju anksioznost i stres.

Iz navedenoga se može iščitati kako se određene svrhe ocjenjivanja mogu ispreplitati, ali se ne mogu sve obuhvatiti istim ocjenjivačkim aktivnostima. Prije ocjenjivanja, nastavnik bi trebao odrediti temeljnu svrhu procjenjivanja učenikova uspjeha te ga na taj način pravedno i objektivno ocijeniti.

2.6.2. Vrste ocjenjivanja

S obzirom na raznovrsnost ocjenjivačkih aktivnosti koje se upotrebljavaju u školama, Kyriacou (2001) razlikuje sljedeće vrste ocjenjivanja:

- a) *Formativno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja kojim se nastoji poboljšati uspješno učenje učenika što se postiže na način da se učenicima pomogne putem povratne informacije. Formativno ocjenjivanje nastoji pronaći greške i poteškoće u učeničkom radu te ih savjetima poboljšati.
- b) *Sumativno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja koje određuje standard postignuća dostignut u određenom trenutku. Najčešće se izvršava na kraju školske godine (ocjene školskih svjedodžbi).
- c) *Normativno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja u kojem se učenikov uspjeh mjeri u usporedbi s uspjehom drugih učenika. Uspjeh učenika služi kao norma, odnosno, ako ocjenom odličan ocjenjujemo najboljih 10% učenika, bez obzira jesu li riješili 50% ili 95% testa, oni će svakako dobiti ocjenu odličan.
- d) *Ocjenjivanje na temelju mjerila* – tip ocjenjivanja u kojem se učenikov uspjeh određuje na temelju toga je li učenik zadovoljivo određeni opis postignuća, odnosno mjerilo, što znači da će svi učenici koji su postigli mjerilo biti ocijenjeni odgovarajućom ocjenom, neovisno o uspjehu drugih učenika.
- e) *Dijagnostičko ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja koji se preklapa s formativnim, ali precizno određuje poteškoće i probleme u učenju.
- f) *Interno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja koje osmišljava i provodi nastavnik kao dio njegova nastavnog rada.
- g) *Eksterno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja, koje su, za razliku od internog koje osmišljava nastavnik, osmislili ispitivači izvan škole. Bez obzira na to što ih često provode sami nastavnici, vanjski ih ocjenjivači provjeravaju nasumičnim putem.
- h) *Neformalno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja temeljen na praćenju rada u razredu.
- i) *Formalno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja koji je unaprijed najavljen što učenicima omogućuje pripremu gradiva koje se ocjenjuje.
- j) *Trajno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja u kojem se završna ocjena temelji na standardu postignuća kroz razne oblike ocjenjivanja kroz duži period vremena.

- k) *Jednokratno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja u kojem se konačna ocjena temelji na standardu postignuća postignutom isključivo na završetku programa.
- l) *Objektivno ocjenjivanje* – tip ocjenjivanja s visokim stupnjem podudarnosti ocjena različitih ocjenjivača, a najbolji su primjer testovi višestrukog izbora.
- m) *Ocjenjivanje postupka* – tip ocjenjivanja u kojem se aktivnost ocjenjuje u hodu, gdje nastavnik neposredno promatra rad učenika, primjerice čitanje pjesmica naglas ili izvođenje pokusa.
- n) *Ocjenjivanje na temelju završenog proizvoda* – tip ocjenjivanja u kojem je konačna ocjena produkt opipljivog rada, primjerice projekta, crteža, pismenog sastava.

Prema Kyriacou (2001) tipovi ocjenjivanja dolaze kao parovi u kontrastu: formativni – sumativni tip ocjenjivanja, normativno ocjenjivanje – ocjenjivanje temeljeno na mjerilima, interno (unutarnje) – eksterno (vanjsko) ocjenjivanje, neformalno (neslužbeno) – formalno (službeno) ocjenjivanje, trajni – jednokratni tip ocjenjivanja, ocjenjivanje postupka – ocjenjivanje završnog proizvoda.

2.6.3. Ljestvica ocjena

„Ocjena je vrijednosni sud koji ima uporište u rezultatima mjerenja odnosno procjenjivanja. Ocjena pretpostavlja poznavanje dovoljno valjanih podataka o znanju vještinama pojedinca te dovoljno valjanih podataka o znanju i vještinama drugih pojedinaca istog osnovnog skupa“ (Jelavić, 1998:105). Školske su ocjene složeno sredstvo koje spada u vanjske poticaje te traže izuzetnu pozornost u primjeni (Matijević, 2004).

Poljak (1991) ističe kako skala ocjena može biti različita, a započeti od tek dvije ocjene, primjerice pozitivno i negativno, sve do preciznijeg nijansiranja, odnosno, veće ljestvice ocjena. Nadalje, ističe kako ocjene mogu biti izražene grafičkim znakovima i riječima, s tim da znakovi mogu biti slova i brojevi, a ocjenjivanje riječima može biti sažetije i opširnije. Sažeto podrazumijeva jednu do dvije riječi (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan) dok se opširnije ocjenjivanje naziva opisnim i njime se potanko i u svim pojedinostima ocjenjuju elementi znanja i sposobnosti što ga u konačnici čini složenim, ali i manje ekonomičnim (Poljak, 1991). Ljestvice koje se koriste u odgojno-obrazovnom sustavu

nisu svugdje jednake te se određuju dogovorom (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996). Što je broj stupnjeva u ljestvici ocjenjivanja veći, to je veća vjerojatnost pogreške, odnosno neslaganja između procjene dvojice ili više ocjenjivača (Matijević, 2005). Ako nastavnik odluči da jedan učenik po svom znanju zaslužuje ocjenu dovoljan, a drugi ocjenu dobar ne može se sa sigurnošću reći da je razlika u znanjima učenika i vrijednosti jedne ocjene jednaka razlici u znanju druge dvojice učenika koje je nastavnik ocijenio ocjenama vrlo dobar i odličan pa zbog toga jedino što nastavnik ljestvicom ocjena može ustvrditi jest redoslijed učenika prema njihovim znanjima i sposobnostima (Marović, 2004).

U Hrvatskoj se već duži niz godina, u osnovnim i srednjim školama koristi ljestvica od pet ocjena odnosno pet kvalitativnih kategorija (stupnjeva) kojima su pridodane i brojčane vrijednosti. Ocjene se kreću od (nedovoljan) 1, (dovoljan) 2, (dobar) 3, (vrlo dobar) 4 do (odličan) 5 (Matijević, 2004). Za potrebe ocjenjivanja u školama, kategorije ocjena nisu valjano, odnosno jednoznačno određene, što znači da razlika od jednog stupnja ocjene za učenike čije je znanje nastavnik procijenio s 2 i 3 ne mora biti ista kod učenika za koje je nastavnik procijenio za ocjene 4 i 5. S obzirom na takve nedostatke, jedino što nastavnik može sigurno utvrditi je zapravo rang učenika prema njihovom procijenjenom znanju (Grgin, 2001). Jelavić (1998) ističe kako u svakoj ocjeni postoje tri komponente znanja (poznavanje pojedinosti, razumijevanje i mogućnost povezivanja pojedinosti te mogućnost transfera) te da se zastupljenost svake od komponenti može mjeriti i procjenjivati. Nadalje, smatra da nije važno znati samo krajnje rezultate, već i sam proces. Pri ocjenjivanju nije nužno, ali se u obzir mogu uzeti uvjeti u kojima su rezultati postignuti (Andrilović, Čudina-Obradović 1996).

2.6.4. Mjerne karakteristike ocjena

Autorica Kadum-Bošnjak (2013) ističe kako, da bi bio dobar, svaki mjerni instrument mora udovoljavati određenim metrijskim zahtjevima i tek na taj način bi se izbjegao utjecaj neadekvatnosti mjernog instrumenta na rezultat mjerenja. Prema Androloviću i Čudini-Obradović (1996) postoje četiri mjerne karakteristike ocjena, a to su valjanost, osjetljivost, objektivnost i pouzdanost:

- a) *Valjanost* – ova se mjerna karakteristika odnosi na to da ocjena treba mjeriti točno ono za što je namijenjena, odnosno znanje. Ako znamo ocjenu koju je učeniku dao jedan

ocjenjivač, primjerice 3, prema njoj možemo odrediti dijagnostičku, odnosno pravu valjanost ocjene koja bi bila između 2 i 4. Međutim, ako učenik dobije ocjenu 4, to nipošto ne znači da je njegovo znanje dvaput više od učenika koji je dobio ocjenu 2.

- b) *Osjetljivost* – nastoji mjerenjem razlikovati pojedince u varijabli koja se mjeri, odnosno, nastoje se razlikovati i najmanje razlike, primjerice da ispitivanjem znanja ne dobiju svi učenici petice, već da se uspiju razlikovati učenici s obzirom na stupanj znanja. Tako će primjerice neki ocjenjivači u školski dnevnik uvesti i međustupnjeve (+ i -) pa će se ljestvica ocjena povećati (primjerice +3, -4).
- c) *Objektivnost* – nastoji postići da dobivanje ocjene ne ovisi o nastavniku i njegovim interpretacijama, raspoloženjima i slično, nego o samom predmetu, a to se postigne slaganjem ocjena različitih ocjenjivača za isti predmet. Iako je objektivnost veća što je ljestvica ocjenjivanja manja, ni to ipak nije dovoljno za potpunu objektivnost.
- d) *Pouzdanost* – mjerna karakteristika kojom se nastoji postići da se u više mjerenja dobivaju isti ili slični podaci, odnosno stabilnost u vremenu. Istim se nastavnicima dva puta iste zadaće daju na ocjenjivanje kroz duži period vremena. Međutim, u razmaku od godinu dana nastane veliko neslaganje ocjenjivača sa samim s obzirom na ocjenu koju je prvi put dodijelio zadaći.

Grgin (1994) nastavnike smatra „mjernim instrumentima“, i kao takvi, oni bi na sve načine trebali utjecaj na vrijednost ocjena, a isto tako ocjena bi trebala biti određena isključivo znanjem učenika, odnosno njegovim odgovorima.

Iako se nastavnici trude ispoštovati mjerne karakteristike ocjena, ponekad je to teško. Primjerice, najteže je zapravo postići objektivnost u ocjenjivanju, s obzirom da sami nastavnici kažu da su prilikom ocjenjivanja skloni subjektivizmu.

2.6.5. Čimbenici koji utječu na ocjenu

Prema Biasiol-Babić (2009) ocjena ne bi trebala biti određena ispitivačevim osobinama i namjerama, već učenikovim znanjem i sposobnostima. Međutim, različiti ispitivači daju različite ocjene za isto pokazano znanje što ispitivače čini neobjektivnima. Iz toga proizlazi da ocjenu određuje mnoštvo čimbenika koji uključuju ispitivače, učenike, a tako i tehnike ispitivanja (Biasiol-Babić, 2009).

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) navode kako na oblikovanje ocjena djeluju sustavni i nesustavni čimbenici. Ističu kako su sustavni činioci strože ocjenjivanje učenika na polugodištu, a blaže na kraju školske godine, a od nesustavnih izdvajaju: inteligenciju učenika (inteligentan će učenik otkriti što ispitivač želi da mu se kaže pa će to i reći), pamćenje učenika, pozornost na nastavi (koncentrirani učenik će na satu upamtiti više), talent za pojedine predmete, marljivost, interes za predmet, prethodno znanje, ispitivačevo raspoloženje u vrijeme ispitivanja, doba dana kada se ispituje (budnost, umor), težina i opseg nastavnog gradiva, ispitivačeva simpatija prema učeniku i ostalo. Biasiol-Babić (2009) nesustavne čimbenike koji utječu na ocjenu upotpunjuje sljedećima: sreća (je li nastavnik postavio pitanje iz lakšeg ili težeg dijela gradiva, odnosno dijela koje je učenik naučio bolje/lošije), dužina trajanja ispitivanja (ni predugo ni prekratko ispitivanje nije dobro), kod nekih nastavnika na davanje ocjene iz svog predmeta utječu ocjene koje učenik ima iz drugih predmeta.

S obzirom na Andrilovića i Čudinu-Obradović (1996), a tako i na ukidanje ocjena na polugodištu, njihovo zapažanje o strožem ocjenjivanju učenika na polugodištu više nije moguće primijeniti u praksi. Međutim, što se tiče nesustavnih čimbenika, oni itekako utječu na ocjenu, čime se još jednom pokazuje kako je, bilo to namjerno ili nenamjerno, ocjenjivanje subjektivan proces.

2.6.6. Pogreške u ocjenjivanju i njihovo otklanjanje

S obzirom na to da je ocjenjivanje uglavnom subjektivan proces, podvrgnuto je brojnim pogreškama ocjenjivača. Učenici i roditelji nezadovoljni su postojećim sustavom ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika. Sukladno s tim, i samim je nastavicima proces ocjenjivanja stresan zbog velikog pritiska uzrokovanog situacijama procjenjivanja učenikovih znanja, sposobnosti i vještina i davanja zaslužene ocjene. Zbog toga oni ponekad sumnjaju u objektivnost svojih procjena (Kapac, 2008). Jelavić (1998) smatra da su dva glavna pravca iz kojih mogućnosti pogreške u ocjenjivanju dolaze su: ocjenjivanje zasnovano na nedovoljnom broju nedovoljno valjanih činjenica o znanju i vještinama kao i pogreške ocjenjivača do kojih dolazi usprkos dovoljnom broju valjanih podataka. Kao najčešće pogreške koje se javljaju pri ocjenjivanju Grgin (1994) navodi sedam sljedećih pogrešaka:

- a) *Osobna jednadžba* – odnosi se na tendenciju ispitivača da u ocjenjivanju bude blag, umjeren ili strog. Nastavnikova se osobna jednadžba, dakle, očituje u konstantnom neopravdanom podizanju ili spuštanju kriterija ocjenjivanja.
- b) *Halo-efekt* – očituje se u ocjenjivanju učenika u skladu s nastavnikovim stavom i dojmom o dotičnom učeniku. Iz toga proizlazi da će nastavnik blaže ocijeniti učenike o kojima ima dobro mišljenje („mezimce“), nego učenike koji recimo ima lošije ocjene iz drugih predmeta. Ta pogreška, smatraju Andrić i Čudina-Obradović (1996) može se ublažiti na način da se ciljevi što jasnije formuliraju, odnosno, da se učenikovi rezultati promatraju zasebno, a ne u cjelini, da se ispituje u pismenom obliku i ako je moguće anonimno, javnim ispitivanjem te povećanjem broja pitanja.
- c) *Logička pogreška* – je zapravo podvrsta halo-efekta. Javlja se u slučajnu objektivno neopravdane povezanosti određenih sadržaja iz dvaju predmeta, primjerice biologije i kemije, a učenik ne mora dva različita predmeta podjednako dobro naučiti ili za njih može biti različito zainteresiran (Grgin, 1994). Kadum-Bošnjak (2013) navodi kako se logička pogreška može javiti i u situaciji u kojoj će nastavnik nagraditi učenika koji pokaže lošije znanje, na temelju ranije pokazanog dobrog znanja.
- d) *Pogreška sredine* – nastavnik učenicima najčešće daje ocjene iz sredine ljestvice, neovisno o kvaliteti njihovih odgovora na ispitu. Krajnje se ocjene (nedovoljan i odličan) jako rijetko dobivaju (Grgin, 1994).
- e) *Pogreška kontrasta* – nastaje kada nastavnik na osnovu odgovora boljih učenika postavi mjerilo ocjenjivanja pa ostale učenike ocjenjuje u skladu s tim. To će za učenike biti povoljno ukoliko prvo odgovaraju oni koji su dali loše odgovore, ali će u suprotnom takvi učenici biti zakinuti pri ocjenjivanju (Grgin, 1994).
- f) *Pogreška diferencijacije* – odnosi se na nastavnikovo proširivanje ljestvice ocjena različitim međustupnjevima (+3,-5, 3 do 4). Nastavnici koji rade tu pogrešku, smatraju da tako preciznije ocjenjuju svoje učenike (Grgin, 1994).
- g) *Tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine* – odnosi se na korištenje različitih kriterija u različitim razredima. Za razred koji je općenito „bolji“ nastavnik ima visoko mjerilo ocjenjivanja kao i veće zahtjeve od

učenika, nasuprot učenicima iz „slabijeg“ razreda. U tim situacijama učenikovi će odgovori biti različito ocijenjeni (Grgin, 1994).

Kapac (2008) spominje još i pogrešku heterohalo-efekta pri kojoj će nastavnici lakše negativno ocijeniti učenike koji već imaju loše ocjene iz predmeta sličnih dotičnom.

Prema Jelaviću (1998), Buljubašić-Kuzmanović, Kavuru i Perak (2010) pogreške u ocjenjivanju mogu se pokušati izbjeći na načine da jasno i jednoznačno odredimo što podrazumijevamo pod znanjem, odnosno jasnijom operacionalizacijom nastavnih ciljeva i očekivanja, da ono što podrazumijevamo pod znanjem učinimo “vidljivim“, da uskladimo ciljeve i kriterije s drugim ocjenjivačima i korištenjem različitih načina vrednovanja. Biasiol-Babić (2009) dodaje kako bi ispitivači trebali sami sebe sagledati realno i što je moguće objektivnije, je držeći pod kontrolom svoje ponašanje, smanjuju utjecaj svih negativnih faktora ovisnih o njima samima kao ispitivačima, na samu ocjenu. Što se učenici češće provjeravaju i ocjenjuju, konačna će ocjena biti realnija i točnija.

Utjecaj čimbenika koji utječu na loše metrijske karakteristike ocjena ne može se potpuno izbjeći s obzirom da su ispitivači u osnovnim i srednjim školama samo ljudi koji su skloni griješenju, ali se njihov utjecaj može kontrolirati, odnosno smanjiti. Nastavnici bi se trebali pomiriti s činjenicom da je nemoguće uvijek i u potpunosti biti objektivan, a nakon toga bi trebali proučiti načine na koje bi mogli kontrolirati svoje pogreške u ocjenjivanju.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Istraživanje problematizira ispitivanje mišljenja i osobnih iskustava nastavnika u kontekstu osnovnoškolske i srednjoškolske nastave s naglaskom na praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika. Ovo je istraživanje nastojalo istražiti nastavnu praksu praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika od strane nastavnika i nastavnica u osnovnim i srednjim školama i odgovoriti na pitanja kojima stećemo bolji uvid u njihove profile praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja i faktore koji su ih oblikovali. Istraživanjem smo dobili uvid u perspektivu nastavnika i nastavnica kao pratitelja, provjeravatelja i ocjenjivača i u njihove nastavne navike kao odraz teorije o kojoj smo govorili, u praksi.

3.2. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je nastavnikovo praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u osnovnim i srednjim školama.

3.3. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je na uzorku nastavnika osnovnih i srednjih škola u Metkoviću i Zadru ispitati njihova mišljenja i osobna iskustva o praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika u odgojno-obrazovnoj praksi.

3.4. Zadaci istraživanja

Temeljem prethodno postavljenog cilja, u zadacima se na temelju ispitanih nastavnika osnovnih i srednjih škola utvrdilo:

1. Prate li nastavnici redovno uključenost učenika u nastavu i njihov napredak te na koje načine bilježe praćenje.

2. Koji oblik provjeravanja (usmeno ili pismeno) nastavnici radije provode te na koji način dobiju više povratnih informacija o učenikovom znanju i sposobnostima.
3. Koje su, prema nastavnicima, prednosti i mane usmenog i pismenog ispitivanja.
4. Nastoje li se nastavnici u ispitima znanja koristiti različitim tipovima zadataka.
5. Jesu li ocjene mjerilo znanja i sposobnosti učenika te ocjenjuju li nastavnici neke učenike manje strogo i zašto. Utvrditi jesu li nastavnici svjesni svojih pogrešaka u ocjenjivanju te na koje ih načine pokušavaju ispraviti.
6. Mišljenja nastavnika o ukidanju zaključivanja ocjena na polugodištu te njihove ideje o unaprjeđenju procesa ocjenjivanja.

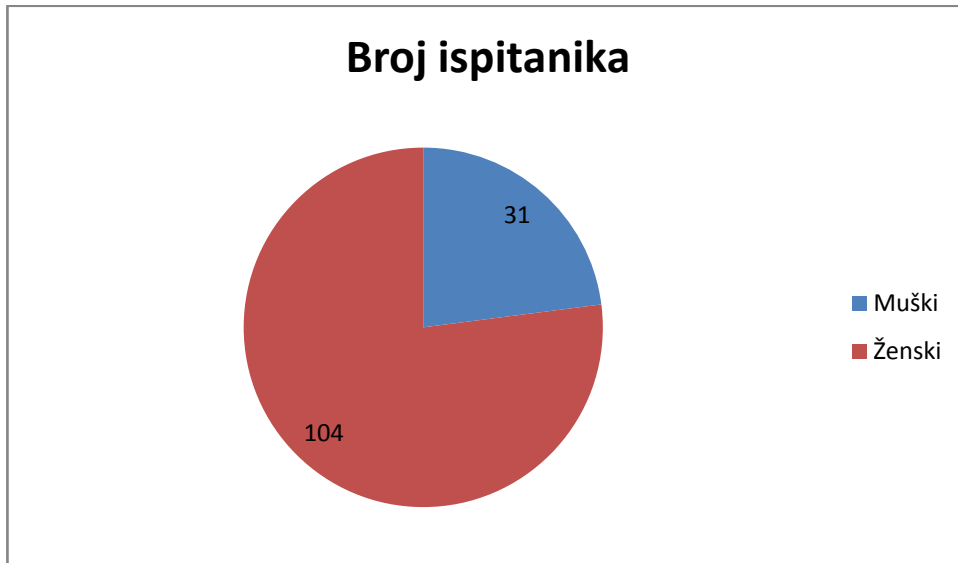
3.5. Metode i instrumenti prikupljanja podataka

Za provedbu ovog istraživanja korištena je metoda anketiranja nastavnika. Istraživanje je provedeno pomoću upitnika s kombinacijom pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Pomoću upitnika s kombinacijom pitanja zatvorenog i otvorenog tipa proveli smo anketu u kojoj smo ispitali mišljenja i osobna iskustva nastavnika o praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika. Kao mjerni instrument korišten je upitnik s listom pitanja (Prilog 1.). Upitnik sadrži 34 pitanja, podijeljena u 2 grupe. Prva grupa pitanja (1.-5. pitanje) je vezana uz osnovne informacije o ispitaniku, a drugom su se grupom pitanja (6.-34. pitanje) nastojali otkriti načini na koje nastavnici, prate, provjeravaju i ocjenjuju učenike. Na prvi zadatak istraživanja odgovaralo se pitanjima zatvorenog tipa (6.-9. pitanje), ali se na neka moglo zaokružiti više ponuđenih odgovora. Nadalje, odgovorima između 10. i 15. pitanja, također zatvorenog tipa, dobili smo odgovor na drugi postavljeni zadatak. Treći se zadatak ispitivao odgovorima otvorenog tipa, 16. i 17. pitanjem. Potom, 18. i 19. pitanje zatvorenog tipa dali su nam odgovor na četvrti postavljeni zadatak. Naposljetku, kombinacijom pitanja otvorenih i zatvorenih odgovora utvrdili su se odgovori na peti (20.-33. pitanje) i šesti (34.-35. pitanje) zadatak.

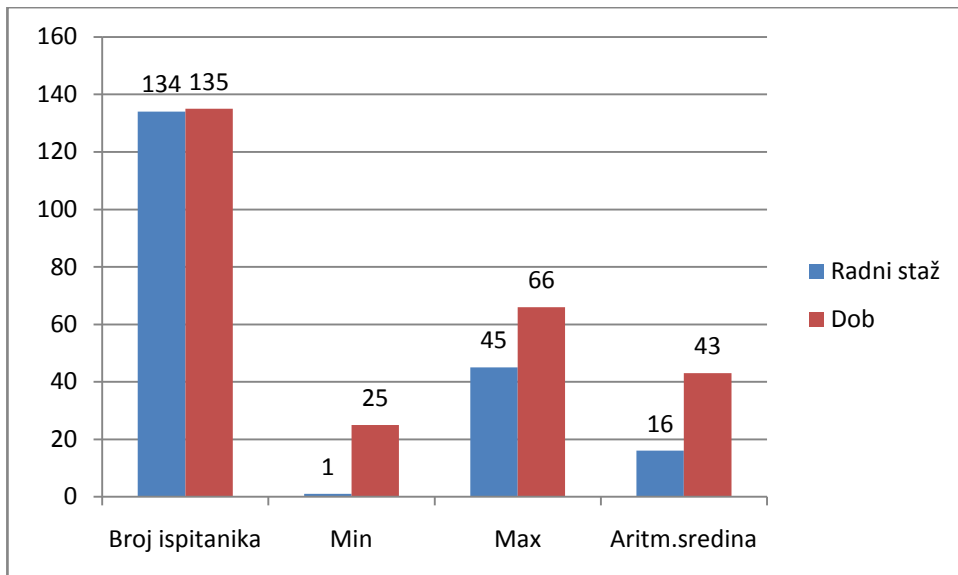
3.6. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 135 nastavnika i nastavnica osnovnih i srednjih škola u Metkoviću i Zadru. Populacija unutar koje je izdvojen uzorak ispitanika su nastavnici

osnovnih i srednjih škola. Ovaj uzorak obuhvaća 104 (77%) nastavnica i 31 (33%) nastavnika, kao što je prikazano na Slici 1. U ovom podpoglavlju prikazat će se osnovni demografski podaci, odnosno, socio-demografska obilježja ispitanika koji su sudjelovali u samom istraživanju kako bi se dobila jasnija slika o uzorku ispitanika. U nastavku će se dati, kako tekstualni, tako i vizualni prikaz navedenih podataka.

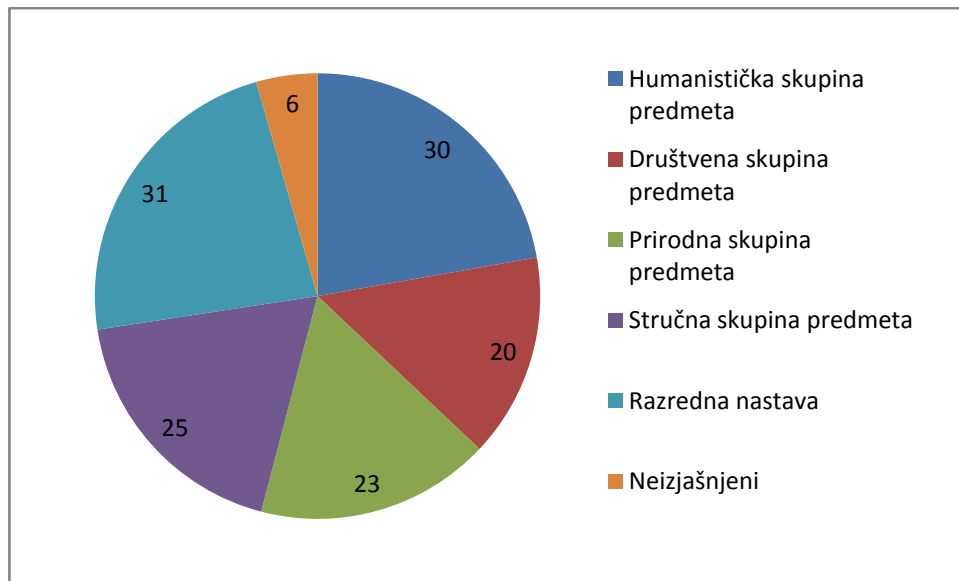


Slika 1: Prikaz broja ispitanika s obzirom na spol



Slika 2: Struktura ispitanika prema dobnim skupinama i radnom stažu

Slika 2 prikazuje prethodno navedene podatke, odnosno, da je u istraživanju sudjelovalo $N = 135$ ispitanika, gdje je najmlađi ispitanik imao 25 godina, a najstariji 66 godina. Prosječna dob ispitanika je 44 godine ($M = 43.28$). Jedan od ispitanika nije odgovorio na pitanje o radnom stažu $N = 134$, a dobiveni podaci nam pokazuju da im se raspon radnog staža kreće od 1 do 45 godina. Prosječan broj godina radnog staža je $M = 16$.



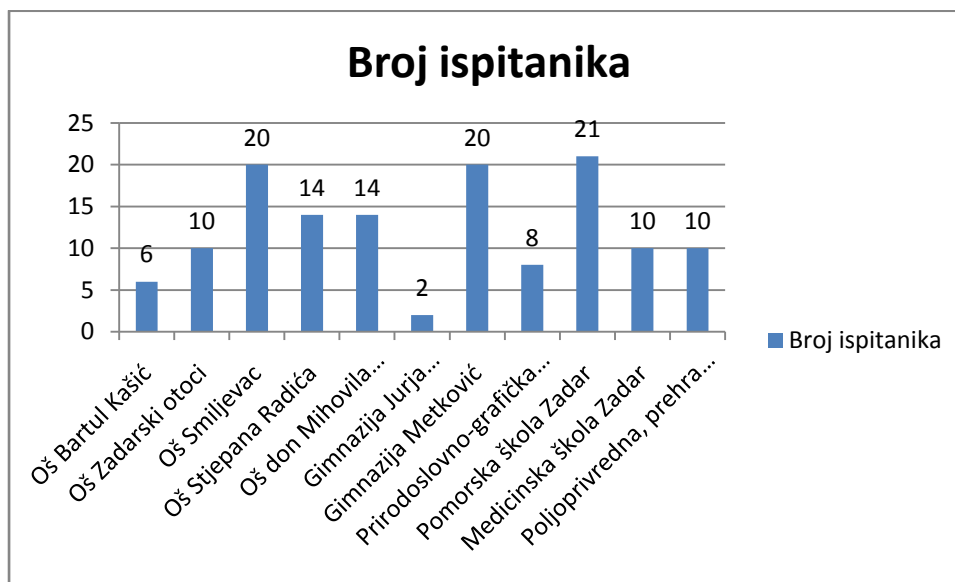
Slika 3: Raspodjela ispitanika prema zvanju

Slika 3 prikazuje frekvencije ispitanika prema zvanjima u kojima su zaposleni. Zbog velikog broja različitih zvanja, za potrebe ovog rada grupirali smo ih prema sljedećim kategorijama:

- humanistička skupina predmeta ($f = 30$)
- društvena skupina predmeta ($f = 20$)
- prirodna skupina predmeta ($f = 23$)
- stručna skupina predmeta ($f = 25$)
- razredna nastava ($f = 31$)
- neizjašnjeni ($f = 6$)

Pod humanističku skupinu predmeta smo svrstali sve jezike, glazbenu i likovnu kulturu, povijest i teologiju. Društvenom smo skupinom obuhvatili sociologiju, psihologiju, etiku, tjelesnu i zdravstvenu kultura, pedagogiju. Prirodna skupina predmeta obuhvaća matematiku, fiziku, kemiju, biologiju i informatiku, dok su stručni predmeti koji se mogu

svrstavati u druge dvije skupine dobili svoju kategoriju, a u nju smo uvrstili prehrambenu tehnologiju, strojarstvo, elektrotehniku, pomorsku nautiku itd., odnosno sve predmete koji obuhvaćaju specifične nastavne sadržaje vezane uz konkretne strukovne programe.



Slika 4: Prikaz broja ispitanika prema školama

Slika 4 prikazuje broj ispitanika prema školama koje su sudjelovale u istraživanju. Iz slike je vidljivo da je u istraživanju sudjelovalo 11 škola, 5 osnovnih škola od kojih su tri škole s područja grada Zadra, a dvije s područja grada Metkovića. Preostalih 6 škola su srednje škole, 5 zadarskih i jedna s područja grada Metkovića. Dakle, u istraživanju su sudjelovala 64 nastavnika osnovnih škola te 71 nastavnik srednjih škola. Omjer ispitanika je 47% iz osnovnih škola na prema 53% iz srednjih škola.

3.7. Vrijeme i mjesto prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u osnovnim i srednjim školama u Metkoviću i Zadru tijekom drugog polugodišta 2016./17. školske godine. Dakle, kao što je rečeno, podaci su prikupljeni u travnju 2017. godine u dvije osnovne škole u gradu Metkoviću (Osnovna škola Stjepana Radića i Osnovna škola don Mihovila Pavlinovića), tri osnovne škole u gradu Zadru (Osnovna škola Bartula Kašića, Osnovna škola Smiljevac i Osnovna škola Zadarski otoci) te

jednoj srednjoj školi u gradu Metkoviću (Gimnazija Metković) i pet srednjih škola u gradu Zadru (Pomorska škola Zadar, Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića, Medicinska škola Zadar, Gimnazija Jurja Barakovića i Prirodoslovno-grafička škola Zadar).

3.8. Provedba istraživanja

U svrhu ovoga istraživanja, u travnju 2017. godine kontaktirani su pedagozi osnovnih i srednjih škola u Metkoviću i Zadru. Upitnici su predani u škole koje su pristale sudjelovati u istraživanju te su njihovi nastavnici ispunili upitnike koji su ponovno preuzeti nakon izvršenog istraživanja. Pri predaji upitnika, objašnjeno je da je anketiranje u potpunosti dobrovoljno i anonimno te da će dobiveni podaci biti korišteni isključivo u svrhu izrade ovoga diplomskog rada. Također, na naslovnoj stranici upitnika navedene su upute za ispunjavanje istih. Dakle, kao što je rečeno, podaci su prikupljeni u travnju 2017. godine u dvije osnovne škole u gradu Metkoviću, tri osnovne škole u gradu Zadru te jednoj srednjoj školi u gradu Metkoviću i pet srednjih škola u gradu Zadru.

3.9. Postupak obrade podataka

Podatke prikupljene ovim istraživanjem obradili smo pomoću Microsoft Excel 2007 (Dana Analysis Modul) programa. Da bi se dobile aritmetičke sredine, frekvencije i postotci frekvencija odgovora, koristili smo deskriptivnu statistiku. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem bit će prikazani grafički, odnosno, tablično te slikovno.

4. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom poglavlju bavit ćemo se prikazom rezultata dobivenih obradom prikupljenih podataka. Rezultati će biti prikazani te tablično podijeljeni prema zadacima istraživanja. Kako je ovo istraživanje manjeg opsega i eksplorativnog tipa ne postoji namjera za generalizacijom podataka.

4.1. Praćenje učenika na nastavi

U ovom podpoglavljju prikazat će se odgovori ispitanika na prvi postavljeni zadatak u istraživanju, koji se bavi praćenjem učenika na nastavi.

Tablica 1: Prikaz praćenja učenika na nastavi

	Redovito praćenje učenika na nastavi		Korištenje rubrike „bilješke o učeniku“ (u imeniku) za bilježenje podataka o napredovanju/nazadovanju učenika		Uzimanje u obzir rubrike „bilješke o učeniku“ (iz imenika) prilikom donošenja konačne ocjene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Da	134	100,00	127	94,07	122	91,73
Ne			8	5,93	11	8,27
N	134		135		133	

Svi ispitanici koji su odgovorili na pitanja vezana uz praćenje učenika na nastavi (Prilog 1) odgovorili su potvrdno ($f=134$), dok se jedan ispitanik nije izjasnio. Na pitanje vođenja bilješki o učeniku, od ukupnog broja ispitanika 127 ih je odgovorilo potvrdno, a 8 se izjasnilo da ne vodi bilješke o napredovanju/nazadovanju učenika. Također, s obzirom da većina nastavnika koristi bilješke o učeniku (preko 90%), logično je da ih, prilikom donošenja konačne ocjene, uzimaju u obzir, kao što je vidljivo iz Tablice 1. Dakle, 122 nastavnika uzima u obzir bilješke o učeniku prilikom donošenja konačne ocjene, dok 11 nastavnika ne uzima.

Tablica 2: Prikaz situacija koje nastavnici najčešće prate

Najčešće praćene aktivnosti	f	%
aktivnost učenika	121	89.63
ponašanje na satu	84	62.22
socijalne vještine (komunikacija, timski rad)	54	40.00
način izražavanja	38	28.15
samostalnost u radu	73	54.07
primjena znanja	102	75.56
rješavanje problema	65	48.15
napredovanje u razumijevanju	53	39.26
originalnost u razmišljanju i radu	78	57.78
ostalo	4	2.96

Za pitanje o vrstama aktivnosti koje nastavnici najviše prate, bilo je dozvoljeno zaokružiti više odgovora. Iz Tablice 2 vidljivo je da nastavnici na satu najviše prate aktivnost učenika (121) i primjenu znanja (102), nešto manje prate ponašanje na satu (84), originalnost u razmišljanju i radu (78) te rješavanje problema (65). Od ostalih aktivnosti prate:

- socijalne vještine (komunikacija i timski rad) (54)
- način izražavanja (38)
- napredovanje u razumijevanju (53)
- ostalo („poštivanje pravila“, „kulturu međusobnog komuniciranja“, „nošenje opreme“, „samostalni projekti, prezentacije, natjecanja, svaki napredak“) (4)

4.2. Provjeravanje učenika na nastavi

U ovom će se podpoglavlju prikazati odgovori ispitanika na drugi, treći i četvrti postavljeni zadatak u istraživanju.

Tablica 3: Oblici provjeravanja znanja i preferencije istih

	<u>Najčešće</u> korišten oblik provjeravanja.		<u>Preferiran</u> oblik provjeravanja.		Oblik provjeravanja u kojem se dobije najviše povratnih informacija o učenikovim napretku.	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Oblici provjeravanja znanja						
usmeno	88	65.19	75	55.56	69	51.11
pismeno	71	52.59	32	23.70	34	25.19
provjeravanje znanja i sposobnosti kroz praktični rad učenika	28	20.74	25	18.52	30	22.22
projektni rad	5	3.70	3	2.22	2	1.48

Sljedeći skup pitanja (na koji su ispitanici također mogli zaokružiti više odgovora) bavio se oblicima provjeravanja i nastavničkim preferencijama između različitih oblika. Iz Tablice 3 je vidljivo da se provjeravalo usmeno i pismeno provjeravanje, praktični rad učenika te projektni rad. Rezultati pokazuju da većina nastavnika (88) koristi i preferira (75) usmeno provjeravanje, te da iz usmenog provjeravanja dobiju najviše povratnih informacija o učenikovom napretku (69). Nešto manji broj nastavnika (71) najčešće koristi pismeno provjeravanje, preferira ga (31) iz njega dobije najviše povratnih informacija (34). Najmanja skupina nastavnika najčešće koristi praktični rad učenika (28) i projektni rad učenika (5). Praktični rad preferira 25 nastavnika, dok ovim načinom najviše povratnih informacija dobije 30 nastavnika. Projektni rad najčešće koristi 5 nastavnika, preferiraju ga 3 nastavnika, a najviše povratnih informacija kroz projektni rad dobiju tek 2 nastavnika. Za ove dvije vrste provjeravanja može se pretpostaviti da je mali broj nastavnika budući da se ove vrste primjenjuju u stručnim školama, no unatoč tome izgleda da se nastavnici u stručnim školama drže klasičnih metoda provjeravanja (usmeno i pismeno provjeravanje). Generalno se usmeno

provjeravanje najčešće koristi, najviše preferira i prema procjeni nastavnika, daje najviše povratnih informacija.

Tablica 4: Čestina korištenja usmenog ispitivanja prema načinu sudjelovanja učenika

Vrsta usmenog ispitivanja prema načinu sudjelovanja učenika	f	%
„leteće“ usmeno ispitivanje prilikom kojeg se u kratkom vremenu ispita velik broj učenika	27	20,00
propitkivanje grupe učenika	32	23,70
pojedinačno ispitivanje učenika pred cijelim razredom	76	56,30
N	135	

Prema načinu sudjelovanja učenika u usmenom ispitivanju iz Tablice 4 je vidljivo da se najviše nastavnika odlučilo za pojedinačno ispitivanje učenika pred cijelim razredom (76), prilično manji broj nastavnika se odlučio za propitkivanje grupe učenika (32), dok je „leteće“ usmeno ispitivanje odabralo 27 nastavnika.

Tablica 5: Ključni faktori za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju

2 ključna faktora za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju	f	%
isključivo odgovori učenika	121	89.63
ostale učenikove ocjene	2	1.48
vještina dobre/loše verbalne sposobnosti izražavanja učenika	83	61.48
kulturno ponašanje i ophođenje s ostalima	26	19.26
ostalo	14	10.37

Tablica 5 donosi rezultate o ključnim faktorima za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju. Iz nje je vidljivo da skoro 90% (89,63%) nastavnika kao jedan od ključnih faktora navodi konkretno znanje, odnosno isključivo odgovore učenika, te da preko 60% (61,48%) nastavnika uz odgovore učenika uzima u obzir verbalne sposobnosti učenika prilikom usmenog provjeravanja znanja što je i logično budući da usmeno provjeravanje podrazumijeva verbalnu vještinu izražavanja. Od ostalih ključnih faktora za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju, nastavnici su se odlučili za:

- kulturno ponašanje i ophođenje s drugima (19,26%)
- ostale učenikove ocjene (1,48%)

- ostalo („povezivanje, samostalno izražavanje, dosadašnje radne navike“, „logično zaključivanje i povezivanje s drugim cjelinama“, „dosadašnji rad na nastavi“, „razumijevanje naučenog i primjena znanja“, „kritičko mišljenje“) (10,37%)

Sljedeća su se dva pitanja u upitniku odnosila na prednosti i nedostatke usmenog i pismenog ispitivanja te se od ispitanika tražilo da ih, prema svojem vlastitom mišljenju navedu. Velika većina ispitanika je odgovorila na postavljena dva pitanja, no neki (primjerice nastavnici tjelesne i zdravstvene kulture) nisu. Neki od ispitanika su naveli samo prednosti ili samo nedostatke navedenih načina ispitivanja. Pitanja su bila opisnog tipa te se kvalitativnom analizom utvrdilo da se velika većina ispitanika slaže oko prednosti usmenog ispitivanja za koje su naveli da njime dobiju detaljnije odgovore učenika, da je pogodno za učenike koji se verbalno dobro izražavaju te da njime, korištenjem podpitanja, mogu usmjeriti učenika na pravi odgovor. Kao ostale prednosti usmenog ispitivanja, ispitanici su naveli neposredan kontakt između nastavnika i učenika te činjenicu da u usmenom načinu ispitivanja nema prepisivanja. Što se tiče nedostataka usmenog ispitivanja, gotovo su svi ispitanici odgovorili da im oduzima previše vremena te da nije ekonomično, kao i tremu, odnosno loše verbalne sposobnosti učenika. Međutim, dobar dio ispitanika naveo je subjektivnost usmenog ispitivanja kao nedostatak, a od ostalih nedostataka izdvojit ćemo nemogućnost provjeravanja pismenog izražavanja (primjerice u stranom jeziku), nemogućnost obuhvaćanja velikog dijela sadržaja, a jedan je ispitanik napisao „*Dok se jedan učenik ispituje, ostatak razreda je izvan kontrole.*“

Što se tiče prednosti pismenog ispitivanja, gotovo su svi ispitanici odgovorili da je ekonomično jer se njime može ispitati velika količina gradiva te da se u istom satu može ocijeniti cijeli razred. Sljedeća najčešća prednost bila je objektivnost. Od ostalih prednosti pismenog ispitivanja koje su naveli ispitanici izdvojit ćemo sljedeće: „*pogodno je za učenike koji se loše izražavaju usmeno*“, „*lakše se ocjenjuje i boduje*“, „*učenici se lakše koncentriraju*“, „*samostalnost učenika u radu*“, „*provjerava pisani jezik (strani jezik, diktat)*“. Kao najveći nedostatak pri pismenom ispitivanju velika većina ispitanika vidi mogućnost prepisivanja. Nadalje, velik je broj ispitanika naveo kako nekim učenicima treba pomoć ili poticaj u odgovaranju, a kroz pismeno ih se ispitivanje ne može navesti na pravi odgovor. Kao ostale nedostatke pismenog ispitivanja, ispitanici su naveli: „*učenik napravi jednu grešku i cijeli zadatak je kriv*“ (nastavnik matematike), „*nema verbalne provjere znanja*“

i njime se ne može provjeriti širina i povezivanje znanja“, „nema neposredne komunikacije između nastavnika i učenika“, „učenici su brzopleti, ne čitaju zadatke dovoljno pažljivo“, „djeca s poteškoćama (disleksija i disgrafija) imaju velike probleme prilikom ovakvog načina ispitivanja“, „neki se učenici teže pismeno izražavaju“, „ne može se provjeriti je li učenik stvarno razumio gradivo“, „nema verbalne provjere“, „nečitak rukopis učenika“.

Neki od ispitanika napisali su kako za njih pismeni način ispitivanja nema nedostataka.

Tablica 6: Tipovi zadataka i kombinacije istih u ispitivanju

Kombinacija različitih tipova zadataka u pismenim ispitivanjima	f	%
uvijek	54	40,91
gotovo uvijek	47	35,61
ponekad	26	19,70
nikad	5	3,79
N	132	
Najčešće kombinirani tipovi zadataka	f	%
Alternativni zadaci (da/ne, točno/netočno)	59	45,04
Zadaci nadopunjavanja	87	66,41
Zadaci višestrukog izbora	63	48,09
Otvoreni tip pitanja	79	60,31
Zadaci asociranja i povezivanja	51	38,93
ostalo	8	6,11

Iz Tablice 6 vidljivo je da podjednak broj ispitanika uvijek (54) ili gotovo uvijek (47) kombinira tipove zadataka u pismenim ispitivanjima, što se potvrđuje rezultatima prikazanim u drugom dijelu tablice gdje vidimo da u odabranim kombinacijama ispitanici koriste:

- Alternativni zadaci (da/ne, točno/netočno) (59)
- Zadaci nadopunjavanja (87)
- Zadaci višestrukog izbora (63)
- Otvoreni tip pitanja (79)
- Zadaci asociranja i povezivanja (51)
- Ostalo (8)

Mali broj nastavnika (56) kombinira tipove zadataka tek ponekad, dok ih tek 5 ne kombinira nikad. Iz Tablice je također vidljivo da tri ispitanika nisu dala odgovor na ovo pitanje.

4.3. Ocjenjivanje učenika

U ovom će se podpoglavlju prikazati odgovori ispitanika na peti i šesti postavljeni zadatak u istraživanju.

Tablica 7: Ocjene kao mjerilo znanja učenika i najteži dio posla nastavnika

Ocjene kao mjerilo znanja i sposobnosti učenika	f	%
da	13	9,70
donekle	107	79,85
ne	14	10,45
N	134	
Ocjenjivanje kao najteži dio posla nastavnika	f	%
da	99	73,88
ne	35	26,12
N	134	

Skoro 80% (79,85%) ispitanika na pitanje smatraju li ocjenu mjerilom znanja učenika odgovorila je donekle, kao što prikazuje Tablica 7, dok je broj ispitanika koji su odgovorili da ocjena jest, odnosno nije mjerilo znanja učenika podjednak, oko 10%. Nadalje, od ispitanika se tražilo da odgovore na pitanje smatraju li ocjenjivanje najtežim dijelom posla nastavnika te da svoj odgovor obrazlože. Tako je 74% (73,88%) ispitanika navelo da ocjenjivanje jest najteži posao nastavnika uz obrazloženja poput: „*nije uvijek moguće biti objektivan*“, „*ocjenom se ne može obuhvatiti cijelo znanje učenika*“, „*usmeno ispitivanje zna biti subjektivno*“, „*može se podcijeniti ili precijeniti učenik*“, „*elementi ocjenjivanja su kompleksni*“, „*nastavnik mora stajati iza svake donesene ocjene*“, „*neki učenici neredovito uče i sve se svede na učenje zbog prosjeka*“, „*često nemam motiva biti dobar sudac*“, „*procjena znanja učenika zna biti vrlo upitna*“. Nadalje, 26% (26, 12%) ispitanika odgovorilo je kako ocjenjivanje ne smatraju najtežim poslom nastavnika te su kao obrazloženje naveli: „*ocjene se daju kroz čitavu godinu, učenik se prati*“, „*unaprijed se postavljaju pravedni kriteriji ocjenjivanja*“, „*dosljednost i objektivnost*“, „*teži dio je prenošenje znanja na učenika*“, „*sustav ima elemente vrednovanja*“. Također, jedan ispitanik nije odgovorio na postavljena dva pitanja.

Tablica 8: Osobna jednadžba nastavnika

Osobna jednadžba nastavnika	f	%
blagi pri ocjenjivanju	7	5,22
umjereni pri ocjenjivanju	117	87,31
strogi pri ocjenjivanju	10	7,46
N	134	

Iz Tablice 8 vidljivo je da najveći dio ispitanika, njih 117, smatra za sebe da su umjereni ocjenjivači, dok je broj onih koji smatraju da su blagi (7) i strogi (10) pri ocjenjivanju skoro isti. Jedan se ispitanik nije izjasnio po pitanju svoje osobne jednadžbe.

Tablica 9: Pravednost nastavnika i strogoća ocjenjivanja

	Pravedan nastavnik		Ocjenjivanje pojedinih učenika manje strogo	
	f	%	f	%
uvijek	39	29.10	3	2.22
gotovo uvijek	91	67.91	3	2.22
ponekad	4	2.99	96	71.11
nikad			33	24.44
N	134		135	

Pitanjima prikazanima u Tablici 9 ispitali smo pravednost nastavnika, odnosno, ocjenjuju li nastavnici, i iz kojeg razloga, neke učenike manje strogo. Prema tome, iz Tablice 9 vidi se da je 68% (67,91%) ispitanika odgovorilo da se gotovo uvijek smatraju pravednima, nešto manje 29% (29,10%) ih je odgovorilo da smatraju da su uvijek pravedni, dok ih je 3% (2,99%) odgovorilo da se tek ponekad smatraju pravednima. Iako jedan ispitanik nije uopće dao odgovor na ovo pitanje, zanimljiva je činjenica da se nijedan ispitanik nije okarakterizirao nepravednim nastavnikom. Na pitanje smatraju li da pojedine učenike iz nekog razloga ocjenjuju manje strogo, te da svoj odgovor kratko pojasne, 71% (71,11%) ispitanika je odgovorilo da to ponekad čine, a najčešće su to objasnili na sljedeće načine: „ne želim ih opteretiti još jednom negativnom ocjenom“, „dobra ocjena je motivacija“, „nastavnik je

čovjek od krvi i mesa“, „zbog njihovog konstantnog rada“, „ako učenici rade po prilagođenom programu“, „neki se učenici bolje verbalno izražavaju“, „kulturalnim i pristojnim učenicima uvijek izlazim u susret“, „pojedini učenici su mi simpatičniji od drugih“, „zbog zdravstvenih i obiteljskih razloga“, „nastavnik se mora prilagođavati učenicima“. Najčešće objašnjenje ispitanika koji su odgovorili da nikad pojedine učenike ne ocjenjuju manje strogo, njih 24% (24,44%) odnosilo se na to da nastoje biti pravedni i objektivni, odnosno: „svi učenici su jednaki“, „nastojim biti objektivan bez obzira na prethodne rezultate“, „nikad ne ocjenjujem prema prethodnim ocjenama“, „za sve vrijede isti kriteriji“. Podjednak broj ispitanika je odgovorio da uvijek (2, 22%), odnosno gotovo uvijek (2,22%) pojedine učenike ocjenjuje manje strogo, a to prakticiraju iz sljedećih razloga: „svi su mi učenici jednaki, ali mi je cilj razviti njihovo samopouzdanje“, „činim to iz zdravstvenih razloga učenika“, „socijalni status učenika.“

Tablica 10: Međustupnjevi i objektivnost ocjena

Dopunjavanje ljestvice ocjena međustupnjevima (+, -, ½, 3-4)	f	%
da	16	12,03
ne	117	87,97
N	133	
Dodavanjem međustupnjeva objektivnost i točnost ocjena se	f	%
povećava	24	19,67
smanjuje	9	7,38
ostaje ista	89	72,95
N	122	

Tablica 10 prikazuje da se mali broj ispitanika koji su odgovorili na postavljeno pitanje koristi međustupnjevima prilikom ocjenjivanja (12,03%), dok većina ispitanika (87,97%) ne koristi međustupnjeve i smatra da međustupnjevi ne mijenjaju njihovu objektivnost i točnost ocjenjivanja (72,95%). Skoro 20% (19,67%) ispitanika navelo je da im korištenje međustupnjeva pomaže u objektivnosti i točnosti ocjena, a svega 7% (7,38%) ispitanika je odgovorilo da im se objektivnost korištenjem međustupnjeva u ljestvici ocjena smanjuje. Nažalost, 13 ispitanika nije dalo odgovor na postavljeno pitanje.

Tablica 11: Zaključivanje ocjena i formiranje ocjene

Uzimanje aritmetičkog prosjeka prilikom zaključivanja ocjena	f	%
uvijek	31	22,96
ponekad	81	60,00
nikad	23	17,04
N	135	
Ključne ocjene prilikom formiranja zaključne ocjene	f	%
sve ocjene smatram jednakima	39	29,32
ocjene iz usvojenosti, razumijevanja i primjene programskih sadržaja	89	66,92
ocjene iz izražavanja i stvaranja		
ocjene iz praktičnog dijela nastave		
ostalo	5	3,76
N	133	

Iz Tablice 11 vidljivo je da 60% ispitanika ponekad uzima u obzir aritmetički prosjek ocjena. Nešto manji broj ispitanika, skoro 23% (22,96%) uvijek zaključuje ocjene računajući aritmetičku sredinu, a 17% (17,04%) ispitanika se izjasnilo da aritmetičku sredinu ne uzima u obzir prilikom zaključivanja ocjena. Nadalje, kod formiranja zaključne ocjene, 67% (66,92%) ispitanika ponajviše u obzir uzima ocjene iz usvojenosti, razumijevanja i primjene programskih sadržaja, 30% (29, 96) ispitanika sve ocjene smatra jednakima, a 4% (3,76%) ispitanika kod formiranja ocjene uzima u obzir: „nošenje opreme“, „trud učenika“, „književnost, lektiru, jezik“, „ključna ocjena je ona kojom ocjenjujem samostalan rad i trud“, „ocjene iz zalaganja i kulture međusobnog komuniciranja.“ Nitko od ispitanika nije odgovorio da je za formiranje zaključne ocjene ključna ocjena iz izražavanja i stvaranja, kao ni ocjena iz praktičnog dijela nastave.

Tablica 12: Pogreške u ocjenjivanju

Svjesnost o pogreškama u ocjenjivanju	f	%
da	60	47,24
ne	67	52,76
N	127	

Na pitanje o svjesnosti pogrešaka u ocjenjivanju (Tablica 12) odgovorilo je 127, od ukupnog broja ispitanika (135). Podjednak broj ispitanika smatra da jesu (60) i da nisu (67) svjesni pogrešaka u ocjenjivanju. Nadalje, od ispitanika koji su odgovorili potvrdno na postavljeno pitanje, tražilo se da navedu koje pogreške najčešće rade te na koje ih načine pokušavaju ispraviti. Tako se od najčešćih pogrešaka koje ispitanici rade izdvajaju sljedeće: „ponekad nesvjesno nemam isti kriterij“, „nemoguće je uvijek biti skroz objektivan jer tko radi taj i griješi“, „ponekad mi ocjene ovise o mom osobnom raspoloženju – kad sam dobre volje dajem dobre ocjene, a tako radim i na kraju školske godine“, „često uključim opći dojam i druge ocjene prilikom ocjenjivanja“, „ponekad krivo zbrojim bodove i upišem ocjenu“, „poticajno ocjenjujem“, „ponekad subjektivno ocjenjujem na osnovu ponašanja, aktivnosti učenika i slično“, „preblago ocjenjujem“, „prestrogo ocjenjujem“, „krivo procijenim znanje“, „kad se dvoumim oko ocjene, uvijek dam onu veću“, „uplićem se u odgovore učenika“, „praktične je radove teško ocjenjivati jer uvijek ima doza subjektivnosti“, „često učenicima 'gledam kroz prste'“. Uz najčešće objašnjenje kako nastoje biti što objektivniji prilikom ocjenjivanja, ispitanici su naveli i druge načine na koje nastoje popraviti pogreške u ocjenjivanju: „razmisliti kako sam za slično znanje ocijenila druge“, „nastojim često i sistematično ispitivati nakon svake cjeline te uzeti u obzir sve elemente ocjenjivanja“, „pokušavam se kočiti i biti objektivna“, „brojim bodove više puta“, „moram postrožiti kriterije“, „pokušavam biti strpljivija“, „nastojim popraviti pogreške tako da pitam učenike za njihovo mišljenje“, „boljom ocjenom“, „stalno preispitujem svoje postupke“, „prvo pregledam sve radove pa ih onda po određenim kriterijima ocjenjujem“, „dajem učenicima da usmeno ili pismeno poprave ocjenu“.

Tablica 13: Ukidanje zaključivanja ocjena

Ukidanje zaključivanja ocjena na polugodištu	f	%
dobro	29	23,39
loše	95	76,61
N	124	

Na pitanje prikazano u Tablici 13 odgovorilo je 124 od ukupnog broja ispitanika (135). Od tog broja, 23% (23,39%) ispitanika smatra da je ukidanje zaključivanja ocjena na polugodištu dobro za učenike uz objašnjenja: „*motivira i tjera učenike da više uče*“, „*nema nepotrebnog stresa kod učenika*“, „*dobro je za učenike koji redovito rade*“. 77% (76,61%) ispitanika ukidanje zaključivanja ocjena na polugodištu smatra lošim ponajviše jer ocjena učenike najviše motivira na učenje i redovan rad. Nadalje, svoj su odgovor objasnili sljedećim komentarima: „*ocjena najviše stimulira*“, „*učenici se previše opuste pa na kraju školske godine ne mogu ispraviti sve ocjene*“, „*time se gubi cilj koji su učenici donekle ostvarili*“, „*učenici gube motivaciju za rad*“, „*zbog samopouzdanja i samokritičnosti učenika*“, „*predugo je vremenski da se ne bi zaključivalo*“, „*potiče odgađanje ispravljanja ocjena*“, „*nemaju uvid u objektivno stanje svojih ocjena*“, „*učenik ne dobije povratnu informaciju o znanju*“, „*ocjena je najbolji pokazatelj uspješnosti*.“

Tablica 14: Unaprjeđenje dosadašnjeg načina ocjenjivanja

Unaprjeđenje dosadašnjeg načina ocjenjivanja	f	%
ne treba se unaprjeđivati, zadovoljan/zadovoljna sam postojećim načinom	66	50.38
trebalo bi se izbaciti brojčano ocjenjivanje i uvesti samo opisno	21	16.03
ljestvicu ocjena bi trebalo smanjiti na tri stupnja (loše, dobro i odlično)	15	11.45
trebalo bi povećati ljestvicu ocjena na raspon od 1 do 10	22	16.79
ostalo	22	16.79

Tablica 14 pokazuje da 66 ispitanika smatra da se dosadašnji način ocjenjivanja ne mora i ne treba unaprjeđivati. Podjednak broj ispitanika smatra da bi se trebalo izbaciti brojčano i uvesti samo opisno ocjenjivanje (21) te da bi ljestvicu ocjena trebalo povećati na raspon od 1 do 10 (22). Nešto manji broj ispitanika, njih 15, pak smatra da bi se ljestvica ocjena trebala smanjiti na samo tri stupnja (loše, dobro i odlično). Ispitanici su na ovo pitanje mogli zaokružiti više odgovora, a njih 22 izjasnilo se da bi se dosadašnji način ocjenjivanja

trebao unaprijediti ostalim: „*puno toga bi se trebalo uzeti u obzir da bi se ocjenjivanje unaprijedilo – trebalo bi se ocjenjivati kao na Državnoj maturi*“, „*kulture (glazbenu, likovnu, tjelesnu i zdravstvenu) učenika bi trebalo ocjenjivati opisno, a ostale predmete brojčano*“, „*uz brojčano uvesti opisno ocjenjivanje*“, „*u osnovne škole uvesti malu maturu*“, „*zabraniti da za upis srednje škole ocjene iz osnovne škole budu jedini kriterij*“, „*ukinuti ispravljanje ocjena*“. Na navedeno pitanje se moglo zaokružiti više odgovora.

5. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pružili su dobar okvir o mišljenjima i osobnim iskustvima nastavnika osnovnih i srednjih škola o praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju učenika s područja grada Metkovića i grada Zadra. Međutim, za detaljniju i jasniju predodžbu i generalizaciju potrebno je detaljnije i opsežnije istraživanje koje bi se provelo na većem uzorku nastavnika.

Istraživanjem se pokazalo da svi nastavnici kontinuirano prate rad svojih učenika, odnosno da to vide kao neophodan i središnji cilj poučavanja baš kao što su istaknuli Kyriacou (2001) i Kadum-Bošnjak (2013). Nadalje, većina nastavnika uzima u obzir bilješke o učeniku prilikom donošenja zaključne ocjene, s obzirom da kroz bilješke imaju uvid u kontinuirani rad učenika kroz školsku godinu.

Rezultati su također pokazali da većina nastavnika, bez obzira na područje ili predmet koji predaju, pri provjeravanju učenika najviše koristi i preferira standardne dvije metode: usmeno i pismeno provjeravanje. Naime, usmenim provjeravanjem nastavnici dobiju najviše povratnih informacija budući da se njime ostvaruje neposredan kontakt između učenika i nastavnika. Postavljanjem podpitanja nastavnici mogu biti objektivniji pri donošenju konačne ocjene kao što je u teoriji pisao Jelavić (1998). Nadalje, rezultati su pokazali kako većina ispitanika, kada se radi o usmenom ispitivanju, učenike ispituje pojedinačno pred cijelim razredom, što ne potvrđuje Koletićevu i Vajnahtovu (1967) tvrdnju da je „leteće“ usmeno ispitivanje najrasprostranjeniji način ispitivanja, s obzirom da se na taj način u kratkom vremenu može ispitati gotovo cijeli razred. Pismeno provjeravanje može imati više oblika, a u praksi, kako ističu autori (Pongrac, 1980), Poljak (1991) i Jelavić (1998), najčešće nailazimo na: diktat, kraće pismeno odgovaranje, pismene kontrolne zadatke, zadatke objektivnog tipa, školsku pisanu zadaću. Također, pismeno provjeravanje gotovo svi ispitanici smatraju najobjektivnijim načinom provjeravanja, kao što tvrdi i Kadum-Bošnjak (2013), koja kao glavnu prednost pismenog ispitivanja ističe upravo činjenicu da se tim putem istovremeno provjerava znanje svih učenika na istom nastavnom sadržaju.

Što se tiče prednosti i nedostataka usmenog i pismenog provjeravanja, rezultati istraživanja odgovaraju rezultatima prijašnjih istraživanja provedenih od strane autora o kojima je pisano u teorijskom dijelu. Međutim, zanimljiva je činjenica kako nijedan ispitanik kao nedostatak pismenog ispitivanja nije naveo količinu vremena potrebnu da se pismeni

radovi isprave i ocijene, kao što je to u svom radu u teorijskom dijelu navela Kadum-Bošnjak (2013). Ispitanike po tom pitanju najviše brine činjenica što se takvim načinom ispitivanja učenicima najlakše omogućuje prepisivanje. Dakle, generalno se usmeno provjeravanje najčešće koristi, najviše preferira i prema procjeni nastavnika, daje najviše povratnih informacija.

Istraživanje je pokazalo da je prosuditi vrijednost učenikova odgovora, a zatim tu prosudbu izraziti u obliku školske ocjene, za nastavnika je najteži dio posla, što su objasnili time da je ocjenjivanje zapravo često subjektivan proces. Grgin (1994) i Biasiol-Babić (2009) smatraju da ocjena ne bi trebala biti određena ispitivačevim osobinama i namjerama, već učenikovim znanjem i sposobnostima te da nastavnici ne bi smjeli utjecati na vrijednost ocjena, no iako se nastavnici trude ispoštovati mjerne karakteristike ocjena, ponekad je to teško. Primjerice, najteže je zapravo postići objektivnost u ocjenjivanju, s obzirom da sami nastavnici kažu da su prilikom ocjenjivanja, zbog raznoraznih okolnosti, skloni subjektivizmu. Bez obzira na prethodno navedeno, većina ispitanika ipak smatra da su umjereni ocjenjivači, odnosno da ocjene daju pravedno.

Ispitanici su pokazali naviku vođenja bilješki koje naravno doprinose zaključnoj ocjeni. Uglavnom su se složili kako kod zaključne ocjene u obzir uzimaju ocjene iz usvojenosti i razumijevanja sadržaja, s posebnim naglaskom na to da se neki nastavnici i dalje drže zaključivanja ocjena pomoću aritmetičke sredine. Pozitivno je što je barem polovica nastavnika svjesna svojih pogrešaka u ocjenjivanju i što ih nastoje popraviti. Rezultati istraživanja pokazuju i da se ispitanici slažu s Biasiol-Babić (2009) po pitanju smanjivanja pogrešaka u ocjenjivanju. Kao i Biasiol-Babić (2009), većina ispitanika je odgovorila kako pogreške u ocjenjivanju nastoje ispraviti na način da sami sebe sagledaju realno i što je moguće objektivnije, jer držeći pod kontrolom svoje ponašanje, smanjuju utjecaj svih negativnih faktora ovisnih o njima samima kao ispitivačima, na samu ocjenu.

Očekivano, rezultati su pokazali kako je većina ispitanika nezadovoljna ukidanjem zaključivanja ocjena na polugodištu, ponajviše jer smatraju da ocjena učenike najviše motivira na učenje i redovan rad. Također, ukidanje ocjena na polugodištu stvara veći stres učenicima kada na kraju školske godine treba zaključiti duplo veći broj ocjena. Istovremeno, većina je ispitanika zadovoljna postojećim načinom ispitivanja te smatra da ga se ne treba unaprjeđivati. Međutim, neki smatraju da bi se tek povećavanjem ljestvice ocjena na raspon

od 1 do 10, odnosno, smanjivanjem iste, postigla što bolja objektivnost nastavnika prilikom ocjenjivanja učenikovih znanja i sposobnosti.

Namjera ovog istraživanja nije bila dobiti podatke koji će se moći generalizirati. Međutim, rezultatima koje smo dobili može se otvoriti stručna rasprava o ovoj tematici, zbog čega bi bilo dobro provesti slično istraživanje na većem uzorku.

Kao što je već spomenuto, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje je sastavni dio poučavanja i učenja u svakoj školi i važna je aktivnost nastavnika i učenika. Svaki se nastavnik pri tome suočava s mnogim poteškoćama, s obzirom da mora zadovoljiti različite svrhe i funkcije ocjenjivanja, a pritom paziti na nepoželjne nuspojave (ili ih barem reducirati). Ovaj diplomski rad, osobito svojim istraživačkim dijelom, nastoji ukazati na važnost neprestanog rada nastavnika na sebi, kako bi postali što pravedniji, objektivniji i što je najvažnije, zadovoljni sami sobom i svojim načinom rada, a sve to s ciljem poučavanja i odgajanja novih generacija, odnosno usvajanja trajnih ljudskih vrijednosti.

6. POPIS LITERATURE

1. Aladrović Slovaček, K.; Kolar Billege, M. (2011), Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. U: Bežen, A. ; Majhut, B., (2011), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: ECNSI i UFZG. URL:https://bib.irb.hr/datoteka/578223.rad_katarina_i_martina_2011.doc [3.9.2017.]
2. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996) *Psihologija učenja i nastave* (psihologija odgoja i obrazovanja III.). Zagreb: Školska knjiga.
3. Biasiol-Babić, R. (2009) Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori* 4 (1-2): 207-219.
4. Bognar, L., Matijević, M. (2005) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M. (2010) Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24 (2): 183 – 199.
6. Grgin, T. (1994) *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Jelavić, F. (1998) *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Kadum-Bošnjak, S. (2013) *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula:Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
10. Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2 (2): 35-51.
11. Kapac, V. (2008) Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola*, 56 (20): 163-172.
12. Koletić, M., Vajnaht, E. (1967) Provjeravanje i ocjenjivanje. U: Pataki, S. (ur.)*Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
13. Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
14. Maleš, D. (1996) Rad na projektu – važan dio školskog rada. *Napredak*, 137 (1): 79-83
15. Marović, Ž. (2004) Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza*, 26 (1): 35-56.
16. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum..* Zagreb: Educa.
17. Matijević, M. (2005) Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*,2 (2): 279-298.

18. Matijević, M. (2004), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
19. Paintner-Vilnica, M., Slovenec, B. (2002) Ocjenjivanje. *Život i škola*, 48 (8): 23-31.
20. Penca Palčić, M. (2008), Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, 19: 137-148.
21. Poljak, V. (1991) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Pongrac, S. (1980) *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Turković, I. (1996), Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi. *Napredak*, 137 (1): 68-78
24. Vrkić Dimić, J, Stručić, M. (2008) Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. *Acta Iadertina*, 5:39-54

Web izvori:

1. URL 1: MZOS (28.9.2010.) Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.
URL:<https://mzo.hr/sites/default/files/links/pravilnik-o-nacinima-postupcima-i-elementima-vrednovanja-ucenika-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf>[3.9.2017.]

7. POPIS SLIKA I TABLICA

Popis slika:

1. Slika 1: Prikaz broja ispitanika s obzirom na spol, str. 24.
2. Slika 2: Struktura ispitanika prema dobnim skupinama i radnom stažu, str. 24.
3. Slika 3: Raspodjela ispitanika prema zvanju, str. 25.
4. Slika 4: Prikaz broja ispitanika prema školama, str. 26.

Popis tablica:

5. Tablica 1: Prikaz praćenja učenika na nastavi, str. 28.
6. Tablica 2: Prikaz situacija koje nastavnici najčešće prate, str. 29.
7. Tablica 3: Oblici provjeravanja znanja i preferencije istih, str. 30.
8. Tablica 4: Čestina korištenja usmenog ispitivanja prema načinu sudjelovanja učenika, str 31.
9. Tablica 5: Ključni faktori za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju, str. 31.
10. Tablica 6: Tipovi zadataka i kombinacije istih u ispitivanju, str. 33.
11. Tablica 7: Ocjene kao mjerilo znanja učenika i najteži dio posla nastavnika, str. 34.
12. Tablica 8: Osobna jednadžba nastavnika, str. 35.
13. Tablica 9: Pravednost nastavnika i strogoća ocjenjivanja, str. 35.
14. Tablica 10: Međustupnjevi i objektivnost ocjena, str. 36.
15. Tablica 11: Zaključivanje ocjena i formiranje zaključne ocjene, str. 37.
16. Tablica 12: Pogreške u ocjenjivanju, str. 38.
17. Tablica 13: Ukidanje zaključivanja ocjena, str. 39.
18. Tablica 14: Unaprjeđenje dosadašnjeg načina ocjenjivanja, str. 39.

8. PRILOZI

Prilog 1 Upitnik

Upitnik za nastavnike

Poštovani,
studentica sam pedagogije na Sveučilištu u Zadru. Ovaj upitnik pomoći će mi pri izradi diplomskog rada. Molim Vas da **iskreno** odgovorite na **SVA** pitanja. Upitnik je **anoniman**. Za svako pitanje odaberite jedan odgovor, osim ako je naglašeno drugačije.

Hvala na suradnji!

1. Spol (zaokružite): M Ž
2. Koliko imate godina (navedite): _____
3. Broj godina radnog staža u struci (navedite): _____
4. Navedite Vaše zvanje: _____
5. Navedite školu u kojoj radite: _____
6. Pratite li redovito učenike na nastavi? (zaokružite)
 - a) da
 - b) ne
7. Koristite li rubriku „bilješke o učeniku“ (u imeniku) kako biste zabilježili napredovanje/nazadovanje učenika? (zaokružite)
 - a) da
 - b) ne
8. Uzimate li u obzir „bilješke o učeniku“ (iz imenika) prilikom donošenja konačne ocjene? (zaokružite)
 - a) da
 - b) ne
9. Kakve situacije najčešće pratite? (možete zaokružiti više ponuđenih odgovora)
 - a) aktivnost učenika
 - b) ponašanje na satu
 - c) socijalne vještine (komunikacija, timski rad)
 - d) način izražavanja
 - e) samostalnost u radu
 - f) primjenu znanja
 - g) rješavanje problema
 - h) napredovanje u razumijevanju
 - i) originalnost u razmišljanju i radu
 - j) ostalo: _____
10. Koji oblik provjeravanja **najčešće** koristite? (zaokružite)
 - a) usmeno
 - b) pismeno
 - c) provjeravanje znanja i sposobnosti kroz praktični rad učenika
 - d) projektni rad

11. Koji oblik provjeravanja **preferirate**? (zaokružite)
- a) usmeno
 - b) pismeno
 - c) provjeravanje znanja i sposobnosti kroz praktični rad učenika
 - d) projektni rad
12. U kojem obliku provjeravanja dobijete najviše povratnih informacija o učenikovim napretku? (zaokružite)
- a) u usmenom
 - b) u pismenom
 - c) provjeravanje znanja i sposobnosti kroz praktični rad učenika
 - d) projektni rad
13. Prema načinu sudjelovanja učenika u usmenom ispitivanju, koju vrstu najčešće koristite? (zaokružite)
- a) „leteće“ usmeno ispitivanje prilikom kojeg se u kratkom vremenu ispita velik broj učenika
 - b) propitkivanje grupe učenika
 - c) pojedinačno ispitivanje učenika pred cijelim razredom
14. Pomažete li učeniku pri usmenom ispitivanju (gestom, mimikom, verbalno)? (zaokružite)
- a) uvijek
 - b) gotovo uvijek
 - c) ponekad
 - d) nikad
15. Zaokružite što od navedenog za Vas predstavlja **2** ključna faktora za dobivanje ocjene pri usmenom ispitivanju: (zaokružite **2** odgovora)
- a) isključivo odgovori učenika
 - b) ostale učenikove ocjene
 - c) vještinu dobre/loše verbalne sposobnosti izražavanja učenika
 - d) kulturno ponašanje i ophođenje s ostalima
 - e) ostalo:
- _____
- _____
16. Koje su, po Vašem mišljenju, prednosti i nedostaci usmenog ispitivanja? (navedite)
- _____
- _____
- _____
- _____
17. Koje su, po Vašem mišljenju, prednosti i nedostaci pismenog ispitivanja? (navedite)
- _____
- _____
- _____
- _____

18. Nastojite li u pismenim ispitima kombinirati različite tipove zadataka (alternativni zadaci (da/ne, točno/netočno), zadaci dopunjavanja, otvoreni tip pitanja, zadaci višestrukog izbora, zadaci asociranja i povezivanja i slično)? (zaokružite)
- a) uvijek
 - b) gotovo uvijek
 - c) ponekad
 - d) nikad
19. Koji od navedenih tipova zadataka najčešće kombinirate? (možete zaokružiti više dogovora)
- a) alternativni zadaci (da/ne, točno/netočno i slično)
 - b) zadaci dopunjavanja
 - c) zadaci višestrukog izbora
 - d) otvoreni tip pitanja
 - e) zadaci asociranja i povezivanja
 - f) ostalo: _____

20. Smatrate li da su ocjene mjerilo znanja i sposobnosti učenika? (zaokružite)
- a) da
 - b) donekle
 - c) ne
21. Smatrate li da je ocjenjivanje najteži dio posla nastavnika? (zaokružite i obrazložite svoj odgovor)
- a) da: _____
 - b) ne: _____
22. Koja je Vaša osobna jednadžba? Jeste li: (zaokružite)
- a) blagi pri ocjenjivanju
 - b) umjereni pri ocjenjivanju
 - c) strogi pri ocjenjivanju
23. Smatrate li se pravednim nastavnikom? (zaokružite)
- a) uvijek
 - b) gotovo uvijek
 - c) ponekad
 - d) nikad
24. Smatrate li da pojedine učenike iz nekog razloga ocjenjujete manje strogo? (zaokružite i navedite razloge)
- a) uvijek
 - b) gotovo uvijek
 - c) ponekad
 - d) nikad

25. Kratko pojasnite svoj prethodni odgovor:

26. Dopunjujete li ljestvicu ocjena međustupnjevima (+, -, 1-2, 3/4 i slično)? (zaokružite)

- a) da
- b) ne

27. Smatrate li da se dodavanjem tih međustupnjeva objektivnost i točnost Vaših ocjena: (zaokružite)

- a) povećava
- b) smanjuje
- c) ostaje ista

28. Kod zaključivanja ocjena, uzimate li u obzir aritmetički prosjek ocjena? (zaokružite)

- a) uvijek
- b) ponekad
- c) nikad

29. Koje ocjene smatrate ključnima kod formiranja zaključne ocjene? (zaokružite)

- a) sve ocjene smatram jednakima
- b) ocjene iz usvojenosti, razumijevanja i primjene programskih sadržaja
- c) ocjene iz izražavanja i stvaranja
- d) ocjene iz praktičnog dijela nastave
- e) ostalo: _____

30. Jeste li svjesni svojih pogrešaka u ocjenjivanju? (zaokružite)

- a) da
- b) ne

Napomena: Ako ste na prethodno pitanje (30.) odgovorili potvrdno, molim Vas da odgovorite i na sljedeća dva pitanja (31.) i (32.). Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili negativno, nastavite rješavati anketu od 33. pitanja.

31. Ako ste na prethodno (30.) pitanje odgovorili potvrdno, navedite koje pogreške u ocjenjivanju najčešće radite? (navedite)

32. Ako ste na 30. pitanje odgovorili potvrdno, objasnite na koje načine nastojite popraviti pogreške u ocjenjivanju. (objasnite svoj odgovor)

33. Smatrate li da je ukidanje zaključivanja ocjena na polugodištu dobro ili loše za učenike? (zaokružite i objasnite svoj odgovor)

a) dobro: _____

b) loše: _____

34. Na koji način bi se, prema Vama, dosadašnji način ocjenjivanja mogao i trebao unaprijediti? (moguće je zaokružiti više odgovora)

a) ne treba se unaprjeđivati, zadovoljan/zadovoljna sam postojećim načinom

b) trebalo bi se izbaciti brojčano ocjenjivanje i uvesti samo opisno

c) ljestvicu ocjena bi trebalo smanjiti na tri stupnja (loše, dobro i odlično)

d) trebalo bi povećati ljestvicu ocjena na raspon od 1 do 10

e) ostalo: _____

9. SAŽETAK

Nastavnikovo praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u osnovnoj i srednjoj školi

Proces redovitog praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika i njihovog napretka čini sastavni dio svakog obrazovnog procesa. Kroz taj proces, nastavnici nastoje prikupiti različite elemente o učenicima kako bi što objektivnije i realnije ocijenili postignuća učenika. Nastavnici najčešće učenike provjeravaju usmenim i pismenim putem, s obzirom da na te načine mogu dobiti najveću količinu povratnih informacija, odnosno, u što kraćem roku ispitati velik broj učenika. Proces ocjenjivanja predstavlja najteži dio za nastavnike. Ispitanici uključeni u ovo istraživanje su nastavnici osnovnih i srednjih škola u Metkoviću i Zadru, a za potrebe istraživanja korišten je upitnik s 34 pitanja. Iz dobivenih rezultata se vidi da svi nastavnici redovito prate učenike na nastavi te da kao najčešće korišten, odnosno, preferiran oblik provjeravanja koriste usmeno i pismeno provjeravanje. Putem usmenog provjeravanja, nastavnici dobiju najviše povratnih informacija od učenika. Isto tako, istraživanje je pokazalo da ispitanici ocjenjivanje smatraju najtežim poslom nastavnika s obzirom da nije uvijek moguće biti potpuno objektivan. Podjednak je broj ispitanika naveo da su svjesni i da nisu svjesni svojih pogrešaka u ocjenjivanju, uz napomenu da ih pokušavaju ublažiti preispitivanjem samih sebe i povećanim stupnjem objektivnosti. Dobiveni su rezultati pokazali i da je većina ispitanika zadovoljna dosadašnjim načinom ocjenjivanja. Dakle, nastavnici se trude redovito pratiti, provjeravati i ocjenjivati učenike, kako bi postali što pravedniji, objektivniji i zadovoljniji svojim načinom rada.

Ključne riječi: ocjenjivanje, pogreške u ocjenjivanju, praćenje, provjeravanje, zaključna ocjena.

SUMMARY

Teacher monitoring, checking and evaluating students in elementary and high school

The process of continuous monitoring, examining and evaluating students and their progress is an integral part of each educational process. Through this process, teachers are trying to gather different elements about students to evaluate students' achievements more objectively and more realistically. Students are most likely to be examined by oral and written examination, since teachers can get the most amount of feedback in these ways, that is, in a minimal amount of time, they can examine a large number of students. The assessment process is the hardest part for teachers. This study included elementary and secondary schools teachers from Metković and Zadar and for the purposes of this study a questionnaire with 34 questions of open and closed type was used. The results of the study show that all the teachers regularly monitor their students and that oral and written ways of examination are the most commonly used, that is, preferred forms of checking student's knowledge. Through oral examination, teachers receive the most feedback from their students. Also, the results show that grading students is the most difficult part of teacher's work because it is not always possible to be completely objective. The same number of respondents noted that they were aware and not aware of their errors in the assessment, with the remarks that they were trying to alleviate them by re-examining themselves and increasing the degree of objectivity. Moreover, the obtained results also show that most respondents are satisfied with the existing assessment method. Teachers tend to regularly monitor, examine and evaluate students to become as fair, objective, and more satisfied with their way of teaching.

Key words: evaluating, evaluating errors, examining, final grade, monitoring.