

Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi - prikaz rezultata empirijskog istraživanja

Volarević, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:162:625268>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-10**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija

Magdalena Volarević

**Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o
provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi –
prikaz rezultata empirijskog istraživanja**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija

Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi – prikaz
rezultata empirijskog istraživanja

Diplomski rad

Student/ica:

Magdalena Volarević

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Magdalena Volarević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi – prikaz rezultata empirijskog istraživanja** 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, 1. rujna 2024.

SADRŽAJ:

| | |
|--|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Osnovne terminološke odrednice | 2 |
| 2.1. Školska dokimologija..... | 2 |
| 2.2. Vrednovanje | 2 |
| 2.3. Praćenje..... | 4 |
| 2.4. Provjeravanje..... | 6 |
| 2.5. Ocjenjivanje | 8 |
| 3. Svrha i funkcija ocjene..... | 9 |
| 4. Metrijske karakteristike ocjene | 11 |
| 5. Kratki pregled dosadašnjih istraživanja | 18 |
| 5.1. Problem istraživanja..... | 24 |
| 5.2. Cilj istraživanja | 24 |
| 5.3. Zadaci istraživanja..... | 24 |
| 5.4. Metode istraživanja i instrumenti prikupljanja podataka | 24 |
| 5.5. Populacija i uzorak ispitanika | 25 |
| 5.6. Obrada podataka..... | 28 |
| 6. Analiza i interpretacija rezultata empirijskog istraživanja | 28 |
| 6.1. Ocjena kao objektivno mjerilo učeničkih znanja i sposobnosti | 29 |
| 6.2. Najučestaliji postupci provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti u nastavnoj praksi..... | 32 |
| 6.3. Najobjektivniji oblik provjere učeničkih znanja i sposobnosti u nastavnoj praksi..... | 37 |
| 6.4. Mišljenja nastavnika o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju | 41 |
| 6.5. Transparentnost u ocjenjivanju | 45 |
| 6.6. Prijedlozi za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi | 46 |
| 7. Zaključak..... | 49 |
| 8. Popis literature..... | 51 |
| 9. Popis slika i tablica..... | 56 |
| 10. Prilozi | 57 |
| 11. Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi – prikaz rezultata empirijskog istraživanja: sažetak i ključne riječi | 79 |
| 12. Primary and Secondary School Teachers' Opinion on Assessment and Grading Practices – Empirical Research Results Overview: Summary and Key Words | 80 |

1. Uvod

Odgojno-obrazovni rad je izuzetno složen i dinamičan. Učenje ne čini samo konstruiranje znanja, nego i razvijanje umijeća, stavova i motivacije za djelovanje. Jedan od glavnih ciljeva škole je doprinosenje u razvoju pojedinca razvijajući njegove sposobnosti i dajući mu alate za uspješno obnašanje raznih uloga u odrasloj dobi. Takav pojedinac bi trebao biti odgovoran i aktivan član društva. Također bi trebao biti tolerantan i uvažavati pluralizam vrijednosti, stavova i mišljenja te umjeti uspješno rješavati radne zadatke i/ili probleme. Nažalost, ovaj cilj se često zaboravlja i/ili zanemaruje iako obuhvaća materijalne, funkcionalne i odgojne zadatke nastave. Drugim riječima, u nastavnoj praksi se u prvi se plan stavlja provjeravanje i ocjenjivanje znanja i sposobnosti, zbog čega se često (i pogrešno) sveukupna učenička ličnost i uspjeh izjednačuje s dodijeljenom ocjenom. Unatoč tome, stručnjaci smatraju da ocjena nije mjerilo znanja. Ovaj je rad koncipiran kao teorijska i empirijska analiza navedene problematike.

Teorijski dio rada se sastoji od četiri poglavlja u kojima se definiraju osnovne terminološke odrednice, promišlja o svrsi i funkciji ocjene te raspravlja o njenim metrijskim karakteristikama. Na kraju teorijskog dijela nalazi se kratak pregled istraživanja koja su se bavila ovom tematikom.

U empirijskom dijelu rada opisana je korištena metodologija istraživanja. Podaci prikupljeni anonimnim anketiranjem su analizirani te grafički prikazani. Njihova analiza i interpretacija vršene su na temelju pet zadataka istraživanja. Odnosno, istraživala su se mišljenja nastavnika o ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti, preferiranim metodama provjeravanja u nastavnoj praksi te mišljenja o najobjektivnijim metodama provjere. Osim toga, ispitala su se mišljenja o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju, stavovi o transparentnosti ocjenjivanja te prijedlozi o mogućim načinima unapređenja ocjenjivačke prakse u nastavnom radu. U zaključku su, na temelju teorijske i empirijske analize, prikazani osnovni zaključci o navedenoj problematici.

2. Osnovne terminološke odrednice

Uzimajući u obzir da je odgojno-obrazovni rad izuzetno složen i dinamičan proces te da o provjeravanju i ocjenjivanju učeničkih znanja i sposobnosti kao dijelu tog procesa postoje brojna mišljenja, ne čudi mnoštvo različitih i suprotstavljenih pojmova i definicija. Cilj ovog poglavlja jest definiranje osnovnih terminoloških odrednica za što su se koristili članci iz Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020), Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika (2021), Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2019), kao i druga pedagoški relevantna djela ove tematike. Prvo će se objasniti pojmovi vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učeničkih znanja i sposobnosti, a zatim će uslijediti pojašnjenje svrhe i funkcije ocjene te njene metrijske karakteristike.

2.1. Školska dokimologija

Školska dokimologija je mlada znanstvena disciplina koja proučava problematiku provjeravanja, procjenjivanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti. Iako je povijest ocjenjivanja stara gotovo koliko i sama povijest institucionaliziranog obrazovanja, tek se početkom prošlog stoljeća počinje pridavati veća pažnja pitanjima standardizacije ocjenjivanja, različitim metodama ispitivanja znanja i sposobnosti te neujednačenim kriterijima ispitivača. Također se počinju istraživati faktori koji utječu na učenikov odgovor, s ciljem pronalaska objektivnijih načina provjere, procjene i ocjene učeničkih sposobnosti i znanja. Prema Grginu, dokimologija nastoji „identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena“ (2001:7). Unatoč značajnom doprinosu dokimoloških istraživanja u razvoju svijesti da ocjena nije mjerilo znanja, zbog specifičnosti uvjeta u kojima se vrednuju učenička znanja, vrlo malo je napretka postignuto u pronalasku unisonog rješenja.

2.2. Vrednovanje

U pregledu domaće i strane literature primjetna su odstupanja u terminologiji vezanoj za proces vrednovanja. Kako bi se izbjegle nejasnoće u korištenju pojmova, u ovome radu koristit će se „Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ iz 2021. godine koji vrednovanje definira kao „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih

ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima“ (čl. 2, stavak 1). Pravilnikom su definirana tri pristupa vrednovanju:

- vrednovanje za učenje;
- vrednovanje kao učenje;
- vrednovanje naučenoga.

Prva dva pristupa, vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, pripadaju formativnim oblicima vrednovanja koji se provode tijekom učenja i poučavanja. Pružaju kvalitativne povratne informacije o napretku učenika i uspješnosti učenja te ne rezultiraju ocjenom. U vrednovanju za učenje, nastavnik je taj koji daje povratne informacije učenicima, dok se vrednovanje kao učenje temelji na metodama samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. S druge pak strane, vrednovanje naučenoga pripada sumativnom vrednovanju jer označava „procjenu razine postignuća učenika nakon određenog razdoblja učenja i poučavanja“ (Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2019:9) i rezultira ocjenom.

„Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarivanja ishoda u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju“ (2019), koje su proizašle iz Pravilnika (2019), detaljnije definiraju ove pristupe vrednovanju, ali i pojašnjavaju druge oblike vrednovanja poput dijagnostičkog, hibridnog, kriterijskog i normativnog vrednovanja.

Iako je svako vrednovanje u suštini dijagnostičko, bilo da se radi o procjeni učeničkog napretka, uspješnosti poučavanja ili ostvarenosti odgojno-obrazovnih ciljeva, Smjernice definiraju dijagnostičko vrednovanje kao procjenu „kvalitete i razine učeničkoga znanja i vještina prije početka procesa učenja i poučavanja“ (2019:3), tj. na početku školske godine, čime se ovo vrednovanje izjednačava s inicijalnom provjerom.

Hibridno vrednovanje je kombinacija vanjskog, unutarnjeg i sumativnog vrednovanja. Pripada vanjskom vrednovanju jer ga kreira i planira ispitni centar, unutarnjem jer ga provode nastavnici, a sumativnom jer se radi o internetskom testiranju nakon završetka poučavanja određene nastavne cjeline ili na kraju školske godine. Nastavnici prijedloge zadataka šalju u ispitni centar koji odabrane zadatke učitava u „banku ispitnih zadataka“ i čini ih dostupnima za korištenje svim (registriranim?) nastavnicima. Ovaj oblik vrednovanja ima brojne prednosti (npr. modernizacija nastave, vremenska ekonomičnost, objektivizacija

ocjenjivanja...), ali zahtjeva kontinuirano ulaganje u tehnološki modernizaciju škola, kao i dodatno obrazovanje i podršku nastavnicima koji nisu dovoljno informatički i informacijski pismeni.

„Kriterijsko vrednovanje podrazumijeva procjene o razinama postignuća učenika u odnosu na kriterije vrednovanja ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda“ (Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2019:4). Suprotno tome, normativno vrednovanje je ono u kojem se rezultati učenika međusobno uspoređuju – „takvim se vrednovanjem utvrđuje kakve je rezultate (razinu postignuća) učenik postigao u odnosu na druge učenike, a ne u odnosu na očekivane odgojno-obrazovne ishode“ (Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2019:5).

Autori Smjernica naglašavaju važnost uravnoteženog korištenja formativnih i sumativnih, vanjskih i unutarnjih oblika vrednovanja, istovremeno pozivajući na smanjenje potrebe za normativnim vrednovanjem. Također, naglašavaju da sve aktivnosti vezane za proces vrednovanja trebaju biti transparentne, otvorene i kontinuirane, uz poštovanje osobnosti učenika i osiguravanje jednakih prilika za svakog učenika.

2.3. Praćenje

„Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ (2021) definira praćenje kao „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima“ (čl. 2, stavak 2). Mandić i Vilotijević praćenje definiraju kao pedagošku djelatnost „koja se sastoji od postupaka, tehnika i instrumenata kojima se utvrđuje razvojni tijek i stupanj ostvarivanja programom predviđenih ciljeva i zadataka u odgojno-obrazovnim organizacijama“ (1980:8). S ovom tvrdnjom se slaže i Matijević koji navodi da se praćenje „odvija istodobno s realizacijom [ciljeva odgoja i obrazovanja], a katkad ih je teško promatrati izdvojeno“ (2004:27).

Kadum-Bošnjak i Brajković naglašavaju humanistički pristup praćenju, opisujući ga kao „proces tijekom kojeg učenik sazrijeva. Prati se i tijek i rezultat rada, nastoji se što bolje upoznati učenika“ (2007:35). Praćenje, dakle, obuhvaća i nastavnikova zapažanja o učeničkoj involviranosti u odgojno-obrazovnom procesu i zadacima koji se pred njega

stavljaju, njegovoj motivaciji i preferencijama te razvoju odgovornosti prema vlastitom učenju, ali i drugima (kolegama i nastavnicima). Za ovaj pristup praćenju zalaže se i Peko koja smatra da, osim obrazovnih ishoda, praćenje treba obuhvaćati i „praćenje razvoja cjelokupne ličnosti u jedinstvenom odgojno-obrazovnome procesu“ (2002:41).

Ono što je zajedničko ovim stručnjacima jest naglasak na kontinuiranom i sustavnom praćenju ne samo izgradnje učeničkih znanja, već i razvoja interpersonalnih i intrapersonalnih vještina, odnosa prema radu, motivacije i aktivnosti tijekom sata. Bilješke koje nastavnici vode tijekom procesa praćenja pružaju važne povratne informacije o napretku učenika, ali i o vlastitom poučavanju. Pomažu u planiranju sljedećih koraka u poučavanju te omogućuju objektivnije donošenje ocjena.

Kyriacou (1991), s druge pak strane, polazi od metodičkog pristupa, naglašavajući da je praćenje preduvjet kvalitetne nastave. Prema njegovom mišljenju, dobro osmišljen proces kontinuiranog praćenja treba zadovoljiti nekoliko ključnih zahtjeva. Prvo, praćenje treba biti dovoljno specifično da pruži detaljan uvid u učenikov napredak, ali i dovoljno generalno da se može koristiti kao predložak za različite vrste izvješća, primjerice izvješća za roditelje, druge nastavnike i učenike. Drugo, treba ukazivati na moguće probleme u poučavanju i učenju, osobito ako su rezultati pojedinog učenika u padu u odnosu na prethodno ostvarene rezultate. Treće, treba omogućiti daljnje planiranje poučavanja na temelju dobivenih povratnih informacija o učeničkom napretku.

Iako proces praćenja pridonosi povećanju objektivnosti ocjene, iziskuje dosta vremena te se ponekad doživljava kao „administrativni teret“. Međutim, dobro osmišljen i realiziran sustav kontinuiranog praćenja učeničkog napretka može značajno pomoći nastavnicima u procesu vrednovanja te se ne bi trebao smatrati traćenjem vremena. Učinkovita organizacija i upravljanje vremenom, refleksija o vlastitom radu (samovrednovanje) te kontinuirano profesionalno usavršavanje iz područja didaktike, metodike i psihologije obrazovanja, mogu značajno unaprijediti proces praćenja u svakodnevnoj nastavnoj praksi i motivirati učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu.

2.4. Provjeravanje

„Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ (2021) definira provjeravanje kao „procjenu postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine“ (čl. 2, stavak 3). Sličnu definiciju pronalazimo i u starijoj literaturi poput Enciklopedijskog rječnika pedagogije koji provjeravanje definira kao „djelatnost koja se obavlja u svrhu kontrole kvantitativnog i kvalitativnog nivoa do kojeg su učenici svladali obrazovna dobra“ (1963:798).

Kadum-Bošnjak i Brajković provjeravanje tumače kao „sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine“ (2007:56), čime se provjeravanje gotovo izjednačuje s vrednovanjem. S druge strane, Mrkonjić i Vlahović izdvajaju pojam „ispitivanje“ kojim podrazumijevaju provjeravanje i ocjenjivanje učenika što ima za cilj „utvrđivanje razine interiorizacije nastavnih sadržaja, zatim razvojni stupanj i kvalitetu psihofizičkih sposobnosti, formiranih vještina i navika“ (2008:30). Iako suvremene teorije obrazovanja naglašavaju da provjeravanje ne mora nužno rezultirati ocjenom, u praksi se to rijetko događa zbog čega se provjeravanje i ocjenjivanje nerijetko smatraju jedinstvenim procesom.

U pedagoškoj teoriji postoji niz metoda i načina provjere učeničkih znanja i sposobnosti: usmena provjera, pisana provjera, praktični i projektni radovi, rasprave, esejski zadatci, simulacije, pokusi, itd. Nažalost, u praksi se najčešće koriste samo usmena i pisana provjera. Ostali oblici provjeravanja rijetko se primjenjuju zbog nekoliko razloga: zahtijevaju inovativnog nastavnika, motivaciju i želju za kontinuiranim učenjem, potporu kolektiva te dodatnu pripremu za svaki sat, koja često oduzima više vremena od „klasične pripreme“.¹

Pravilnik iz 2021., uz usmenu i pisanu provjeru, definira još samo inicijalnu provjeru. Inicijalna provjera je opcionalna provjera koja se provodi na početku školske godine. Cilj ove provjere je dobivanje boljeg uvida u prethodno izgrađena učenička znanja stoga ona ne rezultira ocjenom. Jurjević Jovanović i suradnici (2020) sugeriraju da bi nastavnici trebali sami kreirati ovu provjeru jer najbolje poznaju svoje učenike, a učenici bi trebali pristupiti

¹ Vidi: Terhart, E. (1997), Darling-Hammond, L. (1997), Mattes, W. (2007), Donald, J.B. i sur. (2009), Hollins, E.R. (2011), Wang, J. i sur. (2011).

inicijalnoj provjeri opušteno, bez osjećaja pritiska ili straha. Dobiveni rezultati trebali bi se temeljito analizirati i raspraviti s učenicima i njihovim roditeljima kako bi se učenike potaknulo i motiviralo na daljnje učenje.

Pisana provjerava obuhvaća svaki oblik pisanog provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti koji rezultira ocjenom. Ovaj se oblik provjere mora najaviti 14 dana unaprijed. Učenici smiju pisati najviše jednu pisanu provjeru u danu i četiri u tjednu. Prednost pisanih provjera leži u vremenskoj učinkovitosti jer omogućuju provjeru svih učenika u jednom razrednom odjelu u jednom školskom satu te u većoj objektivnosti jer svi učenici odgovaraju na ista pitanja. Ako učenici postignu neočekivano loše rezultate, nastavnik treba istražiti razloge neuspjeha i pružiti im povratnu informaciju o tome. U slučaju da postignuta razina ostvarenosti obrazovnih ishoda nije dovoljna za daljnje poučavanje i učenje, pisana provjera se ponavlja tijekom redovne nastave (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2020).

Usmena provjera podrazumijeva svaki oblik usmenog provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti koji rezultira ocjenom. Ovaj oblik se može „provoditi na svakom nastavnom satu bez obveze najave i, u pravilu, ne smije trajati dulje od 10 minuta po učeniku“ (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 7, stavak 2). Kadum-Bošnjak i Brajković smatraju da je usmeno provjeravanje „nužno jer se njime dobivaju mnogi važni podaci koji se ne mogu dobiti pisanim provjeravanjem ili drugim načinom ispitivanja“ (2007:40). Jurjević Jovanović i suradnici (2020) ističu da je ovo posebno relevantno u razrednoj nastavi jer se učenici te dobi lakše izražavaju usmeno. Učenici mogu biti usmeno ispitani najviše dva puta u danu, pod uvjetom da istog dana nisu imali pisanu provjeru. Datumi usmenih provjera moraju biti zabilježeni u eDnevniku u rubrici za bilješke.

Učinkovitost provjeravanja i ocjenjivanja ovisi o kvaliteti povratne informacije koju učenici dobivaju. Prema Penca Palčić (2008), provjeravanje unaprjeđuje učenje i povećava motivaciju učenika, ali samo ako učenici odmah nakon provjere dobiju konkretnu i kvalitetnu povratnu informaciju o svom napretku. Komljanc povratnu informaciju smatra „osnovnim elementom u sustavu učenja“ (2001:32). Dovodi je u korelaciju sa školskim uspjehom te navodi da je jedan od „odlučujućih čimbenika školskog uspjeha sposobnost nastavnika da ponude demistificiranu, uporabnu, motivirajuću, pravednu, povratnu informaciju o postignuću učenika“ (2001:32). Slično tome, Vizek Vidović i suradnici (2003) naglašavaju da povratna informacija može biti poticajna posebice ako je učestala, dana neposredno nakon provjere i popraćena opisnim zabilješkama. Ovo stajalište dijele i autori

„Smjernica za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju“ (2019), naglašavajući da je povratna informacija učinkovita samo ako je „točna, konkretna i specifična“ (2019:6) čime učeniku pomaže osvijestiti što je postigao svojim trudom i učenjem te prepoznati područja u kojima je potrebno poboljšanje. Povratna informacija ne samo da smanjuje „raskorak između ostvarenoga učenja i predviđenih odgojno-obrazovnih ishoda“ (Smjernice 2019:28), već podrazumijeva učenika kao aktivnog sudionika nastavnog procesa čime postaje ključna za razvoj vještina samoregulacije i preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje. Stručnjaci se slažu da bi „povratna informacija trebala biti usmjerena na proces učenja, a ne samo na njegove rezultate“ (2019:28). Razdjeljivanjem provjeravanja od ocjenjivanja, ne samo u pedagogijskoj teoriji nego i pedagoškoj praksi, trebalo bi učenicima pokazati da je cilj obrazovanja njihov razvoj, a ne rangiranje.

2.5. Ocjenjivanje

Prema „Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ (2021) ocjenjivanje je definirano kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada“ (čl. 2, stavak 4). Brojčane ocjene se koriste za iskazivanje uspješnosti u obrazovnim postignućima i to su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Odgojna postignuća (vladanje) se iskazuju opisno i mogu biti uzorno, dobro i loše (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2020).

Kyriacou ocjenjivanjem naziva „svaku aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ (1991:127) što uključuje širok raspon aktivnosti, od jednostavnog pogleda preko ramena učenika dok pišu na satu do formalnog vanjskog vrednovanja. Ovakav široki pojam ocjenjivanja omogućuje razlikovanje više različitih oblika ocjenjivanja, a svaki ima svoje specifične ciljeve i načine primjene u nastavnoj praksi.

Jedan od ključnih oblika je formativno ocjenjivanje čiji je cilj poboljšanje učenikovog učenja. Naglasak se stavlja na otkrivanju manjkavosti u učenju ili greškama, povratnoj informaciji i konstruktivnim savjetima za poboljšanje budućeg učenja. S druge strane, ocjenjivanje učeničkih znanja i sposobnosti na kraju nastavnog ciklusa pripada sumativnom ocjenjivanju. Normativno ocjenjivanje ima za cilj usporediti uspješnosti svih učeničkih postignuća unutar jednog razrednog odjela. Suprotno tome, ocjenjivanje na temelju mjerila procjenjuje učenike prema zadanim mjerilima/kriterijima, neovisno o

uspjehu drugih učenika, i često se primjenjuje u predmetima poput matematike, glazbenog i stranih jezika. Dijagnostičko ocjenjivanje se „preklapa s formativnim ocjenjivanjem, ali [za razliku od formativnog ocjenjivanja] precizno određuje poteškoće u učenju ili probleme“ (1991:130). Primjer ovog ocjenjivanja jest uporaba testa za detekciju disleksije. Interno ocjenjivanje uključuje aktivnosti koje osmišljava i provodi nastavnik, dok vanjsko ocjenjivanje organiziraju izvanškolske institucije, a provode ga nastavnici uz nasumičnu provjeru rezultata od strane tih institucija. Neformalno ocjenjivanje se zasniva na praćenju, dok formalno ocjenjivanje uključuje unaprijed najavljeno ocjenjivanje čime se učenicima omogućuje priprema za ocjenjivanje. Primjer ovog ocjenjivanja je pisana provjera. Trajno ocjenjivanje stavlja naglasak na kontinuiranom ocjenjivanju tijekom duljeg perioda (npr. jedno školsko polugodište) i standardu postignuća kroz razne oblike ocjenjivanja. S druge strane, jednokratnim ocjenjivanjem se ocjena dodjeljuje tek na završetku obrazovnog programa. Primjer ovog ocjenjivanja može se naći u školama za učenje stranih jezika. Objektivno ocjenjivanje karakterizira visoka razina dosljednosti među ocjenjivačima zbog čega ovim oblikom ocjenjivanja se može nazvati zaista mali broj ocjenjivačkih aktivnosti. Primjeri ovog ocjenjivanja su zadaci dosjećanja, dopunjavanja, alternativnog i višestrukog izbora. Ocjenjivanje postupaka se provodi tijekom aktivnosti, primjerice čitanja naglas, dok je ocjenjivanje na temelju završnog proizvoda utemeljeno na konkretnim radovima poput eseja, eksperimenata ili projekata.

Kyriacou (1991) ističe širok raspon oblika ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti postavljajući pojam ocjenjivanja vrlo široko. Neki oblici, poput dijagnostičkog i formativnog ocjenjivanja, više nalikuju praćenju ili provjeravanju nego tradicionalnom ocjenjivanju. Osim toga, raznolikost oblika ocjenjivanja proizlazi iz činjenice da niti jedan oblik nije savršen što rezultira pojavom kontrastnih parova poput formativnog i sumativnog ocjenjivanja, internog i vanjskog ocjenjivanja te formalnog i neformalnog ocjenjivanja.

3. Svrha i funkcija ocjene

U Republici Hrvatskoj koristi se jedinstveni model ocjenjivanja za sve nastavne predmete u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. Svrha ovakvog pristupa jest postizanje uniformiranost i koherentnost na svim razinama obrazovanja. Unatoč tome, ocjenjivanje je jedan od najstresnijih procesa za nastavnike i učenike jer se cjelokupni trud i rad pojedinca u datom trenutku svede na jednu brojčanu ocjenu. Pojedini pedagozi ističu da ova praksa može imati dehumanizirajući utjecaj te predlažu napuštanje brojčanog

ocjenjivanja u osnovnim školama u korist opisnog ocjenjivanja.² Unatoč kritikama, ocjenjivanje ima važnu ulogu u obrazovnom sustavu, a u stručnoj literaturi mogu se pronaći brojni razlozi zašto se ocjenjuje. Najčešće se naglašavaju informativna, administrativna, orijentacijska i motivacijska funkcija ocjene.³ Iako su pojedini stručnjaci u svojim opisima detaljniji, razlike među njima su uglavnom terminološke ili strukturne. Svi stručnjaci se slažu da ocjena ima ključnu ulogu kao povratna informacija za sve sudionike u obrazovnom procesu. Pruža uvid u napredak učenika u datom trenutku i pokazuje u kojoj mjeri su ostvareni obrazovni ishodi. Pored toga, nastavnicima omogućuje procjenu učinkovitost vlastitog poučavanja, a učenicima pomaže detektirati područja za poboljšanje. Ocjene su stoga ključni element u procjeni uspješnosti učenika i nastavnika te služe kao temelj za planiranje daljnjeg učenja i poučavanja.

Drugi ključan aspekt ocjene je njezina motivacijska funkcija. Ocjenjivanje je usko povezano s osjećajem uspješnosti, što direktno utječe na učničku motivaciju. Kada učenici uspješno savladaju izazovne zadatke, njihov osjećaj kompetentnosti raste, što potiče želju za daljnjim učenjem. S druge strane, negativne ocjene bi trebale potaknuti učenike na promjenu pristupa učenju. Nažalost, često se doživljavaju kao neuspjesi ili kazne zbog čega djeluju demotivirajuće. Istraživanja stavova učitelja i nastavnika o motivacijskoj ulozi ocjene pružaju dodatni uvid u ovu problematiku. Istraživanje koje je Stan proveo 2012. godine na uzorku od 130 nastavnika otkrilo je da 60% ispitanika vjeruje da je učenje motivirano ocjenom. 26% ispitanika smatra da su učenici motivirani isključivo ocjenama, dok ih 46% smatra da njihova motivacija proizlazi iz osjećaja dužnosti prema roditeljima. Slične rezultate zabilježila je Kadum-Bošnjak 2013. godine u istraživanju koje je obuhvatilo 365 ispitanika, uključujući učitelje, stručne suradnike i ravnatelje. Čak 78% ispitanika je navelo školsku ocjenu kao presudni čimbenik u motivaciji za učenje. Rezultati oba istraživanja ukazuju na značajnu prisutnost ekstrinzične motivacije među učenicima te da je ocjena, nažalost, postala primarni cilj učenja.

Kontinuirano ocjenjivanje tijekom školske godine omogućuje praćenje napretka i pruža osnovu za donošenje odluka o budućim obrazovnim potrebama učenika. Orijetacijske i administrativne funkcije ocjena posebno su važne pri upisu u srednje škole

²Vidi: Anderman, E.M. i Murdock, T.B. (2007), White, C. i Fantone, J. (2009), Marzano, R.J. i Heflebower, T. (2011), Pulfrey, C. i sur. (2011), Kohn, A. (2011); Schinske, J. i Tanner, K. (2014).

³Vidi: Pongrac (1980), Kyriacou (1991), Stiggins (2002), Kelly (2009), Pellegrino (2014), Kolak (2014).

i na fakultete, kao i pri dodjeli stipendija i drugim formalnim postupcima. U tim situacijama one često služe kao objektivni kriterij za vrednovanje i rangiranje postignuća, osiguravajući pravednost i transparentnost u odlučivanju.

4. Metrijske karakteristike ocjene

Naizgled jednostavan postupak, davanje brojčane oznake iskazanom znanju i sposobnostima je zapravo najkompleksniji dio vrednovanja. Prvi problem s kojim se susrećemo jest upravo dodjeljivanje brojčane oznake nečemu što nema kvantitativne značajke. Grgin (2001) gleda na ocjenjivanje s aspekta biheviorističke teorije učenja koja nastavnikova pitanja izjednačava s podražajima, a učenikov odgovor s reakcijom na te podražaje. Iako je ovo u suštini točna definicija, važno je naglasiti da je ocjenjivanje složena aktivnost koja se ne može svesti na puko pitanje-odgovor, podražaj-reakcija odnos. Ocjenjivanje je također vrijednosni sud. Ovdje se susrećemo s drugim važnim problemom – nastavnici (posredno) procjenjuju učenička znanja i sposobnosti na temelju vlastitih kriterija zbog čega su te procjene subjektivne. Pored navedenog, specifičnost ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnost nalazi se i u (nepovoljnoj) ulozi nastavnika – on je u isto vrijeme ispitivač i mjerni instrument. Da bi mjerenje bilo valjano, nastavnik bi trebao biti objektivan (kao ispitivač) i pouzdan (kao mjerni instrument). Ovo je u nastavnoj praksi neizvedivo jer su nastavnici, kao i svi ljudi, nesavršeni. Pridodamo li ovome još i nemogućnost konkretizacije i jasnog objašnjenja razlika među ocijenjenim pojedincima istog osnovnog skupa, postaje jasno zašto je ocjenjivanje toliko kompleksno i stresno.

Brojčano ocjenjivanje je vrsta ordinalne skale. Takvim skalama se označava poredak/rang i koriste se za uspoređivanje, dok razlike među stupnjevima ostaju nepoznate i relativne. Drugim riječima, ova skala nije dovoljno osjetljiva i ne omogućuje razlikovanje razina učeničkih postignuća (razlike između ocjena vrlo dobar (4) i odličan (5) nisu iste kao i razlike između dobar (3) i vrlo dobar (4)). Da bi mjerenje (procjenjivanje i ocjenjivanje znanja i sposobnosti) bilo ispravno, mora zadovoljiti kriterije pouzdanosti, valjanosti, osjetljivosti i objektivnosti. Ono treba dati „precizne i konzistentne informacije o učenikovim procesima i ishodima u ponovljenim mjerenjima ili u različitim situacijama vrednovanja“ (Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2019:21). Nadalje, predmet mjerenja moraju biti samo ona učenička znanja koja su oni izgradili tijekom procesa poučavanja, a ne izvan njega (npr. tijekom dodatne nastave, izvannastavnih aktivnosti,

iskustvenim znanjem i sl.). Na posljetku, koliko god se nastavnici trudili biti objektivni i nepristrani, to je teško postići jer u svakodnevnom radu s učenicima stvaraju mišljenja o njihovom odnosu prema radu, motivaciji, zalaganju, ponašanju, marljivosti... Ponekad, prilikom ocjenjivanja, uzimaju u obzir i privatne okolnosti u kojima se pojedini učenik nalazi što rezultira promjenom kriterija (npr. budu blaži ili popustljiviji). Sve navedeno umanjuje metrijske karakteristike ocjenjivanja. Prema Grginu (2001), tri glavna faktora direktno utječu na smanjenje metrijske karakteristike procjene znanja i sposobnosti:

- 1) faktori koji ovise o učeniku: jasnoća odgovora, razvijenost verbalnih sposobnosti, vještine opažanja i prilagođavanja odgovora prema nastavnikovom govoru tijela i čuvstvena otpornost;
- 2) faktori koji ovise o nastavniku: osobna jednadžba, halo efekt, logička pogreška, pogreška sredine, pogreška diferencijacije, pogreška kontrasta, prilagođavanje kriterija skupini.
- 3) faktori koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja.

S obzirom na to da nastavnici koriste ocjene za komunikaciju učeničkih postignuća svim sudionicima obrazovnog procesa, važno je obratiti pažnju na čimbenike koji smanjuju objektivnost ocjenjivanja, osobito na one koji ovise o nastavniku i tehnikama ispitivanja. U prethodnom poglavlju već su opisani najčešći oblici provjere učeničkih znanja i sposobnosti te njihove prednosti. Međutim, njihova objektivnost može biti narušena na različite načine. Kod pisanih provjera često se ispituju samo najniže razine znanja, poput prepoznavanja, dok se složeniji kognitivni procesi, poput razumijevanja i primjene, rjeđe provjeravaju. Kada nastavnik odluči ispitati više kognitivne procese i u pisanim provjerama uključi zadatke otvorenog tipa, učenički odgovori postaju podložni subjektivnoj interpretaciji, što može narušiti objektivnost ocjene.

Usmena provjera, s druge strane, je vremenski neekonomična, a učenici često odgovaraju na različita pitanja, što može izazvati osjećaj nepravde kod onih koji smatraju da su dobili teža pitanja. Nastavnikova uloga tijekom usmene provjere je također važna za objektivnosti ocjenjivanja. Ako nastavnik pasivno postavlja pitanja čekajući odgovore, ocjena može ovisiti o učenikovim verbalnim vještinama i njegovoj čuvstvenoj otpornosti. Suprotno tome, aktivna uloga nastavnika u kojoj on postavlja dodatna pitanja kako bi naveo učenika na točan odgovor, može dovesti do situacije u kojoj učenikov odgovor ovisi o

njegovoj sposobnosti da prepozna nastavnikovu neverbalnu komunikaciju i prilagodi svoje odgovore tome (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

Još je Bujas 1943. primijetio da „ocjena više zavisi od ocjenjivača nego od đачkog odgovora, tako da je za đaka važnije tko ga ispituje nego koliko je njegovo poznavanje predmeta“ (Grgin, 2001:28). U kontekstu objektivnog ocjenjivanja, osobna jednadžba odnosi se na sklonost nastavnika da precijeni ili podcijeni učenikovo znanje, odnosno da ocjenjuje prema blagim ili strogim kriterijima. Kako navode Ćuk-Djilas i Bagarić (2014) „strogi nastavnici doživljavaju nastavni program opsežnijim nego što on zapravo jest, te zbog toga postavljaju više zahtjeve pred učenike i imaju strože kriterije ocjenjivanja“. Istraživanja pokazuju da tendencija prema blagosti ili strogosti može biti uvjetovana različitim čimbenicima, uključujući spol, određene osobine ličnosti, stav prema ocjenjivanju te period dana ili školske godine.⁴

Halo efekt odnosi se na sklonost nastavnika da procjenjuje učenikovo znanje na temelju općeg dojma o učeniku ili prema mišljenjima drugih nastavnika. Postoje dvije vrste ove pogreške: homohalo-efekt i heterohalo-efekt. Homohalo-efekt se javlja kada jedan nastavnik poučava više predmeta i temelji ocjene u tim predmetima na jedinstvenom dojmu o učeniku. Kod heterohalo-efekta, nastavnik prilikom ocjenjivanja uzima u obzir i ocjene iz drugih predmeta. Danas je heterohalo-efekt smanjen zahvaljujući sustavu eDnevnik jer nastavnici mogu vidjeti ocjene samo iz predmeta koje poučavaju (Grgin, 2001; Kadum-Bošnjak, 2013).

Prema Kadum-Bošnjak (2013), logička pogreška je najčešći subjektivni faktor u ocjenjivanju. Ova pogreška nastaje kada nastavnik ocjenjuje učeničko znanje i sposobnosti na temelju pretpostavljene povezanosti između dvaju predmeta. Odnosno, do pogreške dolazi kada nastavnik smatra da da bi učenik trebao imati slične ocjene u predmetima koje nastavnik smatra srodnima. Pogreška sredine pojavljuje se kada nastavnik izbjegava dodjeljivanje najviših i najnižih ocjena, preferirajući srednje ocjene. S druge strane, pogreška diferencijacije se javlja kada nastavnik previše naglašava razlike među učenicima, proširujući skalu ocjenjivanja izvan standardnih pet ocjena (npr. dodjeljivanjem ocjena poput -4 ili +4) (Jurjević Jovanović i suradnici, 2020).

⁴Vidi: Grgin, T. (1984), Sorić, I. i Šimić Šašić, S. (2004.), Ćuk-Djilas, M. i Bagarić, M. (2014).

Pogreška kontrasta odnosi se na situaciju u kojoj se učenik ne ocjenjuje kao pojedinac, već u usporedbi s drugim učenicima. U nastavnoj praksi se događa da nakon ocjenjivanja učenika s iskazanim slabijim znanjem, nastavnik može precijeniti sljedećeg učenika koji je pokazao bolje znanje. Također se može dogoditi da nastavnik podcijeni učenika koji je pokazao dobru izgrađenost znanja jer je pod utjecajem izvrsnih rezultata prethodno ispitanih učenika. Prilagođavanje kriterija skupini se događa kada nastavnik prilagođava kriterije ocjenjivanja određenoj skupini učenika ili razrednom odjelu. Primjerice u „lošijim“ razrednim odjelima kriteriji su blaži, dok su u „boljim“ stroži, što dovodi do nedosljednosti u ocjenjivanju i smanjenja objektivnost ocjene (Kadum-Bošnjak, 2013).

Iako se većina domaćih stručnjaka slaže s Grginovom podjelom, pojedini stručnjaci navode i dodatne čimbenike koji umanjuju metrijske karakteristike procjene znanja i sposobnosti. Primjerice, Paintner-Vilenica i Slovenec (2002) ukazuju na razlike u ocjenjivanju „glavnih“ i „sporednih“ predmeta – predmeti poput matematike, hrvatskog ili engleskog jezika se strože ocjenjuju od glazbenog, likovnog ili tjelesne kulture. Jurman (1989), s druge strane, klasificira pogreške u ocjenjivanju u tri glavne kategorije: opće pogreške, posebne pogreške i anomalije. Opće pogreške obuhvaćaju osobnu jednadžbu, halo efekt i pogreške kontrasta. Posebne pogreške, poput pogreške diferencijacije, disciplinskog ocjenjivanja i inflacije ocjena, proizlaze iz specifičnih osobna ličnosti nastavnika. Disciplinsko ocjenjivanje se događa kada nastavnik koristi ocjene kao sredstvo za kažnjavanje učenika zbog nepoželjnog ponašanja, dok inflacija ocjena nastaje kada nastavnik, najčešće pod pritiskom vodstva škole, smanjuje kriterije ocjenjivanja. Ovo dovodi do inflacije ocjena koje tada ne odražavaju stvarna znanja i sposobnosti učenika, već su prilagođene kako bi zadovoljile očekivanja nadređenih. Anomalije se odnose na situacije u kojima pogreške u ocjenjivanju nastaju zbog nezadovoljstva nastavnika svojom profesijom. U takvim slučajevima, nastavnik se nedovoljno priprema za nastavu, obavlja posao površno i češće daje negativne ocjene, što dodatno narušava objektivnost i pravednost ocjenjivanja.

Dok domaći stručnjaci često istražuju prethodno spomenute pogreške, strani stručnjaci ispituju utjecaj socijalnih i kulturoloških faktora, stresa te emocionalnog stanja nastavnika na objektivnost ocjenjivanja. U Republici Hrvatskoj, s obzirom na homogeno stanovništvo, se rijetko istražuju kulturološki faktori, koji su, s druge strane, česta tema istraživanja u multikulturalnim društvima poput Sjedinjenih Američkih Država, Kanade, Ujedinjenog Kraljevstva, Francuske i Njemačke. Istraživanja provedena u tim zemljama pokazuju da kulturne i socijalne norme, kao i očekivanja nastavnika, mogu značajno utjecati

na percepciju i ocjenjivanje učeničkog rada, osobito kod učenika iz manjinskih skupina ili migrantskih zajednica.⁵ U tom kontekstu spominju se fenomeni poput heuristike sidrenja i Pigmalionovog efekta, poznatog i kao samoispunjavajuće proročanstvo. „Heuristika sidrenja označava jedan od načina na koji ljudi donose odluke u nedostatku informacija i/ili vremena, a podrazumijeva korištenje standarda usporedbe kako bi se došlo do željene procjene“ (Bokulić i Polšek, 2010:71). Iako heuristike mogu poslužiti kao korisni mentalni prečaci, one također mogu dovesti do pogrešaka. U nastavnoj praksi, pogreške se javljaju kada nastavnici, najčešće zbog vremenskog ograničenja, moraju brzo formirati mišljenje o učenikovom znanju ili sposobnostima, pri čemu se oslanjaju na neadekvatne informacije ili pogrešne pretpostavke što za posljedicu ima dodjeljivanje neobjektivne ocjene.

S druge strane, Pigmalionov efekt odnosi se na utjecaj nastavnikovih očekivanja na učeničke rezultate. Taj utjecaj može biti pozitivan ili negativan. Brophy i Good su još 1970. istraživali kako se nastavnici odnose prema učenicima na temelju tih očekivanja. Otkrili su da nastavnici više hvale i podržavaju učenike od kojih očekuju visoka postignuća, posvećujući im veću pažnju i dodatno pomažući u rješavanju zadataka. Suprotno tome, kod učenika za koje imaju niža očekivanja, češće se fokusiraju na pogreške i kritiziraju ih. Ove povratne informacije, bilo pozitivne ili negativne, potiču učenike na ponašanje koje na kraju potvrđuje početna očekivanja nastavnika (Göncz, 2017).

Stres, emocionalno opterećenje i/ili profesionalno sagorijevanje (burnout) mogu značajno narušiti dosljednost ocjenjivanja i smanjiti objektivnost ocjena. Kyriacou (2001) ističe da je posao nastavnika jedan od najstresnijih. Nastavnici se svakodnevno suočavaju s izazovima poput učeničke nediscipline, motiviranja nezainteresiranih učenika, loših odnosa s kolegama ili ravnateljima, nepovoljnih radnih uvjeta, velikih količina administrativnog posla i niskog socio-ekonomskog statusa. Svi ovi faktori povećavaju rizik od sagorijevanja (Schaufeli, 2003). Brojna istraživanja pokazuju da sagorijevanje kod nastavnika često dovodi do lošijih učeničkih postignuća i smanjenih kognitivnih sposobnosti. Iscrpljeni nastavnici češće pribjegavaju heuristikama, griješe u procjenama znanja i sposobnosti, gube strpljenje i skloniji su pogreškama poput osobne jednadžbe...⁶

⁵Vidi: Helms-Lorenz, M. i Van de Vijver, F. (1995); Gillborn, D. i Mirza, H. S. (2001), Ouazad, A. (2014); Tobisch, A. i Dresel, M. (2017); Wenz, S. i Hoenig, K. (2020).

⁶Vidi: Kyriacou, C. (2001); Klusmann i sur. (2008); Hoglund i sur. (2015); Klusmann i sur. (2016); Arens i Morin (2016); Herman i sur. (2020).

S obzirom na brojne čimbenike koji mogu utjecati na objektivnost ocjenjivanja, važno je poduzeti odgovarajuće mjere kako bi se osigurala pravednost i dosljednost u ocjenjivanju. Prema Smjernicama (2019), ključni kriteriji za to su:

- planiranje vrednovanja u skladu s njegovom svrhom i ciljevima;
- primjena različitih metoda i pristupa vrednovanju prilagođenih kurikularnim ishodima i specifičnom kontekstu;
- transparentnost u svim postupcima vrednovanja, uključujući informiranje učenika o metodama vrednovanja, kriterijima vrednovanja, načinima bodovanja te načinima izvještavanja;
- poštivanje integriteta i jednakosti svih učenika bez diskriminacije ili privilegiranja na osnovi irelevantnih čimbenika kao što su spol, socioekonomski status ili etnička pripadnost;
- davanje pravodobnih i jasnih povratnih informacija koje podržavaju daljnje učenje;
- zaštita privatnosti učenika (javno objavljivanje ocjena samo uz njihov pristanak).

Pored navedenog, adekvatno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika ključno je za pravedno i dosljedno ocjenjivanje. Matijević smatra „da se na učiteljskim fakultetima nedovoljno pozornosti posvećuje učenju o ocjenjivanju, odnosno učenju kako ocjenjivati...“ (2004:75). Munjiza i Lukaš su 2006. godine proveli istraživanje o pedagoško-psihološkoj osposobljenosti nastavnika, odnosno analizirali su nastavne planove i programe različitih visokoškolskih institucija u Republici Hrvatskoj u periodu do 1960. do 2005.. Rezultati istraživanja pokazali su znatne razlike u obrazovanju učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. U obrazovanju učitelja razredne nastave, prevladava pedagoško-psihološko obrazovanje (naspram općeg i stručnog) koje čini 60% čitavog plana i programa. Od toga 40% otpada na metodiku. S druge strane, u obrazovanju nastavnika predmetne nastave dominira stručno obrazovanje, dok pedagoško-psihološko čini u prosjeku oko 20% čitavog plana i programa (sa znatnim oscilacijama među obrazovnim institucijama i periodima – od 28,4% do 12%). Gotovo dva desetljeća kasnije, situacija se nije značajno promijenila. Istraživanje TALIS 2018 jedno je od tri ciklusa „Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja“ u kojem je sudjelovalo više od 240000 učitelja i nastavnika iz 48 zemalja svijeta. U istraživanju je sudjelovalo 6019 učitelja i nastavnika iz Republike Hrvatske. Ovo istraživanje je također pokazalo da se učitelji osjećaju bolje pedagoški pripremljenima za rad u odnosu na nastavnike. Razlozi tome su

veća zastupljenost pedagoško-psiholoških predmeta prilikom obrazovanja te simultani model obrazovanja u kojem studenti paralelno izgrađuju teoretska/akademska znanja i iskustvena znanja kroz praksu. Svi hrvatski ispitanici se slažu da su u svom formalnom obrazovanju imali premalo zastupljeno obrazovanja o poučavanju i ocjenjivanju učenika (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Mrkonjić i Vlahović navode da „nastavnicima nije poznato kolikom dijelu nastavne osnove (nastavnog programa) treba da udovolji učenik da bi dobio određenu ocjenu“ (2008:31). Nastavnici koji ne poznaju osnove didaktičko-metodičkog rada ne mogu postaviti egzaktnu kriterije ocjenjivanja i ne preostaje im ništa drugo nego „da se snalaze kako znaju i umiju, odnosno da izgrađuju vlastitu filozofiju ocjenjivanja. Ta se filozofija sastoji od vlastite percepcije o tome što je važno za ocjenu dovoljan, odnosno shvaćanja učitelja ili učiteljice o tome koliko i što treba da se „zaradi“ ocjena dovoljan (ili ocjena odličan)“ (Matijević 2004:75). Zbog svega navedenog, učenici se u ocjenjivanju oslanjaju na „nastavnikovu savjesnost, iskrenost, dosljednost, principijelnost, humanost i sl.“ (Mrkonjić i Vlahović 2008:30).

Razredni odjeli su dinamične zajednice. Situacije u kojima se nastavnici svakodnevno nalaze i ishodi istih često se ne mogu predvidjeti niti potpuno naučiti na fakultetima. Zbog toga je važno da se nastavnici kontinuirano usavršavaju, uče o novim metodama poučavanja i ocjenjivanja te istražuju prednosti digitalizacije i tehnologije u procesima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti. Nažalost, većina stručnih usavršavanja je jednokratna i ne pruža dovoljno mogućnosti za iskustveno učenje i refleksiju, a nakon završetka često izostaju praćenje i podrška u primjeni naučenog. Unatoč tome, cjeloživotno učenje je ključ unapređenja procesa vrednovanja.

Kako bi se bolje razumjeli izazovi u procesima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti, u sljedećem poglavlju prikazat će se nekoliko relevantnih istraživanja ove tematike. Prikazana istraživanja su provedena na području Republike Hrvatske i zemalja članica OECD-a.

5. Kratki pregled dosadašnjih istraživanja

Istraživanje koje je proveo Brlas 2004. godine među srednjoškolskim nastavnicima različitih virovitičkih srednjih škola (N=58) imalo je za cilj istražiti zadovoljstvo nastavnika trenutačnim načinom ocjenjivanja i samoprocjenu stručnosti nastavnika kao mjernog instrumenta. Rezultati su pokazali da 64% ispitanika nije zadovoljno trenutačnim načinom ocjenjivanja, a 71% ih smatra da ocjene nisu u potpunosti objektivni pokazatelj stvarnog znanja i sposobnosti učenika. Pola ispitanika je izjavilo da nemaju unaprijed definiran kriterij za ocjenu dovoljan (2) jer je ovisan o kontekstu u kojem se ocjenjuje, dok druga polovica za kriterij uzima statističku skalu procjene i 50% točne riješenosti pisane provjere. Velika većina ispitanika (84%) se smatra dovoljno osposobljenim za ocjenjivanje, od čega ih 57% smatra da uvijek uspješno procjenjuju učenička znanja i sposobnosti, a 43% da samo ponekad imaju poteškoće u procjenjivanju.

Kapac je 2008. godine odlučila provesti malo istraživanje u jednoj srednjoj školi (N=26) i ispitati znanja i stavove nastavnika o ocjenjivanju. Dobiveni rezultati su pokazali da je većina ispitanika svjesna da je ocjenjivanje subjektivan postupak, ali nisu svjesni vlastitih pogrešaka (npr. 73,1% ispitanika nije prepoznao halo efekt, 30,8% pogrešku diferencijacije). 61,5% ispitanika se nije složilo s tvrdnjom da ocjena više ovisi o nastavniku nego odgovoru učenika, a 42,3% njih smatra da se provjeravanja i ocjenjivanja boji samo onaj učenik koji nije naučio. Također, istraživanje je pokazalo da nastavnici koriste ocjene kao disciplinske mjere. Mišljenja su da to češće rade nastavnice muškim učenicima, iako su brojna istraživanja pokazala da oba spola koriste ocjene u navedenu svrhu.⁷ Pored navedenog, polovica ispitanika vjeruje da su istraživanja dokazala su nastavnici zadovoljavajući mjerni instrument.

Buljubašić Kuzmanović, Kavur, Perak su 2010. godine istraživali stavove učitelja i nastavnika o ocjeni kao objektivnom i pouzdanom mjerilu učeničkih znanja i sposobnosti u dvije osječke osnovne škole (N=40). Rezultati istraživanja su pokazali da nema značajnih razlika u stavovima među učiteljima i nastavnicima s obzirom na spol i radni staž, ali da postoje značajne razlike s obzirom na obrazovanje. Obje skupine ispitanika su se složile s tvrdnjama da se učenički rad i trud treba nagrađivati, da im opći dojam o učeniku pomaže donijeti zaključnu ocjenu, da redovito učenicima pružaju šanse za ispravak željenih ocjena

⁷Vidi: Hall, R.V. i sur. (1971), Axelrod, S. (1975), Spear, G. (1984), Wolowelsky, J. (1989), Hobbs, G. J. (1992), WoolfolkHoy i Weinstein (2006).

te da je trenutni način ocjenjivanja u školama nezadovoljavajući. Istraživanje je također pokazalo da su učitelji skloniji halo-efektu, a nastavnici pogreški diferencijacije. Ovi nastavnici se, kao i Brlasovi (2004) ispitanici, koriste statističkim skalama procjene u pisanim provjerama, a za ocjenu dovoljan (2) je potrebno točno riješiti 50% pisane provjere. U ovim slučajevima oni ne uzimaju u obzir kompleksnost određenih zadataka te češće prave pogreške sredine. Ipak, za razliku od kolega učitelja, više su otvoreni po pitanju uključivanja učenika u proces ocjenjivanja vlastitih znanja i sposobnosti. Moguće pojašnjenje za ovakvu distribuciju odgovora se može pronaći u dobi i zrelosti učenika razredne nastave. Osim toga, stariji učenici predmetne nastave imaju izraženije sposobnosti kritičkog promišljanja i dedukcije zbog čega ih je jednostavnije uključiti u procese samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja.

Peko je 2012. provela istraživanje u osnovnim školama iz Osijeka i Slavenskog Broda (N=186) s ciljem ispitivanja i analiziranja stavova učitelja i nastavnika prema nastavi. Rezultati istraživanja su pokazali „umjereno izraženu orijentaciju na činjenično znanje, odnosno stajalište da je najvažnije da učenici savladaju gradivo ovladavanjem činjeničnim znanjem [te] da je pristup nastavi adekvatan...“ (471). Rezultati istraživanja su također ukazali na značajne razlike među odgovorima učitelja i nastavnika – ispitani nastavnici su autoritarniji i imaju negativniji pristup prema novinama u obrazovanju od ispitanih učitelja. Peko je dobivene rezultate dovela u direktnu korelaciju s formalnim obrazovanjem ispitanika i nekontinuiranim daljnjim usavršavanjima i obrazovanjem.

Kadum-Bošnjak je 2013. godine provela istraživanje među učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima osnovnih škola u Istarskoj, Ličko-senjskoj i Primorsko-goranskoj županiji (N=365) kako bi utvrdila nedostatke i probleme povezane s ocjenjivanjem učenika u primarnom obrazovanju. Istraživanje je pokazalo da gotovo tri četvrtine ispitanika (73,98%) koriste unaprijed definirane kriterije za ocjenjivanje. Unatoč tome, velika većina sudionika (72,4%) smatra da postoje nedostaci, negativnosti i problemi u procesu ocjenjivanja. Samo 18,3% ispitanika je izjavilo da takvih problema nema, dok je nešto manje od 10% ostalo neodlučno. Ovi rezultati sugeriraju da su nastavnici svjesni izazova i problema s kojima se susreću u ocjenjivanju učenika. Međutim, s obzirom na to da su gotovo dvije trećine ispitanika izjavile da ocjenjivanje provode prema unaprijed postavljenim kriterijima, postavlja se pitanje jasnosti, dosljednosti i primjerenosti korištenih kriterija. Kao najveći nedostatak brojčanog ocjenjivanja, 70% ispitanika je navelo upravo „ocjenu kao nedovoljan pokazatelj učenikova realnog znanja“, dok je samo 0,55% ispitanika istaknulo

„nekorektnost učitelja“ kao problem. Dobiveni rezultati sugeriraju da faktori koji kvare metrijske karakteristike ocjene a ovise o nastavniku nisu prepoznati kao takvi. Iako su ispitanici svjesni da postoje problemi u ocjenjivanju, za pretpostaviti je da nisu dovoljno svjesni specifičnih pogrešaka koje učitelji čine ili nisu dovoljno educirani kako bi te greške prepoznali i ispravili.

Jedno od opsežnijih istraživanja stavova učitelja i nastavnika o ocjenjivanju proveo je Kolak 2014. godine (N=1308). Njegovo istraživanje je također pokazalo da su ispitanici nezadovoljni trenutnim načinom ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti, ali i želju za pozitivnim promjenama i učenjem s ciljem daljnjeg stručnog usavršavanja i umanjenja grešaka prilikom ocjenjivanja. Dok su u ostalim navedenim istraživanjima najveće razlike u odgovorima bile između učitelja i nastavnika, u Kolakovom (2014) istraživanju pronađene su značajne razlike među ispitanicima s kraćim/duljim radnim stažem. Njegovo istraživanje je pokazalo da se nastavnici s duljim radnim stažem češće koriste neformalnim načinima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti, češće potiču učenike da se uključe u proces ocjenjivanja i preuzmu odgovornost za vlastito učenje, sistematičnije vode evidenciju o učeničkom napretku i bolje su upoznati s recentnom stručnom i znanstvenom literaturom. Zbog navedenih razloga, ovo istraživanje pretpostavlja pozitivnu korelaciju radnog staža i ocjenjivanja.

S druge strane, Bezinović i Ristić Dedić (2004) su proveli opsežno istraživanje u kojem su ispitivali stavove srednjoškolaca prema školi. Ispitivali su srednjoškolce iz četiriju županija: Dubrovačko-neretvanske, Ličko-senjske, Primorsko-goranske i Istarske (N=6395). Istraživanje je pokazalo da učenici smatraju da su nedovoljno uključeni u procese poučavanja, odnosno da nastavnici ne potiču aktivno i suradničko učenje. Pored navedenog smatraju da je nastava nedovoljno „vezana uz praktičnu primjenu naučenog. U prosjeku 41% učenika smatra da škola omogućuje praktičnu primjenu gradiva. Manje od 38% učenika smatra da škola potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja“ (2004:8). Gotovo polovica svih ispitanika se boji ocjenjivanja, a nešto manje (44%) ih smatra da nastavnici zaključuju ocjene uzimajući u obzir samo prethodne ocjene. Trećina ispitanika smatra da nastavnici svoje ocjene temelje na poznanstvima i socio-ekonomskim statusima učenika, odnosno njihovih roditelja.

Istraživanje koje su provele Vrkić Dimić i Stručić (2008) imalo je za cilj ispitati stavove učenika osnovnih i srednjih zadarskih škola o načinima realizacije poučavanja i ocjenjivanja (N=147). Dobiveni podaci pokazuju da su najčešći korišteni oblici provjere

učeničkih znanja i sposobnosti usmena i pisana provjera. Utvrđeno je da ispitanici najviše preferiraju pisane provjere znanja i sposobnosti, a čak 90% ispitanika je iskazalo vjerovanje da su nekorektno ocijenjeni. Kao najčešći razlog navodili su da im nastavnici u provjerama postavljaju pitanja i ispituju nastavni sadržaji koje nisu učili (88% ispitanika). Faktori koji doprinose osjećaju nekorektnosti, odnosno nepravednosti u ocjenjivanju su i nedavanje pisanih provjera na uvid i nedavanje povratne informacije i pojašnjenje kriterija za dodjeljenje pojedine ocjene. Slični rezultati mogu se pronaći u PISA istraživanju iz 2015. godine u kojem su ispitanici hrvatski učenici (N= 5867) istaknuli nepravedno ocjenjivanje kao jedan od glavnih razloga neobjektivnosti ocjene. Čak 41,1% ispitanih učenika smatra da ih nastavnici ocjenjuju strože u usporedbi s ostalim učenicima, što je iznad OECD prosjeka (35,7%). Za razliku od Brlasovog (2004) i Buljubašić-Kuzmanović, Kavur, Perakovog (2010) istraživanja čiji su rezultati pokazali tendenciju srednjoškolskih nastavnika za uključivanjem učenika u procese ocjenjivanja i samovrednovanja, rezultati istraživanja Vrkić Dimić i Stručić su pokazali da čak 84% srednjoškolskih ispitanika nisu nikad dobili priliku za samovrednovanjem.

Do zaključaka sličnih Vrkić Dimić i Stručić (2008) došla je i Tot (2010) koja je ispitivala stavove učenika osmih razreda iz Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije (N= 334). Dobiveni rezultati ukazuju da se znanja i sposobnosti najčešće procjenjuju pisanim i usmenim provjerama, a ispitanici se djelomično slažu da nedovoljno procjenjuju vlastiti rad i postignuća u nastavi. Za pretpostaviti je da je do razlike u odgovorima vezanih za samovrednovanje došlo zbog različitog obuhvata ispitanika. Dok su Brlas (2004) i Buljubašić-Kuzmanović, Kavur, Perak (2010) ispitivali stavove učitelja i nastavnika, Vrkić Dimić i Stručić (2008) i Tot (2010) su ispitivale stavove učenika. Jedan od nedostataka samoprocjene kao istraživačke metode jest želja ispitanika da se prikažu boljima no što jesu te postoji mogućnost da su se pojedini ispitanici učitelji i nastavnici prikazali pravednijima ili sklonijima uključivanju učenika u procese ocjenjivanja i samovrednovanja. Unatoč ovom nedostatku, upravo se metodom samoprocjene koristi Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) koja provodi ciklus istraživanja pod nazivom „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS), najveće međunarodno istraživanje koje istražuje radne uvjete nastavnika i školsko okruženje za učenje. Republika Hrvatska se pridružila ovom istraživanju 2013. godine, a u istraživanju je tada sudjelovalo 3675 osnovnoškolskih nastavnika predmetne nastave (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić 2014).

Rezultati istraživanja su pokazali da odabir oblika provjere učeničkih znanja i sposobnosti značajno ovisi o predmetu koji nastavnici poučavaju te da radno iskustvo nije povezano s učestalošću korištenja određenih oblika. Najučestaliji oblik provjere znanja i sposobnosti je pisana provjera koju navodi čak 85% hrvatskih ispitanika. 61,5% hrvatskih nastavnika izrađuju vlastite testove, a gotovo podjednak broj ih daje pisani komentar uz brojčanu ocjenu, što je više od međunarodnog prosjeka (55%). Slični rezultati zabilježeni su u većini zemalja ispitanica, osim u Japanu i Koreji. U Japanu, tek nešto manje od trećine ispitanih nastavnika navodi pisanu provjeru kao učestalu metodu provjere učeničkih znanja i sposobnosti, dok isto navodi neznatno više korejskih ispitanika. Japanski ispitanici navode usmenu provjeru kao najučestaliji oblik provjere (53%), a korejski standardizirano testiranje (51,2%). Za pretpostaviti je da je do razlike u odgovorima došlo zbog razlika u obrazovnim politikama, kulturnim normama i pristupima vrednovanju koji su specifični za svaku zemlju (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić 2014).

Drugi najučestaliji oblik provjere znanja i sposobnosti kod hrvatskih ispitanika je usmena provjera (51,7%). Kod ove metode provjere znanja, primijećena su značajna odstupanja od međunarodnog prosjeka (48,9%) i to kod ispitanika iz Nizozemske (14,2%), Finske (10,8%) i Islanda (5,2%). S druge strane, velika većina (80%) talijanskih i čileanskih ispitanika je navela upravo usmenu provjeru kao najučestaliji oblik provjere učeničkih znanja i sposobnosti. Nažalost, u ispitivanju se nisu istraživali razlozi zašto nastavnici više koriste ili preferiraju određene oblike provjere znanja i sposobnosti pa nije moguće uspostaviti kauzalne veze između navedenih oblika provjera i njihove učestalosti korištenja (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić 2014).

Značajna razlika u odgovorima hrvatskih ispitanika u odnosu na ispitanike iz ostalih zemalja sudionica vidljiva je u primjeni problemskih ili projektnih zadataka te grupnog rada kao oblika provjere učeničkih znanja i sposobnosti. Samo trećina ispitanih hrvatskih učitelja učestalo koristi ovaj oblik, dok je međunarodni prosjek gotovo 50%. Ovaj oblik provjere učestalo primjenjuju ispitanici iz Danske (80%), Abu Dhabija (76%), Čilea (74%), Meksika (73%) i Norveške (73%). Nadalje, najmanji postotak hrvatskih nastavnika (10%) zadaje projektne zadatke za koje je potrebno najmanje tjedan dana za dovršetak, dok je međunarodni prosjek trostruko veći. Ova distribucija odgovora hrvatskih ispitanika ne iznenađuje jer su brojna istraživanja pokazala da se nastavnici najčešće koriste tradicionalnim oblicima provjere. Zanimljivo je primijetiti i razlike u primjeni samovrednovanja učenika. Dok ispitanici iz zemalja sudionica u prosjeku rjeđe dopuštaju

učenicima samovrednovanje (38%), u Hrvatskoj je taj postotak nešto viši, s 42,3% ispitanih nastavnika koji učestalo primjenjuju ovaj oblik vrednovanja. Ovdje su također primijećena značajna odstupanja u odgovorima: dok je oko 17% ispitanika iz Nizozemske, Francuske i Islanda navelo da učestalo koriste samovrednovanje, u Engleskoj, Čileu i Maleziji je taj postotak čak 69% (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić 2014).

Najnoviji izvještaj koji povezuje TALIS i PISA-u, odnosno „TALIS-PISA link“ (2021) pokazuje da vrijeme provedeno ocjenjujući pozitivno korelira s uspjehom učenika. Učitelji i nastavnici u prosjeku tjedno provode 4,3 sata na ocjenjivanje što čini 10% njihovog ukupnog radnog vremena. U Hrvatskoj nastavnici tjedno provode oko 4 sata na ovu aktivnost što je u skladu s međunarodnim prosjekom. Međutim, postoje velike razlike među ispitanicima. Na primjer, u Singapuru nastavnici troše duplo više radnih sati na ocjenjivanje od međunarodnog prosjeka, dok je u Portugalu taj broj čak 9,6 radnih sati tjedno. S druge strane, ispitanici iz Islanda i Danske u prosjeku provedu oko 3 radna sata tjedno na ovu aktivnost (OECD, 2021). Vrijeme koje nastavnici posvećuju ocjenjivanju odraz je složenosti pojedinog obrazovnog sustava, kulturoloških faktora, oblika provjera koji se koriste i administrativnih zahtjeva. Upravo je ovo jedna od glavnih kritika TALIS-a, a odnosi se na zanemarivanje specifičnog kulturnog i obrazovnog konteksta različitih zemalja. Standardizirani upitnici se mogu tumačiti drukčije u različitim kulturama, što može utjecati na rezultate i njihovu interpretaciju. Na primjer, ono što se smatra „ocjenjivanjem“ može se razlikovati od jedne zemlje do druge. Pored navedenog važno je naglasiti da, kao i istraživanja Vrkić Dimić i Stručić (2008) i Tot (2010), TALIS se također oslanja na podatke prikupljene metodom samoprocjene što može dovesti do subjektivnosti jer ispitanici mogu dati odgovore koji odražavaju društveno poželjne stavove, a ne nužno stvarne nastavne prakse. Pored navedenog, izvještaj također ukazuje na to da više sati provedenih u ocjenjivanju dovodi do povećanog stresa među nastavnicima, posebno kod srednjoškolskih nastavnika. Oko 47% svih srednjoškolskih ispitanika navelo je odgovornost za uspjeh učenika kao izvor stresa, dok je 46% ispitanih istaknulo previše ocjenjivanja, a 45% previše administrativnog posla. Jedan od mogućih načina smanjenja tog stresa mogla bi biti primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije koja bi nastavnicima omogućila da se više fokusiraju na proces praćenja i formativno vrednovanje, smanjujući pritom razinu stresa zbog sumativnog vrednovanja (OECD (2021)).

Sljedeće poglavlje donosi prikaz empirijskog istraživanja koje je provedeno s ciljem ispitivanja stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola u Dubrovniku o oblicima i načinima

provjeravanja i ocjenjivanja u njihovoj nastavnoj praksi. Ovo istraživanje pruža uvid u specifična mišljenja i iskustva tih nastavnika te identificira ključne izazove i mogućnosti za unaprjeđenje ocjenjivačkih praksi.

6. Metodologija empirijskog istraživanja

6.1. Problem istraživanja

Istraživanje problematizira pitanja provjere i ocjenjivanja u nastavnoj praksi, odnosno nastoje se istražiti oblici i metode provjere i ocjenjivanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika. U prethodim poglavljima su navedeni najbitniji podatci i pokazatelji ove problematike, kao i prikaz sličnih istraživanja iz ovog područja pedagogije. Ovim istraživanjem se želi dobiti uvid u perspektivu nastavnika kao ocjenjivača.

6.2. Cilj istraživanja

Utvrđiti mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o oblicima i načinima provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi.

6.3. Zadaci istraživanja

Temeljem prethodno postavljenog cilja, na uzorku osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika ispitati:

1. mišljenja o ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti;
2. postupke provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti koji se provode u nastavnoj praksi te utvrditi najučestalije;
3. mišljenja o najobjektivnijoj metodi provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti;
4. mišljenja o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju;
5. transparentnost ocjenjivanja.

Praćene nezavisne varijable su vrsta odgojno-obrazovne ustanove u kojoj nastavnici rade (OŠ ili SŠ), spol te godine nastavničkog radnog staža.

6.4. Metode istraživanja i instrumenti prikupljanja podataka

U okviru empirijskog istraživanja, s ciljem prikupljanja podataka od osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, koristili su se upitnici (ankete). Osnovna metoda istraživanja bila je anonimno anketiranje. Podatci su se prikupljali u suradnji sa školskim pedagogima i nastavnicima, a autorica je bila nazočna prilikom popunjavanja svih

anketa. Svi dijelovi upitnika su originalni osim dijela tvrdnji u Likertovoj skali koje se odnose na zadovoljstvo nastavnika trenutačnim načinom ocjenjivanja u školama i korištenju ocjene kao kazne.

Uvodni dio upitnika sadrži uputu. Uz naznačenu anonimnost podataka te objašnjenje svrhe istraživanja, ispitanici su zamoljeni da iskreno i što objektivnije odgovore na sva pitanja. Upitnik (Prilog I) je strukturiran od 28 pitanja od kojih su 8 pitanja otvorenog tipa. Od tih 8 pitanja otvorenog tipa, s prva 3 pitanja su se prikupili podatci o nezavisnim varijablama (spol, vrsta škole, nastavnički radni staž). Sljedeća 4 pitanja su se odnosila na mišljenje nastavnika o:

- ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti;
- pogreškama koje najčešće rade prilikom ocjenjivanja znanja i sposobnosti;
- najobjektivnijim načinima provjere znanja i sposobnosti;
- najčešće korištenim načinima provjere znanja i sposobnosti.

Posljednje pitanje se odnosilo na prijedloge za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. U pitanju koje je sadržavalo Likertovu skalu (ukupno 20 čestica) nastavnici su odredili stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom. Skala ima 4 ponuđena stupnja slaganja u rasponu od „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“. Čestice pod brojem 1, 3, 11, 12, 16 i 17 su preuzete iz radova autora Buljubašić-Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) te Nacionalnog Centra za Vanjsko Vrednovanje (2009) koji su ispitivali samovrednovanje učitelja te njihove stavove o ocjenjivanju.

6.5. Populacija i uzorak ispitanika

Populacija koja se ovim istraživanjem željela ispitati su osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici. Istraživanje je provedeno na području grada Dubrovnika u 3 osnovne škole (Osnovna škola Lapad, Osnovna škola Ivana Gundulića, Osnovna škola Marina Držića) i 6 srednjih škola (Biskupijska klasična gimnazija Ruđera Boškovića Dubrovnik, Gimnazija Dubrovnik, Hotelijersko-ugostiteljska škola Dubrovnik, Ekonomska škola Dubrovnik te Pomorsko-tehnička škola Dubrovnik). Istraživanje je provedeno u lipnju 2014. godine na uzorku nastavnika iz navedenih škola. Uzorak se formirao slučajnim odabirom ispitanika pri čemu se ipak nastojalo da omjeri unutar uzorka, a koji se odnose na spol, vrstu škole i nastavnički radni staž, budu podjednaki. 140 nastavnika osnovnih i

srednjih škola je popunilo upitnik. Od toga 131 upitnik je ušao u završnu obradu podataka (9 upitnika nije bilo u potpunosti popunjeno).

S pedagozima i nastavnicima s kojima je ostvaren kontakt prije nego je provedeno empirijsko istraživanje, autorica je ostvarila odličnu suradnju. S druge pak strane, dio ispitanika nije nikada sudjelovao u sličnim istraživanjima zbog čega su nakon početnog interesa pokazivali strah i/ili povećani oprez. Nakon uvodnog informiranja, prije popunjavanja upitnika, osnovnoškolski nastavnici pokazali su veću zainteresiranost i spremnost na suradnju u odnosu na njihove kolege u srednjim školama. Dok u osnovnim školama nitko nije odbio popuniti anketu, u srednjim školama nastavnici su često bili nezainteresirani i odbijali ispuniti upitnik. Valja naglasiti da je autorica ipak zadovoljna ostvarenom suradnjom i ispitanim uzorkom.

Kako bi se dobio uvid u strukturu uzorka ispitanika te provjerila njihova reprezentativnost, najprije je provedena deskriptivna statistička analiza s obzirom na praćene nezavisne varijable (spol, vrsta škole i nastavnički radni staž).

Tablica 1: Struktura uzorka s obzirom na spol

| | Frekvencija (f) | Postotak (%) |
|----------|-----------------|--------------|
| Muškarci | 25 | 19% |
| Žene | 106 | 81% |
| Ukupno | 131 | 100% |

Kada se radi o spolu nastavnika, iz Tablice 1 je vidljivo da su u uzorku značajno zastupljenije žene (81%) u odnosu na muškarce (19%). Iako se prilikom provođenja istraživanja pazilo na podjednak broj ispitanika, ovakva struktura uzorka uzrokovana je općenito većim brojem zaposlenih osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnica ne samo na lokalnoj, već i državnoj razini. Ipak, zbog prevelikog odstupanja broja muških ispitanika, praćena nezavisna varijabla se anulira.

Tablica 2: Struktura uzorka s obzirom na vrstu škole

| | Frekvencija (f) | Postotak (%) |
|---------------|-----------------|--------------|
| Osnovna škola | 70 | 53,4% |
| Srednja škola | 61 | 46,6% |
| Ukupno | 131 | 100% |

Iz Tablice 2 može se primijetiti normalna distribucija uzorka kada se radi o vrsti škole u kojoj su nastavnici zaposleni. Podatak da je više ispitanika (53,4%) zaposleno u osnovnim školama ne iznenađuje jer su ti ispitanici pokazali veći interes i želju za sudjelovanjem u istraživanju. Srednjoškolski nastavnici su češće odbijali popuniti upitnik zbog čega je i broj ispitanih srednjoškolskih nastavnika, u odnosu na nastavnike iz osnovnih škola, manji (46,6%).

Tablica 3: Struktura uzorka s obzirom na nastavnički radni staž

| | Frekvencija (f) | Postotak (%) |
|--|-----------------|--------------|
| Do 10 godina nastavničkog radnog staža | 43 | 32,8% |
| 11 do 29 godina nastavničkog radnog staža | 70 | 53,4% |
| 30 i više godina nastavničkog radnog staža | 18 | 13,8% |
| Ukupno | 131 | 100% |

Kada se radi o nastavničkom radnom stažu, iz Tablice 3 može se primijetiti normalna distribucija ispitanika unutar uzorka. Očekivano, najviše ispitanika ima 11 do 21 godinu radnog staža. S obzirom na gospodarsku krizu i smanjenje broja radnih mjesta, podatak da trećinu ispitanika čine nastavnici s do 10 godina radnog staža je ohrabrujuća. Najmanje ispitanih nastavnika je pred sam kraj svog nastavničkog radnog staža s 30 ili više godina radnog iskustva (13,8%).

6.6. Obrada podataka

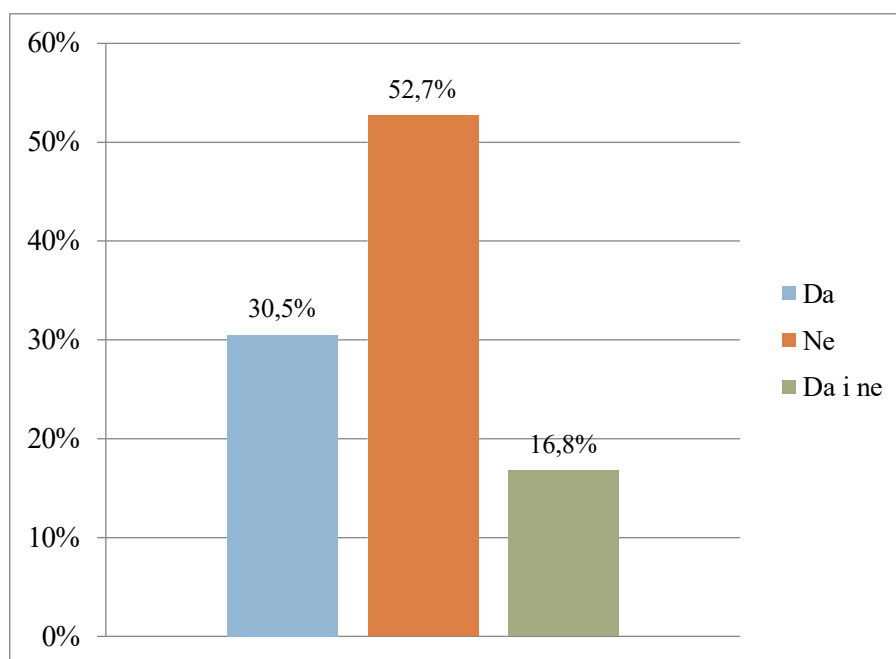
Obrada podataka empirijskog istraživanja uključivala je kvalitativnu i kvantitativnu statističku analizu. Kvalitativnom analizom obuhvaćeni su podaci dobiveni kao odgovor na pitanja otvorenog tipa na koja su nastavnici potpuno slobodno zapisivali svoje odgovore. Kvalitativna statistička analiza podataka odvijala se kroz nekoliko etapa. Prvo se izvršila redukcija prikupljenih podataka, odnosno dobiveni podaci reducirali su se na bitno. Zatim je slijedilo sređivanje podataka u određene kategorije odgovora te unos istih u odgovarajući računalni program za statističku obradu podataka. Statističkom obradom izračunati su osnovni pokazatelji deskriptivne statistike, odnosno frekvencije, postotci i rangovi na temelju kojih je izvršen slikovni i tablični prikaz dobivenih rezultata.

Analiza čestica o stavovima prema provjeravanju i ocjenjivanju znanja i sposobnosti započela je izračunavanjem osnovnih pokazatelja deskriptivne statistike (frekvencije, postotci) nakon čega je slijedilo izračunavanje aritmetičkih sredina i standardnih devijacija. Za potrebe ispitivanja postavljenih zadataka istraživanja bilo je potrebno uzorak podijeliti na podskupine s obzirom na praćene nezavisne varijable te iste usporediti prikladnim statističkim metodama s uvriježenim kriterijem od 5% statističke značajnosti. Statistička značajnost povezanosti zavisnih i nezavisnih varijabli, na razini od 95% vjerojatnosti, izračunata je t-testom. Prvi izbor za analizu bio je hi-kvadrat test, no radi većeg broja kategorija odgovora u zavisnoj varijabli, nije zadovoljen uvjet za provedbu hi-kvadrat testa jer je više od 50% ćelija u krostabulacijskim tablicama imalo frekvenciju manju od 5 zbog čega se autorica odlučila za t-test. Za obradu prikupljenih rezultata korišten je statistički paket za društvene znanosti (Statistical Package for Social Sciences – SPSS) verzija 19.0.

7. Analiza i interpretacija rezultata empirijskog istraživanja

U ovom dijelu rada analizirat će se i interpretirati rezultati dobiveni prethodno opisanim empirijskim istraživanjem. Prikazat će se i prokomentirati rezultati temeljem postavljenih zadataka istraživanja.

7.1. Ocjena kao objektivno mjerilo učeničkih znanja i sposobnosti



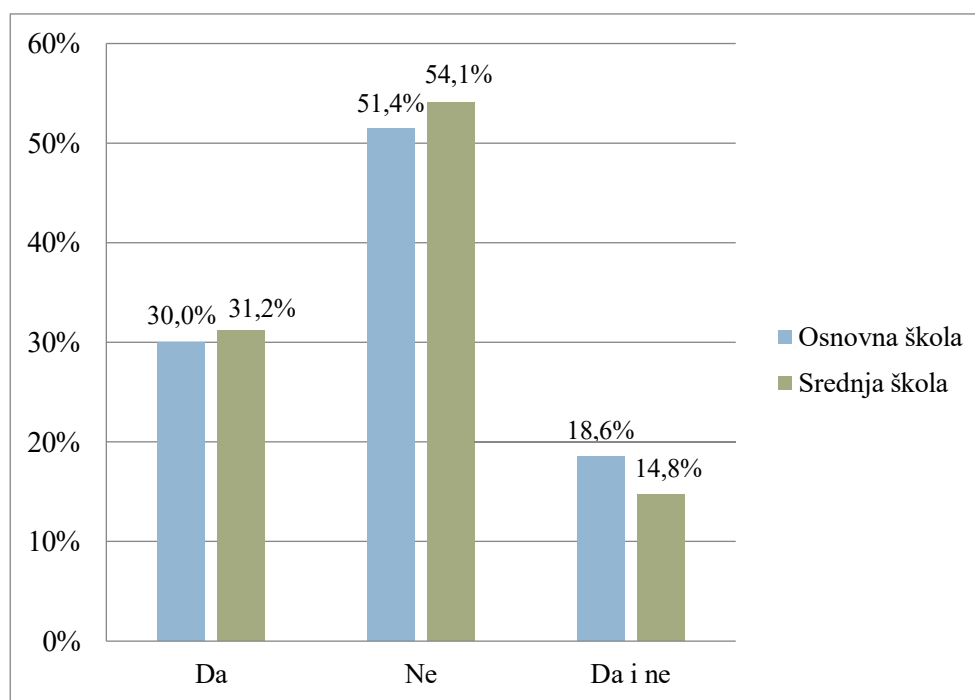
Slika 1: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti

Prvi zadatak istraživanja bio je ispitati mišljenja nastavnika o ocjeni kao objektivnom mjerilu učeničkih znanja i sposobnosti. Iz priloženog grafa može se zaključiti da najveći broj ispitanika (52,7%) ne smatra ocjenu objektivnim mjerilom učeničkih znanja i sposobnosti. Takvi su ispitanici najčešće formulirali odgovore poput „ocjena nije objektivno mjerilo znanja i sposobnosti jer postoji više komponenti znanja koje se ne mogu obuhvatiti jednom ocjenom“. Argumentirali su svoja mišljenja nabrajajući faktore koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu (npr. raspoloženje, stres, halo efekt, osobna jednadžba, pogreška kontrasta), kao i faktore koji djeluju na oblikovanje učeničkih odgovora (npr. emocije, stres, zdravstveno stanje učenika).

Zatim slijede ispitanici koji smatraju da je ocjena objektivno mjerilo znanja (30,5%). Ovi ispitanici, prilikom formuliranja odgovora, najčešće su navodili povratnu informaciju kao ključnu prednost ocjene, kao na primjer „ocjena je objektivno je mjerilo znanja i sposobnosti jer daje povratnu informaciju bitnu za nastavnike i učenike“. Pored navedenog, ispitanici su često formulirali odgovore poput „ocjena je objektivno mjerilo znanja i sposobnosti jer uključuje razne sastavnice (npr. faktično znanje, zalaganje, razumijevanje...)“, implicirajući da se ocjenjivanje ne zasniva samo na jednom kriteriju, već

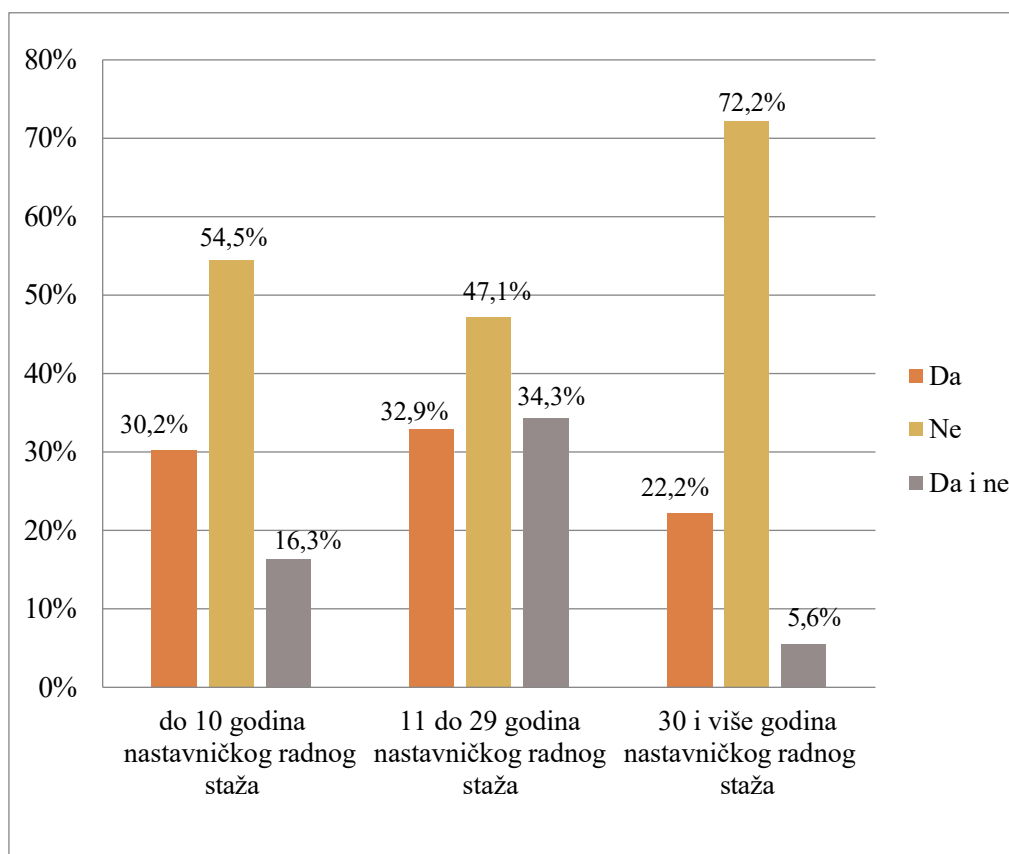
obuhvaća više kriterija koji zajedno daju uravnoteženiji i pravedniji prikaz učeničkih sposobnosti i znanja.

16,8% ispitanika koji su odgovorili da ocjena jest i nije objektivno mjerilo znanja i sposobnosti, također su navodili prednosti ocjenjivanja. Ipak, ovi ispitanici smatraju da objektivnost ocjene ovisi o nastavnom predmetu koji se poučava, odnosno smatraju da je ocjena objektivna kada se provjerava i ocjenjuje znanje i sposobnosti iz prirodne skupine nastavnih predmeta. S druge pak strane, kada se ocjenjuju znanje i sposobnosti iz društvene skupine nastavnih predmeta, smatraju da ocjena često nije objektivna. Sljedeći odgovor koji su ovi ispitanici često formulirali jest da ocjena „ovisi o nastavniku“, implicirajući na nepouzdanost nastavnika kao mjernog instrumenta. Ostali odgovori ispitanika mogu se pronaći u Prilogu II na stranici 60.



Slika 2: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole

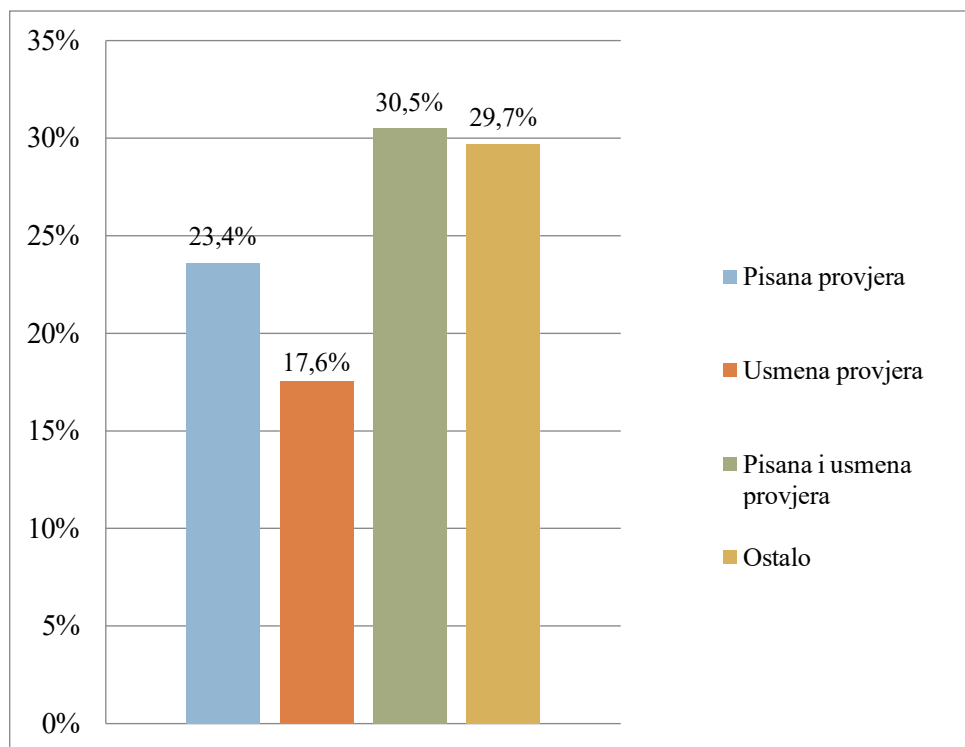
Uzevši u obzir vrstu škole u kojoj nastavnici rade, iz Slike 2 možemo primijetiti usuglašenost u odgovorima ispitanika. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da je minimalna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade. 51,4% osnovnoškolskih nastavnika i 54,1% srednjoškolskih nastavnika smatra da ocjena nije objektivno mjerilo znanja i sposobnosti. S tim se ne slaže 30,0% osnovnoškolskih i 31,2% srednjoškolskih ispitanika koji ocjenu ipak smatraju objektivnim mjerilom znanja i sposobnosti.



Slika 3: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž

Kada je u pitanju nastavnički radni staž, iz dobivenih rezultata može se primijetiti da u sve 3 podgrupe dominira mišljenje da ocjena nije objektivno mjerilo učeničkih znanja i sposobnosti. Među njima najpesimističniji se čine najiskusniji nastavnici s 30 i više godina nastavnickog radnog staža, što može dovesti do zaključka da se s povećanjem nastavnickog radnog iskustva mijenja mišljenje o ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti. Međutim, potrebno je naglasiti da je uzorak malen jer samo 18 ispitanika ima 30 i više godina nastavnickog radnog iskustva. S obzirom na veći uzorak podgrupe ispitanika s do 10 godina nastavnickog radnog iskustva (N=43), možemo zaključiti da su ipak ovi ispitanici najpesimističniji jer ih malo više od polovice ne smatra ocjenu objektivnom. S druge strane, njihoveiskusnije kolege (11 do 29 godina nastavnickog radnog staža) generalno smatraju da je ocjena ipak objektivno mjerilo učeničkih znanja i sposobnosti – 34,3% ispitanika ove podgrupe smatra da ocjena je i nije objektivno mjerilo učeničkih znanja i sposobnosti, a 32,9% ih je sigurno u njezinu objektivnost.

7.2. Najučestaliji postupci provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti u nastavnoj praksi



Slika 4: Grafički prikaz najučestalijih postupaka provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti

Drugi zadatak istraživanja bio je ispitati koji su najučestaliji postupci provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti u nastavnoj praksi. Ne začuđuje da dobiveni rezultati ukazuju na dominantnost usmenih i pisanih oblika provjere znanja i sposobnosti. Iste rezultate su u svojim istraživanjima dobili Vrkić Dimić i Stručić (2008), Tot (2010) te OECD/TALIS (2013). Ispitanici su dali brojne razloge zašto se najčešće koriste upravo navedenim oblicima provjera te se dobiveni rezultati mogu podijeliti u tri skupine:

- 1) razlozi orijentirani na učenika i odnos s učenicom, npr. „kod usmenog ocjenjivanja mogu mu pomoći da što bolje odgovori“;
- 2) razlozi orijentirani na praktičnost, npr. „pisanu provjeru koristim jer tako mogu dobiti najviše ocjena u kratkom vremenskom roku“;
- 3) razlozi orijentirani na objektivnost, npr. „pisanu provjeru koristim jer tako svi dobiju jednake zadatke“.

Ispitanici navode da odabir postupka provjere uvjetuje predmet koji nastavnik poučava pa će tako i stavljanje naglaska na pojedinu od navedenih skupina razloga ovisiti od nastavnog predmeta, ali i od preferencija nastavnika.

Ispitanici koji su odgovorili da se najčešće koriste pisanom provjerom znanja i sposobnosti (23,4%), formulirali su odgovore argumentirajući vremensku ekonomičnost, praktičnost i objektivnost pisanih provjera. Pored navedenog, pojašnjavali su svoje odgovore dovodeći u korelaciju grupu nastavnog predmeta koji poučavaju i postupak provjeravanja znanja i sposobnosti. Na primjer, ispitanici koji poučavaju prirodnoznanstvenu grupu nastavnih predmeta (matematika, kemija, fizika, i sl.) često su odgovarali da ih sama „priroda predmeta“ ograničava u korištenju drugih postupaka provjere znanja i sposobnosti te smatraju da se egzaktnost odgovora najbolje provjerava pisanom provjerom. Ovi odgovori, zapravo, ukazuju na nedovoljnu osposobljenost nastavnika za poučavanje i nepoznavanje metodike i didaktike svog nastavnog predmeta. Tradicionalnom, frontalnom nastavnom u kojoj nastavnik tumači i poučava, a učenik samo pasivno „prima“ informacije dovodi do manjka motivacije, angažmana i interesa za predmet. Nastavnici bi trebali poticati učenike na aktivno učenje istraživanjem ili koristeći se projektnom nastavom, konkretnim i stvarnim problemima te tako ukazati na važnost i korisnost prirodnoznanstvene grupe nastavnih predmeta u svakodnevnom životu. U tu svrhu mogu se koristiti brojim metodama provjeravanja znanja i sposobnosti kao što su GeoGebra (besplatnim digitalnim alatom za interaktivnu primjenu geometrije, statistike, algebre, itd.) ili Brunerove strategije učenja otkrićem.

S druge strane, njihove kolege koje poučavaju društvene i humanističke grupe nastavnih predmeta češće kombiniraju pisanu i usmenu provjeru znanja (30,5% ispitanika). Ovi ispitanici su pojasnili svoje odgovore navodeći da ne postoji jedan savršen način provjere učeničkih znanja i sposobnosti što je ujedno i razlog zbog kojeg kombiniraju pisanu i usmenu provjeru znanja i sposobnosti. Koristeći se različitim postupcima provjeravanja i ocjenjivanja, ovi ispitanici smatraju da lakše mogu uočiti učenikove preferirane oblike provjere te dobiti konkretne i točne povratne informacije o izgrađenim znanjima. S ovom tvrdnjom se slaže 29,7% ispitanika koji kombiniraju različite metode provjere znanja i sposobnosti, dok 43,7% istih ispitanika to radi zbog „prirode predmeta“ koji poučavaju (npr. nastavnici stranih jezika su pojašnjavali da se pisanom provjerom znanja koriste prilikom provjere znanja gramatike, usmenom provjerom u konverzaciji, igrama u provjeri

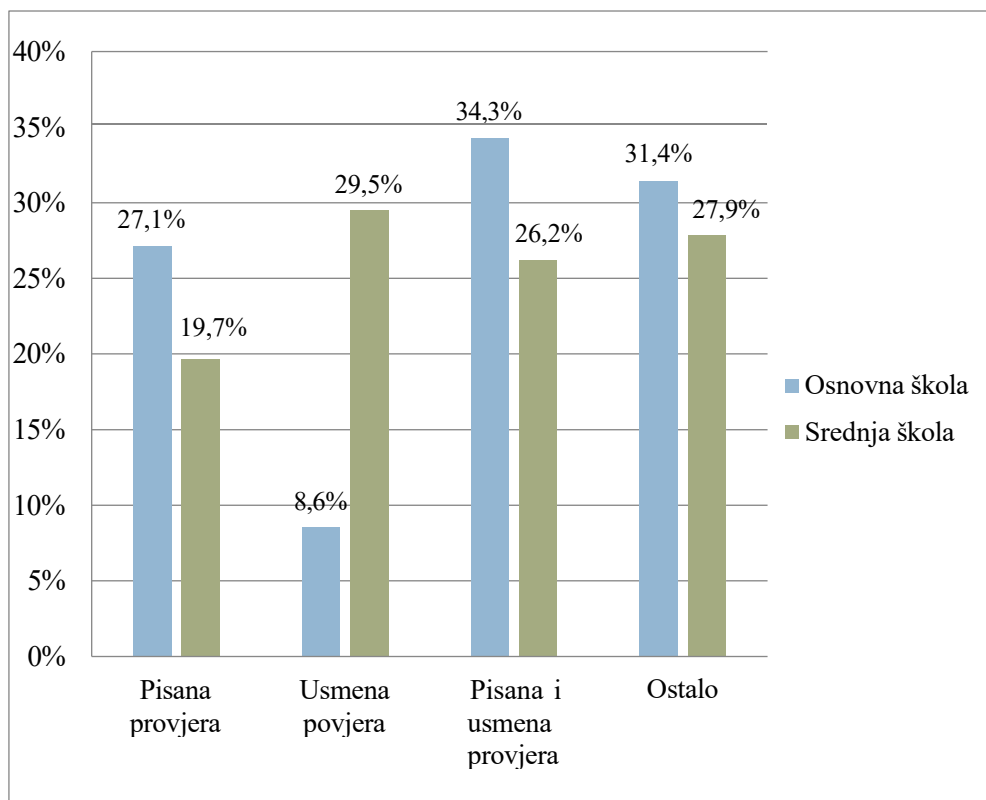
vokabulara, a samostalnim istraživačkim radom za istovremeno provjeravanje sintakse, gramatike i vokabulara).

Očekivano najmanji broj ispitanika se najčešće koristi samostalnim istraživačkim radom (5,3%). Iako ovaj oblik provjere potiče iskustveno učenje putem promatranja, bilježenja i eksperimentiranja i dalje se smatra relativno novim pristupom među ispitanicima koji preferiraju tradicionalne oblike provjere znanja i sposobnosti. Implementacija samostalnog istraživačkog rada zahtijeva suvremeniji pristup nastavi, veću kompetentnost nastavnika, kao i individualiziranu nastavu što predstavlja značajne izazove u razrednim odjelima s 20 i više učenika. Ovi izazovi često ograničavaju širu primjenu ovog oblika provjere unatoč njegovim brojnim prednostima.

Grupni rad i rješavanje problemskih zadataka se spominju tek sporadično i samo u kombinaciji s usmenom i pisanom provjerom znanja i sposobnosti. Problemski zadatci jedni su od osnovnih nastavnih sadržaja prirodosnanstvene grupe nastavnih predmeta. Oni povezuju nastavne sadržaje i spoznaje o konkretnom okruženju kako bi ih učenici, oslanjajući se na vlastito iskustvo, mogli lakše rješavati. Unatoč navedenom, problemski zadaci u nastavi matematike i fizike osnovnoškolskim učenicima su teški i nerazumljivi te oni često doživljavaju neuspjeh u njihovu rješavanju što je jedan od razloga ovakve distribucije odgovora („Učenici pokazuju otpor prema takvoj vrsti provjere zbog čega ih izbjegavam u nastavnoj praksi.“). Proces rješavanja problemskih zadataka zahtijeva više vremena, kompetencija i ustrajnosti od nastavnika, ali i znatno bolje pomaže u ostvarivanju obrazovnih ishoda (npr. razvoj kritičkog i analitičkog mišljenja, samostalnosti, kreativnosti...) naspram tradicionalnih provjera kojima se najčešće provjerava samo reprodukcija informacija. U ovom istraživanju se nisu ispitivali razlozi zašto se pojedini oblici provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti ne koriste stoga se može samo pretpostaviti da su razlozi tome nedovoljna educiranost nastavnika, posebice u procjeni i odabiru problema, manjak vremena i otpor prema novinama. Nastavnici također često izbjegavaju grupni rad kao metodu provjere i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti jer je veoma teško i nezahvalno dodijeliti pojedinačnu ocjenu za svakog učenika na temelju zajednički predstavljenog završnog proizvoda. Ova problematika postaje još izraženija kada se ocjenjivanje temelji isključivo na konačnom rezultatu bez razumijevanja dinamike odnosa unutar grupe.

Zanimljivo je istaknuti da je samo jedan ispitanik naveo zalaganje/aktivnost na satu i pisanje domaće zadaće kao oblike provjere kojima se koristi u svakodnevnom radu, a

upravo su ove dvije komponente praćenja i provjeravanja važne za pozitivnu motivaciju učenika i donošenje objektivnije ocjene.

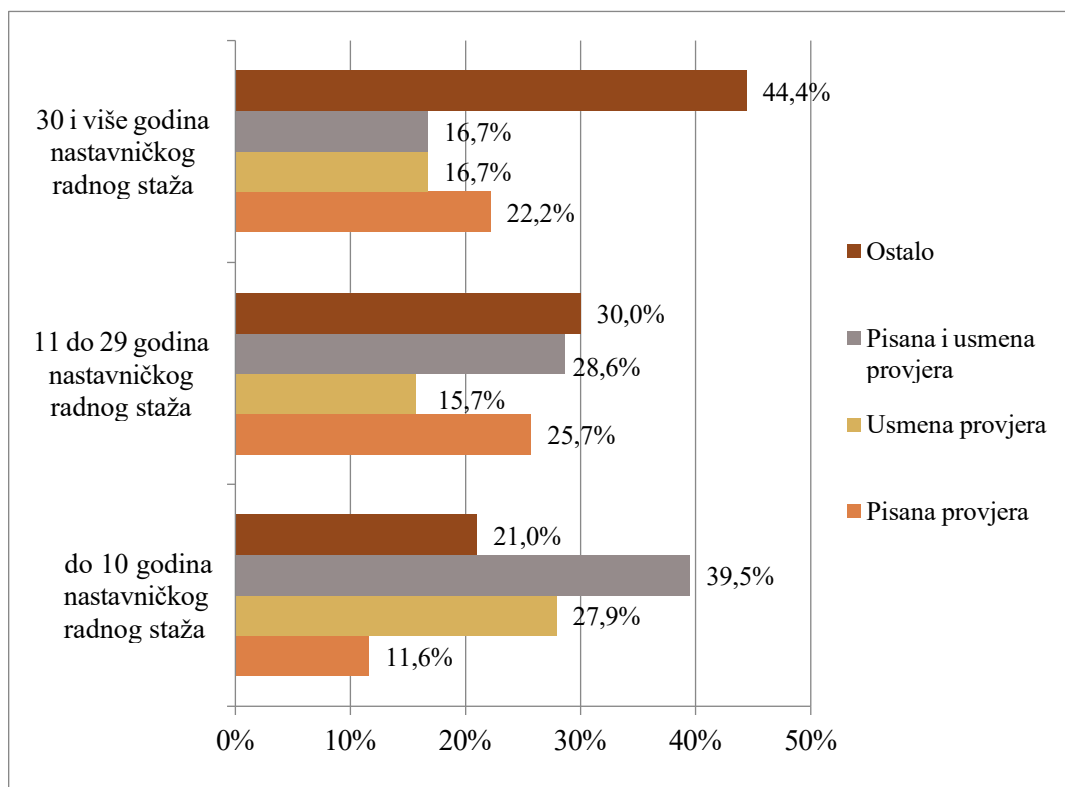


Slika 5: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade

Uzevši u obzir vrstu škole u kojoj nastavnici rade, iz Slike 5 možemo zaključiti da najveći postotak osnovnoškolskih nastavnika (34,3%) kombinira pisane i usmene provjere. nešto manji postotak ovih ispitanika najčešće koristi pisanu provjeru dok ih samo 8,6% preferira isključivo usmenu provjeru. Za razliku od njih, kod srednjoškolskih nastavnika izraženija je prevalencija usmene provjere s 29,5% ispitanih nastavnika koji je primjenjuju kao najučestaliji oblik provjere, dok 26,2% ispitanika primjenjuje kombinaciju usmene i pisane provjere.

Koristeći se različitim postupcima provjeravanja lakše se dobivaju povratne informacije o ostvarenosti obrazovnih ishoda te precizniji uvidi u izgrađena znanja i sposobnosti učenika. S ovom tvrdnjom se slaže 27,1% osnovnoškolskih i 21,3% srednjoškolskih nastavnika. Kako bi ispunili ciljeve i zadaće nastave, nastavnici trebaju imati jasno definiran i razrađen plan praćenja i provjeravanja za svaku nastavnu cjelinu i odjel. Pod izlikom da nemaju dovoljno vremena, srednjoškolski nastavnici pribjegavaju dvama najpoznatijim i najčešće korištenim oblicima provjere znanja i sposobnosti – usmenim i

pisanim provjerama. Ipak, važno je imati na umu da su standardi praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja jednaki kako za učitelje razredne nastave koji poučavaju učenike samo jednog razrednog odjeljenja (maksimalno 34 učenika), tako i za nastavnike koji poučavaju učenike iz više različitih razrednih odjeljenja (npr. 200 učenika).

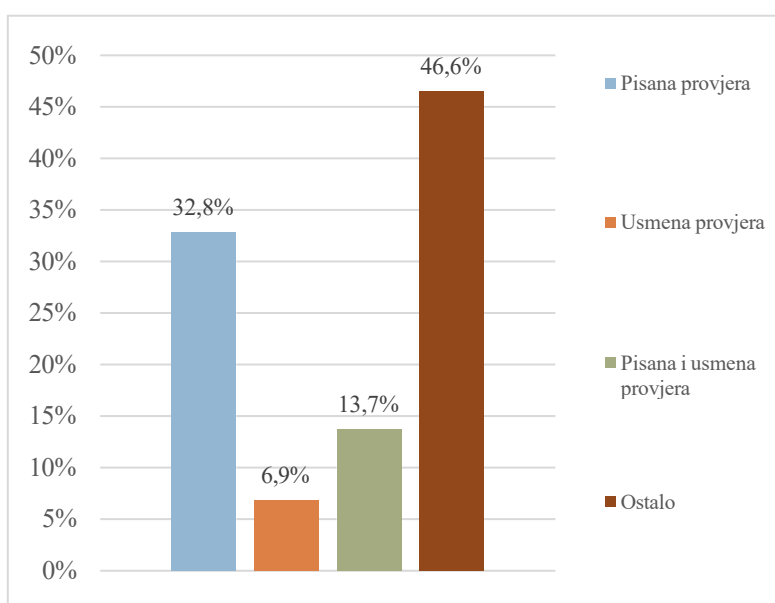


Slika 6: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž

Uzevši u obzir nastavnički radni staž, iz Slike 6 se primjećuje da nastavnici s do 10 godina nastavnčkog radnog staža najčešće koriste kombinaciju pisane i usmene provjere učeničkih znanja i sposobnosti (39,5%). Usporedivši ih s ostalim podgrupama ispitanika, također češće koriste usmenu provjeru (21% ispitanika za razliku od 15,5% ispitanika s 11-29 godina n.r.s. i 18,2% ispitanika s 30 i više godina n.r.s.). Nadalje, značajno je da ova podgrupa ispitanika također češće implementira samostalni istraživački rad (11%) u odnosu na druge podgrupe (4,3% 11-29 godina n.r.s.; niti jedan ispitanik s 30 i više godina n.r.s. nije naveo ovaj oblik provjere u svom odgovoru). Osim toga, zanimljivo je primijetiti da najmanji postotak ispitanika iz podgrupe s 11-29 godina nastavnčkog radnog staža najčešće koristi usmenu provjeru (samo 15,7%), dok je najveći postotak ispitanika koji koriste kombinaciju različitih oblika provjere zabilježen među onima s najdužim radnim stažem. Ovi podaci ukazuju na tendenciju iskusnijih nastavnika ka implementaciji različitih oblika provjere

znanja i sposobnosti u svojoj nastavnoj praksi. Međutim, na temelju ovih rezultata ne može se utvrditi direktna korelacija između dužine radnog staža i raznolikosti korištenih oblika provjera jer se to nije ispitalo ovim istraživanjem.

7.3. Najobjektivniji oblik provjere učeničkih znanja i sposobnosti u nastavnoj praksi



Slika 7: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o najobjektivnijem obliku provjere učeničkih znanja i sposobnosti

Treći zadatak istraživanja bio je ispitati mišljenja o najobjektivnijem obliku provjere učeničkih znanja i sposobnosti. Dobiveni rezultati pokazuju da se najobjektivnijim oblikom smatra pisana provjera znanja i sposobnosti (32,8%). Ispitanici su dali brojne razloge zašto upravo pisanu provjeru smatraju najobjektivnijom navodeći da ovaj oblik provjere umanjuje subjektivnost nastavnika, odnosno faktore koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu, kao i faktore koji djeluju na oblikovanje učeničkih odgovora. Njihovi se odgovori mogu podijeliti u tri skupine:

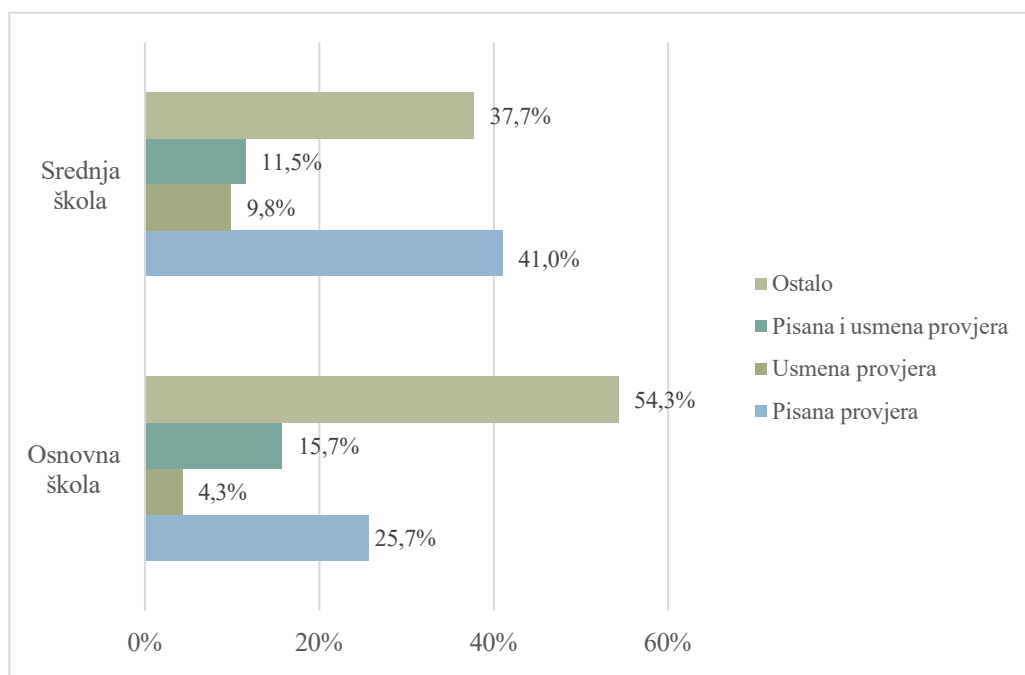
- 1) razlozi orijentirani na objektivnost zbog mogućnosti uporabe različitih vrsta zadataka, npr. „veliki raspon različitih tipova zadataka kojim se objektivnije rangiraju učenici“;
- 2) razlozi orijentirani na ujednačenost kriterija, npr. „jasno definirane bodovne granice i jednaki kriteriji za sve“;

- 3) razlozi orijentirani na učenike i njihove preferencije: npr. „učenike se oslobađa od treme koju često znaju imati u komunikaciji s nastavnikom, a koja im znatno otežava iskazivanje pravog znanja“

S ovim se ne slaže 6,9% ispitanika koji smatraju da je usmeni oblik provjere znanja najobjektivniji jer je: „sveobuhvatniji“, nastavnici „...mogu više izvući iz učenika i prepoznati koja znanja i sposobnosti treba još usavršavati i razvijati“ te „nema prepisivanja“. 13,7% ispitanika smatra da usmena i pisana provjera imaju svoje prednosti i nedostatke zbog čega ih oni najčešće kombiniraju.

Iznenaduje podatak da samo 14,5% ispitanika smatra rješavanje problemskih zadataka najobjektivnijim oblikom provjere znanja i sposobnosti (od čega samo 6,1% ispitanika smatra rješavanje problemskih zadataka najobjektivnijim oblikom provjere, a 8,4% u kombinaciji s pisanom provjerom). Samostalni istraživački rad se gotovo i ne spominje u odgovorima, a grupni rad nije naveo niti jedan ispitanik. Tek su pojedini ispitanici naveli: „problemski i istraživački zadatci ispituju sposobnosti primjene i povezivanja informacija [i zato su najobjektivniji]“. Ostali odgovori ispitanika mogu se pronaći u Prilogu III na stranici 61.

Dobiveni rezultati sugeriraju da ispitanici imaju tradicionalan pristup nastavnom procesu jer polaze od pretpostavke da je njihova uloga „istumačiti-provjeriti-ocijeniti“. Oni zauzimaju dominantnu ulogu, dok su učenici percipirani kao pasivni recipijenti koji su tu da „nauče i budu vrednovani“. Suprotno tome, problemska i istraživačka nastava pripadaju suvremenoj didaktici i metodici. Naglašavaju učeničku autonomiju i smatraju učenike aktivnim sudionicima u procesima učenja i poučavanja. Prednost ovog pristupa leži u tome što nastavnici preuzimaju ulogu pokretača i promatrača učeničkih aktivnosti, čime se umanjuje mogućnost pogreške nastavnika kao mjernog instrumenta. Autorica je pretpostavila da se rješavanje problemskih zadataka i samostalni istraživački rad neće često spominjati u prošlom zadatku istraživanja (učestalost uporabe ovih oblika provjere u svakodnevnom nastavnom radu), ali je iznenađena rezultatima ovog istraživačkog zadatka. Za pretpostaviti je da je razlog ovakvoj distribuciji odgovora nepoznavanje suvremenih oblika nastave zbog nedovoljno dobrog formalnog obrazovanja i/ili nekontinuiranog usavršavanja, kao što je to utvrđeno Munjizininim i Lukaševim istraživanjem iz 2006. i istraživanjem TALIS 2018.

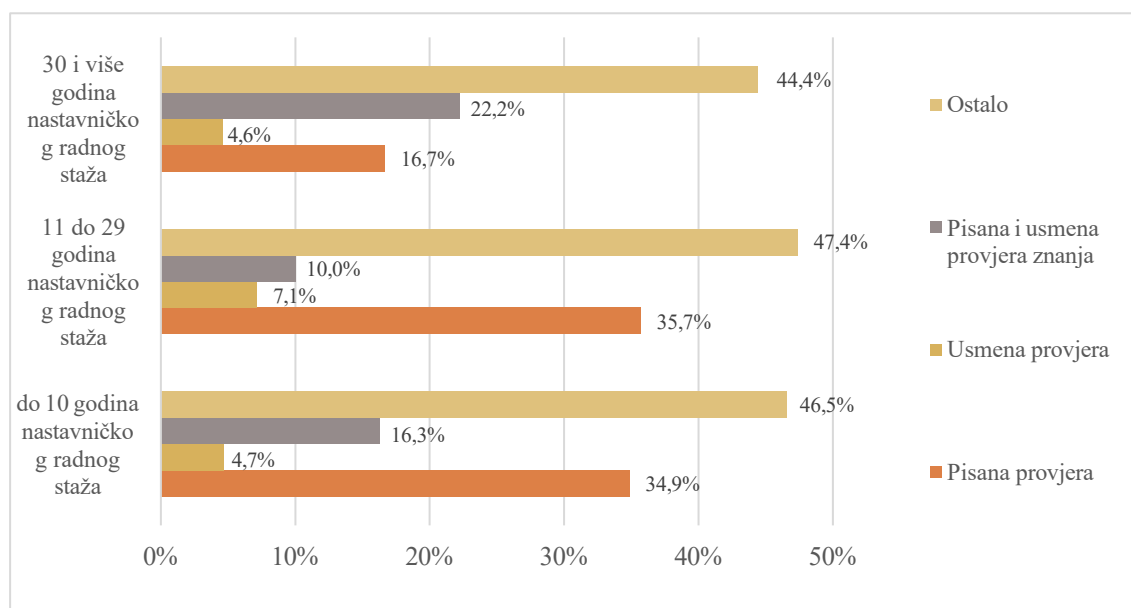


Slika 8: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade

Iz Slike 8 mogu se primijetiti značajne razlike u percepciji objektivnosti različitih oblika provjere znanja s obzirom na vrstu škole u kojoj ispitanici rade. Dok obje grupe ispitanika smatraju pisanu provjeru najobjektivnijom, to smatra znatno veći postotak srednjoškolskih nastavnika (41%) u odnosu na osnovnoškolske nastavnike (25,7%). Razlika je također evidentna u odgovorima vezanim za usmenu provjeru – 9,8% srednjoškolskih nastavnika smatra usmenu provjeru najobjektivnijim oblikom provjere, dok se s tom tvrdnjom slaže samo 4,3% osnovnoškolskih nastavnika. Analiza odgovora srednjoškolskih nastavnika ukazuje na proturječje u njihovim stavovima jer je prethodno istraženo pitanje pokazalo da je usmena provjera najčešće korišten oblik provjere među ovom skupinom ispitanika. Stoga dolazi do svojevrsnog paradoksa jer srednjoškolski nastavnici najčešće koriste oblik provjere koji ne smatraju najobjektivnijim. Mogući uzrok ovakve distribucije odgovora može biti nedovoljna educiranost nastavnika i oslanjanje na poznate oblike provjere. Nedostatak profesionalnog usavršavanja i cjeloživotnog učenja može rezultirati time da nastavnici u svakodnevnom radu koriste oblike provjeravanja s kojima su najviše upoznati, bez obzira na njihovu percepciju objektivnosti. Također, moguće je da koriste usmenu provjeru jer je ona uobičajena praksa u školama, čak i ako osobno smatraju da ovaj oblik nije najobjektivniji.

S druge strane, veći broj osnovnoškolskih nastavnika smatra ostale oblike provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti objektivnijim od njihovih srednjoškolskih

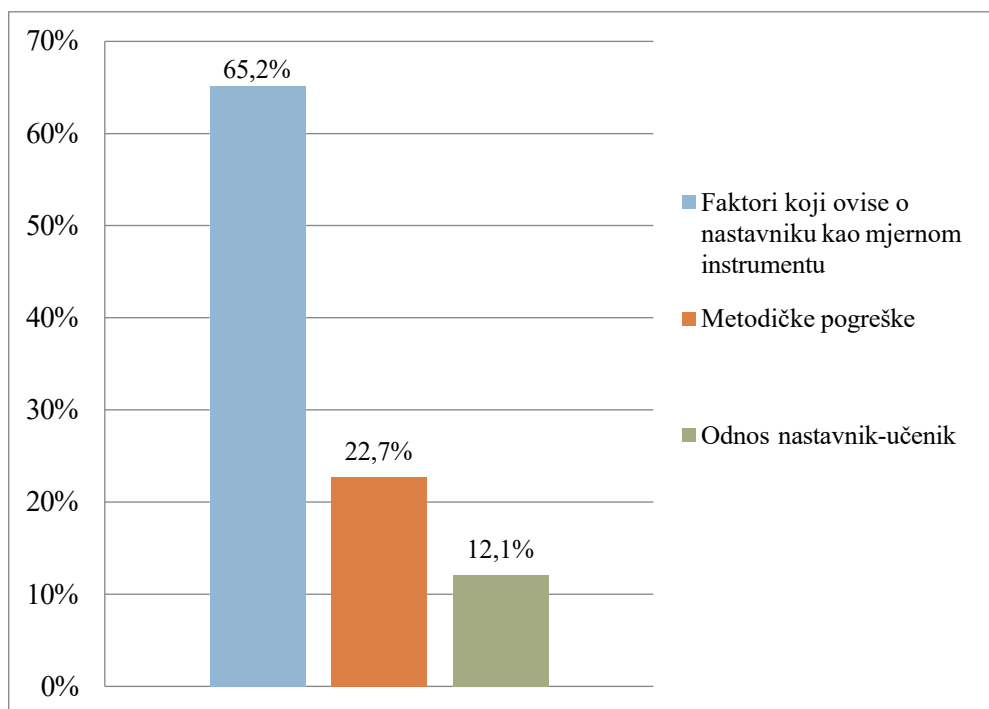
kolega (od čega najčešće navode: samostalni istraživački rad, rješavanje problemskih zadataka, kombinaciju samostalnog istraživačkog rada i rješavanje problemskih zadataka ili pisanu provjeru i rješavanje problemskih zadataka).



Slika 9: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž

Kada se uzme u obzir nastavnički radni staž, razlike u odgovorima ispitanika su minimalne. Iz Slike 9 može se uočiti da najveći broj nastavnika do 10 godina nastavničkog radnog staža i nastavnika od 11 do 29 godina nastavničkog radnog staža smatraju pisanu provjeru učeničkih znanja i sposobnosti najobjektivnijom, dok njihove iskusnije kolege time smatraju kombinaciju pisane i usmene provjere. Druga značajna razlika je primijećena u distribuciji odgovora ispitanika koji su naveli da je kombinacija različitih metoda i oblika provjere učeničkih znanja i sposobnosti jedini objektivan način provjere učeničkih znanja i sposobnosti – najviše ispitanika iz podgrupe s 11 do 29 godina nastavničkog radnog staža (22,9%) se slaže s time naspram ispitanika iz podgrupe do 10 godina nastavničkog radnog staža (9,3%) i ispitanika iz podgrupe s 30 i više godina nastavničkog radnog staža (11,1%).

7.4. Mišljenja nastavnika o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju



Slika 10: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju

Četvrti zadatak istraživanja bio je istražiti koje pogreške umanjuju metrijsku vrijednost ocjene, odnosno koje pogreške u provjeravanju i ocjenjivanju znanja i sposobnosti nastavnici smatraju najučestalijima. Iz Slike 10 se može zaključiti da ispitanici smatraju da najveći broj pogrešaka proizlazi od njih samih jer su svjesni da su nesavršen mjerni instrument. Za točno mjerenje potreban je objektivan, pouzdan, osjetljiv i valjan mjerni instrument, a 65,2% ispitanika smatra da oni to nisu. Pojedinci navode umor, manjak koncentracije i trenutno raspoloženje kao značajne faktore koji utječu na procjenu učeničkih znanja i sposobnosti. Ipak, halo efekt, osobna jednadžba i pogreška kontrasta su najčešće odabirani odgovori.

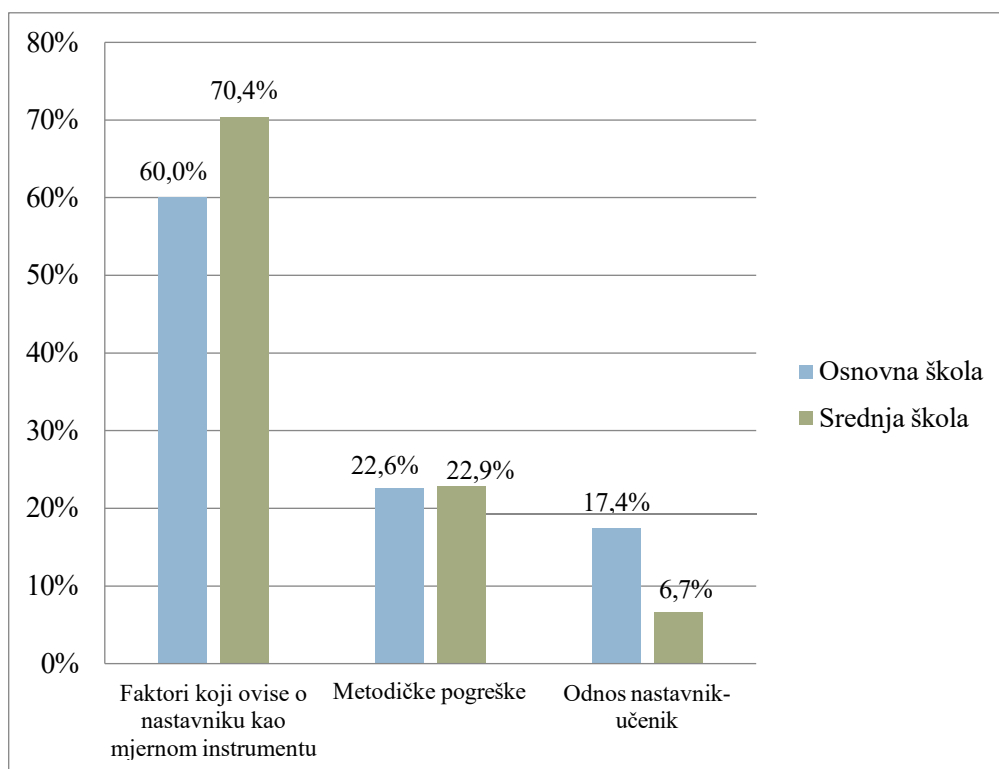
Zanimljivo je bilo primijetiti da nastavnici mišljenja o pojedinim učenicima često dovode u vezu s roditeljima i socijalnim statusom koji oni imaju u društvu. Odnosno, nastavnici su često formulirali odgovore poput „Pojedinim učenicima se izlazi u susret više nego ostalim zbog poznanstava s roditeljima.“ ili „...gleda se tko su im roditelji: čime se bave/koji im je socio-ekonomski status u društvu.“ Pojedini nastavnici su zbog toga navodili da osjećaju pritisak prilikom provjere i ocjene učeničkih znanja i sposobnosti. Autoricu je najviše iznenadilo što su pojedini ispitanici (nastavnici jedne osnovne škole) naveli da se osjećaju nezaštićeno zbog nedostatka podrške ravnatelja: „Pojedinim učenicima je previše

dozvoljeno, od ispravka ispita, čekanja da se učenik spremi za usmenu provjeru, do odgađanja provjere zbog inih razloga, a sve to po nalogu ravnatelja škole.“ Jedna od ključnih uloga ravnatelja je rukovoditeljska, a ona se ogleda kroz njegove profesionalne kompetencije te tvrde i meke vještine kao što su profesionalna stručnost, ekonomičnost u uporabi resursa, iniciranje pozitivnih promjena, stvaranje ugodne radne atmosfere, motiviranje i savjetovanje osoblja, medijacija u konfliktima te prije svega, pružanje podrške zaposlenicima. Rezultati izvještaja TALIS-PISA iz 2021. godine naglašavaju da atmosfera nepovjerenja i nepoštivanja može značajno povećati radno nezadovoljstvo i stres među nastavnicima. Ovaj stres može negativno utjecati na kvalitetu nastave i dovesti do smanjenja odgojno-obrazovnih postignuća učenika, stoga je neophodno osigurati adekvatnu podršku u školama kako bi se osiguralo zadovoljstvo nastavnog kadra (OECD 2021).

Druga najčešća pogreška koja umanjuje objektivnost ocjene pripada skupini metodičkih pogrešaka (22,7%). Ispitanici su argumentirali svoje stavove navodeći nedovoljno poznavanje metodike predmeta koji poučavaju, zanemarivanje cjeloživotnog učenja i opću „pedagošku nepismenost“. U svojim odgovorima, ispitanici su direktno povezali pedagošku (ne)kompetenciju s nejasno definiranim kriterijima ocjenjivanja. Jedan ispitanik je ilustrativno upitao: „Ako nastavnik ne zna koliko učenik treba znati određenog nastavnog gradiva pri odgovaranju da bi dobio odgovarajuću ocjenu, kako će onda učenik znati da je valjano ocijenjen?“. Sljedeći najčešći odgovor je bio „Preshematsko i samo brojčano ocjenjivanje prilagođeno rubrikama razrednog dnevnika.“ Ovi su ispitanici također navodili da do pogrešaka dolazi jer se nastavnici koriste samo pisanom i usmenom provjerom, zanemarujući pritom ostale oblike provjere pomoću kojih se može dobiti bolji uvid u izgrađena znanja, učenikove sposobnosti te preferirani stil učenja i provjeravanja. Ostali odgovori ispitanika mogu se pronaći u Prilogu IV na stranicama 62 i 63.

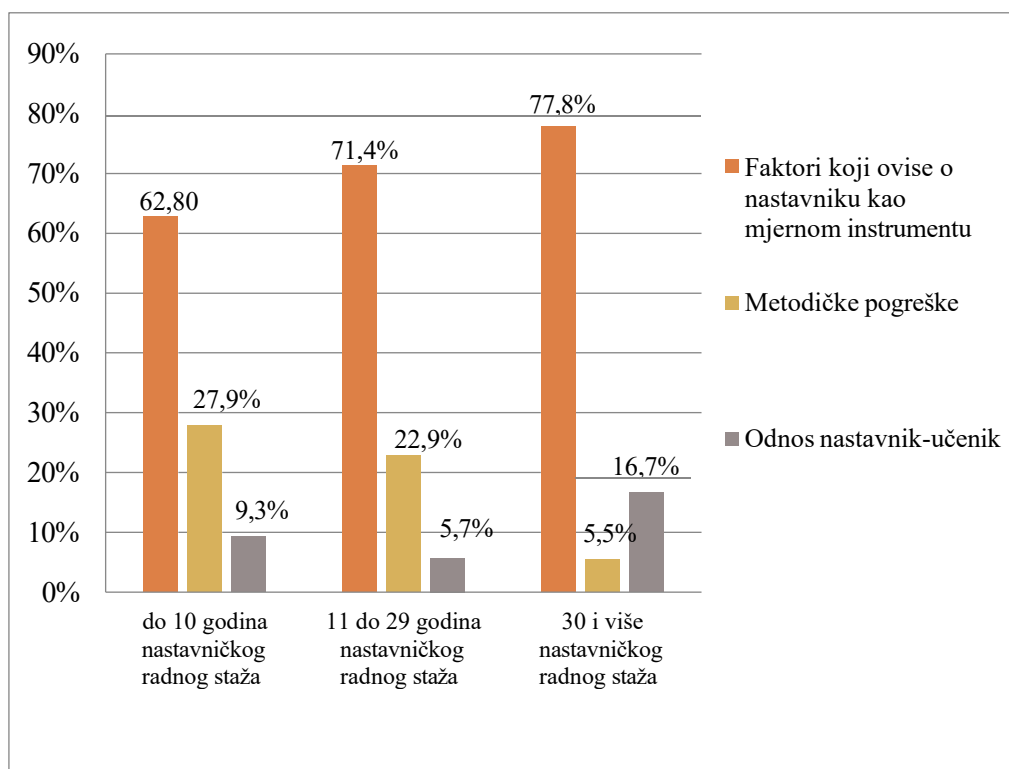
Samo 12,1% ispitanika smatra da najčešće pogreške u ocjenjivanju učeničkih znanja i sposobnosti proizlaze iz odnosa nastavnik-učenik. Odgovori ove skupine ispitanika mogu se svesti na dva najučestalija odgovora:

- 1) polazi se od „prosječnog učenika“ – osobne karakteristike učenika se ne uzimaju u obzir, kao ni vrijeme potrebno da pojedini učenici nauče potrebne informacije iz nastavnog gradiva koje se provjerava;
- 2) popustljivost prema učenicima – previše im se dopušta: odgode, ispravci, „minusi sa strane“ i sl.



Slika 11: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade

Uzevši u obzir vrstu škole u kojoj nastavnici rade, iz Slike 11 se može primijetiti usuglašenost u odgovorima ispitanika. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da je razlika u odgovorima, s obzirom na vrstu škole u kojoj ispitanici rade, minimalna. 60% osnovnoškolskih nastavnika i čak 70,4% srednjoškolskih nastavnika smatra da faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu najviše umanjuju objektivnost ocjene. Podjednak postotak ispitanika smatra da su to metodičke pogreške nastavnika (22,6% OŠ nastavnika i 22,9% SŠ nastavnika), a jedina razlika u odgovorima se primjećuje kod odgovora vezanih za odnos nastavnik-učenik što ističe 17,4% osnovnoškolskih nastavnika i samo 6,7% srednjoškolskih nastavnika.



Slika 12: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž

Uzevši u obzir nastavnički radni staž, iz Slike 12 također se može primijetiti usuglašenost u odgovorima ispitanika. Sve tri podgrupe ističu da faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu najviše umanjuju objektivnost ocjene. Zatim za nastavnike do 10 godina nastavničkog radnog staža i one od 11 do 29 godina nastavničkog staža slijede metodičke pogreške. Nastavnici s 30 i više godina nastavničkog radnog staža češće su navodili odnos nastavnik-učenik (16,7%) kao faktor koji kvari objektivnost ocjene nego metodičke pogreške (5,5%). Ovakva distribucija odgovora ne iznenađuje s obzirom na to da je drugo istraživačko pitanje pokazalo da najveći postotak nastavnika s 30 i više godina nastavničkog radnog staža koristi različite oblike provjere znanja i sposobnosti u svojoj nastavnoj praksi. Zbog toga je moguće pretpostaviti da su ovi ispitanici manje navodili metodičke pogreške u odnosu na svoje manje iskusne kolege. Međutim, na temelju ovih rezultata se ne može utvrditi direktna korelacija između dužine radnog staža i metodičkih pogrešaka jer se to nije ispitivalo ovim istraživanjem.

7.5. Transparentnost u ocjenjivanju

Peti zadatak istraživanja bio je ispitati transparentnost u ocjenjivanju. Razlike u odgovorima ispitanika iz osnovne i srednje škole ispitane su pomoću t-testa za nezavisne uzorke te je statistički značajna razlika pronađena kod sljedećih tvrdnji:

- *Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja.* ($t=3,132$; $df=129$; $p=0,002$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednjih škola.
- *Pratim i bilježim napredovanje učenika.* ($t=4,933$; $df=129$; $p=0,00$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednje škole.
- *Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće.* ($t=-5,233$; $df=129$; $p=0,00$). Nastavnici iz srednjih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz osnovnih škola.
- *Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno.* ($t=4,330$; $df=129$; $p=0,00$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednjih škola.
- *Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.).* ($t=-2,509$; $df=129$; $p=0,013$). Nastavnici iz srednjih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz osnovnih škola.
- *Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika.* ($t=2,373$; $df=129$; $p=0,02$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednjih škola.
- *Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti.* ($t=-2,168$; $df=129$; $p=0,032$). Nastavnici iz srednjih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz osnovnih škola.
- *Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik.* ($t=-3,195$; $df=129$; $p=0,002$). Nastavnici iz srednjih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz osnovnih škola.
- *Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće.* ($t=2,664$; $df=129$; $p=0,009$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednjih škola.

- *Sučenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak.* ($t=2,507$; $df=129$; $p=0,013$). Nastavnici iz osnovnih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz srednjih škola.
- *Smatram da objektivno ocjenjujem.* ($t=-3,091$; $df=129$; $p=0,002$). Nastavnici iz srednjih škola se više slažu s ovom tvrdnjom od nastavnika iz osnovnih škola.

Zatim je analizirana Pearsonova korelacija godina staža ispitanika i odgovora na pojedine tvrdnje o njihovom ocjenjivanju. Pokazalo se da tvrdnja „Smatram da objektivno ocjenjujem“ ima statistički značajnu korelaciju s brojem godina staža ($r=0,248$; $p=0,05$) i to kod osnovnoškolskih nastavnika. Nastavnici s manjim brojem godina staža uvjereniji su u objektivnost svog ocjenjivanja, dok nastavnici s većim brojem godina staža u srednjim školama rjeđe smatraju da je njihovo ocjenjivanje objektivno. Tvrdnja „Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu)“ također ima statistički značajnu korelaciju s brojem godina staža ($r=0,425$; $p=0,001$) i to kod srednjoškolskih nastavnika. Srednjoškolski nastavnici s većim brojem godina nastavničkog radnog staža rjeđe koriste ocjene za korekciju neželjenog ponašanja, dok njihove kolege s manjim brojem godina staža češće koriste ocjene za korekciju istog.

Anketom prikupljeni rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u odgovorima osnovnoškolskih i srednjoškolskih ispitanika kao i korelacije između radnog staža i stavova o ocjenjivanju, odnosno radnog staža i korištenja ocjena za korekciju ponašanja. Međutim, važno je naglasiti ograničenja korištenih postupaka. Iako je t-testom utvrđeno postojanje statistički značajne razlike među ispitanim grupama, on ne objašnjava uzroke tih razlika. Stoga se ne može sa sigurnošću utvrditi zašto pojedina grupa ispitanika iskazuje veći stupanj slaganja s određenim tvrdnjama u usporedbi s drugom grupom. Nadalje, Pearsonova korelacija ukazuje na povezanost između broja godina nastavničkog radnog staža i određenih stavova o ocjenjivačkoj praksi, ali korelacija ne implicira kauzalnost. Odnosno, iako se može primijetiti korelacija između duljine nastavničkog radnog staža i uvjerenja o objektivnosti ocjenjivanja, nije moguće zaključiti da duži nastavnički radni staž uzrokuje promjene u percepciji objektivnosti ocjene. Isto se odnosi i za praksu disciplinskog ocjenjivanja. Pored navedenog, prikupljeni rezultati se temelje na samoprocjeni ispitanika što može dovesti do subjektivnih pristranosti poput društveno poželjnih odgovora koji također mogu utjecati na točnost dobivenih podataka.

7.6. Prijedlozi za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi

Posljednje pitanje u anketi bilo je otvorenog tipa i odnosilo se na prijedloge unapređenja metoda i oblika provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. Ispitanici su dali brojne odgovore, pri čemu su najčešće naglašavali da su temeljito i promišljeno planiranje nastavnog procesa, jasno definirani i jednaki kriteriji vrednovanja za sve učenike te cjeloživotno učenje ključni za unapređenje procesa provjeravanja i ocjenjivanja. Njihove prijedloge možemo podijeliti na dvije grupe:

- 1) prijedlozi promjena na razini cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava;
- 2) prijedlozi promjena u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Kao prijedlog na razini cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, ispitanici su često navodili vanjsko vrednovanje kao moguće rješenje problema. Dok pojedini ispitanici smatraju da bi se standardizirane pisane provjere trebale provoditi dva puta godišnje (na kraju polugodišta i školske godine), drugi smatraju da je dostatna jedna ali sveobuhvatna, standardizirana provjera znanja i sposobnosti – tzv. „mala matura“. Ovi ispitanici vanjsko vrednovanje na nacionalnoj razini smatraju najobjektivnijim oblikom provjere učeničkih znanja i sposobnosti, ali i kvalitete njihovog vlastitog rada i poučavanja. Pored navedenog, nastavnici smatraju da bi se trebali uključiti u procese cjeloživotnog obrazovanja i kontinuirano se usavršavati s ciljem unapređenja nastavne prakse. Nažalost, ovakva vrsta usavršavanja je slabo zastupljena, a upravo takvih edukacija nedostaje, smatraju ispitanici.

Dio ispitanika dao je prijedloge koji su primjenjivi u svakodnevnom nastavnom radu, npr. transparentno ocjenjivati i javno obrazlagati ocjenu i češće primjenjivati formativne oblike vrednovanja čime se smanjuje stres za učenike i nastavnike. Suradničko učenje i međupredmetna korelacija su također među prijedlozima. Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici gotovo i ne koriste grupni rad u svrhu provjere i ocjene učeničkih znanja i sposobnosti, ali to ne znači da ne postoji interes; dapače, interes postoji ali i manjak znanja, ideja i iskustva da bi se moglo ispravno procijeniti trud, rad i zalaganje pojedinog učenika iz skupine te ga, na poslijetku, pravovaljano i ocijeniti. Međupredmetna korelacija je odličan prijedlog jer doprinosi dinamičnosti nastave. Učenici najčešće uče o pojedinim fenomenima ili vremenskim periodima s gledišta određenog nastavnog predmeta, a ta se znanja ne povezuju s drugim nastavnim predmetima. Međupredmetnom korelacijom informacije koje su učenicima već poznate dobivaju „novi“ kontekst, a učenici se uče analizi i sintezi. Ona je odličan alat za provedbu projektne nastave, rješavanje problemskih zadataka, doprinosi

koheziji, potiče suradničko učenje, poboljšava komunikaciju i odnos nastavnik-nastavnik, učenik-učenik te nastavnik-učenik. S druge strane, pojedini nastavnici su navodili prijedloge poput „proširenja ljestvice ocjena“, nesvjesni da upravo time kvare metrijsku vrijednost ocjene i čine pogrešku diferencijacije. Ostali odgovori mogu se pronaći u Prilogu V, na stranicama 77 i 78.

8. Zaključak

Cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati mišljenja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika s područja grada Dubrovnika o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi. Često se zna reći da ocjena nije mjerilo znanja, a ovaj je rad koncipiran kao teorijska i empirijska analiza navedene problematike. Teorijski dio rada je započeo definiranjem ključnih terminoloških odrednica poput praćenja, provjeravanja, ocjenjivanja i vrednovanja. Primijećen je pluralizam i neusuglašenost u nazivlju zbog čega su se u radu koristili termini definirani „Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ (2021). Pravilnikom su definirane tri vrste vrednovanja: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenoga. U vrednovanju za učenje i vrednovanju kao učenje, naglasak se stavlja na praćenje i provjeravanje s ciljem davanja povratne informacije učeniku o njegovom napretku. U vrednovanju naučenoga, naglasak je na provjeravanju i ocjenjivanju znanja i sposobnosti. U empirijskom dijelu rada istraživao se ovaj oblik vrednovanja.

U istraživanju je sudjelovao 131 ispitanik. U okviru empirijskog istraživanja, s ciljem prikupljanja podataka od osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, kreiran je bio upitnik. Za obradu prikupljenih rezultata korišten je statistički paket za društvene znanosti (Statistical Package for Social Sciences – SPSS) verzija 19.0. Istraživanje je ispitivalo: mišljenja nastavnika o objektivnosti ocjene, najčešće korištene oblike provjere znanja i sposobnosti, mišljenje o najobjektivnijem obliku provjere, pogreške u ocjenjivanju i transparentnost u ocjenjivanju. Praćene nezavisne varijable su bile vrsta škole i nastavnički radni staž.

Istraživanje je pokazalo da više od polovice ispitanika, bez obzira na duljinu nastavničkog radnog staža ili na vrstu škole u kojoj su zaposleni, ne smatra ocjenu objektivnom. Najčešći oblici provjere znanja i sposobnosti su pisane i usmene provjere, dok su se drugi oblici navodili tek sporadično (npr. samostalni istraživački rad, grupni rad, rješavanje problemskih zadataka i sl.). Odgovori su usuglašeni kad se uzme u obzir duljina nastavničkog radnog staža, ali značajne razlike su primijećene u odgovorima s obzirom na vrstu škole u kojoj ispitanici rade. Trećina srednjoškolskih ispitanika se koristi isključivo usmenom provjerom znanja dok njihove osnovnoškolske kolege najčešće kombiniraju usmenu i pisanu provjeru. Zanimljivo je bilo primijetiti da gotovo polovica ispitanika smatra pisanu provjeru znanja i sposobnosti najobjektivnijim oblikom provjere. Ovdje su također

primijećene značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade. Srednjoškolski nastavnici su najčešće navodili pisanu provjeru dok su osnovnoškolski nastavnici navodili kombinaciju dva ili više različitih oblika provjere.

Kada su ispitivani o najčešćim pogreškama u ocjenjivanju, ispitanici su pokazali svjesnost vlastite manjkavosti kao mjernog instrumenta – više od polovice ih smatra da do pogrešaka dolazi zbog faktora oline. Halo efekt, osobna jednadžba i pogreška kontrasta su najčešće odabirani odgovori. Razlika u odgovorima s obzirom na duljinu nastavničkog radnog staža ili na vrstu škole u kojoj su ispitanici zaposleni nema. Transparentnost u ocjenjivanju, odnosno razlike u odgovorima ispitanika iz osnovne i srednje škole ispitane su pomoću t-testa. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u nizu odgovora osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika. Osnovnoškolski nastavnici su se češće slagali s tvrdnjama da su svi učenici upoznati s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja, da im obrazlože ocjenu prije nego li je upišu u dnevnik te da s njima razgovaraju o njihovim postignućima, daju prijedloge za poboljšanje i napredak te da njihove ocjene djeluju motivirajuće na učenike.

Zatim je analizirana Pearsonova korelacija godina staža ispitanika i odgovora na pojedine tvrdnje o njihovom ocjenjivanju. Uočena je statistički značajna korelacija u dvije tvrdnje. Nastavnici s manjim brojem godina staža uvjereniji su u objektivnost svog ocjenjivanja, dok nastavnici s većim brojem godina staža u srednjim školama rjeđe smatraju da je njihovo ocjenjivanje objektivno. S druge strane, srednjoškolski nastavnici s većim brojem godina nastavničkog radnog staža rjeđe koriste ocjene za korekciju neželjenog ponašanja, dok njihove kolege s manjim brojem godina staža češće koriste ocjene za korekciju istog. Posljednje pitanje u anketi odnosilo se na prijedloge za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. Ispitanici su ponudili niz prijedloga koji se mogu grupirati kao prijedlozi promjena na razini cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava i prijedlozi promjena u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Rezultati ovog istraživanja pružaju uvid u perspektivu osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika grada Dubrovnika kao ocjenjivača te se oni kao takvi ne mogu generalizirati i pripisati široj nastavničkoj populaciji. Za tako što bi bilo potrebno provesti mnogo opsežnije istraživanje na većem uzorku. Ipak, nadam se da će ovo istraživanje potaknuti barem stručnu raspravu o najkompleksnijem i najstresnijem dijelu svakodnevnog nastavnog rada te poslužiti kao smjernica za daljnja istraživanja.

9. Popis literature

- Anderman, E. M. i Murdock, T. B. (2007), *Psychology of academic cheating*. Elsevier Academic Press.
- Arens, A. K., i Morin, A. J. (2016), Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800–810.
- Bokulić, M. i Polšek. D. (2010), Heuristika sidrenja. *Prolegomena*, 9(1): 71-95.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Ružić, D. (2014), *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Brlas, S. (2004), Ocjenjivanje učenika u srednjoj školi (iskustva i stavovi nastavnika). *Život i škola*, 11(1): 145-153.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010), Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24(2): 183-199.
- Ćuk-Djilas, M. i Bagarić, M. (2014), Osobna jednadžba nastavnika u relaciji s nekim osobinama ličnosti i stavovima prema ocjenjivanju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4): 355- 373.
- Darling-Hammond, L. (1997), *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: The National Commission on Teaching and America's Future.
- Donald, J. B. i sur. (2009), Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4): 416-440.
- Gillborn, D. i Mirza, H. S. (2001), Educational inequality: mapping race, class and gender. *Improving Schools*, 4(2): 70-76.
- Göncz, L. (2017), Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1): 75-95.
- Grgin, T. (1984), Životna dob nastavnika i njihova osobna jednadžba u procjeni učeničkih znanja. *Zbornik Dani psihologije Zadar*, 83, 169-173.
- Grgin, T. (2001), *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Helms-Lorenz, M., i Van de Vijver, F. J. R. (1995), Cognitive assessment in education in a multicultural society. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(3): 158–169.
- Herman, K. C. i sur. (2020), Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54–68.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., i Hosan, N. E. (2015), Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53, 337–357.
- Hollins, E. R. (2011), Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4): 395-407.
- Jurman, B. (1989), *Ocenjevanje znanja: selekcija ali orientacija učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007), Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2:35-51.
- Kadum-Bošnjak, S. (2013), *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Kapac, V. (2008), Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola*, 20(2): 163-172.
- Kellough, R. D. i Kellough, N. G. (1999), *Secondary School Teaching: A Guide to Methods and Resources*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Inc.
- Kelly, A. (2009), *The curriculum: The theory and practice*. London: SAGE publications.
- Klusmann, U. i sur. (2008), Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715.
- Klusmann, U. i sur. (2016), Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1193-1203.
- Kohn, A. (2011), The Case against Grades. *Educational Leadership*, 69(3): 28-33.
- Kolak, A (2014), Stavovi učitelja o procesu evaluacije. *Život i škola*, 31(1): 109-125.

- Komljanc, N. (2001), Što omogućuje povratna informacija u ocjenjivanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 50(1): 27-34.
- Kyriacou, C. (1991), *Temeljna nastavna umijeća; Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. (2001), Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, vol 53, 27–35.
- Mandić, P. i Vilotijević, M. (1980), *Vrednovanje u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. (2019), *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici: Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Marzano, R. J. i Heflebower, T. (2011), Grades that show what students know. *Educational Leadership* 69(3): 34-29.
- Matijević, M. (2004), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Mattes, W. (2007), *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008), Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, vol. 5, 27-37.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006), Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2): 361-383.
- Ouazad, A. (2014), Assessed by a Teacher Like Me: Race and Teacher Assessments. *Education Finance and Policy*, 9(3): 334-372.
- Paintner-Vilenica, M., Slovenec, B. (2002), Ocjenjivanje. *Život i škola*, 48(8): 23-31.
- Peko, A. (2002), Školski (ne)uspjeh. U: Vrgoč, H. (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 39-48.
- Peko, A. (2012), Nastava - stavovi učitelja i nastavnika, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 61(4): 461-479.
- Pellegrino, J. (2014), Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, 20(2): 65-77.
- Penca Palčić, M. (2008), Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19): 137-148.

- Pongrac, S. (1980), *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pulfrey, C., Buchs, C., i Butera, F. (2011), Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3): 683–700.
- Schinske, J. i Tanner, K. (2014), Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE Life Sci Educ.*, 13(2): 159–166.
- Sorić, I. i Šimić Šašić, S. (2004), Osobine ličnosti i stavovi nastavnika u relaciji s njihovim načinom ocjenjivanja. *Suvremena psihologija*, 7(1): 109-128.
- Stan, E. (2012), *The Role of Grades in Motivating Students to Learn*, rad predstavljen na Međunarodnoj konferenciji obrazovanja i psihologije obrazovanja (ICEEPSY 2012).
- Stiggins, R. J. (2002), Assessmentcrisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10): 758-765.
- Terhart, E. (1997), *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Tobisch, A., i Dresel, M. (2017), Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4): 731–752.
- Tot, D. (2010), Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, vol. 12, 65-78.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković. D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: VERN.
- Vrkić Dimić, J. i Stručić, M. (2008), Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. *Acta Iadertina*, vol 5, 39-54.
- Wang, J. i sur. (2011), Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education* 62(4): 331-338.
- Wenz, S. E., i Hoenig, K. (2020), Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol 65, 1-14.
- White, C. i Fantone, J. (2009), Pass-Fail Grading: Laying the Foundation for Self-Regulated Learning. *Advances in Health Science Education*, vol 15, 469-477.

Mrežni izvori:

Bezinović, P. i Ristić Dedić Z. (2004), Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene. *Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja*. Dostupno na:

https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf

(27.5.2021.)

Overview: What the TALIS-PISA link insights imply for policy and future research, in *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do* (2021), OECD Publishing, Paris. Dostupno na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9bc425ba-en.pdf?expires=1725274397&id=id&accname=guest&checksum=786DB8EFEE384BAA31F6A95AAB280A13> (3.7.2024.)

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2021), *Narodne novine* 100/2021, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html (6.6.2021.)

Samovrednovanje – upitnik za učiteljice i učitelje razredne nastave (2009), *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*, Zagreb. Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/2009-06-09/ucitelji_predmetna.pdf (15.3.2014.)

Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2019), *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*, Zagreb. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf> (10.6.2021.)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020), *Narodne novine* 156/23, Zagreb. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (3.8.2024.)

9. Popis slika i tablica

Popis slika:

1. Slika 1: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o ocjeni kao objektivnom mjerilu znanja i sposobnosti, str. 29
2. Slika 2: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole, str. 30
3. Slika 3: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž, str. 31
4. Slika 4: Grafički prikaz najučestalijih postupaka provjeravanja učeničkih znanja i sposobnosti, str. 32
5. Slika 5: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade, str. 35
6. Slika 6: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž, str. 36
7. Slika 7: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o najobjektivnijem obliku provjere učeničkih znanja i sposobnosti, str. 37
8. Slika 8: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade, str. 39
9. Slika 9: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž, str. 40
10. Slika 10: Grafički prikaz mišljenja ispitanika o najučestalijim pogreškama u ocjenjivanju, str. 41
11. Slika 11: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade, str. 43
12. Slika 12: Grafički prikaz odgovora ispitanika s obzirom na nastavnički radni staž, str. 44

Popis tablica:

1. Tablica 1: Struktura uzorka s obzirom na spol, str. 26
2. Tablica 2: Struktura uzorka s obzirom na vrstu škole, str. 27
3. Tablica 3: Struktura uzorka s obzirom na nastavnički radni staž, str. 27

10. Prilozi

Prilog I – Anketni list

Upitnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola u Dubrovniku

Poštovani,

ovim upitnikom ispitat će se Vaše mišljenje o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi. Upitnik je anonimn, a dobiveni podatci će se koristiti za potrebe diplomskog rada. Molim Vas da na pitanja odgovorite objektivno i iskreno. Hvala na pomoći i suradnji!

1. Spol (zaokružite): Ž M

2. Ime škole u kojoj radite:

3. Koliki Vam je nastavnički radni staž?

4. Smatrate li da je ocjena objektivno mjerilo znanja i sposobnosti? Obrazložite zašto.

5. Koje pogreške smatrate da nastavnici najčešće rade prilikom ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika?

6. Koji način provjere znanja i sposobnosti smatrate najobjektivnijim (npr. pisanu provjeru znanja, usmenu provjeru znanja, samostalni učenički rad, rješavanje problemskih zadataka, grupni rad, itd.)? Obrazložite zašto.

7. Kojim se načinom provjere znanja i sposobnosti najčešće koristite u Vašem radu?
 Obrazložite zašto.

8. Molim Vas pažljivo pročitajte svaku tvrdnju. Za svaku tvrdnju označite razinu slaganja („u potpunosti se slažem“, „uglavnom se slažem“, „uglavnom se ne slažem“, „uopće se ne slažem“). Za označavanje se koristite znakom X. Ako niste sigurni u odgovor, razmislite i odlučite se za odgovor za koji procijenite da se najviše odnosi na Vas.

| | Ocijenite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama: | u potpunosti se slažem | uglavnom se slažem | uglavnom se ne slažem | uopće se ne slažem |
|----|---|------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. | Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | | | | |
| 2. | Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | | | | |
| 3. | Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | | | | |
| 4. | Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | | | | |
| 5. | Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | | | | |
| 6. | Pratim i bilježim napredovanje učenika. | | | | |
| 7. | Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | | | | |
| 8. | Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|
| 9. | Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | | | | |
| 10. | Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika. | | | | |
| 11. | Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | | | | |
| 12. | Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | | | | |
| 13. | Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | | | | |
| 14. | Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | | | | |
| 15. | S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | | | | |
| 16. | Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | | | | |
| 17. | Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | | | | |
| 18. | Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | | | | |
| 19. | Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | | | | |
| 20. | Smatram da objektivno ocjenjujem. | | | | |

9. Vaše prijedloge za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi napišite ovdje:

Prilog II - Tablični prikaz najučestalijih odgovora ispitanika o objektivnosti ocjene

| DA | NE | DA I NE |
|--|--|--|
| <p>Ocjena je rezultat učenja, pamćenja i razvijenih kognitivnih sposobnosti;</p> <p>Objektivno je mjerilo znanja i sposobnosti jer daje povratnu informaciju koja je bitna za nastavnike i učenike;</p> <p>Uključuje razne sastavnice (npr. znanje, zalaganje, razumijevanje...);</p> <p>Rezultat je cjelogodišnjeg praćenja učeničkog napretka (posebice kod predmeta gdje je znanje „lakše mjerljivo“ kao npr. matematika, fizika...);</p> <p>Prosjeak različitih ocjena daje ipak najbolju procjenu o znanju i sposobnostima.</p> | <p>Razlike u stilovima poučavanja i vrednovanja;</p> <p>Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu: raspoloženje, stres, halo efekt, osobna jednadžba, pogreška kontrasta;</p> <p>Faktori koji sudjeluju pri oblikovanju učeničkih odgovora: emocije, stres, zdravstveno stanje učenika;</p> <p>Nedostatna standardizacija pisanih provjera znanja;</p> <p>Uplitanje roditelja, učenika, stručne službe, pritisak na nastavnike;</p> <p>Postoji više komponenti znanja koje se ne mogu obuhvatiti jednom brojčanom ocjenom;</p> <p>Ocjena je mjerilo samo trenutnog znanja.</p> | <p>Ocjenama se ispituje samo trenutno znanje, ali je to jedino moguće primjenjivo;</p> <p>Usmena provjera je manje objektivna od pisane;</p> <p>Ocjena je objektivno mjerilo znanja i sposobnosti ako nastavnik dobro konstruira mjerni instrument (ispit);</p> <p>Objektivnost ocjene ovisi o nastavnom predmetu koji se poučava, tj. neke je lakše egzaktno ocijeniti (npr. matematiku).</p> |

Prilog III – Tablični prikaz najobjektivnijih načina provjere znanja i sposobnosti te obrazloženja istih

| | |
|--|---|
| <p>Pisana provjera znanja i sposobnosti</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vremenska ekonomičnost i praktičnost – u veoma kratkom vremenu se može ispitati veliki broj učenika; • Objektivnost (jasno definirane bodovne granice, jednako za sve); • Učenika se oslobađa od treme prilikom komunikacije s nastavnikom; • Egzaktnost |
| <p>Usmena provjera znanja i sposobnosti</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Omogućava detaljniju provjeru znanja; • Pridonosi većoj objektivnosti jer se može ispitati više komponenta koje čine zaključnu ocjenu – faktično znanje, razumijevanje, povezivanje i sl. • Dozvoljava da direktno ili indirektno pomognem učeniku da što bolje pokaže „pravo“ znanje (verbalno, mimikom, gestama i sl.); • Nema varanja i prepisivanja. |
| <p>Samostalni učenički rad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Koristi se za praktične vježbe; • Ispituje sposobnosti primjene i povezivanja informacija; • Učenici najbolje pokazuju svoje znanje kada nisu opterećeni ocjenjivanjem. |
| <p>Rješavanje problemskih zadataka</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rješavanjem problemskih zadataka najbolje se provjerava primjena znanja; • Učenici se uče analizi i sintezi, te povezivanju više različitih dijelova gradiva. |
| <p>Pisana i usmena provjera znanja i sposobnosti</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Veća širina ispitanog gradiva; • Neki se učenici lakše izražavaju usmeno, a neki pisano. |
| <p>Kombinacija različitih oblika provjere učeničkih znanja i sposobnosti</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Najobjektivnija provjera radi sveobuhvatnosti; • Omogućuje individualni pristup. |

Prilog IV – Ljestvica najučestalijih pogrešaka u ocjenjivanju rangiranih po učestalosti odgovora

| Rang | Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu |
|------|--|
| 1. | Halo efekt i stereotipi o „dobrim“ i „lošim“ učenicima: etiketiranje i nekorektno ocjenjivanje, posebice prilikom ispravka loše ocjene – nastavnici „teško“ dodjeljuju ocjenu odličan (5) iako je učenik zaslužio. |
| 2. | Heterohalo-efekt: prilikom ocjenjivanja gledaju se ocjene iz drugih nastavnih predmeta. |
| 3. | Osobna jednadžba: tendencija k vrlo blagom vrednovanju. |
| 4. | Pogreška kontrasta: uspoređivanje učenika. |
| 5. | Prilagođavanje kriterija skupini: različita pravila vrednovanja za različita odjeljenja (nastavnici srednjih strukovnih škola*). |

| Rang | Metodičke pogreške |
|------|--|
| 1. | Nepoznavanje metodike nastavnog predmeta koji se poučava, „pedagoška nepismenost“ i nedovoljna kompetencija. |
| 2. | Ocjenjuje se reprodukcija znanja umjesto razumijevanja čime se potiče mehaničko pamćenje. |
| 3. | Netransparentnost u ocjenjivanju i nedavanje povratne informacije o napretku učenika što dovodi do toga da učenicima nisu uvijek poznati i jasni kriteriji praćenja i ocjenjivanja. |
| 4. | Ograničavanje na samo jedan do dva oblika provjere znanja i sposobnosti (usmena i pisana provjera) dok se drugi oblici potpuno zanemaruju. / „Preshematsko“ i samo brojčano ocjenjivanje prilagođeno rubrikama razrednog dnevnika. |
| 5. | Naglasak na sumativnom umjesto na formativnom vrednovanju. |
| 6. | Previše ili pak premalo provjera tijekom školske godine. |
| 7. | Nedovoljna pripremljenost za provjeravanje. |
| 8. | Pogreške prilikom usmene provjere: loše upravljanje vremenom (npr. nedovoljno vremena za detaljniju provjeru ili pak previše vremena provedeno provjeravajući samo nekolicinu učenika). |
| 9. | Pogreške prilikom pisane provjere: nedovoljno dobra konstrukcija ispita (npr. ne koriste se stupnjevani zadatci). |

| Rang | Odnos nastavnika i učenika |
|------|--|
| 1. | Polazi se od „prosječnog učenika“ – osobne karakteristike učenika se ne uzimaju u obzir, kao ni vrijeme potrebno da pojedini učenici nauče potrebne informacije iz nastavnog gradiva koje se provjerava. |
| 2. | Popustljivost prema učenicima – previše im se dopušta: odgode, ispravci, „minusi sa strane“ i sl. |

Tablica 1: Prosjeci odgovora ispitanika, podijeljeno prema vrsti škole u kojoj rade

| Čestica | Škola | N | Aritmetička sredina | Standardna devijacija | Standardna pogreška aritmetičke sredine |
|---|---------------|----|---------------------|-----------------------|---|
| Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | osnovna škola | 70 | 2.2899 | 0.66167 | 0.07908 |
| | srednja škola | 61 | 2.2787 | .48755 | .06242 |
| Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | osnovna škola | 70 | 2.4638 | 0.62745 | 0.07499 |
| | srednja škola | 61 | 2.5007 | 0.61450 | 0.07868 |
| Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | osnovna škola | 70 | 1.9130 | 0.88046 | 0.10524 |
| | srednja škola | 61 | 1.8172 | 0.83318 | 0.10668 |
| Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | osnovna škola | 70 | 1.2143 | .41329 | .04940 |
| | srednja škola | 61 | 1.5082 | .64866 | .08305 |
| Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | osnovna škola | 70 | 1.8429 | .91105 | .10889 |
| | srednja škola | 61 | 1.7377 | .72805 | .09322 |
| Pratim i bilježim napredovanje učenika. | osnovna škola | 70 | 1.2143 | .44698 | .05342 |
| | srednja škola | 61 | 1.6885 | .64655 | .08278 |
| Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | osnovna škola | 70 | 1.4061 | 0.64431 | 0.07701 |
| | srednja škola | 61 | 2.0190 | 0.87198 | 0.11165 |
| Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | osnovna škola | 70 | 1.4286 | .60365 | .07215 |
| | srednja škola | 61 | 1.9672 | .81583 | .10446 |
| | osnovna škola | 70 | 1.4286 | .60365 | .07215 |

| | | | | | |
|---|---------------|----|--------|---------|---------|
| Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | srednja škola | 61 | 1.9672 | .81583 | .10446 |
| Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika | osnovna škola | 70 | 1.4000 | .49344 | .05898 |
| | srednja škola | 61 | 1.6230 | .58206 | .07453 |
| Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | osnovna škola | 70 | 2.4143 | .82520 | .09863 |
| | srednja škola | 61 | 2.7500 | 0.92434 | 0.11835 |
| Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | osnovna škola | 69 | 2.0145 | 0.77079 | 0.09213 |
| | srednja škola | 59 | 2.2006 | 0.86316 | 0.11052 |
| Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | osnovna škola | 70 | 1.2429 | .49448 | .05910 |
| | srednja škola | 61 | 1.6000 | 0.73495 | 0.09410 |
| Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | osnovna škola | 70 | 1.7143 | .54221 | .06481 |
| | srednja škola | 61 | 1.9508 | .46283 | .05926 |
| S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | osnovna škola | 70 | 1.4429 | .60519 | .07233 |
| | srednja škola | 61 | 1.7049 | .58720 | .07518 |
| Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | osnovna škola | 70 | 1.2714 | .50852 | .06078 |
| | srednja škola | 61 | 1.4333 | 0.64213 | 0.08222 |
| Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | osnovna škola | 69 | 2.5797 | 0.90749 | 0.10847 |
| | srednja škola | 60 | 2.7333 | 0.79314 | 0.10155 |
| | osnovna škola | 70 | 2.3000 | 1.22000 | .14582 |

| | | | | | |
|--|---------------|----|--------|---------|---------|
| Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | srednja škola | 61 | 2.1803 | 1.10315 | .14124 |
| Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | osnovna škola | 70 | 2.1429 | 1.13298 | .13542 |
| | srednja škola | 61 | 2.3333 | 1.16445 | 0.14909 |
| Smatram da objektivno ocjenjujem. | osnovna škola | 70 | 1.5857 | .49615 | .05930 |
| | srednja škola | 61 | 1.8500 | 0.47703 | 0.06108 |

Tablica 2: T-test razlika u odgovorima među ispitanicima iz osnovnih i srednjih škola

| Čestica | T-test | | | | | | |
|---|--------|-----|------|----------------------------------|------------------------------|---|---------|
| | t | df | p | Razlika u aritmetičkim sredinama | Standard na pogreška razlike | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | Lower | Upper |
| Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | .111 | 129 | .912 | .01120 | .10120 | .21143 | -.18903 |
| Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | -.714 | 129 | .476 | -.07860 | .11003 | .13909 | -.29629 |
| Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | .432 | 129 | .667 | .06550 | .15166 | .36556 | -.23456 |
| Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | 3.132 | 129 | .002 | .29391 | .09385 | .10824 | .47959 |

| | | | | | | | |
|---|--------|-----|------|---------|--------|---------|----------|
| Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | -0.722 | 129 | .471 | -.10515 | .14555 | -.39312 | .18282 |
| Pratim i bilježim napredovanje učenika. | 4.933 | 129 | .000 | .47424 | .09614 | .28402 | .66446 |
| Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | -5.233 | 129 | .000 | -.73420 | .14030 | -.45662 | -1.01178 |
| Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | 4.330 | 129 | .000 | .53864 | .12441 | .29250 | .78478 |
| Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | -2.509 | 129 | .013 | -.29550 | .11780 | -.10027 | .57069 |
| Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika. | 2.373 | 129 | .019 | .22295 | .09397 | -.06244 | -.52856 |
| Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | -2.168 | 129 | .032 | -.33570 | .15482 | -.01239 | -.64201 |
| Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | -1.523 | 129 | .129 | -.22280 | .14573 | .06654 | -.51114 |
| Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | -3.195 | 129 | .002 | -.35710 | .11178 | -.13593 | -.57627 |
| Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | 2.664 | 129 | .009 | .23653 | .08878 | .06089 | .41218 |

| | | | | | | | |
|---|--------|-----|------|---------|--------|---------|---------|
| S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | 2.507 | 129 | .013 | .26206 | .10455 | .05521 | .46891 |
| Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | -1.575 | 129 | .118 | -.16190 | .10279 | .04148 | -.36528 |
| Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | -1.026 | 129 | .307 | -.15360 | .14973 | .14265 | -.44985 |
| Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | -.585 | 129 | .559 | -.11967 | .20442 | .28479 | -.52413 |
| Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | -.941 | 129 | .348 | -.19040 | .20233 | .20991 | -.59071 |
| Smatram da objektivno ocjenjujem. | -3.091 | 129 | .002 | -.26430 | .08549 | -.09515 | -.43345 |

Tablica 3: Prosjeci odgovora ispitanika, podijeljeno prema nastavničkom radnom stažu

| Čestica | Nastavnički radni staž | N | Aritmetička sredina | Standardna devijacija | Standardna pogreška aritmetičke sredine |
|---|-------------------------|-----|---------------------|-----------------------|---|
| Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | Do 10 godina staža | 43 | 2.2791 | .50359 | .07680 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.3000 | .64494 | .07708 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.2353 | .56230 | .13638 |
| | Ukupno | 131 | 2.2846 | .58713 | .05149 |
| Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | Do 10 godina staža | 43 | 2.6190 | .58236 | .08986 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.4429 | .62868 | .07514 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.4375 | .72744 | .18186 |
| | Ukupno | 131 | 2.5000 | .62746 | .05546 |
| Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | Do 10 godina staža | 43 | 1.8333 | .96061 | .14822 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.8857 | .79021 | .09445 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.0000 | .96609 | .24152 |
| | Ukupno | 131 | 1.8828 | .86599 | .07654 |
| Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | Do 10 godina staža | 43 | 1.4186 | .58686 | .08950 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.3000 | .52059 | .06222 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.3889 | .60768 | .14323 |
| | Ukupno | 131 | 1.3511 | .55364 | .04837 |
| Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | Do 10 godina staža | 43 | 1.8140 | .85233 | .12998 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.7714 | .81953 | .09795 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.8333 | .85749 | .20211 |

| | | | | | |
|--|-------------------------|-----|--------|--------|--------|
| | Ukupno | 131 | 1.7939 | .82944 | .07247 |
| Pratim i bilježim napredovanje učenika. | Do 10 godina staža | 43 | 1.5116 | .66805 | .10188 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.4429 | .55523 | .06636 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.2222 | .54832 | .12924 |
| | Ukupno | 131 | 1.4351 | .59613 | .05208 |
| Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | Do 10 godina staža | 43 | 1.9524 | .85404 | .13178 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.6615 | .85288 | .10579 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.6471 | .86177 | .20901 |
| | Ukupno | 131 | 1.7581 | .85892 | .07713 |
| Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | Do 10 godina staža | 43 | 1.7674 | .86842 | .13243 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.6286 | .70549 | .08432 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.6667 | .68599 | .16169 |
| | Ukupno | 131 | 1.6794 | .75719 | .06616 |
| Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | Do 10 godina staža | 43 | 1.9302 | .91014 | .13879 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.3333 | .98020 | .11800 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.0000 | .97014 | .22866 |
| | Ukupno | 131 | 2.1538 | .96819 | .08492 |
| Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika. | Do 10 godina staža | 43 | 1.4884 | .55085 | .08400 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.5571 | .52848 | .06317 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.3333 | .59409 | .14003 |
| | Ukupno | 131 | 1.5038 | .54595 | .04770 |
| Zamuckivanje i odugovlačenje | Do 10 godina staža | 43 | 2.5349 | .98437 | .15012 |

| | | | | | |
|---|-------------------------|-----|--------|--------|--------|
| prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.5942 | .86294 | .10389 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.5556 | .78382 | .18475 |
| | Ukupno | 131 | 2.5692 | .88868 | .07794 |
| Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | Do 10 godina staža | 43 | 2.1163 | .82258 | .12544 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.1618 | .89126 | .10808 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.9412 | .55572 | .13478 |
| | Ukupno | 131 | 2.1172 | .82882 | .07326 |
| Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | Do 10 godina staža | 43 | 1.3488 | .57253 | .08731 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.4203 | .65092 | .07836 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.5000 | .78591 | .18524 |
| | Ukupno | 131 | 1.4077 | .64335 | .05643 |
| Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | Do 10 godina staža | 43 | 1.8605 | .51554 | .07862 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.7857 | .53549 | .06400 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.8889 | .47140 | .11111 |
| | Ukupno | 131 | 1.8244 | .51859 | .04531 |
| S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | Do 10 godina staža | 43 | 1.6512 | .57253 | .08731 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.5286 | .65323 | .07808 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.5000 | .51450 | .12127 |
| | Ukupno | 131 | 1.5649 | .60890 | .05320 |
| Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | Do 10 godina staža | 43 | 1.2791 | .50359 | .07680 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.4203 | .65092 | .07836 |

| | | | | | |
|--|-------------------------|-----|--------|---------|--------|
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.2222 | .42779 | .10083 |
| | Ukupno | 131 | 1.3462 | .58018 | .05089 |
| Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | Do 10 godina staža | 43 | 2.6977 | .83195 | .12687 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.5882 | .90166 | .10934 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.7778 | .80845 | .19055 |
| | Ukupno | 131 | 2.6512 | .86287 | .07597 |
| Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | Do 10 godina staža | 43 | 1.8140 | .98212 | .14977 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.3714 | 1.18164 | .14123 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.7778 | 1.21537 | .28647 |
| | Ukupno | 131 | 2.2443 | 1.16415 | .10171 |
| Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | Do 10 godina staža | 43 | 2.3256 | 1.10671 | .16877 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 2.2029 | 1.17047 | .14091 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 2.1111 | 1.23140 | .29024 |
| | Ukupno | 131 | 2.2308 | 1.15160 | .10100 |
| Smatram da objektivno ocjenjujem. | Do 10 godina staža | 43 | 1.7857 | .47038 | .07258 |
| | 11 do 29 godina staža | 70 | 1.6857 | .52593 | .06286 |
| | Više od 30 godina staža | 18 | 1.6111 | .50163 | .11824 |
| | Ukupno | 131 | 1.7077 | .50495 | .04429 |

Tablica 4: Korelacije između broja godina staža i odgovora na pitanja, podijeljeno prema školi

| Škola | | Staż | |
|---|---|-------|-------|
| | | r | p |
| Osnovna škola | Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | r | .033 |
| | | p | .790 |
| | | N | 70 |
| | Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | r | -.064 |
| | | p | .600 |
| | | N | 70 |
| | Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | r | .058 |
| | | p | .635 |
| | | N | 70 |
| | Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | r | -.154 |
| | | p | .202 |
| | | N | 70 |
| | Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | r | -.060 |
| | | p | .619 |
| | | N | 70 |
| | Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | r | -.143 |
| | | p | .239 |
| | | N | 70 |
| | Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | r | .013 |
| | | p | .917 |
| N | | 70 | |
| Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | r | -.113 | |
| | p | .352 | |
| | N | 70 | |
| Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | r | .072 | |
| | p | .558 | |
| | N | 70 | |
| Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika. | r | .082 | |
| | p | .498 | |
| | N | 70 | |
| Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | r | .174 | |
| | p | .150 | |
| | N | 70 | |
| Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | r | .005 | |
| | p | .971 | |

| | | |
|---|---|-------|
| | N | 70 |
| Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | r | .076 |
| | p | .531 |
| | N | 70 |
| Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | r | .174 |
| | p | .150 |
| | N | 70 |
| S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | r | -.110 |
| | p | .364 |
| | N | 70 |
| Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | r | -.043 |
| | p | .725 |
| | N | 70 |
| Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | r | -.050 |
| | p | .685 |
| | N | 70 |
| Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | r | .190 |
| | p | .115 |
| | N | 70 |
| Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | r | -.009 |
| | p | .941 |
| | N | 70 |
| Smatram da objektivno ocjenjujem. | r | -.248 |
| | p | .038 |
| | N | 70 |

| Škola | | Stož | |
|---|---|-------|-------|
| Srednja škola | Trenutačni način ocjenjivanja u školama je zadovoljavajući. | r | .010 |
| | | p | .941 |
| | | N | 61 |
| | Ocjene su objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. | r | -.165 |
| | | p | .211 |
| | | N | 61 |
| | Ljestvica od pet stupnjeva ponekad nije dovoljna da se obuhvate sve razlike među učenicima. | r | .078 |
| | | p | .556 |
| | | N | 61 |
| | Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | r | .122 |
| | | p | .350 |
| | | N | 61 |
| | Postupci i načini praćenja i ocjenjivanja su za sve učenike isti. | r | .053 |
| | | p | .688 |
| | | N | 61 |
| | Svi učenici koje poučavam upoznati su s postupcima i načinima praćenja i ocjenjivanja. | r | -.055 |
| | | p | .674 |
| | | N | 61 |
| | Često provjeravam jesu li učenici napisali domaće zadaće. | r | -.172 |
| | | p | .205 |
| N | | 61 | |
| Ocjenjujem znanja i sposobnosti učenika barem jednom mjesečno. | r | .058 | |
| | p | .656 | |
| | N | 61 | |
| Kada ocjenjujem, dajem više ocjena (npr. za znanje, razumijevanje, zalaganje, itd.). | r | .035 | |
| | p | .788 | |
| | N | 61 | |
| Pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika. | r | -.012 | |
| | p | .924 | |
| | N | 61 | |
| Zamuckivanje i odugovlačenje prilikom odgovaranja utječe na konačnu ocjenu koju će učenik dobiti. | r | -.129 | |
| | p | .324 | |
| | N | 61 | |
| Opći dojam o učeniku olakšava mi donošenje zaključne ocjene. | r | -.178 | |
| | p | .178 | |
| | N | 61 | |
| Učeniku obrazložim ocjenu prije nego je upišem u dnevnik. | r | .187 | |
| | p | .153 | |
| | N | 61 | |
| | | r | -.012 |

| | | | |
|---|---|----|-------|
| | Ocjene koje dajem učenicima često na njih djeluju motivirajuće. | p | .928 |
| | | N | 61 |
| | S učenicima razgovaram o njihovim postignućima te dajem prijedloge za poboljšanje i napredak. | r | -.061 |
| | | p | .639 |
| | | N | 61 |
| | | | |
| | Redovito pružam priliku učenicima za ispravljanje ocjena. | r | .118 |
| | | p | .371 |
| | | N | 61 |
| | Zaključne ocjene formiram po načelu aritmetičke sredine. | r | .012 |
| | | p | .925 |
| | | N | 61 |
| | Ocjene koristim za korekciju neželjenog i/ili nediscipliniranog ponašanja (kao kaznu). | r | .425 |
| | | p | .001 |
| | | N | 61 |
| | Pozitivno vrednujem učenikov napredak (npr. pohvalom i ocjenom). | r | -.131 |
| | | p | .318 |
| | | N | 61 |
| | Smatram da objektivno ocjenjujem. | r | .142 |
| | | p | .281 |
| N | | 61 | |

Prilog V – Rang lista prijedloga za unapređenje provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj
praksi

| <i>Rang</i> | <i>Prijedlozi promjena na razini cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava</i> |
|-------------|--|
| 1. | Smanjiti količinu nastavnog gradiva kako bi se nastava mogla individualizirati i stvarno prilagoditi potrebama učenika. |
| 2. | Ponuditi nastavnicima više stručnih usavršavanja iz područja didaktike, metodike, edukacijske psihologije. |
| 3. | Uvesti standardizirane pisane provjere znanja na kraju polugodišta i školske godine koje će provoditi vanjski suradnici. |
| 4. | Uvesti tzv. „malu maturu“ za osnovne škole – standardizirane provjere znanja i sposobnosti na nacionalnoj razini. |
| 5. | Modernizirati odgojno-obrazovni sustav te omogućiti bolju tehničku opremljenost škola. |
| 6. | Smanjiti razredne odjele. |
| 7. | Proširiti ljestvicu pet kvalitativnih kategorija. |
| 8. | Napraviti razliku između ocjenjivanja u osnovnoj i srednjoj školi - u osnovnoj školi staviti naglasak na odgojnu komponentu (zalaganje, motivacija, redovitost u izvršavanju obveza), a u srednjoj školi na obrazovnu komponentu (znanje i sposobnosti). |
| 9. | Produžiti trajanje nastavnog sata. |

| <i>Rang</i> | <i>Prijedlozi promjena u svakodnevnoj nastavnoj praksi</i> |
|-------------|--|
| 1. | Na početku školske godine upoznati učenike i roditelje s postupcima i načinima provjeravanja i ocjenjivanja znanja i sposobnosti; biti dosljedan u provedbi istih. |

| | |
|----|--|
| 2. | Kombinirati više različitih oblika provjere znanja i sposobnosti. |
| 3. | Transparentno ocjenjivati - uvijek obrazložiti ocjenu. |
| 4. | Kontinuirano pratiti i bilježiti učenikov napredak. |
| 5. | Ne treba ništa mijenjati jer su roditelji i učenici naviknuti na tradicionalnu školu, ali učitelji se trebaju usavršavati kako bi što bolje ocjenjivali. |
| 6. | Češće ocjenjivati. |
| 7. | Uvesti međupredmetnu korelaciju. |
| 8. | Poticati suradničko učenje. |
| 9. | Iskorijeniti praksu „kupovanja ocjena“. |

11. Mišljenja nastavnika osnovnih i srednjih škola o provjeravanju i ocjenjivanju u nastavnoj praksi – prikaz rezultata empirijskog istraživanja: sažetak i ključne riječi

Rad istražuje stavove nastavnika osnovnih i srednjih škola o procesima provjeravanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i sposobnosti. Uvodni dio rada fokusira se na ključne teorijske postavke vezane uz vrednovanje u nastavi, naglašavajući razlike između praćenja, provjeravanja, ocjenjivanja i vrednovanja učeničkih postignuća. Istražuju se različite metode provjeravanja te svrha i funkcija ocjenjivanja u nastavnom procesu, uz analizu prednosti i nedostataka pojedinih metoda provjere i najčešćih pogrešaka u ocjenjivačkoj praksi.

Istraživanje je provedeno na uzorku osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika na području grada Dubrovnika (N=131). U istraživanju se koristilo metodom anketiranja i procjenjivanja, a instrument je kombinacija ankete i ljestvice procjene. Cilj je bio ispitati i analizirati izazove u provjeravanju i ocjenjivanju poput subjektivnosti nastavnika, nedostatka dosljednosti u kriterijima i transparentnosti postupaka ocjenjivanja. Statistička analiza rezultata, uključujući aritmetičke sredine, t-test i Pearsonovu korelaciju, pokazala je da većina nastavnika smatra kako ocjene nisu objektivno mjerilo znanja i sposobnosti učenika. Pisane i usmene provjere najčešće su korištene metode. Rezultati pokazuju značajne razlike između stavova osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, osobito u pogledu najobjektivnijih i najčešće korištenih oblika provjere. Transparentnost ocjenjivanja ispitivana je pomoću t-testa, koji je otkrio statistički značajne razlike u odgovorima između nastavnika osnovnih i srednjih škola. Pearsonova korelacija pokazala je značajne povezanosti između godina radnog staža i stavova o ocjenjivanju.

Zaključak rada naglašava potrebu za većom transparentnošću i jasnije definiranim kriterijima ocjenjivanja, što bi moglo poboljšati percepciju pravednosti u ocjenjivanju. Pored navedenog, predlažu se usavršavanja nastavnika iz područja didaktike, metodike i dokimologije kao i učestalija primjena formativnih metoda koje bi pomogle učenicima da bolje razumiju svoje obrazovne ciljeve i postignuća.

Ključne riječi: mišljenja nastavnika, objektivnost, ocjenjivanje, provjeravanje, transparentnost, vrednovanje.

12. Primary and Secondary School Teachers' Opinions on Assessment and Grading Practices – Empirical Research Results Overview: Summary and Key Words

This thesis explores the perspectives of primary and secondary school teachers on the processes of assessing and grading students' knowledge and abilities. The introductory section provides an in-depth overview of key theoretical frameworks related to educational evaluation, distinguishing between monitoring, assessing, grading, and evaluating student performance. It analyses various assessment methods, along with the purpose and function of grading, considering the advantages and disadvantages of specific assessment methods, as well as the most prevalent errors in assessment practices.

The research was conducted on a sample of 131 primary and secondary school teachers from the city of Dubrovnik, utilizing a combination of a questionnaire and a psychometric scale. The study aimed to investigate key challenges in assessment and grading, such as teacher subjectivity, inconsistencies in grading criteria, and transparency in the assessment process. Statistical analyses, including arithmetic means, t-tests, and Pearson's correlation, indicated that the majority of teachers perceive grades as inadequate indicators of students' actual knowledge and abilities. Written and oral assessments emerged as the most frequently employed methods. Significant differences were observed between primary and secondary school teachers' views, particularly concerning the objectivity and frequency of specific assessment methods. The transparency of grading was further examined through t-test, revealing statistically significant differences between the responses of primary and secondary school teachers. Pearson's correlation analysis revealed a significant relationship between teachers' years of experience, the type of school they work in (primary or secondary), and their views on assessment and grading practices.

The findings underscore the necessity for enhanced transparency and the development of clearer grading criteria to improve perceptions of fairness in the grading process. Furthermore, the study advocates for continuous professional development for teachers in the areas of didactics, methodology, and docimology, alongside the increased use of formative assessment techniques to promote a deeper understanding of educational goals and learning outcomes among students.

Key words: teachers' opinions, objectivity, grading, assessment, transparency, evaluation