

Komunikacija nastavnika kod usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika

Josić, Tena

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949093>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**KOMUNIKACIJA NASTAVNIKA
KOD USMENOG PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA UČENIKA**

Diplomski rad

Tena Josić

Mentor: Dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2019.

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Pedagogy

**TEACHER'S COMMUNICATION
DURING ORAL ASSESSMENT AND GRADING**

Master's thesis

Tena Josić

Mentor: Dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2019.

Komunikacija nastavnika kod usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada jest istražiti važnost nastavnikove verbalne komunikacije u procesu usmenog provjeravanja znanja i ocjenjivanja. Komunikacija nastavnika u nastavi važan je fenomen te se popriličan broj istraživanja bavi upravo njime. Ipak, nastavnikova komunikacija tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja nedovoljno je istražena, a od presudne je važnosti prilikom tog procesa. Istraživanje se bazira na promatranju i snimanju jednog sata usmenog provjeravanja znanja kod šest nastavnika te na intervjuima s istima. Kodirani materijali uspoređen je s odgovorima nastavnika. Istraživanje ima namjeru pružiti bolji uvid u područje komunikacije nastavnika prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Na konkretnim primjerima budući pedagozi i nastavnici mogu uvidjeti kako određeni oblik komunikacije funkcionira u praksi te kojim oblicima komunikacije nastavnici pribjegavaju. Najveća pažnja pridana je verbalnom načinu komunikacije (daje li nastavnik verbalne znakove u vidu potpitanja, ohrabrenja, kritike ili humora; postavlja li pitanja te na koji način daje povratne informacije).

Ključne riječi: verbalna komunikacija, usmeno provjeravanje, ocjenjivanje, povratna informacija

Teacher's communication during oral assessment and grading

Abstract

The aim of this paper is to research the value of teacher's verbal communication in the process of oral assessment and grading. Due to the fact that teacher's communication in class is an important aspect of education, quite a few research papers deal with that topic. On the other hand, teacher's communication during oral assessment and grading is still not a well-enough researched phenomenon, despite the fact that it is a crucial aspect in the process of it. This research paper is based on evaluating and recording six teachers during one class of oral assessment, with the additional interviews with those teachers. The transcribed and coded materials have been compared with the teacher's replies. This paper serves as a better insight into teacher's communication during oral assessment and grading. Future pedagogues and teachers, as well as those in training, will be able to study real-life examples of communication to see how certain forms of communication work in class, as well as which forms of communication teachers choose to use during oral assessment and grading. The paper's primary focus is verbal communication (whether the teachers give any verbal signs, such as additional questions, encouragements, critiques or humor, what type of questions do they ask, as well as in what way they give feedback to the students).

Key words: verbal communication, oral assessment, grading, feedback

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KOMUNIKACIJA	3
2.1. Vrste komunikacije.....	4
2.1.1. Verbalna komunikacija	4
2.1.2. Neverbalna komunikacija	5
2.2. Interpersonalna komunikacija.....	6
2.3. Sukobi u komunikaciji.....	7
3. KOMUNIKACIJA U NASTAVI.....	9
3.1. Komunikacija tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja	10
4. KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA.....	11
4.1. Vještine jasne komunikacije	12
4.1.1. Aktivno slušanje.....	12
4.1.2. „Ja“ poruke.....	14
4.1.3. Humor	15
4.2. Neverbalna komunikacija nastavnika	17
5. PROVJERAVANJE ZNANJA	20
5.1. Usmeno provjeravanje znanja	21
5.2. Vrste pitanja.....	22
5.2.1. Otvorena i zatvorena pitanja	23
5.2.2. Konvergentna i divergentna pitanja	24
5.3. Kvalitativne razlike u formuliranju pitanja i zadataka	25
6. OCJENJIVANJE	28
7. POVRATNA INFORMACIJA	32
8. ISTRAŽIVANJE: KOMUNIKACIJA NASTAVNIKA KOD USMENOG PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA UČENIKA.....	35
8.1. Problem i cilj istraživanja	35

8.2. Istraživačka pitanja	35
8.3. Način provođenja istraživanja	36
8.4. Uzorak ispitanika	36
8.5. Postupci i instrumenti istraživanja.....	37
8.6. Obrada podataka	38
8.7. Analiza rezultata	38
8.7.1. Praćenje i procjena usmenog provjeravanja i ocjenjivanja.....	38
8.7.2. Polustrukturirani intervjui.....	50
8.7.3. Kodiranje.....	61
8.8. Rasprava	85
8.8.1 Broj i vrsta pitanja.....	85
8.8.2. Aktivno slušanje.....	86
8.8.3. Humor	89
8.8.4. Povratna informacija	89
8.8.5. Razlike u ispitivačevom opažanju nastave i nastavnikovim odgovorima tijekom polustrukturiranog intervjua.....	90
9. ZAKLJUČAK	94
LITERATURA.....	96
PRILOZI.....	99
Prilog 1. Molba za provođenje istraživanja	99
Prilog 2. Privola nastavnika.....	101
Prilog 3. Privola učenika	102
Prilog 4. Praćenje i procjena usmenog provjeravanja – obrazac za opažača.....	103
Prilog 5. Polustrukturirani intervjui s nastavnikom – obrazac za opažača	105

1. UVOD

Komunikacija je osnovni oblik ljudskog ponašanja koji proizlazi iz potrebe za povezivanjem i interakcijom s drugim osobama. Važna je u bilo kojem aspektu ljudskog života, pa tako i u poslovnom. Važna je u svakoj struci, pa je tako i osnovno sredstvo za uspostavu suradnje među članovima zdravstvenog tima u provođenju zdravstvene skrbi. Nadalje, to je integralni dio socijalizacije i imperativ za uspostavljanje uspješnih međuljudskih odnosa. To su samo neki od razloga zašto je komunikacija važna.

Budući da se komunikacija uči već od najranije dobi, velika je važnost pridana načinu na koji djeca uče komunicirati. Veliku ulogu u tom procesu imaju odgojne-obrazovne ustanove (vrtić i škola) te su samim time odgajatelji, među njima i nastavnici, svojevrsan uzor svojim učenicima te bi trebali biti svjesni da primjerom svoje komunikacije indirektno i sami utječu na razvoj njihovih komunikacijskih vještina.

Kvalitetna komunikacija važna je u svim aspektima nastave. Važna je kako bi nastavnik uspio prenijeti poruku u kojoj prenosi nove nastavne sadržaje te kako bi učenici primili tu istu poruku, procesuirali ju i razumjeli na način na koji je nastavnik namjeravao. Komunikacija je jednako važna kako bi nastavnik reflektirao verbalne i neverbalne znakove učenika te procijenio jesu li shvatili njegovu poruku ili ju treba parafrazirati i još jednom poslati. To je posebno važan aspekt tijekom ponavljanja i utvrđivanja nastavnih sadržaja, kada i nastavnik i učenici žele što bolje pripremiti nastavne sadržaje za provjeravanje znanja. Upravo u tom segmentu nastavnikova verbalna komunikacija igra najveću ulogu.

Prilikom usmenog provjeravanja znanja, učenicima je iznimno važno da nastavnik jasno postavi pitanja kako bi na njih što bolje mogli odgovoriti. U slučaju da ne znaju ili nisu sigurni u svoj odgovor, učenicima je važno da nastavnik to primijeti i pravodobno primjereno reagira. Aktivnim slušanjem – upotrebom potpitanja, ohrabrenja i humora – nastavnik će učenicima pomoći da se osjećaju sigurno i ugodno tijekom usmenog provjeravanja znanja. što je bitan čimbenik ukoliko nastavnik želi da usmeno provjeravanje znanja prođe uspješno. Ukoliko se učenik osjeća nesigurno i dolazi pred nastavnika na usmeno provjeravanje sa strahom, neće uspjeti reproducirati čak i nastavne sadržaje koje je usvojio.

Nadalje, nastavnik treba znati komunicirati i povratnu informaciju (zajedno s ocjenom) nakon usmenog provjeravanja. Kako bi povratna informacija imala željen učinak, odnosno učenikovo razumijevanje zašto je nešto dobro ili nije dobro te zašto je dobio određenu ocjenu, nastavnik treba komunicirati elemente vrednovanja prije samog provjeravanja znanja. Učenicima

moraju znati što se od njih očekuje kako bi provjeravanje znanja bilo uspješno. Kao i u ostalim slučajevima komunikacije, važno je da učenik primi i razumije poruku te traži dodatno pojašnjenje ako mu nešto nije jasno.

Ključ komunikacije je dvosmjernost. Iako je usmeno provjeravanje znanja usmjereno na nastavnikovo postavljanje pitanja i učenikovo odgovaranje na njih, važno je da obje strane (i nastavnik i učenik) jednako doprinose komunikaciji te da imaju ravnopravan odnos. Kako bi to postigao, nastavnik mora uvidjeti značaj komunikacije u svim aspektima nastavnog procesa te mora neprestano raditi na razvoju svojih komunikacijskih vještina.

2. KOMUNIKACIJA

U Hrvatskoj enciklopediji Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža komunikacija u komunikologiji definirana je kao razmjena znakova i kombinacije znakova među ljudima (društvena komunikacija). Riječ je o međusobnom posredovanju značenja u zajedničkom sustavu simbola koje je povezano s čovjekovim¹ mišljenjem. Svaki čin čovjekova ponašanja, kao reakcija na nešto ili nekoga, već je komunikacija, jer svaka gesta nosi neku (neverbalnu) poruku. Drugim riječima, čovjek ne može „ne-komunicirati“ (Watzlawick, 1969; prema Matijević, 2009). Komunikacija je isto tako i osnovni oblik ljudskog ponašanja koji proizlazi iz potrebe za povezivanjem i interakcijom s drugim osobama; kad ljudi pokušavaju komunicirati, oni žele uspostaviti zajedništvo s pojedincem ili grupom (Zrilić, 2010).

Komunikacija nikako nije statična, već razvojna jer uključuje izravnu povratnu vezu, a njen ishod određuju svi sudionici (Zrilić, 2010). Važno je, dakle, u kakvom se ozračju komunikacija odvija te ima li dominantnih sugovornika ili su oni podjednako važni.

Komunikacija podrazumijeva ukupnost različitih čimbenika. Glavne faze društvenoga komunikacijskoga procesa su kodiranje, prijenos i dekodiranje (tumačenje) znaka, to jest poruke, a svaki komunikacijski čin obuhvaća sljedeće elemente: (1) pošiljatelj (izvor, komunikator); (2) primatelj (recipijent, adresat); (3) kod (verbalni i neverbalni znakovni sustav, sustav simbola); (4) kanal (fizički prijenosnik ili spoj, npr. govor, pismo, telefon, televizija); (5) poruka (kombinacija znakova, sadržaj, informacija); (6) kontekst, odnosno situacijski čimbenici (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje).

Također, među osnovne čimbenike komunikacije ubrajaju se i sljedeći: (1) komunikacija mora sadržavati svrhu i cilj; (2) treba biti primjerena situaciji; (3) izbor odgovarajućeg jezika i metode komunikacije prema osnovnoj svrsi/cilju; (4) konzultacije sa stručnjacima za planiranje komunikacije uz učenje osnova za uporabu različitih metoda komunikacije; te (5) vjerodostojnost (Krešić, 2013).

Vještine u odnosima s ljudima predstavljaju kombinaciju dobrih interpersonalnih vještina (sposobnost suradnje s drugima) i intrapersonalnih vještina, odnosno upravljanja vlastitim stavovima i emocijama (Bubaš, 2008). Ove vještine, zajedno s komunikacijom, posebno su bitne u zanimanjima koja u središte stavljaju čovjeka i socijalno okruženje (Žižak,

¹ Izrazi koji se u ovom radu koriste (čovjek, , govornik, sugovornik, nastavnik, učenik) su u muškome rodu, neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe.

Vizek Vidović i Ajduković, 2012) te su ključan element u raznim profesionalnim područjima, a osobito su važne nastavnicima.

Ne postoje univerzalne upute za uspješnu komunikaciju jer ona uvelike ovisi o kontekstu u kojem se odvija, ali i o sugovornikovom prethodnom iskustvu i znanju. Samim time, svatko tko se upušta u komunikaciju treba biti spreman na otvorenost i učenje jer je komunikacija promjenjiv proces koji je potreba svih ljudi u okviru ostvarivanja u društvu. (Bakić-Tomić, 2012; prema Polić, 2017).

Zrilić (2010) također navodi da kvalitetu komunikacije određuju i komunikacijska sloboda, komunikacijska neugroženost, tolerancija i socijalna osjetljivost, stjecanje i vježbanje unutarnje kontrole, pismenost u komunikaciji, zajedništvo, suradnja, razumijevanje i poštovanje drugih, sposobnost empatije, uvažavanje razlika.

2.1. Vrste komunikacije

Ljudska, odnosno društvena komunikacija, dijeli se na verbalnu komunikaciju i neverbalnu komunikaciju. Jedan od razloga zašto je nemoguće ne komunicirati jest upravo taj da komunikacija nije samo verbalna. Pri komuniciranju, svaka poruka se prenosi i verbalno i neverbalno (Zrilić, 2010).

Zrilić (2010) isto tako tvrdi da svaka osoba komunicira 7 % verbalno (sadržaj poruke), 38 % glasom (način na koji nešto kaže, što naglašava, kakav je redosljed riječi u poruci, koliko duge pauze i razlike u ritmu govora koristi), a 55 % proksemički i kinezički (promjenom u izrazu lica, tjelesnim dodirima, prostornom udaljenošću od druge osobe, usmjeravanjem i zadržavanjem pogleda i sl.).

2.1.1. Verbalna komunikacija

Verbalnu komunikaciju pojedinac ostvaruje govorom ili pismom. Ona se odnosi na „stvarne riječi koje se koriste u razgovoru“ (Zrilić, 2010, str. 232). Ova vrsta komunikacije jedna je od osnovnih aktivnosti čovjeka kao društvenog bića iz više razloga. Pomoću nje osoba ostvaruje interakciju sa životnom i radnom okolinom, ali i mijenja svoje ponašanje kao odgovor na poruke koje prima komunikacijom (Krešić, 2013).

Zrilić (2010) navodi kako je verbalna komunikacija bolja je za prenošenje logičkih i apstraktnih ideja. Tvrdi da se to može postići uporabom jezika koji je općeprihvaćen i razumljiv, razjašnjavanjem mogućih nejasnoća, nastojanjem da poruka bude kratka, jednostavna i konkretna, objašnjavanjem glavnih zamisli na primjerima i usporedbama,

ponavljanjem i sažimanjem (u slučaju da komunikacija traje dulje vrijeme). Pease (2002) ju definira kao razgovore u kojima je izgovorena riječ glavni kod komunikacije i ona ima mnogobrojne prednosti nad ostalim oblicima. Jedna od tih prednosti verbalne komunikacije jest ta da ljudi putem razgovora, pitanja i odgovora mogu dati i primiti povratnu informaciju te procijeniti jesu li sugovornici razumjeli (Rouse i Rouse, 2005).

2.1.2. Neverbalna komunikacija

Neverbalna komunikacija metoda je kojom ljudi komuniciraju bez riječi – bilo to namjerno ili nenamjerno. Ostvaruje se neverbalnim znakovima, a njih čine ponašanje tijela (držanje, usmjerenost i pokreti tijela pri sjedenju, stajanju, hodanju i ležanju), mimika (čela, obraza, brade, obrva, usta), kontakt očima (pogled, zjenice, očni mišići), govorno ponašanje (brzina, ritam, jačina i boja glasa, artikulacija, melodija, jasnoća, smijanje, glasovi bez verbalnih sadržaja), gestikulacija (govor ruku, velike i male geste, radnje), dodirivanje, odijevanje, prostorno ponašanje (intimna, osobna, društvena i javna zona razmaka), vremensko ponašanje (intimno, osobno, društveno i javno vrijeme za kontakte), vanjski kontekst (vanjske okolnosti za vrijeme komunikacije) (Brajša, 1993).

Najvažnijim aspektom neverbalnog komuniciranja smatra se upravo vizualna interakcija. Vizualni dio poruke, koji primjerice učenik dobiva gledanjem u nastavnika koji prenosi poruku, ostaju najdulje u sjećanju (Zrilić, 2010). Pojedinaac ju može koristiti za „izražavanje emocija, pokazivanje stavova, odražavanje osobina ljudske jedinke, ali i za poticanje ili mijenjanje verbalne komunikacije“ (Krešić, 2013, str. 41).

U interakcijama između učenika i nastavnika, neverbalna komunikacija pridonosi boljem razumijevanju poruke, a učinkovito učenje ovisi o kvaliteti komunikacije, kako verbalne tako i neverbalne. Stoga, „ne izgovarajući ni jednu riječ, učitelji i učenici neprekidno mogu slati poruke jedni drugima“ (Zrilić, 2010, str. 232). Zrilić (2010) također naglašava da je neverbalna komunikacija snažnija, manje kontrolirana i više govori o govorniku. Neverbalni su znakovi korisni kad se želi iskazati neslaganje s nečijim mišljenjem – neslaganje mogu pokazati na manje grub način od izravnog protivljenja riječima. Neverbalna komunikacija pospješuje socijalnu interakciju te ju regulira, a istovremeno može zamijeniti, pojačati ili mijenjati verbalnu komunikaciju.

2.2. Interpersonalna komunikacija

Još jedna vrsta komunikacije je upravo interpersonalna komunikacija. Kada komuniciramo, obično mislimo upravo na interpersonalnu komunikaciju, koja uključuje najmanje dvije osobe ili se odvija unutar ili između grupa ljudi.

Interpersonalna komunikologija je mlada znanstvena disciplina, nastala u okviru opće komunikologije, a bavi se neposrednom, „licem u lice“ komunikacijom unutar manjih primarnih međuljudskih grupa, kao što su obitelj, škola i drugi ljudski interpersonalni sistemi (Watzlawick i dr., 1969, Schultz von Thun, 1984, Birkenbihl, 1975, Satir, 1977; prema Brajša, 1991). To je suvremena znanost o razgovoru koja „predstavlja teoretsku i stručnu pozadinu vještine interpersonalnog komuniciranja“ (Brajša, 1993, str. 11).

Brajša (1993) interpersonalnu komunikaciju definira kao „namjerno ili nenamjerno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano slanje, primanje i djelovanje poruka unutar neposrednih (licem u lice) odnosa među ljudima“ (str. 11). Također označava interakciju ili međusobno djelovanje dviju ili više osoba uz mogućnost trenutnog dobivanja povratnih informacija (Reardon, 1998). Brajša (1993) tvrdi da je osnovni instrument odgoja i obrazovanja upravo razgovor između nastavnika i učenika, između učenika međusobno i između nastavnika međusobno.

Interpersonalna komunikacija usko je povezana s razvojem ličnosti, a proces tog razvoja sastoji se od četiri etape: diferencijacije, eksperimentiranja, ponovnog približavanja i individuacije. Sve četiri navedene etape ostvaruju se pomoću interpersonalne komunikacije između djeteta i odraslih. Da bi škola bila adekvatni prostor za razvoj ličnosti učenika, u interpersonalnoj komunikaciji između nastavnika i učenika mora biti dovoljno mjesta za te četiri etape (Brajša, 1993).

Osnovne vještine ove komunikacije su vještine govorenja i slušanja, a na njima, uz vještinu opažanja, počivaju i sve ostale vještine interpersonalne komunikacije (Polić, 2017). Za interpersonalnu komunikaciju bitan je i stupanj međusobnog poznavanja sudionika; komuniciranje sa strancima manje je interpersonalno od komuniciranja s vlastitim prijateljima. Dakle, interpersonalna komunikacija razvija se usporedno sa međusobnim upoznavanjem sugovornika (Miller i Steinberg, 1975).

Interpersonalna komunikacijska kompetencija sadržava tri vrste ponašanja: spontano, uvježbano i planirano. Glavna je karakteristika spontanog ponašanja odsutnost svjesnog

planiranja. S druge strane, uvježbano ponašanje zahtijeva promišljanje, a učestalom vježbom dolazi do istinske automatizacije u provođenju ove vrste ponašanja. Planirano ponašanje komunikacijska je vrsta na najvišoj razini te je ono uvijek je promišljeno (Krešić, 2013).

Kompetencija govornika uvjetovana je i karakteristikama sugovornika jer je „komunikacija odnos među ljudima, a ne odnos prema ljudima“ (Balzar Riley, 2000; prema Krešić, 2013, str. 43).

Za interpersonalnu komunikacijsku kompetenciju potrebne su sljedeće komunikacijske vještine: kognitivne i bihevioralne. Kognitivne pomažu osobi da otkrije način uspješnog ostvarivanja osobnih i relacijskih ciljeva, dok bihevioralne pomažu da se ciljevi ostvare za vrijeme interakcije. Ipak, kognitivne i bihevioralne komunikacijske vještine nisu dovoljne. Potrebni su i relacijski i situacijski čimbenici jer je komunikacijska kompetencija stvar kompromisa; ona „traži pronalaženje konstruktivnih rješenja za istodobnu primjerenost i uspješnost (Krešić, 2013, str. 43).

2.3. Sukobi u komunikaciji

Konflikt, ili sukob, definiran je kao „proces koji nastaje, razvija se i prevladava u međuodnosu neslaganja između najmanje dva subjekta koji pokazuju interes za iste vrijednosti“ (Krešić, 2013, str. 42). Čudina Obradović i Težak (1995; prema Bognar i Matijević, 2002) definiraju sukob kao subjektivni doživljaj napetosti između dvije ili više strana (pojedinaca ili skupina) koje žele postići neki cilj na račun druge skupine.

U bilo kojem radnome okružju, pa tako i u učionici, sukob je definiran kao „spor ili otpor koji proizlazi iz nedostatka moći, resursa ili društvenog položaja, shvaćanja/prihvatanja različitih vrijednosti unutar sustava, postojanje različitih potreba, želja i interesa“ (Krešić, 2013, str. 42). Sukobljene strane u konfliktnoj situaciji koriste se raznim komunikacijskim oblicima (i verbalnim i neverbalnim), a iznimno su važne karakteristike komunikacije u takvoj situaciji, odnosno poprimaju li „obilježja nasilja, nametljivosti, neprimjerenih pritisaka na suprotnu stranu ili razumijevanja, popuštanja, poštovanja i tolerancije“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 370). Pritom Bognar i Matijević (2002) definiraju i nasilnu komunikaciju koja je prepoznatljiva po vikanju, prijetnjama, upotrebi izraza koji vrijeđaju i pozivanju na svoj autoritet po položaju.

Prilikom sukoba važno je imati na umu vještine poput kulture slušanja i kulture govorenja, ali i dolazak do spoznaje da je bit sukoba u problemu, a ne u osobi (Bognar i

Matijević, 2002). Dakle, potrebno je temeljito razmotriti problem i uz odgovarajuću kulturu govorenja i slušanja prihvatiti najbolje rješenje.

Važno je naglasiti da sukob, odnosno konflikt, ne mora nužno biti negativan – isti može imati i pozitivne rezultate, ali je važno u tom procesu raditi na komunikaciji s obje strane. S druge strane, ako se nastanak sukoba uzrokovan komunikacijom zanemari i isti se nastavi tijekom ili nakon razgovora bez pokušaja razrješavanja, on može dovesti do brojnih negativnih učinaka. Nepoželjne posljedice uzrokovane lošom komunikacijom su brojne. Vrlo često smanjuje samopouzdanje i samopoštovanje sugovornika. Može također izazvati povlačenje, otpor ili odbacivanje. Loša komunikacija nastavnika s učenicima može dovesti do naučene bespomoćnosti, povučenosti ili osjećaja poraženosti. Neprimjereni postupci u komunikaciji, a posebno opetovana upotreba istih, može dovesti i do trajnog poremećaja nekog odnosa (Green i Burleson, 2003).

3. KOMUNIKACIJA U NASTAVI

Naglasak je na nastavi i poučavanju koje potiče učenje. Nastavni proces pod stalnim je povećalom i protkan je specifičnim odnosima učenika i nastavnika usmjerenim motiviranju i osamostaljivanju učenika. Konačni cilj je „samoregulirano učenje koje pretpostavlja razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti. Potiče se osobna odgovornost učenika za rezultate svog djelovanja (Tot, 2010, str. 67). Komunikacija u razredu također je podvrgnuta stalnim promjenama. Sve veća važnost daje se programu, predmetima, ispitima, ali istovremeno raste interes za stvaranje ugodnog ozračja u školi (Zrilić, 2010).

Budući da je razgovor u školi komunikacijski proces, nastavnika treba promatrati kao pošiljatelja poruke, dok je na drugome kraju učenik koji preuzima ulogu primatelja. U tom se procesu odvija vrlo složena komunikacijska dinamika. Nastavnik šalje određenu odgojno-obrazovnu poruku; prvo je zamisli, a zatim je pretvori u izgovorenu poruku. Da bi ta poruka postigla svoj cilj, učenik je mora čuti i razumjeti. To mu mogu otežati mehaničke smetnje (šumovi, nejasan i tih govor), ali i semantičke smetnje (nerazumljiv sadržaj). Ako se te smetnje uklone ili ih nema, učenik prima poruku, interpretira je i realizira. Treba istaknuti da poruka koju je primio učenik ne mora odgovarati poruci koju je nastavnik poslao; ona može biti djelomično ili potpuno promijenjena. Dakle, realizacija poslanih poruka ovisi o primljenoj, a ne o poslanoj poruci. Upravo je usklađivanje poslanih i primljenih poruka u tijeku razgovora između nastavnika i učenika osnovni zadatak stručne i uspješne komunikacije (Brajša, 1993).

Zrilić (2010) tvrdi da nastavnik treba biti model učenja ponašanja učenika. Na njegovoj sposobnosti komuniciranja, kontrole ponašanja, reguliranja emocija i empatije, učenici će naučiti „znati slušati“, „znati podržavati“ i „pozitivno potkrepljivati“. Učeniku uvijek treba dati komunikacijsku slobodu. Nastavnik u komunikaciji sa svakim pojedinim učenikom treba na umu imati sljedeće:

važna je samodisciplina, samopoštovanje, vladanje sobom, samokontrola, mišljenje i djelovanje prema vlastitim vrijednosnim mjerilima, čime se omogućuje aktivno slušanje i uvažavanje sugovornika. Odgovorno ponašanje, izbjegavanje negativnih emocija – sprječavanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja, svladavanje bijesa, nenasilno rješavanje konflikata preduvjeti su uspješne komunikacije. Znati slušati, čitati neverbalne znakove i simbole, bez kojih bi komunikacija bila siromašnija, određuju pismenost u komunikaciji. (...) Uspješna komunikacija učenika i učitelja demokratskog stila temelji se na odnosu uključenosti –učenik se osjeća sigurno i ugodno, pokazuje ovisnost, ali ne pretjeranu, učitelj pokazuje skrb i bliskost (Zrilić, 2010, str. 235).

Nastavnik treba znati slušati učenika te razgovor među njima treba biti dvosmjernan. Samo otvoreni, neposredni i iskreni razgovor ima odgojni utjecaj, a učenici razgovaraju iskreno ako se uz nastavnika osjećaju slobodno i neugroženo (Brajša, 1993).

3.1. Komunikacija tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja

Kod provjeravanja znanja kvaliteta komunikacije nastavnika igra veliku ulogu. Brojna istraživanja pokazuju da su učenici nezadovoljni jer smatraju da ih nastavnici ne razumiju, da se neprimjerno odnose prema njima, te da su autoritarni. Neravnopravnost uloga stavlja u različite pozicije nastavnika i učenika; nastavnici postavljaju pitanja i prisiljavaju učenike da uče isključivo po njihovim uputama, a time im ne dopuštaju preuzimanje inicijative te ne uvažavaju njihovo mišljenje i stavove. Bez uspješne komunikacije, kod učenika se mogu javiti određeni poremećaji: otuđenje od svojih osjećaja ili njihovo pogrešno razumijevanje koje u kasnijem razvoju pridonosi konfuziji u oblikovanju identiteta (Zrilić, 2010).

Jurčić (2006; prema Zrilić 2010) navodi da je jedan od čimbenika koji smanjuje ispitnu anksioznost nastavnikova potpora utemeljena i na njegovoj kulturi i kvaliteti komunikacije. Također, značajno bolje rezultate postižu učenici čiji su nastavnici otvoreni novim iskustvima i odnosima u komunikaciji (Sanders i Rivers, 1996; prema Zrilić 2010).

Pokazalo se da uspješna komunikacija učenik–nastavnik (i verbalna i neverbalna) smanjuje pritisak na učenike i posredno utječe na njihov odnos prema školi, nastavnicima, vršnjacima, roditeljima, te pridonosi razvoju socijalnih kompetencija (Zrilić, 2010). Živ, prirodan, temperamentan i veseo način komunikacije nastavnika odgovara prirodi učenika, potiče ih na razmišljanje i ohrabruje (Zorić, 2008).

4. KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Prema Agenciji za znanost i obrazovanje Republike Hrvatske, kompetencije „predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. (...) Razvijaju se u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojstvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima).“ Najvažnija komponenta dane definicije jest da se kompetencije mogu razvijati kroz obrazovne programe. Vraćanjem na sam pojam kompetencija, one su uvijek kombinacija znanja, vještina i stavova (Gačić, 2010).

Razgovor s nastavnikom razvija i oblikuje učenikovu ličnost. Nastavnik treba znati slušati učenika te komunikacija među njima treba biti dvosmjerna. Samo otvorena i iskrena komunikacija ima odgojni utjecaj, a učenici razgovaraju iskreno ako se uz nastavnika osjećaju slobodno i neugroženo. Nastavnik će ostvariti slobodan i uspješan razgovor ukoliko dobro poznaje sebe te ukoliko je svjestan svog i učenikovog ponašanja (Brajša, 1993).

Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012) tvrde da su ključne komunikacijske vještine: (1) vještine *prenošenja* vlastitih ideja i osjećaja drugima kako bi ih oni mogli razumjeti na pravi odnosno točan način te (2) vještine *slušanja* i *promatranja* drugih te *razumijevanja* njihovih poruka. Spominju također „abecedu“ komunikacijskih vještina koje se odnose na opažanje ponašanja i neverbalnu komunikaciju sudionika komunikacijskog procesa, aktivno slušanje, davanje „ja“ poruke i postavljanje pitanja (Novosel, 1991; Bašić i sur., 1994; Ajduković i Hudina, 1996; prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Reardon (1998; prema Zrilić, 2010), s druge strane, navodi sedam ključnih elemenata kvalitetne komunikacije: zastupljenost verbalnog i neverbalnog ponašanja; spontano, uvježbano i planirano ponašanje; razvojnost, a ne statičnost; izravna povratna veza, interakcija i suvislost ili koherentnost; odvijanje u skladu s nekim unutarnjim i vanjskim pravilima; aktivnost; te uvjeravanje.

Zrilić (2010) smatra da se komunikacijska kompetencija nastavnika temelji na: „sposobnosti jasnoga, razumljivog i logički povezanog izlaganja, pozornog i aktivnog slušanja, prepoznavanja neverbalnih poruka, sposobnosti pregovaranja, preuzimanja odgovornosti, poticanja, motiviranja, davanja podrške učeniku, te prepoznavanja i rješavanja problema iz područja odnosa učenik-učitelj“ (str. 235).

Sposobnost empatije posebno se naglašava kao preduvjet uspješne komunikacije između nastavnika i učenika. Nastavnik se treba znati uživjeti u osjećaje svojih učenika jer time „potiče zajedništvo, suradnju, ali i razumijevanje i poštovanje svojih učenika“ (Zrilić, 20120, str. 234).

4.1. Vještine jasne komunikacije

Čudina-Obradović i Težak (1995) izdvajaju pet vještina jasne komunikacije: (1) naizmjeničnost u komunikaciji, (2) aktivno slušanje, (3) parafraziranje, (4) empatičko slušanje i (5) održavanje otvorene komunikacije.

Pod naizmjeničnosti u komunikaciji podrazumijeva se poštovanje pravila da kad jedan sugovornik govori, ostali šute.

Nadalje, autorice definiraju empatičko slušanje kao kombinaciju aktivnog slušanja i parafraziranja, a postiže se uživljavanjem u sugovornikove emocije i namjere koje se mogu iščitati iz rečenoga.

Održavanje otvorene komunikacije podrazumijeva izbjegavanje preuranjenog zaključka, savjeta ili kritike te omogućuje plodotvorniju raspravu i bolja rješenja (Čudina-Obradović i Težak, 1995).

4.1.1. Aktivno slušanje

Aktivno slušanje obuhvaća obraćanje pozornosti na ono što se govori, pažljivo primanje svih verbalnih i neverbalnih poruka, razlikovanje misaonog i emocionalnog sadržaja poruke te zaključivanje o osjećajima govornika. Složena je to aktivnost kojom se nastoji što bolje razumjeti (su)govornika i pomoći mu da što jasnije izrazi svoje misli, potrebe, probleme i brige. Aktivno slušanje šalje poruku uvažavanja i poštovanja, a to se postiže poticanjem i produbljanjem razgovora potpitanjima, toleriranjem šutnje, uvažavanjem konteksta (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

„Temelj aktivnog slušanja je aktivan odnos onoga koji sluša i koji potpitanjima prati ono što sugovornik govori, parafrazira i reflektira ono što je čuo, vidio i doživio, te sažima odnosno rezimira“ (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012, str. 316). Pri tome sugovornik treba koristiti različite verbalne, paralingvalne i neverbalne znakove kako bi podržao govornika da se izrazi što jasnije i tako omogući svim sudionicima razgovora što bolje razumijevanje onoga što se govori. Zrilić (2010) nalaže kako treba izbjegavati: prekidanje učenika dok govori, suprotstavljati se njegovu mišljenju kritiziranjem i predavanjem o temi o

kojoj govori, raditi nešto drugo te da treba primjenjivati ono što učenika potiče da dalje govori: odobravanje, podrška neverbalnim znakovima, zainteresiranost.

Davanje podrške i ohrabrivanje

Neki od načina na koje je moguće ohrabriti sugovornika da pojasni i proširi ono što je već rekao jesu: korištenje neverbalnih i paralingvalnih znakova, upotreba verbalnih znakova i ponavljanje ključnih riječi.

Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012) smatraju da je kod korištenja neverbalnih i paralingvalnih znakova ključan kontakt očima, no pomažu i različiti izrazi lica (osmijeh, podizanje obrva i sl.), klimanje glavom, položaji tijela koji ukazuju na našu pažnju, kao i paralingvalne riječi (npr. „oh“, „ah“ i „hmm“).

Iste autorice definiraju verbalne znakove kao verbalne ekvivalente prethodno opisanih neverbalnih znakova (npr. „I...“, „I tada...“, „Zanimljivo.“). Svrha tih poruka je poručiti učeniku da ga nastavnik sluša i da želi čuti više o trenutnoj temi razgovora.

Ponavljanje ključnih riječi još je jedan od načina za davanje podrške i ohrabrivanje onoga tko govori da kaže više. Aktivno slušanje omogućava sudioniku razgovora da uoči određenu riječ ili frazu koja se ponovljena može iskoristiti da potakne sugovornika na daljnju komunikaciju (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Postavljanje (pot)pitanja

Postavljanje pitanja i potpitanja pozitivan je način pokazivanja govorniku da ga sugovornik zaista aktivno sluša. Takozvana „slušajuća pitanja“ postavljaju se s jednom od sljedećih svrha: (1) pokazivanje interesa i ohrabrivanje („I što se onda dogodilo?“); (2) dobivanje novih informacija („Možeš li mi dati primjer?“); (3) upoznavanje osjećaja („Kako si se osjećala kada se to dogodilo?“) (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Parafraziranje, sažimanje i reflektiranje

Kako bi sugovornik provjerio je li u potpunosti razumio govornikovu poruku, može koristiti parafraziranje, sažimanje i reflektiranje.

Parafraziranje je usmjereno na sadržaj onoga što je rečeno (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). Pravilo parafraziranja nalaže da sudionik razgovora mora svojim riječima sažeti ili objasniti što mu je sugovornik rekao, a tek onda smije odgovoriti bilo kojem drugom sudioniku. U slučaju da sugovornik nije razumio poruku, trebao bi ponovno rezimirati, sve dok se govornik ne složi da je drugi sugovornik potpuno razumio njegovu izjavu (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Parafraziranje može započeti na sljedeći način: „Drugim

riječima...“, „Dakle, vi kažete...“, „Ono što sam čula/čuo da kažete je...“ ili „Ako sam dobro razumjela, ti si...“ i slično. Zatim sugovornik ponavlja suštinu sadržaja onoga što je druga osoba rekla, ali to čini svojim riječima uz neke ključne riječi koje je osoba koju sluša izgovorila. Na kraju sugovornik treba provjeriti točnost svog parafraziranja (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). Nastavnik, provjeravajući je li dobro razumio što je učenik rekao, pokazuje interes za njega, što na koncu pridonosi razvoju kvalitetnijeg odnosa.

Sažimanje je slično parafraziranju, ali se odnosi na veću količinu informacija i dulje razdoblje slušanja. Koristi se i kada osoba koju sugovornik aktivno sluša „skakala“ s teme na temu te sugovornik tada želi stvoriti jasniji i sažetiji pregled ključnih tema ili pitanja. Sažimanje se koristi i prije prelaska na „novu“ temu, kako bi se „zaokružio“ prethodni razgovor (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Osim sadržaja poruke, važno je obratiti pozornost i na emocije tijekom razgovora. Kada sugovornik reflektira, pokazuje da „sluša između redova“ (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012, str. 319) i koje osjećaje govornika je opazio. Time se i samog govornika potiče da razmisli o osjećajima u pozadini sadržaja poruke. Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012) smatraju da se reflektiranje izražava u obliku izjavnih rečenica (npr. „Izgleda mi da ste danas nekako zbunjeni.“ ili „Imam dojam da ste baš dobro raspoloženi.“). Reflektiranje osjećaja vrlo je značajno. Ako nastavnik ne razumije kako se učenik osjeća vezano uz neki sadržaj, teško će moći razumjeti njegove reakcije i prikladno reagirati u određenoj situaciji.

4.1.2. „Ja“ poruke

Kvalitetu komunikacije određuje i izbjegavanje „ti“ poruka te korištenje „ja“ poruka. Prema Gordonu (1996), „ja“ poruke su način konfrontiranja sugovornika s nekim aspektom njegovog ponašanja bez da sugovornik bude napadnut. Korištenjem cjelovitih „ja“ poruka nastavnik preuzima odgovornost za svoju dobrobit i izbjegava optuživanje učenika ili obrambenu poziciju. Također „otvara prostor“ da druga osoba ima drugačije mišljenje.

„Ti“ poruke su isto konfrontativne poruke, ali su usmjerene na okrivljavanje druge osobe. Primjerice, „Ti bi trebao biti odgovorniji“. Ne samo da nisu uspješne u mijenjaju ponašanja drugih, već dodatno narušavaju odnos (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). Takvim se porukama učeniku daje do znanja da je manje vrijedan, kritizira ga se, osuđuje i podcjenjuje. „Ja“ porukama nastavnik učeniku priopćuje kako njegovo ponašanje utječe na nastavnika i na ostale učenike, te ga se ohrabruje da otvoreno komunicira (Zrilić, 2010).

Ipak, treba naglasiti da „ja“ poruke ne rješavaju uvijek probleme. I kada nastavnik pošalje „ja“ poruku, učenik može reagirati obrambeno (npr. „Pa što onda.“, „Baš me briga.“). Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012), dakle, naglašavaju da je za zaista djelotvornu komunikaciju potrebno dvoje uistinu motiviranih sugovornika.

4.1.3. Humor

Riječ humor latinskog je podrijetla te označava „smisao za komiku, duhovitost, šaljivost, šalu, pošalicu, dosjetku, anegdotu, „vicljivost“; nezlobno prikazivanje smiješnoga, iznošenje događaja, ljudskih nedostataka i slabosti u neuvredljivo-komičnom smiješnom obliku“ (Klaić, 1970; prema Matijević, 1994, str. 12). Matijević (1994) također navodi kako se smijeh javlja u situacijama koje karakterizira veselje, bezbrižnost, zdravlje, sigurnost. Drugim riječima, smijeh se javlja samo kada su zadovoljene neke osnovne čovjekove potrebe.

Smisao za humor sposobnost je pojedinca da „reproducira humorističan sadržaj, razumije postojeći te sam sudjeluje u stvaranju novog“ (Memišević, 2002, str. 158). Autorica (2002) također navodi kako isti humoristični sadržaj ne izaziva iste reakcije kod ljudi jer stupanj smisla za humor ovisi o tjelesnim i psihičkim karakteristikama osobe te se isti mijenja tijekom života. Pojava ili izostanak smijeha isto tako je određena percipiranim sadržajem, osobinama ličnosti, životnom dobi, iskustvom, motivacijom, spolom te kontekstom.

Kao vrhunac smisla za humor ističe se sposobnost i spremnost pričanja viceva „na svoj račun“ (Matijević, 1994). Pravi komičar odvažan je upravo zato što se usuđuje vidjeti ono čega se njegovi slušatelji klone, što se boje izraziti (Critchley, 2007). Međutim, Matijević (1994) smatra da to mogu samo inteligentne i aktualizirane osobe – osobe koje su svjesne svojih mogućnosti i nedostataka te su zadovoljne onim što su postigle i što čine. Matijević (1994, str. 14) sukladno tome naglašava da bi bilo „poželjno da te crte ličnosti karakteriziraju sve učitelje“.

Većina nastavnika smatra da korištenje humora u radu umanjuje njihov autoritet i pridonosi neozbiljnosti, čime neposredno zapostavljaju činjenicu da je temeljna funkcija humora u odgoju i obrazovanju poboljšavanje njihovih kvaliteta. Učenici vole nastavnike koji su duhoviti i optimistični jer „humor motivira, opušta, oraspoločuje, pokazuje zabavnu stranu rada i utječe na stvaranje ugodne i poticajne radne atmosfere (Memišević, 2002, str. 160). Zadatak je nastavnika da, osim primjene humora u svom radu, prepoznaju osobine kreativnog učenika u odnosu na njihov smisao za humor i ne sprječavaju tu aktivnost u učionici dok god ona ne prelazi granice tolerantnosti.

Iako se stvaranje duhovitih situacija može učiti, ipak je važno imati neke predispozicije (Matijević, 1994). Nastavnici s orijentacijom na humor imaju razvijenije sposobnosti prenošenja duhovitih poruka te češće uključuju humor u nastavni proces (Bognar i Kragulj, 2010). Dakle, duhovitost je crta ličnosti za koju treba imati dara (Matijević, 1994).

Upotreba humora na nastavnome satu ne mora uvijek biti povezana sa komunikacijom nastavnika i učenika, odnosno učenika međusobno. Ponekad se nastavnicima događaju razne anegdote, bile one ugodne ili neugodne, a „sve su one dio školskog odnosno nastavnog folkloru kojeg se učenici kasnije sjećaju mnogo godina nakon izlaska iz škole“ (Matijević, 1994, str. 37). Mnogi učenici smatraju da je humor vrlo važna karakterna osobina nastavnika, a nastavniku korištenje humora može poslužiti kao sredstvo pridobivanja učenika i uspostavljanja odnosa s njima (Wanzer, 2002). Treba imati i na umu da nastavnik mora dobro upoznati svoje učenike i znati kada upotrijebiti humor, ali i kome će ga namijeniti. Također, mora s učenicima biti iskren i ponekad s njima podijeliti i nešto iz svog privatnog života, a da to pritom ne bude dominantno obilježje ukupne nastavne komunikacije (Matijević, 1994).

Humor se u nastavnim situacijama može javljati u različitim ulogama i uz različite ciljeve (Matijević, 1994). Može se javljati prilikom međusobne komunikacije nastavnika s učenicima bez obzira na ono što se na satu obrađuje, ali se može i nadovezivati na sam nastavni sadržaj. Osim toga, nastavnici često koriste humor kao jedan od oblika motivacije za sat, odnosno kao sredstvo za uvod u temu, ali isto tako i kao sredstvo kojim na sebe privlače pažnju učenika za vrijeme predavanja. Pomoću humora učenici uče vokabular, poboljšavaju kritičko razmišljanje i pamte više informacija (Hackathorn, Garczynski, Blankmeyer, Tennial i Solomon, 2011). Humor bi, dakle, trebao biti vezan uz nastavni sadržaj, jer u suprotnom on odvlači pažnju učenika. Humor koji je nevezan uz nastavni sadržaj, može biti zbunjujući, dok je humor koji je integriran u sadržaj lakše razumjeti (Wanzer, 2002). Također, Matijević (1994) navodi da humor mora biti sredstvo pojačavanja pažnje, a ne njena slabljenja. Isto tako, nastavnik treba koristiti humor koji će biti šaljiv i prihvatljiv svim učenicima.

Nastavnici moraju pronaći tehniku korištenja humora koja im najviše odgovara, unatoč tome što za neke korištenje humora u nastavi može biti izazov (Wanzer, 2002). U razredu, osim za pridobivanje pozornosti, humor služi i kao poticaj za stvaranje okruženja za učenje (Powers, 2005). Kada nastavnici učinkovito koriste humor u razredu, to može rezultirati brojnim prednostima i za učitelje i za učenike. Učenici su se izjasnili da više zapamte na predavanjima na kojima nastavnik koristi humor te da humor može smanjiti anksioznost prilikom ispita (Powers, 2005).

Ne postoji recept koliko i kada bi se humor trebao primjenjivati. Powers (2005) preporuča korištenje humora u umjerenim količinama. Svaki nastavnik, poznavajući svoj razred, treba sam znati procijeniti na koji će način koristiti humor. Naravno, humor se ne može uvijek koristiti na isti način jer to učenicima s vremenom postane zamorno i dosadno. Osim toga, potrebno je procijeniti ima li na tom satu mjesta humoru, ovisno o ozbiljnosti i važnosti teme koja se obrađuje.

4.2. Neverbalna komunikacija nastavnika

Nastavnik uspostavlja interakciju s učenicima već samim ulaskom u razred, i to prvenstveno neverbalnim znakovima (osmijehom, pogledom, mimikom, gestama, načinom odijevanja i sl.). Osmijeh, ruke koje se šire prema učenicima, blaga nagnutost prema naprijed, opušteno lice i tijelo stvorit će radno ozračje puno vedrine i povjerenja. U takvom ozračju i verbalna će komunikacija nastavnika imati jače djelovanje. (Bratanić, 2002).

Bakić-Tomić (2012; prema Polić, 2017) elemente neverbalne komunikacije dijeli na osam dijelova. Tu spadaju: izrazi lica, pogled, položaj tijela i kretnje, pokreti, prostorna bliskost, dodir, vanjski izgled i paralingvistički znakovi.

Tijekom komunikacije osobu najčešće gledamo u lice, a upravo je lice ono što možda najviše učenicima otkriva nastavnikove emocije i osjećaje. Unatoč tome, vrlo je teško opisati sve izraze lica koje ljudi pokazuju. Nastavnik može svjesno ili nesvjesno neverbalno komunicirati usnama, očima, mišićima lica, a učenici mogu raspoznati jesi li ti znakovi usklađeni ili ne. Nastavnik najčešće izrazima lica može izraziti svoje emocije. Emocije jesu povezane s izrazima lica, ali isto tako moguće je namjerno prikriti osjećaje mijenjanjem izraza lica (Bakić-Tomić, 2012; prema Polić, 2017).

Isto tako, kontakt očima ponekad govori više nego izgovorena riječ. Direktan pogled upućuje na poštenu osobu, osobu koja ništa ne skriva, koja je puna samopouzdanja (Bevanda, 2013). Kontaktom očima nastavnik pokazuje svoje raspoloženje, naklonost i stav prema učenicima. Ukoliko, primjerice, nastavnik učenika ne gleda u oči za vrijeme usmenog provjeravanja znanja, nego gleda pored njega, iznad ili kroz njega, učenik će se vjerojatno osjećati nelagodno. S druge strane, taj osjećaj neugode možda će se i uvećati ukoliko nastavnik učenika neprestano gleda u oči.

Tijelo govornika, kad je blago nagnuto prema naprijed, otkriva naklonost i toplinu prema sugovorniku. S druge strane, tijelo nagnuto prema natrag može označavati hladnoću i

nenaklonost govornika prema sugovorniku (Crnjac, 2007). Nadalje, položaj tijela može biti otvoren i zatvoren. Drugim riječima, način držanja ruku i nogu pokazuje koliko su osobe zatvorene ili otvorene. Osoba koja se osjeća nelagodno u društvu zauzima zatvoreni položaj tijela – prekriži ruke ili noge, a ispred sebe može držati neki predmet (Boyes, 2009). Treba imati na umu da se držanje tijela mijenja se ovisno i o osobinom raspoloženju. Osobe koje su samouvjerene i osjećaju se sigurno u svom okruženju ustrajat će na uspravnom držanju, svjesno ili nesvjesno, dok su osobe koje hodaju spuštene glave i pogrbljenih ramena često depresivne ili sramežljive (Polić, 2017).

Kada ljudi komuniciraju, često nesvjesno koriste ruke kako bi objasnili što govore ili kako bi nešto naglasili (Polić, 2017). Crnjac (2007) tvrdi da je gestikuliranje rukama vezano i uz tip komuniciranja; osobe koje pripadaju kinestetičkom tipu komuniciranja gestikuliraju više od onih koje pripadaju vizualnom ili akustičnom tipu. Geste uglavnom prate verbalnu komunikaciju, a ponekad mogu biti i zamjena za izgovoreno. S druge strane, učenici mogu krivo protumačiti nastavnikovu poruku ukoliko neverbalna komunikacija ne prati verbalnu. Raširene ruke znak su istine, iskrenosti i odanosti. Kada su ljudi otvoreni i poštteni, jedan ili oba dlana okrenu prema sugovorniku. Dlanovi u džepu ili iza leđa mogu ukazivati na neiskrenost. Dlanovi okrenuti prema dolje ukazuju na autoritarnost i poziciju moći (Rijavec, 1994; prema Bratanić, 2002).

Što se prostorne bliskosti tiče, Rijavec i Miljković (2009) spominju četiri zone udaljenosti koje ljudi koriste u svakodnevnom životu:

1. Intimna udaljenost je od nula do pola metra od govornikova tijela. Ovu udaljenost osobe koriste u interakciji s bliskim ljudima te u situacijama koje zahtijevaju bliskost (grljenje, tješnje i sl.). Ako u intimnu zonu sugovornik stupi svojevolumno, kod govornika se može javiti osjećaj ljutnje i neugodnosti.
2. Osobna udaljenost je udaljenost od pola metra do 1.2 metra i obično se na ovoj udaljenosti govornici rukuju. Ovu udaljenost također koriste parovi u javnosti, bliski prijatelji i članovi obitelji.
3. Socijalna udaljenost je udaljenost od 1.2 do 3.5 metra. Koristi se u poslovnim sastancima i svakodnevnim socijalnim susretima. Obično se ne koriste dodiri, već isključivo verbalna komunikacija.
4. Javna udaljenost iznosi više od 3.5 metra. Osobe koje mogu nekome prići bliže, ali biraju ovu udaljenost, vjerojatno nisu zainteresirane za komunikaciju.

Kretanjem po razredu i prostornom udaljenošću od učenika nastavnik otkriva svoj stav prema učenicima te svoje raspoloženje. Približavanjem učenicima potiče interakciju. Bratanić (2002) tvrdi da je približavanje znak nastavnikove naklonosti, želje za ohrabrenjem učenika i želje za pomaganjem, dok udaljavanjem od učenika nastavnik iskazuje nenaklonost i nezainteresiranost.

Prilikom približavanja drugoj osobi tijekom komunikacije, posebnu pozornost treba obratiti na dodir. Pease i Pease (2008) tvrde da se mnogi ljudi dodiruju nesvjesno. Često dodiruju sugovornika u situacijama kada ga tješe ili ohrabruju. Ljudi pod stresom najčešće se češkaju, štipkaju i trljaju kožu, masiraju ruke ili provlače prste kroz svoju kosu. Dijelove tijela koje osobe najčešće dodiruju kada su pod stresom su glava, lice i kosa.

Još jedan od ključnih elemenata neverbalne komunikacije upravo je vanjski izgled sugovornika. Prema Rijavec i Miljković (2002) vanjski izgled obuhvaća odjeću, frizuru, njegu i higijenu tijela, te držanje i ponašanje. Na osnovu tih obilježja osoba stvara prvi dojam te stječe sliku (pozitivnu ili negativnu) o svom sugovorniku.

Bratanić (2002; prema Crnjac, 2007) u čimbenike neverbalne komunikacije ubraja i boju glasa. Boja glasa otkriva govornikovu naklonost ili nenaklonost prema onome kome se obraća, ali i zagrijanost ili ravnodušnost prema onome o čemu govori (Crnjac, 2007).

Istu poruku nastavnik može izraziti ili verbalno ili neverbalno ili kombinacijom verbalnih i neverbalnih znakova na nekoliko različitih načina. Isto tako, određeni neverbalni znak može služiti za prijenos više različitih poruka. Neverbalni znakovi ponekad imaju veću snagu u izražavanju nastavnikove poruke nego riječi.

Neverbalni znak	Toplina	Hladnoća
Ton glasa	Mek i blag	Grub
Izraz lica	Smiješak, zainteresiranost	Lice bez izraza Nezainteresiranost
Položaj tijela	Nagnut prema naprijed Opušten	Otklonjen od drugog Napet
Kontakt očima	Gledanje drugog u oči	Izbjegavanje gledanja u oči
Dodir	Blagi dodir drugoga	Izbjegavanje dodira drugog
Geste	Otvorene, izrazi dobrodošlice	Zatvorene, čuvju sebe
Prostorna udaljenost	Bliska (mala)	Udaljena (velika)

Tablica 1. Neverbalni znakovi za ljudsku toplinu i hladnoću (Bratanić, 2002, str. 115)

5. PROVJERAVANJE ZNANJA

Pod provjeravanjem znanja se u Članku 2. Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi podrazumijeva „sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja tijekom školske godine“ (Narodne novine, 2010).

„Sustavna, redovna, javna, objektivna i raznovrsna provjera i ocjenjivanje znanja učenika ima obrazovnu i odgojnu ulogu“ (Zorić, 2008, 113). Ona navikava učenike na kontinuirani i sustavni rad te razvija osjećaj (samo)odgovornosti i sigurnosti u kvaliteti usvojenih znanja. Zorić (2008) također naglašava da je u provjeravanju znanja i ocjenjivanju sadržana i moralna dimenzija – nastavnik ima zadaću sagledati i realno procijeniti odnos učenika prema učenju i postignutim rezultatima. Provjeravanjem znanja se utvrđuje ostvarenost materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave kod svakog učenika, to jest procjenjuje se „kvaliteta i razina interiorizacije nastavnih sadržaja, stupanj i funkcionalnost razvijenih psihofizičkih sposobnosti te se procjenjuju i ostale kvalitete ličnosti nužne za uspješan nastavni rad utemeljen na komunikaciji i suradnji“ (Vrkić Dimić i Stručić, 2008, 40).

Razlikujemo više zadataka provjeravanja: kontrolni (omogućuje kontrolu nastavnikova i učenikova rada), informativni (vezuje se uz rezultate ispitivanja i ocjenjivanja uvidom u opseg i adekvatnost postignutih učeničkih znanja i sposobnosti), preventivni (dolazi do izražaja prilikom uočavanja nekorektnosti vezanih uz učenikova iskazana znanja, vještine i navike), operativni (podrazumijeva poduzimanje konkretnih mjera korigiranja dosadašnjeg rada s ciljem unapređivanja učenja i poučavanja) te odgojni zadatak (prožima sve prethodno navedene zadatke u svrhu razvijanja odgojnog potencijala nastavnog rada) (Pongrac, 1980; prema Vrkić Dimić i Stručić, 2008).

Upravo u procesu provjeravanja i ocjenjivanja znanja učenika dolazi do izražaja „odgovornost nastavnika, njegova dosljednost, pravednost, načelnost i korektnost prema ukupnom zalaganju učenika, što prethodi izražavanju uspjeha učenika potpunom ocjenom“ (Zorić, 2008, str. 113). Jednako kao što se nastavnik priprema za obradu novog nastavnog sadržaja, tako bi trebao i za provjeravanje znanja učenika. Nažalost, često se taj element i dio nastavnog sata improvizira. Zorić (2008) smatra da nastavnik mora odrediti u što će

provjeravati (opseg gradiva) te bi trebao precizirati koja pitanja će postaviti, kako će biti formulirana, koje učenike će ispitivati i slično.

Također, tijekom provjeravanja znanja jednog ili nekoliko učenika, nastavnik bi trebao angažirati i ostatak učenika u razredu jer „pojedično ispitivanje, kod kojeg je razred u većini pasivan, nema maksimalno moguće značajne obrazovne vrijednosti“ (Zorić, 2008, 116). Nastavnik, prilikom svakog usmenog provjeravanja, može postaviti ostalim učenicima poneko pitanje; time stvara dojam da svaki učenik u svakom trenu nastavnog sata može biti pitan, a to razvija interes učenika za proces usmenog provjeravanja znanja.

Nastavnici nerijetko pribjegavaju čestom provjeravanju i ocjenjivanju znanja te učenici uglavnom ne znaju koga će nastavnik pitati određeni sat. Nastavnici takav način provjeravanja znanja koriste kao motivacijsko sredstvo za kontinuiran rad učenika; smatraju da će učenici kontinuirano raditi ako znaju da će u nekom trenutku njihovo znanje biti provjereno. S druge strane, ukoliko učenici na svaki nastavni sat dolaze sa strahom od provjeravanja znanja, nastavnik može nesvjesno uzrokovati negativne posljedice, kao što su strah od provjere znanja, izbjegavanje nastave, odbojnost prema nastavniku ili nastavnom predmetu i slično. Zorić (2008) smatra da je najuspješniji onaj nastavnik, koji uspijeva kombinirati individualni i kolektivni rad, pobuditi interes i radno okruženje u razredu.

5.1. Usmeno provjeravanje znanja

U srednjoj školi postoje četiri načina kojima nastavnik može provjeravati znanje učenika u razredu: usmenom provjerom i ispitivanjem, pisanim radovima, testovima znanja te sustavnim praćenjem učenika pri svakodnevnom radu. Budući da je ovaj rad temeljen na usmenom provjeravanju znanja, samo će taj oblik provjeravanja i biti detaljnije objašnjen.

Pod usmenim provjeravanjem se u Članku 7. Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi podrazumijevaju „svi usmeni oblici provjere postignute razine kompetencija učenika koji rezultiraju ocjenom“ (Narodne novine, 2010). Pravilnikom je utvrđeno da se usmeni oblici provjere provode kontinuirano tijekom nastavne godine, poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja. Također je utvrđeno da se usmeno provjeravanje i ocjenjivanje učenika može provoditi na svakom nastavnome satu bez obveze najave te ne bi smjelo trajati dulje od deset minuta po učeniku.

Usmeno provjeravanje znanja učenika ima znatne didaktičke prednosti. Najpozitivnija strana usmenog provjeravanja znanja krije se u neposrednom kontaktu učenika i nastavnika. Učenik može, ako je potrebno, dobiti pomoć nastavnika kako bi u potpunosti iznio i jasno

formulirao svoje misli. Zorić (2008) navodi kako usmeno provjeravanje znanja karakterizira slobodno, samostalno i kreativno izlaganje misli, čime nastavnik najbolje priprema učenika za praktične potrebe u životu – svakodnevne aktivnosti zahtijevaju razvijenu usmenu komunikaciju.

Ovisno o predmetu i gradivu, usmeno provjeravanje znanja jedan je od najčešćih oblika provjere znanja učenika, a ostvaruje se putem dijaloga između nastavnika i učenika. Nastavnik pritom provjerava razinu usvojenosti nastavnih sadržaja, stupanj razumijevanja i samostalnosti u izvođenju zaključaka i oblikovanju vlastitih stavova učenika (Zorić, 2008).

Ovaj oblik provjeravanja znanja zahtijeva dosta vremena i često je neekonomičan. Također, nastavnik ne može svim učenicima postaviti pitanja iste težine. U toku usmenog provjeravanja jednog učenika, moguće je postaviti samo ograničen broj pitanja, a najčešće upravo o slučajnosti ovisi koja će pitanja nastavnik postaviti određenom učeniku. Zorić (2008) ovdje uviđa velik nedostatak usmenog provjeravanja – ponekad postavljeno pitanje omogućava učeniku da dobro odgovori, iako nije savladao veći dio gradiva koji se ocjenjuje. S druge strane, učenik može savladati većinu gradiva, a postavljeno se pitanje odnosi upravo na onaj mali dio gradiva koji nije usvojio.

Veliku ulogu u usmenom provjeravanju znanja imaju i potpitanja. Naime, teže je dati zadovoljavajući odgovor kada nastavnik postavi pitanje i pusti učenika da samostalno odgovara, nego kada „dopunskim i pomoćnim pitanjima provjerava, orijentira i preispituje mišljenje i znanje učenika“ (Zorić, 2008, str. 119).

5.2. Vrste pitanja

Uspješnost usmenog provjeravanja znanja ovisi i o karakteru i sustavnosti u postavljanju pitanja. Zorić (2008) navodi kako i netočan odgovor može biti plodonosan ukoliko se pitanje dodatno obrazloži na način koji će biti poticajan za ostale učenike, a ne samo za onog učenika koji je dao netočan odgovor.

„Pitanja su vrlo moćno sredstvo koje omogućava dobivanje informacija o drugima i od drugih, usmjeravanje ili održavanje razgovora“ (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012, str. 333). Postavljanje pitanja može se činiti kao jednostavna komunikacijska vještina, ali je zapravo riječ o složenoj vještini, koja zahtijeva pažljivo razmišljanje i koncentraciju.

Pitanja se mogu postaviti i neverbalno (npr. podizanjem obrva može se postaviti pitanje „Što se tu događa?“ ili „Stvarno?“), ali je većina pitanja u socijalnoj interakciji ipak verbalna (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Najjednostavnija kategorizacija pitanja je na jednostavna pitanja (pitanja nižeg reda), kojima se od učenika zahtijeva da se prisjete, nabroje i reproduciraju gradivo u obliku kratkih odgovora i problemska (složena) pitanja (pitanja višeg reda) kojima se zahtijeva veće intelektualno zalaganje i složenije misaone operacije. Problemska pitanja pružaju nastavniku jasniji i potpuniji uvid u to jesu li učenici usvojili nastavne sadržaje, u kojem opsegu, te u njihove sposobnosti primjene logičkih operacija (analiza, sinteza, dokazivanje, priopćavanje, zaključivanje i dr.), kao i u primjenu znanja na nove slučajeve i situacije (Zorić, 2008). Takva pitanja potiču učenike da se aktivno bave određenim problemom i dovode do razvoja kreativnosti, a „posebno je značajno što ova pitanja potiču sustavno, povezano mišljenje i precizno jezično izlaganje“ (Zorić, 2008, str. 118).

Prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012) pitanja se mogu klasificirati s obzirom na:

1. stupanj slobode koji sugovornik ima u odgovaranju (otvorena i zatvorena pitanja),
2. kognitivnu razinu na koju su pitanja usmjerena (pitanja dosjećanja i procesna pitanja),
3. namjenu pitanja (pitanja kojima istražujemo, pitanja za produbljeno razumijevanje, pitanja kojima potičemo akciju).

5.2.1. Otvorena i zatvorena pitanja

Najčešća podjela pitanja odnosi se na predviđeni stupanj slobode koji sugovornik ima pri odgovaranju. Pitanja koja omogućavaju sugovorniku da izabere način na koji će odgovoriti nazivaju se otvorenim pitanjima, dok se pitanja koja podrazumijevaju kratke odgovore specifične prirode nazivaju zatvorenim pitanjima (Hargie i Dickson, 2004).

Zatvorena pitanja

Na zatvorena se pitanja može odgovoriti vrlo kratko, a odgovori se mogu vrednovati u terminima točnosti. Razlikuju se tri glavna tipa zatvorenih pitanja (Hargie i Dickson, 2004):

1. selektivna pitanja (alternativna pitanja ili pitanja prisilnog izbora), u kojima se sugovorniku ponude dvije ili više alternativa od kojih bira jednu;
2. „da-ne“ pitanja na koja se odgovori mogu dati samo s „da“ ili „ne“ (npr. „Je li to točno?“) te
3. činjenična pitanja na koja se očekuje odgovor činjeničnog tipa. Mogu uključivati dosjećanje, identifikaciju sadašnjeg stanja ili ispitivanje o budućim događajima.

Zatvorena su pitanja restriktivna, odnosno postavljaju ograničenja u davanju mogućih odgovora, ali omogućavaju ispitivaču visoku razinu kontrole nad interakcijom (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). Kao što navode Hargie i Dickson (2004), kada je vrijeme ograničeno, kada se treba napraviti neka procjena ili kada se trebaju prikupiti informacije, zatvorena pitanja imaju prednosti. Iz tog razloga se vrlo često i koriste prilikom usmenog provjeravanja znanja. Zatvorena pitanja su dobra i za provjeru je li sugovornik dobro razumio poruku, sažimanje dijela razgovora ili potvrđivanje neke odluke te za evaluaciju usluga (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Zatvorena pitanja mogu se koristiti i za preoblikovanje izjava o svom doživljaju ili mišljenju u pitanje dodavanjem fraza, kao npr. „zar ne?“, „nije li tako?“ (npr. „Nisi se baš pripremio za današnje ispitivanje, zar ne?“). Rizik kod tako oblikovanih pitanja je njihova sugestivnost (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). U svakome slučaju, nastavnik bi ih trebao izbjegavati ukoliko želi čuti što učenici zaista misle.

Otvorena pitanja

Kod otvorenih pitanja sugovornik ima veću razinu kontrole u odlučivanju koji će odgovor dati. Takva pitanja ohrabruju učenika da govori dulje i da produbi svoja razmišljanja (Hargie i Dickson, 2004). Otvorena pitanja zahtijevaju više vremena i mogu biti neprikladna ukoliko je vrijeme ograničeno, a učenik je vrlo opsežan i pričljiv.

„Zatvorena i otvorena pitanja nisu sama po sebi ni dobra ni loša, već više ili manje odgovarajuća i korisna s obzirom na situaciju u kojoj ih koristimo“ (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012, str. 340). Primjerenost zatvorenih i otvorenih pitanja, a tako i njihova djelotvornost, ovisi o situaciji, o vremenu koje je nastavniku na raspolaganju, o nastavnom sadržaju koje se provjerava te o sposobnostima i potencijalima učenika za jasno izražavanje misli i poruka.

5.2.2. Konvergentna i divergentna pitanja

Guilford (prema Kadum, 2019) je predstavio dva oblika misaonih operacija: konvergentni i divergentni. Razlikujemo, dakle, konvergentno i divergentno mišljenje.

Osnova je konvergentnog mišljenja logičko i kritičko prosuđivanje pretpostavki, hipoteza i prijedloga, te odbacivanje svega onoga što je neodrživo i nemoguće argumentirati. U konvergentnom mišljenju sve je usmjereno prema jednom jedinom mogućem rješenju problema (Pejić, Tuhtan-Maras i Arrigoni, 2007; prema Kadum, 2019). Konvergentna pitanja su, dakle, ona pitanja na koja postoji samo jedan jednoznačan odgovor.

Za razliku od konvergentnog mišljenja, divergentno mišljenje podrazumijeva traženje najraznovrsnijih rješenja određenog problema. Dakle, misli nisu usmjerene na jedno rješenje, već su raspršene na brojna moguća rješenja; pritom je broj rješenja neograničen (Pejić, Tuhtan-Maras i Arrigoni, 2007; prema Kadum, 2019).

Divergentna pitanja pri usmenom provjeravanju pružaju mogućnost davanja neobičnih i raznolikih odgovora, a cilj im je stimulirati kreativno mišljenje. Točnost nastavnik često subjektivno određuje s obzirom na znanje, kreativnost i sposobnosti učenika (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

Konvergentno	Divergentno
Analitičko: traži se točnost	Generativno: informacija se vrednuje s obzirom na njenu mogućnost da stimulira ideje
Selektivno: jedan je ispravan put te se nevažni odbacuju	Istraživačko: postoje mnogi mogući putovi, a »nevažni« se promatraju kao potencijalni izvori rješenja
Predvidljivo: slijedi logički redoslijed	Nepredvidljivo: zasniva se više na intuiciji nego na logici
Vodi prema dobrim odgovorima	Neophodno je za izvrsne odgovore

Tablica 2. Usporedba kvaliteta konvergentnog i divergentnog mišljenja (Kadum, 2019, str.83)

Nikako ne znači da je razvijanje konvergentnog mišljenja nepoželjno i nepotrebno u nastavnom procesu. Smatra se da su divergentno (oblik kreativnog stvaralaštva) i konvergentno mišljenje (usmjereno na znanje) povezani fenomeni. „Za uspješnu kreativnu produkciju potrebna je određena razina činjeničnog znanja jer ako učenik nema dovoljno znanja o nekom problemu, neće ga moći redefinirati, poboljšavati, ni stvarati nove produkte“ (Cropley, 1999, Sternberg i Williams, 1996; prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2010, str. 431). Dakle, cilj je postavljanje i konvergentnih i divergentnih pitanja, kombinirajući ih ovisno o sadržaju, dostupnom vremenu te mogućnostima učenika.

5.3. Kvalitativne razlike u formuliranju pitanja i zadataka

Postoje znanja različitih kvaliteta, odnosno znanja na različitim razinama i to je vrlo bitno razlikovati prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja. Bloom se bavio pitanjem definiranja ishoda učenja te navodi podjelu na više stupnjeva znanja. Bloomova taksonomija nastala je sredinom 20. stoljeća te otada čini velik dio odgojno-obrazovnog sustava. Matijević i Radovanović (2011) navode da Bloom učenje u kognitivnom području

promatra kao stjecanje znanja i kompetencija na različitim kognitivnim razinama. Te razine su: znanje, shvaćanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija.

RAZINE	CILJEVI (ISHODI) UČENJA <i>Značenje razine</i>
I.	DOSJETITI SE (Znanje) <i>Dosjetiti se, prepoznati ili reproducirati informaciju, ideju i princip u približno onakvom obliku u kojem su naučeni.</i>
II.	SHVATITI (Razumijevanje) <i>Uočiti i povezati glavne ideje. Prevesti, razumjeti, objasniti ili interpretirati naučeni sadržaj. Opisati tijek događaja ili procesa. Izvesti logičan zaključak iz dostupnih informacija. Zaključiti o uzroku i predvidjeti posljedice.</i>
III.	PRIMIJENITI (Primjena) <i>Rješavati probleme primjenom naučenog u kontekstu učenja ili u novoj situaciji na rutinski ili na nov način. Koristiti apstrakcije. Odabrati i primijeniti podatke i principe za rješavanje problema ili zadatka u drugom području uz minimum vođenja.</i>
IV.	ANALIZIRATI (Analiza) <i>Razlikovati važne od nevažnih dijelova prezentiranog materijala. Raščlanjivati informacije kako bi se utvrdili dijelovi cjeline, njihovi međusobni odnosi, organizacijski principi, uzroci i posljedice, izveli dokazi i zaključci i podržale generalizacije. Uočiti obrazac. Prepoznati skriveno značenje. Razlikovati činjenice i zaključke.</i>
V.	PROSUDIVATI (Evaluacija) <i>Usporediti i pronaći sličnosti i razlike među idejama. Procijeniti valjanost ideja i/ili kvalitete uratka na temelju poznatih kriterija. Otkriti nekonzistentnost unutar procesa ili produkta. Otkriti prikladnost postupka s obzirom na zadatak ili problem. Dokazati vrijednost. Izabrati mogućnost i argumentirano obrazložiti.</i>
VI.	STVARATI (Sinteza) <i>Kreativno ili divergentno koristiti postojeće znanje za stvaranje nove cjeline (kombinirati poznate dijelove u novu cjelinu). Stvarati nove ideje i rješenja. Izvoditi generalizacije na temelju dobivenih podataka. Povezati znanje iz različitih područja. Uočavati nove obrasce.</i>

Tablica 3. Revidirana Bloomova taksonomija (Nimac, 2013.)

Vizek Vidović i sur. (2014.) navode da je Bloomova taksonomija zamišljena kao vodič za lakše snalaženje u oblikovanju specifičnih ciljeva na temelju kojih će se moći uspješno planirati, provjeriti i ocijeniti ishod učenja. Podijeljena je na šest razina koje su poredane po hijerarhijskom obrascu od jednostavnih misaonih operacija memoriranja preko razumijevanja i primjene do složenih operacija (analize, sinteze i evaluacije).

Kao što je već rečeno, provjeravanjem se kod svakog učenika utvrđuje ostvarenje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave. Rezultat tog procjenjivanja je ocjena, a ocjenjivanje je „postupak kojim se na prethodno utvrđeni način izražava procijenjeni uspjeh učenika u svakom od navedenih segmenata“ (Vrkić Dimić i Stručić, 2008, str. 40). Redovito provjeravanje i ocjenjivanje učenikova napretka osnovne su sastavnice poučavanja i učenja u školskoj praksi.

6. OCJENJIVANJE

Budući da je ocjena mjera određenih postignuća, ocjenjivanje kao mjerni postupak mora udovoljavati određenim zahtjevima, a nerijetko se nastavnici upravo pri procesu ocjenjivanja nađu u velikim problemima.

Ocjenjivanje je u Članku 2. Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi određeno kao „postupak vrednovanja svih važnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom u skladu sa zakonom“ (Narodne novine, 2010). Istim Pravilnikom utvrđeno je da „načini, postupci i elementi vrednovanja postignute razine kompetencija proizlaze iz nacionalnoga i predmetnoga kurikuluma, nastavnoga plana i programa, strukovnoga kurikuluma, školskoga kurikuluma te ovoga Pravilnika i pravila ponašanja učenika koje donosi škola“ dok „elemente ocjenjivanja određenoga nastavnoga predmeta te načine i postupke vrednovanja izrađuje učitelj/nastavnik određenoga nastavnoga predmeta s učiteljima/nastavnicima istoga nastavnoga predmeta, odnosno odgojno-obrazovnoga područja na lokalnoj, regionalnoj, odnosno nacionalnoj razini“ (Narodne novine, 2010).

S obzirom na to da se provjeravanjem kod učenika utvrđuje ostvarivanje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave, ocjenjivanje je sukladno tome postupak kojim se na prethodno utvrđeni način izražava procijenjeni uspjeh učenika u svakom od tih segmenata. Ocjena je, dakle, rezultat tog postupka procjenjivanja (Vrkić Dimić i Stručić, 2008).

Ocjenjivanje učeničkog napretka složena je aktivnost koja uključuje procjenjivanje odgojno-obrazovnih rezultata unutar različitih nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih područja te uporabu različitih vrsta aktivnosti (usmene, pismene, praktične provjere, testiranja, ispitivanja i sl.). Drugim riječima, to je postupak vrednovanja ishoda učenja nekim dogovorenim sustavom (Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010).

Vrednovanje predstavlja posljedicu konkretizacije znanja i procjenu uspješnosti učenika te je razumljiva zainteresiranost nastavnika i učenika za ocjenu dostignuća. Ocjena nije samo rezultat aktivnosti učenika, nego je i rezultat rada nastavnika. Zorić (2010) smatra da ocjena mora stimulirati učenika i potaknuti interes za nastavni predmet, pritom ne izazivajući strah i odbojnost prema nastavnim sadržajima. To uvelike ovisi i o načinu na koji nastavnik pristupa ocjenjivanju. Nastavnik je, dakle, u potpunosti odgovoran za ocjenjivanje.

Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) ocjene definiraju kao stupanj učenikovih postignuća koji je izražen kvalitativno (opisno) i kvantitativno (brojčano).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 2018) postoji ljestvica od pet ocjena koje se izražavaju broičano, odnosno brojevima se ocjenjuje uspjeh učenika – odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1)– a sve su ocjene osim ocjene nedovoljan (1) prolazne.

Turković (1996) navodi neka dobra i loša obilježja brojčanog ocjenjivanja. U dobra ubraja jednostavnost i ekonomičnost te mogućnost uspoređivanja čimbenika uspjeha. Jednostavnost i ekonomičnost izražena je činjenicom da se brojka brzo piše, ne zauzima puno prostora u dokumentaciji, vidljiva je i indikativna za nastavnike, učenike i roditelje. Uspoređivanje čimbenika uspjeha izrazit značaj ima osobito kod učenika, kojima uspoređivanje (svjesno ili nesvjesno) s radom drugih učenika može služiti kao poticaj za bolji rad. Neke od slabosti brojčanog ocjenjivanja su: (1) ocjena ima simboličan, apstraktan oblik (formalna određenost brojčane ocjene ne dopušta kvalitativno obrazlaganje vrijednosti te ne iskazuje pozitivna i negativna svojstva učenika); (2) sugestivno djeluje na druge ocjenjivače; (3) brojčano ocjenjivanje stvara površnost i subjektivizam.

Postignuće učenika moguće je, iako nije česta pojava, izraziti i odgovarajućim verbalnim formulacijama, odnosno opisno (kvalitativno). Takav način vrednovanja služi kao dopuna za mogući ispravak određenih ocjena i za konačnu odluku kad nastavnik nije siguran koju brojčanu ocjenu dati učeniku (Turković, 1996). Autor također navodi kako opisno ocjenjivanje mora biti usredotočeno na poznate psihološko-pedagoške i didaktičko-metodičke zahtjeve za ocjenjivanje kako bi se opisno ocjenjivanje poklopalo s brojčanim. Pretpostavka za opisno ocjenjivanje jest sustavno promatranje učenika u radu.

Ocjena služi kao povratna informacija učeniku, nastavniku i roditeljima. Ona uvelike može poticati, motivirati, a može imati i terapijski učinak. S druge strane, ukoliko ocjenjivanje nije odrađeno transparentno, može imati velike negativne posljedice. Razlike i pogreške u ocjenjivanju osobito su vidljive kod ocjenjivanja usmenih provjera. One prilično često mogu biti nedosljedne i neobjektivne, što može uzrokovati smanjenu motivaciju učenika (Vrdoljak, 2013).

Najčešće pogreške u ocjenjivanju koje navode Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) su: osobna jednadžba (blag, strog nastavnik); halo-efekt (nastavnikovo opće mišljenje o učeniku, simpatija ili antipatija prema učeniku); logička pogreška (ocjene drugih predmeta, sugestivno djelovanje ostalih ocjena); pogreška sredine (najčešća ocjena sredine); pogreška diferencijacije (ocjena 3 do 4, -3, +4 i sl.); pogreška kontrasta (znanje ili neznanje prethodnog učenika); prilagođavanje kriterija skupini učenika (različito u različitim razredima);

prilagođavanje rubrikama u imeniku; razlika u kriterijima ocjenjivanja na kraju obrazovnog razdoblja ili na kraju godine; disciplinska ocjena i sl.

Kvaliteta i realnost ocjene ovisi prvenstveno o pravilnoj i dobro organiziranoj provjeri znanja. Provjera se znanja može vršiti gotovo na svakom satu ili se s vremena na vrijeme može organizirati poseban sat za provjeru i ocjenjivanje znanja učenika (Zorić, 2008). Kada će se vršiti provjeravanje znanja te hoće li ono biti prije izlaganja novih sadržaja ili nakon toga ovisi o samome nastavniku te njegovoj organizaciji nastavnoga sata.

Ocjenjivanje mora biti: (1) svestrano (ne smije biti temeljeno na jednoj nastavnoj jedinici, nego bi trebalo obuhvatiti što veći opseg gradiva); (2) individualno; (3) sustavno (nastavnik treba redovno pratiti tijek rada svakog učenika te kontrolirati i provjeravati njegovo znanje); (4) realno (ocjenjivanje mora odgovarati znanju učenika, ali i njegovom naporu koji ulaže za usvajanje gradiva); (5) objektivno (nastavnik treba ukloniti ili kontrolirati subjektivne stavove prema učeniku), (6) pravedno (nastavnik se treba oslanjati na realnost i objektivnost); (7) javno; i (8) prisebno (nastavnik bi trebao kontrolirati svoje emocije i mirno iznijeti svoju odluku o ocjeni) (Zorić, 2008).

Drugim riječima, neke od već navedenih pogrešaka pri ocjenjivanju moguće je smanjiti ako se jasno postave i provode nastavni ciljevi i očekivanja (ishodi učenja), ako se usklade ciljevi i kriteriji s drugim ocjenjivačima te ako se koriste različiti načini i tehnike vrednovanja i samovrednovanja. Nastavnik treba i s učenicima utvrditi kriterije prema kojima će ih ocjenjivati jer učenici moraju biti upoznati sa svim zahtjevima procesa ocjenjivanja. Nastavnik im također mora pružiti povratnu informaciju o njihovom uspjehu kao i strategijama rada koje mogu doprinijeti budućem napredovanju u učenju (Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010).

Ocjenjivanje se može odvijati prema tri kriterija: (1) individualni kriterij (aktualni učinak se uspoređuje s ranijim); (2) objektivni kriterij (učinak se uspoređuje s predviđenim ciljem); i (3) društveni kriterij (učinak jednog učenika uspoređuje se s rezultatima ostalih učenika u grupi ili u razredu) (Zorić, 2008).

Na ocjenu utječu i mnogi drugi čimbenici vezani za nastavnika i učenika: zdravstveno stanje i raspoloženje, emocionalno stanje i dr. Također, na ocjenu mogu utjecati i sposobnosti izražavanja učenika, njegova sposobnost reagiranja na neverbalne znakove nastavnika, izgled i slično. Pri ocjenjivanju bi, stoga, iskusan nastavnik trebao svjesno nastojati uzimati u obzir cjelokupnu aktivnost učenika, a ne samo njegove odgovore pri jednom ispitivanju.

S obzirom na to da ne postoje u potpunosti pouzdani mjerni instrumenti kojima bi se osigurala potpuna objektivnost u ocjenjivanju, prilikom ocjenjivanja ključni je moralni lik nastavnika – njegova odgovornost, savjesnost, dosljednost, sl. (Poljak, 1991; Mrkonjić, 1992; prema Vrkić Dimić i Stručić, 2008). Dakle, u ocjenjivanju je vrlo često važnije tko ocjenjuje nego što se ocjenjuje (Mrkonjić, 1992; prema Vrkić Dimić i Stručić, 2008).

Vrdoljak (2013) navodi učeničku rang listu bitnih karakteristika objektivnog i pravednog ocjenjivanja, te komentira da upravo te karakteristike nastavnika pri provjeravanju i ocjenjivanju podižu učenikovu motivaciju za rad i učenje. Te karakteristike su:

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

7. POV RATNA INFORMACIJA

Povratna informacija, odnosno *feedback*, predstavlja svaku poruku i reakciju koju slušatelj daje govorniku za vrijeme i nakon razgovora. Ona može biti svjesna i nesvjesna, verbalna i neverbalna, a govorniku ukazuje na to što je slušatelj čuo i kakav je njegov stav o tome što je čuo. Nastavnik je nakon provjeravanja znanja i sposobnosti obvezan učenicima obrazložiti stupanj usvojenosti gradiva i dodijeljene ocjene (Vrkić Dimić i Stručić, 2008).

Kako bi nastavnici i učenici vodili kvalitetan razgovor i prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja, nužno je naučiti kako učeniku dati informaciju o njegovom opaženom ponašanju i izvedbi tijekom usmenog provjeravanja znanja. Učeniku će, dakako, znatno više pomoći da od nastavnika čuje pozitivne aspekte vlastitih aktivnosti, nego da čuje što je učinio pogrešno. Međutim, za učenike je jednako važno čuti i nepovoljne aspekte kako bi mogli prilagoditi i promijeniti svoje ponašanje (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012).

Jedna od komponenti zadovoljstva nastavnicima je i jasnoća kriterija ocjenjivanja te davanje odgovarajuće povratne informacije. Ukoliko učenici ne razumiju kriterije ocjenjivanja, osjećat će se zakinkuto i izgubiti motivaciju za učenjem. Potrebno je imati jasne kriterije i tijekom usmenog provjeravanja znanja odvojiti dovoljno vremena za njihovo razjašnjavanje kako način ocjenjivanja ne bi utjecao na stupanj motiviranosti učenika (Ćoso, 2012).

Ključan aspekt provjeravanja znanja i ocjenjivanja je transparentnost očekivanih postignuća, koja se sastoji od „nastavne ponude razumljive učenicima, utemeljene na obrazovnim standardima i primjerene učeničkim sposobnostima“ (Vrkić Dimić i Stručić, 2008, str. 43). Navedena transparentnost uključuje i pružanje povratnih informacija učenicima o njihovom napretku u učenju neposredno nakon provjera postignuća. Postoje tri referentna sustava ocjenjivanja postignuća na kojima je moguće temeljiti ocjenjivanje te o kojima ovise povratne informacije (Meyer, 2005; prema Vrkić Dimić i Stručić, 2008):

1. socijalni referentni sustav (prosječno postignuće razrednog odjela ili dostizanje nacionalnih obrazovnih standarda);
2. referentni sustav utemeljen na kriterijima (norma definirana ciljevima učenja koje treba postići) i
3. individualni referentni sustav (individualni učenički napredak u učenju).

Nastavnik bi trebao uspostaviti ravnotežu između navedenih referentnih normi (koje su međusobno proturječne) te prilikom davanja povratnih informacija učenicima naglasiti na temelju koje od njih je odlučio dati određenu ocjenu.

Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012) navode neka načela davanja i primanja povratnih informacija:

1. Povratnu informaciju učenik najbolje može razumjeti kada je dana neposredno nakon nekog ponašanja (npr. usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja). Možda se učeniku povratne informacije neće svidjeti, ali je tako učinkovitije nego da se povratna informacija da kasnije ili da se previše uopći.
2. Učenik će bolje razumjeti i prihvatiti povratnu informaciju ako se ona odnosi na specifično opaženo ponašanje. U davanju povratne informacije treba izbjegavati stereotipiziranje jer time nastavnik učeniku ne daje nikakvu konkretnu informaciju koju učenik može iskoristiti za promjenu.
3. Korisna povratna informacija otkriva nešto o osjećajima bez da se moralno ili etički osuđuje ponašanje. Nastavnik nikada ne bi trebao suditi ili osuđivati učenika prilikom usmenog provjeravanja, nego bi trebao u povratnoj informaciji dati vlastiti prijedlog.
4. Povratna informacija je djelotvornija ako ju izrazi više osoba, a ne samo jedna. Ako nastavnik učeniku treba reći nešto osjetljivo, svakako bi trebao nastojati to reći tako da učeniku da mogućnost da spozna što bi mogao promijeniti u svom ponašanju.

UČINKOVITA	NEUČINKOVITA
<ul style="list-style-type: none"> • neposredna • opisuje specifično ponašanje • uključuje vlastite emocionalne reakcije • od strane nekoliko ljudi • provjeravanje je li sugovornik razumio povratnu informaciju • provjeravanje slažu li se drugi s povratnom informacijom 	<ul style="list-style-type: none"> • odgođena (daje se nakon nekog vremena) • uključuje zaključivanje o ponašanju • koristi (relativno) stereotipiziranje • vrednovanje ponašanja i interpretacija zašto se netko ponaša na određeni način • od strane jedne osobe

Tablica 4. Davanje učinkovite i neučinkovite povratne informacije (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković 2012, str. 378)

Stvaranjem okruženja punog podrške i prihvaćanja, u kojemu je pozornost usmjerena na pozitivno i pohvale, a ne na kritiziranje i represiju, nastavnik stvara i „ozračje komunikacijske neugroženosti, a učeniku otvara put razvoju komunikacijskih sposobnosti i socijalnih odnosa“ (Zrilić, 2010, str. 234).

8. ISTRAŽIVANJE: KOMUNIKACIJA NASTAVNIKA KOD USMENOG PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA UČENIKA

8.1. Problem i cilj istraživanja

Usmeno ispitivanje vrlo je čest način provjere učenikovog znanja, vještina i kompetencija. Jedna od najvažnijih stvari jest da se učenici pri praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju osjećaju opušteno (bez neugodnosti, straha ili stresa). Pri tome je važno imati na umu da znanje nije izravno dostupno mjerenju, nego se o njemu posredno zaključuje na osnovi odgovora učenika. U ovakvoj situaciji, nastavnik/ocjenjivač preuzima dvojaku ulogu; on je istovremeno i instrument mjerenja i mjeritelj (Biasiol Babić, 2009). Komunikacija nastavnika u ovom procesu jedan je od ključnih faktora jer uspješna komunikacija učenik–učitelj smanjuje pritisak na učenike (Zrilić, 2010).

Problem istraživanja jest sljedeći: premalo je pažnje u obrazovanju nastavnika posvećeno učenju samih verbalnih komunikacijskih vještina te su iste u procesu usmenog provjeravanja i ocjenjivanja svakako nedovoljno istražene. Stoga se ovaj rad bavi upravo oblicima verbalne komunikacije nastavnika pri usmenom provjeravanju i ocjenjivanju.

Cilj diplomskog rada jest istražiti nastavnikovu komunikaciju u procesu usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Pritom će pažnja biti usmjerena na verbalni način komunikacije, odnosno daje li nastavnik uopće tijekom usmenog provjeravanja ikakve verbalne znakove (potpitanja, ohrabrenja, kritike, humor i sl.), načinu na koji postavlja pitanja, jesu li ona konvergentna ili divergentna, otvorena ili zatvorena, pitanja nižeg ili višeg reda. Također će se istražiti na koji način nastavnik daje povratne informacije o odgovorima i o samoj ocjeni.

8.2. Istraživačka pitanja

Rad je usmjeren na vještine primanja i slanja verbalnih poruka, konkretno na: postavljanje pitanja, aktivno slušanje te davanje povratne informacije (uključujući i ocjenjivanje). Iz tog su razloga određena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliko pitanja te koju vrsta pitanja nastavnici postavljaju tijekom usmenog provjeravanja učenikova znanja u periodu od jednog školskog sata?
2. Koje načine aktivnog slušanja nastavnici koriste tijekom usmenog provjeravanja znanja učenika?
3. Koriste li nastavnici humor tijekom usmenog provjeravanja znanja učenika?

4. Na koji način nastavnici daju povratnu informaciju nakon provjeravanja i ocjenjivanja znanja učenika?
5. Kakva je usporedba ispitivačevog opažanja nastave i nastavnikovih odgovora tijekom polustrukturiranog intervjua?

8.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom travnja, svibnja i lipnja 2019. u jednoj srednjoj školi na području Zagreba te se temeljilo na promatranju jednog sata usmenog provjeravanja znanja kod svakoga nastavnika. Prije istraživanja poslana je molba školskome odboru da odobri provođenje istraživanja. Zatim je prikupljen dovoljan broj ispitanika (nastavnika) te je s njima dogovoren termin promatranja nastavnog sata, odnosno usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja kao i razred u kojemu će biti provedeno snimanje.

Podaci su prikupljeni snimanjem audio zapisa te su isti uvelike pomogli u daljnjoj analizi materijala. Svako promatranje sata usmenog provjeravanja i ocjenjivanja popraćeno je polustrukturiranim intervjuom s nastavnikom o načinima provjeravanja i ocjenjivanja znanja. Audio zapisi usmenog provjeravanja i ocjenjivanja zatim su transkribirani i kodirani pri čemu su kodovi usmjereni na zadane ciljeve istraživanja i istraživačka pitanja. Pri kodiranju, najveća pažnja pridana je načinu komunikacije, odnosno daje li nastavnik uopće tijekom usmenog provjeravanja ikakve verbalne znakove (potpitanja, ohrabrenja, kritike, humor itd.), načinu na koji postavlja pitanja, jesu li ona konvergentna ili divergentna, otvorena ili zatvorena, pitanja nižeg ili višeg reda. Također je analizirano na koji način nastavnik daje povratne informacije o odgovorima i samoj o ocjeni.

8.4. Uzorak ispitanika

Uzorak je neprobabilistički, odnosno rađen je po principu uzorka dobrovoljaca. Nastavnice su upoznate s temom i ciljem istraživanja i dobrovoljno su se javile za sudjelovanje.

Uzorak čini šest nastavnica zaposlenih u jednoj srednjoj školi na području Zagreba. Pet nastavnica predaje općeobrazovne predmete (fizika, kemija, povijest, geografija, hrvatski jezik), a jedna od nastavnica predaje strukovni predmet (zdravstvena njega – specijalna). Sve nastavnice imaju završenu visoku stručnu spremu.

Razredi u kojima je provedeno istraživanje također su odabrani neprobabilističkim putem odabira uzorka. Nastavnice su pregledale svoj plan i program rada te predložile termin

snimanja, odnosno nastavni sat u određenom razredu koji će utrošiti isključivo na usmeno provjeravanje i ocjenjivanje znanja učenika tog razreda.

Zbog jednostavnijeg prikupljanja privola učenika, u obzir su dolazili samo drugi, treći i četvrti razredi (peti razredi imaju poglavito strukovni dio i praksu u zdravstvenim ustanovama te jako malo sati zapravo provode u samoj školi). Razlog zašto je isključen prvi razred je praktičan – sukladno Agenciji za zaštitu osobnih podataka „dijete može dati svoju privolu za obradu njegovih osobnih podataka u kontekstu nuđenja usluga informacijskog društva ukoliko ima najmanje 16 godina, a do tada privolu mora dati njegov zakonski zastupnik odnosno nositelj roditeljske odgovornosti da bi ista predstavljala zakoniti pravni temelj za obradu“ (Narodne novine, 2018)². Drugim riječima, učenici nakon napunjene šesnaeste godine sami mogu potpisati privolu za sudjelovanje u istraživanju, dok mlađi učenici moraju privole nositi roditeljima na potpis, što bi dodatno produljilo vremenski period istraživanja.

8.5. Postupci i instrumenti istraživanja

Kao što je već navedeno, prije samog provođenja istraživanja, školskom odboru poslana je molba za provođenje istraživanja (Prilog 1.).

Nakon što je molba odobrena te uzorak odabran, nastavnicima i učenicima podijeljene su privole za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2. i Prilog 3.).

Prilikom promatranja i snimanja usmenog provjeravanja i ocjenjivanja, ispitivač je popunjavao obrazac za praćenje i procjenu usmenog provjeravanja i ocjenjivanja (Prilog 4.). Za strukturiranje obrasca poslužio je Obrazac za opažanje nastave (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012) te je isti prilagođen potrebama istraživanja.

Nakon promatranja i snimanja usmenog provjeravanja i ocjenjivanja obavljen je polustrukturirani intervju s nastavnicama (Prilog 5.). Sa pet nastavnica polustrukturirani intervju obavljen je neposredno nakon promatranog nastavnog sata. S jednom nastavnicom je dogovoren intervju dan nakon promatranog nastavnog sata zbog nemogućnosti provođenja intervjuja neposredno nakon snimanja.

²<https://azop.hr/misljenja-agencije/detaljnije/obrada-osobnih-podataka-ucenika-sukladno-opcoj-uredbi>

8.6. Obrada podataka

Budući da je istraživanje kvalitativnog karaktera, i podaci su obrađeni kvalitativnom metodom. Nakon transkripcije audio zapisa, transkripti su kodirani što je bio prvi korak k povezivanju, odnosno kodiranje je bilo korišteno kao tehnika rješavanja problema za istraživanje. Od velike je važnosti bila cikličnost kodiranja te je kroz sve podatke (transkripte i kodove) trebalo proći više puta. Korišteni su opisni kodovi (bilješke) kojima su se podaci sažimali i kategorizirali, odnosno grupirali. Grupiranje kodova odrađeno je u programu Microsoft Excel, gdje su kodovi prebrojani i uvršteni u određene kategorije sukladno ciljevima istraživanja te istraživačkim pitanjima. Kodovi su zatim prikazani pomoću tablica.

8.7. Analiza rezultata

8.7.1. Praćenje i procjena usmenog provjeravanja i ocjenjivanja

Zdravstvena njega – specijalna

Promatrani je nastavni sat oblikovan kao sat ponavljanja obrađenog određenog dijela gradiva te sudjeluje cijeli razred. Sat ponavljanja se u ovom slučaju koristi kako bi nastavnica utvrdila i ponovila s učenicima sadržaje koje će učenici sljedeći nastavni sat pisati u pisanoj provjeri. Nastavnica se trudi uključiti sve i pitati barem jedno pitanje svakog učenika. Dakle, svi učenici imaju jednaku šansu biti pitani.

Nastavnica koristi vrlo otvorenu neverbalnu komunikaciju. Sjedi za svojim stolom, ali ni ruke ni noge nisu prekrivene, a tijelo je blago nagnuto prema naprijed, što je očiti znak bliskosti i otvorenosti. Ruke su raširene i često ih koristi kako bi učenicima nešto poručila. Ukoliko se nitko ne javi da odgovori na postavljeno pitanje, nastavnica podiže svoju ruku kako bi učenicima dala do znanja da je vrijeme da se netko javi i da barem ponudi odgovor za koji misli da bi mogao biti točan. Ako se ni tada nitko ne javi, preformulira pitanje ili postavi dodatno potpitanje. Prilikom odgovaranja, ako učenik stane, a nije rekao sve što je tražila u odgovoru, koristi geste rukama kako bi dala učeniku do znanja da treba nadopuniti svoj odgovor. Geste rukama služe joj kako bi učenicima pokazala i kad traži od njih drugi naziv za nešto ili dvije ključne informacije o pojmu (podignuta dva prsta). Kažiprst podiže i tijekom učenikovog odgovaranja kad želi poručiti učeniku da želi da pripazi što će dalje reći (primjerice, ako je krenuo odgovarati u krivom smjeru). Ponekad koristi mimiku (mrštenje) kako ne bi prekinula komunikaciju, ali kako bi istovremeno dala učeniku znak da nešto s odgovorom nije u redu. U jednom slučaju je istu mimiku koristila kako bi učeniku koji je šaptao drugome točan odgovor dala do znanja da ga vidi i da prekine s takvim ponašanjem.

Gleda učenike u oči kao znak poštivanja te isto traži od njih kada odgovaraju. Nema ništa protiv toga da imaju otvorene bilješke i/ili knjige pred sobom, ali želi da gledaju u nju kada počnu davati odgovor te da se prisjete točnog odgovora, a ne da ga pročitaju.

S obzirom na to da je riječ o strukovnom predmetu koji se velikim dijelom odnosi na rad s pacijentima, nastavnica često koristi svoje tijelo da učenike usmjeri na odgovor (pokazuje na glavu kad učenik treba usmjeriti svoju pozornost na to što se događa s glavom pacijenta u određenoj situaciji). Koristi i podosta potpitanja kako bi navela učenike na točan odgovor. Jasno daje do znanja što očekuje od učenika i na što bi se trebali koncentrirati pri davanju odgovora. Mnoga pitanja povezuje s učenikovim iskustvom na vježbama kako bi im olakšala prisjećanje.

Ukoliko učenik nakon nekoliko sekundi i dalje ne nudi odgovor ili kaže da ne zna, nastavnica svejedno nastavlja komunikaciju i potiče učenika da razmisli; postavi novo potpitanje ili započne odgovor. Kada sama započne odgovor, traži od učenika da nastavi („Ako se sjećaš...“ ili „Ako se netko sjeća...“). Tijekom učenikovog odgovaranja postavlja i kratka potpitanja („Osim...“, „Uvijek?“) kako ne bi previše remetila učenikov tok misli, a kako bi navela učenika da ponudi informacije koje misli da su ključne kao odgovor na njeno pitanje. Za istu svrhu koristi i kratke verbalne znakove koje ponekad namjerno intonacijski produži („Okeeej...“) kako bi učeniku dala do znanja da je njegov odgovor dobar, ali da nije potpun. Za istu situaciju koristi i rečenicu „Ne mislim na to.“ – učeniku je time jasno da ono što je rekao nije krivo, ali isto tako ne odgovara na postavljeno pitanje nego samo navodi informacije koje zna o pojmu. U slučajevima kada ne dobije odgovor na koji je ciljala, nastavnica krene u drugom smjeru, kaže „Aha!“ i iskoristi situaciju za ponavljanje i tog dijela gradiva. Ako učenik ponudi odmah pogrešan odgovor, nastavnica ponekad kombinira neverbalnu i verbalnu komunikaciju te pogleda učenika nakoso i pita „Misliš?“, tražeći pritom od učenika da razmisli o onome što je rekao. Ukoliko učeniku nije jasno pitanje, nastavnica opiše situaciju da bi pojasnila i potaknula učenika da se prisjeti.

Nakon gotovo svakog odgovora, nastavnica ponavlja bitne informacije i naglašava ih kako bi cijeli razred obratio pozornost na ono što govori. Koristi terminologiju struke i ponavlja stručne nazive kada ih učenici sami nisu iskoristili ili ih se nisu mogli prisjetiti.

Ukoliko nekoliko učenika da više različitih odgovora, nastavnica ne prekida njihovo razmišljanje i raspravu niti govori što je točan, a što netočan odgovor nego ih potiče da

razmisle o tome što su rekli („Ajmo se ukladit'.“). U svakoj prilici kad je to moguće, inzistira na tome da učenici daju primjer za ono što govore i da se osvrnu na vježbe i praksu.

Nastavnica postupno postavlja pitanja slijedeći didaktičko načelo postupnosti (od pitanja nižeg prema pitanjima višeg reda). Prvo kreće s generalnim ponavljanjem, a nakon toga kreće na svako posebno područje (od općenitog prema specifičnom). Kad ponovi osnovne informacije koje učenici trebaju reproducirati, traži od njih analizu višeg reda („To sam trebao zaključiti.“, „Možeš li to povezati?“).

Nastavnica daje povratnu informaciju na različite načine – kima glavom, daje kratki verbalni odgovor („Tako je.“) ili ponovi točan dio odgovora pa zatim traži od učenika da nadopuni. Nastavnica daje svakom učeniku dovoljno vremena da razmisli o odgovoru.

Prilikom usmenog provjeravanja učenika koji zna da odgovara za ocjenu, nastavnica pušta učenika da odgovara unatoč tome što daje krivi odgovor, a tek nakon toga govori što je dobro, a što još treba nadopunu ili nije dobro rečeno. Dakle, da povratnu informaciju pa nastavlja s pitanjima. Učenici su dovoljno opušteni te ukoliko ne razumiju pitanje, odmah reagiraju („Ne kužim.“), nakon čega nastavnica preformulira pitanje. Ako učenik ponudi pogrešan odgovor, nastavnica uključi i druge učenike („Bi li se ti složila s tim?“). Učenicima postavlja zadatke i u obliku nadopunjavanja – započne rečenicu te traži od učenika da nadopuni informacijom koja nedostaje. Kako bi potaknula učenika da nastavi, kima glavom i govori „Okej.“ ili „Mhm.“ te „Odlično.“. Daje smjernice kako bi učenika podsjetila na trenutak kad su o tome razgovarali („Pred kraj smo govorili o...“). Na kraju postavlja i divergentna pitanja („Što bi ti da...“)

Traži od učenika da procijene svoje znanje te nakon toga i obrazlože ocjenu koju misle da zaslužuju („Kako bi ti sebe procijenila? Od jedan do pet? Zašto?“). Nakon toga pita i druge učenike da procijene znanje učenika koji je odgovarao. Ukoliko ne znaju što bi rekli, postavlja im pitanja kako bi im pomogla ocijeniti učenike. Tek nakon svega toga nastavnica daje ocjenu i odmah ju obrazlaže („Ti možeš, ali treba truda.“, „Možeš više, samo je pitanje hoćeš li.“).

Fizika

Nastavni je sat strukturiran kao sat ponavljanja. Nastavnica koristi svaku priliku koju može iskoristiti za kontinuirano ponavljanje gradiva prilikom kojih kroz određeni vremenski period ocjenjuje učenike. Ocjene temelji na tom kontinuiranom usmenom provjeravanju tijekom kojeg učenicima daje pluseve ako znaju i minuse ako ne znaju. Nakon zabilježenih

pet znakova, nastavnica daje ocjenu ovisno o tome kakve su znakove učenici skupili – pet pluseva je ocjena odličan, četiri plusa i jedan minus je ocjena vrlo dobar i tako dalje.

Nastavnica je na početku sata podijelila radne listove za ponavljanje te prvih desetak minuta sata daje učenicima da pročitaju zadatke. Tijekom tog vremena, nastavnica hoda, promatra što učenici rade i provjerava gdje učenici „zapinju“. Odlično rukovodi cijelim razredom istovremeno; vidljivo je da je odličan moderator u radu. S vremena na vrijeme posveti dosta vremena jednog grupi dok ostale dosta glasno razgovaraju, ali ih nastavnica ne umiruje jer se čini da to ne remeti radno ozračje i ne ometa ostale učenike u radu; svima je jasno što trebaju raditi i čini se kao da sve grupe uistinu rade zadatke s radnog lista. Ipak, treba uzeti u obzir i utjecaj promatrača – moguće je da su zbog strane osobe u razredu ozbiljnije shvatili zadatak.

Nastavnica postavlja potpitanja, suptilno pokazuje prstom u dio zadatka i pita „A što s ovim?“ Vrlo neinvazivno pristupa grupama učenika i dozvoljava da ju pitaju što ih zanima, ali ne otkriva im rješenje; navodi ih na razmišljanje o zadatku, postavlja potpitanja da učenike potakne na prisjećanje o teoriji koja im je potrebna za računski dio zadatka te, ako ne znaju, upućuje učenike na traženje bilješki u bilježnici („Ne znaš? Vрати se onda nazad.“). Često poseže za olovkom te sama crta po papiru skicu koja učenicima pomaže riješiti zadatak.

Učenike gleda u oči. Stoji uspravno, neprekriženih ruku. U rukama drži svoju bilježnicu i kemijsku olovku te ih često i same koristi pri gestikuliranju. Kad učenik dobro odgovara na njeno pitanje, kima glavom i ne prekida. Ako učenik počne pričati o nečemu što nije direktno povezano s pitanjem, nastavnica podiže ruku gestikulirajući znak „stop“ kako bi učeniku dala do znanja da uspori ili da ide u krivom smjeru. Kreće se cijelim razredom i približava se grupama učenika ili pojedincima dok razgovara s njima, čime im jasno daje do znanja da želi uspostaviti komunikaciju s njima. Mijenja boju i intonaciju glasa, ovisno o onome o čemu govori. Time dodatno privlači pozornost učenika – povišen ton glasa privlači veću pozornost učenika.

Nastavnica koristi podosta humora u komunikaciji. Kad učenik ne zna odgovor na pitanje i šuti, nastavnica se šali i pokazuje na opažača te pita „Je l' to vama neugodno jer se snima?“ Također koristi geste i mimiku da humorom učenicima da do znanja da ju je „sram“ što nešto ne znaju. Kad učenik pogrešno odgovori, nastavnica neverbalnom komunikacijom pokazuje negodovanje. Najviše koristi mimiku (tužan izraz lica, prekretanje očima), ali koristi i gestikulacije rukama (slijeganje ramenima, raširene ruke kao znak nevjerice) te verbalnu

komunikaciju („Jooooj!“). Neke učenike traži da izađu pred razred i da nešto skiciraju na ploči kako bi cijeli razred mogao vidjeti. Ako učenik zna, kima glavom, ali ne koristi previše verbalnu komunikaciju. Ako učenik ne zna, negoduje i govori „Idi na mjesto da te više ne mučim.“ Kad učenik napokon da točan odgovor, širi ruke i uzvikuje „Aleluja!“ Ponekad djeluje kao da bi to moglo proizvesti neugodu među učenicima, ali čini se da su učenici naviknuti na takav oblik komunikacije i da ju prihvaćaju.

Koristi usporedbe (palačinke) i potiče divergentan način razmišljanja – traži od učenika da primjene znanje na jednostavan način, a da pritom ne reproduciraju „napamet“ naučeno iz knjige („Ja ne znam što je konveksno zrcalo, a vi me šalje u trgovinu po to.“). Hvali i ohrabruje kad znaju, ali vrlo kratko i odmah nakon toga uglavnom traži dodatno pojašnjenje („Izvršno, ali...“).

Nastavnica, osim što poučava i „obrazuje“, istovremeno koristi nastavne sate da učenike i „odgaja“. Suptilno učenicima ispravlja leđa kad prođe pored njih i vidi da pogrbljeno sjede. Inzistira na tome da se učenici trebaju bolje verbalno izražavati. Traži pune rečenice, a kad nije zadovoljna rečenim, traži preformulaciju odgovora („Probati bolje objašnjenje.“, „Izreći to bolje treba.“) Vrlo često krene s pitanjima nižeg reda pa prilikom razgovora s učenikom usmjerava komunikaciju prema pitanjima višeg reda („Objasni.“). Posebno koristi didaktičko načelo postupnosti kad učenik ne zna odgovor na njeno pitanje pa se vraća „unatrag“ s gradivom kako bi postupno došli do rješenja inicijalnog pitanja. Kad učenik ne zna odgovore ni na pitanja nižeg reda, objašnjava učenicima da je važno da znaju teoriju kako bi znali pristupiti računskom dijelu zadatka („Kako možeš riješiti račun ako uopće ne znaš o čemu se priča?“). Traži od učenika i da ponove dio odgovora ili ono što je ona rekla kako bi provjerila razumijevanje. Ako nekoliko učenika ne zna odgovor, i sama crta na ploču te pojašnjava cijelom razredu istovremeno.

Povijest

Sat je oblikovan kao sat ponavljanja obrađenog gradiva te sudjeluje cijeli razred, iako nastavnica ne ispituje svakog učenika. Trudi se uključiti sve i pitati barem jedno pitanje svakog učenika („Tko mi danas ništa nije rekao?“). Dakle, svi učenici imaju jednaku šansu biti pitani, ali svoju pažnju usmjerava na učenike koji imaju manje ocjena ili na one koji imaju negativnu ocjenu. Ovog puta je to bilo nekoliko učenika koji su negativno ocijenjeni prilikom odgovaranja slijepe karte. Drugim riječima, nastavnica koristi ovaj sat da im da priliku isprave trenutnu ocjenu.

Nastavnica koristi prezentaciju koju je koristila i prilikom obrade gradiva kako bi ponovila povijesno razdoblje. Osim karte na prezentaciji prikazanoj na projektoru, koristi i povijesni atlas. Na svakoj klupi učenici imaju barem jedan atlas te ga koriste u paru. Također koristi pitanja iz testa koji su pisali dan ranije kako bi i to iskoristila za utvrđivanje gradiva. Test nije još ispravljen prilikom snimanja ovog sata; ako nekoliko učenika da više različitih odgovora (primjer: ime stranke), nastavnica ih pita „Što mislite što ću ja priznati?“. Koristi i govor Stjepana Radića kao povijesni izvor; služi i za ponavljanje gradiva, ali i za vježbanje analize teksta. Dok nastavnica čita tekst koji je bio i zadatak u testu, učenici se tiho došaptavaju. Nastavnica ne daje do znanja da to remeti mir niti je to toliko glasno da bi imalo takav utjecaj. Ovdje je također moguć utjecaj opažača zbog kojeg su učenici možda mirniji nego inače.

Bilježnice i knjige su zatvorene, što je odmah na početku sata nastavnica zatražila. Napomenula je učenicima i da, ako se baš dogodi da nitko ne zna odgovor na neko pitanje, tada će dopustiti da se prisjete i da si pomognu s bilješkama.

Učenici sjede u polukrugu, a profesorica se zadržava u sredini kako bi ju svi vidjeli te kako bi sa svima mogla imati direktan kontakt. Kreće se polukrugom, ovisno o tome s kojim učenikom u tom trenutku razgovara. Također, pazi da ne okreće leđa učenicima; čak i kad pokazuje nešto na pametnoj ploči, tijelo joj je samo blago okrenuto prema ploči, ali i dalje ostaje poglavito okrenuta prema učenicima. Prilikom razgovora s pojedinim učenikom, okrenuta je prema njemu te ga gleda u oči, a traži isto i od njega.

Čitav nastavni sat govori polako, smirenim tonom te podjednako intonacijom. Uspravno se drži. Često ima prekrižene ruke na prsima ili jednom rukom pridržava drugu, ali dok govori koristi geste rukama kako bi što bolje objasnila ono što govori ili svoje pitanje. Kada joj je jedna ruka u drugoj, često poteže prste što bi mogao biti znak nervoze zbog utjecaja opažača. Učenike cijelo vrijeme gleda u oči dok s njima razgovara, a jedina iznimka je kada razgovaraju o nečemu što je u tom trenutku prikazano na pametnoj ploči. Tada, prilikom postavljanja pitanja, gleda u sliku ili tekst, pokazuje laserom, a tek nakon toga se okreće i ponovno uspostavlja kontakt očima s učenikom od kojeg očekuje odgovor.

Prilikom postavljanja pitanja, nastavnica prvo govori o povijesnom kontekstu ili objašnjava poneku važnu činjenicu kako bi uvela pitanje. Kad postavi pitanje na koje prozvani učenik ne zna odgovor, vraća se na početak da razjasne povijesni kontekst kako bi zajedno došli do točnog odgovora. U većini slučajeva odmah zaustavlja učenika ukoliko krene

u krivome smjeru. Prvo učeniku da vremena da razmisli, zatim krene s postavljanjem potpitanja, a ako učenik i dalje ne zna odgovor, tada postavi isto pitanje drugom učeniku. Ponekad pusti učenika da dalje objašnjava krivi odgovor (primjer sa slikom na kojoj su vojnici: učenica krivo odgovara, ali nastavnicu ju pušta da dalje odgovara, tj. da proba objasniti zašto misli da je odgovor točan prije nego joj da do znanja da je odgovor pogrešan), a ponekad čeka da drugi učenik reagira i kaže kako je to pogrešno (učenica je u jednom trenu uskočila dok je druga odgovarala te je glasno rekla „Ne!“ dajući do znanja da je odgovor kriv, a nastavnica prati tu reakciju te kima glavom i traži od te učenice točan odgovor).

Nastavnica kima glavom i ne prekida učenika dok god učenik daje točan odgovor. Postavlja iznimno puno potpitanja, a kad dođe do odgovora koji je tražila, jasno daje do znanja da je to točan odgovor. Daje znakove i verbalno i neverbalno. Verbalno govori „aaa“ ili „aha“ dok su neverbalno vidljive promjene u gestama i mimici – kima glavom, raširi oči u znak slaganja. Ukoliko učenik odmah krene dobro odgovarati, nastavnica upire prstom u njega da mu da do znanja da ima njenu pažnju te kima glavom i osmjehuje se. Nakon točnog odgovora, često ponovi dio spomenutog (povišenom intonacijom) kako bi naglasila informaciju i kako bi cijeli razred obratio pozornost na nju.

Nastavnica na kraju sata daje do znanja učenicima da će neki biti ocijenjeni. Prvo pita učenike tko se na satu posebno istaknuo i koju ocjenu bi im dali. Takvim učenicima je rekla da je to odlično i da će dobiti pet. Ipak, nastavnica je obrazložila samo neke od ocjena koje je dala. Učeniku kojem je dala ocjenu dva je rekla što je dobro, a na čemu još treba poraditi. Za učenicu kojoj je dala ocjenu 4 nastavnica govori razredu „Nije bila sigurna u svoje odgovore.“

Geografija

Sat je oblikovan kao sat ponavljanja obrađenog gradiva te sudjeluje cijeli razred, iako nastavnica ne ispituje svakog učenika. Trudi se uključiti sve i pitati barem jedno pitanje svakog učenika, dakle svi učenici imaju jednaku šansu biti pitani. Nastavnica za ponavljanje koristi kartu svijeta koja je na ploči te je učenicima dozvoljeno služiti se knjigama i bilježnicama. Neki učenici čak vidljivo čitaju, ali ne prigovara zbog toga i čini se da joj ne smeta.

Nastavnica uspravno stoji pred cijelim razredom. Kreće se samo prednjim dijelom razreda, ne zalazi dublje u razred čime se malo distancira od učenika. Koristi papir na kojima su zapisana imena učenika i tijekom sata je vidljivo da ne zna tko se kako zove. Primjerice, prozove jednog učenika, a obraća se drugom dok netko ne reagira. Iz tog se razloga pomalo

nespretno obraća učenicima koji se javljaju („Ajde ti.“, „Ti reci, ajde.“). Koristi samo gestikulacije rukama (ne cijelim tijelom) te povremeno kimanje ili odmahivanje glavom. Izraz lica gotovo je cijeli nastavni sat nepromijenjen. Neverbalni znakovi ohrabrenja uglavnom se svode samo na kimanje ili odmahivanje glavom. Koristi ujednačenu boju i intonaciju tijekom cijelog nastavnog sata.

Nastavnica nekim učenicima daje vremena da odgovore na pitanje, odnosno da razmisle. Nekim učenicima ne daje toliko vremena. Ako učenicima i da vremena da razmisli, a vidi i nakon nekoliko sekundi da ne zna, onda pita isto pitanje drugog učenika. Kad nitko nema odgovor na pitanje i nastane tišina, nastavnica ponovi ili preformulira pitanje. Uglavnom se to dogodi kad učenici ne shvate da upravo njih pita; učenici ne primijete da nastavnica nekog proziva jer pročita ime istim tonom kakvim postavlja i pitanja – nema promjena u intonaciji.

Verbalnom komunikacijom učenicima daje do znanja da je njihov odgovor točan („Mhm.“, „Točno, točno.“) te verbalnu komunikaciju uglavnom prati neverbalna komunikacija (kimanje glavom). Isto čini i za netočne odgovore – govori „Ne baš.“ i istovremeno odmahuje glavom. Na pogrešku u odgovoru gotovo odmah reagira („Ne, to ti nije to.“, „Nije točno.“). Postavlja popriličan broj potpitanja da nadopuni učenikov odgovor. U istu svrhu koristi i verbalnu komunikaciju kojom učeniku daje do znanja da to što je rekao nije bilo netočno, samo nije u potpunosti odgovorilo na njezino postavljeno pitanje („Dobro, to da, ali...“). Isto tako, ako učenik ne zna odgovor na neko pitanje, a trudi se dati nekakav odgovor, nastavnica „raščlani“ pitanje na nekoliko jednostavnijih pomoću kojih dovodi učenika do odgovora na prvotno pitanje. S druge strane, kada pozove učenika pred ploču da pokaže nešto na karti, u većini slučajeva nema baš strpljenja – traži odgovor odmah, a ako učenik ne zna, sama krene odmah pokazivati točnu poziciju traženog pojma na karti.

Pitanja su velikom većinom usmjerena na konceptualno (činjenično) znanje te su poprilično intuitivna, tj. na većinu pitanja učenici mogu odgovoriti uz malo dosjećanja i povezivanja. Ipak, nakon njih slijede pitanja usmjerena na praksu i primjenjivanje znanja na svakodnevni život. Nekoliko puta tijekom nastavnog sata nastavnica povezuje gradivo s trenutnim stanjem u državi, ali i u svijetu.

Od učenika očekuje da znaju iščitati informacije iz grafikona u knjizi, traži od njih analizu, uspoređivanje država i logičko zaključivanje na zahtjevnija pitanja na temelju prijašnjih odgovora („Zaključiti.“). Na primjer, ako je učenik dobro nabrojao klime gdje je

nešto dobro uzgajati, traži od njega da zaključi i u kojoj državi je bolje, a u kojoj lošije. U velikom broju slučajeva pomaže učenicima doći do odgovora i pritom koristi učeničko iskustvo (primjerice, govori učenici „Gardaland je tamo.“ kad je odgovor Italija). Povezuje pitanja i s domaćom zadaćom koju im je zadala prije nekoliko nastavnih sati. Ako ne ide nikako drugačije, pokušava učeniku navesti na dosjećanje (Je l' se sjećaš...?) ili čak rukom gestikulira odgovor (pokazuje rukom van da natukne učeniku da je odgovor „vjetar“). U svom tom mnoštvu potpitanja, nastavnicu poneko potpitanje podsjeti na još neki dio gradiva koji bi mogla ponoviti s učenicima pa u tom slučaju nakratko „skrene s teme“. Navodi učenicima vrste pitanja kakva bi se mogla naći u pisanoj provjeri znanja („Imam jedno pitanje s povezivanjem...“) te se u nekoliko navrata vraća na ista ili slična pitanja („Koji je to sektor djelatnosti?“) – možda kako bi naglasila da joj je to iznimno važno da zapamte.

Da nema „praznog hoda“ (tišine ili prilike da učenici počnu razgovarati o nekoj drugoj temi) dok traži novo pitanje u svojim natuknicama, nastavnica govori „Daj mi recite, recite vi meni...“

Nastavnica u nekoliko navrata ne prati reakcije učenika. Učenik se u jednom trenutku javlja da želi dati odgovor na postavljeno pitanje, a nastavnica ga ne primjećuje pa u konačnici učenik glasno pita „Mogu ja?“ Učenici došaptavaju jedni drugima odgovore, ali se nastavnica ne obazire previše na to ili jednostavno ne primjećuje. Samo u jednom trenutku lupka kemijskom olovkom po stolu da upozori učenike da ne šapću odgovor učeniku kojem je postavila pitanje. Uglavnom je tome razlog što nema prevelikih problema s disciplinom.

Nastavnica ne daje povratnu informaciju o znanju učenika, a ne daje nikome ni ocjenu. Bilježi si tijekom sata pluseve za one učenike koji su se češće javljali i davali točne odgovore.

Na nastavnicu je, kao i na učenike vjerojatno, utjecala prisutnost opažača. Nekoliko je nastavnika komentiralo da su inače dobar razred, ali su puno mirniji tijekom snimanja.

Hrvatski jezik

Na početku sata nastavnica daje jasne upute što očekuje od učenika i na koji način će sat protjecati. Čak se čini da nastavnica možda daje upute zbog prisustva opažača jer je učenicima očigledno jasno kako protječe usmeno provjeravanje. Imaju dogovor da, kad krene period usmenog provjeravanja, nastavnica svaki sat očekuje tri dobrovoljca („tri ruke u zraku“). Ukoliko nema tri osobe za usmenu provjeru, nasumičnim odabirom u e-Dnevniku bira „žrtve“. Nastavnica je odličan moderator u radu te su jasna pravila ponašanja. Razred je vrlo miran i tih, što kod drugih nastavnika nije bio slučaj u istome razredu.

Na početku sata dvoje učenika predstavlja plakat o Miroslavu Krleži. Nastavnica pušta učenike da govore dok se ona povlači u pozadinu razreda te promatra. Na kraju daje pohvalu te kratko nadopunjava ono što nije rečeno, a za što smatra da je važno da učenici znaju.

Kada krene s usmenom provjerom, učenici već znaju kojim redoslijedom trebaju izlagati naučeno – kreću s općenitim (razdoblje, godine, predstavnici, djela), a zatim kreću prema detaljima. Učenike pušta da na početku odgovaraju bez ikakvih potpitanja, samo potvrđuje odgovore verbalnom komunikacijom („Dobro.“, „Super.“, „Bravo.“) i kimanjem glavom. Kad učenik spomene nešto što nastavnica posebno želi naglasiti, tek ga tada zaustavlja kako bi izvukla još poneki ključni podatak vezan uz gradivo.

Tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja, nastavnica sjedi za svojim stolom blago nagnuta prema naprijed. Ni ruke ni noge nisu prekržene. Poziva učenike da sjednu nasuprot njoj kako bi jednostavnije mogli razgovarati i održavati kontakt očima. Izraz lica joj je blag, vrlo često nasmiješen i vedar. Koristi podosta mimike očima i obrvama, ali i usnama. Nastavnica koristi ekspresivne gestikulacije rukama te se vrlo glasno izražava. Često koristi i mimiku. Također odlično kontrolira intonaciju svog glasa, pri čemu jasno dočarava ono o čemu govori. Gleda učenike u oči dok razgovara s njima. Unatoč tome što ostatak razreda nema zadano što će raditi, svi su mirni i slušaju razgovor nastavnice i svakog pojedinog učenika. Tijekom cijelog sata nastavnica drži marker za ploču u ruci te i njega koristi u gestikulacijama. Kad se zgraža nad onime što je učenik rekao, šaljivo širi ruke i gleda prema stropu ili prema drugim učenicima u razredu. U jednom trenutku svoje negodovanje izražava i verbalno, riječima „milenu ti majku“. To izaziva smijeh kod učenika što je još jedan dokaz da doista prate što se događa prilikom usmenog provjeravanja. Ako se i dogodi da učenici postanu glasniji nego što bi nastavnica preferirala, gestom ruke daje im znak da se smire, ali pritom ne prekida učenika u govoru. Geste koristi i kad želi učenicima pomoći („mete“ rukom po stolu da učeniku pokaže da je sestra pomela žohara, gestikulira otvaranje vrata, tj. pritiskanje kvake). Kod navođenja na točan odgovor, katkad koristi i verbalne i neverbalne znakove – postavlja potpitanja, a pritom pokazuje nabranje na prste („Da li se sjeti mame, da li se sjeti svećenika...“).

Daje smjernice koristeći i neverbalnu (geste rukama) i verbalnu komunikaciju („E u tom drugom razdoblju ima netko tko me jako interesira.“). Nadopunjava učenika kada zastane i to je većinom slučaj kad učenik ne zna izgovoriti strano ime. Kad zaustavi učenika ili kad ga ispravi u nečemu, tada koristi i priliku za pokoje potpitanje. Zaustavlja kad nedostaje ključna informacija i to davanjem verbalnih znakova („Ali pazi...“, „Čekaj, čekaj, čekaj.“) koje

uvijek prati neverbalna komunikacija (podignut prst ili dlan u znak upozorenja). Ako učenik ne zna o čemu nastavnica govori, tada prelazi i na razinu dosjećanja. U nekoliko je navrata čak i zapjevala kako bi učenika podsjetila na nastavni sat na kojemu su radili spomenuti detalj. Kad nije zadovoljna izrečenim ili želi čuti još informacija, daje verbalni znak riječima „Idemo dalje“. Ako učenik i dalje ne zna, pita i druge učenike u razredu („Ajmo ruke gore.“).

Prvi učenik nije imao prevelikih problema s davanjem odgovora pa je nastavnica i najmanje vremena provela postavljajući potpitanja ili navodeći na točan odgovor. Ipak, na njemu su vidljivi znakovi nervoze (poteže narukvicu tijekom odgovaranja), ali moguće je da je učeniku bilo neugodno jer ga se snima. U njegovom slučaju povratnu informaciju daje izrazito pozitivno i sa osmijehom. Druga učenica je također pokazivala znakove nervoze (povlači prste na rukama ispod stola). Nastavnica ju pušta da slobodno govori, iako odgovor ide u krivom smjeru. Nakon nekog vremena ju napokon prekida i vraća na temu o kojoj su počele razgovarati.

Nastavnica koristi i nazive „od milja“ za svakog pojedinog učenika. U slučaju prvog učenika, zaustavlja ga kad daje krivi odgovor riječima „zlatno moje.“ Također ga oslovljava s „frizurica naša“ i „zvijezda razreda“.

Povratnu informaciju daje tek nakon što su svi učenici završili s usmenim provjeravanjem. Daje svima ocjene te ih kratko obrazlaže.

Sat završava sa zaključnim ponavljanjem obrađenog književnog razdoblja te u tom trenutku razgovara s cijelim razredom. Pojašnjava ekspresionizam povezivanjem sa stvarnim iskustvom učenika. Potiče dubinsku analizu razmišljanje. Često povezuje svoj predmet s drugim predmetima te podsjeća učenike na intertekstualnost u tekstovima. Povezuje tekstove, pisce i hrvatski jezik općenito s drugim predmetima, s umjetnosti, sa svakodnevnim životom, ali i sa strukom koju su učenici odabrali te na to stavlja vrlo veliki naglasak. Također nekoliko puta spominje i Boga; čak u jednom trenu i gestom pokazuje „onoga gore“. Završava sa „životnom poukom“ koju svi učenici mirno slušaju – potiče učenike na kooperativnost podsjećajući ih na njihovu struku („poziv“). Podsjeća ih i na važnost književnosti („bez hrvatskog, bez književnosti, bez Krleže – nema razumijevanja“), važnost njihove struke, ali i važnost empatije u njihovom „poslanju“.

Kemija

Nastavnica slučajnim odabirom u e-Dnevniku bira petero učenika za usmeno provjeravanje. Ostalim učenicima u razredu zadaje da rješavaju zadatke u knjizi ili pišu

ispravak testa (oni koju su se prethodno za to dogovorili s nastavnicom). Svaki učenik prilikom usmenog provjeravanja dobije pet pitanja; ako na svih pet pitanja odgovori u potpunosti točno, dobije pet pluseva, što označava ocjenu odličan. Za svaki krivi odgovor dobije minus, a svaki minus smanjuje se ocjena. Ukoliko nastavnica pomaže na bilo koji način učeniku, tada mu za to pitanje daje plus i minus, što znači da je učenik dao polovičan odgovor. Pluseve i minuse nastavnica bilježi u bilježnicu.

Nastavnica svim učenicima zada po jedno pitanje. Ako ih ne prozove imenom, pokaže prstom ili rukom učenika kojemu je namijenjeno određeno pitanje. Učenik kojemu je prvom zadala pitanje, prvi i odgovara te na taj način nastavnica osigurava da svakom učeniku da dovoljno vremena da razmisli o odgovoru. Ponekad koristi knjigu kako bi se dosjetila još nekog pitanja, ali uglavnom ponavlja ista pitanja.

Nastavnica sjedi za svojim stolom, a učenici sjede ne stolicama poslaganim u polukrug s njene desne strane. Ruke neprekrižene drži ispred sebe na stolu. Gleda učenike u oči i isto traži i od njih. Izraz lica je ozbiljan te učenicima ne pokazuje neverbalnim znakovima što misli o njihovom odgovoru. Povremeno daje osmijeh ili kima glavom. Ostali učenici u razredu su nemirni i glasni. Nastavnica ih smiruje verbalno prozivanjem određenih učenika za koje je uočila da su najglasniji. Ostatak razreda utišava verbalnim znakovima („Šššš.“, „Oćete se stišat? Ništa ih ne čujem.“). Prihvća kritiku ostatka razreda – postavila je pitanje koje nisu još obradili na satu, učenici su je na to upozorili te je odmah promijenila pitanje. Gestikulacije rukama koristi povremeno, a geste ostatkom tijela gotovo uopće ne koristi.

Učenici pokazuju nervozu prilikom usmenog provjeravanja – jedna učenica govori „Ovo je tako stresno.“ i pritom nervozno trese nogom, dok druga govori „Vruće mi je.“ i crveni se u licu, ali nastavnica ni na koji način ne pokazuje da je to primijetila.

Kad učenik daje točan odgovor, nastavnica rijetko neverbalnim (kima glavom, smješka se), a češće verbalnim znakovima („Mhm.“, „Dobro.“, „Okej.“, „Može.“, „Dalje?“) daje do znanja da je odgovor točan. U potpunosti točan odgovor potvrđuje riječima „Može, hvala.“ koje su ponekad popraćene neverbalnim znakovima (dizanjem ruke kako bi dala učeniku do znanja da je to dovoljno.) Ponekad ponovi učenikov točan odgovor pa pita „Što još?“ ili „Dalje.“ Kako bi dala učeniku do znanja da je odgovor točan, ali da ga mora upotpuniti još kojom informacijom. Nastavnica odmah reagira kad uoči pogrešku („Nisu.“, „Nije.“, „Ne.“).

Ukoliko učenik ne zna, nastavnica postavlja potpitanja. Ako učenik ne odgovara ili nastavnica misli da nije razumio postavljeno pitanje, verbalnim znakovima komunicira s učenicima („Ću ponovit'?“). Ako vidi da učenik nije siguran, ohrabruje ga smiješkom, kimanjem glavom i verbalnim znakovima („Mhm.“, „Dobro je.“). Kad je nastavnica iznimno nezadovoljna odgovorom, negoduje i vrlo glasno uzdiše, ali ne govori što je točno.

Nakon što prozove drugu grupu od pet učenika, više ne postavlja toliko potpitanja. Moguće je da je to zbog manje količine preostalog vremena ili nastavnica gubi strpljenje. Kad vidi da jedan učenik konstantno remeti mir više od ostalih, jednom ga opomene, drugi put ga poziva da se pridruži ostalima na usmenom provjeravanju. Učenik govori da ne zna odgovor na postavljeno pitanje, ne nudi mu mogućnost potpitanja ili dodatno vrijeme da nastavi, nego odmah govori „Ne.“, piše minus i prelazi na drugog učenika. Nekima pak postavlja potpitanja. Učenicima koji su znali bar jedno prethodno pitanje daje vremena da razmisle i postavlja im potpitanja – blaža je prema njima. Čini se da ne tolerira kad učenik kaže „Ne znam.“ umjesto da pokuša odgovoriti na postavljeno pitanje.

Dvije minute prije kraja sata, nastavnica proziva još dvoje učenika te ih na brzinu ispituje prije nego zvono označi kraj nastavnoga sata.

Povratnu informaciju daje vrlo kratko, odnosno govori učenicima samo ocjenu. Verbalnim („Gotov.“, „Možeš na mjesto.“) i neverbalnim znakovima (gestom ruke) daje do znanja učenicima da može ići na mjesto. Na pitanje jedne učenice o ispravljanju ocjene, nastavnica joj odgovara da se sve ocjene mogu ispraviti. Prilikom usmenog provjeravanja daje priliku za višu ocjenu ukoliko je učenik nezadovoljan i misli da zna za više ili bi samo htio probati odgovoriti na još jedno postavljeno pitanje. Ukoliko krivo odgovori, ostaje mu prva ocjena – nastavnica ne snižava ocjenu. Pitanje jedne učenice „Je l' to za dva?“ u jednom je trenu rezultiralo odgovorom nastavnice „A nek' te voda nosi.“ Jednom učenicu nudi nekoliko dodatnih pitanja kako bi „izvukla“ odgovor te mu daje ocjenu dovoljan. Nastavnica obrazlaže ocjenu samo u slučaju kad učenici to zatraže od nje ili pokažu neslaganje, ali i tada je ta povratna informacija sažeta u jednu vrlo kratku rečenicu koja učenicima daje do znanja da ne postoji potreba za daljnjom diskusijom.

8.7.2. Polustrukturirani intervjui

Svako promatranje sata usmenog provjeravanja i ocjenjivanja popraćeno je kratkim polustrukturiranim intervjuom s nastavnikom o načinima provjeravanja i ocjenjivanja (Prilog 5.). Sa pet nastavnica polustrukturirani intervju obavljen je neposredno nakon promatranog

nastavnog sata. S jednom nastavnicom je dogovoren intervju dan nakon promatranog nastavnog sata zbog nemogućnosti provođenja intervjua nakon snimanja.

Svaki od intervju trajao je između 20 i 30 minuta, a pitanja za polustrukturirani intervju su bila sljedeća:

1. Mislite li da dajete jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja? Jesu li jasna pravila ponašanja?
2. Mislite li da potičete ugodno radno ozračje? Dolaze li Vam učenici nervozni? Kako to rješavate?
3. Što ako učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor i šuti)? Dajete li učeniku vremena da razmisli o odgovoru?
4. Kad uočite pogrešku, kako reagirate? Postavljale li potpitanja, koristite li humor, dajete li verbalne znakove da nešto nije u redu?
5. Kakve tipove zadataka dajete učenicima? Mislite li da dajete primjerene zadatke? Postavljale li konvergentna ili divergentna pitanja? Dajete li zadatke različitih težina? Postavljate li pitanja otvorenog ili zatvorenog tipa? Poštujete li uvijek didaktičko načelo postupnosti (od pitanja nižeg prema pitanjima višeg reda) i o čemu to ovisi prilikom usmenog provjeravanja?
6. Kako dajete povratnu informaciju? Obrazlažete li danu ocjenu? Tražite li ikad od učenika da procijeni svoje znanje i slaže li se s ocjenom?

Slijede kratki sažeci svakog od intervju.

Zdravstvena njega – specijalna

Nastavnica misli da daje jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja. Pravila ponašanja su, tvrdi, svima jasna. Ispituje stalno te su na to svi njeni učenici već naviknuti. Provjeravanje u hodu je za nju najbolji oblik učenja, pogotovo na vježbama kad za svaki postupak učenici moraju objasniti kako će nešto napraviti te zašto. Nastavnica tvrdi da je to proizašlo iz njene velike odgovornosti; njen je zadatak da pouči mlade osobe izrazito stresnom i odgovornom poslu, a da pri tom poučavanju nikoga ne ugroze.

Na pitanje potiče li ugodno ozračje prilikom usmenog ispitivanja, nastavnica je jednostavno odgovorila da nije sigurna. Nadodala je kako je njoj ugodno s njenim učenicima, ali da nije sigurna je li osjećaj obostran. Učenici su se iz generacije u generaciju mijenjali, ali primijetila je kako najnovije generacije sve više naginju tome da usmena provjeravanja samo

„obave“, odnosno da se toga riješe i već drugi dan to isto gradivo zaborave. Već godinama inzistira da učenici iz njenog razreda moraju izaći s usvojenim provodnim ishodima. Provodni ishod je „termin koji označava trajna i temeljna znanja, vještine i sposobnosti koje se u sve tri godine poučavanja zdravstvene njege ponavljaju i usavršavaju u primjeni“ (Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije medicinska sestra/tehničar opće njege, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta). Drugim riječima, usvajanjem provodnih ishoda zdravstvene njege učenici povećavaju samostalnost u poslu.

Generalno joj učenici ne dolaze nervozni na usmeno provjeravanje. Ako se to dogodi, to je iznimno rijetko te bi rekla da se možda dva učenika među njih 20 boje odgovarati. Nastavnica pokušava postići ugodnu atmosferu u tim situacijama te učenicima objasniti da nema razloga za strah. Prije svega im pokuša skrenuti pažnju na to kako se trenutno osjeća te odagnati strah objašnjavajući da se ništa loše neće dogoditi. Ponekad, ako je učenik iznimno preplašen, nastavnica ga čak i „pusti“, odnosno dozvoli mu da sabere misli i ponovi gradivo pa ga pita drugi put.

Kad učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor i/ili šuti), nastavnica uvijek ponudi pomoć u obliku smjernica (većinom potpitanja). Uvijek je spremna pričekati i dati vremena učeniku da razmisli jer je svjesna da neki se neki učenici brže dosjete odgovora, dok nekima ipak treba malo više vremena. Ukoliko učenik ni tad ne zna, spremna je ritualno mu ponuditi tri pitanja za „spašavanje ocjene“.

Priznaje da češće pribjegava verbalnoj komunikaciji nego neverbalnim znakovima. Učenike podsjeća na situaciju u kojoj su učili o gradivu kojeg se učenik ne može prisjetiti ili ih podsjeti na poneku anegdodu koju im je ispričala tijekom obrade tog gradiva – drugim riječima, pokušat će na nekoliko načina doći do točnog odgovora.

Kad ipak uoči pogrešku u učenikovom odgovoru, pazi da se to na njoj ne vidi na način koji bi se mogao shvatiti kao ismijavanje. Učenikovo pogrešci pristupa ili potpitanjima ili humorom, a ponekad da i suptilan neverbalni znak da da do znanja učeniku da nešto nije u redu s njegovim odgovorom. Šali se da učenicima često govori „Nemoj ići gdje te nitko nije zvao.“ jer su učenici naviknuli pričati o bilo čemu što ima barem malo veze s njenim pitanjem jer tako misle da će izvući bolju ocjenu. Tvrdi da se nerijetko dogodi upravo suprotno – učenik počne pričati o temi o kojoj još manje zna.

Iz razgovora s nastavnicom, ali i iz promatranja njenog sata, jasno je vidljiv humor koji koristi u komunikaciji s učenicima. Tvrdi da joj se na taj način učenici čine opušteniji. Na

daljnja potpitanja o korištenju humora u nastavi priznaje da su im najdraže šale koje sama ispriča „na svoj račun“ ili kada zadirkuje pokojeg učenika za situaciju koja se dogodila u razredu ili na vježbama. S druge strane, nisu im strane šale ni kada se radi o njima.

Prilikom usmenog provjeravanja nastavnica najčešće zadaje zadatke koji su, prema njenim riječima, „kompletni, zaokruženi, problemski“. Misli da svakako zadaje primjerene zadatke različite težine. Češće postavlja konvergentna pitanja, ali ne izbjegava ni divergentna. Zaključuje da sve ovisi o tome o kakvom gradivu je riječ. Voli postavljati pitanja tipa „Što bi učinio da...“, „Da se nađeš u ovakvoj situaciji...“ i slično. Didaktičkim načelom postupnosti se uglavnom ne zamara, ali misli da ga većinom poštuje. Najčešće postavlja pitanja otvorena tipa. Prisjetila se da je prije imala popis tzv. kvalifikacijskih pitanja koja je uvijek postavljala na početku usmenog provjeravanja te su učenici odgovorima na njih zaslužili ocjenu dovoljan, a tek je onda prelazila na zadatke otvorenog tipa i zadatke višeg reda. Ubrzo je shvatila da takvo ispitivanje ne funkcionira; učenici su zapisivali njena pitanja i onda učili samo po njima kako bi dobili ocjenu dovoljan i „obavili“ svoje usmeno provjeravanje. Iz tog se razloga odlučila za maksimalnu individualizaciju pitanja pri usmenom provjeravanju. Tip zadataka prije svega ovisi o prijašnjem znanju učenika te njegovom procesu učenja. Naglašava da „dvojka“ jednog učenika nikad nije jednaka „dvojki“ koju je dobio drugi te da je sam proces ocjenjivanja izrazito subjektivan i na to treba pripaziti.

Ono što je njoj najvažnije jest da njeni učenici razviju stav prema svome poslu i svojoj struci – zašto rade nešto što rade te na koji način obavljaju svoj posao. Većina učenika dolazi u srednju školu s krutim stavovima koje su razvili u vlastitome domu. Ti stavovi uključuju mišljenje o mnogim situacijama s kojima će se učenici svakodnevno susretati na radnome mjestu – istospolne parove, razne izlučevine, osobe treće životne dobi, spolne bolesti i slično. Smatra da je velik dio njenog posla učenicima približiti sve ono što trenutno stigmatiziraju i naučiti ih da kritički razmišljaju o svemu s čime se susreću. Želi kod njih osvijestiti da je najvažnije da si odaberu dio struke u kojoj će se osjećati najsretnije. Pritom naglašava i koliko prednost imaju kao učenici srednje medicinske škole – tijekom obrazovanja zavirit će u široki spektar struke i za sebe će pronaći onaj dio tog spektra u kojem se žele razvijati.

Prilikom usmenog provjeravanja nastavnica ulaže trud da učeniku da konkretnu povratnu informaciju. Šali se kako daje savjete koje nitko od nje nije tražio, ali misli da jedan dio učenika ipak sasluša i prihvati ono što im pruža. Uvijek obrazloži ocjenu i gotovo uvijek traži od učenika da sam procijeni svoje znanje, ali da pritom i obrazloži zašto misli da bi trebao dobiti baš tu ocjenu. Svaki put pita i učenikove kolege za mišljenje i inzistira na tome

da joj daju obrazloženje, ali uglavnom ne pita učenike slažu li se s ocjenom koju će im upisati jer se učenici uvijek podcijene. Uvijek sasluša mišljenje učenika i njegovih kolega, ali uglavnom uviđa da se boje reći ono što zaista misle jer misle da to ili ne zaslužuju ili da je to ono što ona želi čuti.

Fizika

Nastavnica čvrsto stoji iza toga da daje jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja. Tvrdi da su učenicima kriteriji ocjenjivanja jasni i da znaju što se od njih očekuje te kako usmeno provjeravanje kod nje izgleda. Smatra da učenik prestane obraćati pozornost jednom kad je učenik ocijenjen. Nastavnica iz tog razloga koristi kontinuirano provjeravanje kroz određeni period vremena; misli da su učenici motiviraniji kad svaki nastavni sat mogu biti „pitani“ i dobiti plus ili minus. Također, iz kasnijeg razgovora s pedagoginjom doznajem da svi nastavnici koji koriste ovakav ili sličan način ocjenjivanja uglavnom imaju pristojan broj ocjena po razredu. Pedagoginja čak komentira da ima više problema s drugim nastavnicima, koji možda ne koriste takve načine.

Prilikom razgovora o radnom ozračju, nastavnica odmah komentira da se promatrani razred drugačije ponašao tijekom mojeg prisustva – bili su znatno više zainteresirani za rad. Nastavnica tvrdi da inače „izbjegavaju fiziku“ koliko je to moguće, a ovaj su se put svi učenici uistinu trudili naći odgovore na pitanja i ponuditi rješenja zadataka, pa čak i oni koji su najviše skloni neradu na njenome satu.

Komentira da uvijek postoji određena doza nelagode tijekom usmenog provjeravanja. Uglavnom su naviknuti na to i ona i učenici; misli da nema promjene u njihovoj komunikaciji inače i tijekom usmenog provjeravanja. Ukoliko učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor i štiti), najčešće pokuša s poticanjem racionalnog razmišljanja („Kaj ti se loše može dogoditi?“). Kad uoči pogrešku u učenikovom odgovoru, uvijek reagira, bez iznimke. Obično počne navoditi na točan odgovor, barem dvaput. Misli da učenici dobro reaguju na nju i na njen način komunikacije. Smatra opuštenu atmosferu ključnom i tome i teži tijekom nastave, ali i tijekom usmenog provjeravanja.

Kod zadavanja zadataka uvijek kombinira činjenično, odnosno konceptualno, znanje i računski dio. Smatra da su svi zadatci primjereni programu te nema nikakve prilagodbe zadataka. Riječ je o srednjoj strukovnoj školi u kojoj nema prilagodbe programa; svi koju su ju upisali znali su u što se upuštaju te je bitno da u prve dvije godine izvuku onoliko koliko mogu od općeobrazovnih predmeta. Već u trećem razredu ih više nemaju, a moraju biti sposobni primijeniti naučeno na strukovne predmete koji slijede.

Obično na radnim listovima zada jedan ili dva jednostavna zadatka koji su dovoljni za ocjenu dovoljan, zatim zada jedan ili dva malo teža zadatka koji su za ocjenu dobar i tako dalje. Postavlja uglavnom konvergentna pitanja i često koristi zadatke višestrukog izbora jer su oni uobičajeni u fizici. Također češće pribjegava pitanjima zatvorenog tipa, ali nakon toga uvijek od učenika traži objašnjenje te misli da uvijek poštuje didaktičko načelo postupnosti.

Kad daje povratnu informaciju (ako ju daje), obično ju sažme koliko je to moguće. Misli da učenik mora sam biti svjestan što radi dobro, a što ne radi te kako može ispraviti ocjenu. Primjećuje da joj je najčešća povratna informacija prilikom davanja ocjene nedovoljan – tada učenicima objasni da su takvu ocjenu dobili jer ne znaju „osnove fizike“. Iako povratnu informaciju ne daje opsežno, učenika uvijek pita slaže li se s ocjenom. Također tvrdi da će učeniku uvijek ponuditi i priliku za „podizanje“ ocjene. Tada obično postavi još jedno ili dva pitanja na temelju kojih će odlučiti je li to dovoljno za „ocjenu više“. Ako se učenici nađu u toj situaciji, nastavnicu često pitaju mogu li time ugroziti ocjenu koju su već dobili, na što im ona uvijek odgovori da je ta ocjena sigurna – mogu samo profitirati.

Povijest

Nastavnica misli da daje jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja. Nastavnica navodi da ako učenicima nije nešto jasno, obično sami pitaju, pogotovo kad je riječ o pisanoj provjeri znanja – tada nerijetko pokoji učenik dođe kako bi mu pojasnila zašto određeni odgovor nije točan. Misli i da su pravila ponašanja tijekom usmenog provjeravanja jasna. Navodi da ponekad primijeti da se učenici došaptavaju ili da govore učeniku kojeg ispituje točan odgovor. Tada te učenike upozori da to ne rade. Najčešće pribjegava neverbalnim znakovima koji su obično i više nego dovoljni da učenici prestanu s takvim ponašanjem. Ako ni to ne pomaže, tada verbalno upozori učenike pred cijelim razredom.

Nastavnica nastoji poticati ugodno radno ozračje, ali je i njoj jasno da je usmeno provjeravanje stresno za učenike, pogotovo u prvom razredu srednje škole kada se navikavaju na novo radno okruženje i na nove kriterije te načine provjeravanja. U drugom razredu bi to već trebalo biti lakše, ali učenici uglavnom imaju problem s verbalnim izražavanjem. Odgovori su izrazito kratki, nerijetko se sastoje od samo jedne ili dvije riječi što nije dovoljno.

Učenici ponekad dolaze vidno nervozni na usmeno provjeravanje, pogotovo ako misle da ne znaju dovoljno. Tada nastavnica pribjegava humoru ili pita nešto nevezano za gradivo – nešto što će ih malo opustiti. Ponekad ih pita i što su dobro naučili da im to postavi kao prvo pitanje (kako bi bili manje nervozni), a tada se vrati na gradivo koje je prvotno htjela pitati.

Ako učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor ili šuti) tada nastavnica preformulira pitanje ili postavi potpitanje. Ipak, navodi da, ako je riječ o ključnom dijelu gradiva (nešto što se „mora znati“), a učenik ne zna odgovor unatoč svim potpitanjima, tada ipak daje negativnu ocjenu. Prije nego do toga dođe, nastavnica porazgovara s učenicima; pita ga je li učio, koliko je vremena posvetio učenju te na koji je način učio. Primijetila je da se učenici najviše uplaše pitanja „zašto“ (pitanje koje uključuje detaljniju analizu gradiva te povezivanje naučenog) te ponekad umjesto toga preformulira pitanje te kaže „Poveži mi...“ ili nešto slično. Misli da im daje dovoljno vremena da razmisle o odgovoru.

Kad uoči pogrešku, obično reagira, ali navodi kako to najviše ovisi o pitanju. Ponekad pusti učenika da dalje objašnjava krivi odgovor, a ponekad čeka da drugi učenik reagira i kaže da je to pogrešno. Kako bi dala do znanja da nešto nije u redu pribjegava i neverbalnim znakovima i to joj je uglavnom najdraža strategija jer ne prekida učenika dok govori, samo ga usmjerava u drugom smjeru. Ipak, kod nekih učenika neverbalni znakovi ne pomažu pa mora i verbalno izraziti da je uočila pogrešku u njihovim riječima.

U usmenom provjeravanju koristi pitanja otvorenog tipa u kojima traži da učenici objasne i povežu zašto se nešto dogodilo upravo tako. Također im daje i povijesne izvore (povijesne karte u atlasu ili na projektoru). Nije joj strano ni zadati pokoji povijesni izvor u obliku teksta koji onda koristi kako bi primijenila ne samo povezivanje kontekstualnih činjenica i pozadine povijesne situacije, nego i samu analizu teksta. Misli da zadaje primjerene zadatke te zadatke različitih težina. Postavlja i konvergentna i divergentna pitanja – voli kombinirati oba tipa pitanja – ali to ovisi o gradivu. Svjesna je da ne može postavljati pitanja za koje nema osnove, treba usmjeravati učenike i koristiti primjeren tip zadataka. Uglavnom postavlja pitanja otvorenog tipa, ali nisu joj strana ni pitanja zatvorenog tipa (iako njih više koristi u testovima). Što se tiče didaktičkog načela postupnosti, kaže da ga uvijek primjenjuje jer je upravo ono i najbitnije u predmetu poput povijesti.

Povratnu informaciju daje tako da prvo objasni što je bilo dobro, a što nije bilo dobro. Misli da je najvažnije učenicima objasniti odmah na početku učenja novog gradiva što se od njih očekuje. Prilikom obrade novog gradiva često im daje primjere pitanja kakva bi se mogla naći u pismenom ili usmenom provjeravanju („Pitala bih vas, recimo...“). Ponekad traži od učenika da sam procijeni svoje znanje, ali ne uvijek jer za to jednostavno nema vremena. Ako traži od učenika da sami procijene svoje znanje ili znanje drugog učenika, primijetila je da su u tome jako strogi – često daju ocjenu manju od onoga što bi ona predložila. Uglavnom ne pita

učenika slaže li se s ocjenom, ali to je samo zato što već na učeniku i njegovoj reakciji vidi da mu je jasno zašto je dobio ocjenu kakvu je dobio.

Geografija

Nastavnica većinom ispituje jednog učenika na početku ili na kraju sata, ali ponekad se dogodi da ih ispita i dvoje ili troje, ovisno o tome koliko učenika još nema ocjenu iz usmenog provjeravanja. Trudi se da svaki učenik ima barem jednu takvu ocjenu tijekom polugodišta.

Na ovome satu koji je bio koncipiran kao sat ponavljanja, nastavnica je istovremeno ispitivala sve učenike u razredu te si je bilježila „plusiće“ za zalaganje. Obično to radi tijekom svakog nastavnog sata kako bi imala uvid koji su učenici bili najaktivniji tijekom cijele školske godine. Smatra da je kontinuirano praćenje vjerodostojnije nego samo usmeno provjeravanje jer se učenici trude biti aktivni na svakome satu. Učenici su dobro upoznati s ovim načinom praćenja te dobro znaju da nastavnica primjenjuje takav sistem ocjenjivanja.

Nastavnica misli da daje jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog ispitivanja te tvrdi da su pravila ponašanja jasna svim učenicima. Naglašava da pravila kod nje nikad ne ovise o pojedinom razredu, ali se malo drugačije reflektiraju u svakome razredu. U nekim razredima ima učenika koji jednostavno ne žele slušati pa iz toga proizlazi i drugačiji pristup nastavnika i drugačije radno ozračje.

Ipak, kad je riječ o radnom ozračju, nastavnica čvrsto stoji iza toga da potiče ugodno radno ozračje i da se nitko nikada nije žalio na njezin rad, ni učenici, ni roditelji pa tako ni nitko od drugih nastavnika. Smatra da zbog njezine vedrine i opuštenosti učenici ne dolaze na njen sat nervozni, čak ni kad je riječ o usmenom provjeravanju i ocjenjivanju.

Ako se i dogodi da učenik ne zna odgovor te pokazuje otpor (šuti), nastavnica mu daje malo vremena te ga potpitanjima potiče da razmisli, ne bi li „izvukla“ točan odgovor ili učenika usmjerila u pravome smjeru. Uvijek govori učenicima da mogu sami svoju definiciju izreći i ne inzistira na pukom reproduciranju onoga što piše u knjizi. Smatra da je po tom pitanju vrlo umjerena (nije stroga).

Kad uoči pogrešku u učenikovom odgovoru, nikada ne kritizira. Pokuša korigirati pogrešku te se vrlo često i našali s učenikom, postavlja potpitanja te daje neverbalne znakove da odgovor nije točan, a ako baš nikako ne ide, onda prozove drugog učenika da odgovori na isto pitanje. Prije nego pribjegne tom rješenju ipak pokušava potaknuti učenika na sve načine da dođe do točnog odgovora.

Kod zadavanja tipova zadataka u usmenom provjeravanju trudi se da svi potiču zaključivanje i logičko povezivanje informacija. Daje primjerene zadatke i zadatke različite težine, iako se to uglavnom odnosi na pisane provjere znanja kad svi učenici dobiju iste zadatke. Kod usmenog provjeravanja ipak težina zadatka ovisi i o samome učeniku. Tvrdi da svaki nastavnik poznaje svoje učenike najbolje i prema tome već otprilike vidi u kojem smjeru će se usmeno provjeravanje odvijati. Učenicima koji inače lošije znaju postavlja jednostavnija pitanja, ali ih nikad ne podcjenjuje. Ako vidi da s lakoćom odgovaraju na ta pitanja, uvijek je spremna ponuditi teže zadatke za višu ocjenu. Većina pitanja su otvorenoga tipa te nastavnica većinom nastoji poštivati didaktičko načelo postupnosti. Ipak, naglašava da to uvelike ovisi o vremenu koje ima na raspolaganju i da je program takav da jednostavno nema vremena svakom učeniku postavljati pitanja prema načelu postupnosti te priznaje da se toga ponekad ipak ne pridržava.

Nastoji uvijek obrazložiti danu ocjenu iako smatra da je stručnjak u onome što radi i da zna dobro ocijeniti učenika. Iz tog razloga rijetko kad traži od učenika da sam procijeni svoje znanje. Naravno, uvijek naglasi učenicima da pitaju kad im nešto nije jasno; isto vrijedi i za ocjenu. Isto tako tvrdi i da joj se učenici vrlo rijetko bune kad im da ocjenu – smatra da je to većinom rezultat njene umjerenosti u usmenom provjeravanju, ali i ocjenjivanju. Ako se pak dogodi da se učenik pobuni zbog dane ocjene, nastavnica uvijek prvo upita učenika zbog čega se buni i zbog čega misli da je zaslužio bolju ocjenu. Tada pita ostale učenike u razredu slažu li se s ocjenom koju mu je dala ili misle da zna za više. Priznaje da se učenici gotovo uvijek slože s ocjenom koju je predložila, ali da nikad ne bi odbila ponuditi pitanje za bolju ocjenu ako učenici to zatraže.

Hrvatski jezik

Nastavnica hrvatskog jezika nekoliko puta se požalila koliko su učenici strukovnih škola zakinuti za obrazovanje kakvo im je potrebno. Hrvatski jezik je, kao i ostali općeobrazovni predmeti, u srednjim medicinskim školama sveden na prva dva razreda škole (od ukupnih pet) te je time i gradivo koje je predviđeno za četiri godine škole natrpano u pet sati tjedno unutar prva dva razreda. Najveći problem nastavnici stvara činjenica da su za neka djela književnosti učenici jednostavno premladi i da ne mogu razgovarati o temama o kojima bi inače u kasnijim razredima vrlo slobodno poticala diskusiju. Također navodi da učenicima velik problem stvara pisano i usmeno izražavanje te ih potiče koliko može da se na tom području razvijaju.

Za sebe misli da daje jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja. Pravila ponašanja su uvijek jasna, kako na nastavi, tako i prilikom usmenog provjeravanja. Učenici znaju što od njih očekuje i već znaju princip po kojem ispituje. Nakon što obrade književno razdoblje, nastavnica najavi da će kroz tjedan dana početi s usmenim provjerama i svaki sat potiče učenike da se barem troje dobrovoljno jave. Ukoliko se ne javi tri učenika, nasumičnim odabirom u e-Dnevniku sama prozove „žrtve“. Time potiče kooperativnost i prisnost među učenicima. Voli ih podsjećati da će im takvo ponašanje dobro doći kad krenu s praksom i kad prijedpodne budu na vježbama, a popodne na nastavi; voljela bi da jedne druge „pokrivaju“ u takvim situacijama jer će i njima sigurno zatrebati.

Trudi se poticati ugodno ozračje, iako se ponekad dogodi da učenici dođu nervozni na usmeno provjeravanje. Tada ne daje učenicima do znanja da vidi da su nervozni, nego ih pokušava kroz razgovor ili pokoji primjer opustiti.

Ako učenik pokazuje otpor (šuti i ne zna odgovor), prvo se potruđi dati dovoljno vremena učeniku da razmisli i da se prisjeti. Tada proba pomoći učeniku; govori asocijacije na odgovor, postavlja potpitanja ili navodi na odgovor ponavljajući neku anegdotu sa nastavnog sata na kojem su učili to gradivo.

Kad uoči pogrešku u odgovoru, najčešće pokušava pomoći učeniku, navodeći primjere lektira koje su čitali ili ponavljajući događaje i atmosferu sa sata ne bi li se učenik sam prisjetio.

Postavlja potpitanja iako voli postaviti otvoreno pitanje pa dati učenicima da se sami slobodno izražavaju. Na taj način potiče već spomenuti razvoj usmenog izražavanja, ali isto tako ne voli prekidati učenika dok govori; primijetila je da, ako prekine učenika u govoru, učenik počne pričati „u natuknicama“, onako kako je učio, a to pokušava izbjegavati. Uglavnom postavlja konvergentna pitanja, a didaktičko načelo postupnosti ne poštuje uvijek jer za to jednostavno nema vremena.

Primjerene zadatke, priznaje, misli da ne daje i to isključivo zbog njihove dobi. Kad bi radila ista djela s njima u starijoj dobi, radila bi ih puno detaljnije i produbila bi diskusije, ali to na njihovoj trenutnoj razini jednostavno nije moguće. Također, daje zadatke različitih težina i to uglavnom ovisi o mogućnosti djeteta da shvati i poveže informacije koje od njega traži. Zadatke daje na temelju praćenja učenika kroz dvije godine i jasno joj je da ne mogu svi učenici jednako znati, ali voli nagraditi trud. Daje primjer učenika kojemu je razina koncentracije izrazito niska te vrlo često ne može pratiti nastavu dulje od dvadesetak minuta.

Kad nauči i kad se javi, što je bio slučaj na promatranom satu, voli takvog učenika nagraditi. Uvijek daje dvije ocjene iz usmene provjere, ocjenu za naučeno i ocjenu za usmeno izražavanje. U takvim situacijama, ocjena za usmeno izražavanje uvijek će biti za jednu ocjenu viša od ocjene koju će učeniku dati iz znanja. Tvrdi da je to učenicima jasno i nikad se nisu bunili protiv takvog načina ocjenjivanja.

Povratnu informaciju uvijek daje i uvijek obrazlaže ocjenu. Uglavnom ne pita slaže li se učenik s danom ocjenom, ali učenici obično pokazuju reakcijom da misle da nije u pravu pa onda ispita u čemu je problem. Ponekad traži od učenika da procijeni svoje znanje i to kad ima osjećaj da učenik misli da zna za više. Tada ga pita zašto to misli i traži od njega da se uspoređi s bolje ocijenjenim učenicima. Trudi se dati zaključak o obrađenom razdoblju nakon što sve učenike ispita te tada iskoristi priliku da učenicima da pokoji majčinski savjet i da ih potakne da razmišljaju o važnosti književnosti u svakodnevnom životu. Potiče ih da promišljaju o svojoj struci i važnosti koju imaju u društvu te da uvijek svemu pristupaju s empatijom – jer treba težiti tome da čine ono što bi i sami očekivali od drugih.

Kemija

Nastavnica misli da su pravila ponašanja jasna prilikom usmenog provjeravanja. Misli i da daje jasne upute i objašnjenja, iako priznaje da se povremeno dogodi da mora ponoviti pitanje jer učenik nije razumio što se od njega očekuje – to pripisuje tome što je tek nedavno diplomirala i počela predavati u školi („danak neiskustvu“).

Način usmenog provjeravanja pokušava prilagoditi gradivu koje u tom trenutku obrađuju. Ponekad ispituje tijekom cijelog nastavnog sata te i sama priznaje da to uglavnom ide jako brzo jer svatko dobije po pet pitanja (na satu na kojem sam prisustvovala ispitala je dvanaest učenika). Naglašava da, kad planira ispitivati tijekom cijelog nastavnog sata, učenicima to uvijek unaprijed najavi kako bi se mogli pripremiti. Ponekad koristi interaktivnu tehnologiju (kviz na računalu i projektoru) te odjednom ispita cijeli razred.

Na pitanje potiče li ugodno ozračje u razredu nastavnica odgovara da se trudi, ali da to uvelike ovisi o razredu, danu i rasporedu. Ako je kemija zadnji sat, priznaje da su učenici živahniji i da je teže s njima raditi. Primijeti da joj poneki učenik dođe nervozan odgovarati te tvrdi da njemu da više vremena da razmisli o odgovoru te ga umiri na neki način (šalom ili smiješkom). Najveća obrana od nervoze, tvrdi, je to što ispituje grupu od pet učenika odjednom pa osjećaju da „nisu sami u tome“.

Ako učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor ili šuti), nastavnica tvrdi da ga pokušava potaknuti potpitanjima ili postavi novo pitanje ako baš vidi da ne može ništa „izvući“. Sad već otprilike zna pretpostaviti koji učenik koliko zna ili ne zna pa im i na osnovu toga pomaže ili ne pomaže. Misli da daje dovoljno vremena da učenik razmisli o odgovoru, ali smatra da je učenikov prvi odgovor obično i najbolji; što više vremena učenik ima da razmisli o odgovoru, više će se odmaknuti od postavljenog pitanja.

Tvrdi da tijekom usmenog provjeravanja postavlja potpitanja i misli da koristi humor, ali pokušava ne davati neverbalne znakove kad učenik krivo odgovara na pitanje. Ipak, priznaje da to ponekad zna imati kontra-efekt – učenici koji počnu odgovarati točno, počnu sumnjati u sebe pa promijene odgovor.

Kad uoči pogrešku, nastavnica uglavnom pita „Jesi li siguran?“. Tvrdi da to isto pitanje postavlja i onim učenicima na kojima vidi da su nesigurni u svoj odgovor. Misli da daje primjerena pitanja te da se trudi zadavati pitanja različite težine. Koristi kombinaciju konvergentnih i divergentnih pitanja te kombinaciju pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Tvrdi da pokušava zadavati pitanja prema didaktičkom načelu postupnosti (od pitanja nižeg prema pitanjima višeg reda) te da to uvelike ovisi o tipu i težini gradiva te o tome odgovara li učenik za višu ili nižu ocjenu; ako učenik nije znao prvo i drugo pitanje, onda uglavnom postavlja pitanja nižeg reda i u nastavku usmenog provjeravanja.

Povratnu informaciju, ako daje, daje na kraju. Nekad ju uspije izreći učenicima, a nekad ne – sve ovisi o tome koliko vremena ima, a ponekad jednostavno zaboravi. Ocjenu ne obrazlaže učenicima jer koristi sustav s plusevima i minusima; misli da to učenicima jasno daje do znanja koju ocjenu su zaslužili. Nakon usmenog provjeravanja nastavnica ne provjerava slaže li se učenik s ocjenom; smatra da će se učenik sam pobuniti ako misli da nije dobio ocjenu koju zaslužuje, ali tvrdi da se to jako rijetko dogodi.

8.7.3. Kodiranje

Vrste pitanja

Kodovi vezani uz vrste pitanja svrstani su u sljedeće kategorije: pitanja, potpitanja, zatvorena pitanja, otvorena pitanja, konvergentna pitanja, divergentna pitanja, pitanja nižeg i pitanja višeg reda.

Prvo što je bilo potrebno odrediti jest radi li se o pitanju ili potpitanju. Ubrojena su sva pitanja vezana uz nastavni sadržaj, a odbačena su sva pitanja koja su vezana uz razrednu dinamiku i organizaciju nastavnog sata. Primjerice, pitanja poput „Tko nam danas fali?“ nisu uvrštena u analizu podataka. S druge strane, pitanja poput „Oćete se smirit' malo?“ uvrštena

su u analizu podataka, i to pod kritiku koju nastavnik upućuje učenicima budući da indirektno kritizira ponašanje učenika u razredu i želi da se to ponašanje promijeni.

Postavljeno pitanje je bilo klasificirano kao pitanje ako je bilo prvo pitanje postavljeno određenom učeniku ili ako je istom učeniku postavljeno pitanje koje nije bilo vezano uz prethodno postavljeno pitanje. Ukoliko je pitanje bilo vezano uz prethodno postavljeno pitanje istom učeniku, odnosno ako se odnosilo na isti nastavni sadržaj, klasificirano je kao potpitanje. S druge strane, ako se pitanje odnosilo na isti nastavni sadržaj, a bilo je postavljeno drugom učeniku, klasificirano je kao pitanje, a ne potpitanje.

U potpitanja su uvrštena sva pitanja koja su se odnosila na prethodno postavljeno pitanje istome učeniku, a bila su postavljena s ciljem da se učenik prisjeti nečega, da pobliže objasni svoj odgovor, da promijeni svoj odgovor ako je on bio netočan ili ako nastavnik i dalje nastavlja komunikaciju s istim učenikom koji šuti i ne nudi odgovor na postavljeno pitanje. Također, u potpitanja su uvrštene i izjavne rečenice ili započete izjavne rečenice izrečene s ciljem da ih učenik dovrši (navođenja na točan odgovor ili asocijacije). Takve izjavne rečenice uvrštene su u potpitanja jer ih je nastavnik izrekao s istim ciljem kao i potpitanja. U potpitanja, međutim, nisu uvrštena pitanja poput „I?“, „Dalje?“ i slična, budući da su takva pitanja uvrštena u aktivno slušanje, u kategoriju „davanje podrške i ohrabrivanje“ i to davanje podrške i ohrabrivanje učenika verbalnim znakovima.

U zatvorena pitanja uvrštena su selektivna pitanja (alternativna pitanja ili pitanja prisilnog izbora), u kojima nastavnik učeniku nudi dvije ili više alternativa od kojih učenik bira jednu; „da-ne“ pitanja na koja učenik može odgovor dati samo s „da“ ili „ne“ (npr. „Je li to točno?“) te činjenična pitanja na koja se očekuje odgovor činjeničnog tipa. Budući da činjenična pitanja mogu biti i otvorenog tipa, u zatvorena pitanja uvrštena su pitanja na koje učenik može dati kratak odgovor (u nekoliko riječi) te su u ovu kategoriju uvrštena pitanja dosjećanja, prepoznavanja ili reprodukcije, što se uglavnom svelo na odgovore koji su uključivali nabranje. U zatvorena pitanja uvrštena su i sva pitanja izrečena pomoću izjavnih rečenica koje je učenik trebao dovršiti (navođenja i asocijacije), budući da je nastavnik uglavnom izrekao gotovo cijelu rečenicu, a učenik je trebao nadodati samo riječ ili dvije kako bi odgovor bio kompletan. Također, u zatvorena pitanja uvrštena su i pitanja kreirana dodavanjem fraza, kao npr. „zar ne?“, „nije li tako?“ i sl.

U otvorena pitanja, s druge strane, uvrštena su sva pitanja u kojima je učenik imao veću razinu kontrole u odlučivanju koji će odgovor dati. Primjerice, ovdje su uvrštena pitanja poput „Što bi ti rekla o zaraznim bolestima?“. U otvorena pitanja uvrštena su i pitanja postavljena u

obliku izjavnih rečenica, primjerice „I počinjemo na sljedeći način: razdoblje, godine, predstavnici, odabir književnog djela. I to bi bilo to. Izvoli.“ Iako ni u jednom trenutku nije bilo postavljeno pitanje, učenik shvaća da treba govoriti o određenom obrađenom razdoblju u književnosti i reći sve što zna o njemu.

U kategoriju konvergentnih pitanja ubrojena su ona pitanja na koja postoji samo jedan jednoznačan odgovor, odnosno usmjerena su na reprodukciju naučenog nastavnog sadržaja.

Za razliku od konvergentnih pitanja, u divergentna su uvrštena ona pitanja koja iziskuju raznovrsna rješenja određenog problema te u kojima je broj rješenja neograničen. U ovu kategoriju uvrštena su sva pitanja koja pružaju mogućnost davanja neobičnih i raznolikih odgovora te kojima je cilj stimulirati kreativno mišljenje. U ova pitanja uvrštena su sva pitanja koja povezuju konvergentno znanje sa svakodnevnim životom i usmjerena su na primjenu tog konvergentnog znanja u novim i hipotetskim situacijama.

Kategorije pitanja nižeg, odnosno višeg reda, određene su prema Bloomovoj taksonomiji. Budući da je taksonomija podijeljena na šest razina ciljeva (ishoda) učenja koje su poredane po hijerarhijskom obrascu od jednostavnih do složenijih misaonih operacija memoriranja, pitanja koja se odnose na prve tri razine (znanje, razumijevanje i primjena) uvrštena su u kategoriju pitanja nižeg reda, a pitanja koja se odnose na sljedeće tri razine (analiza, sinteza i evaluacija) uvrštena su u kategoriju pitanja višeg reda. Sva divergentna pitanja uvrštena su u pitanja višeg reda; svaki učenikov novi odgovor ili zaključak temelji se na njegovom usvojenom konvergentnom znanju, ali su potrebne složene misaone operacije kako bi do njih došao.

Transkripti su kodirani prema svim navedenim kriterijima te su rezultati prikazani u sljedećoj tablici.

	ukupan broj pitanja i potpitanja	zatvorena pitanja	otvorena pitanja	konvergentna pitanja	divergentna pitanja	pitanja nižeg reda	pitanja višeg reda
zdravstvena njega - specijalna	274	182	92	264	10	257	17
fizika	159	92	67	156	3	155	4
povijest	132	79	53	132	0	93	39
geografija	269	173	96	269	0	234	35
hrvatski jezik	100	51	49	95	5	77	23
kemija	141	62	79	141	0	138	3

Tablica 5. Vrste pitanja

Kao što je i vidljivo u tablici, najviše pitanja i potpitanja postavljeno je upravo na satu zdravstvene njege – specijalne. Nastavnica je uključila cijeli razred i postavila je iznimno puno pitanja, ali i potpitanja kako bi učenici sami došli do što detaljnijeg odgovora. Od 274 postavljena pitanja, njih 182 bilo je zatvorenog tipa, dok je 92 pitanja bilo otvorenog tipa – što je i dalje znatno više od broja postavljenih otvorenih pitanja na drugim nastavnim satima. Većina pitanja bila su usmjerena na konvergentno mišljenje, njih čak 264, dok je samo 10 pitanja bilo usmjereno na razvoj divergentnog mišljenja. Također, većina pitanja bila je usmjerena na jednostavne misaone operacije (znanje, razumijevanje i primjenu), dakle većina postavljenih pitanja (njih 257) bila su pitanja nižeg reda.

Slično je bilo i na drugim nastavnim satima. Dakle, sve nastavnice imale su u prosjeku 179 postavljenih pitanja i potpitanja tijekom nastavnog sata u trajanju od 45 minuta. Najviše postavljenih pitanja i potpitanja postavila je nastavnica zdravstvene njege (274), a najmanje nastavnica hrvatskog jezika (100), čime je nastavnica dala do znanja učenicima da želi čuti što je više moguće od njih, uz njezinu minimalnu pomoć. Njena potpitanja su uglavnom bila zatvorenoga tipa, čime je pokušavala učenike navesti na točan odgovor, odnosno asociirati ih na ono što želi čuti od njih, a što prethodno sami nisu izrekli. Također, manjak pitanja na satu hrvatskog jezika moguć je i zbog čestih sažimanja kojima je nastavnica htjela „zaokružiti“ obrađenu nastavnu cjelinu – nakon svakog postavljenog pitanja, sama je još nadodavala što je bitno za taj nastavni sadržaj kako bi svi učenici što više toga upamtili. Također, tijekom nastavnog sata iz hrvatskoga jezika usmenom provjeravanju i ocjenjivanju je pristupilo samo troje učenika, dok je prvih nekoliko minuta sata utrošeno na izlaganje plakata tako da je i to uvelike utjecalo na manji broj postavljenih pitanja.

Gotovo sve nastavnice imale su više pitanja zatvorenog nego otvorenog tipa. Najviše pitanja zatvorenog tipa postavila je nastavnica zdravstvene njege (182), što je i razumljivo s obzirom na to da je sama imala i najveći ukupni broj postavljenih pitanja i potpitanja. Najmanje zatvorenih pitanja postavila je nastavnica hrvatskoga jezika (51), što je također razumljivo ako uzmemo u obzir da je imala i najmanji ukupni broj pitanja i potpitanja. Ona je imala i najmanji broj otvorenih pitanja (49), dok je najveći broj pitanja i potpitanja otvorenog tipa postavila nastavnica na satu geografije (96), koja je imala i drugi najveći ukupni broj pitanja i potpitanja (269).

Sve nastavnice postavljale su uglavnom pitanja usmjerena na konvergentno mišljenje. Tri od šest nastavnica (povijest, geografija i kemija) nisu postavile nijedno pitanje usmjereno na razvoj divergentnog mišljenja. Nastavnica na satu fizike postavila je samo tri, nastavnica

na satu hrvatskog jezika pet, dok je nastavnica na satu zdravstvene njege postavila ukupno deset divergentnih pitanja u kojima je povezala učenikovo usvojeno konvergentno znanje sa svakodnevnim hipotetskim situacijama i sa strukom za koju se učenici obrazuju (medicinska sestra/medicinski tehničar). Budući da je gotovo na svim satima cilj bio ocijeniti neke od učenika, ovakvih pitanja je i bilo najmanje što je razumljivo. Ocjenjivanje, odnosno prosuđivanje točnosti odgovora danih na postavljeno divergentno pitanje, vrlo je subjektivno te se kod provjeravanja znanja učenika takva pitanja izbjegavaju.

Slična je situacija i sa pitanjima nižeg, odnosno višeg reda. Sve su nastavnice postavile znatno veći broj pitanja nižeg reda usmjerena na jednostavnije misaone operacije (znanje, razumijevanje i primjenu) dok je vrlo malen broj pitanja bio rezerviran za pitanja usmjerena na složenije misaone operacije (analizu, sintezu i evaluaciju). Najveći broj pitanja višeg reda postavila je nastavnica na nastavnome satu povijesti (39) što je razumljivo ako uzmemo u obzir da je jedina koristila povijesne izvore na kojima je tražila da učenici analiziraju povijesnu situaciju toga vremena i primjene znanje koje su usvojili na novi i specifičan način. Najmanji broj postavljenih pitanja višeg reda uočen je na satu kemije (3). Razlog tome je opet vrlo jednostavan – nastavnica je u 45 minuta na usmeno provjeravanje i ocjenjivanje pozvala najviše učenika (njih 12). Budući da je jedina ocijenila toliki broj učenika, razumljivo je zašto je pozornost usmjerila na konvergentna pitanja nižeg reda – takva pitanja omogućavaju ispitivaču visoku razinu kontrole nad interakcijom i jednostavnije te objektivnije ocjenjivanje. S druge strane, ona jedina ima veći broj postavljenih pitanja otvorenog u odnosu na pitanja zatvorenog tipa. Dakle, iako je postavljala pitanja otvorenog tipa, nije tražila dugačke odgovore, već da učenici svojim riječima ukratko objasne definiciju, svojstva i dr.

Aktivno slušanje

Kodovi vezani uz aktivno slušanje nastavnika svrstani su u sljedeće kategorije: davanje podrške i ohrabrivanje, postavljanje potpitanja, dodatno pojašnjenje točnog odgovora, pohvala ili odobravanje točnog odgovora, upozoravanje na pogreške, kritika i kazna.

Postoji nekoliko načina na koje nastavnik može ohrabriti učenika da pojasni i proširi ono što je već rekao, a među njima su: korištenje neverbalnih i paralingvalnih znakova, upotreba verbalnih znakova i ponavljanje ključnih riječi. Sukladno tome, te su kategorije uvrštene kao potkategorije davanja podrške i ohrabrivanja za kodove aktivnog slušanja. Izuzeti su svi neverbalni znakovi budući da oni nisu predmet ovog istraživanja.

U paralingvalne rječice uvrštene su rječice poput „oh“, „ah“, „mhm“ i „hmm“ kojima nastavnik potiče učenika da nastavi govoriti o započetoj temi i daje mu do znanja da odgovor koji daje ide u željenome smjeru.

U kategoriju verbalnih znakova korištenih za davanje podrške i ohrabivanje uvršteni su verbalni ekvivalenti prethodno opisanih neverbalnih znakova (npr. „I...“, „Dalje...“, „Dobro.“). Svrha tih poruka je poručiti učeniku da ga nastavnik sluša i da želi da učenik nastavi govoriti o tome.

U kategoriju ponavljanja ključnih riječi uključen je svaki kod u kojemu nastavnik uočava određenu riječ ili frazu te istu ponavlja da potakne učenika na daljnju komunikaciju.

U jednu od kategorija aktivnog slušanja uvrštena su i sva potpitanja. Što je sve uključeno u ovu kategoriju prethodno je već opisano u vrstama pitanja.

Kategorija dodatnog pojašnjenja točnog odgovora podijeljena je na sljedeće kategorije: parafraziranje, sažimanje i reflektiranje. U parafraziranje je uvršten svaki kod u kojemu nastavnik svojim riječima sažima ili objašnjava učenikov odgovor. Drugim riječima, uključene su sve izjave u kojima nastavnik ponavlja suštinu sadržaja onoga što je učenik rekao, ali to čini svojim riječima uz neke ključne riječi koje je učenik izgovorio.

U sažimanje je uključena svaka veća količina informacija koju nastavnik sam rezimira nakon određenog perioda komunikacije s učenikom ili nakon duljeg razdoblje slušanja. Dakle, uključeni su svi kodovi u kojima nastavnik želi pojasniti učenikov odgovor i dati sažetiji pregled ključnih tema koje su bile uključene u komunikaciji do tog trenutka. Uključeni su i svi kraći „govori“ nastavnika koje nastavnik koristi prije prelaska na druge nastavne sadržaje, kako bi se „zaokružio“ prethodni razgovor o spomenutim temama.

U reflektiranje su trebali biti uključeni svi kodovi u kojima je nastavnik obratio pozornost na emocije tijekom razgovora s učenikom (primjerice, izjavne rečenice poput „Imam dojam da ste baš dobro raspoloženi).

Sljedeća kategorija (pohvala ili odobravanje točnog odgovora) podijeljena je na potkategorije: verbalni znakovi i paralingvalne rječice. U paralingvalne rječice uvrštene su rječice poput „ah“, „mhm“ i „hmm“ kojima nastavnik poručuje učeniku da je odgovor točan i da može prestati govoriti o započetoj temi. U kategoriju verbalnih znakova korištenih za pohvalu ili odobravanje točnog odgovora uvršteni su verbalni ekvivalenti prethodno opisanih neverbalnih znakova (npr. „Odlično.“, „Super.“, „Tako je.“ i sl.). Korištenjem tih verbalnih

znakova, nastavnik također učeniku daje do znanja da je zadovoljan danim odgovorom i da ne zahtjeva daljnje pojašnjenje.

Za razliku od istih potkategorija u kategoriji davanja podrške ili ohrabivanja, paralingvalne rječice i verbalni znakovi unutar kategorije pohvale ili odobravanja točnog odgovora imaju znatno drugačiju intonaciju. Kad nastavnik koristi paralingvalne rječice i verbalne znakove kako bi ohrabrio učenika ili mu dao podršku, koristi uzlaznu intonaciju te njome učeniku daje do znanja da nastavi govoriti. S druge strane, kad nastavnik koristi paralingvalne rječice i verbalne znakove u svrhu pohvale ili odobravanja točnog odgovora, koristi silaznu intonaciju čime daje do znanja učeniku da je odgovor u redu i da nema potrebe za nastavkom komunikacije.

Sljedeća kategorija (upozoravanje na pogreške) podijeljena je na potkategorije: nastavnik daje do znanja da je odgovor netočan, ali ne ispravlja; nastavnik ispravlja netočan odgovor; nastavnik govori točan odgovor jer učenik ne zna.

Svi kodovi u kojima nastavnik daje do znanja da je odgovor koji je učenik dao netočan riječima poput „Ne.“, „Nije točno.“, „Ne baš.“ ili sličnim riječima i frazama, a da pritom ne ispravlja učenikov odgovor ili ne postavlja nikakvo dodatno potpitanje, uvršteni su u prvu od navedenih potkategorija. Ukoliko nastavnik sam ispravlja netočan odgovor, bez da učeniku nudi potpitanje ili navođenje prema točnom odgovoru, ili pak nakon pokušaja navođenja na točan odgovor, takvi kodovi su uvršteni u sljedeću potkategoriju. U posljednju potkategoriju uvršteni su svi kodovi u kojima nastavnik daje sam točan odgovor nakon što učenik uopće ne nudi nikakvo rješenje, bilo uz ili bez pomoći potpitanja.

U kategoriju kritika uključeni su svi kodovi u kojima nastavnik zaključuje o ponašanju učenika ili koristi (relativno) stereotipiziranje. Ovdje su uključene i sve kritike upućene cijelome razredu (smirivanje razreda) kojima je cilj promijeniti trenutno ponašanje učenika. U ovu su kategoriju uključene i sve izjave u kojima su korištene „ti“ poruke upućene učeniku.

U posljednju kategoriju aktivnog slušanja (kazna) uključene su sve one izjave kojima nastavnik na neki način „kažnjava“ određenog učenika ili cijeli razred.

Transkripti su kodirani prema svim navedenim kriterijima te su rezultati prikazani u sljedećim tablicama.

	davanje podrške i ohrabrivanje		postavljanje potpitanja	dodatno pojašnjenje točnog odgovora			pohvala ili odobravanje točnog odgovora		
	paralingvalne rječiće (npr. „oh“, „ah“ i „hmm“)	verbalni znakovi (npr. "I...", "Dalje.", "Dobro.")		ponavljanje ključnih riječi	parafraziranje	sažimanje	reflektiranje	verbalni znakovi	paralingvalne rječiće
zdravstvena njega - specijalna	7	55	86	174	35	28	0	47	1
fizika	4	32	43	100	12	15	0	32	0
povijest	4	41	34	88	13	15	0	12	1
geografija	15	35	119	190	22	38	0	18	4
hrvatski jezik	13	61	30	64	14	19	0	43	4
kemija	2	110	16	75	4	2	0	52	1

	upozoravanje na pogriješke		kritika	kazna
	nastavnik daje do znanja da je odgovor netočan, ali ne ispravlja	nastavnik ispravlja netočan odgovor		
	3	8	11	1
	8	0	21	1
	6	8	4	0
	6	12	4	0
	0	5	3	0
	25	4	21	11

Tablica 6. i Tablica 7. Aktivno slušanje

Kao što je i vidljivo u Tablicama 6. i 7., sve nastavnice su puno češće davale podršku i ohrabrivale učenike tijekom nastavnog sata, nego što su upozoravale na pogreške. Najmanje podrške davale su korištenjem paralingvalnih rječica („mhm“, „aha“ i sl.). Njih je u svrhu davanja podrške i ohrabrivanja učenika tijekom njegovog davanja odgovora najviše puta upotrijebila nastavnica na nastavnom satu geografije (15 puta), a najmanje nastavnica na nastavnom satu kemije (samo dvaput).

Znatno češće su u tu svrhu nastavnice koristile verbalne znakove i ponavljanje ključnih riječi. Verbalne znakove najviše je puta upotrijebila nastavnica kemije (110 puta), a najmanje ih je koristila nastavnica fizike (32 puta). Verbalni znakovi koju su najčešće korišteni na satu kemije, ali i na drugim nastavnim satima su „Dobro.“, „Može.“, „Dalje?“, „U redu.“ i sl. Ponavljanje ključnih riječi također je bila često korištena tehnika. Najčešće joj je pribjegavala nastavnica geografije (119 puta) kako bi učenicima dala do znanja da je njihov odgovor točan i kako bi ga naglasila i ostalim učenicima u razredu. Najrjeđe ju je koristila nastavnica kemije (16 puta) koja je češće u svrhu davanja podrške i ohrabrivanja koristila verbalne znakove.

Kao jedna od kategorija aktivnog slušanja navedena su i potpitanja, koja su ključna u komunikaciji tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja jer održavaju komunikaciju otvorenom i mogućom. Drugim riječima, čak i ako učenik ne zna, odnosno ne nudi odgovor i šuti, nastavnik ga može potaknuti potpitanjima da bi se komunikacija nastavila. Najviše potpitanja postavila je nastavnica geografije –190 od 269 pitanja bila su potpitanja. Ipak, treba imati na umu da je primijećen znatan broj istih pitanja. Primjerice:

N: Uh, dalje da vidimo, što se tiče, šta znači intercity vlakovi? Kakvi su to? Intercity vlakovi? Da li su to vlakovi u trendu? Bili su pa su malo, uh, nisu bili, al' onda su ponovo živnuli, je l'. Šta su to intercity vlakovi? Kakvi su to? Šta to znači na engleskom intercity? Kako se to prevodi?

Ovo je razlog zašto je najveći broj potpitanja primijećen na nastavnom satu geografije. Nastavnica postavi pitanje i nakon njega niz istih ili sličnih potpitanja kojima potiče učenike. Treba imati na umu da toliki broj pitanja odjednom može imati i veliki kontra-efekt – učenike mogu zbuniti pitanja naredana jedno iz drugoga. Ipak, čini se da su učenici navikli na takvu komunikaciju nastavnice te nije bilo problema s odgovaranjem na njena pitanja.

Najmanje potpitanja postavila je nastavnica hrvatskoga jezika (64), što je razumljivo ako uzmemo u obzir da je imala i najmanji ukupni broj pitanja i potpitanja (100). Gotovo sve nastavnice postavile su skoro dupli broj potpitanja u odnosu na broj postavljenih pitanja. Usporedba broja pitanja i broja potpitanja za svaku nastavnicu prikazana je u sljedećoj tablici.

	pitanja	potpitanja
zdravstvena njega - specijalna	100	174
fizika	59	100
povijest	44	88
geografija	79	190
hrvatski jezik	36	64
kemija	66	75

Tablica 8. Broj pitanja i potpitanja

Za dodatno pojašnjenje točnog odgovora sve nastavnice koristile su parafraziranje i sažimanje. Niti jedna nije koristila reflektiranje. Nastavnica zdravstvene njege najviše puta je upotrijebila parafraziranje kako bi dodatno pojasnila učenikov točan odgovor (35), dok je sažimanje najviše puta upotrijebila nastavnica geografije (38). Nastavnica kemije najmanje je puta upotrijebila i parafraziranje (4) i sažimanje (2) te ni na koji drugi način nije pojašnjavala učenikove točne odgovore, ni učeniku niti ostatku razreda. Izuzev nastavnice kemije, ostale nastavnice su u prosjeku koristile parafraziranje 19 puta tijekom nastavnoga sata, a sažimanje su koristile prosječno 23 puta tijekom nastavnog sata usmenog provjeravanja i ocjenjivanja kako bi učeniku ili ostatku razreda dodatno pojasnile pojedini točan odgovor.

Sve nastavnice prilično su često hvalile ili odobravale učenikove odgovore. Najmanje pohvala davale su korištenjem paralingvalnih rječica („mhm“, „aha“ i sl.). Njih su u svrhu pohvale ili odobravanja učenikova odgovora najviše puta upotrijebile nastavnice geografije i hrvatskog jezika (obje po četiri puta), a najmanje, odnosno niti jednom ih nije iskoristila u tu svrhu nastavnica fizike.

Znatno češće su u tu svrhu nastavnice koristile verbalne znakove. Najviše ih je puta upotrijebila nastavnica kemije (52 puta), a najmanje ih je koristila nastavnica povijesti (12 puta). Verbalni znakovi koju su najčešće korišteni na satu kemije su „Dobro.“, „Može.“, „Hvala.“, dok su na drugim satima najviše korišteni verbalni znakovi „Izvršno.“, „Tako je.“, „Bravo.“ i „Odlično.“ Svojim pohvalama i ohrabrenjima posebno se istaknula nastavnica hrvatskog jezika koja je neprestano, tijekom cijelog sata, hvalila i ohrabivala sve učenike u razredu, ne samo one koju su pristupili usmenom provjeravanju i ocjenjivanju. Neki od primjera su sljedeći:

N (na početku nastavnoga sata): *S obzirom da imamo posla s pametnom djecom i radišnom djecom, a i talentiranom djecom, onda se trudimo odraditi sve, uh, kako bismo ih pripremili barem ove prve dvije godine za njihovu malo svjetliju budućnost.*

N (na kraju nastavnoga sata): *Hvala vam lijepa. Jako vas volim i jako se ponosim vama. Vi imate samo šesnaest godina. Krležu su nekad radili učenici u ovoj školi sa devetnaest. I mislim... da smo uspjeli. Evo, fala lijepa.*

S druge strane, iako puno manje, uočeno je da nastavnici koriste i određene strategije kojima učenike upozoravaju na pogreške: nastavnik daje do znanja da je odgovor netočan, ali ne ispravlja; nastavnik ispravlja netočan odgovor; nastavnik govori točan odgovor jer učenik ne zna.

Ove strategije nastavnici nisu toliko često koristili. Nastavnica kemije najviše je puta dala do znanja učeniku da je odgovor netočan, a da ga pritom nije ispravila. To je učinila čak 25 puta. Najčešće je koristila riječi poput „Ne.“, „Nije.“, „Ne baš.“ te je u većini slučajeva nakon toga očekivala da učenik sam nastavi komunikaciju i ponudi drugačije rješenje, odnosno odgovor na postavljeno pitanje.

Nastavnica iz hrvatskog jezika ovu strategiju nije koristila niti jednom, a druge nastavnice su ju iskoristile svega nekoliko puta. Nastavnica zdravstvene njege to je učinila triput, nastavnica fizike osam puta, a nastavnice povijesti i geografije svaka po šest puta. Ipak, velika razlika između njihovog korištenja ove strategije i primijećenog korištenja ove strategije na nastavi kemije jest ta da su sve one, nakon što su učeniku poručile da odgovor nije točan, ipak došle do točnog rješenja nuđenjem neke vrste pomoći.

Primjerice, nastavnica zdravstvene njege, odmah nakon što je uočila pogrešku i poručila učeniku da je odgovor netočan, odmah je postavila novo potpitanje kojim bi učenika navela na točan odgovor. U dvije od tri situacije potpitanje postavlja istom učeniku:

N: *Ima li netko nešto drugo što je primijetio? Što je različito? Možda.*

U: *Podloga.*

N: *Podloga je različita, okej.*

U: ***Koriste se sterilne rukavice.***

N: ***Koriste se, ne... Nije nužno uvijek sterilne rukavice, al' se koriste, recimo, sterilni...***

U: *Tuferi.*

N: *Tuferi. I pojačano se...*

U: *Dezinficira.*

N: *Okej, tradicionalno se svi boje hrđavih čavala, ali bakterija tetanusa živi gdje?*

U: *U izmetu.*

N: *U izmetu koga?*

U: *Životinja.*

N: *Preživača, životinja, 'nači, krave i slično. I onda taj izmet dođe na taj mitski hrđavi čavao i onda dođe do pojave rane koja je kakva?*

U: **Inficirana.**

N: ***Nije inficirana, nego je... Postoje rane koje su, recimo, aerobne i anaerobne. Što je karakteristično za tetanus? Ona je...***

U: *Anaerobna.*

N: *Anaerobna bakterija.*

U trećoj situaciji potpitanje postavlja drugom učeniku:

N: *Zanima me recimo postupak sa prolivenim biološkim materijalom. Koji je?*

U: *A, 'nači, pa... Pa ak' je krv, onda, ovaj, se stavlja ona staničevina natopljena sa paraseptikom i ostavlja se deset minuta da stoji, nakon toga se vraća da se to obriše.*

N: ***Uh, bi li se ti, M., s tih deset minuta složila da stoji?***

M: *Ne.*

N: *Nego?*

M: *Trideset minuta barem.*

Time istovremenu učeniku koji odgovara jasno daje do znanja da je odgovor netočan, ali i cijelom razredu skreće pozornost na točan odgovor.

Nastavnica iz fizike jednom je jasno dala do znanja da odgovor nije točan te daljnju komunikaciju prepustila učeniku, nakon čega je odmah počela postavljati potpitanja.

N: *Prvo, kako se rješavaju računski zadaci?*

U: ***Treba ga prvo postaviti'.***

N: ***Nije.***

U: *Pa trebamo skicu.*

N: *Skica. Mogu li ja prvo vidjeti skicu uz taj zadatak?*

U ostalim situacijama ipak je naglašava, uz činjenicu da je odgovor netočan, i nekakvu vrstu navođenja, bilo potpitanjem ili tonom glasa kojim poručuje zašto neki odgovor nije točan:

N: *Što je upadni kut?*

U: ***Pa, uh, odbijanje vala na površini.***

N: ***Ne pričamo o tome. Pričamo o lomu. Dvije različite pojave. Što je kut upada?***
(Učenik šuti.)

N: *Gdje se nalazi kut upada?*

U: ***To je mjesto gdje...***

N: ***Nije. Kut nije mjesto. Kut nije točka.***

U: ***Tamo gdje prolazi ona zraka...***

N: ***Kut nije tamo.*** Što je kut? Iz kojeg predmeta ste učili pojam kuta?

U: *Matematike.*

N: *Iz matematike. Jeste li crtali kut?*

U: *Da.*

N: Kako ćete u matematici nacrtati kut?

(Učenik crta kut.)

N: Izvrsno. Dakle, i šta je tu kut? Ova crta, ova crta ili nešto treće?

U: ***Pa ovaj tu luk.***

N: ***Luk? Nije. Luk je isto crta.*** Ova crta se zove kut?

U: *Nee... **Ovaj tu prostor između.***

N: ***Nije prostor, nego...***

U: *Ravnina.*

N: *Ravnina.*

Dakle, iako jasno da do znanja da odgovor nije točan, odmah nakon toga pojasni zašto nije točan te dodatnim potpitanjima navodi učenika do odgovora koji želi čuti. Slično postupaju i nastavnice povijesti i geografije.

Nastavnice su rijetko kad same ispravljale netočne odgovore. Većinom su tražile dodatno pojašnjenje, parafraziranje ili su postavljale dodatna potpitanja nakon što su dale do znanja da je odgovor netočan. Najviše puta je odgovor sam ispravila nastavnice geografije (12), a nastavnica fizike to nije učinila nijednom. Nastavnica zdravstvene njege učinila je to osam puta, kao i nastavnica povijesti, nastavnica hrvatskog jezika pet puta, a nastavnica kemije samo četiri puta. S druge strane, nastavnica kemije u ostalim slučajevima u kojima je uočila pogrešku nije niti ispravila netočan odgovor, niti je to tražila od učenika ili od ostataka razreda. To svakako predstavlja problem učenicima u razredu, budući da, nakon što određeni učenik završi s usmenim provjeravanjem i ocjenjivanjem, ni sam učenik, kao ni ostatak razreda, ne zna što se točno očekuje od njega.

Slično je uočeno i kod posljednje potkategorije. Nastavnice su vrlo rijetko same davale odgovor na postavljeno pitanje ako učenik nije znao odgovor. Najviše puta (9) je to učinila nastavnica hrvatskog jezika, a najmanje nastavnica fizike, koja to nije učinila nijednom. Nastavnica zdravstvene njege sama je dala odgovor na postavljeno pitanje pet puta, nastavnice povijesti tri puta, nastavnica geografije četiri puta, dok je to nastavnica kemije učinila samo dvaput te se tu opet uočava problem kao i kod prethodne kategorije. Ako učenik ne zna odgovor, a nastavnica mu ga ne objasni, učenik nakon njega ili isti učenik u nekoj drugoj prilici ponovo neće znati što se očekuje od njega kada mu se postavi određeno pitanje.

Kritike su najčešće bile upućene cijelom razredu zbog nemira tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja ili pojedinim učenicima koji su remetili radno ozračje tijekom nastavnog sata. Najviše kritika učenicima uputile su nastavnica fizike i kemije (21), a najmanje nastavnica hrvatskog jezika (3). U kritike su ubrojene i sve kritike u kojima nastavnik zaključuje o ponašanju učenika ili koristi stereotipiziranje te na bilo koji način

kritizira učenikovo neznanje. Neki od primjera kritika (koje nisu bile povezane s kritiziranjem ponašanja učenika) uočeni u transkriptima su:

U: *'Nači, to je mikrobiološka pretraga krvi koja se radi kada, uh, sumnjamo na sepsu. Kad raste temperatura... Kad pacijent ima povišenu temperaturu i želimo provjeriti da li je u tome uzročnik infekcije.*

N: *U koji dio organizma?*

DRUGA U (šapće): *Krv.*

U: *Krv?*

N: *Pa da. Očekujem da mi ti to kažeš nakon što ti M. šapne.*

N: *Što je erizipel ili crveni vjetar?*

U: *E pa to vam je, vidite, bolest.*

(Učenici se smiju.)

N: *Hvala ti, Valentina, svakako je bolest. Kako se očituje ta bolest?*

N: *B., pitat ću tebe, a ti ne buš znal nikaj.*

U: *Ja sam vas pozv'o da dođete.*

N: *Ma da? A do tad ne buš radil niš? M., plusić, bravo.*

U: *Pitanje glasi... Kako nastaje difuzna svjetlost? Difuzna svjetlost... Ja to nemam nigdje u bilježnici.*

N: *Gle... To što ti imaš u bilježnici...*

U: *Da?*

N: *Nije moja odgovornost. Ja sam sasvim sigurno rekla što je difuzno svijetlo i kako nastaje. Kako... Zašto se tako zove, je l'. Ako ti to ne znaš, gdje ćeš pronaći odgovor?*

U ovim primjerima nastavnica zdravstvene njege izražava kritiku na učenikove odgovore. U prvom primjeru kritizira i učenicu koja odgovara i učenicu koja joj došaptava odgovor, čime jasno daje do znanja da takvo ponašanje ne tolerira. U drugom primjeru kritizira i učenikov odgovor i način na koji odgovara – učenik očito ne zna puno više o toj bolesti pa pokušava na šaljiv način odgovoriti i pritom izazvati smijeh ostalih učenika u razredu. Nastavnici to ne odgovara te to pokazuje svojim odgovorom, ali i kritizirajućom intonacijom. Moguć razlog za kritizirajući ton i odgovor u drugom slučaju jest činjenica da učenik odgovara za ocjenu; nastavnica, dakle, ne prihvaća šaljiv ton te traži od učenika da situaciju shvati ozbiljno. Ipak, odmah nakon kritike postavlja potpitanje kako bi s učenikom nastavila komunikaciju.

U trećem primjeru nastavnica fizike upućuje kritiku učeniku koji ometa radno ozračje svoje grupe, ali i grupa u blizini time što ništa ne radi i potiče druge teme. Unatoč tome što ga imenom proziva tako da cijeli razred čuje da ga opominje, ne poduzima daljnje korake da bi ga kaznila, nego, budući da ga je samo jednom opomenula, nastavlja komunikaciju s drugim učenikom. U četvrtom primjeru učeniku upućuje kritiku jer nije slušao na satu i nema zapisano ono što je rekla, ali isto tako nastavlja komunikaciju te usmjerava učenika u traženju odgovora na pitanje koje mu nije jasno. Ostale kritike koje je uputila učenicima sličnog su karaktera – kritizira njihov odnos prema radu, ali ne prekida komunikaciju te i dalje nastoji usmjeriti učenike prema točnome odgovoru.

Nastavnica kemije je također imala velik broj kritika, ali velika većina tih kritika usmjerena je cijelom razredu ili pojedinim učenicima kako bi ih upozorila na njihovo ponašanje koje remeti radno ozračje. S druge strane, neke od kritika bile su pomiješane s humorom kako bi učenicima poručila da odgovor nije točan, ali i kako bi im dala do znanja da se ne ljuti na njih. Primjerice:

N: *Možeš na primjeru tog dietil-etera. Zašto se on mogao koristit' kao anestezija? Kakvo mu je glavno svojstvo?*

U: *Hranjive tvari.*

N: *Čega?*

U: *A bubnula sam.*

N (kroz smijeh): *Hranjive tvari. Kakve to veze ima?*

U: *A ne znam.*

N (kroz smijeh): *Nema, Andrea. I., zašto se dietil-eter mogao koristiti kao aneste... anestetik?*

Ipak, za razliku od nastavnice fizike, ne nastavlja dalje komunikaciju s istim učenikom, već isto pitanje postavlja drugom učeniku.

Ostale nastavnice su, u usporedbi s nastavnicama zdravstvene njege, kemije i fizike, uputile uistinu malo kritika pojedinim učenicima i cijelome razredu pa te kritike nisu detaljnije analizirane u radu.

Kao što je već ranije spomenuto, posljednju kategoriju aktivnog slušanja (kazna) čine izjave kojima nastavnik „kažnjava“ učenika ili cijeli razred. Nastavnice povijesti, geografije i hrvatskog jezika ni u jednom trenutku tijekom nastavnog sata nisu pribjegle ovoj disciplinskoj strategiji. Nastavnica zdravstvene njege i nastavnica fizike samo su u jednoj situaciji svaka upotrijebile kaznu kao disciplinsku mjeru, što je prikazano sljedećim primjerima:

N: Što bi to bile emergentne bolesti, ko se sjeća? F.

F: Emergentne?

N: Emergentne.

F: (Šuti.) Možda kao...

(Nastavnica vidi da P priča.)

N: P.

(Petra šuti.)

N: Kao nekakve hitne, iznenadno...

P: Vrlo zarazne bolesti.

N: Da. I jako... Rade veliki...

P: Problem.

N: Problem. Tako je. Imaš neki primjer?

N: Uredu. S tim da ću ja raditi na sljedeći način. Ja ću vas podijeliti u tri skupine... S obzirom na to... S obzirom na to koji dio gradiva mi je zanimljiv za vas. U redu? Pa ovako... Ovako... L., hoću da sjedneš u grupu... evo, budući da već sjediš ovdje... Ovdje će biti oni koji rade teoriju. L., ti mi trebaš razumijevanje. Dakle, ova će grupa biti razumijevanje, a vi ćete ovdje biti računski. Um... Dakle... S obzirom na to... A., razumijevanje. Um... K., razumijevanje. D., štreberaj.

D: Joooj!

N: Da, da, da.

U: Mogu s njim?

N: **Ne možeš.**

U: Mogu ja...?

N: **Ne možeš!**

(Učenici negoduju. Nastavnica dalje raspoređuje.)

U prvom primjeru nastavnica zdravstvene njege primjećuje da jedan učenik razgovara s drugim učenikom dok nastavnica istovremeno čeka odgovor od učenika kojemu je postavila pitanje. U tom trenutku prekida komunikaciju s tim učenikom i svoju pozornost usmjerava na učenika koji remeti radno ozračje. Izgovara njegovo ime tako da cijeli razred čuje i „za kaznu“ očekuje odgovor na prethodno postavljeno pitanje. Pritom ne ponavlja pitanje, već želi vidjeti je li učenik slušao. Iako na neki način kažnjava učenika, odmah nastavlja komunikaciju udaljavajući se od kazne i vraćajući se na nastavni sadržaj. Pritom pokazuje da joj nije cilj kažnjavati učenike, već utvrditi gradivo. Također, vjerojatno ne pridaje previše pozornosti na nastavak „kažnjavanja“ jest činjenica da je učenik ipak slušao i čuo postavljeno pitanje.

U drugom primjeru nastavnica fizike na početku sata učenike raspoređuje u grupe, ovisno o tome koju vrstu zadataka će raditi tijekom nastavnog sata – teoriju, razumijevanje ili primjenu (računski). Tijekom organizacije nastavnog sata, jedan od učenika upada joj u riječ i

izražava želju da radi s kolegom isti tip zadataka, na što mu ona odgovara da ne može. Odmah nakon toga drugi učenik također želi nešto pitati – vjerojatno isto vezano uz raspored sjedenja – ali nastavnica ga prekida i na neki način ga „kažnjava“; ne dozvoljava mu da dovrši pitanje već mu oštro odgovara da ne može.

Najviše izjava, njih čak 11, koje su ubrojene u kazne primijećeno je na nastavnom satu kemije. Treba napomenuti da su ovdje ubrojene i izjave koje nisu nužno izgovorene s ciljem da nastavnica „kazni“ učenike, već ih učenici doživljavaju kao svojevrsnu kaznu, što je potvrđeno i njihovim reakcijama, primjerice:

U: *Profesorice, 'očemo mi danas imat' prezentacije?*

N: ***Danas ih nećemo imat'.***

U: *Profesorice, je l' ima isprika?*

N: ***Nema.***

U: *Kako nema?*

N: ***Danas nema.***

U: *Zašto nema?*

N: ***Pa najavila sam vam.***

(Učenici negoduju.)

N: ***Smo najavili?***

U: *A dajte.*

(...)

N: *Ovako... Sva'ko dobije po jedno pitanje, razmislite, 'ko prvi dobije pitanje, taj prvi odgovara. Može?*

U: *A šta to na ploču nacrtamo?*

N: ***Ne, samo usmeno.***

(Učenici se zgražaju i smiju.)

Dakle, učenici doživljavaju neke od izjava kao kaznu iako one nisu izgovorene s tim ciljem. Smatraju da su kažnjeni jer neće izlagati prezentacije kojima bi skratili vrijeme usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Također, činjenicu da se ne mogu ispričati ako ih nastavnica odabere za usmeno provjeravanje i ocjenjivanje također smatraju kaznom što je potvrđeno glasnim negodovanjem učenika. Isto tako, smatraju da ih nastavnica kažnjava jer neće crtati odgovore na ploči, već svoje znanje i razumijevanje nastavnih sadržaja trebaju pokazati usmeno.

S druge strane, nastavnica u nekim situacijama doista koristi kaznu kao disciplinsku mjeru kojom pokazuje da ne odobrava dotadašnje ponašanje učenika. Kažnjava učenika koji remeti radno ozračje, a istovremeno time smiruje i ostatak razreda:

N: *Je l' znaš ti, K., možda?*

(K. nešto govori, ali tiho i nastavnica ju ne čuje zbog buke u razredu.)

N: *Kakav je?*

(Učenik glasno priča.)

N: *P. Ajde sjedni tu sad.*

B: *Gdje?*

(Nastavnica pokazuje na praznu stolicu gdje je sjedio I. tijekom usmenog provjeravanja.)

N: *Ajde, ajde. Sad ćeš ti nastaviti' pričati.*

B: *Joj, a dajte.*

U: *A nemojte ga.*

N: *Reci. (Obrća se K.) U kakvom je stanju?*

(...)

(Učenik glasno priča.)

N: *B.P. Uzmi stolicu, sjedni tu. 'Nači, već drugi put upozoravam da ne pričaš, nastavljaš pričati'. Odi tu sad, pričati ćeš sa mnom.*

B: *A ne ometam.*

N: *Dođi. Ometaš.*

(Učenik uzima stolicu i pridružuje se ostalima.)

U ovom slučaju nastavnica prvi put prijete učeniku kaznom – poziva ga da dođe s ostalima na usmeno provjeravanje i ocjenjivanje – ali tu kaznu ne provodi, već nastavlja komunikaciju s učenikom o prethodno postavljenom pitanju. Nakon što drugi put vidi istog učenika da glasno razgovara i remeti radno ozračje, ponovno ga proziva i poziva ga da se pridruži ostalima, ovaj put ne odustajući od te namjere.

Također, jedna od situacija koja se ponavljala tijekom nastavnog sata kemije jest sljedeća – ukoliko je učenik rekao da ne zna odgovor na pitanje koje je nastavnica postavila, nastavnica je odmah prekinula komunikaciju te isto pitanje postavila drugom učeniku ili je drugom učeniku postavila sljedeće pitanje:

N: *Dobro. A.?*

A: *Molim?*

N: *Tvoje pitanje?*

A: *Ne znam.*

N: *Kako dobivamo ketone?*

A: *Ne znam.*

N: *Ne znaš. Ivana?*

N: *J.?*

J: *Uh...*

N: *Opća formula estera?*

J: *Uh, ne znam.*

N: **P.?**

N: *Uh, L. Zbog čega agrumi imaju specifičan miris?*

L: *Uh... Pa...*

N: *Znaš što su agrumi?*

L: *Pa limun...*

N: *Dobro.*

L: *Ne znam.*

N: ***Dobro. Možeš na mjesto, dva.***

U prvom primjeru nastavnica ponavlja pitanje jer pretpostavlja da učenik ne zna koje pitanje mu je postavljeno. Nakon što mu je ponovila pitanje, učenik govori da ne zna te nastavnica odmah prelazi na sljedeću učenicu. U drugom primjeru također odmah prekida komunikaciju s učenikom čim čuje riječi „ne znam“. S druge strane, u trećem je primjeru vidljivo da, dok god učenik ne kaže sam da ne zna, nastavnica ne prekida komunikaciju. Čini se da nastavnici smeta kad učenici jednostavno odustanu bez da probaju odgovoriti na postavljeno pitanje te ih „kažnjava“ prekidom komunikacije.

Humor

Humor je vrlo rijetko korišten na nastavnim satima usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Najviše ga je puta kao strategiju u komunikaciji upotrijebila nastavnica hrvatskog jezika (13 puta), a niti jednom ga nije upotrijebila nastavnica geografije. Nastavnica kemije upotrijebila ga je četiri puta, nastavnica fizike pet puta, a nastavnice zdravstvene njege i povijesti svaka po šest puta. Moguć razlog zašto je humor tako rijetko upotrijebljen na promatranim nastavnim satima jest upravo taj da neki nastavnici smatraju da korištenje humora umanjuje njihov autoritet. Također je moguće da ga nastavnice nisu koristile jer je bila riječ o satovima ponavljanja, odnosno usmenog provjeravanja i ocjenjivanja pa su htjeli veću razinu ozbiljnosti od učenika.

Naravno, treba imati na umu da isti humoristični sadržaj ne izaziva iste reakcije kod ljudi te je pojava ili izostanak smijeha određena percipiranim sadržajem, osobinama ličnosti, životnom dobi, iskustvom, motivacijom, spolom te kontekstom. Drugim riječima, humoristični sadržaj koje su iznijele nastavnice učenici nisu nužno morali percipirati kao humor. S druge strane, budući da je humoristični sadržaj iznijela osoba za koju učenici smatraju da je u poziciji moći, postoji mogućnost da su se učenici nasmijali sadržaju koji nisu smatrali smiješnim, već su samo pokušavali ugoditi nastavnicima.

Povratna informacija

Kao što je već navedeno, nastavnica zdravstvene njege organizirala je nastavni sat kao sat ponavljanja nastavnih sadržaja u svrhu utvrđivanja tih istih nastavnih sadržaja prije pismene provjere znanja. Tek je posljednjih desetak minuta dvoje učenike slučajnim odabirom u e-Dnevniku odabrala za usmeno provjeravanje i, naposljetku, ocjenjivanje. Povratnu informaciju davala im je tijekom cijelog procesa usmenog provjeravanja:

N: *Neka od zaraznih bolesti koja je jače utjecala, više žrtava... Recimo, španjolska gripa. Možeš nešto reći o španjolskoj gripu?*

U: *Pa, španjolska gripa je, 'nači... Udarila je Europu nakon Prvog svjetskog rata i, ovaj, puno je ljudi umrlo od nje. Šta da još kažem?*

N: ***Dobro. 'Nači, sjećaš se nečega. Što se tiče današnjih bolesti, recimo, uh, tetanus... Možeš reći nešto o tetanusu?***

U: *Pa tetanus je, 'nači, bolest u kojoj dolazi do, ovaj, 'nači... 'Nači... Ide prema sve gore i, ovaj, osoba ima, uh, kak' se zove, ima sve viši tonus mišića i mišići se, je l', grče i... Umire.*

N: ***Čini mi se da nisi naglasila ni bolest kojeg sustava je ni kojih organa ni kako se postepeno razvija. Mislim, to ti... se prisjećaš, ali vrlo, vrlo malo. Koja je prevencija tetanusa?***

U: *Cijepljenje.*

N: *Kada se cijepi?*

U: *Kao dijete.*

N: ***Kao dijete. Vrlo neodređeno. 'Nači, neke informacije imaš, ali bi trebala još više učiti kako bi mogla, uh, sistematizirat' te informacije i dat' neki kvalitetan odgovor. Čini mi se da ne smatraš baš taj dio sa zaraznim bolestima jako upečatljiv i potreban u učenju. Zašto se bavimo zaraznim bolestima, što misliš?***

Dakle, nastavnica daje povratnu informaciju o postignuću učenika tijekom cijelog procesa usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. U prethodnom primjeru mogu se zamijetiti kritizirajuće povratne informacije u kojima nastavnica izlaže svoje pretpostavke o učenici („Čini mi se da ne smatraš baš taj dio sa zaraznim bolestima jako upečatljiv i potreban u učenju.“), ali istovremeno u povratnoj informaciji daje i vlastiti prijedlog („...neke informacije imaš, ali bi trebala još više učiti kako bi mogla, uh, sistematizirat' te informacije i dat' neki kvalitetan odgovor.“).

Budući da je povratna informacija djelotvornija ako ju izrazi više osoba, a ne samo jedna, nastavnica na kraju usmenog provjeravanja traži učenika da sam procijeni svoje znanje, ali to isto traži i od ostalih učenika u razredu, koji su usmeno provjeravanje promatrali i donijeli neke svoje zaključke:

N: *'Nači, kao i sve ostalo, negdje jesi na putu, al' ti nedostaje još malo. Što bi ti, kako bi ti sebe procijenila što se tiče ovoga?*

U: *Pa ne znam.*

N: ***Pokušaj reći.***

(Učenica šuti.)

N: ***Evo, od jedan do pet, što bi ti sebi dala?***

U: *Pa jedan.*

N: *Zašto?*

U: *Pa ono... Znam otprilike.*

N: ***Znaš otprilike, ali ne znaš konkretno. Što bi ti, P., dala V.? Kako bi ju ocijenila?***

P: *Pa ako je, mislim, zna dovoljno, nešto zna, a ne da je šutila, ali nije dobro i potpuno objašnjavala pojmove i...*

N: ***Okej, a misliš li kad bi dobro i u potpunosti objašnjavala pojmove, da bi trebala dobiti dva?***

P: *Pa ne.*

N: *Ne. Okej. 'Nači, ipak nešto je znala. Dobro.*

Unatoč tome što je za mišljenje pitala i druge učenike u razredu, ali i samu učenicu koja je odgovarala, ocjenu daje prema svome mišljenju – onu koju ona smatra da je učenica zaslužila:

N: *Ja mislim da bi trebala ipak dobit barem dva jer nešto je, ovaj, znala, ali treba... u buduću bi trebala više ponavljat' kako bi nadogradila na one sadržaje koje imaš otprije. Ti možeš... Apsolutno možeš, al' trebaš uložiti neki trud oko tog.*

(...)

N: *'Nači, zaključno bit će, iz ovog dijela, iz infektivne, dva. Ti možeš više, pitanje je hoćeš li.*

Pritom, dakle, nastavnica objašnjava zašto se odlučila za tu ocjenu („Ja mislim da bi trebala ipak dobit barem dva jer nešto je, ovaj, znala...“), ali ustraje na tome da uz povratnu informaciju iznese i svoj prijedlog. Također, povratnu informaciju završava pozitivno, s ohrabrenjem („Ti možeš... Apsolutno možeš...“) kako bi učenicu potaknula na daljnji rad.

U slučaju drugog učenika povratnu informaciju daje sažetije, vrlo vjerojatno zbog nedostatka vremena, ali unatoč tome, i dalje traži mišljenje samog učenika i ostalih učenika u razredu:

N: ***Čini mi se da nisi ponovio za danas. Kako bi ti sebe ocijenio?***

U: *Pa... Ne povezujem baš u potpunosti, al' razumijem vaše pitanje i mogu dat' bar djelomičan odgovor.*

N: ***Okej. Što bi ti rekla, E.?***

E: *Pa... Pa mislim, slažem se s njim, za dva je sigurno, uh... Pa, ono, mogu reć' da je... Tu je negdje s V.*

N: ***Ima li razlike?***

E: *Ima, ima.*

N: *Malo ima razlike. Misliš da bi bio neki poticaj za M. kada bi mu, recimo, dodijelili dobar...*

E: *Bi.*

N: *... pa ukazali da to sve znanje koje on negdje ima povremeno treba osvježiti', ponoviti' kako bi mogao kritički misliti...*

U: *Može, dajte tri.*

(Učenici se smiju.)

N: *Okej. To bi bilo to.*

I u ovom slučaju nastavnica iznosi svoje pretpostavke („Čini mi se da nisi ponovio za danas.“), ali ovaj put uspoređuje učenikovo postignuće s prethodnom učenicom. Na temelju učenikovog mišljenja i mišljenja druge učenice iz razreda, daje ocjenu dobar te pritom ponovno daje svoj prijedlog („...to sve znanje koje on negdje ima povremeno treba osvježiti', ponoviti' kako bi mogao kritički misliti...“) i ohrabrenje za daljnji rad.

Nastavnica fizike povratnu informaciju gotovo uopće ne daje učenicima. U slučaju pozitivne povratne informacije, učenicima samo da plus te ih o tome obavijesti („Marta, plusić, bravo.“) te ponekad traži od učenika da se slože s takvom povratnom informacijom („Za razumijevanje jednom i drugom plus. Dobro?“). Jedina opsežnija ohrabrujuća povratna informacija je sljedeća: „Bravo. P., tol'ko znaš matematiku da ti moram dati iz fizike plus. Barem iz matematike.“). S druge strane, u nekoliko navrata učenicima daje kritizirajuću povratnu informaciju:

N: *Ako kažeš da su palačinke hrana, onda ti nakon toga slijedi obrazloženje. Po čemu su palačinke drugačije od sve ostale hrane? Je li me razumiješ? Dakle, u redu je, svjetlost je elektromagnetski val, ali po čemu je drugačija od ostalih... **Ali kak' ćeš ti to znati ako pojma nemaš kaj su... koji su elektromagnetski valovi?***

U: *Pa ne znam.*

N: *Minus, Lukica. Nisam sretna. Nisam.*

N: *Dakle, pojma nemaš šta je fokus. Ni gdje je fokus. I sad bi ti trebala dati minus.*

U: *A dobro, nema veze.*

N: *Kak' nema veze?*

U: *Pa nema veze. Nema.*

N: *Zna li netko od vas izreći tih pet rečenica o fokusu? Da njemu ne dam minus.*

(Učenici šute.)

N: *Ja napravim krug pa ti se vratim s istim pitanjem.*

U: *Može.*

N: *Može? Dobro. Ajmo dalje.*

U prvom slučaju nastavnica učeniku „ti“ porukom daje do znanja da nije zadovoljna njegovim znanjem („Al' kak' ćeš ti to znati ako pojma nemaš kaj su... koji su elektromagnetski valovi?“) te potom „ja“ porukom i izražava to nezadovoljstvo („Nisam sretna.“). U drugom slučaju nastavnica ponovno koristi „ti“ poruku („Dakle, pojma nemaš šta je fokus. Ni gdje je fokus.“), ali naposljetku pruža priliku učeniku da ponovno odgovori na isto pitanje nakon što o njemu dodatno razmisli. Pritom traži od učenika da se s tim prijedlogom složi.

Nastavnica povijesti također je, kao i nastavnice zdravstvene njege i fizike, organizirala nastavni sat kao sat ponavljanja. Budući da je tijekom cijelog nastavnog sata pitanja postavljala svim učenicima u razredu, povratnu informaciju dala je tek na završetku nastavnog sata. To se može shvatiti kao relativno odgođena povratna informacija te ju učenici možda nisu najbolje razumjeli kao što bi ju razumjeli da je dana neposredno nakon njihovih odgovora. Nastavnica je, neposredno prije davanja povratne informacije, naglasila koji segment će ocijeniti te od učenika u razredu zatražila mišljenje o tome tko bi trebao dobiti ocjenu na temelju danih odgovora tijekom promatranog nastavnog sata:

N: Ovako ću ocijeniti. Dakle, postoji element koji se zove uzročno-posljedične veze i zaključivanje. Šta mislite 'ko bi danas dobio ocjenu iz toga?

(Učenici izvikuju imena.)

N: J. bi dobila ocjenu. J. će dobiti ocjenu odličan. L. će dobiti ocjenu...

U: Odličan.

N: Odličan. Dalje, koga bi još?

U: Anamarija.

N: Da.

(Učenici i dalje govore imena.)

N: K. Koja ocjena?

U: Pet.

N: K. Četiri. Četiri, je l'. Dakle, nije bila sigurna u sve odgovore. Dobro. J. koji je ovako uskakao. I on će dobiti ocjenu četiri. Al' htjela sam ocijeniti I. Htjela sam ocijeniti I, obzirom da ima negativnu ocjenu. Iz karte, je l'.

U: Pa dobro znao je.

U: Tri mu dajte.

I: Dva je dovoljno.

U: Dva il' tri.

N: Dovoljan. Dovoljan će biti. Dakle, ponovio... Znao si gdje su bojišta, znao si otprilike bitke... Morala sam jako puno potpitanja postaviti s obzirom da je to već ponavljanje i da smo to radili prije dva mjeseca. Dakle, morao si to malo bolje naučiti, je l'. I to je to onda.

Dakle, nastavnica je dala povratnu informaciju samo u dva slučaja, i to kada se nije slagala s predloženim ocjenama – pojasnila je učenicima zašto se ne slaže s njihovim prijedlogom. U drugim situacijama povratnu informaciju nije dala.

Povratna informacija u potpunosti je izostala na nastavnom satu geografije. Nastavnica je također nastavni sat organizirala kao sat ponavljanja, a na završetku sata samo se kratko osvrnula na postignuće cijelog razreda tijekom sata:

N: *Evo, ja mislim da će sad zvonit' skoro. Ja sam nekima dala ocjenu, neki su dobili samo plus za aktivnost. To ćete dobit' uz ocjenu iz kontrolnog, skup' s tim ćete dobit i ocjenu s ovog sata ili ću vam reć' jeste dobili plus. Dobro. To je to.*

Dakle, povratna informacija je odgođena te neće imati jednaki učinak kao što bi imala da je dana neposredno nakon nastavnog sata. Također, nisu navedeni elementi ocjenjivanja niti je nastavnica pitala učenike za njihovo mišljenje o povratnoj informaciji.

Nastavnica hrvatskog jezika povratnu informaciju zajedno s ocjenama daje nakon što su učenici prezentirali plakat i nakon što je usmenom provjeravanju pristupilo troje dobrovoljaca. Ipak, nakon što je svaki dobrovoljac završio s usmenim provjeravanjem, nastavnica se ukratko osvrnula na njihovo postignuće:

N: *Je l' ja sad trebam ustat' i trebam ti...*

U: *Što?*

N: *...poklonom glave reći ti da si mogao tako cijelu godinu?*

U: *Ah.*

N: *Bravo, mali, možeš na mjesto.*

U: *Hvala.*

N: *Hvala ti lijepa. Mislim da ste čuli svi sve, da smo zadovoljni. Jesmo?*

(Učenici plješću.)

N: *I ponosni, evo, na našu frizuricu.*

N: *Želiš li još nešto posebno reći ili te mogu otpustiti, draga? I dati ti dvojku. Možeš ići, šalim se. Šalim se. To je (kroz smijeh) ekspresionizam. Počni, počni vikati sada.*

N: *Hvala ti. Debelu Karolinu, to jest žensku ću ti upamtiti. Ocjena manje. Šalim se. Idi na mjesto.*

Svaka povratna informacija pomiješana je s humorom te je jasno vidljiva naklonost nastavnice prema svim učenicima. Nastavnica koristi nadimke za pojedine učenika („mali“, „frizurica“, „draga“) te traži od razreda slaganje s njenim mišljenjem („Mislim da ste čuli svi

sve, da smo zadovoljni. Jesmo?“). Učenici nakon svakog završetka usmenog provjeravanja plješću. Nastavnica tek na kraju nastavnog sata daje konačnu povratnu informaciju, zajedno s ocjenama:

N: *Dakle, gospodo, tri ruke u zraku su bile uspješne. Ja ću sada reći da je prva ruka u zraku dobila odličan, druga ruka u zraku, naša Josipa, je dobila četiri i pet, a naš dragi mileni sa debelom ženskom je dobio četiri i tri.*

U: *Može, hvala.*

N: *Uh, oni koji su radili plakat su, naravno, dobili za svoj trud i za svoju muku odličan, i za svoju dobru volju...*

Nastavnica nije pojasnila zašto je kojem učeniku dala koju ocjenu, izuzev učenicima koji su radili i prezentirali plakat, a učenici to nisu naknadno niti tražili te se činilo da im je jasno zašto je pojedini učenik ocijenjen baš tom ocjenom.

Nastavnica kemije nijednom učeniku nije dala povratnu informaciju nakon usmenog provjeravanja. Završetak usmenog provjeravanja naznačila je svakom učeniku time što mu je rekla ocjenu i rekla mu da može ići na mjesto („I, tri, možeš na mjesto.“, „Možeš na mjesto, dva.“, „P., četiri, možeš na mjesto.“, „Tri, možeš na mjesto. Laura, dva.“). Jedini slučaj u kojemu je nastavnica objasnila učenicima zašto je dobila određenu ocjenu bio je kada je učenica sama tražila obrazloženje:

U: *U vezi moje ocjene... al' na prva dva pitanja sam odgovorila točno. I još sam jedno poslije imala cijelo. To je tri.*

N: *Na polovično si prvi i drugi odgovorila.*

K: *Aha, dobro.*

Dakle, nastavnica obrazlaže ocjenu samo u slučaju kad učenici to zatraže od nje ili pokažu neslaganje, ali i tada je ta povratna informacija sažeta u jednu vrlo kratku rečenicu koja učenicima daje do znanja da ne postoji potreba za daljnjom diskusijom o tome.

8.8. Rasprava

8.8.1 Broj i vrsta pitanja

Kao što je i vidljivo u Tablici 5., najviše pitanja i potpitanja postavila je nastavnica zdravstvene njege (274), a najmanje nastavnica hrvatskog jezika (100). Prosječan broj pitanja i potpitanja na svim nastavnim satima bio je 179. Nadalje, sve nastavnice postavile su veći broj potpitanja u odnosu na broj pitanja. Najveći broj i pitanja postavila je nastavnica zdravstvene njege (100), dok je najveći broj potpitanja postavila nastavnica geografije (190). Najmanji broj pitanja postavila je nastavnica hrvatskog jezika (36), koja je postavila i najmanji broj potpitanja (64). U prosjeku, nastavnice su postavile 64 pitanja i 115 potpitanja.

Sve nastavnice, izuzev nastavnice iz kemije, postavile su više zatvorenih pitanja u odnosu na otvorena pitanja. Najviše zatvorenih pitanja postavila je nastavnica zdravstvene njege (182), a najviše otvorenih pitanja postavila je nastavnica geografije (96). Najmanje zatvorenih pitanja postavila je nastavnica hrvatskog jezika te je ona ujedno postavila i najmanje otvorenih pitanja, što je i razumljivo budući da je imala i najmanji ukupni broj pitanja i potpitanja. To znači da su nastavnice u prosjeku postavile 107 zatvorena pitanja i 72 otvorena pitanja u tijeku usmenog provjeravanja i ocjenjivanja.

Nadalje, sve nastavnice postavile su više konvergentnih pitanja. Divergentna pitanja vrlo su rijetko postavljale što je i za očekivati budući da konvergentna pitanja pružaju veću kontrolu ispitivača i veću objektivnost pri ocjenjivanju. Najviše konvergentnih pitanja postavila je nastavnica geografije (269), dok je najviše divergentnih pitanja postavila nastavnica zdravstvene njege (10). Najmanje konvergentnih pitanja postavila je nastavnica hrvatskog jezika (95), a niti jedno divergentno pitanje nisu postavile nastavnice povijesti, geografije i kemije. U prosjeku to znači da je svaka nastavnica postavila 176 konvergentnih pitanja i samo 3 divergentna pitanja tijekom cijelog nastavnog sata.

Slično je bilo i s pitanjima nižeg, odnosno višeg, reda. Sve nastavnice postavile su znatno veći broj pitanja nižeg reda u odnosu na pitanja višeg reda. Najviše pitanja nižeg reda postavila je nastavnica zdravstvene njege (257), a najviše pitanja višeg reda postavila je nastavnica povijesti (39). Najmanje pitanja nižeg reda postavila je nastavnica hrvatskog jezika (77), a najmanje pitanja višeg reda postavila je nastavnica kemije (3). U prosjeku to znači da je svaka nastavnica postavila 159 pitanja nižeg i 20 pitanja višeg reda tijekom cijelog sata.

U konačnici, nastavnice postavljaju više potpitanja u odnosu na sama pitanja. Većina pitanja su zatvorena konvergentna pitanja nižeg reda.

8.8.2. Aktivno slušanje

Sve su nastavnice puno češće davale podršku i ohrabrivale učenike tijekom nastavnog sata, nego što su upozoravale na pogreške. Najmanje podrške davale su korištenjem paralingvalnih rječica. Njih je u svrhu davanja podrške i ohrabrivanja učenika najviše puta upotrijebila nastavnica geografije (15 puta), a najmanje nastavnica kemije (samo dvaput).

Znatno češće nastavnice su koristile verbalne znakove i ponavljanje ključnih riječi. Verbalne znakove najviše je puta upotrijebila nastavnica kemije (110 puta), a najmanje ih je koristila nastavnica fizike (32 puta). Verbalni znakovi koju su najčešće korišteni na satu kemije, ali i na drugim nastavnim satima su „Dobro.“, „Može.“, „Dalje?“, „U redu.“ i sl.

Ponavljanje ključnih riječi također je bila često korištena tehnika na promatranim usmenim provjeravanjima i ocjenjivanjima. Najviše puta ju je iskoristila nastavnica geografije (119 puta), a najrjeđe nastavnica kemije (16 puta) koja je znatno češće u svrhu davanja podrške i ohrabriranja koristila verbalne znakove.

Tijekom promatranih nastavnih sati, nastavnice su postavile veći broj potpitanja u odnosu na pitanja. Najviše ih je postavila nastavnica geografije – čak 190 od 269 pitanja bila su upravo potpitanja. Ipak, kao što je već i ranije u analizi spomenuto, kod nje je primijećen i znatan broj istih pitanja; nastavnica postavi pitanje i nakon njega niz istih ili sličnih potpitanja kojima potiče učenike da odgovore na njeno prethodno pitanje. Najmanje potpitanja postavila je nastavnica hrvatskoga jezika (64), što je razumljivo ako uzmemo u obzir da je imala i najmanji ukupni broj pitanja i potpitanja (100). Gotovo sve nastavnice postavile su gotovo dupli broj potpitanja u odnosu na broj postavljenih pitanja.

Za dodatno pojašnjenje točnog odgovora sve nastavnice koristile su parafraziranje i sažimanje, a niti jedna nije koristila reflektiranje. Nastavnica zdravstvene njege najviše puta je upotrijebila parafraziranje (35), dok je sažimanje najviše puta upotrijebila nastavnica geografije (38). Nastavnica kemije najmanje je puta upotrijebila i parafraziranje (4) i sažimanje (2) te ni na koji drugi način nije pojašnjavala učenikove točne odgovore, ni učeniku niti ostatku razreda. Ostale nastavnice su u prosjeku koristile parafraziranje 19 puta, a sažimanje prosječno 23 puta tijekom nastavnog sata usmenog.

Kao što je i ranije rečeno, sve nastavnice su često hvalile ili odobravale učenikove odgovore. Najmanje pohvala davale su korištenjem paralingvalnih rječica. Njih su u svrhu pohvale ili odobravanja najviše puta upotrijebile nastavnice geografije i hrvatskog jezika (obje po četiri puta), a niti jednom ih u tu svrhu nije iskoristila nastavnica fizike. Znatno češće su u tu svrhu nastavnice koristile verbalne znakove. Verbalne znakove najviše je puta upotrijebila nastavnica kemije (52 puta), a najmanje ih je koristila nastavnica povijesti (12 puta).

S druge strane, iako puno manje, uočeno je da nastavnice koriste i određene načine kojima učenike upozoravaju na pogreške. Nastavnica kemije najviše je puta dala do znanja učeniku da je odgovor netočan, a da ga pritom nije ispravila (25 puta). Nastavnica iz hrvatskog jezika ovu strategiju nije koristila niti jednom, nastavnica zdravstvene njege to je učinila triput, nastavnica fizike osam puta, a nastavnice povijesti i geografije svaka po šest puta. Ipak, za razliku od nastavnice kemije, nakon što su učeniku poručile da odgovor nije točan, ove nastavnice su ipak došle do točnog rješenja nuđenjem neke vrste pomoći.

Nastavnice su rijetko kad same ispravljale netočne odgovore. Većinom su tražile dodatno pojašnjenje, parafraziranje ili su postavljale dodatna potpitanja nakon što su dale do znanja da je odgovor netočan. Najviše puta je odgovor sam ispravila nastavnice geografije (12), a najmanje nastavnica fizike koja to nije učinila nijednom. Nastavnica zdravstvene njege učinila je to osam puta, kao i nastavnica povijesti, nastavnica hrvatskog jezika je to učinila pet puta, a nastavnica kemije samo četiri puta. Također, nastavnice su vrlo rijetko same davale odgovor na postavljeno pitanje ako učenik nije znao odgovor. Najviše puta (9) je to učinila nastavnica hrvatskog jezika, a najmanje nastavnica fizike, koja to nije učinila nijednom. Nastavnica zdravstvene njege sama je dala odgovor na postavljeno pitanje pet puta, nastavnice povijesti tri puta, nastavnica geografije četiri puta, dok je to nastavnica kemije učinila samo dvaput.

Kritike su najčešće bile upućene cijelom razredu zbog nemira tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja ili pojedinim učenicima koji su remetili radno ozračje tijekom nastavnog sata. Najviše su kritika učenicima uputile nastavnica fizike i kemije (21), a najmanje nastavnica hrvatskog jezika (3). Također, nastavnice povijesti, geografije i hrvatskog jezika ni u jednom trenutku tijekom nastavnog sata nisu pribjegle kazni kao disciplinskoj strategiji, dok su tu strategiju samo su u jednoj situaciji upotrijebile nastavnica zdravstvene njege i nastavnica fizike. Najviše izjava (11) koje su ubrojene u kazne primijećeno je na nastavnom satu kemije.

Dakle, odgovor na pitanje koje načine aktivnog slušanja koriste nastavnice tijekom usmenog provjeravanja bio bi da znatno češće daju podršku i ohrabruju učenike tijekom nastavnog sata, nego što ih upozoravaju na pogreške. U svrhu davanja podrške i ohrabrivanja učenika, nastavnice najčešće koriste verbalne znakove i ponavljanje ključnih riječi, dok najmanje koriste paralingvalne rječice. Koriste i velik broj potpitanja. Za dodatno pojašnjenje točnog odgovora sve nastavnice koriste parafraziranje i sažimanje, a rijetko ili nikad ne koriste reflektiranje. Za pohvalu ili odobravanje učenikovih odgovora najrjeđe koriste paralingvalne rječice, a puno češće u tu svrhu nastavnice koriste verbalne znakove. Kada učenike upozoravaju na pogreške, najčešće učeniku samo daju do znanja da je odgovor netočan, ali ga pritom ne ispravljaju. Vrlo rijetko same ispravljaju netočne odgovore, a najrjeđe same daju odgovor na postavljeno pitanje ako učenik ne zna. Uglavnom se umjesto toga trude zajedno s učenicima doći do točnog odgovora, kroz različite načine aktivnog slušanja. Kritike i kazne vrlo rijetko koriste prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenikova znanja.

8.8.3. Humor

U transkriptima je izrazito malo izjava kodirano i svrstano u kategoriju humora. Najviše ga je puta kao strategiju u komunikaciji upotrijebila nastavnica hrvatskog jezika (13 puta), a niti jednom ga nije upotrijebila nastavnica geografije. U prosjeku, humor je na nastavnim satima provjeravanja i ocjenjivanja svaka nastavnica koristila svega 6 puta.

Dakle, odgovor na pitanje koriste li nastavnici humor tijekom usmenog provjeravanja znanja učenika bio bi da ga koriste, ali vrlo rijetko.

8.8.4. Povratna informacija

Povratnu informaciju o postignuću učenika nastavnica zdravstvene njege daje tijekom cijelog procesa usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. U nekim primjerima mogu se zamijetiti kritizirajuće povratne informacije u kojima nastavnica izlaže svoje pretpostavke o učenicima, ali istovremeno daje i vlastiti prijedlog. Nastavnica na kraju usmenog provjeravanja znanja traži učenika da sam procijeni svoje znanje, ali to isto traži i od ostalih učenika u razredu. Na koncu nastavnica ipak donosi svoj sud te objašnjava zašto se odlučila za tu ocjenu. Također, povratnu informaciju završava pozitivno kako bi učenicu potaknula na daljnji rad. U slučaju drugog učenika povratnu informaciju daje sažetije, vrlo vjerojatno zbog nedostatka vremena, ali unatoč tome, i dalje traži mišljenje samog učenika i ostalih učenika u razredu te povratnu informaciju i započinje i završava pozitivno.

Iz kodiranog materijala je evidentno da nastavnica fizike povratnu informaciju gotovo uopće ne daje učenicima. U slučaju pozitivne povratne informacije, učenicima da plus, o tome ih obavijesti te ponekad traži od učenika da se slože s takvom povratnom informacijom. S druge strane, u nekoliko navrata učenicima daje kritizirajuću povratnu informaciju kako bi navela učenika da razmisle o svome ponašanju i da ih potakne na daljnji rad.

Nastavnica povijesti na kraju sata daje do znanja učenicima da će neki biti ocijenjeni. Povratnu informaciju dala je tek na završetku nastavnog sata što se može shvatiti kao relativno odgođena povratna informacija te ju učenici možda nisu najbolje razumjeli kao što bi ju razumjeli da je dana neposredno nakon njihovih odgovora. Nastavnica je, neposredno prije davanja povratne informacije, naglasila koji segment će ocijeniti te od učenika u razredu zatražila mišljenje o tome tko bi trebao dobiti koju ocjenu. Nastavnica je konkretnu povratnu informaciju dala samo u dva slučaja, i to kada se nije slagala s predloženim ocjenama. U drugim situacijama povratnu informaciju nije dala.

Nastavnica geografije ne daje nikakvu konkretnu povratnu informaciju o znanju učenika koje su pokazali tijekom sata, niti učenike ocjenjuje. Vidljivo je da tijekom sata u

svoju bilježnicu bilježi pluseve za učenike koji aktivniji na satu. Na završetku nastavnog sata nastavnica se samo kratko osvrnula na postignuće cijelog razreda tijekom sata, ali im je pritom dala do znanja da oni koji su i dobili ocjenu, saznat će to tek na idućem nastavnom satu. Dakle, povratna informacija je odgođena te neće imati jednaki učinak kao što bi imala da je dana neposredno nakon sata. Također, nisu navedeni elementi ocjenjivanja niti je nastavnica pitala učenike za njihovo mišljenje o povratnoj informaciji.

Nastavnica hrvatskog jezika povratnu informaciju zajedno s ocjenama daje nakon što su učenici prezentirali plakat i nakon što je usmenom provjeravanju pristupilo troje dobrovoljaca. Ipak, nakon što je svaki učenik završio s usmenim provjeravanjem, nastavnica se odmah vrlo kratko osvrnula na njihovo postignuće. Svaka povratna informacija pomiješana je s humorom te je jasno vidljiva naklonost nastavnice prema učenicima. Nastavnica traži i od razreda slaganje s njenim mišljenjem. Nastavnica nije pojasnila zašto je kojem učeniku dala koju ocjenu, izuzev učenicima koji su radili i prezentirali plakat, a učenici to nisu naknadno niti tražili te se činilo da im je jasno zašto je pojedini učenik ocijenjen baš tom ocjenom.

Nastavnica kemije povratnu informaciju daje vrlo kratko, odnosno govori učenicima samo ocjenu. Verbalnim i neverbalnim znakovima daje do znanja učeniku da može ići na mjesto i da je gotov s usmenim provjeravanjem. Vidljivo je da nastavnica obrazlaže ocjenu samo u slučaju kad učenici to zatraže od nje ili pokažu neslaganje, ali i tada je ta povratna informacija iznimno kratka te time učenicima daje do znanja da ne postoji potreba za daljnjim pitanjima. Kodirani materijali su potvrdili da nastavnica kemije nijednom učeniku nije dala povratnu informaciju nakon usmenog provjeravanja te da je jedini slučaj u kojemu je nastavnica objasnila učenicima zašto je dobila određenu ocjenu bio je kada je učenica sama tražila obrazloženje.

Dakle, na istraživačko pitanje o načinu davanja povratne informaciju nakon provjeravanja i ocjenjivanja znanja učenika odgovor bi bio da to doista ovisi o samom nastavniku. Dvije nastavnice davale su povratnu informaciju tijekom cijelog sata, dvije su odvojile vrijeme za povratne informacije tek na kraju nastavnog sata, a dvije su vrlo rijetko i kratko davale povratne informacije.

8.8.5. Usporedba ispitivačevog opažanja nastave i nastavnikovih odgovora tijekom polustrukturiranog intervjua

Iz analize je vidljivo da odstupanja u procjeni opažачa i nastavnika nisu velika. Nastavnici su, dakle, uglavnom svjesni razine svoje demokratičnosti u komunikaciji tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenikova znanja.

U broju i vrsti pitanja nije bilo prevelikih odstupanja u procjeni opažaca i samih nastavnica. Nastavnice zdravstvene njege, fizike, kemije i hrvatskog jezika dobro su procijenile tip pitanja koja postavljaju tijekom usmenog provjeravanja znanja te način na koji postavljaju pitanja. Najčešće razlike u procjeni pojavile su se pri analizi otvorenih/zatvorenih pitanja te konvergentnih/divergentnih pitanja.

Iako nastavnica povijesti misli da postavlja više otvorenih nego zatvorenih pitanja prilikom usmenog provjeravanja znanja, situacija je obrnuta. Od ukupno 132 pitanja i potpitanja, njih 79 je bilo zatvorenog tipa dok je 53 pitanja bilo otvorenog tipa. Također, nije postavila niti jedno divergentno pitanje tijekom nastavnoga sata, unatoč tome što tvrdi da nastoji postavljati i konvergentna i divergentna pitanja tijekom usmenog provjeravanja znanja.

Nastavnica geografije postavila je ukupno 269 pitanja i potpitanja te je samo nastavnica zdravstvene njege postavila više pitanja od nje. Od ukupnog broja pitanja i potpitanja, njih 173 bilo je zatvorenog tipa te se to ne podudara s procjenom nastavnice da tijekom usmenog provjeravanja znanja postavlja većinom pitanja otvorenog tipa. Također, nastavnica nije postavila niti jedno divergentno pitanje, a samo je 35 pitanja bilo pitanja višeg reda.

Kod aktivnog slušanja također nisu opažene velike razlike između ispitivačevog opažanja i nastavnikove samoprocjene.

Najveća opažena razlika u procjeni opažaca i nastavnika je u opaženom korištenju humora. Nastavnica zdravstvene njege tvrdi da učenikovo pogrešci pristupa ili potpitanjima ili humorom. Priznaje da su im najdraže šale koje sama ispriča „na svoj račun“ ili kada zadirkuje pokojeg učenika za situaciju koja se dogodila u razredu ili na vježbama. Nastavnica povijesti tvrdi je da pribjegava humoru kad učenik vidno nervozan pristupa usmenom provjeravanju znanja. Navodi i da koristi dosta humora (primjerice mimiku) kad učenik ne zna kako bi karikirala koliko je odgovor netočan. Nastavnica kemije također tvrdi da postavlja potpitanja i misli da koristi humor kad učenik da netočan odgovor, a nastavnice fizike, geografije i hrvatskog jezika nisu se izjasnile po pitanju korištenja humora.

Unatoč tome, korištenje humora zabilježeno je samo nekoliko puta pa bi opažачeva procjena bila točnija od procjena nastavnica koje su tvrdile da koriste humor prilikom usmenog ispitivanja. Najviše puta ga je upotrijebila nastavnica hrvatskog jezika koja se uopće nije izjasnila po pitanju korištenja humora tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenikova znanja. Ipak, kao što je već ranije rečeno, isti humoristični sadržaj ne izaziva iste reakcije kod ljudi pa je to moguć razlog za odstupanje u procjenama.

Pri analizi povratnih informacija, također nisu primijećene velike razlike u procjeni. Nastavnica zdravstvene njege dobro je primijetila da daje povratnu informaciju o postignuću učenika tijekom cijelog procesa usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Kao što je i sama rekla tijekom intervjua, nastavnica na kraju usmenog provjeravanja znanja traži učenika da sam procijeni svoje znanje, ali to isto traži i od ostalih učenika u razredu. Na koncu nastavnica ipak donosi svoj sud (kao što je i sama navela) te objašnjava zašto se odlučila za tu ocjenu.

Tijekom promatranja nastavnog sata fizike, opaženo je da nastavnica ne odvaja puno vremena za davanje povratne informacije. Nastavnica je to i sama potvrdila tijekom intervjua, rekavši da, kad daje povratnu informaciju (ako ju daje), obično ju sažme koliko je to moguće. Misli da učenik mora sam biti svjestan što radi dobro, a što ne radi te kako može ispraviti ocjenu. Iako povratnu informaciju ne daje opsežno, učenika uvijek pita slaže li se s ocjenom što je uglavnom točno.

Unatoč tome što je povratna informacija primijećena samo u jednom slučaju na nastavnom satu povijesti, nastavnica inzistira na tome da povratnu informaciju daje tako da prvo objasni što je bilo dobro, a što nije bilo dobro, što je u tom jednom slučaju točno. Nije opaženo da traži od učenika da sam procijeni svoje znanje niti slaže li se s ocjenom, na što se i sama nastavnica osvrnula, rekavši da to uglavnom ne radi jer nema vremena, a i na učeniku je vidljivo slaže li se s ocjenom ili ne.

Unatoč tome što je povratna informacija izostala, nastavnica geografije tvrdi da uvijek nastoji obrazložiti danu ocjenu. Rijetko traži od učenika da sami procijene svoje znanje. Ukoliko se učenik ne slaže s ocjenom (što naglašava da je iznimno rijetko), pita ostale učenike u razredu slažu li se s ocjenom koju mu je dala ili misle da zna za više, ali naglašava da se učenici gotovo uvijek slože s ocjenom koju je predložila. Budući da je povratna informacija na promatranome nastavnome satu u potpunosti izostala, teško je reći je li nastavnica dobro procijenila svoje ponašanje.

Nastavnica hrvatskog jezika čvrsto stoji iza toga da povratnu informaciju uvijek daje i uvijek obrazlaže ocjenu što je točno. Priznaje da uglavnom ne pita slaže li se učenik s danom ocjenom, a samo ponekad traži od učenika da procijeni svoje znanje i to kad ima osjećaj da učenik misli da zna za više.

Nastavnica kemije tvrdi tijekom intervjua da povratnu informaciju, ako daje, daje na kraju. Nekad ju uspije reći učenicima, a nekad ne, a ponekad, priznaje, jednostavno zaboravi. Ocjenu ne obrazlaže učenicima jer koristi sustav s plusevima i minusima; misli da to

učenicima jasno daje do znanja koju ocjenu su zaslužili. Ne provjerava ni slaže li se učenik s ocjenom; smatra da će se učenik sam pobuniti ako misli da nije dobio ocjenu koju zaslužuje, ali tvrdi da se to jako rijetko dogodi.

Odgovor na istraživačko pitanje o usporedbi ispitivačevog opažanja nastave i nastavnikovih odgovora tijekom polustrukturiranog intervjua bio bi da neke razlike postoje, ali se procjena opažača i samoprocjena nastavnika uglavnom podudaraju. Najveća razlika opažena je u korištenju humora – većina nastavnica navela je humor kao jedan od načina aktivnog slušanja koje koriste tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja, ali je on samo nekoliko puta opažen u kodiranim materijalima. Također, nastavnice smatraju da puno češće daju povratnu informaciju nego što to uistinu čine.

9. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti nastavnikovu komunikaciju u procesu usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja. Komunikacija je osnovni oblik ljudskog ponašanja, a proizlazi iz potrebe za povezivanjem i interakcijom s drugim osobama. Nemoguće je ne komunicirati jer je komunikacija protkana u sve segmente života, privatne i poslovne.

Djeca uče komunicirati od najranije dobi te veliku ulogu u njihovom učenju načina komuniciranja imaju odgojno-obrazovne ustanove (vrtić i škola). Dok u najranijoj dobi uvelike način komunikacije preuzimaju od roditelja, u školi model komunikacije postaje upravo nastavnik. Nastavnik svakako treba neprestano osvještavati svoj način komunikacije kako bi što bolje preuzeo ulogu tog modela.

Komunikacija je važna ne samo za prenošenje poruka, već i za uspostavljanje odnosa. Tijekom nastavnog procesa, važna je prilikom obrade novih nastavnih sadržaja, prilikom ponavljanja, a posebno je ključna prilikom provjeravanja znanja. Njena važnost osobito se očituje tijekom usmenog provjeravanja znanja i ocjenjivanja gdje nastavnikov način komunikacije igra ključnu ulogu u uspostavljanju komunikacije s učenicom i održavanjem iste tijekom cijelog procesa. Pritom nastavnik treba pozornost obratiti ne samo na svoju verbalnu komunikaciju, nego i na neverbalnu jer i putem neverbalne komunikacije prenosi veliku količinu poruka o svome raspoloženju, reakcijama na učenikove odgovore, odobravanju točnog odgovora, pa čak i o kritiziranju učenikova ponašanja. U verbalnoj komunikaciji tijekom usmenog provjeravanja znanja treba obratiti pozornost na količinu i vrstu pitanja i potpitanja koja postavlja – jesu li ona otvorenog ili zatvorenog tipa, jesu li konvergentna ili divergentna te jesu li pitanja nižeg ili višeg reda. Kada učenik govori, treba aktivno slušati njegove odgovore – ohrabrivati ga i davati mu podršku, pokazati interes za ono što učenik govori te na koncu pohvaliti njegov točan odgovor ili ga nadopuniti ako je to potrebno. Važnije je istaknuti pozitivno nego se usmjeriti na pogreške, iako povratna informacija o negativnom postignuću itekako može biti korisna i motivirajuća. Prilikom davanja povratne informacije i ocjene, nastavnik bi trebao naglasiti kriterije ocjenjivanja te obrazložiti učenikovu ocjenu. Bilo bi dobro kad bi pritom uočio sve što je učenik dobro napravio, ali i kada bi mu dao preporuku za poboljšanje postignuća u budućnosti. Također, povratna informacija najučinkovitija je kada se da neposredno nakon usmenog provjeravanja znanja te kada ju potvrdi više osoba, ne samo jedna. Svakako je ključno da se na koncu učenik složi s povratnom informacijom i ocjenom jer time nastavnik gradi povjerenje i demokratičnost u svom odnosu s učenicima.

Ovo istraživanje potvrdilo je da su nastavnici uglavnom svjesni svog načina komunikacije s učenicima tijekom procesa usmenog provjeravanja i ocjenjivanja, iako su u nekim segmentima evidentna odstupanja između samoprocjene nastavnika i analiziranog materijala. Analizom kodiranog materijala utvrđeno je kako postavljaju velik broj potpitanja kako bi pomogli učenicima, ali se uglavnom zadržavaju na zatvorenim konvergentnim pitanjima nižeg tipa. Puno više daju podršku učenicima i ohrabruju ih tijekom usmenog provjeravanja (paralingvalnim rječicama, verbalnim znakovima i ponavljanjem ključnih riječi), nego što ih kritiziraju i kažnjavaju. Također dodatno pojašnjavaju odgovore parafraziranjem i sažimanjem, ali ne koriste strategiju reflektiranja. Češće hvale i odobravaju točne odgovore (ističu pozitivno) nego što upozoravaju na greške. Humor rijetko koriste. Povratna informacija razlikuje se od nastavnika do nastavnika te bi svakako trebali više pozornosti obratiti na davanje iste.

Jasno je da svaki nastavnik ima svoj stil i način komunikacije, pa tako i prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja znanja. Verbalni i neverbalni oblici komunikacije utječu na učenikove odgovore, pozitivno ili negativno. S druge strane, ako nastavnik daje učeniku više vremena da razmisli o odgovoru, dobit će od njega konkretniji i precizniji odgovor. Također, nastavnici koji ohrabruju učenike, koriste potpitanja, humor i otvorenu komunikaciju dobivaju „više” od nastavnika koji postavljaju pitanje i samo čekaju odgovor.

Metodološko ograničenje ovoga rada je uzorak ispitanika. Istraživanje je provedeno u jednoj školi te to ostavlja dosta prostora za daljnje istraživanje na većem uzorku ispitanika. Također bi bilo korisno vidjeti kakve su razlike u komunikaciji nastavnika gimnazija, strukovnih škola te umjetničkih škola. Svakako bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti i učenike. Primjerice, nastavnici, učenici i opažatelj mogli bi popuniti skalu procjene nastavnikove demokratičnosti te bi se ti podaci onda mogli međusobno usporediti. To bi dalo zaokruženiji uvid u tematiku istraživanja.

Ovo istraživanje pruža bolji uvid u područje komunikacije nastavnika prilikom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja. Na konkretnim primjerima budući pedagozi i nastavnici mogu uvidjeti kako određeni oblik komunikacije funkcionira u praksi te kojim oblicima komunikacije nastavnici pribjegavaju. Ovi rezultati služe i kao primjer komunikacije nastavnika tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja te mogu biti primijenjeni u školskoj svakodnevici. Osvještavajući svoj način komunikacije s učenicima, nastavnici mogu ostvariti bolju i otvoreniju komunikaciju s njima, stvoriti kvalitetnije radno ozračje te zajedno s učenicima postizati bolja postignuća na svakodnevnoj razini.

LITERATURA

- Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2019) Kompetencije. Pojmovnik. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>.
- Bevanda, A. (2013) *Marketinška komunikacija*. Mostar: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Mostaru.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012) *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Biasiol Babić, R. (2009) Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja, *Metodički obzori*, 4, str. 207–219.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010) Kvaliteta nastave na fakultetu, *Život i škola*, 24, str. 169–182.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1991) Interpersonalna komunikacija u obitelji, *Defektologija*, 29 (2), str. 117–125.
- Brajša, P. (1993) *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (2002) *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
- Bubaš, G. (2008) Komunikacijske vještine u nastavi. U: M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i medij u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010) Stavovi učitelja o ocjenjivanju, *Život i škola*, 24 (2), str. 183–199.
- Critchley, S. (2007) *O humoru*. Zagreb: Algoritam.
- Crnjac, M. (2007) *Komunikacija u nastavi*. Diplomski rad. Slavonski Brod: Učiteljski fakultet.
- Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995) *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
- Ćoso, B. (2012) Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima, *Napredak*, 153 (3-4), str. 443–461.
- Gačić, M. (2010) Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir, *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11 (20), str. 169–182.
- Gordon, T. (1996) *Škola roditeljske djelatnosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić d.o.o.

- Green, J. O. i Burleson, B. R. (2003) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hackathorn, J., Garczynski, A. M., Blankmeyer, K., Tennial, R. D. i Solomon, E. D. (2011) All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (4), str. 116–123.
- Hargie, O. i Dickson, D. (2004) *Skilled Interpersonal Communication Research, Theory and Practice*. London: Routledge Publishing.
- Kadum, S. (2019) Divergentno mišljenje u procesu suvremena odgoja i obrazovanja, *Metodički ogledi*, 26 (1), str. 81–98.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010) Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*, 12 (2), str. 427–439
- Krešić, V. (2013) Komunikacija u sestrinstvu – međuljudski odnosi zdravstvenih djelatnika, *Sestrinski glasnik/Nursing Journal (SG/NJ)*, 18, str. 41–43.
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2019) Komunikacija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32686>.
- Matijević, M. (1994) *Humor u nastavi*. Zagreb: UNA-MTV.
- Matijević, M. (2009) Didaktika usmjerena na učenike. U: Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), *Curriculums of early and compulsory education*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 21–30.
- Matijević M., Radovanović D. (2011.) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Memišević, M. (2002) Smisao za humor učitelja i odgojitelja kao odraz slobode misli i življenja. U: Tatković, N. i Muradbegović, A. (ur.) *Drugi Dani Mate Demarina - Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo, Pula, 14. - 16. lipnja 2001.: zbornik znanstvenih i stručnih radova*. Pula: Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola u Puli: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Miller G. R. i Steinberg M. (1975) Between people: A new analysis of Interpersonal Communication, *Western Journal of Communication*, 42, str. 44–57.
- Narodne novine (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d.

- Nimac, E. (2013) Primjena Bloomove taksonomije u nastavi. Dostupno na: www.azoo.hr/images/razno/E._Nimac.doc.
- Pease, A. (2002) *Govor tijela: Kako misli drugih ljudi pročitati iz njihovih kretnji*. Zagreb: AGM.
- Polić, I. (2017) *Metode uspješne komunikacije*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Powers, T. (2005) Engaging Students with Humor, *The Observer*, 18 (12), str. 10–14.
- Rouse, M. J. i Rouse, S. (2005) *Poslovne komunikacije*. Zagreb: Masmedia.
- Rovis, P. (2017) *Ljestvice za mjerenje stavova*. Diplomski rad. Pula: Fakultet ekonomije i turizma.
- Tot, D. (2010) Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgojne znanosti*, 12 (1), str. 65–78.
- Turković, I. (1996) *Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje učenika u praktičnoj nastavi*. Zagreb: Otvoreno učilište.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Vrdoljak, M. (2013) Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja, *Povijest u nastavi*, 22 (2), str. 145–149.
- Vrkić Dimić, J. i Stručić, M. (2008) Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi, *Acta Iadertina*, 5, str. 39–54.
- Wanzer, M. (2002) Use of Humor in the Classroom – The Good, the Bad, and the Not-So-Funny Things That Teachers Say and Do. U: Chesebro, J. L. i McCroskey, J. C. (ur.) *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, str. 116–126.
- Zorić, V. (2008) Provjera i ocjenjivanje znanja učenika u nastavi filozofije u srednjoj školi, *Život i škola*, 20 (2), str. 113–126.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoški istraživanja*, 7 (2), str. 231–242.
- Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2012) *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu = Manualia Universitatis studiorum Zagrabienensis.

PRILOZI

Prilog 1. Molba za provođenje istraživanja

Zagreb, 11. listopada 2018.

Školskom odboru

Predmet: Molba za provođenje istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani,

studentica sam Filozofskog fakulteta u Zagrebu te pišem diplomski rad „Komunikacija nastavnika kod usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika“ pod vodstvom dr. sc. Ivana Markića. U tom pogledu, mentor je odgovorna osoba za provedbu ovog istraživanja.

U okviru istraživačkog dijela svog rada, potrebna mi je pomoć i suradnja Vaše ustanove. Molim Vas da u skladu s mogućnostima i pravilima Vaše ustanove odobrite provođenje ovog istraživanja.

Potrebni kontakt podaci o mentoru i studentici nalaze se u prilogu ovog dopisa. Ukoliko su Vam s obzirom na karakter istraživanja potrebne dodatne informacije, slobodno nam se obratite.

Zahvaljujem Vam na suradnji.

Srdačan pozdrav,

Tena Josić

Privitak: Kontakt podaci

Informacije o mentoru

Ime i prezime: dr. sc. Ivan Markić

Elektronska pošta: imarkic@ffzg.hr

Kontakt telefon: 01/6120-169

Informacije o studentu

Ime i prezime: Tena Josić

Elektronska pošta: josic.tena@gmail.com

Kontakt telefon: 098 913 8078

Prilog 2. Privola nastavnika

Ja, _____ (ime, prezime) suglasan/na sam sudjelovati u istraživanju na temu „Komunikacija nastavnika kod usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika“.

Istraživanje obuhvaća promatranje i snimanje usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika te razgovor s nastavnikom/com nakon istog. Istraživanje provodi studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu u svrhu izrade diplomskoga rada.

Audio zapisi, transkripti i rezultati bit će korišteni isključivo u tu svrhu te će biti objavljeni u diplomskom radu.

U Zagrebu, _____ 2019.

Potpis:

Prilog 3. Privola učenika

Ja, _____ (ime, prezime, razred) suglasan/na sam sudjelovati u istraživanju na temu „Komunikacija nastavnika kod usmenog provjeravanja i ocjenjivanja učenika“.

Učenici su izabrani slučajnim odabirom (neprobabilistički prigodni uzorak) te će biti snimani tijekom usmenog provjeravanja i ocjenjivanja u trajanju od 45 minuta. Istraživanje provodi studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu u svrhu izrade diplomskoga rada.

Audio zapisi, transkripti i rezultati bit će korišteni isključivo u tu svrhu te će biti objavljeni u diplomskom radu.

U Zagrebu, _____ 2019.

Potpis:

Prilog 4. Praćenje i procjena usmenog provjeravanja – obrazac za opažača

vrijeme: datum i sat	
opažani nastavnik	
broj ispitanih učenika	
predmet	

Dogovor s nastavnikom	√
Dogovoreno je kako opažača/e predstaviti učenicima	
Opazani nastavnik je upoznat sa svrhom opažanja	
Tip sata (usmeno ispitivanje)	
<ul style="list-style-type: none"> Ako tip sata nije usmeno ispitivanje, koliko je vremena odvojeno za usmeno ispitivanje? 	
U istraživanje je uključena i bilješka u e-dnevniku nakon usmenog ispitivanja	

Obilježja dobrog usmenog provjeravanja	Odrednice za procjenu kvalitete usmenog provjeravanja ³	0 – nije primjenjivo 1 – nepotpuno 2 – potpuno
Jasnoća cilja, zadata i procesa	1. Nastavnik daje jasne upute i objašnjenja	0 1 2
	2. Poštuje se didaktičko načelo postupnosti (od pitanja nižeg prema pitanjima višeg reda)	0 1 2
	3. Nastavnik dopušta slobodu mišljenja pojedinog učenika (integrativno ponašanje nastavnika)	0 1 2
Komunikacija i poticajno ozračje	1. Nastavnik potiče ugodno radno ozračje	0 1 2
	2. Nastavnik je moderator u radu	0 1 2
	3. Vidljiva su jasna pravila ponašanja	0 1 2
	4. Nastavnik se obraća učenicima s poštovanjem	0 1 2
	5. Nastavnik potiče demokratski stil komuniciranja	0 1 2
	6. Nastavnik uočava pogrešku i koristi je kao način učenja	0 1 2
	7. Nastavnik prati reakcije učenika i reagira	0 1 2
	8. Nastavnik koristi humor u komunikaciji	0 1 2
	9. Nastavnik hvali i ohrabruje	0 1 2
	10. Nastavnik postavlja potpitanja	0 1 2
	11. Nastavnik koristi fleksibilnost u komunikaciji (nastavlja komunikaciju unatoč otporu)	0 1 2
	12. Nastavnik koristi stanke u govoru kako bi dao učeniku vremena da razmisli o odgovoru	0 1 2
	13. Nastavnik koristi neverbalnu komunikaciju (kimanje glavom, osmijeh i druge geste/mimiku) ⁴	0 1 2
	14. Neverbalna komunikacija prati značenje verbalne komunikacije	0 1 2
Usmeno provjeravanje prilagođeno različitim potrebama učenika	1. Nastavnik potiče samopouzdanje učenika	0 1 2
	2. Nastavnik daje primjerene zadatke	0 1 2
	3. Nastavnik postavlja konvergentna pitanja	0 1 2
	4. Nastavnik postavlja divergentna pitanja	0 1 2
	5. Nastavnik ističe što je dobro i što treba unaprijediti (poticajna povratna informacija)	0 1 2
	6. Nastavnik nudi zadatke i sadržaje različitih težina	0 1 2
	7. Nastavnik postavlja pitanja otvorenog tipa	0 1 2

³ Obrazac je prilagođen potrebama istraživanja.

⁴ Vrsta neverbalne komunikacije zabilježena je u komentarima tijekom opažanja usmenog ispitivanja.

Ocjenjivanje	1. Nastavnik traži od učenika da sam procijeni svoje znanje	0	1	2
	2. Nastavnik nakon ocjenjivanja obrazlaže ocjenu	0	1	2
	3. Nastavnik pita učenika slaže li se s ocjenom ⁵	0	1	2
<i>Komentari tijekom opažanja usmenog provjeravanja i ocjenjivanja:</i>				

Termin sastanka nakon opažanja: _____

Usmeno provjeravanje opažali:

1. _____

2. _____

⁵ Ukoliko se učenik ne slaže s ocjenom, opažatelj bilježi u komentarima kako nastavnik rješava situaciju.

Prilog 5. Polustrukturirani intervju s nastavnikom – obrazac za opažača

vrijeme: datum i sat	
intervjuirani nastavnik	
broj ispitanih učenika	
predmet	

Pitanja za polustrukturirani intervju:

1. Mislite li da dajete jasne upute i objašnjenja prilikom usmenog provjeravanja? Jesu li jasna pravila ponašanja?
2. Mislite li da potičete ugodno radno ozračje? Dolaze li Vam učenici nervozni? Kako to rješavate?
3. Što ako učenik pokazuje otpor (ne zna odgovor i šuti)? Dajete li učeniku vremena da razmisli o odgovoru?
4. Kad uočite pogrešku, kako reagirate? Postavljate li potpitanja, koristite li humor, dajete li ikakve verbalne znakove da nešto nije u redu?
5. Kakve tipove zadataka dajete učenicima? Mislite li da dajete primjerene zadatke? Postavljate li konvergentna ili divergentna pitanja? Dajete li zadatke različitih težina? Postavljate li pitanja otvorenog ili zatvorenog tipa? Poštujete li uvijek didaktičko načelo postupnosti (od pitanja nižeg prema pitanjima višeg reda) i o čemu to ovisi prilikom usmenog provjeravanja?
6. Kako dajete povratnu informaciju? Obrazlažete li danu ocjenu? Tražite li ikad od učenika da procijeni svoje znanje i slaže li se s ocjenom?

Bilješke tijekom polustrukturiranog intervju: