Stavovi učenika o školskom ocjenjivanju znanja

Budić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:655269

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

STAVOVI UČENIKA O ŠKOLSKOM OCJENJIVANJU ZNANJA

Diplomski rad

Ivana Budić

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

STAVOVI UČENIKA O ŠKOLSKOM OCJENJIVANJU ZNANJA

Diplomski rad

Ivana Budić

Mentor: dr.sc. Vilmica Kapac

Zagreb, 2021.

Stavovi učenika o školskom ocjenjivanju znanja

Sažetak

U Republici Hrvatskoj uspjeh učenika prati se i ocjenjuje tijekom nastave iz svakoga nastavnog predmeta i iz vladanja. Ocjene iz nastavnih predmeta utvrđuju se brojčano, a ocjene iz vladanja opisno, a na kraju nastavne godine utvrđuje se opći uspjeh učenika. U rujnu 2020. godine provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja učeničkih stavova o školskom ocjenjivanju znanja u odnosu na propisane načine, postupke te elemente vrednovanja postignuća učenika, emocionalni i socijalni aspekt razvoja učenika te subjektivne pogreške učitelja u ocjenjivanju. Istraživanje je pokazalo kako je školsko ocjenjivanje, iz perspektive učenika, povezano s njihovim emocionalnim i socijalnim razvojem, sa subjektivnim pogreškama učitelja te sa učiteljskom primjenom propisa o ocjenjivanju. Školsko ocjenjivanje neizostavna je komponenta u vrednovanju učenikovih sposobnosti s čime se slažu i sami učenici koji su svjesni važnosti koje ocjenjivanje ima na njihov daljnji razvoj i akademski napredak. S obzirom na neodvojivost ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog razvoja učenika, učitelji su dužni pratiti rad i napredovanje učenika u njegovom cjelokupnom razvoju. To se postiže poduzimanjem mjera za stvaranje optimalnih uvjeta kako bi učenici postigli najbolje rezultate, učestalim povratnim informacijama učenicima od strane učitelja i aktivnim uključivanjem učenika u odgojno-obrazovni rad. Ovo istraživanje može služiti kao podloga za daljnja istraživanja o školskom ocjenjivanju i kao povratna informacija stručnim suradnicima i učiteljima iz škola u kojima je provedeno kako bi unaprijedili odgojno-obrazovni proces ili pojedine komponente istraživanja.

Ključne riječi: školsko ocjenjivanje znanja, stavovi učenika

Students' attitudes about the knowledge assessment in school

Summary

In the Republic of Croatia, student achievement is monitored and assessed during classes in each subject and in behavior. Grades for subjects are determined numerically, and grades for behavior are descriptive, and at the end of the school year, the general success of students is determined. In September 2020, a survey was conducted to determine students' attitudes about school assessment in relation to: prescribed methods, procedures and elements of evaluating student achievement, emotional and social aspects of student development and subjective mistakes of teachers in assessment. The research showed that school assessment, from the perspective of students, is related to their emotional and social development and is also related to the subjective mistakes of teachers, but the teacher's application of assessment regulations is not disputed. School assessment is an indispensable component in the evaluation of students' abilities, with which students themselves agree and they are aware of the importance that assessment has on their further development and academic progress. Given the inseparability of assessment and the emotional and social development of students, teachers are required to monitor the work

and progress of students in its overall development. This is achieved by taking measures to create the most favorable conditions and helping each student to achieve the best results and giving frequent feedback to students and the active involvement of students in educational work. This research can serve as an idea for further research on school assessment and as feedback to professional associates and teachers from schools in which it was conducted in order to improve the educational process or deepen certain components of the research.

Keywords: knowledge assessment, student attitudes

SADRŽAJ

1. UVOD....1
2. TEORIJSKE ZNAČAJKE OCJENJIVANJA ZNANJA....2
2.1. Pojam ocjene i ocjenjivanja učenika....2
2.2. Definicija znanja....3
2.3. Svrha i cilj provjeravanja znanja....5
2.4. Školska dokimologija....6
3. KARAKTERISTIKE OCJENJIVANJA ZNANJA U ŠKOLI....7
3.1. Konkretizacija i standardizacija školskih ocjena....7
3.2. Skala školskih ocjena....10
3.3. Dokimološke kompetencije kao dio pedagoških kompetencija....12
3.4. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi....13
4. MJERNE KARAKTERISTIKE I POGREŠKE PRI OCJENJIVANJU....14
5. UTJECAJ NA ZADRŽAVANJE DOBRIH OCJENA U ŠKOLI....16
5.1. Uloga roditelja....16
5.2. Uloga učitelja i pedagoga....19
6. ADOLESCENTI I OCJENJIVANJE....22
7. EMOCIJE I SOCIJALNI ODNOSI U OBRAZOVNOM KONTEKSTU....24
7.1. Emocije u obrazovnom kontekstu....24
7.2. Ocjena u svojstvu motivacije....25
7.3. Socijalni odnosi u obrazovnom kontekstu....26
7.3.1 Razredno ozračje....28
8. STAVOVI....29
8.1. Odrednice stava....30
9. ISTRAŽIVANJA U PODRUČJU ŠKOLSKOG OCJENJIVANJA ZNANJA....31
9.1. Pregled istraživanja školskog ocjenjivanja znanja....31
10. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA....35
10.1. Svrha istraživanja....35
10.2. Cilj istraživanja....35
10.3. Istraživačke hipoteze....35
10.4. Uzorak istraživanja....35
10.5. Instrument istraživanja....36
10.6. Metode i postupci prikupljanja podataka....36
10.7. Način obrade podataka....37

11. REZULTATI 39
12. RASPRAVA 50
13. ZAKLJUČAK 55
14. LITERATURA 58
PRILOZI
POPIS GRAFIKONA
POPIS TABLICA
IZJAVA LEKTORA

1. UVOD

Problematika školskog ocjenjivanja u odgojno-obrazovnom sustavu oduvijek je aktualno pitanje. Ono što je zanimljivo jest da su u istraživanjima na području školske dokimologije sami učenici rjeđe ispitanici, već su ispitanici uglavnom učitelji i stručni suradnici. Sukladno tome, javlja se potreba za utvrđivanjem stavova i mišljenja samih učenika o školskom ocjenjivanju s ciljem otkrivanja prednosti ili nedostataka, kako bi se pomoglo učenicima, učiteljima i stručnim suradnicima u njihovom svakodnevnom radu u školi, a sve s ciljem ugodnijeg školskog ozračja te ispunjavanja odgojno-obrazovnih i razvojnih ciljeva.

U radu se nastoje prikazati načini, postupci, elementi vrednovanja te pogreške u ocjenjivanju koje ovise o učitelju. Nadalje, u radu se isto tako razmatra pitanje emocionalnih i socijalnih iskustava učenika u obrazovnom kontekstu.

U prvim poglavljima rada obrazložit će se tako pojam ocjene i ocjenjivanja učenika, definicija znanja, svrha i cilj provjeravanja znanja. Zatim je idući dio rada posvećen konkretizaciji i standardizaciji školskih ocjena, skali školskih ocjena, dokimološkim kompetencijama kao dijelu pedagoških kompetencija te pedagogiji uspjeha za sve i didaktičkom ugovoru. Nešto više reći će se i o adolescenciji s obzirom na to da su ispitanici u toj razvojnoj fazi te emocionalnim i socijalnim iskustvima vezanim za obrazovni kontekst uz pregled dosadašnjih istraživanja na temu školskog ocjenjivanja.

Empirijsko istraživanje provedeno u sklopu ovoga rada čini njegov središnji dio, naveden je cilj istraživanja, hipoteze, metodologija istraživanja, zatim su navedeni rezultati istraživanja, rasprava na temelju istih i zaključna razmatranja te sistematizacija teorijskih i empirijskih spoznaja.

2. TEORIJSKE ZNAČAJKE OCJENJIVANJA ZNANJA

2.1. Pojam ocjene i ocjenjivanja učenika

Jedan od najvažnijih dijelova odgojno-obrazovnog procesa svakako je ocjenjivanje pomoću kojega se određuje razina postignuća promatrane osobe u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tijekom njegovog praćenja i vrednovanja. Osnovnoškolski princip ocjenjivanja, gdje se ocjenjuje savladavanje osnovnih koncepata i razumijevanje istih, nije na istoj razini ocjenjivanja i procjene kao u srednjim školama i visokim učilištima. Ocjenjivanje je posljednja faza u pedagoškom postupku praćenja i provjeravanja i usko je povezano sa spoznajama o učeniku prikupljenim upravo u tim fazama. Primjena načina ispitivanja i ocjenjivanja, prilagođena određenoj sustavnoj razini napredovanja učenika ili promatrane osobe, ne smije biti neugodna i stresna za učenike, kako bi se izbjeglo pojavljivanje nelagode i straha te naposlijetku otpora.

Prema autoru Kyriacou (1995: 127) definicija je ocjenjivanja sljedeća: „*Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh*."

Ukoliko potražimo definiciju ocjenjivanja u enciklopediji pronaći ćemo pojašnjenje kako je ocjenjivanje svako prosuđivanje vrijednosti, postupak kojim se na unaprijed utvrđen način prati i utvrđuje odgojno-obrazovno napredovanje učenika, odnosno, odgojno-obrazovno postignuće.[1]

Školskom ocjenjivanju pristupa se s pedagogijskih, psihologijskih, sociologijskih i pravnih polazišta. Ocjena je posljedica ispitivanja i procjene znanja ili nekih vještina, a zbog njezine prihvatljivosti, objektivnosti i uloge posvećuje joj se iznimna pozornost pri najrazličitijim ispitnim postupcima. Uz mjerne aspekte, ocjena treba sadržavati i pedagoški poticajne elemente.[2] Ocjena kao motivacija mora učeniku služiti kao povratna informacija – učenik uvidom u ocjene mora doznati u čemu griješi i kako da ispravi ono u čemu je pogriješio. Ocjena u svakom slučaju na učenika ne bi smjela djelovati

[1]Enciklopedija, Ocjenjivanje, dostupno na: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44685 (pristupljeno: 20.11.2019.)
[2] Ibidem

obeshrabrujuće, a to može samo ako se shvati kao indikator koji pomaže u uspjehu.[3] Postupak ocjenjivanja ima smisla ako su jasno definirani njegovi ciljevi: ako osoba koja ga provodi zna zašto to čini i što time želi postići, a krajnji cilj ocjenjivanja nije utvrditi što učenici ne znaju i ne mogu, usporediti ih i selekcionirati, već suprotno, utvrditi što učenici znaju i mogu i potaknuti ih na još kvalitetniji rad.

Važno je naglasiti i učenicima i roditeljima da ocjena nije sama sebi svrha, već je ona jedino i isključivo povratna informacija o kvaliteti učenikovog postignuća kako bi ga učenik mogao unaprijediti. Time se smanjuje o*visnost* učenika o ocjeni i zanemarivanje važnosti samog procesa dolaženja do ocjene.

2.2. Definicija znanja

Znanje predstavlja složeni koncept o kojemu već desetljećima raspravljaju akademici, menadžeri, analitičari i filozofi. Moglo bi se reći da je definiranje znanja problem filozofskih razmjera. Stupnjevita podjela znanja podrazumijeva stupnjeve kroz koje prolazi svaka osoba koja se upušta u učenje i stjecanje znanja. Prema Poljaku (1980) postoji pet stupnjeva znanja[4]:

- prisjećanje – određeni koncept i pojam nalazi se na podsvjesnoj razini čovjeka kojemu je taj pojam svakako poznat, ali nije u stanju povezati sadržaje koji su u vezi s tim konceptom, a još teže mu je interpretirati, objasniti i obrazložiti značenje tog pojma.
- prepoznavanje – prepoznavanje ponekih sadržaja odnosno stvaranje poveznica između koncepta koji je iz podsvjesne razine *isplovio* na razinu svijesti i sadržaja koji ga nadopunjuju. No i u tom stupnju znanja, osoba nije u mogućnosti objasniti ili interpretirati te sadržaje.
- reprodukcija – osoba vrlo dobro i temeljito raspolaže polaznim sadržajima i sposobna ih je ponoviti, odnosno objasniti i obrazložiti, ali to znanje ne može primijeniti u svakodnevnom radu.

[3] Bockovac, Z. (2011) Uloga dokimologije u obrazovnom sustavu. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, str. 14.
[4] Poljak, V. (1980.) Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, str. 20.

- operativno znanje – tek kod operativnog znanja osoba je u stanju operirati postojećim stečenim znanjem i osim što sadržaje može kvalitetno objasniti i obrazložiti, može ih isto tako primijeniti u praktičnoj stvarnosti.
- kreativno znanje – temeljem stečenog znanja i poznavanja obrazaca primjene znanja na praktičnu izvedbu, pojedinac može idejama i kreativnim rješenjima stvarati nova dobra.

2.3. Svrha i cilj provjeravanja znanja

U tradicionalnim školama znanje se u pravilu procjenjuje na temelju usmenih i pismenih ispitivanja što odgovara samo jednom dijelu učenika i to onima koji preferiraju auditorni (34 %) i vizualni (29 %) stil učenja, dok učenici koja preferiraju haptički stil učenja (37 %) nisu u mogućnosti pokazati svoje stvarno znanje (skupina učenika koja je u tradicionalnim školama „osuđena“ na neuspjeh).[5] Na točnost ocjene utječe način provjeravanja znanja. Ako učitelj postavi pitanje i pasivno čeka odgovor, kvaliteta odgovora značajno ovisi o sposobnosti i vještini govornog izražavanja, emocionalnoj otpornosti, vještini prilagođavanja zahtjevima učitelja, razumijevanju postavljenoga pitanja pa učenik može dobiti slabiju ocjenu nego što to objektivno zaslužuje. Ocjena najviše ovisi o vještini učenika da se prilagodi očekivanjima učitelja. Ako je učitelj tijekom provjeravanja znanja previše aktivan: postavlja brojna potpitanja i daje dodatna objašnjenja, učenika može navesti na točan odgovor pa njegovo znanje može biti precijenjeno.

Kada ocjenjujemo znanje učenika, zapravo procjenjujemo koliko su ostvareni ciljevi odgojno-obrazovnog rada. Ti se ciljevi odnose se na tri područja u okviru kojih učenik treba steći kompetencije: akademsko, socioemocionalno (stavovi, uvjerenja, sustav vrijednosti, ponašanje) i psihomotoričko. Pismenim i usmenim provjerama znanja procjenjuje se i vrednuje akademsko postignuće. Međutim, nužno je vrednovati i postignuća šira od akademskih koja se ostvaruju kroz grupni rad i rad na projektima, ali i kroz različite *tradicionalne* oblike rada. Da bi bilo moguće vrednovanje svih kompetencija, učitelj treba biti osposobljen za izradu mjernih instrumenata koji će mu to omogućiti, ali i za samostalnu pripremu i provođenje onih oblika rada kroz koje se te kompetencije najbolje razvijaju. Osnovna je svrha provjeravanja znanja osigurati učiteljima povratne informacije o učenikovom napretku, učenicima osigurati pedagoške povratne informacije, motivirati učenike, osigurati evidenciju napretka, iskazati dosadašnja postignuća te ocijeniti učeničku spremnost na buduće učenje.[6]

[5] Dryden G., Vos J. (2001) Revolucija u učenju. Zagreb: Educa, str. 12.
[6] Matijević, M. (2004) Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex

2.4. Školska dokimologija

Dokimologija je znanstvena disciplina koja se bavi pitanjima mjerenja, standardizacije i skaliranja kako bi ocjena bila što objektivnija, njezino je tumačenje jasno i prihvatljivo ocijenjenima i ocjenjivaču. Najraširenija je petostupanjska brojčana ljestvica (1–5). Njezini se nedostatci ublažuju opisnim (analitičkim) ocjenjivanjem, tada se izrijekom navode postignuća u pojedinim dijelovima obrazovnih sadržaja te stupanj osposobljenosti, ali i različitim sustavima bodovanja.[7] Školska dokimologija jest posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava oblike ocjenjivanja u školi, ali isto tako proučava sve čimbenike koji utječu ili bi mogli utjecati na izbor modela i kriterije školskog ocjenjivanja. Budući da je i nastava problem koji proučavaju različite znanosti, odnosno znanstvene discipline (npr. didaktika, komunikologija, sociologija, psihologija, metodika itd.), s pravom sintagmi školska dokimologija možemo pridružiti epitet interdisciplinarne znanosti.[8]

Danas se dokimologija, kao nova znanstvena disciplina usmjerena na ocjenjivanje učenika i studenata, okreće i ocjenjivanju profesora jer svaka čovjekova aktivnost, svako nastojanje, sadrži u sebi i želju da se pomoću nje nešto postigne, da se dođe do nekog rezultata. Ako se tom aktivnošću želi postići neki učinak, ako je ta aktivnost neki rad, neka djelatnost, iz same logike toga nastojanja nedvojbeno proizlazi da se želi ustanoviti i njegova učinkovitost, njegov rezultat.[9] Osim konačnog rezultata želi se ustanoviti i put njegova ostvarivanja, njegovi međurezultati (međunarodnom terminologijom interimni rezultat) da bi put prema konačnom rezultatu bio što uspješniji. Taj postupak ustanovljivanja učinkovitosti ima razne oblike pa zato i razne nazive, a neki od njih su: vrednovanje, praćenje, ispitivanje, ocjenjivanje, procjenjivanje, mjerenje.[10] Koriste se i

[7]Enciklopedija, Ocjenjivanje, dostupno na: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44685 (pristupljeno: 20.11.2019.)
[8] Matijević, M. (2004) Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex, str. 11.

[9] Vrdoljak, M. (2013) Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja, Povijest u nastavi, 22 (2), str. 145-149.
[10] Vrdoljak, M. (2013) Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja, Povijest u nastavi, 22 (2), str. 145-149.

njihovi sinonimi pa se primjerice uz vrednovanje, često rabi i istoznačni međunarodni termin evaluacija. Nabrojeni hrvatski nazivi sličnog su značenja, no ipak nisu istoznačni. Međutim, razlike među njima nije moguće posve odrediti jer su vrlo relativne, a i subjektivne.

3. KARAKTERISTIKE OCJENJIVANJA ZNANJA U ŠKOLI

3.1. Konkretizacija i standardizacija školskih ocjena

U državnim dokumentima koji propisuju načine, postupke i elemente vrednovanja učenika tijekom školovanja preporučuje se konkretizacija ocjena koje se pripisuju nekim učenikovim aktivnostima ili uradcima. Tako se i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu navodi da se ljestvica školskih ocjena izriče brojkama i riječima. Svakoj brojci pridružuju se jedna ili dvije riječi koje pobliže opisuju značenje brojke, a smisao pridruživanja pojedine ocjene kakvu rezultatu ili učenikovoj aktivnosti jest usklađenost s opisima pridruženima brojci (dovoljno – 2, dobro – 3, vrlo dobro – 4, izvrsno – 5).[11] Sve su ocjene osim ocjene nedovoljan (1) prolazne. Učenici, koji na kraju školske godine imaju prolazne ocjene iz svakog nastavnog predmeta, prelaze u viši razred.

U Republici Hrvatskoj, opisne ocjene iz vladanja su: uzorno, dobro i loše. U školama koje ostvaruju alternativni ili međunarodni program učenik se ocjenjuje sukladno programu koji se ostvaruje. Ako učenik zbog zdravstvenog stanja ne može sudjelovati u određenoj školskoj aktivnosti ili bi to sudjelovanje štetilo njegovu zdravlju, može ga se privremeno ili trajno osloboditi pohađanja nastavnog predmeta ili sudjelovanja u određenim nastavnim sadržajima. Odluku o navedenom donosi učiteljsko vijeće na prijedlog liječnika primarne zdravstvene zaštite. Opći uspjeh utvrđuje se učeniku koji je ocijenjen iz svih nastavnih predmeta i to kao[12]:

[11] Matijević, M. (2011) Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika, u: Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole, Drandić, B. (ur.). Zagreb: Znamen, str. 241-251.
[12] Središnji državni portal (2019) Ocjenjivanje i provjere znanja, dostupno na: https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/ocjenjivanje-i-provjere-znanja/221 (pristupljeno: 1.1.2020.)

- odličan – ako je srednja ocjena najmanje 4,50
- vrlo dobar – ako je srednja ocjena od 3,50 do 4,49
- dobar – ako je srednja ocjena od najmanje 2,50 do 3,49
- dovoljan – ako je srednja ocjena od 2 do 2,49
- nedovoljan – ako ima najmanje jednu nedovoljnu ocjenu.

Učeniku koji je oslobođen pohađanja nastave određenog predmeta u javnu se ispravu upisuje da je oslobođen. Od 1. do 4. razreda osnovne škole opći uspjeh utvrđuje razredni učitelj, a od 5. do 8. to čini razredno vijeće, na prijedlog razrednika. Učenik koji na kraju školske godine ima pozitivne ocjene iz svih nastavnih predmeta prelazi u viši razred, a učenik koji na kraju osmog razreda ima sve pozitivne ocjene završava osnovnu školu s uspjehom.

Ako učenik na kraju nastavne godine ima ocjenu nedovoljan (1) iz najviše dva nastavna predmeta, škola mu je dužna organizirati pomoć u učenju i nadoknađivanje znanja kroz dopunski rad, a učenik ga je dužan pohađati. Trajanje dopunskog rada za svaki nastavni predmet utvrđuje učiteljsko vijeće i ono ne može biti kraće od 10 i dulje od 25 sati po nastavnom predmetu. Središnji državni portal (2019) dostupno na: https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/ocjenjivanje-i-provjere-znanja/221 (pristupljeno: 1.1.2020.) navodi: „*Ako učenik tijekom dopunskog rada ostvari očekivane ishode, učitelj mu zaključuje prolaznu ocjenu. S ocjenom ili potrebom upućivanja na popravni ispit, učitelj će upoznati učenika na zadnjem satu dopunskog rada. U slučaju da učeniku, koji je učenik od četvrtog do osmog razreda osnovne škole, nakon dopunskog rada nije zaključena prolazna ocjena, on će biti upućen na popravni ispit koji se održava krajem školske godine, a najkasnije do 25. kolovoza tekuće godine*.“ Učenik iznimno može prijeći u viši razred ako je učenik od prvog do trećeg razreda osnovne škole i ako je nakon dopunskoga rada ocjenom nedovoljan (1) bio ocijenjen iz jednog nastavnog predmeta. Popravni ispit polaže se pred ispitnim povjerenstvom koje imenuje ravnatelj, a ocjena je povjerenstva konačna. Način polaganja popravnih ispita

uređuje se statutom škole. Termine održavanja popravnih ispita određuje učiteljsko vijeće te ih objavljuje na mrežnim stranicama i oglasnoj ploči škole.[13]

Većina država ima vlastite sustave ocjenjivanja. Neki su od njih u različitim državama jednaki ili vrlo slični, često uslijed zajedničke kulturne povijesti (npr. Hrvatska, Slovenija, Mađarska). Drugi su na prvi pogled očito jako različiti, dok su treći pak spoj sličnosti i razlika. Razlike se očituju u samim ocjenama (brojke, slova, riječi, bodovi, postotci), u njihovu rasponu (od dvočlanih do višečlanih ljestvica) i odnosu između pojedinih članova, granici prolaznosti itd. Katkada se teško snaći kada treba očitati tuđi sustav (npr. Hrvatska i Njemačka), posebno zato što se u nekim očitim razlikama krije više sličnosti nego u izvanjskim sličnostima.[14] Naprimjer, ako dvije zemlje imaju petočlanu ljestvicu brojčanih ocjena, dok treća ima šestočlanu, na prvi se pogled može činiti da su petočlane ljestvice ocjenjivanja međusobno sličnije nego ijedna sa šestočlanom. No to ne mora biti tako. Moguće je da jedna petočlana ima tri prolazne i dvije neprolazne ocjene, šestočlana tri prolazne ocjene i tri neprolazne (od kojih se jedna vrlo rijetko daje), dok druga petočlana ima četiri prolazne i samo jednu neprolaznu. U tom su slučaju prva petočlana i šestočlana međusobno sličnije (imaju tri prolazne, a u praksi uglavnom i dvije neprolazne). Naprimjer, i ruski i hrvatski sustav imaju petočlanu ljestvicu brojčanih ocjena, ali su u hrvatskome prolazne četiri, a u ruskome sustavu samo tri ocjene.[15]

Treba istaknuti kako se i u svijetu i u samoj Europi sustavi ocjenjivanja tako razlikuju da ih uopće nije jednostavno usporediti. Kako svaka zemlja ima razloge za svoj odabir, mnoge i višestoljetnu tradiciju, nije vjerojatno niti bi bilo dobro da se ona samo tako promijeni. To nije ni lako učiniti jer ocjenjivači često prenose ustaljene načine ocjenjivanja i kada se ljestvica promijeni. Svakako bi bilo nužno moći jednostavnije prevoditi i uspoređivati ocjene. Europsko sveučilišno društvo — EUA (European

[13] Središnji državni portal (2019) Ocjenjivanje i provjere znanja, dostupno na: https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/ocjenjivanje-i-provjere-znanja/221 (pristupljeno: 1.1.2020.)
[14] Novak Milić, J., Barbaroša-Šikić, M. (2008) Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice, Lahor, 6 (1), str. 198-209.
[15] Novak Milić, J., Barbaroša-Šikić, M. (2008) Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice, Lahor, 6 (1), str. 198-209.

University Association), udruga koja predstavlja sveučilišnu zajednicu u Europi (46 zemalja), a nastala je 2001. spojem Društva europskih sveučilišta (CRE) i Konfederacije rektorskih konferencija Europske Unije, predložila je ljestvicu za prijenos ocjena iz jedne sveučilišne ustanove u drugu.[16] Navedena usporedna ljestvica, sustav ocjenjivanja koji ima slovne ocjene, predložena je za ects sustav (engl. *European Credit Transfer and Accumulation System*), dakle za sveučilišnu nastavu. Ta se ljestvica treba rabiti kao dodatna ljestvica kako bi poslužila u prijenosu ocjena s jednoga sveučilišta na drugo. Ocjene se daju slovima od A (najbolja ocjena) do F (najniža, neprolazna ocjena) sa sažetim opisom, kao u (8). Tom se ljestvicom služe različita europska sveučilišta, a kao što joj ime kaže, omogućava jednostavniji prijenos ocjena pri promjeni mjesta studiranja. Ljestvica prolaznih ocjena sastoji se od pet stupnjeva, a ljestvica neprolaznih od dva. Usporedna slovna ljestvica Europske komisije napravljena je, dakle, kako bi služila za razumijevanje i usporedbu ocjena različitih država ili drugačijih sustava. Važno je naglasiti da se njome ne žele zamijeniti drugi sustavi (iako će vjerojatno neka sveučilišta prijeći na njega), što znači da prema njoj ne bi trebalo promijeniti ocjenjivanje u Hrvatskoj. Trebalo bi samo omogućiti da se hrvatske visokoškolske ocjene mogu izraziti i pomoću nje.[17]

3.2. Skala školskih ocjena

Školske ocjene iskazane brojevima od 1 do 5 predstavljaju tipičnu ordinarnu skalu (lat. *ordino* = redati, poredati, razvrstati; *ordinalija* = redni brojevi). To je skala koja služi za uspoređivanje (najbolje, bolje ili slabije). Važno je upozoriti da te skale pokazuju samo da je nešto veće ili manje od drugoga, bolje ili slabije prema nečijoj osobnoj subjektivnoj procjeni. Razlike između tih mjernih skala nisu jednake i ne može se, ako se vezuju za nečije znanje, iskazati za koliko je nečije znanje veće ili manje, za koliko je nečija slika bolja ili slabija, za koliko netko pjeva bolje ili slabije od druge osobe, za koliko je nečiji literarni rad umjetnički vrjedniji ili manje vrijedan od drugoga. Matijević (2011: 242) navodi da: „*Sve skale koje omogućuju rangiranje zapravo su ordinarne skale. Takva je i*

[16] Ibidem
[17] Ibidem

skala koja odgovara na pitanje: Kako često sukobe s drugim učenicima u školi rješavaš fizičkim obračunom: 1 – nikad; 2 – rijetko; 3 – ponekad, 4 – često; 5 – uvijek. Slična joj je i skala koja bi mogla predstavljati odgovor na pitanje: Koliko si knjiga pročitao/pročitala ove školske godine: 4 – veoma mnogo; 3 – mnogo; 2 – malo; 1 – nimalo. Evo i primjera za procjenjivanje aktivnosti u području rekreacije i športa: Koliko se često tijekom tjedna baviš sportom: 5 – veoma mnogo; 4 – mnogo; 3 – rijetko; 2 – malo; 1 – nimalo.“[18]

Treba istaknuti kako su za školsko mjerenje nominalne, ordinalne, omjerne i intervalne skale. Pođimo od definicije da mjerenje predstavlja pridavanje brojeva predmetima i događajima u skladu s pravilima koja su logički ispravna. Brojevi imaju osobinu reda ili ranga (npr. prije, isti, poslije; prvi, drugi, treći; veći ili manji itd.). Nominalne skale omogućuju najograničeniji tip mjerenja, a subjekti mjerenja po nekim se kriterijima raspoređuju u skupine, npr. po ekonomskom stanju roditelja, po mjestu rođenja, po pripadnosti nekoj vjerskoj zajednici ili jednostavno: grupa 1, grupa 2, grupa 3 itd.[19] Ovdje je zapravo riječ o klasifikaciji pa se dakle, nastoji razlikovati određene klase, odnosno kategorije, a svakoj od tih klasa ili kategorija možemo (a i ne moramo) dodijeliti neki broj. Nadalje, intervalne skale (reprezentativan je primjer skala za mjerenje temperature) nemaju apsolutnu nulu, ali imaju konstantan razmak između pojedinih stupnjeva skale. Takvu logiku uočavamo kod baždarenih testova znanja ili sposobnosti. To znači da se mogu uočiti određeni intervali između podataka. Tako npr. između učenika koji je riješio 15 i učenika koji je riješio 25 zadataka isti je interval kao i između učenika koji je riješio 25 i učenika koji je riješio 35 zadataka. Omjerne skale imaju apsolutnu nulu, dakle oznaku za nepostojanje neke pojave. Takve su skale za mjerenje dužine ili visine (metar, centimetar), za mjerenje vremena (sat, minuta, sekunda) ili težine (kilogram, dekagram, gram) i one su vrlo korisne za prikupljanje podataka o učenicima koji mogu biti osnova za dodjeljivanje neke ocjene, a mogu biti iskorišteni kao dovoljan pokazatelj neke

[18] Matijević, M. (2011) Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika, u: Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole, Drandić, B. (ur.). Zagreb: Znamen, str. 241-251.
[19] Matijević, M., Radovanović, D. (2011) Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine d.o.o., str. 226.

učenikove uspješnosti (npr. brzine trčanja, brzine pisanja, brzine rješavanja zadataka itd.).[20]

Najupitnija statistika s procjenama nekih varijabli za određene učenike javlja se uz računanje prosječne ocjene (ordinalna skala) iz različitih predmeta ili dodijeljenih na temelju procjene različitih varijabli. Dok bi se nekakva logika mogla uočiti za računanje prosječne ocjene iz niza ocjena koje je učenik *zaradio* iz istog nastavnog predmeta (pod pretpostavkom da su unaprijed određeni jasni uvjeti za *dobivanje* određene ocjene, npr. određivanjem broja bodova ili broja pogrešaka koji se mogu tolerirati za klasificiranje učenika u skupinu učenika koja dobiva ocjenu 5, 4 ili neku drugu), računanje prosječne ocjene iz različitih nastavnih predmeta (uz svjesnost da su kriteriji za klasificiranje u različitim predmetima iznimno različiti) dosta je upitno.[21]

3.3. Dokimološke kompetencije kao dio pedagoških kompetencija

S dokimološkoga i didaktičkoga stajališta važno je provoditi formativno, normativno i sumativno vrednovanje.[22] Učitelji su dužni pratiti rad i napredovanje svakoga učenika te poduzimati mjere za stvaranje optimalnih uvjeta i pomoći da svaki učenik postigne najbolje rezultate. To se postiže učestalim povratnim informacijama učitelja učenicima. Učitelji nastoje uočiti učenikove teškoće i učestale pogreške te poduzeti pedagoške mjere da se te poteškoće prevladaju. U tom je slučaju riječ o tzv. formativnom ocjenjivanju. Učiteljima je korisno usporediti rezultate učenika koje poučavaju s rezultatima drugih učenika, odnosno učenika koje poučavaju drugi učitelji. Ponekad državne pedagoške institucije objavljuju statističke rezultate o uspjehu učenika u državi (npr. brzina čitanja, brzina pisanja, motoričke vještine, rezultate na testovima sposobnosti itd.). Osim toga, učiteljice i učitelji uspoređuju uspjeh jednoga učenika s drugim učenicima razrednoga odjela kako bi odredili neku sintetičku ocjenu na propisanoj skali za ocjenjivanje. Tada se može govoriti o normativnom ocjenjivanju. Na kraju određenog školskoga razdoblja (tromjesečje, polugodište ili kraj školske godine) učiteljice i učitelji dužni su utvrditi neku

[20] Matijević, M., Radovanović, D. (2011) Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine d.o.o., str. 227.
[21] Matijević, M. (2005) Evaluacija u odgoju i obrazovanju, Pedagogijska istraživanja, 2 (2), str. 279 — 298.
[22] Matijević, M., Radovanović, D. (2011) Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine d.o.o., str. 224.

sintetičku ocjenu za ukupne aktivnosti i rezultat određenoga učenika, a takva ocjena pokazuje sumativno i proces i rezultat toga učenika pa govorimo o sumativnom ocjenjivanju.[23]

3.4. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa na temelju članka 72. stavka 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (»Narodne novine«, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10. - ispr.) donijelo je Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (»Narodne novine«, broj: 112/10 i 82/19) (u daljnjem tekstu Pravilnik). Ta je uredba vrlo važan dokument kojim se utvrđuju metode, postupci i elementi za vrednovanje obrazovne uspješnosti učenika osnovnih i srednjih škola, prava i obveze učitelja, učenika, ravnatelja tijekom školske godine u postupku ocjenjivanja te prava roditelja/skrbnika.

Pravilnik se sastoji od 18 članaka koji su podijeljeni prema kategorijama: definicija pojmova, načini, postupci i elementi vrednovanja, vrednovanje učenika s teškoćama, uvodno ili inicijalno provjeravanje, usmeno provjeravanje, pisano provjeravanje, ponavljanje pisane provjere znanja, okvirni vremenik pisanih provjera znanja, zaključna ocjena iz nastavnog predmeta, prava i obveze učitelja, prava i obveze učenika, prava i obveze roditelja, prava i obveze razrednika, prava i obveze ravnatelja.

Prema Pravilniku, elemente ocjenjivanja, metode i postupke vrednovanja određenih predmeta zajednički formuliraju učitelji određenih predmeta i učitelji istog predmeta, odnosno lokalnog, regionalnog ili nacionalnog obrazovnog područja.

Isto tako, prema primjeni znanja učenika u izvršavanju zadataka, osamostaljivanju i demonstracijskim vještinama, procjenjuje se uspjeh učenika te se konačna ocjena predmeta na kraju školske godine izvodi iz aritmetičke sredine upisanih ocjena, pogotovo ako učenik pokaže poboljšanje u drugom polugodištu.

[23] Matijević, M., Radovanović, D. (2011) Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine d.o.o., str. 224.

Nadalje, prema Pravilniku, učitelj svakoga nastavnog predmeta na početku i tijekom školske godine dužan je upoznati učenike s elementima ocjenjivanja, postupcima i načinima vrednovanja. Isto tako dužan je bilo koju vrstu vrednovanja provoditi javno i transparentno, uz obrazloženje ocjene učeniku ili ako se radi o pismenoj provjeri znanja, učitelj je dužan pružiti učeniku njegov rad na uvid. Tijekom praćenja učenikova razvoja učitelj je u rubriku bilježaka u e-Dnevniku dužan upisati i zapažanja koja su učeniku i roditelju razumljiva te koja učitelju mogu pomoći u konačnome ocjenjivanju uspjeha u nastavnome predmetu, odnosno odgojno-obrazovnome području.

4. MJERNE KARAKTERISTIKE I POGREŠKE PRI OCJENJIVANJU

Sustav ocjenjivanja služi ne samo da bi se pratio napredak učenika, već daje uvid u prednosti i nedostatke obrazovnog sustava. Iako se na prvu pomisao čini jednostavno; učitelj poučava, učenik uči, potom učitelj provjerava naučeno znanje i vrednuje ga brojem od 1 do 5. Čini se kako su brojevi odličan izbor jer djeluju jednostavno i nedvosmisleno, no u praksi to često nije tako.

Na temelju zadanih kriterija učitelji određuju ocjenu koja je konačni produkt provjere znanja. Učitelj prikuplja, analizira i tumači prikupljene podatke kako bi odredio u kojoj je mjeri učenik svladao gradivo. Razlikuju se četiri glavne mjerne karakteristike:

- *valjanost* – može se odrediti ako se kao mjera stvarnog znanja ispitanika uzme zajednička ocjena većeg broja nezavisnih ocjenjivača. Na ljestvici od pet stupnjeva pojedinačna ocjena ocjenjivača često odstupa od zajedničke ocjene ocjenjivača u rasponu od ±1
- *osjetljivost* – ocjene se nastoje rasporediti po cijeloj ljestvici
- *objektivnost* – potvrđuje se na način da se različitim ocjenjivačima daju na ocjenjivanje iste zadaće
- *pouzdanost* – potvrđuje se na način da u dužem vremenskom razdoblju dva različita učitelja ocjenjuju iste zadaće[24]

[24] Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996): Psihologija učenja i nastave (psihologija odgoja i obrazovanja III.), Zagreb: Školska knjiga

Kako navodi Grgin (1994), na određenje ocjene trebalo bi utjecati isključivo znanje učenika, a učitelj kao mjerni instrument ne bi trebao imati utjecaj na konačnu ocjenu. Ipak, u praksi je mnogo čimbenika koji utječu na konačni ishod. To su čimbenici koji ovise o predmetu mjerenja, odnosno učeniku, mjernom instrumentu (učitelju) i tehnici mjerenja.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) faktore koji direktno sudjeluju u oblikovanju ocjene dijele na sustavne i nesustavne. Sustavni faktori djeluju stalno i vrlo lako su odredivi i predvidivi. Najbolji primjer za takvu vrstu faktora bio bi blaže ocjenjivanje predmeta koji se smatraju „manje važnima“, a strože ocjenjivanje predmeta koji se smatraju „glavnima“. Nesustavnih faktora ima više i mnogo su manje predvidivi od sustavnih. Autori kao primjer navode pamćenje učenika – netko će lakše zapamtiti detalje, a netko opće odnose, emocionalna otpornost, sposobnost i način izražavanja, interes za predmet, osobna jednadžba učitelja i dr. Ono što je važno naglasiti, navedeni faktori mogu, ali i ne moraju biti uzrok pogrešaka pri ocjenjivanju.

U nastavku poglavlja naglasak je na pogreškama u ocjenjivanju koje ovise o učitelju, što je vrlo aktualno te samim time i predmet istraživanja ovoga diplomskog rada.

U literaturi se mogu pronaći podaci koji su na temelju brojnih istraživanja pokazali kako ocjena više ovisi o učitelju nego o znanju učenika. Tako Grgin (1994) navodi kako do netočnog i neobjektivnog ocjenjivanja dovode subjektivni čimbenici ocjenjivača. To su:

- *osobna jednadžba* – predstavlja tendenciju ocjenjivača da na subjektivan način znanje učenika ili podcjenjuje ili precjenjuje
- *halo-efekt* – predstavlja tendenciju ocjenjivača da ocjenu određuje na temelju svog mišljenja o učeniku ili o onome što su drugi učitelji o tom učeniku rekli i pri tome ocjena nema nikakve veze sa znanjem učenika
- *logička pogreška* – događa se kada ocjenjivač neutemeljeno smatra da su sadržaji dvaju predmeta koje on predaje učenicima logički povezani

- *pogreška sredine* – učitelj znanje procjenjuje ocjenama koje na ljestvici zauzimaju središnju poziciju, zanemarujući i veće razlike u kvaliteti njihovih odgovora na ispitu
- *pogreška diferencijacije* – predstavlja tendenciju ocjenjivača da znanje učenika proširuje i dopunjuje međuocjenama
- *pogreška kontrasta* – ocjenjivač procjenjuje ocjenu temeljem rezultata prethodnih ispita
- *prilagođavanje ocjene kvaliteti učeničke skupine* – podrazumijeva činjenicu da ocjenjivač ima drugačije kriterije pri ocjenjivanju za one razredne skupine koje smatra naprednijima u savladavanju gradiva u odnosu na one za koje smatra da su *slabiji* u znanju. [25]

5. UTJECAJ NA ZADRŽAVANJE DOBRIH OCJENA U ŠKOLI

5.1. Uloga roditelja

Većina roditelja ima brojna očekivanja u pogledu školskog postignuća svoje djece, a postoje dokazi da je to još jedan mehanizam kroz koji roditelji utječu na školsku uspješnost svojih potomaka.[26] Zbog važnosti koju mnogi pripisuju obrazovnom postignuću u razvoju karijere i ekonomskih prilika, mnogi roditelji razvijaju jasna očekivanja da će njihovi potomci dostići određenu razinu, poput diplomiranja na fakultetu, bez obzira na to jesu li roditelji imali priliku to učiniti sami. Behrman, J.R., Pollak, R.A., Taubman, P. (1995:400) navode: "*Također je moguće da na osobna očekivanja roditelja mogu utjecati karakteristike potomstva. To jest, roditelji mogu čitati očigledne akademske sposobnosti i školske uspjehe njihovog potomka i na odgovarajući način izmijeniti njihova očekivanja. U mjeri u kojoj opća očekivanja roditelja, zasnovana*

[25] Grgin, T. (1994): Školska dokimologija: uvod u prirodnoznanstvenu psihologiju. Jastrebarsko: Naklada Slap

[26]Kaplan, D.S., Liu, R.X., Kaplan, H.B. (2004) Explaining intergenerational parallelism in adverse school experiences: Mediating influence of young and middle adulthood experience, Journal of Experimental Education, 72 (1), str. 117–159.

na vlastitom iskustvu sa školom, izravno utječu na školsku uspješnost njihovih potomaka na slične načine, trebali bismo očekivati zajednički utjecaj okoline na roditeljska očekivanja za školska postignuća. Roditelji imaju tendenciju pružanja svojoj djeci jednake mogućnosti za obrazovanje, s tim da su svi ostali jednaki." Uključivanje roditelja premošćuje dva ključna konteksta u ranom razvoju djece, naime dom i školu. Iako svako okruženje može samostalno utjecati na dijete, kućni i školski konteksti međusobno djeluju kako bi pružili jedinstven utjecaj. Ako su roditelji svjesni učiteljskih ciljeva, oni mogu pružiti sredstva i podršku tim ciljevima učenja kod kuće. Slično tome, u smislu društvenog razvoja, uključenost roditelja može olakšati razvoj dosljednih disciplinskih pristupa u kući i školi pa isto upućuje na to da su ove prakse roditeljstva povezane s većim akademskim uspjehom u ranim razredima.[27]

Grolnick et al. (1997) polazili su od pretpostavke da bi razina roditeljske uključenosti u školi mogla biti pod utjecajem kvalitete odnosa roditelj-dijete i karakteristikama svakoga člana unutar tog odnosa.[28] Unutar te kategorije, misli i vjerovanja roditelja o njima samima kao roditeljima, bila su jedan set takvih karakteristika jer se roditelji razlikuju kada je riječ o njihovim idejama o svojoj ulozi u učenju njihovog djeteta. Jedni mogu snažno vjerovati da roditelji imaju ulogu u poučavanje-učenje procesu i shodno tome skloniji su poduzeti uključujuće aktivnosti, dok drugi smatraju da nemaju nikakav utjecaj na učenje svoga djeteta.

Potpuno pasivni roditelji su rijetkost, no uvođenje e-dnevnika pripomoglo je tome da roditelji postaju prividno pasivni, sve dok je s uspjehom njihovog djeteta sve u redu. Putem e-dnevnika tako roditelji dobivaju informacije o svakoj ocjeni gotovo istog trena kada je ona upisana. Također, imaju uvid u svaku bilješku ili opisnu ocjenu kojom je predmetni učitelj popratio napredak učenika tijekom duljeg razdoblja ili evidentirao nešto recentno što mu se učinilo bitnim. Dugo su se vodili razgovori oko toga kome su takve bilješke namijenjene. Učitelji su smatrali da bilješke služe njima za lakše i preciznije obavljanje posla praćenja učenika te se jedno vrijeme zagovarala opcija promjene u

[27] El Nokali, N.E., Bachman, H.J., Votruba-Drzal, E. (2010) Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School, Child Development, 81(3), str. 988–1005.
[28] Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., Apostoleris, N. H. (1997) Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling in: Journal of Educational Psychology, 89 (3), str. 538-548.

načinu rada e-imenika. Radilo se na tome da bilješke budu vidljive samo učiteljima, no do realizacije toga nikada nije došlo, a resorno ministarstvo i agencija donijeli su odluku kako roditelj ima pravo na kompletan uvid u imenik vlastitog djeteta.[29] Roditelji, svjesni svoje nezamjenjive uloge u odgoju vlastitog djeteta, shvaćaju školu kao pripremu za život, koja kao takva nosi sa sobom izazove, poteškoće i prepreke koje treba savladati. Takvi su roditelji informirani o svim pojedinostima vezanim za školovanje svog djeteta, no oni nastavnom procesu ne pristupaju kritički, nego zauzimaju suradnički pristup. Učeniku je najpotrebnija podrška tijekom polaska u prvi razred, na početku petog razreda, no i prelazak na srednjoškolsko obrazovanje predstavlja određene izazove. To su najkritičniji trenuci u kojima djeca od svojih roditelja očekuju podršku. Vrsta podrške ovisi o razdoblju školovanja u kojem se dijete trenutno nalazi. Roditelj suradnik ne piše domaće zadaće umjesto djeteta, ali tijekom prvih godina školovanja kontrolira jesu li one napisane. Time stvara i suradnički odnos s vlastitim djetetom, razvija kod njega radne navike, ali mu i daje do znanja da je tu kada djetetu zatreba pomoć. Takav roditelj ne kritizira postupke učitelja niti loše ocjene, nego u suglasju s njim dogovara strategije pomoći djetetu; odlazak na dopunsku nastavu, dodatnu poduku izvan škole, individualnu nastavu.[30]

Uključenost roditelja u školske aktivnosti djece ima dosta prednosti. Naime, učenici čiji su roditelji uključeni u školske aktivnosti i zadaće, pohađaju školu redovitije od djece čiji roditelji nisu upućeni. To se vjerojatno događa iz više razloga. Roditelji koji su uključeni u školu obično visoko cijene i potiču dosljedno pohađanje škole. Drugo, učenici koji dobiju pomoć roditelja obično se osjećaju akademsko kompetentnijima, tako da je manje vjerojatno da će htjeti izbjeći odlazak u školu. Konačno, uključenost roditelja poboljšava stavove djece o školi, čineći pohađanje škole poželjnijim. Problemi s ponašanjem često se počinju pojavljivati u razdoblju adolescencije, posebno jer ih kognitivni razvoj djece vodi ka preuzimanju rizika. Srećom, roditeljska pažnja može pomoći u otklanjanju mnogih pitanja ponašanja. Naprimjer, djeca s uključenim roditeljima imaju nižu stopu

[29] Galović, M. (2019) Roditelj – aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa, dostupno na: https://www.profil-klett.hr/roditelj-aktivan-sudionik-odgojno-obrazovnog-procesa (pristupljeno: 3.1.2020.)
[30] Galović, M. (2019) Roditelj – aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa, dostupno na: https://www.profil-klett.hr/roditelj-aktivan-sudionik-odgojno-obrazovnog-procesa (pristupljeno: 3. 1. 2020.)

upotrebe opojnih droga i prijestupnih djela u odnosu na učenike čiji roditelji nisu uključeni. Pored toga, djeca se ponašaju bolje i manje agresivno u učionici kada su roditelji uključeni u njihovo obrazovanje. Sudjelovanje roditelja u obrazovanju također pomaže dječjem socijalnom funkcioniranju. Konkretno, djeca s uključenim roditeljima u boljoj su interakciji s vršnjacima od djece s neuključenim roditeljima. Njihove socijalne vještine također se čine naprednijima. Značajno je da napredne društvene vještine dovode do boljih akademskih rezultata. Također, učenici s uključenim roditeljima imaju bolje mentalno zdravlje od učenika čiji se roditelji ne uključuju u njihovo obrazovanje pa uključivanje roditelja u obrazovanje potiče dječje samopoštovanje. Učenici s uključenim roditeljima također imaju poboljšane vještine za reguliranje emocija i rjeđe osjećaju negativne emocije. Sve u svemu, kada se roditelji odluče uključiti u školske aktivnosti svog djeteta, djeca imaju koristi ne samo u učionici i po pitanju ocjena već i izvan učionice. Naime, učenici čiji su roditelji uključeni u njihovo obrazovanje dobivaju bolje ocjene i imaju bolje rezultate na testovima. Što je više roditelja uključeno, to više izgleda da njihova djeca imaju koristi. Istraživanja pokazuju da uključenost roditelja može pomoći poboljšati kvalitetu škola, podići moral učitelja i poboljšati ugled škole u zajednici. Uključenost se isplaćuje i dugoročno jer djeca ostaju duže u školi i vjerojatnije je da će nastaviti obrazovanje nakon srednje škole. Kada se učenici osjećaju podržanima kod kuće i u školi, razvijaju pozitivniji stav o školi, imaju više samopouzdanja i stavljaju veći prioritet na školska postignuća. Veća je vjerojatnost da će učenici čiji su roditelji uključeni u njihov rad biti prihvaćena, uključena i poštovana u školi.[31]

5.2. Uloga učitelja i pedagoga

Prema istraživanju Pilchera (1994), učitelji matematike ocjenjivali su učenike na konkretniji način *ispravno ili pogrešno* i općenito su opisali svoju praksu ocjenjivanja kao objektivnu.[32] Za davanje ocjena koristilo se ocjenjivanje, primjerice uzimajući u obzir domaću zadaću koja utječe na ocjenu učenika. Nasuprot tome, učitelji engleskog jezika klasificirali su svoje učenike bez razlike između studentskih zadataka i sposobnosti

[31] Ministry of Education, Five reasons for Parents to get Involved in their Child's Education, dostupno na: https://www.education.gov.gy/web/index.php/parenting-tips/item/904-five-reasons-for-parents-to-get-involved-in-their-child-s-education (pristupljeno: 3.1.2020.)
[32] Pilcher, J.K. (1994) The value-driven meaning of grades, Educational Assessment, 2(1), str. 69–88.

pisanja. U usporedbi s kolegama iz matematike, opisali su postupke ocjenjivanja kao subjektivne. Uz to, čini se da stupanj postignuća učenika također utječe na postupke ocjenjivanja (npr. Korp, 2006)[33], pri čemu se studenti slabih sposobnosti ocjenjuju i na temelju postignuća i nedostižnog uspjeha, dok se učenici visokih sposobnosti u većoj mjeri ocjenjuju samo prema postignućima. Predloženo je da uzimanje u obzir uspjeha prilikom dodjeljivanja razreda može služiti zaštiti učenika, učitelja i škola od negativnih posljedica.[34] Uzimajući u obzir i postignuća i nepostignuća pri dodjeli ocjena, moguće je maksimizirati rezultate ocjena učenika, što se može shvatiti kao *win-win* situacija u kojoj učenici, učitelji i škole imaju koristi.[35] Razlike u praksi postavljanja razreda mogu biti povezane s vrstom škole (npr. privatne ili javne škole), a školska kultura može igrati ulogu u određivanju u kojoj mjeri učitelji uzimaju u obzir dostignuća i nedostignuća prilikom ocjenjivanja učenika. Istraživanje Tholina iz 2006. godine također ukazuje na postojanje razlika u praksi ocjenjivanja učitelja u akademskim i neakademskim predmetima.[36] Učitelji neakademskih predmeta gledali su na neuspjeh više nego njihovi kolege u akademskim predmetima. Ponašanje učitelja može više ili manje odgovarati ciljevima obrazovnog sustava. Odnos različitih sudionika u obrazovnom sustavu (npr. učitelji i ravnatelji) može se razlikovati ovisno o nedostatku informiranja i komunikacijskim teškoćama pri nadgledanju obrazovnog procesa.[37] Zapravo, informatička asimetrija i različiti interesi sudionika utječu na učitelje i školsku kulturu što može utjecati na prakse ocjenjivanja.

Pedagozi su stručnjaci koji se bave odgojem. Mogu raditi u školama, dječjim vrtićima, domovima za nezbrinutu djecu, učeničkim domovima, učilištima, igraonicama, na fakultetu itd. Najveći broj pedagoga radi u školama, u kojima su oni osnovni stručni suradnici. Uz njih su često, kao stručni suradnici, zaposleni i edukatori rehabilitatori ili

[33] Korp, H. (2006). Equal chances at the upper secondary level? A study on grades, the national test and social reproduction. Malmo: Department of Education
[34] Cross, L.H.,Frary, R.B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike, Applied Measurement in Education, 12(1), str. 53–72.
[35] Wikstrom, C. (2005). Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection, Umea, Sweden: Umea University, Department of Educational measurement
[36] Tholin, J. (2006)Being able to survive in an unknown environment. A study of grades and grading criteria – Historical factors and the implementation of a new system. Boras: Department of Education, The University college of Boras
[37] Bishop, J.H. (2001) A steeper, better road to graduation, Education next, 1(4), str. 56–66.

psiholozi te knjižničari. Rad pedagoga u školi možemo podijeliti na više područja[38]: planiranje i programiranje, rad s učenicima, rad s učiteljima, rad s roditeljima.

Kada je riječ o školskom ocjenjivanju znanja uloga pedagoga je dvosmjerna. Prvi smjer je poticanje motivacije za učenje kod učenika, a drugi smjer je osvještavanje učitelja o njihovim subjektivnim pogreškama koje mogu utjecati na ocjenjivanje. Osvještavanje subjektivnih grešaka kod učitelja može biti poprilično izazovno za pedagoga (na primjer u situaciji kada je pedagog mlađi od učitelja). U takvim situacijama može biti koristan konzultativni oblik suradnje pedagoga i učitelja kroz koji pedagog može pomoći učitelju preporukom metoda i tehnika rada koje će učitelju poslužiti u provođenju školskog ocjenjivanja, a sve u svrhu postizanja što veće objektivnosti pri ocjenjivanju.

Vizek Vidović i sur. (2003: 252) polaze od pretpostavke da „…*oni učenici koje su stručna povjerenstva prepoznala kao učenike s teškoćama u razvoju i teškoćama u učenju, ne mogu biti ocijenjeni negativnom ocjenom, neovisno u kojoj su godini obveznoga školovanja*.“ Svaki udžbenik psihologije odgoja i obrazovanja bavi se i pitanjem *Kako povećati motivaciju za učenjem*, a neke od ideja su: prilagoditi ono što se uči učeničkim interesima, uvođenje novosti i raznolikosti u nastavu, aktivno sudjelovanje učenika i brze povratne informacije, poticanje radoznalosti, povezivanje onoga što se uči s osobnim životom učenika, pomaganje učenicima da sami postave svoje ciljeve. Od koristi mogu biti i neka rješenja s liste ekstrinzične motivacije kao što su nagrađivanje učenika, jasne povratne informacije, neposredne i česte povratne informacije, pohvaljivanje učenika, naučiti učenike samopohvalama, naučiti učenike da se uspoređuju sami sa sobom te suradničko učenje.[39]

Uz ostalo, stoga je izrazito važno ispitivanje učeničkih stavova provoditi kontinuirano na što više područja nastave, a sve kako bi se radilo na unaprjeđivanju nastave i ocjenjivanja te povećanju učeničke motivacije za učenje.

[38] Dinamikom (2017) Tko je i što radi pedagog u školi, dostupno na: https://www.dinamikom.eu/blog/odgoj-obrazovanje-i-razvoj/290-tko-je-i-sto-radi-pedagog-u-skoli.html (pristupljeno: 3.1.2020.)

[39] Vizek Vidović i sur. (2003) Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP i Vern, str. 251-256.

6. ADOLESCENTI I OCJENJIVANJE

Prema Sujoldžić (2006) *rana adolescencija* obuhvaća početak adolescentnog razdoblja, a obuhvaća dob između 11. i 14. godine života. U nju pripada dio učenika iz uzorka istraživanja u ovom radu koji su učenici sedmog i osmog razreda osnovne škole. Karakteristike rane adolescencije su početak fizičkih promjena koje prati početak hormonalnih promjena, a završava usporavanjem fizičkog rasta, početkom zbližavanja s društvom te psihološkim udaljavanjem od roditelja i njihovih stavova. *Srednja adolescencija* obuhvaća dob od približno 15 do 17 godina te se u toj fazi adolescencije nalazi drugi dio učenika iz uzorka istraživanja ovog rada koji čine učenici prvog i drugog razreda srednje strukovne škole. U toj su fazi adolescenti sve više usmjereni na svoje vršnjake i stvaranje dobrog položaja u društvu. Preusmjerenost društvu rezultira zanimanjem za osobu suprotnog spola, rađaju se prve ljubavi kod mladih pa samim time započinje i uspostavljanje spolnog identiteta.[40]

Ulaskom u adolescentno razdoblje mijenja se i razmišljanje mladih. Postajući svjesniji sebe, postavljaju si razna pitanja na koja sami traže odgovore, sve manje traže pomoć od svojih roditelja te se sami upuštaju u potragu za rješenjem problema. Zbog toga su i odabrani kao prikladna populacija za istraživanje u ovom radu. Smatra se kako će iskreno i odgovorno pristupiti pitanjima koja su im postavljena. Školsko ocjenjivanje za adolescente, uz sve ostale turbulencije ove razvojne faze, donosi novu razinu odgovornosti jer ova faza obuhvaća prijelazno razdoblje u njihovom školovanju i razmišljanje o budućnosti.

Kognitivni razvoj i pojava *apstraktnog mišljenja* samo su još jedan fenomen u tom turbulentnom razdoblju prijelaza u svijet odraslih. Pogled na svijet se mijenja, postaje jasniji i pruža veće mogućnosti razmišljanja. Kapacitet mozga je poboljšan i ima veću sposobnost zadržavanja informacija i razmišljanja o njihovom odnosu. Ta veza može biti puno složenija nego u prethodnim životnim fazama. Psihološka autonomija čini adolescente svjesnijima sebe i pruža im mogućnosti za razvijanje samopoštovanja na temelju problema koje sada mogu riješiti. Još jedna prednost pojačanog razvoja kognitivnih sposobnosti jest i pojava apstraktnog mišljenja koja adolescentima

[40] Sujoldžić,A. i sur.(2006.): Adolescencija i metalno zdravlje. Institut za antropologiju, Zagreb.

omogućava da vide koliko je svijet složen i koliko je mogućnosti koje mogu ostvariti. Misli adolescenata uglavnom su usmjerene na budućnost i ostvarenje zadanih ciljeva. Pogled na budućnost sada se razlikuje od onog koji su imali kao djeca, primjećuju koliko je prepreka koje moraju savladati i proći kako bi došli do željenog cilja. [41]

Školsko ocjenjivanje predstavlja vrlo važan čimbenik u obrazovanju adolescenata. Kako smo naveli, misli adolescenata usmjerene su na budućnost i ostvarenje zadanih ciljeva, a negativne ocjene naravno povlače sa sobom i negativne posljedice za njihovo obrazovanje, posebice u tranziciji iz osnovne u srednju školu i iz srednje škole na fakultet. Zbog toga je školsko ocjenjivanje jedan od istaknutijih stresora vezanih za školu koji nikako nije zanemariv te ga je potrebno istražiti iz perspektive učenika. De Anda i sur. (2000) uz školsko ocjenjivanje kao stresor u školi navode još i pritisak zbog školskih obveza, strah od neuspjeha, konflikte s prijateljima i vršnjacima, konflikte s učiteljima, ali i konflikte adolescenata s roditeljima koji se javljaju u vezi sa školskim uspjehom i njihovim ulaganjem napora u učenje. Sve su to stresori koji mogu na nepovoljan način utjecati na oblikovanje učeničkog stava prema školi i obrazovanju općenito i potrebno ih je na vrijeme uočiti te posvetiti im se s ciljem unaprjeđenja učeničke slike o obrazovanju, i odgojno-obrazovnog procesa u cjelini.[42]

[41] Sujoldžić i sur.(2006)

[42] De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buhwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss, R. (2000) Stress, stressors and coping among high school students, Children and Youth Services Review, 22, str. 441-463.

7. EMOCIJE I SOCIJALNI ODNOSI U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

7.1. Emocije u obrazovnom kontekstu

Emocije mogu utjecati na učenikove kognitivne procese, na njegovu motivaciju i razvoj, ali i na psihičko i neuroimunološko funkcioniranje. Istraživanjima je dokazano kako na proces učenja i postignuća rezultata utječe splet emocija. Emocije mogu biti pozitivne ili negativne, pri čemu se svaka kategorija dijeli na dvije potkategorije – pozitivne aktivirajuće (motivacija za učenje) i pozitivne deaktivirajuće (olakšanje) te negativne aktivirajuće (ljutnja) i negativne deaktivirajuće (dosada). [43]

Prije svega, pozitivne emocije povezane su s uživanjem u učenju, motivacijom i ponosom na dobru ocjenu. Negativne emocije u procesu učenja imaju složeniji učinak na motivaciju, a to se u konačnici odražava i na ocjenu. Zatim ishod učenja i prezentiranja znanja, odnosno, pozitivna ili negativna ocjena čine važne faktore za nastavak procesa učenja, za motivaciju te za iduću ocjenu.

Burić (2008) navodi dva primjera iz literature koji se odnose na vezu emocija i ocjena. U prvom primjeru navodi se istraživanje koje je proveo Perkun, R. čime se došlo do saznanja da emocije imaju primarnu ulogu u aktiviranju, održavanju ili reduciranju učeničke motivacije i povezanih procesa Burić (2008) prema Pekrun, (2006) može se zaključiti da pozitivne učeničke emocije rezultiraju povećanim ulaganjem truda, boljim kognitivnim sposobnostima i većom koncentracijom. Drugi primjer odnosi se na dvosmjerni model gdje atmosfera u razredu utječe na postignuća učenika. Autori Linnenbrink i Pintrich (2002) dolaze do zaključka kako učenička raspoloženja ovise o osobnim ciljevima. Svaki pojedini učenik prenosi dio svog raspoloženja na razrednu zajednicu, čime se postiže krug raspoloženja – razredna struktura ciljeva – osobni ciljevi postignuća – emocije – raspoloženja.[44]

[43] Burić, I.: Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - teorija kontrole i vrijednosti, Suvremena psihologija, Vol. 11 No. 1, 2008., str. 77-92, dostupno na: https://hrcak.srce.hr/81400 (27.01.2021.)
[44] Burić (2008)

I kod brojnih se drugih autora može čitati stav da su emocije neodvojive od učenja i motivacije i usko povezane s kontekstom razredne zajednice. Prema tim autorima, na formiranje emocija utječe splet odnosa između učenika i učitelja te između učenika unutar same razredne zajednice. Dakle, ako unutar razredne zajednice prevladavaju pozitivne emocije, razredna atmosfera bit će obilježena većim angažmanom učenika i boljim ocjenama.

U konačnici, može se zaključiti kako na formiranje emocija utječu genetičke dispozicije, fiziološki procesi i kognitivne procjene pojedinca. O emocijama ovisi uspješnost dostizanja vlastitih ciljeva. No valja uzeti u obzir da akademske emocije oblikuju utjecaji iz socijalne okoline. Emocije učitelja utječu na njihov način poučavanja i kreiranje obrazovne prakse. Ako se želi bolje razumjeti emocionalne interakcije u školama i fakultetima, potrebno je sustavno provoditi detaljna proučavanja širokog spektra emocija koje učenici i studenti mogu doživjeti u obrazovnom kontekstu i konačnom akademskom ishodu.

7.2. Ocjena u svojstvu motivacije

Banić (1999) pretpostavlja da školska ocjena predstavlja vrlo važan dio učenikove motivacije za rad. Ocjena je povratna informacija učeniku o njegovu trudu i radu, stoga je vrlo važno koju će ocjenu učitelj dodijeliti učeniku. Motivacija učenika može vrlo brzo krenuti silaznom putanjom ako nije odgovarajuće dodijeljena. Ako je učenik često zakinut za odgovarajuću ocjenu, može pomisliti da se njegov trud ne cijeni, da će bez obzira na njegov trud i zalaganje *nagrada* uvijek biti ista. Tu dolazimo i do povezanosti učeničke motivacije sa spomenutim učiteljskim subjektivnim pogreškama pri ocjenjivanju. Na takav način učenik se može prestati truditi i početi dobivati *lošije ocjene*. Dakako, ovdje je riječ o učeniku čije zalaganje nije uvijek isto, već se nekada potrudi više, a dobije jednaku ocjenu. Postavlja se pitanje zašto se učeniku ne daje ocjena i prema njegovom napretku koji se svakako treba nagraditi. Ocjena bi se trebala dijeliti prema učenikovim individualnim postignućima i trudu, a ne u potpunosti u usporedbi s drugim učenicima i njihovim postignućima. Svakako je važno svaku ocjenu koja se učeniku dodijeli potkrijepiti odgovarajućim komentarom, zašto je dodijeljena baš ta ocjena, što bi bilo potrebno popraviti, na čemu je potrebno poraditi, poticajni komentar o onome što je bilo dobro, ali i što nije bilo dobro. Na taj će način učenik dobiti kvalitetnu povratnu

informaciju i sigurno će ubuduće nastojati popraviti ono što nije bilo dobro i težiti boljem od onoga što je prethodno postigao. Uvidom u takav komentar učenik dobiva i informaciju da učitelj prati njegov rad i napredak te da mu je stalo do toga da postiže dobre rezultate. Važno je učenicima pokazati da mogu postići ono što se pred njih postavlja, da spoznaju svoje potencijale i iskoriste ih.[45]

U istraživanju koje provodi Stan (2012) o stavovima učitelja o ulozi ocjene u obrazovnom sustavu, točnije o utjecaju ocjene na učenikovu motivaciju za učenje, učitelji su kroz nekoliko pitanja iznijeli svoja mišljenja o ocjeni kao motivaciji učenika u obrazovnom kontekstu. Čak njih 35 % smatra kako učenici uče jer su primorani, 26 % učitelja smatra da učenici uče samo zbog ocjena, a 46 % učitelja smatra da učenici uče zbog dužnosti prema roditeljima. Na pitanje jesu li učenici motivirani ocjenom, njih čak 60 % tvrdi da jesu, a 38 % da nisu. Možemo zaključiti da učenici uče jer ne žele doživjeti neuspjeh, jer se boje kazne, jer neće dobiti nagradu ili jer će im se uskratiti nešto što su do sada redovito dobivali.[46]

7.3. Socijalni odnosi u obrazovnom kontekstu

„Socijalizacija je proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja.“ (Vasta, Haith, Miller, 1997:448). Socijalni razvoj nije samo pod utjecajem socijalnih činitelja i drugih ljudi, već je način djetetova komuniciranja s okolinom, rezultat isprepletenosti nesocijalnih čimbenika iz okoline, bioloških procesa i djetetovih kognitivnih sposobnosti (Vasta i sur., 1997).

[45] Banić, S. (1999) Motivacija učenika kao uvjet uspjeha. Matematika i škola: časopis za nastavu matematike, 5(3), 204-207. Preuzeto s https://mis.element.hr/list/2/broj/5/clanak/6/motivacija-ucenika-kao-uvijetuspjeha (13. 2. 20.)

[46] Stan, E. (2012). The Role of Grades in Motivating Students to Learn, rad predstavljen na Međunarodnoj konferenciji obrazovanja i psihologije obrazovanja (ICEEPSY 2012). Preuzeto s www.sciencedirect.com (13. 2. 2021.)

Brajša – Žganec (2003) navodi da kako bi dijete razvilo socijalne vještine potrebne za pravilan društveni razvoj, mora prihvatiti norme i vrijednosti zajednice koja ga okružuje i imati potrebnu sposobnost interakcije s njom. Uz gore navedeno, također je potrebna sposobnost regulacije osjećaja i razumijevanja u zajednici. U osnovne socijalne vještine ubrajaju se vještine kao što su slušanje drugih, lijepo i odvažno govorenje te traženje pomoći i naklonosti od okoline. Prosocijalne vještine obuhvaćaju i pravilno postupanje s osjećajima, osobito u stresnim situacijama i stanjima straha i ljutnje. [47]

Prema ekološkoj teoriji ljudskog razvoja Bronfenbrenner je (1979; prema Jurić Lozančić, 2016) dijete, odnosno učenika, stavio u središte, a oko središta nalaze se koncentrični krugovi, tj. svi vanjski utjecaji. Stoga postoji pet sustava koji utječu na pojedinca, ali i pojedinac na njih. Sustav s kojim je pojedinac u stalnoj, svakidašnjoj i dinamičnoj interakciji naziva se mikrosustav. Mikrosustav predstavlja prvu razinu, a odnosi se na okolinu koja je najbliža pojedinčevoj okolini, a to je škola, uključujući obitelj i prijatelje. Zatim uključuje odnose s roditeljima, braćom, sestrama, učiteljima i vršnjacima. Druga razina je mezosustav, a odnosi se na međusobno djelovanje, odnosno na interakciju više različitih sustava (sustav odnosa), odnosno mikrosustava u koje je pojedinac uključen. Primjerice, djetetovo funkcioniranje u obitelji utječe na interpersonalne odnose u razrednom odjelu. Temeljem navedenog može se reći da je autoritativni roditeljski stil povezan s pozitivnim sociometrijskim statusom djeteta u socijalnim odnosima sa suučenicima, odnosno s popularnošću djeteta u skupini. S druge strane, autoritarni, popustljivi (permisivni) i indiferentni (zanemarujući) roditeljski stilovi povezani su s odbijenošću djeteta u socijalnim odnosima s drugima. Egzosustav predstavlja treću razinu u kojoj pojedinac indirektno sudjeluje, a odnosi se na ukupnu socijalnu mrežu koja snažno utječe na pojedinca, kao što su mediji (suvremene društvene mreže), crkva i školsko vijeće. Najširi djelokrug okoline je makrosustav koji uključuje obilježja određene kulture (norme, vjerovanja, kulturne vrijednosti) u kojoj dijete raste. [48]

Kada analiziramo ekološku teoriju razvoja, izvodi se zaključak da su vršnjaci i vršnjački odnosi na istoj razini na kojoj je obitelj. Bronfenbrenner stavlja vršnjake u mikrosustav jer dijete kada krene u školu veliki dio dana provodi u interakciji s vršnjacima, a način na

[47] Brajša-Žganec, A. (2003) Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko:Naklada Slap
[48] Jurčić–Lozančić, A. (2016) Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

koji vrši interakciju ovisi o stečenim socijalnim vještinama u obitelji (mezosustav). Iste misli pronalazimo i kod autorice Klarin (2006) koja tumači kako se socijalne vještine nužne za socijalnu interakciju s vršnjacima stječu u obiteljskom okruženu. Zaključujemo kako vršnjaci također predstavljaju socijalni svijet koji ima značaju ulogu u razvoju učenika, kao i obitelj, no pri tome se nikako ne smije izostaviti djetetov temperament, koji isto tako utječe na interakciju s drugima. Nadalje, autorica Buljubašić-Kuzmanović (2010) ističe da kvaliteta socijalnih odnosa u razredu može rezultirati većim ili manjim osjećajem zadovoljstva svakog učenika. Dakle, učenik koji zadovoljava potrebe za intimnošću i društvenošću sa suučenicima ispunjen je i zadovoljan učenik što utječe na njegovo ponašanje, motivaciju za učenjem i djelotvornost prilagodbe. Jednostavno rečeno, takvi učenici vole biti u razrednom odjelu sa svojim suučenicima. S druge strane, učenici koje razred nije prihvatio, koji nemaju najboljeg prijatelja ili nisu zadovoljni kvalitetom socijalnih interakcija, nerado borave u razrednom odjelu i ne vole sudjelovati u razrednim aktivnostima što obično rezultira lošijim školskim uspjehom. Slično misle autori Burross i McCasin (2002; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) koji navode da su socijalni odnosi sa suučenicima važan faktor učenja i razvoja djeteta. Te misli interpretiramo na način da ako učenik ima teškoće u interpersonalnom odnosu s ostalim učenicima u razredu, moguće je da će imati kognitivne, emocionalne i društvene probleme.

7.3.1 Razredno ozračje

U prethodnom potpoglavlju spomenuli smo kako učenici veliki dio svoga odrastanja provode upravo u školi. Uz redovno školovanje, djeca često obogaćuju svoje znanje i u drugim školama, poput škola stranih jezika, glazbenih škola i baletnih škola. Odlaskom u školu učenici ne stječu samo raznovrsna znanja, vještine i navike, već kroz učenje i vježbanje u učionici i društvene aktivnosti uspostavljaju mnoge socijalne odnose. Te navode potvrđuje i autorica Bilić (2001:90) pojašnjavajući – „*Tijekom zajedničkih aktivnosti u razredu stvaraju se različiti emotivni odnosi među učenicima, ali se i kristaliziraju stavovi o standardima poželjnih i odgovarajućih osobina drugih s kojima bi se prijateljevalo, družilo ili izvršavalo zajedničke zadatke*.“

Na tragu promišljanja Bačić i suradnika (1983), kao što je obiteljska klima uvjetovana stavovima roditelja i ostalih ukućana te njihovim emotivnim reakcijama prema djetetu, tako i razredna ovisi o stavovima učitelja i učenika. Osim što negativno okruženje stvara emocionalne poteškoće, dovodi i do otežane socijalizacije te potom i do neuspjeha u obrazovanju. Na razredno ozračje izraženo osjećajem zadovoljstva utječe povezanost ili kohezivnost skupine.

Autorica Bilić (2001:90) navodi kako je povezanost skupine određena „*uzajamnom privlačnošću članova, sličnošću njihovih stavova, sličnim gledanjima na zajednički cilj i putove do njegova ostvarenja i suradničkim ili natjecateljskim odnosima.*“[49]

Ono što školsko ocjenjivanje direktno veže za temu razrednog ozračja i općenito socijalnog razvoja učenika jest mogućnost pojave natjecanja među učenicima pogotovo u slučaju nagrađivanja brzine obavljanja zadataka od strane učitelja što posljedično može dovesti do smanjenog razvoja empatije i spremnosti na suradničko učenje.

8. STAVOVI

U ovom radu ispituju se stavovi učenika o školskom ocjenjivanju znanja. Istraživanje učeničkih stavova izrazito je važno pri razvijanju partnerskog odnosa i povjerenja između učenika i učitelja, kako bismo kao krajnji rezultat dobili ugodnije razredno-nastavno i školsko ozračje i poboljšali učinkovitost škole.

Lemut (2012) obrazlaže važnost istraživanja stavova time što su stavovi dio svakodnevnog života u kojem se neprestano prožimaju kroz međuljudske odnose. Iznosimo svoje poglede i tražimo druge da iznesu svoje stavove. Nadalje, temelj je svake marketinške kampanje, pogotovo sve više izraženije u današnje vrijeme masovnog komuniciranja preko društvenih mreža, usaditi pozitivan stav prema proizvodu koji kampanja predstavlja u nadi za što većom dobiti kompanije koja ga je proizvela ili ga

[49] Bilić, V. (2001) *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.

distribuira. Neslaganje i prijepori oko ispravnosti određenih stavova čemu svjedočimo na dnevnoj bazi pokazuje nam njegov snažan emotivni gradivni element. [50]

8.1. Odrednice stava

Pennington (1996) definira stav kao tendenciju pojedinca da procijeni određeni objekt ili simbol tog objekta na određeni način. Isto tako ističe stav kao jedan od elementarnih pojmova za razumijevanje društva i društvenog života te jedan od temeljnih pojmova socijalne psihologije uopće. Stav omogućuje pojedincu stjecanje određenog standarda za svoje prosuđivanje i svoje postupke kako bi se sa što većom lakoćom na koncu snalazio u društvu i djelovao.[51]

Ono što je nama posebno značajno za ovaj rad, a vezano je za stavove koje ispitujemo, njihova je složena psihološka struktura. Prema Petz (2005) postoje tri gradivne sastavnice svakoga stava:

1) kognitivna komponenta spoznaje o objektu stava (što pojedinac misli o objektu stava),
2) emocionalna komponenta – čuvstveni odnos prema objektu stava (što pojedinac osjeća prema objektu stava),
3) konativna (akcijska) komponenta – spremnost na ponašanje (kako se pojedinac ponaša prema objektu stava).[52]

Obrazložimo pobliže te komponente stavova kroz praktične primjere učeničkih stavova o školskom ocjenjivanju.

Što se tiče kognitivne komponente, znanje, osim percepcije i pojmova o objektu stava sadrži i pozitivno ili negativno ocjenjivanje, tj. sud o karakteristikama objekta. Na primjer: *Ako budem imala dobre ocjene, postoji veća šansa da ću upisati fakultet koji želim*.

[50] Lemut I. (2012) Stavovi i promjena stava. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
[51] Pennington, D. C. (1996) Osnove socijalne psihologije. Jastrebarsko: Naklada Slap
[52] Petz, B. (2005).Psihologijski rječnik. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Emocionalna komponenta sadržava emocionalni pristup prema objektu stava, tj. osjećaj ugodnosti ili privlačnosti odnosno neugodnosti i odbojnosti. Ukoliko se objekt stava doživljava kao ugodan i privlačan, tada se stvara pozitivan emocionalni odnos, a ako objekt stava percipiramo kao odbojan i neugodan, tada će odnos biti negativan. Na primjer: *Stvara mi osjećaj straha kada profesor najavi usmeno ispitivanje ili pismeni ispit.* Emocionalno zasićenje vrlo je važan dio građe stava jer mu daje snagu i stabilnost, na konkretnom primjeru, to bi se ogledalo u vidu odbojnosti i negativnog predznaka.

[53]Konativna komponenta ogleda se u spremnosti na poduzimanje akcija i djelovanje prema objektu stava. Na primjer: *Pitat ću profesora što mogu učiniti kako bih poboljšao svoju ocjenu iz matematike.* Pozitivan stav očituje se u težnji da se objekt stava podrži, pomogne i zaštiti, a negativan stav u tome da se objekt izbjegava, onemogući ili napadne. Stav je povoljniji ako osoba ima više informacija i kontakata.[54]

Kao što je ranije navedeno, ispitivanje učeničkih stavova izrazito je važno provoditi kontinuirano na što više područja nastave kako bi se radilo na stalnim promjenama i unaprjeđivanju nastave na zadovoljstvo svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

9. ISTRAŽIVANJA U PODRUČJU ŠKOLSKOG OCJENJIVANJA ZNANJA

9.1. Pregled istraživanja školskog ocjenjivanja znanja

Istraživanje Nycandera (2006) pokazalo je da na ocjene utječe spol učenika i njihova socijalna i nacionalna pripadnost.[55] Utvrđeno je da različite pozadinske karakteristike mogu utjecati na ocjene, izravno i neizravno. Neposredan utjecaj karakteristika učenika može uključivati društveno ponašanje ili ljubaznost, dok bi posredni utjecaji mogli biti komunikacijske vještine ili stupanj učinka koji se troši.

[53] Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). Socijalna psihologija europske perspektive.Jastrebarsko: Naklada Slap.
[54] Hrvatska enciklopedija, Stav.URL: http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57912 (pristupljeno 11.1.2021.)
[55] Nycander, M. (2006) Grades received by boys and girls Uppsala, Sweden: Uppsala University, Department of Education

Nekoliko studija pokazalo je da učenici višeg socioekonomskog statusa imaju veću vjerojatnost da će biti uspješni u školi i češće su na putu prema fakultetu.[56] Iako se definira obiteljsko socioekonomski status, neke su osnovne dimenzije, poput obiteljskog dohotka, razine obrazovanja roditelja i zanimanja, općenito prihvaćene. Te se dimenzije često vide kao unitarni koncept i kao različite vrste kapitala (npr. ekonomski, kulturni, obrazovni i socijalni) koji utječu na rezultate razreda. Međutim, može postojati razlog da se na te definicije gleda kao na više različite primjene, ne unitarne pojmove jer je pokazano da se različite dimenzije socioekonomskog statusa odnose na postignuća učenika.[57]

Dodatni čimbenik koji je važno uzeti u obzir jest činjenica da su učenice bolje u školi i dobivaju bolje ocjene. Istraživanje u Švedskoj pokazalo je da djevojčice dobivaju bolje ocjene s obzirom na učinak na nacionalnim testovima od dječaka.[58] Na kraju obvezne škole, djevojčice imaju bolje ocjene iz svih predmeta, osim sporta. Razlike u ocjenama najmanje su iz matematike, fizike i tehnologije, a najveće u umjetnosti, kućnoj ekonomiji, religiji i švedskom. Rezultati nacionalnih testova iz švedskog, engleskog i matematike otkrivaju određene spolne razlike, ali ne u istoj mjeri kao ocjene koje su dobili učitelji. Te razlike u odnosu na spol najočitije su u nacionalnom testu za švedski jezik, razlike u nacionalnom testu iz matematike su vrlo male, dok su na engleskom jeziku umjereni.[59] Uz to, čini se da djevojčice i dječaci razvijaju različite pristupe okruženju učenja; dok se čini da djevojčice njeguju svoje opće kognitivne sposobnosti, dječaci njeguju svoje specifične kognitivne sposobnosti.[60]

U istraživanju Beckera (1968) studenti medicine napustili su praksu učenja samostalnog razmišljanja i kritičkog razmišljanja, umjesto toga pokušali su skupiti savjete kako bi dobili najbolje ocjene od profesora.[61] Vraćajući se iskustvu učenja koje procjenjuju,

[56] Hanushek, E.A., Luque, J.A. (2003) Efficiency and equity in schools around the world, Economics of Education Review, 22 (1), str. 481–502.
[57] Yang, Y. (2003) Measuring socioeconomic status and its effects at individual and collective levels: A cross-country comparison, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis
[58] Nycander, M. (2006) Grades received by boys and girls Uppsala, Sweden: Uppsala University, Department of Education
[59] Ibidem
[60] Rosen, M. (1998) Gender differences in patterns of knowledge. Goteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensi
[61] Pyhäjärvi, I. (2016) The opinions of students on grades and grading systems, and how they relate to current assessment. Oulu: University of Oulu

Meighan i Siraj-Blatchford navode tri različite ideologije o tome kako učenici uče.[62] Prvo je teorija transmisije, gdje je znanje nešto što učitelji prenose učenicima, a procjena se vrši ocjenom koliko je dobro došlo do prijenosa znanja. Druga ideologija tvrdi da se znanje prenosi u dijalogu, gdje se razumijevanje učenika mijenja u malim koracima u interakciji s učiteljem, a procjena se temelji na tome koliko su određeni kriteriji ispunjeni. Suprotno tome, treća ideologija kaže da učenje provodi sam učenik, a uloga učitelja je da olakša to učenje pružajući učenicima metode stjecanja znanja i ocjene prenosi od učitelja do učenika dok uče utjecati na vlastito učenje.[63]

Ocjene koje učenici dobivaju komuniciraju s kompetencijama i postignutim ciljevima predmeta. Međutim, ocjene imaju dodatnu, emocionalnu vrijednost za učenike. Učenici različito reagiraju na različite ocjene, a te reakcije mogu biti odlučujući čimbenik u njihovim budućim ocjenama. Veit (1979) ističe da negativni ili niži rezultati u pisanim radovima ne motiviraju učenike automatski na poboljšanje pisanja, već vode u izbjegavanje ponašanja, gdje učenici izbjegavaju preuzeti rizik i pokušaju umanjiti svoje pogreške.[64] Veit (1979:433) također iznosi svoje opažanje da se dodavanjem ocjena papiru mijenja način na koji učenici pristupaju učiteljima u vezi s radovima: „*Bez ocjene, vjerojatnije je da će učenici tražiti od učitelja pojašnjenje njihove primjedbe, dok dodavanje ocjene čini vjerojatnije da će učenici osporiti ocjenu koristeći bilo kakvu pozitivnu kritiku kao dokaz protiv davanja ocjena*." Prema Veitovom mišljenju, ocjena odvraća učenike od važnijih lekcija koje bi mogli naučiti iz učiteljeve kritike.[65] Novija studija ukazuje na vezu između uočene pravičnosti ocjenjivanja i prakse podučavanja i ocjenjivanja.[66] Učenici ocjenjuju da su ocjenjivanja pravednija kada su nastavne prakse više usredotočene na uspješnost ispitivanja, za razliku od prakse ocjenjivanja koje bi moglo umjetno napuhati ocjenu. Naprimjer, kada se učenicima pruži prilika da odbace jednu ocjenu, to ne mora nužno dovesti do boljih rezultata, a ustvari može uzrokovati da učenici u potpunosti ne poštuju tu ocjenu, videći kako to ne utječe na ukupnu ocjenu.

[62] Meighan, R., Siraj-Blatchford, I. (1997) A Sociology of Educating (3rd ed.). London: Continuum, str. 72.
[63] Ibidem, str. 72.
[64] Veit, C. (1979) De-grading Composition: Do Papers Need Grades? College English, 41(4), str. 432-435.
[65] Ibidem
[66] Gordon, M. E., Fay, C. H. (2010) The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness, College Teaching, 58(3), str. 93-98.

Općenito, takve metode ocjenjivanja uzrokuju manje poticanje učenika i njihovo ocjenjivanje manje smislenim.[67]

U Nizozemskoj je provedeno istraživanje 2015. godine o učinku ocjena koje je istraživalo moguću povezanost između ocjena, ponašanja i emocionalnog angažmana.[68] Cilj studije bio je uspostaviti vezu između pozitivnog i negativnog utjecaja i motivacije. Studija je pronašla vezu između visokih ocjena i pojačanog emocionalnog i bihevioralnog angažmana, a također je dala uvid u to zašto se neki studenti odvajaju od studija. Jedno od otkrića studije bila je činjenica da pasivnost i nezainteresiranost ne proizlaze nužno iz negativnih osjećaja, već iz nedostatka pozitivnih osjećaja. Ako učenik ne dobije ohrabrenje u obliku ocjene ili mu se ne nude nikakvi poticaji da radi bolje, možda će osjetiti da ništa ne može postići povećanjem svojih napora. Povezanost između emocije i fizičkog ili mentalnog učinka koju izaziva ima utjecaj.[69] Tekući su postulati teorije utjecaja nešto što je uvijek uključeno, a na koje utječu društvene akcije. Ponekad je učinak neposredan i intenzivan, primjerice kod napadaja panike, a ponekad i dugotrajniji. U Poorthuisovoj studiji, nedostatak pozitivnog utjecaja kroz dugo vremensko razdoblje, tj. nedostatak ohrabrenja ili dobrih ocjena, rezultira negativnim utjecajem, osjećajem neprimjerenosti ili nema utjecaja pa ne postoji ni motivacija za izbjegavanjem ili potvrdom.[70]

[67]Gordon, M. E., Fay, C. H. (2010) The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness, College Teaching, 58(3), str. 93-98.
[68] Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Juvonen, J., Denissen, J. J. A., de Castro, B. O., van Aken, Marcel A. G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school, Journal of Educational Psychology, 107(3), str. 842-854.
[69] Wetherell, M. (2012) Affect and Emotion – A New Social Science Understanding. Sage, str. 2.
[70] Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Juvonen, J., Denissen, J. J. A., de Castro, B. O., van Aken, Marcel A. G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school, Journal of Educational Psychology, 107(3), str. 842-854.

10. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

10.1. Svrha istraživanja

Svrha istraživanja ogleda se u učeničkom identificiranju pojedinih karakteristika školskog ocjenjivanja, koje bi se mogle mijenjati i unaprjeđivati u skladu s dobivenim rezultatima s ciljem poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa u njegovoj cjelini. S obzirom na to da se radi o *prigodnom* uzorku, ovo istraživanje svakako ima svrhu pomoći unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa u školama u kojima je provedeno.

10.2. Cilj istraživanja

Istražiti i utvrditi stavove učenika o školskom ocjenjivanju znanja u odnosu na:

- propisane načine, postupke te elemente vrednovanja postignuća učenika
- emocionalni i socijalni aspekt razvoja učenika
- subjektivne pogreške učitelja u ocjenjivanju.

10.3. Istraživačke hipoteze

Na temelju postavljenog cilja istraživanja postavljene su tri hipoteze:

H1 – Stav je učenika da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika.

H2 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja pozitivnog je smjera.

H3 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog je smjera.

10.4. Uzorak istraživanja

Kao uzorak istraživanja odabrani su učenici polaznici sedmog i osmog razreda osnovne škole te učenici polaznici prvog i drugog razreda srednje strukovne škole u Splitu. Učenici polaznici tih razreda odabrani su kao uzorak jer se smatra kako mogu realno procijeniti

te iznijeti svoja mišljenja i stavove vezane za ocjenjivanje znanja u školi. Isto tako uzorak je izabran na osnovu dostupnosti tako da se radi o prigodnom uzorku.

10.5. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja, uz dozvolu autorice, u modificiranom obliku preuzet je upitnik korišten u Husejnović, A. (2017) *Stavovi učenika o ocjenjivanju u školi*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.

U uvodnom dijelu upitnika ispitanici su upoznati s temom istraživanja te su zamoljeni da iskreno odgovore na pitanja.

Anketni upitnik sastojao se od četiri dijela, a pitanja u upitniku bila su zatvorenog tipa uz intervalnu skalu Likertovog tipa.

Prvi dio upitnika odnosio se na obilježja ispitanika (spol, razred i školski uspjeh). Drugi dio upitnika odnosio se na provođenje školskog ocjenjivanja u odnosu na propisane načine, postupke te elemente vrednovanja postignuća učenika iz perspektive učenika. Treći dio odnosio se na povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja učenika, dok se četvrti dio upitnika odnosio na povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja, također iz perspektive učenika.

10.6. Metode i postupci prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u rujnu 2020. godine. U dogovoru s ravnateljima škola i stručnim suradnicima podijeljeni anketni upitnici i pripadajuće suglasnosti roditelja za provođenje istraživanja.

Istraživanje je provedeno za vrijeme sata razrednika, a za ispunjavanje ankete predviđeno je 10 minuta. Istraživanje su proveli stručni suradnici škola s obzirom na epidemiološku situaciju.

10.7. Način obrade podataka

U radu se koristilo metodama grafičkog i tabelarnog prikazivanja kojima se prezentira struktura odgovora na anketna pitanja. Numeričke vrijednosti prezentiraju se upotrebom aritmetičke sredine, moda i medijana kao srednjih vrijednosti te standardne devijacije, interkvartilnog raspona i raspona vrijednosti kao pokazatelja odstupanja od srednjih vrijednosti.

Hipoteza H1 – Učenički je stav da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika, provjeravana je kroz tvrdnje:

1. Školsko ocjenjivanje učitelji provode transparentno, javno i kontinuirano.
2. Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja.
3. Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas tijekom školske godine podsjećaju na elemente, načine i postupke ocjenjivanja.
4. Upute učitelja o načinu ocjenjivanja su jasne, precizne te razumljive svim učenicima.
5. Rad ostalih učenika i mene kontinuirano je praćen i vrednovan od strane učitelja tijekom oba polugodišta.
6. Učitelji svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima.
7. Učitelji svaku priopćenu ocjenu upisuju u za to odgovarajući odjeljak u e-Dnevniku.
8. Ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova dobivamo na uvid.
9. Ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine zaključuju se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena.

Hipoteza H2 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja pozitivnog je smjera, provjeravana je kroz tvrdnje:

10. Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o sebi.
11. Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima.

12. Školsko ocjenjivanje utječe na moju motivaciju i potiče me na učenje.
13. Školsko ocjenjivanje rezultira mojim strahom od dolaska u školu.
14. Trudim se biti što bolji/a učenik/ca.
15. Uspješan/na sam učenik/ca.
16. Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu.
17. Školsko ocjenjivanje doprinosi boljem razredno-nastavnom ozračju.
18. Pri ocjenjivanju učitelji uvažavaju moje mišljenje.

Hipoteza H3 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog je smjera, provjeravana je kroz tvrdnje:

19. Učitelji procjenjuju moje znanje na osnovu ocjena iz drugih predmeta.

20. Učitelji moja znanja i znanja drugih učenika procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3).

21. Učitelji proširuju ljestvicu ocjena (npr. +/-).

22. Učitelji podcjenjuju znanja slabijih učenika.

23. Učitelji slabije učenike ocjenjuju lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu.

24. Učitelji precjenjuju znanja boljih učenika.

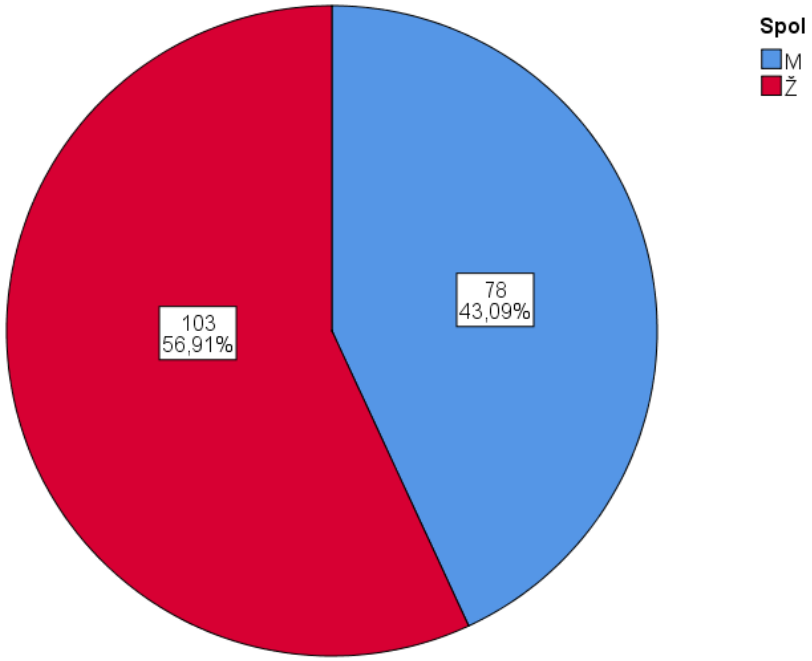
25. Učitelji oblikuju kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda.

26. Raspoloženje učitelja u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje.

Hipoteze su ispitane T-testom za jedan nezavisan uzorak te je normalnost razdiobe prethodno ispitana Kolmgorov-Smirnov testom.
Analiza je rađena u statističkom softwareu SPSS 25.

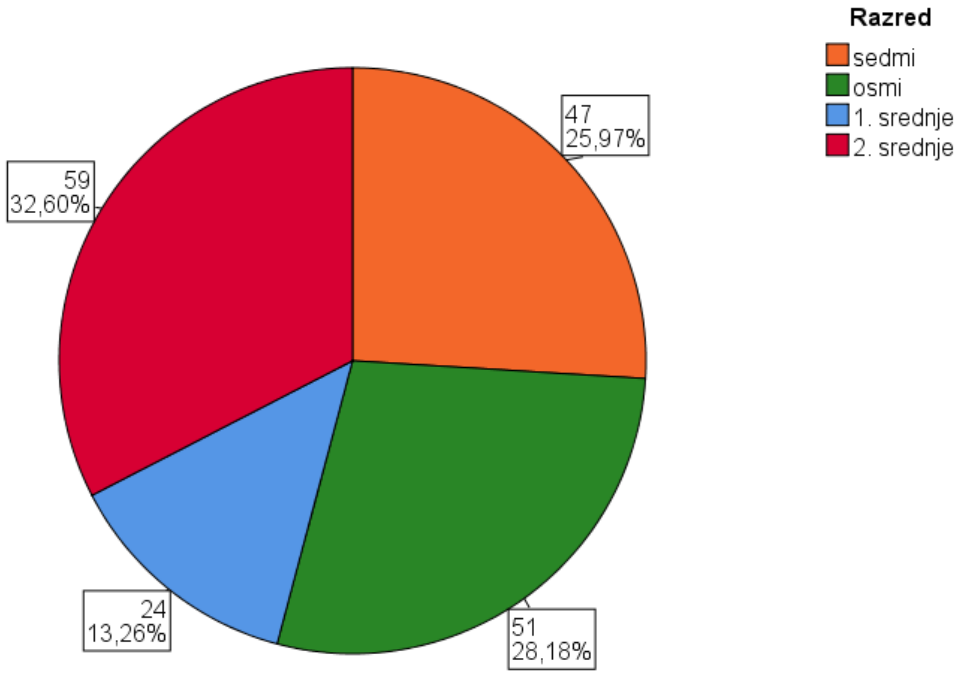
11. REZULTATI

Grafikon 1: Struktura ispitanika prema spolu



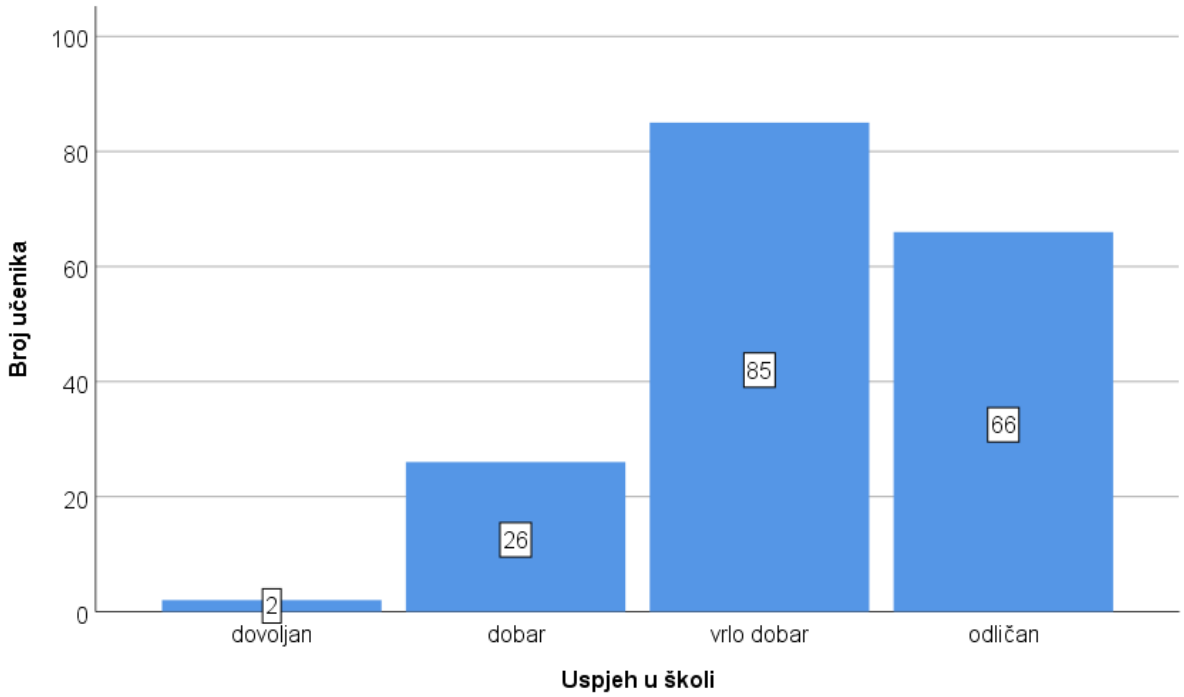
U istraživanju je sudjelovao 181 učenik. Veći broj učenika ženskoga je spola (N = 103; 56,91 %), u odnosu na zastupljenost učenika muškoga spola (N = 78; 43,09 %).

Grafikon 2: Struktura ispitanika prema razredu koji pohađaju



U uzorku su u najvećem broju zastupljeni učenici drugoga razreda srednje škole (N = 59; 32,60 %), dok su učenici prvoga razreda srednje škole zastupljeni u najmanjem broju s 24 ispitanika (13,26 %).

Grafikon 3: Struktura ispitanika prema uspjehu u školi



Najveći broj učenika ima vrlo dobar uspjeh u školi (N = 85), dok su u uzorku dva učenika koja imaju dovoljan uspjeh u školi.

Učenici su dobili ponuđene tvrdnje na koje su iskazivali svoj stav njihovoj o učestalosti i upotrebom skale od 1 do 5, gdje su vrijednosti označavale sljedeće: 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek.

Tablica 1: Deskriptivna statistika dimenzije ocjenjivanje u skladu s propisanim načina, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika

	N	Prosjek	Std.dev.	Medijan	Mod	Minimum	Maksimum	IQR
Školsko ocjenjivanje učitelji provode transparentno, javno i kontinuirano.	179	4,01	0,83	4,00	4,00	1,00	5,00	(4,00-5,00)
Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja.	181	4,35	0,96	5,00	5,00	1,00	5,00	(4,00-5,00)
Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas tijekom školske godine podsjećaju na elemente, načine i postupke ocjenjivanja.	181	3,70	1,13	4,00	5,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)
Upute učitelja o načinu ocjenjivanja su jasne,	180	3,72	1,10	4,00	4,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)

precizne te razumljive svim učenicima.								
Rad ostalih učenika i mene kontinuirano je praćen i vrednovan od strane učitelja tijekom oba polugodišta	178	3,91	0,96	4,00	4,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)
Učitelji svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima.	180	3,68	1,07	4,00	4,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)
Učitelji svaku priopćenu ocjenu upisuju u za to odgovarajući odjeljak u e-Dnevniku.	181	4,27	0,90	5,00	5,00	1,00	5,00	(4,00-5,00)
Ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova dobivamo na uvid.	181	4,20	0,95	4,00	5,00	1,00	5,00	(4,00-5,00)
Ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine zaključuju se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena	178	3,47	1,00	3,50	3,00	1,00	5,00	(3,00-4,00)
Ocjenjivanje u skladu s propisanim načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika	**181**	**3,92**	**0,66**	**4,11**	**4,44**	**1,89**	**5,00**	**(3,56-4,44)**

*nema jedne najčešće vrijednosti

Najmanju razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine zaključuju se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 3,47 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,00. Najveću razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Učitelj svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaje s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 4,35 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,96.

Ukupna razina učestalosti dimenzije *ocjenjivanje u skladu s propisanim načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika* je 3,92 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,66.

Tablica 2: Deskriptivna statistika dimenzije povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja

	N	Prosjek	Std.dev.	Medijan	Mod	Minimum	Maksimum	IQR
Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivnih stavova te pozitivne slike o sebi.	180	3,29	1,34	4,00	4,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima.	180	2,93	1,31	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Školsko ocjenjivanje utječe na moju motivaciju i potiče me na učenje.	178	3,27	1,40	3,00	N/a**	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Školsko ocjenjivanje rezultira mojim strahom od dolaska u školu.*	174	3,31	1,46	3,00	5,00	1,00	5,00	(2,00-5,00)
Trudim se biti što bolji/a učenik/ca.	179	4,28	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	(4,00-5,00)
Uspješan/na sam učenik/ca.	177	4,05	1,02	4,00	5,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)
Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu.*	177	2,82	1,48	3,00	1,00	1,00	5,00	(1,00-4,00)
Školsko ocjenjivanje doprinosi boljem razredno- nastavnom ozračju.	178	2,79	1,30	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Pri ocjenjivanju učitelji uvažavaju moje mišljenje.	175	2,71	1,29	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja	**180**	**3,26**	**0,76**	**3,33**	**3,66**	**1,00**	**5,00**	**(2,64-3,55)**

*pri izračunu korištena inverzna vrijednost

Najmanju razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Pri ocjenjivanju učitelji uvažavaju moje mišljenje* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 2,71 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,29. Najveću razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Trudim se biti što bolji/a učenik/ca.* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 4,28 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,00.

Ukupna razina učestalosti dimenzije *povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja* je 3,28 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,76.

Tablica 3: Deskriptivna statistika dimenzije povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja

	N	Prosjek	Std.dev.	Medijan	Mod	Minimum	Maksimum	IQR
Većina učitelja ocjenjuje previše blago.*	179	3,85	1,18	4,00	4,00	1,00	5,00	(3,00-5,00)
Učitelji me ocjenjuju s obzirom na moje prethodne ocjene.*	175	3,09	1,35	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Učitelji me ocjenjuju u skladu s mišljenjem koje imaju o meni.*	175	2,91	1,37	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Učitelji procjenjuju moje znanje na osnovu ocjena iz drugih predmeta.*	175	3,48	1,38	4,00	5,00	1,00	5,00	(2,00-5,00)
Učitelji moja znanja i znanja drugih učenika procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3).*	173	3,43	1,24	3,00	3,00	1,00	5,00	(3,00-4,00)
Učitelji proširuju ljestvicu ocjena (npr. +/-)*	175	2,70	1,28	3,00	3,00	1,00	5,00	(1,00-4,00)
Učitelji podcjenjuje znanja slabijih učenika.*	179	3,06	1,40	3,00	3,00	1,00	6,00	(2,00-4,00)
Učitelji slabije učenike ocjenjuju s lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu.*	180	3,26	1,37	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-5,00)
Učitelji precjenjuju znanja boljih učenika.*	181	2,71	1,39	3,00	3,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Učitelji oblikuju kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda.*	173	3,18	1,17	3,00	4,00	1,00	5,00	(2,00-4,00)
Raspoloženje učitelja u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje.*	181	2,39	1,35	2,00	1,00	1,00	5,00	(1,00-3,00)
Povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja	**181**	**3,13**	**0,76**	**3,00**	**2,45**	**1,76**	**5,00**	**(2,64-3,55)**

*pri izračunu korištena inverzna vrijednost

Najmanju su razinu učestalosti učenici iskazali na tvrdnju *Raspoloženje učitelja u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje,* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 2,39 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,35. Najveću razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Većina učitelja ocjenjuje previše blago,* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 3,85 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,18.

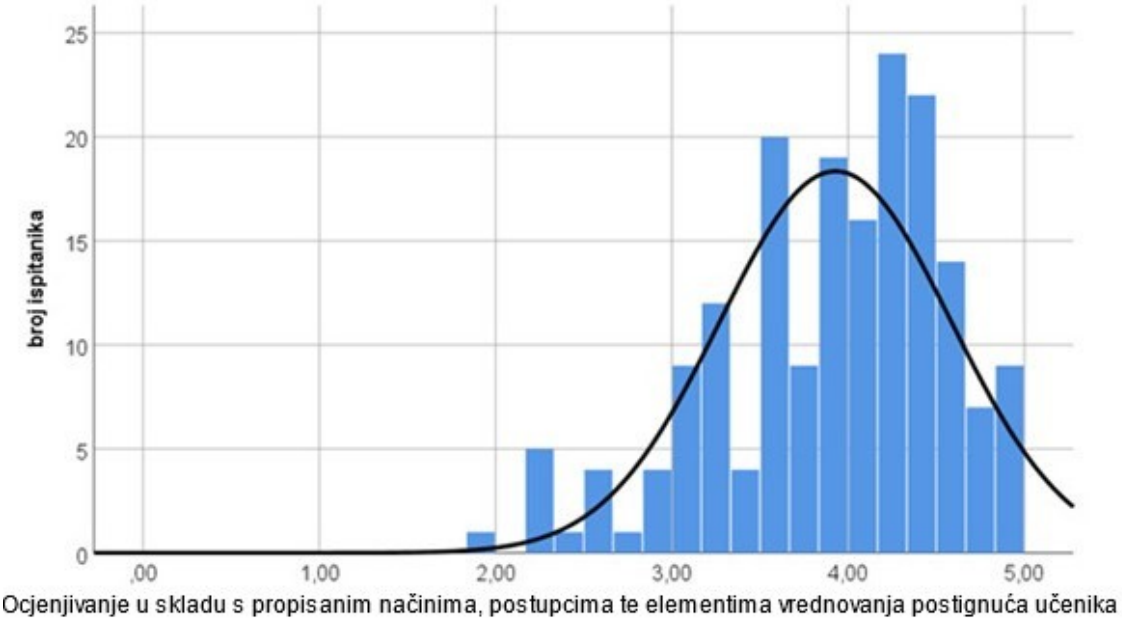
Ukupna razina učestalosti dimenzije *povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja* je 3,17 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,68.

11.1. Testiranje hipoteza

H1 – Učenički je stav da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika.

Hipoteza se testira usporedbom percipirane vrijednosti ispitanika u odnosu na *cut off* vrijednost.

Grafikon 4: Raspodjela rezultata za H1



Tablica 4: Deskriptivna statistika H1

	N	Prosjek	SD	*Cut off*	Razlika
Ocjenjivanje u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika	181	3,92	0,66	3,00	0,92

Prosječna vrijednost percepcije učenika da je ocjenjivanje u školama u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća je 3,92 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,66. Utvrđena je vrijednost za 0,92 boda veća od *cut off* vrijednosti.

Tablica 5: T-test za H1

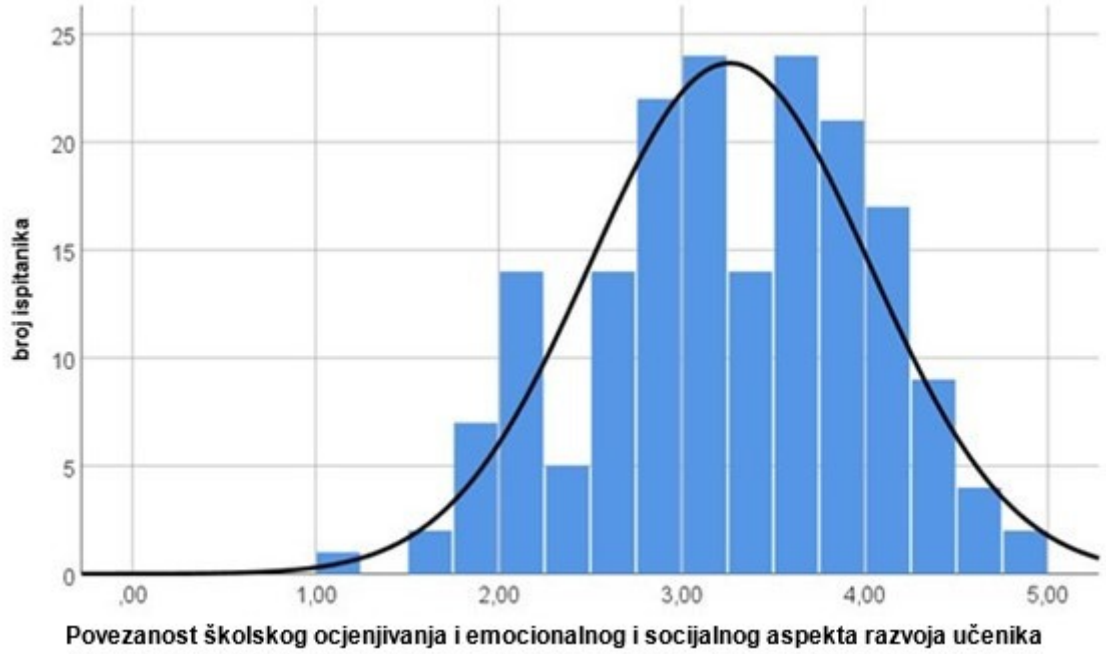
	t	Df	p*
Ocjenjivanje u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika	19,04	180	<0,001

Nakon provedenog ispitivanja utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od *cut off* vrijednosti ($t = 19,04$; $p < 0,001$) te se hipoteza prihvaća kao istinita.

H2 – Stavovi učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja pozitivnog je smjera.

Hipoteza se testira usporedbom percipirane vrijednosti ispitanika u odnosu na *cut off* vrijednost.

Grafikon 5: Raspodjela rezultata za H2



Tablica 6: Deskriptivna statistika H2

	N	Prosjek	SD	*Cut off*	Razlika
Povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja	181	3,26	0,76	3,00	0,26

Prosječna vrijednost percepcije učenika da je ocjenjivanje u školama povezano s njihovim emocionalnim i socijalnim razvojem je 3,26 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,76. Utvrđena je vrijednost za 0,26 bodova veća od *cut off* vrijednosti.

Tablica 7: T-test za H2

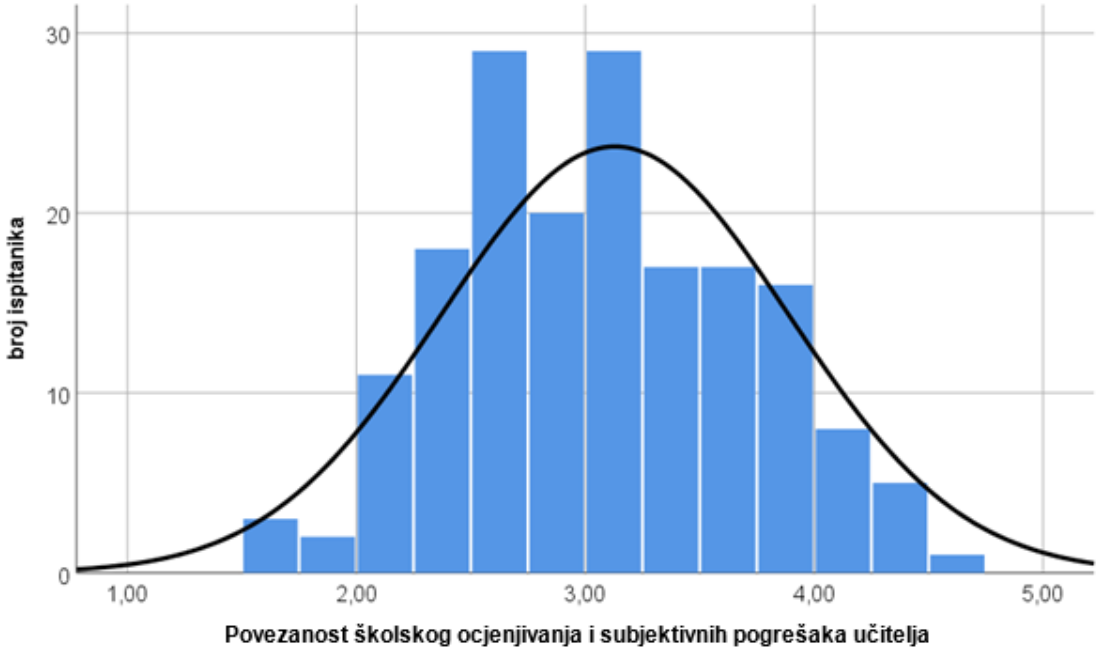
	T	Df	p*
Povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja	4,62	180	<0,001

Nakon provedenog ispitivanja utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od *cut off* vrijednosti ($t = 4,62$; $p < 0,001$) te se hipoteza prihvaća kao istinita.

H3 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog je smjera.

Hipoteza se testira usporedbom percipirane vrijednosti ispitanika u odnosu na *cut off* vrijednost.

Grafikon 6: Raspodjela rezultata za H3



Tablica 8: Deskriptivna statistika H3

	N	Prosjek	SD	*Cut off*	Razlika
Povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja	181	3,13	0,76	3,00	0,13

Prosječna vrijednost percepcije učenika da je školsko ocjenjivanje povezano sa subjektivnim pogreškama učitelja je 3,13 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,76. Utvrđena je vrijednost za 0,13 bodova veća od *cut off* vrijednosti.

Tablica 9: T-test za H3

	T	Df	p*
Povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja	2,29	180	0,023

Nakon provedenog ispitivanja utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od c*ut off* vrijednosti (t = 2,29; p = 0,023) te se hipoteza prihvaća kao istinita.

12. RASPRAVA

U rujnu 2020. godine provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovao 181 učenik iz sedmog i osmog razreda osnovne škole te prva dva razreda srednje škole u Splitu. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja znanja u odnosu na propisane načine, postupke te elemente vrednovanja postignuća učenika, emocionalni i socijalni aspekt razvoja učenika te subjektivne pogreške učitelja u ocjenjivanju.

Pri tumačenju rezultata korištene su metode grafičkog i tabelarnog prikazivanja, a numeričke vrijednosti prikazane su kroz upotrebu aritmetičke sredine, moda i medijana, standardne devijacije, interkvartilnog raspona i raspona vrijednosti kao pokazatelja odstupanja od srednjih vrijednosti. Hipoteze su se ispitivale T-testom za jedan nezavisan uzorak te je normalnost razdiobe prethodno ispitana Kolmgorov-Smirnov testom.

Distribucija prema spolu otkriva da je više ispitanika ženskog spola (56, 91 %) što nužno ne predstavlja neravnotežu u odgovorima. Učenici drugog razreda srednje škole najzastupljeniji su među odgovorima (32,60 %), nakon kojih slijede učenici osmih razreda osnovne škole (28,18 %), dok je najmanje učenika prvog razreda srednje škole (13, 26 %). U istraživanju najveći broj učenika ima vrlo dobar uspjeh u školi (85 učenika), dok samo dva učenika imaju dovoljan uspjeh u školi što je veliko odstupanje u odnosu na vrlo dobre i odlične učenike.

Za potrebe provjere postavljenih hipoteza provedeno je opisno istraživanje u kojem se po tvrdnjama iskazivala učestalost učenikovih vrijednosti u smislu usklađenosti ocjenjivanja s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika, povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja učenika te povezanosti školskog ocjenjivanja sa subjektivnim pogreškama učitelja. Ocjenjivanje se provelo upotrebom skale od 1 do 5, gdje je 5 kao najveća vrijednost označavala – uvijek, a najmanja 1 – nikada.

Prva hipoteza glasila je: *H1 –Stav je učenika da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika.* Najveća razina učestalosti iskazana je na tvrdnji *Učitelj svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upozna s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i*

postupcima vrednovanja čija je prosječna ocjena 4,35 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,96. Prosječna ocjena 4,35 za tu je tvrdnju uistinu visoka što znači da učitelji vode brigu o poštivanju propisanih pravila. Značajno je što je taj podatak dobiven od strane učenika, a ne od učitelja što daje težinu njegovoj vjerodostojnosti.

Najmanju razinu učestalosti učenici su iskazali na tvrdnju *Ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine zaključuju se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 3,47 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,00. Iz dobivenih rezultata za tu tvrdnju možemo zaključiti kako pri zaključivanju ocjena iz predmeta učitelji vode brigu i o drugim aspektima učeničkog razvoja, a ne samo pukom zbroju i podijeli ocjena. To se može smatrati poželjnim jer se prati cjelokupan učenički napredak, ali ne smijemo zaboraviti kako takvo zaključivanje ocjena ostavlja više prostora za pojavu subjektivnih pogrešaka učitelja pri ocjenjivanju što se kasnije pokazalo točnom pretpostavkom prihvaćanjem treće hipoteze.

Prosječna je vrijednost percepcije učenika da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika 3,92 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine. Utvrđena je vrijednost za 0,66 bodova veća od *cut off* vrijednosti. Nakon provedene provjere hipoteze utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od *cut off* vrijednosti te se govori o prihvaćanju prve hipoteze H1 – *Stav je učenika da se školsko ocjenjivanje provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika.* Prihvaćanjem te hipoteze zaključujemo kako se učitelji uistinu drže propisa o načinima, postupcima te elementima vrednovanja učenika što je vrlo bitna informacija koja se može koristiti u svrhu stvaranja pozitivne slike o učiteljima, njihovoj djelatnosti i vjerodostojnosti kad je u pitanju praćenje propisa i pravilnika vezanih za ocjenjivanje, a ukoliko vjerno prate Pravilnik o načinima, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika, možemo anticipirati kako i ostale prosvjetne propise i upute sustavno primjenjuju u svom odgojno-obrazovnom radu.

Druga hipoteza glasila je *H2 – Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja pozitivnog je smjera.* Učenici su vrijednostima od 1 do 5 označavali povezanost školskog ocjenjivanja i njihovog emocionalnog i socijalnog razvoja. Najveća razina učestalosti (označena s vrijednosti 5 – uvijek) glasila

je *Trudim se biti što bolji/a učenik/ca* čija je prosječna ocjena 4,28 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,00. Najmanju razinu učestalosti ima tvrdnja *Pri ocjenjivanju učitelji uvažavaju moje mišljenje* s prosječnom ocjenom od 2,71 i prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,29. Učenike treba poticati na razvijanje vještina učenja kako bi došli do spoznaje što je za njih najbolje i kako će se odnositi prema školskim obavezama. Spomenuli smo u teorijskom dijelu rada kako se kod brojnih autora može čitati stav da su emocije neodvojive od učenja i motivacije i usko povezane s kontekstom razredne zajednice. Stoga informacija koju smo dobili od učenika kako se trude biti što boljim učenikom djeluje vrlo ohrabrujuće jer nas upućuje na to kako je njihova motivacija na visokoj razini. Valja ponovno istaknuti kako na formiranje emocija utječe splet odnosa između učenika i učitelja te između učenika unutar same razredne zajednice. Stoga je važno da se učenik osjeća uvaženim, da se s učenikom razgovara o njegovom postignuću te potakne na samoevaluaciju nakon provedenog ispitivanja gradiva. Učenicima, naročito u adolescentnom razvojnom razdoblju, uistinu je važno da se osjećaju *kao da se njihov glas čuje*, a ne da se na njega oglušuje. Prema dobivenm podacima učenici procjenjuju da učitelji ne uvažavaju dovoljno njihovo mišljenje, a oni se istovremeno trude biti bolji učenici. Stoga učiteljima valja slijediti dokimološka i didaktička stajališta prema kojima je važno provoditi formativno i sumativno vrednovanje. Takav suvremeni pristup vrednovanju podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u samo vrednovanje. Učitelji su dužni pratiti rad i napredovanje svakoga učenika te poduzimati mjere za stvaranje najpovoljnijih uvjeta i pomoći svakom učeniku postići najbolje rezultate što onda samo po sebi podrazumijeva i uključivanje učenika u proces vrednovanja.

Dodatna tvrdnja koja stvara mogućnost prihvaćanja druge hipoteze je tvrdnja koja glasi *Uspješan/na sam učenik/ica*, što znači da su učenici svjesni svojih postignuća, ali i značenja i težine tih postignuća u školskom okruženju, ali i svakodnevnom životu. Prosječna vrijednost percepcije učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja s emocionalnim i socijalnim aspektom razvoja učenika je 3,28 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,71. Utvrđena vrijednost je za 0,28 bodova veća od *cut off* vrijednosti. Nakon provedenog ispitivanja utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od *cut off* vrijednosti pa se tako može potvrditi da se hipoteza *H2 Stav učenika o*

povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja pozitivnog je smjera prihvaća.

Treća hipoteza glasila *je H3 Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog je smjera* . Također se pratila prema izražavanju stava učenika o učestalosti uz određene tvrdnje na skali vrijednosti od 1 do 5 te su zabilježena manja odstupanja. Primjerice, najmanja razina učestalosti iskazana od strane učenika pokazana je na tvrdnji *Raspoloženje učitelja u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje* koja je ocijenjena prosječnom ocjenom 2,39 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,35. Taj je podatak od velike važnosti. Iako je treća hipoteza o povezanosti ocjenjivanja i subjektivnih grešaka učitelja prihvaćena, najmanja razina učestalosti za tu tvrdnju ipak govori o tome da se učitelji trude biti što objektivniji i pratiti propisane načine i elemente vrednovanja učenika bez emocionalne involviranosti i prepuštenosti svom trenutnom raspoloženju koje zasigurno ponekad ovisi o nizu različitih čimbenika iz učiteljeve obiteljske ili profesionalne okoline u određenom trenutku. Ono što iznenađuje je da su najveću razinu učestalosti učenici iskazali na tvrdnju *Većina učitelja ocjenjuje previše blago* koju su ocijenili prosječnom ocjenom 3,85 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1,18. Taj podatak možemo povezati s informacijom kako je najviše vrlo dobrih učenika sudionika istraživanja njih 47% . Kada je u pitanju osobna jednadžba kao tip pogreške u ocjenjivanju na nju utječe više, to može biti spol, radni staž učitelja itd. s obzirom na dobivene moguće je povezati kako učitelji očito imaju relativno niska očekivanja od svojih učenika ili presumirati kako učitelji u školama u kojima je provedeno istraživanje već imaju pozamašan broj godina radnog staža što sa sobom nosi i mogući *burn-out* sindrom pa tako i blaže ocjenjivanje. To je svakako zanimljiv podatak na kojemu se mogu temeljiti buduća istraživanja u tim školama iz perspektive profesora i njihovog odnosa prema ocjenjivanju. Čimbenike osobne jednadžbe autori Ćuk-Djilas i Bagarić (2014) pokušali su potražiti u Goldbergovom pet-faktorskom modelu ličnosti. Tih pet faktora su: ekstroverzija (socijabilnost, asertivnost), neuroticizam (iritabilnost, nesigurost), ugodnost (kooperativnost), savjesnost (pouzdanost, tendencija ka napornom radu) i otvorenost (inteligencija, kultura, stavovi). Ustanovljeno je kako te osobine ličnosti itekako igraju veliku ulogu u osobnoj jednadžbi učitelja. Ono što možemo zaključiti je kako su ipak i učitelji samo ljudi te ono što eventualno može pripomoći kod umanjivanja pojavnosti pogreške osobne jednadžbe jesu

unaprijed postavljeni kriteriji ocjenjivanja kod učitelja koji teže odvajaju osobni pečat kod vrednovanja postignuća učenika.

Ukupna razina učestalosti povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja je 3,13 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,76. Nakon provedenog ispitivanja utvrđeno je da je vrijednost statistički značajno veća od *cut off* vrijednosti te se može govoriti o prihvaćanju hipoteze *H3 Stav učenika o povezanosti školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog je smjera.*

13. ZAKLJUČAK

Središnji pojam rada je školsko ocjenjivanje. Uz propitivanje njegovih karakteristika u teorijskom i empirijskom dijelu rada, osnovna pozornost posvećena je ispitivanju stavova učenika o ocjenjivanju u školi. Točnije, svrha rad bila je utvrditi stavove učenika o karakteristikama školskog ocjenjivanja koje bi se u skladu s dobivenim rezultatima mogle mijenjati i unapređivati, a posebno u školama u kojima je istraživanje i provedeno.

Učenici su izražavali svoje stavove o provođenju školskog ocjenjivanja u skladu s propisanim načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika, o povezanosti školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja učenika kao i subjektivnih pogrešaka učitelja. Slijedom navedenog, postavljene su tri hipoteze koje su dobivenim rezultatima potvrđene. Prema mišljenju učenika u našem istraživanju, potvrđeno je naime da se ocjenjivanje u školi provodi u skladu s propisanim načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika te da je povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja učenika kao i subjektivnih pogrešaka učitelja pozitivnog smjera.

Pokazalo se da učitelji primjenjuju važeće propise o ocjenjivanju, odnosno da uz ostalo, na početku školske godine učenike u pravilu često upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i načinima i postupcima vrednovanja. Navedeno svakako doprinosi međusobnom povjerenju u odnosu učitelj-učenik i samo ocjenjivanje čini uspješnijim. Osim toga, ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine učitelji ponekad zaključuju aritmetičkom sredinom upisanih ocjena. Isto upućuje na zaključak kako uz uvažavanje cjelokupnog razvoja i napredovanja učenika, prilikom zaključivanja ocjena iz nastavnog predmeta učitelji posežu i za izračunavanjem aritmetičke sredine. A, kako u praksi i sami učenici navedeni način zaključivanja ocjena smatraju poželjnim i objektivnim, valjalo bi prilikom zaključivanja ocjena na umu stalno imati specifičnosti i prirodu svakog pojedinog nastavnog predmeta, načine i uvjete njegove realizacije i vrednovanja te naravno, posebnosti svakog pojedinog učenika. Tek poštujući navedeno valjalo bi vršiti zaključivanje ocjena, bilo ono ili ne bilo izračunavanje aritmetičke sredine.

Vezano na školsko ocjenjivanje i emocionalni i socijalni razvoj, utvrđeno je kako se učenici gotovo uvijek trude biti što bolji učenici. Kako navedeno ukazuje na njihovu visoku motiviranost za postizanje školskog uspjeha, trebalo bi unaprijediti praksu prema kojoj pri ocjenjivanju učitelji samo ponekad uvažavaju mišljenje samih učenika. Nužnom unapređenju navedene prakse mogu doprinijeti naprijed opisani načini vrednovanja rada i napredovanja učenika, a koji u potpunosti akceptiraju njihovu aktivnost i sudjelovanje. Pritom se posebno korisnim čini formativno vrednovanje, odnosno vrednovanje za i kao učenje, a čija će primjena doprinijeti i zadržavanju i povećanju motivacije učenika za postizanje školskog uspjeha.

Ispitivanjem stavova učenika o školskom ocjenjivanju i subjektivnim pogreškama učitelja, pokazalo se kako uz ostalo, većina učitelja u pravilu često ocjenjuje previše blago, ali i da u trenutku samog ispitivanja, na njihovo ocjenjivanje rijetko utječe njihovo raspoloženje.

Temeljem dobivenih podataka te u cilju unapređenja školskog ocjenjivanja, stoga valja istaknuti kako su učitelji dužni pratiti rad i napredovanje svakoga učenika te poduzimati mjere za stvaranje najpovoljnijih uvjeta i pomagati im da svaki od njih postigne najbolje moguće rezultate. To se postiže prevladavanjem mogućih pogrešaka pri ocjenjivanju pa i ovom pogreškom osobne jednadžbe. Zatim, učenicima davanjem učestalih povratnih informacija i njihovim aktivnim uključivanjem u sve dijelove odgojno-obrazovnog rada, a posebno procesa ocjenjivanja.

Osim toga, kao što je i samo istraživanje pokazalo uloga učitelja u ocjenjivanju je ključna. U praksi to znači njihovu odgovornost, ali i pregršt mogućnosti i pedagoških sloboda. U skladu s tim, važno je kod učitelja osvještavati njihove subjektivne pogreške pri ocjenjivanju. Posebno ih upozoravati i tražiti razloge preblagog ili prestrogog ocjenjivanja, a sve kako bi ono bilo što objektivnije. Učitelje je potrebno i stalno poticati na vrednovanje vlastitog rada te na razmjenu dobre prakse s ostalim kolegama, pri čemu važnu ulogu nose i školski pedagozi kao profesionalci.

Kako u stručnim krugovima prevladava gledište da osnovna i obvezna škola treba omogućiti uspjeh svim sudionicima, odnosno da se osnovna pedagoška paradigma može iskazati sintagmom *pedagogija uspjeha za sve*, škola treba biti utemeljena na suradnji i

nastojanjima učitelja da svakom učeniku omoguće optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti, ali ne u smislu popustljivosti i blagog ocjenjivanja koje nije povoljno za razvoj. Optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti učenika podrazumijeva individualan pristup korištenjem odgojno-obrazovnih metoda i tehnika koje omogućuju zadovoljenje različitih potreba učenika te prepoznavanje i razvoj njegovih sposobnosti i identiteta.

Uz navedeno, važno je istaknuti kako ovaj rad ima svoja ograničenja. S obzirom na to da je istraživanje provedeno u vrijeme pandemije Covid-19, odaziv učenika za ispunjavanje ankete bio je manji od očekivanog. Naime, u vrijeme provođenja istraživanja bio je početak nove školske godine i kontaktna nastava se ponovno uspostavljala. Za vjerovati je kako je manji interes učenika od očekivanog vezan i na njihovu uzbuđenost zbog ponovnog susreta i druženja s razrednim kolegama. Usprkos tome, rezultati rada svakako mogu poslužiti budućim istraživanjima na navedenu ili sličnu temu, ali s većim uzorkom učenika. Isto tako, rad može poslužiti i kao ideja za utvrđivanje učiteljskih stavova o školskom ocjenjivanju znanja.

Konačno, s obzirom na to da razvoj čovječanstva napreduje brže nego ikad, nameću se nove paradigme i mijenja se način razumijevanja svakoga pojedinaca. Društvo više ne traži i ne prihvaća članove koji imaju samo znanje, već se traže timski pojedinci spremni na prilagodbu, na brze i dinamične promjene pa je tradicionalni način vrednovanja znanja potrebno kontinuirano preispitivati. Umjesto naglaska na ocjenama, naglasak bi stoga trebao biti na ideji škole kao poticajnog okruženja te činjenici da su djeca po prirodi znatiželjna. Djeca imaju potrebu za učenjem, a zadaća svih članova društva je to im omogućiti kao i poticati ih na kreativnost i samosvjesnost.

14. LITERATURA

1) Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996) *Psihologija učenja i nastave (psihologija odgoja i obrazovanja III.)*, Zagreb: Školska knjiga
2) Bačić, Lj., Bognar, L., Brdarić, R., Findak, V., Funduk, R., Grgurić, N., Hitrec, G., Janković, M., Lajoš, F., Leko, A., Lugomer, G., Matijević, M.,D., Milohnić, L., Ranogajec, J., Rojko, P. (1983). *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedaošku službu SR Hrvatske, NIRO Školske novine.
3) Banić, S. (1999) Motivacija učenika kao uvjet uspjeha. Matematika i škola: časopis za nastavu matematike, 5(3), 204-207. Preuzeto s https://mis.element.hr/list/2/broj/5/clanak/6/motivacija-ucenika-kao-uvijetuspjeha (13. 2. 2021.)
4) Behrman, J.R., Pollak, R.A., Taubman, P. (1995) Family resources, family size, and access to financing for college education, *Journal of Political Economy*, 97 (1), str. 398–419.
5) Bilić, V. (2001) *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
6) Bishop, J.H. (2001) A steeper, better road to graduation*, Education next*, 1(4), str. 56–66.
7) Brajša-Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj.* Jastrebarsko:Naklada Slap
8) Bockovac, Z. (2011) *Uloga dokimologije u obrazovnom sustavu*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
9) Buljubašić–Kuzmanović, V. (2010) Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi.Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za pedagogiju. 7(2), 191-203.
10) Burić, I.: Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - teorija kontrole i vrijednosti, Suvremena psihologija, Vol. 11 No. 1, 2008., str. 77-92, dostupno na: https://hrcak.srce.hr/81400 (27.01.2021.)
11) Cross, L.H.,Frary, R.B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike, *Applied Measurement in Education*, 12(1), str. 53–72.

12) Ćuk-Djilas,M.,Bagarić, M. (2014) Osobna jednadžba nastavnika u relaciji s nekim osobinama ličnosti i stavovima prema ocjenjivanju, Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, Vol. 154 No. 4. str. 355-373.
13) De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buhwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss, R. (2000) Stress, stressors and coping among high school students, Children and Youth Services Review, 22, str. 441-463.
14) Dinamikom (2017) Tko je i što radi pedagog u školi, dostupno na: https://www.dinamikom.eu/blog/odgoj-obrazovanje-i-razvoj/290-tko-je-i-sto-radi-pedagog-u-skoli.html (pristupljeno: 3.1.2020.)
15) Dryden G., Vos J. (2001) *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa
16) El Nokali, N.E., Bachman, H.J., Votruba-Drzal, E. (2010) Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School, *Child Developmen*t, 81(3), str. 988–1005.
17) Enciklopedija, Ocjenjivanje, dostupno na: http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44685 (pristupljeno: 20.11.2019.)
18) Galović, M. (2019) Roditelj – aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa, dostupno na: https://www.profil-klett.hr/roditelj-aktivan-sudionik-odgojno-obrazovnog-procesa (pristupljeno: 3.1.2020.)
19) Grgin, T. (1994*) Školska dokimologija: uvod u prirodnoznanstvenu psihologiju.* Jastrebarsko: Naklada Slap
20) Gordon, M. E., Fay, C. H. (2010) The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness, *College Teaching*, 58(3), str. 93-98.
21) Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., Apostoleris, N. H. (1997) Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), str. 538-548.
22) Hanushek, E.A., Luque, J.A. (2003) Efficiency and equity in schools around the world, *Economics of Education Review*, 22 (1), str. 481–502.
23) Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). Socijalna psihologija europske perspektive.Jastrebarsko: Naklada Slap.

24) Hrvatska enciklopedija, Stav.URL: http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57912 (pristupljeno 11.1.2021.)
25) Husejnović, A. (2017) *Stavovi učenika o ocjenjivanju u školi*. Diplomski rad. Rijeka: *Filozofski fakultet.*
26) Jurčić–Lozančić, A. (2016) *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27) Kaplan, D.S., Liu, R.X., Kaplan, H.B. (2004) Explaining intergenerational parallelism in adverse school experiences: Mediating influence of young and middle adulthood experience, *Journal of Experimental Education*, 72 (1), str. 117–159.
28) Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap.
29) Korp, H. (2006). *Equal chances at the upper secondary level? A study on grades, the national test and social reproduction*. Malmo: Department of Education
30) Kyriacou, C. (1995) *Nastavna umijeća*. Zagreb:Educa
31) Lemut I. (2012) Stavovi i promjena stava. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
32) Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex
33) Matijević, M. (2005) *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 279 — 298.
34) Matijević, M. (2011) Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika, u: *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*, Drandić, B. (ur.). Zagreb: Znamen, str. 241-251.
35) Matijević, M., Radovanović, D. (2011) *Nastava usmjerena na učenika.* Zagreb: Školske novine d.o.o.
36) Meighan, R., Siraj-Blatchford, I. (1997) *A Sociology of Educating* (3rd ed.). London: Continuum
37) Ministry of Education, Five reasons for Parents to get Involved in their Child's Education, dostupno na: https://www.education.gov.gy/web/index.php/parenting-tips/item/904-five-reasons-for-parents-to-get-involved-in-their-child-s-education (pristupljeno: 3.1.2020.)

38) Narodne novine (2010) Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb: Narodne novine d.d., 112/2010.
39) Novak Milić, J., Barbaroša-Šikić, M. (2008) Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice, *Lahor*, 6 (1), str. 198-209.
40) Nycander, M. (2006) *Grades received by boys and girls*. Uppsala, Sweden: Uppsala University, Department of Education
41) Pennington, D. C. (1996*) Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
42) Petz, B. (2005*) Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
43) Pilcher, J.K. (1994) The value-driven meaning of grades, *Educational Assessment*, 2(1), str. 69–88.
44) Poljak, V. (1980) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
45) Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Juvonen, J., Denissen, J. J. A., de Castro, B. O., van Aken, Marcel A. G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school, *Journal of Educational Psychology*, 107(3), str. 842-854.
46) Pyhäjärvi, I. (2016) *The opinions of students on grades and grading systems, and how they relate to current assessment*. Oulu: University of Oulu
47) Sisanu, A. (2018) Docimology – a modern perception with a century stage of development or the other side of evaluation, *Journal of Social Sciences*, 1 (2), str. 30-35.
48) Središnji državni portal (2019) Ocjenjivanje i provjere znanja, dostupno na: https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/ocjenjivanje-i-provjere-znanja/221 (pristupljeno: 1.1.2020.)
49) Stan, E. (2012). The Role of Grades in Motivating Students to Learn, rad predstavljen na Međunarodnoj konferenciji obrazovanja i psihologije obrazovanja (ICEEPSY 2012). Preuzeto s www.sciencedirect.com (13. 2. 2021.)
50) Sujoldžić,A. i sur.(2006.) *Adolescencija i metalno zdravlje*. Institut za antropologiju, Zagreb.

51) Tholin, J. (2006)*Being able to survive in an unknown environment. A study of grades and grading criteria – Historical factors and the implementation of a new system*. Boras: Department of Education, The University college of Boras

52) Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1997*) Dječja psihologija*.Zagreb:Naklada Slap.

53) Veit, C. (1979) De-grading Composition: Do Papers Need Grades? *College English*, 41(4), str. 432-435.

54) Vizek Vidović i sur. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP i Vern

55) Vrdoljak, M. (2013) Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja, *Povijest u nastavi*, 22 (2), str. 145-149.

56) Wetherell, M. (2012) *Affect and Emotion – A New Social Science Understanding*. Sage

57) Wikstrom, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. Umea, Sweden: Umea University, Department of Educational measurement

58) Yang, Y. (2003) *Measuring socioeconomic status and its effects at individual and collective levels: A cross-country comparison*. Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis

PRILOZI

Prilog 1 – anketni upitnik

ANKETNI UPITNIK

Poštovani i dragi učeniče!

Za potrebu izrade diplomskog rada na Odsjeku za Pedagogiju pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu provodim istraživanje koje istražuje stavove učenika o školskom ocjenjivanju. Tvoje mišljenje i informacije koje ćeš napisati izuzetno su mi važni, stoga te molim da izdvojiš par minuta kako bi ispunio/la ovu anketu i pomogao/la mi u provedbi ovog istraživanja! Ispitivanje je u potpunosti anonimno i molim te da iskreno odgovoriš na pitanja.

Hvala!

Ivana Budić

Spol: a.) M
b.) Ž

Razred: a) sedmi
b) osmi
c)1. srednje
d)2. srednje

Kakav je tvoj uspjeh u školi? a) odličan
b) vrlo dobar
c) dobar
d) dovoljan

Na sljedeće tvrdnje vezane uz svoju školu izrazi svoja (ne)slaganja prema ljestvici od 1 do 5 pri čemu vrijedi da je 1 (nikada), 2 (rijetko), 3 (ponekad), 4 (često), 5 (uvijek).

		nikad	rijetko	ponekad	često	uvijek
1.	Školsko ocjenjivanje učitelji provode transparentno, javno i kontinuirano.	1	2	3	4	5
2.	Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas na početku školske godine upoznaju s elementima ocjenjivanja, kao i s načinima i postupcima vrednovanja.	1	2	3	4	5
3.	Učitelji svakog nastavnoga predmeta nas tijekom školske godine podsjeća na elemente, načine i postupke ocjenjivanja.	1	2	3	4	5
4.	Upute učitelja o načinu ocjenjivanja su jasne, precizne te razumljive svim učenicima.	1	2	3	4	5
5.	Rad ostalih učenika i mene kontinuirano je praćen i vrednovan od strane učitelja tijekom oba polugodišta	1	2	3	4	5
6.	Učitelji svaku ocjenu javno priopćavaju i obrazlažu svima.	1	2	3	4	5
7.	Ocijenjeni pisani rad te druge vrste radova dobivamo na uvid.	1	2	3	4	5
8.	Ocjene iz predmeta na kraju nastavne godine zaključuju se aritmetičkom sredinom upisanih ocjena.	1	2	3	4	5

Na sljedeće tvrdnje vezane uz svoju školu izrazi svoja (ne)slaganja prema ljestvici od 1 do 5 pri čemu vrijedi da je 1 (nikada), 2 (rijetko), 3 (ponekad), 4 (često), 5 (uvijek).

9.	Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o sebi.	1	2	3	4	5
10.	Školsko ocjenjivanje potiče me na razvijanje pozitivne slike o drugima.	1	2	3	4	5

11.	Školsko ocjenjivanje utječe na moju motivaciju i potiče me na učenje.	1	2	3	4	5
12.	Školsko ocjenjivanje rezultira mojim strahom od dolaska u školu.	1	2	3	4	5
13.	Trudim se biti što bolji/a učenik/ca.	1	2	3	4	5
14.	Uspješan/na sam učenik/ca.	1	2	3	4	5
15.	Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima u mojem razredu.	1	2	3	4	5
16.	Školsko ocjenjivanje doprinosi boljem razredno- nastavnom ozračju.	1	2	3	4	5
17.	Pri ocjenjivanju učitelji uvažavaju moje mišljenje.	1	2	3	4	5

Na sljedeće tvrdnje vezane uz svoju školu izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5 pri čemu vrijedi da je 1 (nikada) 2 (rijetko) 3 (ponekad) 4 (često) 5 (uvijek).

18.	Većina učitelja ocjenjuje previše blago.	1	2	3	4	5
19.	Učitelji me ocjenjuju s obzirom na moje prethodne ocjene.	1	2	3	4	5
20.	Učitelji me ocjenjuju u skladu s mišljenjem koje imaju o meni.	1	2	3	4	5
21.	Učitelji procjenjuju moje znanje na osnovu ocjena iz drugih predmeta.	1	2	3	4	5

22.	Učitelji moja znanja i znanja drugih učenika procjenjuju središnjom ocjenom (ocjenom 3).	1	2	3	4	5
23.	Učitelji proširuju ljestvicu ocjena (npr. +/-)	1	2	3	4	5
24.	Učitelji podcjenjuju znanja slabijih učenika.	1	2	3	4	5
25.	Učitelji slabije učenike ocjenjuju s lošijom ocjenom iako su znali za bolju ocjenu.	1	2	3	4	5
26.	Učitelji precjenjuju znanja boljih učenika.	1	2	3	4	5
27.	Učitelji oblikuju kriterije ocjenjivanja s obzirom na kvalitetu razreda.	1	2	3	4	5
28.	Raspoloženje učitelja u trenutku ispitivanja utječe na ocjenjivanje.	1	2	3	4	5

Prilog 2 – suglasnost za roditelje

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: STAVOVI UČENIKA O ŠKOLSKOM OCJENJIVANJU ZNANJA

Istraživač/ica: Ivana Budić

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovani roditelji!

Za potrebe diplomskog rada studentice Ivane Budić jednopredmetnog studija pedagogije, Sveučilišta u Zagrebu, provodi se istraživanje na temu *Stavovi učenika o školskom ocjenjivanju znanja* pod mentorstvom dr. sc. Vilmice Kapac. Cilj je ovoga istraživanja identifikacija stavova učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole te učenika 1. i 2. razreda srednje škole o školskom ocjenjivanju znanja.

Sukladno Etičkom kodeksu struke podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Dozvolu za ispitivanje dobila sam od ravnatelja škole, a u skladu s Etičkim kodeksom struke, prije ispitivanja željela sam Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost.

Također, Vašoj će se djeci pobliže objasniti svrha ispitivanja, odgovoriti na njihova pitanja, te ih zamoliti i za njihov pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga, ispitivanje će se obaviti samo s učenicima koji su pristali sudjelovati.

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je sudjelovanje moga djeteta u potpunosti dobrovoljno te da ima pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate
- da je istraživač/ica obvezan/na pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1: Struktura ispitanika prema spolu 39
Grafikon 2: Struktura ispitanika prema razredu koji pohađaju 40
Grafikon 3: Struktura ispitanika prema uspjehu u školi 41
Grafikon 4: Raspodjela rezultata za H1 46
Grafikon 5: Raspodjela rezultata za H2 47
Grafikon 6: Raspodjela rezultata za H3 48

POPIS TABLICA

Tablica 1: Deskriptivna statistika dimenzije ocjenjivanje u skladu s propisanim načina, postupcima te elementima vrednovanja postignuća učenika 41
Tablica 2: Deskriptivna statistika dimenzije povezanost školskog ocjenjivanja i emocionalnog i socijalnog aspekta razvoja 43
Tablica 3: Deskriptivna statistika dimenzije povezanost školskog ocjenjivanja i subjektivnih pogrešaka učitelja 44
Tablica 4: Deskriptivna statistika H1 46
Tablica 5: T-test za H1 47
Tablica 6: Deskriptivna statistika H2 47
Tablica 7: T-test za H2 48
Tablica 8: Deskriptivna statistika H3 49
Tablica 9: T-test za H3 49

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

IZJAVA LEKTORA HRVATSKOG JEZIKA
u postupku predaje diplomskog rada

1. Podaci o lektoru	
Ime i prezime:	**Tena Turza Konjetić**
Zvanje:	**magistra edukacije hrvatskog jezika i književnosti i magistra edukacije povijesti**
Adresa:	Našice, Braće Radića 27
E-mail:	t.turza1705@gmail.com
Mobitel:	091 9093379

2. Podaci o radu	
Autor:	**Ivana Budić**
Naslov:	**Stavovi učenika o školskom ocjenjivanju znanja** **(diplomski rad)**

Izjavljujem da je navedeni diplomski rad lektoriran i usklađen s pravilima i normama hrvatskoga standardnoga jezika.

Našice, 2. travnja 2021.
(mjesto i datum)

Tena Turza Konjetić
Tena Turza Konjetić, prof.
(lektor)