

Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije

Pozaić, Manda

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:131:469330>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



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

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**EMOCIONALNE REAKCIJE UČENIKA U NASTAVI
TIJEKOM PROCESA EVALUACIJE**

Diplomski rad

Manda Pozaić

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**EMOCIONALNE REAKCIJE UČENIKA U NASTAVI TIJEKOM PROCESA
EVALUACIJE**

Diplomski rad

Manda Pozaić

Mentor: dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijska polazišta rada	2
2.1. Emocionalne reakcije učenika	2
2.1.1. <i>Određenje emocija</i>	2
2.1.2. <i>Primarne i sekundarne emocionalne reakcije</i>	2
2.1.3. <i>Emocionalne reakcije u nastavnom procesu</i>	5
2.1.4. <i>Akaderske emocije</i>	6
2.1.5. <i>Akaderske emocije u ovom istraživanju</i>	8
2.1.6. <i>Utjecaj akademskih emocija</i>	10
2.2. Proces evaluacije	12
2.2.1. <i>Definiranje pojma evaluacija</i>	12
2.2.2. <i>Proces vrednovanja učenika u nastavi</i>	12
2.2.3. <i>Ocjenjivanje učenika</i>	14
2.2.4. <i>Školske ocjene i skale školskih ocjena</i>	15
2.2.5. <i>Vrste i svrha vrednovanja učenika</i>	16
2.3 Nastavni proces i emocionalne reakcije	17
3. Empirijski dio rada	19
3.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	19
3.2. <i>Hipoteze istraživanja</i>	20
3.3. <i>Osnovne varijable</i>	20
3.4. <i>Način provođenja istraživanja</i>	20
3.5. <i>Uzorak</i>	21
3.6. <i>Postupci i instrumenti istraživanja</i>	21
3.7. <i>Obrada podataka</i>	22
4. Analiza rezultata	23
4.1. <i>Zastupljenost emocionalnih reakcija u nastavi tijekom procesa vrednovanja</i>	23
4.2. <i>Razlike u zastupljenosti emocionalnih reakcija prema određenim nastavnim predmetima</i>	24
4.3. <i>Razlike između emocionalnih reakcija učenika prema pojedinim obilježjima ispitanika</i> 27	
5. Rasprava	32
6. Zaključak	37

7. Literatura.....	39
8. Prilozi	43

Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije

Sažetak

Različite emocionalne reakcije svakodnevno su prisutne u nastavi. Emocionalne reakcije najčešće se dijele na pozitivne i negativne te se negativne emocionalne reakcije najčešće povezuju uz proces evaluacije. Emocionalne reakcije, između ostalog, utječu i na učenje i postignuća učenika, stoga su važan dio pedagoškog djelovanja. U ovom radu naglasak se stavlja na emocionalne reakcije učenika i to u području procesa evaluacije. Empirijski dio ovog rada ima za cilj identificirati zastupljenost emocionalnih reakcija učenika tijekom procesa evaluacije u određenim nastavnim predmetima te zastupljenost emocionalnih reakcija učenika prema specifičnim obilježjima ispitanika. U ovom istraživanju naglasak se stavio na sljedeće emocionalne reakcije: ponos, radost, trema, sram i očaj. Nastavni predmeti na koje se stavio fokus su: matematika, hrvatski jezik, povijest i geografija. U istraživanju koje smo provodili metodom online anketiranja sudjelovalo je 213 učenika predmetne nastave jedne osnovne škole u Krapinsko-zagorskoj županiji. Rezultati istraživanja ukazuju na veći intenzitet pozitivnih emocionalnih reakcija od negativnih emocionalnih reakcija tijekom procesa evaluacije. Prema rezultatima istraživanja zastupljenost i intenzitet emocionalnih reakcija ne razlikuju se između učenika i učenica. Međutim, rezultati su pokazali kako se zastupljenost i intenzitet emocionalnih reakcija razlikuje s obzirom na dob, odnosno razred učenika.

Ključne riječi: emocionalne reakcije učenika, proces evaluacije, nastava, akademske emocije

Students' emotional reactions in teaching process during the evaluation process

Abstract

Different emotional reactions are constantly present during the teaching process. Emotional reactions are most often divided into positive ones and negative ones, and the negative ones are often connected with the evaluation process. Emotional reactions, among other, have an effect on learning process and student achievement, which makes them an important part of the pedagogical activity. This paper emphasises emotional

reactions of the students in the area of the evaluation process. The goal of the empiric part of this paper is to identify representation of the students' emotional reactions during the evaluation process in certain subjects and the representation of the students' emotional reactions according to the specific characteristics of the examinees. This research emphasises these emotional reactions: pride, joy, stage fright, embarrassment and despair. Subjects in focus are: math, Croatian, history and geography. The research was conducted by online survey amongst 213 upper primary students of one elementary school in Krapinsko-zagorska county. The research results show a higher intensity of positive emotional reactions than the negative ones during the evaluation process. According to the results, there is not any difference between male and female students in the area of representation and intensity of emotional reactions. However, the age is a factor that has an influence on the representation and intensity of emotional reactions.

Key words: students' emotional reactions, evaluation process, teaching process, academic emotions

1. Uvod

Nastava, kao temeljni dio školskog rada, može se definirati kao „pedagoški osmišljena i sustavno organizirana aktivnost kojoj je svrha odgoj i obrazovanje pojedinca“ (Jelavić, 1993, 25, prema Arbunić i Kostović-Vranješ, 2007, 97; Hrvatska enciklopedija). Stupnjevi nastavnog procesa su: priprema, realizacija i evaluacija (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Upravo će evaluacija, kao završna etapa nastavnog procesa, biti jedan od predmeta proučavanja ovog diplomskog rada. Proces evaluacije bit će prikazan u odnosu na emocije. Naime, „emocije su strukture koje uspravljaju našim životom, osobito našim odnosima s drugima“ (Oatley i Jenkins, 2003, 124). Upravo stoga, emocije imaju velik pedagoški potencijal te će u ovom diplomskom radu biti drugi predmet proučavanja.

Diplomski rad sastoji se od dvaju dijelova: teorijskog i empirijskog. Na početku teorijskog dijela definiraju se emocije te se one stavljaju u kontekst nastavnog procesa. Budući da se u literaturi navode različite kategorizacije emocija, u radu se naglasak stavlja na kategorizaciju emocija na primarne i sekundarne te na akademske emocije (Kolpak, 2013). Akademske emocije povezane su s procesom evaluacije budući da se definiraju kao „emocije vezane izravno za aktivnosti postignuća ili ishode postignuća“ (Pekrun, 2006, 317). U drugom dijelu teorijskog dijela definira se evaluacija te vrednovanje kao sinonim koji se najčešće spominje u literaturi. U kontekstu vrednovanja spominju se i pobliže objašnjavaju proces praćenje, provjeravanja te ocjenjivanja. Teorijski dio završava poglavljem u kojem se nastavni proces i emocionalne reakcije stavljaju u odnos.

U empirijskom dijelu rada predstavljaju se problem i cilj istraživanja, hipoteze istraživanja i osnovne varijable istraživanja, opisuje se način provođenja istraživanja, uzorak istraživanja, postupci i instrumenti koji se u istraživanju koriste te način obrade podataka istraživanja. Detaljno se analiziraju podaci te empirijski dio rada završava raspravom. Diplomski rad završava zaključkom.

Ovaj rad objedinjuje emocionalne reakcije učenika i proces evaluacije te prepoznaje pedagošku važnost istih. Stoga, ovaj rad može poslužiti kao polazišna točka u razmišljanju o važnosti emocionalnih reakcija učenika i njihovih posljedica na učenička postignuća tijekom procesa evaluacije.

2. Teorijska polazišta rada

2.1. Emocionalne reakcije učenika

2.1.1. Određenje emocija

Riječ emocija dolazi od latinske riječi *movēre* koja znači pokrenuti se (Hrvatski jezični portal). Usto, riječ emocija sadržava u sebi riječ *motion* (eng.) koja znači pokret (Chabot i Chabot, 2009). Prema navedenom, može se zaključiti kako nas emocije potiču na djelovanje. Stoga, autori Oatley i Jenkins (2003, 96) objašnjavaju kako je „srž emocije spremnost na djelovanje i pravljenje planova“. Iako postoji nekoliko definicija emocija, u ovom radu izdvojit će se ona koju su pružili autori Oatley i Jenkins (2003, 96): „emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno“. Prema navedenoj definiciji može se zaključiti kako se emocije najčešće ne pojavljuju iznenada, već su nečim izazvane te prolaze kroz određeni proces koji za sobom povlači određene posljedice (Oatley i Jenkins, 2003). Odnosno, emocija se javlja kao reakcija na neko zbivanje (Milivojević, 2007, prema Kolak, 2013). Upravo zbog navedenog, autor Milivojević umjesto pojma emocije koristi pojam emocionalne reakcije (Milivojević, 2007, prema Kolak, 2013). Navedeni pojam koristit će se u ovom radu.

Budući da se ovaj rad fokusira na emocionalne reakcije učenika u nastavi, potrebno je spomenuti kako u kontekstu nastavnog procesa emocionalne reakcije uključuju: akademske emocije, „emocije vezane uz nastavno ozračje, osobnost učitelja i njegov odnos prema učenicima, opće emocionalno stanje učenika, mnoge druge čimbenike, kao i njihovu međusobnu interakciju“ (Kolak i Majcen, 2011, 342).

2.1.2. Primarne i sekundarne emocionalne reakcije

Emocionalne reakcije mogu se kategorizirati prema različitim kriterijima zbog čega u literaturi nalazimo podjele na: „primarne (osnovne, temeljne, univerzalne) i sekundarne (složene, socijalne) emocije, emocije bazirane na događaju, atribucijske i emocije privlačnosti, jednostavne i diferencirane emocije, adekvatne i neadekvatne emocije, pozitivne i negativne emocije, emocije koje aktiviraju i emocije koje

pasiviziraju“ te akademske emocije koje su vrlo važne u kontekstu nastavnog procesa (Kolpak, 2013, 145). Ovaj rad polaziti će od podjele emocija na primarne i sekundarne te će se kasnije naglasak staviti na akademske emocije.

U literaturi postoji mnogo različitih podjela primarnih emocija, a u Tablici 1 prikazane su podjele koje su značajne za problematiku ovog rada.

Tablica 1 Pregled primarnih emocija po autorima (Ortony, Clore i Collins, 1988, prema Kolpak, 2013)

Autor	Osnovne (primarne) emocije
W. James (1884)	strah, tuga, ljubav, bijes
M. G. Arnold (1960)	ljutnja, odbojnost, hrabrost, odbijanje, želja, očaj, strah, mržnja, nada, ljubav, tuga
C. E. Izard (1972)	ljutnja, zadovoljstvo, gađenje, tuga, strah, krivnja, zanimanje, radost, sram, iznenađenje
P. Ekman (1982)	ljutnja, gađenje, strah, radost, tuga, iznenađenje
N. Frijda (1987)	želja, radost, ponos, iznenađenje, tuga, ljutnja, odbojnost, zadovoljstvo, strah, sram

Istraživač Paul Ekman (1982, prema Chabot i Chabot, 2009, 37) je proučavajući primarne emocije utvrdio da „svaka od tih emocija ima vlastita obilježja te da se može naći u svim kulturama koje je posjetio bez obzira na rasu, jezik, religiju ili običaje“. Tim saznanjem istraživači su mogli „uspostaviti vezu među emocijama, njihovih okidača, kao i ponašanja koja izazivaju“ (Chabot i Chabot, 2009, 37). Zajednička obilježja primarnih emocija, uz facijalne ekspresije su: rano javljanje tijekom individualnog razvoja, zajednička osobina ljudi i viših primata, brzo nastajanje i kratko trajanje, posjedovanje univerzalnog prethodnog podražaja te univerzalne i jasne reakcije na događaje koji su izvan vlastite kontrole („kulturološki su univerzalne te imaju specifičnu fiziološku osnovu“) (Kovačević i Ramadanović, 2016, 507). Važno je naglasiti kako su primarne emocije sastavni dio nastavnog procesa. Primjerice, učenikov uspjeh na ispitu znanja „obično uzrokuje pojavu veselja i entuzijazma koji dalje potiču na motiviranost i

zanimanje, dok neuspjeh može izazvati tugu i povlačenje koje se manifestira u nemotiviranosti za sudjelovanje u daljnjem nastavnom procesu“ (Kolak, 2013, 146).

Sekundarne i socijalne emocije nastaju iz primarnih emocija. Riječ je o emocijama koje razvijamo pomoću učenja u različitim životnim situacijama i okolnostima (Chabot i Chabot, 2009). „Stoga naše obrazovanje i kultura imaju ogromnu ulogu u učenju tih emocija koje, poput primarnih emocija, rezultiraju različitim ponašanjima.“ (Chabot i Chabot, 2009, 41) U Tablici 2 radi lakše preglednosti, navedeni su primjeri sekundarnih i socijalnih emocija koje su stečene učenjem, odnosno prikazane su emocije učenika, njihovi okidači te pripadajuća ponašanja učenika. Primjerice, neočekivan rezultat na ispitu znanja kod učenika će potaknuti emocionalnu reakciju 'začuđenost' te će učenik zbog navedene situacije biti razdražen. U nošenju s navedenom situacijom učeniku uvelike može pomoći razvijena emocionalna inteligencija, koja se definira kao „sposobnost preciznog uočavanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost pristupa i/ili priziva osjećaja kad oni olakšavaju razmišljanje; sposobnost razumijevanja emocija i emocionalne spoznaje, te sposobnost regulacije emocija u svrhu pomaganja emocionalnom i intelektualnom razvitku“ (Mayer i Salovey, 1999, 28, prema Petrešević i Sorić, 2011, 214).

Tablica 2 Sekundarne i socijalne emocije u školi (prema Chabot i Chabot, 2009, 41)

Okidači	Emocije	Ponašanja
Nelagoda u školskom sustavu (prijetnja)	Nesigurnost (strah)	Napuštanje (bijeg)
Teškoće u nekom predmetu (prepreka)	Frustracija (ljutnja)	Kritika sustava (napad)
Neuspjeh (gubitak)	Prevarenost (tuga)	Nemotiviranost (povlačenje)
Prigovor i prezir (averzivna situacija)	Poniženje (gađenje)	Udaljavanje (odbacivanje)
Negativna povratna informacija od nastavnika	Prezir	Neprirojan odgovor učenika (suprotstavljanje)
Neočekivan rezultat (neočekivanost)	Začuđenost (iznenađenost)	Razdraženost (usmjeravanje)
Uspjeh i poticanje (poželjna situacija)	Entuzijizam (veselje)	Motiviranost, zanimanje (približavanje)

2.1.3. Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu

„Svaka je škola okruženje u kojem se uspostavlja velik broj emocionalnih veza između situacija, predmeta i učitelja koje mogu biti i pozitivne i negativne.“ (Chabot i Chabot, 2009, 49) Točnije, još su autori Oatley i Jenkins (2003, 122) naglasili kako su emocionalne reakcije samo središte duševnog života ljudi, odnosno kako „emocije povezuju ono što nam je važno sa svijetom ljudi, stvari i događaja“. S obzirom na odgojno-obrazovni kontekst, emocionalne reakcije mogu se podijeliti na: „emocionalne reakcije usmjerene isključivo na subjekte odgojnog procesa (učenike, učitelje, roditelje) kao i na one emocionalne reakcije koje se javljaju između pojedinih subjekata (npr. međuučeničke emocionalne reakcije)“ (Kolak, 2013, 139). U ovom će se radu naglasak staviti na emocionalne reakcije koje su usmjerene na subjekte, odnosno učenike. Uz navedeno, kada su emocionalne reakcije u odgojno-obrazovnom kontekstu prisutne kao ozračje govorimo o „emocionalnoj klimi, koja može biti ugodna ili neugodna“ (Bognar i Dubovički, 2012, 152).

Iako su emocionalne reakcije svakodnevno prisutne u nastavi, emocionalnoj dimenziji nastave u istraživanjima se posvećivalo malo pozornosti te su se najčešća istraživanja fokusirala na istraživanja ispitne anksioznosti (Burić, 2010; Bognar i Dubovički, 2012). No, posljednjih nekoliko godina istraživanja na području društvenih znanosti sve veću pozornost posvećuju emocionalnim reakcijama unutar nastave. Upravo su autori Ambrosi-Randić i Hadžiselimović (2010) u svom radu naglasili važnost emocionalnih reakcija: „emocionalna iskustva učenika izravno su povezana sa subjektivnim osjećajem dobrobiti (Diener, 2000, Ekman i Davidson, 1994, sve prema Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010, 135), mogu djelovati na kvalitetu učenja i intelektualna postignuća (Pekrun i sur., 2002, prema Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010, 135), ali i na kvalitetu komunikacije i socijalnih odnosa u razredu ili nekoj drugoj obrazovnoj grupi“ (Andersen i Guerrero, 1998, Meyer i Turner, 2002, sve prema Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010, 135).

Autori Frenzel, Pekrun i Goetz (2007, prema Burić, 2010) također naglašavaju važnost proučavanja učeničkih emocionalnih reakcija. Uz to što emocionalne reakcije „predstavljaju ključnu komponentu dobrobiti i psihološkog zdravlja, emocije utječu na učenje i postignuće“ (Burić, 2010, 2). Naime, učenici moraju izdvojiti svoje vrijeme i

uložiti određeni trud ukoliko žele kvalitetno naučiti određeni nastavni sadržaj. Ukoliko je navedena aktivnost zanimljiva i ugodna umjesto dosadna, učenici će lakše i spremnije uložiti svoje vrijeme i svoj trud, što će nadalje utjecati povoljnije na njihovo učenje te će povećati postignuće (Frenzel, Pekrun i Goetz, 2007, prema Burić, 2010).

S druge strane, negativne emocionalne reakcije „mogu preusmjeriti pažnju učenika s gradiva i ograničiti raspoložive kognitivne resurse i tako nepovoljno djelovati na učenje“ (Frenzel, Pekrun i Goetz, 2007, prema Burić, 2010, 2). Ipak, negativne emocionalne reakcije ne moraju uvijek imati nepoželjne posljedice na učenikovo učenje i postignuća. Primjerice, „učenik je zabrinut jer procjenjuje da je loše riješio ispit znanja“. Navedena situacija kod učenika izaziva emocionalnu reakciju 'zabrinutost'. No, pozitivna posljedica navedene situacije može biti da „mobilizira učenika da ponovi nastavne sadržaje iz ispita i izvrši korektivno vježbanje. Nakon toga, učenik u sadašnjosti pronalazi najbolje rješenje za problem koji se može dogoditi u budućnosti“ (Kolak, 2013, 144).

Što se tiče zastupljenosti emocionalnih reakcija u nastavi, istraživanje Bognara i sur. (2004, prema Bognar i Dubovički, 2012) pokazalo je da su dominantne emocionalne reakcije u nastavi strah i dosada, ali da je promjenom pristupa moguće postići dominaciju ugodnih emocionalnih reakcija, dok su istraživanja Pekruna i sur. (2002, prema Burić, 2010) pokazala da su najčešće doživljene emocionalne reakcije u nastavi: nada, radost, olakšanje, ponos, ljutnja, sram i dosada.

2.1.4. Akademske emocije

Kao što je ranije navedeno, pedagoška literatura o ulozi emocionalnih reakcija u nastavi je malobrojna. No, Reinhard Pekrun uspio je stvoriti teoriju, odnosno model „pomoću kojeg je moguće klasificirati emocije u aktivnostima učenja i mišljenja“, koja se naziva *Teorija kontrole i vrijednosti emocija postignuća* (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010, 135; Burić, 2010). Prema navedenoj teoriji akademske emocije mogu se definirati kao: „emocije vezane izravno za aktivnosti postignuća ili ishode postignuća“ (Pekrun, 2006, 317), odnosno kao „emocije koje učenici doživljavaju u relaciji s učenjem, poučavanjem i postignućem“ (Burić, 2010, 13). Navedeni autor akademske emocije razlikuje prema usmjerenosti, aktivaciji i valenciji, intenzitetu i trajanju (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010).

U kontekstu usmjerenosti akademskih emocija razlikuju se „emocije koje su vezane uz aktivnosti postignuća te se pojavljuju tijekom učenja ili tijekom nastave (npr. radost prilikom učenja, dosada na nastavi“), i emocije koje su vezane uz ishod postignuća, odnosno ispitne emocije (Burić, 2010, 13). Autor Pekrun stoga naglašava da „postoje tri vrste školskih situacija koje mogu pobuditi akademske emocije kod učenika, a to su: sudjelovanje na nastavi, učenje gradiva nekog predmeta i polaganje ispita i testova“ (Burić, 2010, 13). Emocije vezane uz ishod postignuća nastojat će se ispitati u ovom istraživanju.

Nadalje, akademske emocije „mogu se grupirati po aktivaciji i valenciji“ (Burić, 2010, 13). Podjelom obaju dimenzija u dvije kategorije (pozitivne nasuprot negativnim, aktivirajuće nasuprot deaktivirajućim) stvaraju se četiri široke skupine ispitnih emocija: pozitivne aktivirajuće emocije (npr. uživanje u izazovu koji implicira ispit, nada u uspjeh, ponos na pozitivne ishode); pozitivne deaktivirajuće emocije (npr. olakšanje ili ugodno opuštanje nakon polaganja testa); negativne aktivirajuće emocije (npr. ljutnja zbog ispitivača, anksioznost prije ispita ili sram zbog neuspjeha) i negativne deaktivirajuće emocije (npr. beznade kad se neuspjeh ne može izbjeći) (Pekrun i sur., 2007). Radi bolje preglednosti i razumijevanja, u Tablici 3 grafički je prikazana navedena klasifikacija emocija.

Tablica 3 Klasifikacija emocija pri intelektualnim aktivnostima (prema Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010, 135)

	Valencija		
	Pozitivne		Negativne
Aktivacija	Aktiviraju	Radost Ponos Nada	Strah/anksioznost Ljutnja Sram/krivnja
	Deaktiviraju	Olakšanje Opuštenost	Dosada Beznadnost/očaj

Akademske emocije mogu se promatrati i s obzirom na vremensku dimenziju te one mogu biti prospektivne i retospektivne (Pekrun i sur., 2017). „Ispitne emocije uključuju prospektivne anticipatorne emocije (npr. anticipatorna emocija radosti, nadanje

uspjehu, bespomoćnost, anticipatorno olakšanje, anksioznost zbog mogućeg neuspjeha) te retrospektivne emocije (npr. radost zbog postignutog uspjeha, ponos, zahvalnost, te tuga, sram ili ljutnja nakon neuspjeha).“ (Pekrun, 2006, prema Burić, 2010, 14) Prospektivne i retrospektivne emocije također se mogu odrediti ovisno o usmjerenju. Primjerice, „prospektivne emocije povezane s ishodom javljaju se kad učenik pozitivno vrednuje uspjeh, a negativno neuspjeh u nekom ishodu (npr. prilikom polaganja testa). Ukoliko učenik percipira da ima visoku kontrolu nad tim ishodom i usmjeren je na postizanje uspjeha, iskusit će anticipatornu emociju radosti“ (Burić, 2010, 16).

Uz navedeno, akademske se emocije mogu shvatiti i kao „trenutno iskustvo u specifičnoj situaciji i vremenskoj točki (emocije kao stanje) te kao ponavljajuća iskustva koja učenik tipično doživljava prilikom određenih aktivnosti ili ishoda postignuća (emocije kao crte)“ (Burić, 2010, 14). Ova podjela odnosi se podjednako na emocije kao ishod postignuća kao i na emocije koje su vezane uz aktivnosti postignuća. „Primjerice, ispitnu anksioznost možemo ispitivati kao crtu, odnosno kao habitualiziran način doživljavanja učenika u ispitnim situacijama, ili kao trenutno emocionalno stanje prije, tijekom ili nakon pisanja određenog testa.“ (Pekrun i sur., 2005, prema Burić, 2010, 14)

2.1.5. Akademske emocije u ovom istraživanju

U ovom radu naglasak će se staviti na sljedeće akademske emocije s obzirom na ranije izloženu klasifikaciju: radost, ponos, anksioznost (trema), sram i bespomoćnost (očaj). S obzirom na odabir navedenih emocionalnih reakcija, u nastavku će biti pobliže objašnjene.

Radost i ponos su pozitivno aktivirajuće emocije (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010). Radost se može definirati kao ugodna i intenzivna emocionalna reakcija koja je obično izazvana postignućem nekog dugo i jako željenog cilja (Hrvatska enciklopedija). Emocionalna reakcija radost jedina je istinski pozitivna emocija, od ranije navedenih šest primarnih emocija prema autoru Ekmanu (1982, prema Chabot i Chabot, 2009). Emocionalna reakcija radost povećava motiviranost i zanimanje kod učenika, doprinosi procesu učenja i čini proces učenja uspješnijim za učenike (Chabot i Chabot, 2009; Bognar i Dubovički, 2012).

Emocionalna reakcija ponosa može se definirati kao „osjećaj časti i dostojanstva, sposobnost samopoštovanja“ (Hrvatski jezični portal). U kontekstu nastavnog procesa, „emocije ponosa javljaju se nakon subjektivne procjene kontrole, tj. nakon kauzalnog pripisivanja vlastitog uspjeha sebi (...). Primjerice, ako je učenik doživio uspjeh koji pripisuje svojim sposobnostima i ulaganju dovoljnog truda prilikom učenja, bit će ponosan na svoja dostignuća.“ (Burić, 2010, 16) Važno je naglasiti da će intenzitet emocionalne reakcije ponosa biti veći ukoliko je učeniku uspjeh važan. Ukoliko učeniku uspjeh nije važan, neće se pojaviti emocionalna reakcija ponosa (Koljak, 2013). Također, „povoljni aspekti utjecaja vršnjaka, obitelji, učitelja i poučavanja (vršnjačko i obiteljsko vrednovanje učenja i postignuća u nekom predmetu, pozitivno vrednovanje postignuća koje učenik dobiva od strane učitelja, roditelja i vršnjaka te mjera učiteljeva entuzijazma i stupanj elaboriranosti poučavanja) utječu na pojavu emocija ponosa“ (Koljak i Majcen, 2011, 347).

Jedna od najčešćih emocionalnih reakcija koje se vežu uz akademske emocije je strah. Strah se može definirati kao neugodna emocionalna reakcija manjeg ili većeg intenziteta te može biti izazvan stvarnom ili pretpostavljenom opasnošću (Hrvatska enciklopedija; Kovačević i Ramadanović, 2016). „U nastavnim situacijama vezano za evaluaciju učeničkih postignuća česti su strahovi koji su usmjereni na budućnost, od kojih razlikujemo oprez, sumnju, tremu, zabrinutost i tjeskobu. (...) Trema je vrsta straha koja se osjeća u vezi s nekom budućom situacijom za koju učenik procjenjuje da nadmašuje njegove sposobnosti.“ (Koljak, 2013, 149) Kod učenika se razlikuju dvije treme: stimulativna i inhibitorna trema (Milivojević, 2007, prema Koljak, 2013). „Stimulativna trema motivira učenika da napravi samoanalizu i samoevaluaciju te preispita svoje znanje, sposobnosti i vještine koje su potrebne u konkretnoj ispitnoj situaciji“, dok je „inhibitorna trema puno opasnija za učenike i manifestira se u reakcijama izbjegavanja i odustajanja od ispitne situacije“ (Milivojević, 2007, prema Koljak, 2013, 149). Trema se najčešće pojavljuje samo prije određene radnje, naprimjer prije ispita znanja. Učenici koji imaju tremu najčešće imaju perfekcionističke kriterije te posjeduju katastrofične fantazije o posljedicama lošeg uspjeha na ispitu znanja (Koljak, 2013).

Strah i sram su negativno aktivirajuće emocije (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010). Sram se može definirati kao „mučan ili neugodan osjećaj prouzročen vlastitom pogreškom, povrijeđenom čašću, osjećajem manje vrijednosti“

(Hrvatski jezični portal). U nastavi se emocionalna reakcija srama javlja nakon subjektivne procjene kontrole. Primjerice, ako učenik padne na ispitu i to pripiše „nedovoljnim sposobnostima i trudu, doživjet će sram“ (Burić, 2010, 16). No, ovdje je važno naglasiti da će u spomenutom primjeru učenik doživjeti sram samo ukoliko visoko subjektivno vrednuje uspjeh, odnosno ako je učeniku uspjeh važan te mu je bitno da izbjegne neuspjeh (Burić, 2010).

Očaj je negativno deaktivirajuća emocija (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010). Emocionalna reakcija očaja odnosi se na one emocionalne reakcije učenika „koje prethode rezultatu rada“ (Kolpak, 2013, 147). „Očaj je emocionalna reakcija patnje koju učenik osjeća kad shvati da njegova suštinska želja (želi postići izvrstan uspjeh na kraju školske godine) ne može biti zadovoljena.“ (Kolpak, 2013, 150) Nezadovoljenje suštinske želje stoga može rezultirati odustajanjem od bitnih planova (Kolpak, 2013).

2.1.6. Utjecaj akademskih emocija

„Prema teoriji kontrole i vrijednosti efekti emocija na učenje i postignuće posredovani su brojnim kognitivnim, motivacijskim i regulatornim mehanizmima.“ (Burić, 2010, 34) Istraživanje Pekrun i sur. (2004, prema Burić, 2010, 35) pokazalo je da su pozitivne emocije nade, radosti, ponosa i olakšanja prilikom pisanja ispita znanja negativno povezane s „pojavom misli irelevantnih s obzirom na zadatak tijekom učenja i tijekom pisanja testa. S druge strane, negativne ispitne emocije ljutnje, anksioznosti, srama i bespomoćnosti bile su pozitivan prediktor pojave ovakvih misli“.

Nadalje, u kontekstu motivacije, istraživanja su pokazala da pozitivne aktivirajuće emocije poput užitka u učenju i radosti mogu općenito povećati akademsku motivaciju, za razliku od negativnih deaktivirajućih emocija poput beznađa i dosade. S druge strane, emocije poput srama, ljutnje ili anksioznosti mogu pokazati složene učinke (Pekrun i sur., 2002). „Primjerice, anksioznost može nepovoljno djelovati na intrinzičnu motivaciju, ali istodobno i povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganjem većeg truda kako bi se izbjegao neuspjeh.“ (Burić, 2010, 35)

Teorija kontrole i vrijednosti pretpostavlja da pozitivne akademske emocije olakšavaju uporabu fleksibilnih, kreativnih strategija učenja kao što su elaboracija, organizacija, kritička evaluacija i metakognitivne strategije. Negativne emocije, s druge

strane, mogu potaknuti upotrebu rigidnijih strategija, poput ponavljanja i oslanjanja na algoritamske postupke (Pekrun i sur., 2002; Burić, 2010).

Samoregulacija učenja podrazumijeva planiranje, praćenje i vrednovanje vlastitog učenja na fleksibilne načine prilagođavanjem strategija učenja zahtjevima zadataka i ostvarenom napretku (Pekrun i sur., 2002). „Zbog te kognitivne fleksibilnosti, pretpostavlja se da su pozitivne aktivirajuće emocije, poput radosti, povezane sa samoregulacijom vlastitog učenja, dok negativne emocije, kao što su anksioznost ili sram, potiču oslanjanje na vanjsku regulaciju.“ (Burić, 2010, 36)

Utjecaji emocija na postignuća učenika mogu ovisiti o međusobnom djelovanju navedenih različitih motivacijskih i kognitivnih mehanizama, samoregulacije te o interakciji između tih mehanizama i zahtjeva zadatka. Općenito, može se pretpostaviti da pozitivne aktivirajuće emocije pozitivno utječu na postignuća učenika jačanjem motivacije i povećavanjem fleksibilnog učenja. S druge strane, negativne deaktivirajuće emocije (npr. dosada, beznade) mogu općenito biti štetne jer smanjuju motivaciju, usmjeravaju pozornost sa zadatka i čine bilo kakvu obradu informacija vezanih uz zadatak površnom (Pekrun i sur., 2002). Kao zaključak, istraživanja Pekrun i sur. (2004, prema Burić, 2010, 38) utvrdila su da su „pozitivne ispitne emocije radosti, nade i ponosa u pozitivnoj korelaciji s postignućem učenika, dok su negativne ispitne emocije ljutnje, anksioznosti, srama i bespomoćnosti negativno povezane s postignućem“.

2.2. Proces evaluacije

2.2.1. Definiranje pojma evaluacija

Pojam evaluacija svoj korijen ima u francuskoj riječi *évaluation*, a označava određivanje vrijednosti, procjenu (Matijević, 2004; Matijević, 2005). U sličnom se značenju, kao sinonim evaluacije koristi pojam valorizacija, koji označava vrednovanje (Matijević, 2005). Autor Matijević (2004, 11) evaluaciju definira kao „sustavni proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave“. Svoju definiciju evaluacije ponudio je i Jurić (2005, 288, prema Kolak, 2013, 141) koji evaluaciju definira preko njezinih obilježja kao „planski i sustavni proces, koja je određena vremenskim terminima, obuhvaća analizu i vrednovanje, orijentira se spram egzaktnih kriterija kao polaznih točaka za analizu i vrednovanje i ima konkretnu korist.“ Nadalje, autor Weiss (1998, 12, prema Španja, 2019, 263) evaluaciju definira kao „vrednovanje i ocjenjivanje određene aktivnosti“. Prema navedenom vidljivo je kako se u kontekstu evaluacije najčešće naglasak stavlja na proces vrednovanja te će se stoga u daljnjem tekstu umjesto pojma evaluacije koristiti pojam vrednovanje.

2.2.2. Proces vrednovanja učenika u nastavi

Prema Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN 82, 2019, 1) vrednovanje se definira kao „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima“.

Spomenuti proces vrednovanja obuhvaća tri pristupa vrednovanju, a to su: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje te vrednovanje naučenog (NN 82, 2019). Vrednovanje kao učenje podrazumijeva aktivnu uključenost učenika u proces vrednovanja budući da se „temelji na ideji da učenici vrednovanjem uče tijekom procesa učenja i poučavanja“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 8). Također, spomenutim se pristupom potiče razvoj učenikovog samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju.

Nadalje, vrednovanje za učenje jest pristup vrednovanju koji se odvija za vrijeme učenja i poučavanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). „Odnosi se na proces prikupljanja informacija o procesu učenja te na interpretacije tih informacija kako bi učenici unaprijedili proces učenja, a učitelji poučavanje.“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 24) Dok vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje ne rezultiraju ocjenom, vrednovanje naučenog u pravilu rezultira ocjenom. Vrednovanje naučenog stoga podrazumijeva „procjenu razine postignuća učenika nakon određenoga razdoblja učenja i poučavanja tijekom školske godine ili na njezinu kraju“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 9).

U kontekstu vrednovanja potrebno je spomenuti glavne sastavnice vrednovanja, a to su: praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Prema Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama praćenje je: „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima“ (NN 82, 2019, 1). Nadalje, provjeravanje se može definirati kao „procjenjivanje postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine“ (NN 82, 2019, 1). O ocjenjivanju kao vrlo važnoj sastavnici, nešto više će se reći u nastavku ovog rada.

Uz navedene glavne sastavnice potrebno je spomenuti i mjerenje. „Mjerenje označava operaciju pridavanja brojeva predmetima, varijablama ili događajima u skladu s nekim pravilima koja slijede neku jasnu logiku.“ (Matijević, 2005, 284) Odnosno, mjerenje kao predfaza ocjenjivanja „odnosi se na iskazivanje znanja i vještina pojedinca nekim brojčanim vrijednostima (broj bodova postignut na nekom ispitu) koji su dobiveni ispitivanjem dovoljno valjanom instrumentom te usporedba te brojčane vrijednosti s rezultatima drugih pojedinaca u jednakoj situaciji“ (Kolak, 2013, 141).

2.2.3. Ocjenjivanje učenika

Ocjenjivanje je jedno od glavnih sastavnica procesa vrednovanja. Matijević (2004, 12) ocjenjivanje vrlo općenito određuje kao „dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika“, dok se unutar Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN 112, 2010, 1) ocjenjivanje specifičnije određuje kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada“. Brojčano ocjenjivanje označava pristup u kojem se „učenikove aktivnosti i postignuti rezultati ocjenjuju brojevima“, dok se unutar opisnog ocjenjivanja „umjesto brojeva ili drugih dogovorenih znakova opisno analitički prikazuju postignuti rezultati u nastavnom procesu te uvjeti uz koje su ti rezultati postignuti“ (Matijević, 2004, 13). Autor Kyriacou (1995, 133) navodi kako su najčešće ocjenjivačke aktivnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu: „praćenje rada na nastavi, posebne ocjenjivačke zadatke uključene u nastavu, domaće zadatke, testovi koje je sastavio nastavnik, standardizirani testovi i formalni ispiti“.

Autori Kadum-Bošnjak i Brajković (2007, 36) naglašavaju kako bi se u kontekstu ocjenjivanja naglasak trebao staviti na tijek i rezultat rada, upoznavanje učenika te na formiranje ocjena na temelju „različitih načina i oblika provjeravanja, usmenog i pismenog, primjenom što objektivnijih ispitnih postupaka, testovima znanja, sustavnim promatranjem i praćenjem učenika u svim nastavnim situacijama“.

Kao dva najvažnija pristupa ocjenjivanja ističu se ranije spomenuto usmeno i pismeno provjeravanje. Prema Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi usmeno provjeravanje definirano je kao: „svi usmeni oblici provjere postignute razine kompetencija ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda učenika koji rezultiraju ocjenom“ (NN 82, 2019, 2). Ipak, autori Kadum-Bošnjak i Brajković (2007, 40) naglašavaju kako u navedeno usmeno provjeravanje „ne treba svrstati samo odgovore koji se obično zovu 'odgovaranje za ocjenu' već i sve one podatke koje učitelj prikuplja tijekom rada s učenicima: kod izlaganja novog gradiva, kod uvježbavanja i u diskusijama koje se provode na satima“. Nadalje, „pod pisanim provjeravanjem podrazumijevaju se svi oblici provjere koji rezultiraju ocjenom učenikovog pisanoga uratka, a provode se kontinuirano tijekom nastavne godine“ (NN 82, 2019, 2). Prednost navedenog pismenog provjeravanja

jest mogućnost istodobnog provjeravanja znanja svih učenika, što kod usmenog provjeravanja nije moguće (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007).

U kontekstu ocjenjivanja važno je obrazložiti moguće opasnosti. Jedna od mogućih opasnosti je da se „učenici koji iz povratnih informacija o svojem napretku zaključče da zaostaju za svojim kolegama ili za nekim standardom postignuća koji im nešto znači, mogu obeshrabriti i uzrujati“ (Kyriacou, 1995, 129). Time može doći do razočaranja učenika koje onda prelazi u začarani krug slabijeg uspjeha. Sljedeća moguća opasnost je da „postupci za ocjenjivanje učeničkog napretka mogu oduzeti previše vremena i biti preburokratski za učenika i nastavnike, pa im oduzimati vrijeme i energiju koju bi bolje mogli utrošiti na druge aktivnosti“ (Kyriacou, 1995, 129). Posljednja moguća opasnost je da nastavnici i učenici preveliku pozornost obraćaju dobrim učenicima, nauštrb kvalitete obrazovanja. Upravo je stoga nužna vješta upotreba ocjenjivačkih postupaka koji će omogućiti uspješno učenje i poučavanje te time i viša postignuća učenika (Kyriacou, 1995).

2.2.4. Školske ocjene i skale školskih ocjena

Rezultat ocjenjivanja unutar nastavnog procesa jesu školske ocjene. Temeljne funkcije školskih ocjena su dijagnoza, prognoza i motivacija (Matijević, 2011). „Dakle, ocjene su zamišljene kao sredstvo za konstatiranje stanja (uspješnosti ili neuspješnosti u odnosu na planirana očekivanja, na planirane ishode), zatim za prognoziranje brzine, kvalitete i ukupnih postignuća za svakog učenika, a tek na kraju i za podsjećanje učenika da mogu ili trebaju raditi više, ili da su oni koji skrbe o njihovom razvoju zadovoljni ili nezadovoljni njihovim zalaganjem i postignućima.“ (Matijević, 2011, 1) Što se tiče brojčanih vrijednosti, odnosno školskih ocjena, u svijetu se za školske ocjene mogu primjenjivati skale od dva, pet ili deset stupnjeva. No, važno je naglasiti da što je broj stupnjeva skale veći, to je veća vjerojatnost pogreške (Matijević, 2005; Matijević, 2004). U Republici Hrvatskoj koristi se skala od pet stupnjeva koja se prikazuje na sljedeći način: (1) nedovoljan, (2) dovoljan, (3) dobar, (4) vrlo dobar i (5) odličan (Matijević, 2004).

Pod izrazom skala najčešće se podrazumijeva određeni kontinuum, a skale koje se koriste za školsko mjerenje su: ordinalna, nominalna, intervalna i omjerna skala. Kada se klase ili pojedinci raspoređuju po određenom kontinuumu te kada „dodijeljeni brojevi

predstavljaju rangove koji imaju određeno značenje“ riječ je o ordinalnim skalama (Matijević, 2005, 286). Dakle, školske ocjene označavaju određenu vrstu ordinalne skale, budući da ordinalne skale, kao i školske ocjene, služe za uspoređivanje (Matijević, 2005).

„Nominalne skale omogućuju najograničeniji tip mjerenja.“ (Matijević, 2005, 286) U ovom obliku skale subjekti se po određenim kategorijama razvrstavaju u skupine te se stoga radi o obliku klasifikacije (Matijević, 2005).

Nadalje, „intervalne skale (reprezentativan primjer je skala za mjerenje temperature) nemaju apsolutnu nulu, ali imaju konstantan razmak između pojedinih stupnjeva skale“ (Matijević, 2005, 286). Intervalne skale koriste se kod baždarenih testova znanja ili sposobnosti (Matijević, 2005).

Za razliku od intervalne skale, omjerna skala ima apsolutnu nulu, odnosno oznaku za nepostojanje neke pojave (Matijević, 2005). Omjerne skale su „iznimno korisne za prikupljanje podataka o učenicima koje mogu biti osnova za dodjeljivanje neke ocjene, a mogu biti iskorištene kao dovoljan pokazatelj neke učenikove uspješnosti (npr. brzine trčanja, brzine pisanja, brzine rješavanja zadataka itd.)“ (Matijević, 2005, 288).

2.2.5. Vrste i svrha vrednovanja učenika

U kontekstu vrsta vrednovanja u literaturi se najčešće govori o vanjskom i unutarnjem vrednovanju. Navedene vrste vrednovanja razlikuju se prema tome tko je naručitelj i provoditelj. Ukoliko se vrednovanje odvija u školi, a organizatori su učitelji i učenici govori se o unutarnjem vrednovanju (Matijević, 2005). Rezultat spomenutog vrednovanja su školske ocjene koje se zapisuju u imenike te ocjene na kraju polugodišta ili na kraju školske godine (Matijević, 2004). S druge strane, vanjsko vrednovanje provode subjekti izvan škole te je ono potrebno prosvjetnim vlastima i stručnjacima koji nisu zaposleni u školi (Matijević, 2005; Matijević, 2004). U ovom radu naglasak će biti na unutarnjem vrednovanju učenika tijekom nastavnog procesa.

Nadalje, s obzirom na vrijeme i svrhu provođenja razlikuju se formativno i sumativno vrednovanje, prethodno vrednovanje i dijagnostičko vrednovanje. „Formativna evaluacija odnosi se na prikupljanje i interpretiranje podataka o napredovanju pojedinog učenika u nastavnom procesu.“ (Matijević, 2004, 12) Spomenuto napredovanje može pratiti svaki učenik za sebe (samoocjenjivanje) i/ili učitelj

(ocjenjivanje), te su neke od tehnika u sklopu formativnog vrednovanja testiranje, sustavno promatranje i ispitivanje (Matijević, 2004). S druge strane, „sumativna evaluacija odnosi se na vrednovanje postignuća na kraju nekog nastavnog ciklusa“ (Matijević, 2004, 12). Unutar spomenutog oblika vrednovanja koristi se testiranje, skale sudova, procjena određenih konkretnih proizvoda, procjena crteža i referata o istraživanjima (Matijević, 2004). Sumativno je vrednovanje stoga povezano s ranije spomenutim vrednovanjem naučenog, dok je formativno vrednovanje povezano s vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje. U sklopu ovog rada istraživat će se sumativno vrednovanje.

Dok se unutar sumativnog vrednovanja vrednovanje provodi na kraju nekog nastavnog ciklusa, unutar prethodnog vrednovanja učenikova postignuća utvrđuju se na početku (Matijević, 2004). Time se žele utvrditi inicijalna znanja učenika te njihove vještine i sposobnosti „kako bi se mogle izabrati odgovarajuće nastavne strategije, te intenzitet i ekstenzitet proučavanja novih sadržaja“ (Matijević, 2004, 12). Što se tiče dijagnostičkog vrednovanja, ono se odnosi na „dijagnozu teškoća u učenju koje se javljaju u nastavnom procesu“ (Matijević, 2004).

Jedno od najvažnijih pitanja prilikom procesa vrednovanja je pitanje 'zašto?', odnosno koja je svrha. Autor Kyriacou (1995) u svom radu izdvaja sljedeće svrhe vrednovanja: osiguravanje nastavnicima povratne informacije o učenikovom napretku, osiguravanje učenicima pedagoške povratne informacije, motiviranje učenika, osiguravanje evidencije napretka, izražavanje sadašnjih postignuća i ocjenjivanje učeničke spremnosti za buduće učenje. Uz navedeno, vrednovanje može imati i motivacijsku funkciju (Matijević, 2004). Ipak, motivacijska funkcija vrednovanja razlikuje se od učenika do učenika. Naime, „istraživanja su pokazala da je za neke učenike motivacijska svaka nedovoljna ocjena, kao što je dokazano da se neki učenici nakon jedne ili dvije negativne ocjene potpuno opuštaju i predaju sudbini“ (Matijević, 2005, prema Kolak, 2013).

2.3 Nastavni proces i emocionalne reakcije

„Još je Pestalozzi naglašavao da nastava treba biti jedinstvo glave, srca i ruke ili govoreći suvremenim jezikom jedinstvo kognitivnog, afektivnog i psihomotornog.“ (Bognar i Dubovički, 2012, 152) Ipak, u sklopu tradicionalne nastave naglasak nije bio na spomenutom jedinstvu, već na kognitivnim i psihomotornim aspektima (Kolac i Majcen, 2011). Na emocionalne reakcije se gledalo „kao na nešto nepoželjno, pa čak kao i na smetnju u poučavanju i učenju“, a u kontekstu nastave o emocionalnim se reakcijama govorilo tek kada bi one postale primijećene kao poteškoće (Burman, 2001, Živković, 2004, sve prema Kolac i Majcen, 2011, 343). Ipak, otkrića koja su uslijedila i razvoj neuroznanosti utjecali su na razumijevanje uloge emocionalnih reakcija. Razumijevanje uloge i važnosti emocionalnih reakcija doprinjelo je stavljanju sve većeg naglaska na afektivne aspekte nastave (Kolac i Majcen, 2011). Stoga se danas shvaća kako „na emocije učenika djeluje ono što se odvija u školi općenito i tijekom nastavnog procesa, ali isto tako emocije djeluju na to kako učenik doživljava školu i nastavni proces, što ukazuje na kružnu povezanost emocija i nastavnog procesa. Postignuća utječu na učenikovu emocionalnu reakciju u školi, dok emocionalna reakcija utječe na strategije suočavanja, odnosno nošenja s različitim situacijama koje učenik može usvojiti i koristiti.“ (Kolac i Majcen, 2011, 344) Autorica Burić (2008, 85) tako naglašava postojanje dvosmjernog utjecaja u kojemu „učeničke emocije utječu na postignuća, a povratna informacija o uspjehu za uzvrat utječe na emocije“. Slijedom navedenog, empirijski dio rada bit će usmjeren na emocionalne reakcije učenika u nastavi te proces vrednovanja.

3. Empirijski dio rada

3.1. Problem i cilj istraživanja

U teorijskom dijelu već je utvrđeno kako se emocionalnim reakcijama u nastavi u sklopu pedagoških istraživanja pridavalo malo pozornosti. Upravo stoga, emocionalne je reakcije u nastavi potrebno istražiti iz pedagoškog gledišta. Istraživanje autora Bognar i sur. (2004, prema Bognar i Dubovički, 2012) pokazalo je kako su najzastupljenije emocionalne reakcije u nastavi strah i dosada (negativne emocije). S druge strane, istraživanje autorice Burić (2010) pokazalo je veći intenzitet pozitivnih emocionalnih reakcija naspram negativnih. Upravo navedena neslaganja između rezultata istraživanja okosnica su prvog problema na koji se ovaj rad fokusira. Odnosno, prvi problem jest istražiti koje su emocionalne reakcije učenika najzastupljenije u nastavi tijekom procesa vrednovanja. Budući da se prvi problem sagledava na općoj i zajedničkoj razini nastavnih predmeta matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije, drugi problem fokusira se na razlike između navedenih nastavnih predmeta. Stoga je drugi problem istražiti razlike zastupljenosti emocionalnih reakcija učenika u nastavi tijekom procesa vrednovanja prema nastavnim predmetima matematici, hrvatskom jeziku, povijesti i geografiji.

Nadalje, istraživanja emocionalnih reakcija uočila su spol kao jedan od značajnih čimbenika koji utječe na razlike u emocionalnim reakcijama koje učenici doživljavaju unutar nastavnog procesa (Burić, 2010). Tako je istraživanje autorice Burić (2010, 91) pokazalo da je „spol bio statistički značajno povezan s nadom, anksioznošću i bespomoćnošću, pri čemu smjer korelacije pokazuje da učenice u manjoj mjeri doživljavaju nadu, a više negativne emocije anksioznosti i bespomoćnosti“. Uz spol, važan čimbenik je i dob učenika. Prema navedenom, treći se problem fokusira na razlike emocionalnih reakcija učenika prema pojedinim obilježjima ispitanika, odnosno po spolu i dobi.

Prema vrsti istraživanja ovaj rad je empirijsko i kvantitativno istraživanje. Cilj istraživanja je identificirati zastupljenost emocionalnih reakcija učenika predmetne nastave tijekom procesa vrednovanja.

3.2. Hipoteze istraživanja

Hipoteze koje su postavljene u ovom radu su sljedeće:

H1 – Tijekom procesa vrednovanja u nastavi kod učenika prevladavaju pozitivne emocionalne reakcije.

H2 – Zastupljenost emocionalnih reakcija učenika razlikuje se po nastavnim predmetima (matematika, hrvatski jezik, povijest i geografija).

H3 – Emocionalne reakcije učenika značajno se razlikuju prema pojedinim obilježjima ispitanika.

Treća hipoteza ima dvije podhipoteze.

H3.1. – Emocionalne reakcije učenika značajno se razlikuju po spolu ispitanika.

H3.2 – Emocionalne reakcije učenika značajno se razlikuju po dobi ispitanika.

3.3. Osnovne varijable

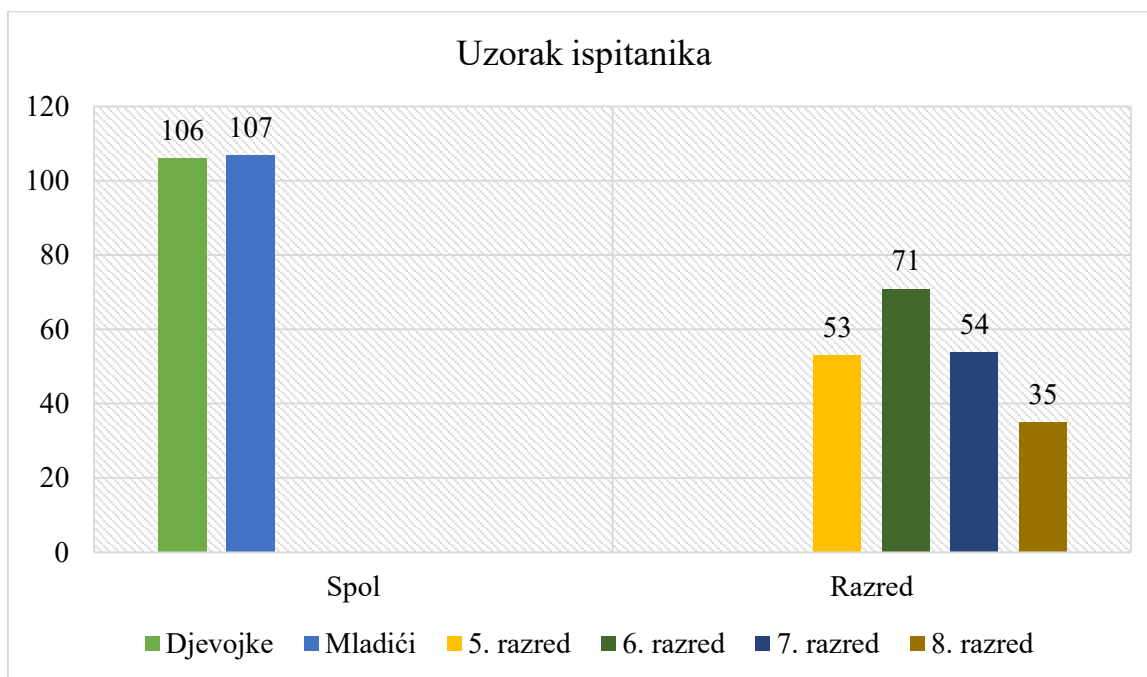
Varijable u ovom istraživanju čine dvije nezavisne i jedna zavisna varijabla. Nezavisne varijable su spol i dob. Zavisnu varijablu čine emocionalne reakcije učenika. Kako bi se utvrdile deskriptivne čestice u instrumentu, korišteni su sljedeći deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost, mod te t-test u svrhu ispitivanja povezanosti pojedinih obilježja.

3.4. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi u Krapinsko-zagorskoj županiji. Nakon dogovorene suradnje s pedagoginjom škole, online anketni upitnik (konstruiran putem Google Formsa) poslan je pedagoginji škole. Ispunjavanje online anketnog upitnika bilo je moguće od 06. lipnja 2021. godine do 20. lipnja 2021. godine.

3.5. Uzorak

Uzorak u ovom istraživanju je prigodan te neprobabilistički. U istraživanju su sudjelovali učenici predmetne nastave. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Istraživanjem je obuhvaćeno 213 učenika. U uzorku je zastupljeno 106 (49,8%) djevojaka i 107 (50,2%) mladića (Slika 1). Uzorak je sačinjavalo 53 (24,9%) učenika 5. razreda, 71 učenik (33,3%) 6. razreda, 54 učenika (25,4%) 7. razreda i 35 učenika (16,4%) 8. razreda (Slika 1).



Slika 1. Uzorak ispitanika prema spolu i razredu

3.6. Postupci i instrumenti istraživanja

Na početku suradnje pedagoginji škole poslano je Odobrenje mentora za provedbu istraživanja (Prilog 1) te je objašnjena svrha i cilj istraživanja. Nakon dogovorene suradnje, pedagoginji su poslana i informativna pisma te privole za sudjelovanje u istraživanju za učenike i njihove roditelje (Prilog 2 i Prilog 3).

U ovom radu koristio se je online anketni upitnik koji je nastao za potrebe ovog istraživanja. Online anketiranje odabrano je zbog aktualne pandemije uzrokovane SARS-CoV-2 virusom. Iako je jedan od nedostataka online anketiranja slabiji odaziv

popunjavanja online anketa (Opić, 2016), tome se doskočilo tako što su učenici anketne upitnike ispunjavali tijekom nastavnog sata Informatike.

Anketni upitnik sastoji se od tri dijela. U prvom dijelu upitnika, odnosno uvodnom dijelu koji je sudionicima bio vidljiv prije samog ispunjavanja upitnika, navedena je svrha i cilj istraživanja. Napomenuto je da će se odgovori koristiti isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada te da nikome neće biti poznat identitet sudionika čime se poštovala privatnost i anonimnost. Također, bilo je naglašeno da sudionici imaju mogućnost u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnika za koje je procijenjeno da će trajati oko 10 minuta.

Drugi dio upitnika sastoji se od osobnih podataka, odnosno spola i razreda. Treći dio upitnika podijeljen je prema četiri nastavna predmeta: matematika, hrvatski jezik, povijest i geografija, te sveukupno sadržava 80 čestica. Navedeni predmeti odabrani su zato što spadaju u obvezne predmete te ih imaju svi učenici od 5. do 8. razreda, u relativno istom obujmu (NN 102/2006). Također, spomenuti nastavni predmeti važni su prilikom upisa učenika u srednje škole. Svaki od navedenih nastavnih predmeta sastoji se od 20 čestica, koje su raspodijeljene na pet subskala, a svaka skala mjeri po jednu ispitnu emocionalnu reakciju. Odabrane su sljedeće emocionalne reakcije: trema, sram, očaj, ponos i radost, prema podjeli akademskih emocija autora R. Pekruna (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010).

Sva pitanja u trećem dijelu upitnika formirana su u obliku Likertove skale. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2021) Likertova skala najčešće se koristi kod mjerenja stavova pomoću tvrdnji za koje ispitanik izražava pozitivan ili negativan stav. Likertova skala u ovom istraživanju sastojala se od pet stupnjeva. Smjer skale bio je prikazan putem negativno polarizirane skale, odnosno stupnjevi su bili izraženi na sljedeći način: 1 (uopće se ne slažem), 2 (ne slažem se), 3 (niti se slažem, niti se ne slažem), 4 (slažem se) i 5 (u potpunosti se slažem).

3.7. Obrada podataka

Statistička obrada, grafički prikaz i pohrana podataka nakon ispunjenih anketnih upitnika učinjena je u programskom paketu Microsoft Office pomoću programa Excel 2013 i Word 2013.

4. Analiza rezultata

4.1. Zastupljenost emocionalnih reakcija u nastavi tijekom procesa vrednovanja

Prva hipoteza odnosi se na zastupljenost emocionalnih reakcija u nastavi tijekom procesa vrednovanja na općenitoj razini u sljedećim nastavnim predmetima: matematici, hrvatskom jeziku, povijesti i geografiji. U Tablici 4 prikazani su deskriptivni parametri koji se odnose na navedenu hipotezu.

Tablica 4 Zastupljenost emocionalnih reakcija tijekom procesa vrednovanja - deskriptivni parametri

Skala emocionalnih reakcija		N	M	SD	M _o	Min	Max
Negativne emocije	Trema	213	2,87	1,58	1	1	5
	Sram	213	1,64	1,07	1	1	5
	Očaj	213	2,42	1,26	1	1	5
Pozitivne emocije	Ponos	213	3,68	1,27	5	1	5
	Radost	213	3,34	1,44	5	1	5

Uzevši u obzir da je mogući raspon ukupnih rezultata na svim skalama od 1 do 5, navedeni deskriptivni podaci upućuju na to da su, u najvećem intenzitetu učenici doživljavali emocionalnu reakciju ponos ($M=3,68$), dok su u najmanjem intenzitetu doživljavali emocionalnu reakciju sram ($M=1,64$). Također, među pozitivnim emocijama, učenici su doživljavali ponos s najvećim intenzitetom ($M=3,68$), dok su među negativnim emocijama u najvećem intenzitetu doživljavali tremu ($M=2,87$). Uz emocionalnu reakciju ponos, emocionalna reakcija radost ($M=3,34$) najzastupljenija je emocionalna reakcija. Prema Tablici 4, može se uočiti da je intenzitet pozitivnih emocija općenito veći od intenziteta negativnih emocija. Stoga rezultati istraživanja potvrđuju prvu hipotezu koja glasi da tijekom procesa vrednovanja u nastavi kod učenika prevladavaju pozitivne emocionalne reakcije.

4.2. Razlike u zastupljenosti emocionalnih reakcija prema određenim nastavnim predmetima

Tablica 5 Zastupljenost emocionalnih reakcija prema predmetima - deskriptivni parametri

		Matematika				
Skale emocionalnih reakcija		M	SD	M _o	Min	Max
Negativne emocije	Trema	2,94	1,57	1	1	5
	Sram	1,53	0,99	1	1	5
	Očaj	2,49	1,30	1	1	5
Pozitivne emocije	Ponos	3,72	1,22	5	1	5
	Radost	3,29	1,44	5	1	5
		Hrvatski jezik				
Skale emocionalnih reakcija		M	SD	M _o	Min	Max
Negativne emocije	Trema	2,83	1,55	1	1	5
	Sram	1,62	1,03	1	1	5
	Očaj	2,41	1,21	3	1	5
Pozitivne emocije	Ponos	3,68	1,25	5	1	5
	Radost	3,36	1,42	5	1	5
		Povijest				
Skale emocionalnih reakcija		M	SD	M _o	Min	Max
Negativne emocije	Trema	2,87	1,60	1	1	5
	Sram	1,69	1,10	1	1	5
	Očaj	2,43	1,26	3	1	5
Pozitivne emocije	Ponos	3,63	1,30	5	1	5
	Radost	3,29	1,47	5	1	5
		Geografija				
Skale emocionalnih reakcija		M	SD	M _o	Min	Max
Negativne emocije	Trema	2,83	1,59	1	1	5
	Sram	1,72	1,13	1	1	5
	Očaj	2,34	1,26	1	1	5
Pozitivne emocije	Ponos	3,69	1,31	5	1	5
	Radost	3,40	1,44	5	1	5

Druga hipoteza odnosi se na razlike između zastupljenosti emocionalnih reakcija učenika po nastavnim predmetima. U Tablici 5 prikazani su deskriptivni parametri zastupljenosti emocionalnih reakcija u nastavi tijekom procesa vrednovanja prema sljedećim nastavnim predmetima: matematika, hrvatski jezik, povijest i geografija.

Najzastupljenija emocionalna reakcija na nastavnom predmetu matematika je ponos ($M=3,72$) dok je najmanje zastupljena emocionalna reakcija sram ($M=1,53$). Emocionalne reakcije s najvećim intenzitetom su ponos ($M= 3,72$) i radost ($M=3,29$). Intenzitet emocionalne reakcije treme ($M=2,94$) vrlo je blizak navedenom intenzitetu radosti. Mod za negativne emocionalne reakcije iznosi 1, dok za pozitivne emocionalne reakcije iznosi 5. Rezultati tako pokazuju da su pozitivne emocionalne reakcije najzastupljenije u nastavi matematike.

Emocionalna reakcija kod nastavnog predmeta hrvatski jezik s najvećim intenzitetom je ponos ($M=3,68$), dok je s najmanjim intenzitetom sram ($M=1,62$). Mod pozitivnih emocionalnih reakcija je 5, dok je kod negativnih emocionalnih reakcija mod treme i srama 1, a očaja 3. Kod nastavnog predmeta hrvatski jezik najzastupljenije su pozitivne emocionalne reakcije.

U nastavnom predmetu povijest, emocionalna reakcija ponosa ($M=3,63$) također je najzastupljenija emocija. Slijede ju emocionalna reakcija radost ($M=3,29$) te trena ($M=2,87$). Mod za pozitivne emocionalne reakcije je 5. Za negativne emocionalne reakcije treme i srama mod je 1, dok je za očaj 3. Sveukupno su najzastupljenije pozitivne emocionalne reakcije.

Kao i u ostalim nastavnim predmetima, emocionalna reakcija ponosa ($M=3,69$) najveća je i u nastavnom predmetu geografija. Emocionalna reakcija sram ($M=1,72$) najmanje je zastupljena emocionalna reakcija, iako s nešto većom aritmetičkom sredinom od ostalih nastavnih predmeta. Mod pozitivnih emocija je 5, dok je mod negativnih emocija 1. Pozitivne emocionalne reakcije najviše su zastupljene u nastavnom predmetu geografije.

Kao što je prikazano u navedenim rezultatima, nastavni predmeti se ne razlikuju po zastupljenosti emocionalnih reakcija ako se u obzir uzme aritmetička sredina. Međutim, ako se u obzir uzme mod, uočljiva je određena razlika. Odnosno, mod se razlikuje samo

kod emocionalne reakcije očaj. Tako je mod emocionalnih reakcija očaja kod nastavnih predmeta matematika i geografija 1, dok je kod nastavnih predmeta hrvatski jezik i povijest 3. Time je pokazano kako su kod nastavnih predmeta hrvatski jezik i povijest učenici najčešće bili neodlučni, odnosno na pitanja u vezi očaja nisu se niti slagali, niti ne slagali. Kako bi se provjerila značajnost razlika aritmetičkih sredina, t-testom su provjerene razlike emocionalnih reakcija učenika po nastavnim predmetima (Tablica 6).

Tablica 6 T-test za odnos razlika aritmetičkih sredina po nastavnim predmetima

T-test za emocije srama	Usporedba dvaju nastavnih predmeta	
	matematika i povijest	p = 0,002
	matematika i geografija	p = 0,000
	hrvatski jezik i geografija	p = 0,044
T-test za emocije očaja	Usporedba dvaju nastavnih predmeta	
	matematika i geografija	p = 0,01

Rezultati t-testa pokazali su kako za emocionalne reakcije treme, ponosa i radosti nema statistički značajne razlike u nastavnim predmetima matematici, hrvatskom jeziku, povijesti i geografiji. Kod emocionalne reakcije srama pokazana je statistički značajna razlika kod matematike i povijesti, matematike i geografije te hrvatskog jezika i geografije. Kod emocionalne reakcije očaja dobivena je statistički značajna razlika samo za odnos nastavnog predmeta matematika i geografija. Prema svemu navedenom, rezultati druge hipoteze koja glasi zastupljenost emocionalnih reakcija učenika razlikuje se po nastavnim predmetima (matematika, hrvatski jezik, povijest i geografija) ukazuju na potrebu odbacivanja postavljene hipoteze, odnosno samo djelomičnog prihvatanja, budući da se nastavni predmeti značajni razlikuju samo u slučaju emocionalne reakcije srama i vrlo malo u slučaju emocionalne reakcije očaja.

4.3. Razlike između emocionalnih reakcija učenika prema pojedinim obilježjima ispitanika

U cilju potvrđivanja ili odbacivanja treće hipoteze koja se odnosi na različite emocionalne reakcije učenika ovisno o pojedinim obilježjima ispitanika ispitane su emocionalne reakcije učenika ovisno o spolu učenika (učenice i učenici) te dobi (5., 6., 7. i 8. razred). Navedena obilježja čine nezavisne varijable empirijskog dijela ovoga rada koje će biti interpretirane u nastavku rada. U Tablici 7 nalaze se deskriptivni podaci za emocionalne reakcije učenika po spolu.

Tablica 7 Emocionalne reakcije učenika po spolu

Spol učenika		Muški				Ženski			
		N	M	SD	M _o	N	M	SD	M _o
Negativne emocije	Trema	107	2,91	1,59	1	106	2,82	1,57	1
	Sram	107	1,62	1,06	1	106	1,66	1,08	1
	Očaj	107	2,39	1,25	1	106	2,45	1,26	1
Pozitivne emocije	Ponos	107	3,60	1,24	3	106	3,76	1,30	5
	Radost	107	3,35	1,41	5	106	3,32	1,47	5

Što se tiče spola ispitanika, uzorak čini 107 mladića i 106 djevojaka. Prema deskriptivnim podacima iz Tablice 7 vidljivo je kako se emocionalne reakcije između učenika i učenica ne razlikuju po ni jednoj emocionalnoj reakciji. Odnosno aritmetičke sredine učenika i učenica vrlo su slične. Rezultati emocionalnih reakcija po spolu slažu se s ranije navedenim emocionalnim reakcijama na grupnoj razini. Tako je najzastupljenija emocionalna reakcija ponos (M_m=3,60 i M_ž=3,76), dok je najmanje zastupljena emocionalna reakcija sram (M_m=1,62 i M_ž=1,66). Rezultati također pokazuju veći intenzitet pozitivnih emocionalnih reakcija. Razlika u rezultatima prema navedenoj tablici je kod središnje vrijednosti mod. Tako je mod kod učenica za emocionalnu reakciju ponos 5, dok je kod učenika on 3. Navedeno pokazuje kako su se učenice najčešće u potpunosti slagale s česticama koje su ispitivale ponos, dok su učenici

najčešće bili neodlučni, odnosno niti su se slagali, niti se nisu slagali. Također, kako bi se provjerila značajnost razlika aritmetičkih sredina, t-testom su provjerene razlike emocionalnih reakcija po spolu ispitanika (vidi Tablicu 8).

Tablica 8 T-test za odnos razlika aritmetičkih sredina ovisno o spolu ispitanika

T- test za emocije treme	
p = 0,092	p > 0,05
T-test za emocije srama	
p = 0,304	p > 0,05
T-test za emocije očaja	
p = 0,221	p > 0,05
T-test za emocije ponosa	
p = 0,0002	p < 0,05
T-test za emocije radosti	
p = 0,595	p > 0,05

Prema Tablici 8 statistički značajna razlika uočljiva je jedino kod emocionalne reakcije ponosa. Rezultati ukazuju da učenice doživljavaju veći intenzitet ponosa ($M\bar{z}=3,76$) od učenika ($Mm=3,60$). Ipak, uzimajući u obzir sve navedene emocionalne reakcije, treća hipoteza, podhipoteza jedan je odbačena. Odnosno, emocionalne reakcije učenika, osim kod emocionalne reakcije ponosa, ne razlikuju se prema spolu.

Treća hipoteza, podhipoteza dva pretpostavlja da se emocionalne reakcije učenika razlikuju po dobi. U Tablici 9 nalaze se deskriptivni podaci za emocionalne reakcije učenika po dobi, odnosno razredu.

Tablica 9 Emocionalne reakcije učenika po dobi

Dob učenika		5. razred			
		N	M	SD	M _o
Negativne emocije	Trema	53	2,79	1,63	1
	Sram	53	1,64	1,12	1
	Očaj	53	2,37	1,33	1
Pozitivne emocije	Ponos	53	3,60	1,29	5
	Radost	53	3,29	1,47	5
Dob učenika		6. razred			
		N	M	SD	M _o
Negativne emocije	Trema	71	2,92	1,58	1
	Sram	71	1,72	1,15	1
	Očaj	71	2,49	1,27	1
Pozitivne emocije	Ponos	71	3,65	1,35	5
	Radost	71	3,34	1,49	5
Dob učenika		7. razred			
		N	M	SD	M _o
Negativne emocije	Trema	54	2,87	1,59	1
	Sram	54	1,5	0,88	1
	Očaj	54	2,32	1,21	1
Pozitivne emocije	Ponos	54	3,90	1,15	5
	Radost	54	3,35	1,44	5
Dob učenika		8. razred			
		N	M	SD	M _o
Negativne emocije	Trema	35	2,88	1,49	1
	Sram	35	1,69	1,05	1
	Očaj	35	2,51	1,15	3
Pozitivne emocije	Ponos	35	3,50	1,21	3
	Radost	35	3,38	1,30	3

Prema Tablici 9 vidljivo je da je u uzorku bilo najviše učenika 6. razreda (N=71), zatim vrlo podjednako učenika 5. (N=53) i 7. (N=54) razreda, a najmanje učenika 8. (N=35) razreda. Rezultati su pokazali kako je ponos najviše zastupljena emocionalna reakcija u svim razredima, dok je sram najmanje zastupljena emocionalna reakcija. Također, učenici 7-ih razreda imaju najvišu aritmetičku razinu za emocionalnu reakciju ponos (M=3,90) od svih razreda, te najnižu aritmetičku razinu za emocionalnu reakciju sram (M=1,5) od svih razreda. Nadalje, učenici 8. razreda pokazuju najmanji intenzitet ponosa (M=3,50) od ostalih razreda. Ono po čemu se jedan razred razlikuje od ostalih je mod. Mod za pete, šeste i sedme razrede, za emocionalnu reakciju očaj iznosi 1, dok za osme razrede on iznosi 3. Također, mod za pozitivne emocionalne reakcije za učenike petih, šestih i sedmih razreda iznosi 5, dok za učenike osmih razreda mod iznosi 3. Kako bi se provjerila značajnost razlika aritmetičkih sredina, t-testom su provjerene razlike emocionalnih reakcija po dobi ispitanika. Emocionalne reakcije treme i emocionalne reakcije radosti pokazale su da nema statistički značajnih razlika po dobi ispitanika. U Tablici 10 prikazane su statističke razlike prema dobi ispitanika dobivene t-testom.

Tablica 10 T-test za odnos razlika aritmetičkih sredina ovisno o dobi ispitanika

T-test za emocije srama	Usporedba dvaju razreda	
	5. razred i 7. razred	p = 0,010
	6. razred i 7. razred	p = 0,000
	7. razred i 8. razred	p = 0,000
T-test za emocije očaja	Usporedba dvaju razreda	
	5. razred i 6. razred	p = 0,048
	5. razred i 8. razred	p = 0,044
	6. razred i 7. razred	p = 0,002
	7. razred i 8. razred	p = 0,002
T-test za emocije ponosa	Usporedba dvaju razreda	
	5. razred i 7. razred	p = 0,000
	6. razred i 7. razred	p = 0,000
	6. razred i 8. razred	p = 0,030
	7. razred i 8. razred	p = 0,000

Prema navedenoj tablici može se zaključiti kako postoji statistički značajna razlika između učenika kod emocionalnih reakcija ponosa i emocionalnih reakcija očaja te u manjoj mjeri emocionalnih reakcija srama. Iako prema rezultatima aritmetički sredina naizgled ne postoje razlike između emocionalnih reakcija učenika po dobi, t-test pokazao je da razlike ipak postoje. Najviše statistički značajnih razlika ima između učenika 6. i 7. razreda. Tako učenici 6. razreda pokazuju veću zastupljenost emocionalne reakcije srama ($M=1,72$) od učenika 7. razreda ($M=1,5$). Nadalje, intenzitet emocionalne reakcije očaja povećava se s godinama ispitanika, odnosno razredom, osim kod učenika 7. razreda ($M=2,32$). Stoga, početna hipoteza koja je glasila da se emocionalne reakcije učenika značajno razlikuju po dobi ispitanika je potvrđena.

5. Rasprava

Ovim istraživanjem nastojale su se provjeriti emocionalne reakcije učenika predmetne nastave u nastavi tijekom procesa vrednovanja. Kao što je prikazano u teorijskom dijelu, emocionalne reakcije uključuju „emocije vezane uz nastavno ozračje, osobnost učitelja i njegov odnos prema učenicima, opće emocionalno stanje učenika, mnoge druge čimbenike, kao i njihovu međusobnu interakciju“ (Kolpak i Majcen, 2011, 342) te akademske emocije. Pojam akademskih emocija definirao je istraživač Reinhard Pekrun kao „emocije vezane izravno za aktivnosti postignuća ili ishode postignuća“ (Pekrun, 2006, 317). Budući da se ovo istraživanje fokusiralo na proces vrednovanja kao dio nastavnog procesa, fokus je stavljen na akademske emocije, shvaćene kao crte (Burić, 2010).

U kontekstu emocionalnih reakcija učenika u ispitnim situacijama, u literaturi se najčešće istraživala negativna emocija ispitne anksioznosti (Zeidner, 1998, Zeidner, 2007, sve prema Burić, 2010). „Istraživanja drugih vrsta emocija, naročito pozitivnih, bila su zapostavljena u velikoj mjeri, što je iznenađujuće s obzirom na prepoznatu važnost uloge pozitivnih emocija.“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000, Frederickson, 2001, sve prema Burić, 2010, 128) Ovim su se istraživanjem stoga željele obuhvatiti i pozitivne i negativne emocije. Prema autoru Pekrunu odabrane su dvije pozitivno aktivirajuće emocije (ponos i radost), dvije negativno aktivirajuće emocije (trema i sram) te jedna negativna deaktivirajuća emocija (očaj).

Prvi problem ovog istraživanja bio je istražiti koje su emocionalne reakcije najzastupljenije u nastavnim predmetima matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije. Ranija istraživanja pokazala su kako su u kontekstu nastave i vrednovanja prisutnije negativne emocionalne reakcije (Bognar i Dubovički, 2012). S druge strane, ovo je istraživanje, na nastavnim predmetima matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije, pokazalo općenito veći intenzitet pozitivnih emocionalnih reakcija nego negativnih emocionalnih reakcija. Navedeno je svakako ohrabrujuće u smislu pozitivnih efekata koje emocionalne reakcije ponos i radost imaju na učenje i postignuće. Odnosno, u ranijim istraživanjima pokazalo se da „pozitivne emocije u nastavi treba svakako iskoristiti jer djeluju na uspješno rješavanje različitih nastavnih problema, aktiviraju

misaone procese višeg reda te značajno utječu na kreativnost“ (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008, prema Kolak i Majcen, 2011, 357).

U zajedničkom kontekstu nastavnih predmeta matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije, po intenzitetu treća emocionalna reakcija je negativna emocionalna reakcija treme. Navedeno predstavlja veliki pedagoški potencijal. Naime, kod emocionalne reakcije treme važno je naglasiti kako ona nužno ne mora imati negativne posljedice na učenikovo učenje i postignuća. U ovom se istraživanju nije definirala vrsta treme. Stoga, nije potpuno jasno osjećaju li učenici tijekom procesa vrednovanja stimulativnu ili inhibitornu tremu. Ukoliko je trema stimulativna učenici će biti motivirani da naprave samoanalizu i samoevaluaciju te preispitaju svoje znanje, dok će ukoliko je trema inhibitorna kod učenika biti vidljivo odustajanje od ispitne situacije (Kolak, 2013). Stoga bi se daljnja istraživanja na ovom uzorku mogla usredotočiti na ispitivanje vrste treme kod učenika, njezinih pozitivnih i negativnih posljedica te važnosti pedagoškog djelovanja u poticanju stimulativne treme.

Najmanje zastupljena emocionalna reakcija u kontekstu prvog problema je sram. Kao što je ranije navedeno, sram je negativno aktivirajuća emocionalna reakcija (Ambrosi-Randić i Hadžiselimović, 2010) koja se javlja „kada učenik svoju izvedbu i postignuće na ispitu procjenjuje nezadovoljavajućim (Turner i Schaller, 2011, prema Burić, 2010, 130). Postoje dva moguća razloga niskom intenzitetu emocionalne reakcije srama. Prvo, učenici možda ne smatraju da su oni odgovorni za svoje postignuće na ispitu znanja, već odgovornost možda vide u liku učitelja. Tako učenici mogu smatrati kako je učitelj sastavio pretežak ispit znanja ili je tijekom ocjenjivanja imao prezahtjevne kriterije. Drugi mogući razlog je da učenici prihvaćaju vlastitu odgovornost, ali im nije stalo do odličnih ocjena, te stoga smatraju da se nemaju potrebe sramiti. Neovisno o mogućim razlozima, kao moguće buduće istraživanje, sram bi se mogao istražiti u obliku fokus grupa i pojedinačnih intervjua u kojima bi se detaljnije istražili razlozi učenika. Time bi se dobio sveobuhvatniji pregled ove emocionalne reakcije.

Ipak, u kontekstu navedenog prvog problema, treba spomenuti kako je intenzitet svih ispitanih emocija, uzevši u obzir mogući raspon rezultata, prosječan ili čak ispodprosječan, budući da je najveći intenzitet za emocionalnu reakciju ponos bio $M=3,68$. Navedeno je možda posljedica načina ispitivanja emocionalnih reakcija u ovom

radu, budući da se od učenika tražilo da procijene kako se tipično osjećaju prije, za vrijeme i nakon pisanja ispita znanja iz nastavnih predmeta matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije. Odnosno, ovim su se istraživanjem ispitivale emocionalne reakcije shvaćene kao crte (Burić, 2010) te se od učenika tražilo dosjećanje i retrospekcija. Stoga bi se u budućim istraživanjima naglasak mogao staviti na emocionalne reakcije učenika shvaćane kao stanja (Burić, 2010). Odnosno, u budućim istraživanjima provedba anketnih upitnika mogla bi se provesti prije i nakon ispita znanja. Nakon navedenog, dobiveni rezultati mogli bi se usporediti s rezultatima ovog istraživanja kako bi se utvrdile eventualne razlike između intenziteta doživljenih emocionalnih reakcija.

Budući da se u ovom radu nisu istraživale emocionalne reakcija svih nastavnih predmeta, već odabranih, drugim problemom željelo se ispitati postoje li razlike između nastavnih predmeta matematike, hrvatskog jezika, povijesti i geografije. Odnosno, htjelo se istražiti koje su emocionalne reakcije najzastupljenije u navedenim nastavnim predmetima, budući da „učenici mogu doživljavati kvalitetom i intenzitetom različite emocije u ispitnim situacijama iz različitih predmeta“ (Pekrun, 2006, prema Burić, 2011, 186). Rezultati emocionalnih reakcija učenika po nastavnim predmetima slažu se s rezultatima emocionalnih reakcija navedenih nastavnih predmeta zajedno te su pokazali kako nema značajnih razlika između nastavnih predmeta. Rezultati ovog dijela istraživanja zanimljivi su jer je pretpostavljeno da će učenici imati različite emocionalne reakcije na različitim nastavnim predmetima. Navedeno je pretpostavljeno budući da na emocionalne reakcije učenika utječe, između ostalog, osobnost učitelja i njegovo ponašanje prema učenicima. Jedan od razloga navedenih rezultata može biti ugodna emocionalna klima unutar osnovne škole.

Uz navedeno, potrebno je spomenuti kako je emocionalna reakcija ponos u svim nastavnim predmetima zastupljena s najvećim intenzitetom. Međutim, zanimljivo je što učenici najveći ponos iskazuju na nastavnom predmetu matematika. Naime, prijašnja su istraživanja (Burić, 2010; Petrešević i Sorić, 2011) pokazala kako je na nastavnom predmetu matematika pozitivna emocionalna reakcija s najvećim intenzitetom bila radost, a tek onda ponos. Stoga bi se u budućim istraživanjima mogli detaljnije istražiti razlozi navedenih rezultata te posljedice navedenih rezultata na učenje i postignuća učenika.

Treći problem ovog istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se emocionalne reakcije učenika prema pojedinim obilježjima ispitanika. Naime, prema teoriji kontrole i vrijednosti „temeljna struktura i kauzalni mehanizmi emocija univerzalni su bez obzira na spol ili kulturu, dok se njihov sadržaj, intenzitet i trajanje mogu razlikovati“ (Pekrun i sur., 2007, prema Burić, 2010, 41). Stoga se kao prvo obilježje ispitanika istraživao spol.

Ono što je svakako pozitivno doprinijelo istraživanju u ovom dijelu je gotovo podjednak uzorak učenika (N=107) i učenica (N=106). Istraživanje Frenzel, Pekrun i Goetz (2007, prema Burić, 2010, 41) pokazalo je kako „djevojčice doživljavaju znatno manje pozitivnih emocija radosti i ponosa od dječaka, ali i znatno više negativnih emocija anksioznosti, bespomoćnosti i srama“. Naše istraživanje pokazalo je upravo suprotne rezultate. Naime, istraživanje je pokazalo kako između emocionalnih reakcija učenika i učenica nema statistički značajnih razlika, osim kod emocionalne reakcije ponosa. Rezultati su pokazali kako učenice (M=3,76), za razliku od ranije navedenog istraživanja, doživljavaju veći intenzitet emocionalne reakcije ponosa od učenika (M=3,60). Budući da se emocionalne reakcije ponosa javljaju kod učenika kod kojih su izraženi povoljni aspekti utjecaja vršnjaka, obitelji, učitelja i poučavanja, mogući razlog navedenih rezultata može biti pozitivna školska i obiteljska klima usmjerena na učenje i poučavanje učenica.

Kao sljedeće važno obilježje ispitanika uzeta je dob, odnosno razred u koji učenici idu. Uzorak učenika prema razredima vrlo je neravnomjeran te navedeno može utjecati na rezultate ovog istraživanja. Naime, uzorak učenika 8. razreda je najmanji (N=35) te se navedeno može objasniti vremenom provođenja online anketiranja budući da se vrijeme istraživanja podudaralo sa zadnjim danima njihovog osnovnoškolskog obrazovanja.

Rezultati su pokazali kako se učenici prema dobi razlikuju u emocionalnim reakcijama srama, očaja i ponosa. Zanimljivo je kako su učenici 8. razreda imali najmanju aritmetičku sredinu (M=3,50) za emocionalnu reakciju ponos. Navedeno se može objasniti njihovim završetkom osnovnoškolskog obrazovanja te mogućim strahom i neizvjesnošću oko upisivanja srednjih škola. Također, rezultati su pokazali da se intenzitet ponosa s dobi povećava sve do navedenog 8. razreda. Spomenuto može biti zbog činjenice da se učenici u 5. razredu suočavaju s velikom promjenom u njihovim

životima te se tek privikavaju na velik broj nastavnih predmeta i različitih učitelja te im time nije izražana emocionalna reakcija ponosa.

Rezultati emocionalne reakcije očaja također su vrlo zanimljivi. Naime, istraživanje je pokazalo kako se emocionalna reakcija očaja povećava s obzirom na razred, osim kod učenika 7. razreda. Učenici 7. razreda pokazuju najmanji intenzitet emocionalne reakcije očaja od svih razreda. Spomenuto bi se u budućnosti svakako trebalo ispitati kako bi se uvidjelo po čemu je 7. razred drugačiji od ostalih, te kako da se u ostalim razredima smanji intenzitet emocionalne reakcije očaja.

Istraživanje Kolak i Majcen (2011, 353) na učenicima 5. i 7. razreda pokazalo je kako se „emocionalna stanja učenika značajno razlikuju po dobi ispitanika“. Naše istraživanje, na većem broju razreda u suglasju je s navedenim istraživanjem, budući da su rezultati pokazali značajne razlike po dobi ispitanika.

6. Zaključak

Emocionalne reakcija prisutne su u svakodnevnom životu te ljude pokreću na djelovanja. Kada su emocionalne reakcije prisutne u nastavnom procesu te kada se odnose na aktivnosti postignuća ili ishode postignuća učenika govorimo o akademskim emocijama. Akademске emocije razlikuju se prema usmjerenosti, aktivaciji i valenciji, intenzitetu i trajanju. Istraživanja su pokazala da akademске emocije utječu na kognitivne procese učenika, njihovu motivaciju, strategije učenja koje koriste, samoregulaciju učenja te na učenikova školska postignuća. Kako će akademске emocije utjecati na navedene aspekte ovisi, između ostalog, o vrsti emocija (pozitivna ili negativna) te o emocionalnoj klimi. Akademске emocije na koje se stavio naglasak u ovom istraživanju bile su: ponos, radost, trema, sram i očaj.

Evaluacija, odnosno vrednovanje, kao završna etapa nastavnog procesa, služi prikupljanju, analiziranju i vrednovanju ostvarenja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno učeničkih postignuća. U kontekstu vrsta vrednovanja najčešće se spominju unutarnje i vanjsko vrednovanje. Unutarnje vrednovanje odvija se u školi, a organizatori su učitelji i učenici. Rezultat spomenutog vrednovanja su školske ocjene na kraju polugodišta i/ili na kraju školske godine. Za razliku od unutarnjeg vrednovanja, vanjsko se vrednovanje provodi izvan škole.

Prvi problem i okosnica ovog rada bilo je istražiti koje su emocionalne reakcije učenika najzastupljenije u nastavi određenih nastavnih predmeta tijekom procesa vrednovanja. Rezultati su pokazali kako su pozitivne emocionalne reakcije zastupljene najvećim intenzitetom. Spomenuti rezultati svakako su ohrabrujući te poticajni. Navedeni dio istraživanja mogao bi se proširiti uvođenjem ostalih akademskih emocija koje se u ovom istraživanju nisu obuhvatile kako bi se dobio sveobuhvatniji pregled pozitivnih i negativnih emocionalnih reakcija.

Drugi problem nadovezao se na ranije navedeni, te su se njime željele istražiti razlike zastupljenosti emocionalnih reakcija učenika u nastavi tijekom procesa vrednovanja prema nastavnim predmetima matematici, hrvatskom jeziku, povijesti i geografiji. Rezultati su pokazali kako su pozitivne emocionalne reakcije najprisutnije u svim nastavnim predmetima te kako između nastavnih predmeta nema razlika. Navedeni

rezultati su vrlo zanimljivi te bi se u daljnjim istraživanjima mogli ispitati razlozi ovakvih rezultata (npr. jesu li ovakvi rezultati posljedica ugodne školske klime? ili, jesu li učenici možda bili neiskreni?). Također, na navedenom bi se uzorku mogli ispitati i drugi nastavni predmeti u svrhu dobivanja sveobuhvatnije slike osnovne škole.

U trećem problemu naglasak se stavio na razlike emocionalnih reakcija učenika prema pojedinim obilježjima ispitanika, odnosno po spolu i dobi. Rezultati razlika emocionalnih reakcija učenika po spolu pokazali su kako između učenika i učenica nema razlika. S druge strane, istraživanje je pokazalo kako postoje razlike između emocionalnih reakcija učenika prema dobi, odnosno razredu. Budući da razlike između razreda postoje, buduća istraživanja trebala bi ispitati koji su uzroci navedenih razlika te postoje li posljedice navedenih razlika koje se mogu ogledati u postignućima učenika, odnosno njihovim školskim ocjenama.

Jedno od ograničenja ovog istraživanja je način provođenja istraživanja. Iako je online anketiranje u trenutnoj situaciji pandemije uzrokovane SARS-CoV-2 virusom bilo jedino moguće, postoji mogućnost da bi rezultati istraživanja bili drugačiji u neposrednom anketiranju gdje bi ispitanici mogli tražiti dodatne upute i objašnjenja.

7. Literatura

- Ambrosi-Randić, N. i Hadžiselimović, Dž. (2010) Emocije pri ispitivanju intelektualnih sposobnosti učenika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* [online], 17 (1-2), str. 133-148. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/68499> [03. srpnja 2021.]
- Arbunić, A. i Kostović-Vranješ, V. (2007) Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, 9 (2), str. 86-111. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=37100 [07. srpnja 2021.]
- Bognar, L. i Dubovički, S. (2012) Emocije u nastavi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 14 (1), str. 151-163. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=118380 [01. srpnja 2021.]
- Burić, I. (2008) Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija* [online], 11 (1), str. 77-92. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=121083 [03. srpnja 2021.]
- Burić, I. (2010) Provjera Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Chabot, D. i Chabot M. (2009) Emocije i njihov utjecaj na učenje i školske ishode. U: Šoljan, N. M. ur., *Emocionalna pedagogija: osjećati kako bi se učilo*. Zagreb: EDUCA, str. 37-66.
- Hrvatska enciklopedija (2021) [online] Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/> [04. srpnja 2021.]
- Hrvatski jezični portal (2021) [online] Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> [29. lipnja 2021.]
- Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*

- [online], 2 (4), str. 35-51. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/19440> [30. lipnja 2021.]
- Kolak, A. i Majcen, M. (2011) Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti. *Zbornik – Daroviti u procesu globalizacije*. Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“, 16, str. 337-360
- Kolak, A. (2013) Emocionalne reakcije učenika vezane uz proces evaluacije. U: Orel, M., ur. *Međunarodna konferencija EDUvision 2013: Sodobni pristopi poučavanja prihajajoćih generacij*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, str. 138-153.
- Kovačević, B. i Ramadanović, E. (2016) Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* [online], 42 (2). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177791> [01. srpnja 2021.]
- Kyriacou, C. (1995) Ocjenjivanje učeničkog napretka. U: Jurić, V., ur. *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: EDUCA, NAKLADNO DRUŠTVO, d.o.o., str. 127-144.
- Matijević, M. (2004) Terminologija u području školske dokimologije. *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX, str. 11-15.
- Matijević, M. (2004) Neke važnije dokimologijske spoznaje. *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX, str. 66-88.
- Matijević, M. (2005) Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja* [online], 2 (2). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205413 [26. lipnja 2021.]
- Matijević, M. (2011) Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: Drandić, B., ur., *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb, Znamen, str. 241-251.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetov>

[anja2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280060)

[28. lipnja 2021.]

Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008) Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5 (1), str. 27-37.

Dostupno

na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280060

[06.

srpnja 2021.]

Narodne novine (2006) Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Narodne novine d.d., 102

Narodne novine (2010) Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Zagreb: Narodne novine d.d.

Narodne novine (2019) Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Zagreb: Narodne novine d.d.

Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003) Što je emocija?. U: Matešić, K. ur., *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 96-132.

Opić, S. (2016) Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. U: Halačev, S., ur., *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga, str. 356-422.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002) Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), str. 91-105.

Pekrun, R. (2006) The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, str. 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M. i Molfenter, S. (2007) Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17 (3), str. 287-316.

Petrešević, Đ. i Sorić, I. (2011) Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* [online], 20 (1), str. 211-232. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/65359> [04. srpnja 2021.]

Španja, S. (2019) Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* [online], 68 (1), str. 261-278. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=335256 [06. srpnja 2021.]

8. Prilozi

Prilog 1. Odobrenje za provedbu istraživanja

Odsjek za pedagogiju
Filozofskoga fakulteta
Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici *Manda Pozaić* odobrava se provedba istraživanja pod nazivom *Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije* i mentorstvom *dr.sc. Ante Kolak* u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor procjenjuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 27. svibnja 2021.

Mentor: 

dr.sc. Ante Kolak

Prilog 2. Informativno pismo za učenike i privola za sudjelovanje u istraživanju

Informativno pismo za učenike

Dragi učenici i učenice!

Za potrebe diplomskog rada studentice Mande Pozaić provodimo istraživanje na temu "Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije". Cilj ovog istraživanja je ispitati koje emocionalne reakcije proces evaluacije izaziva kod učenika predmete nastave.

Podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani te će se koristiti isključivo za potrebe diplomskog rada. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o učenicima razredne nastave ili razreda (npr. učenici petog razreda) (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Na pitanja ćete odgovarati kroz online anketu, a ispunjavanje ankete trajat će oko 10 minuta. Anketnim upitnikom ispitivati će se Vaše emocije u nastavi tijekom procesa evaluacije. Vaša anonimnost je zagarantirana u istraživanju (neće se saznati tko je što ispunjavao, niti ćete na anketne upitnike pisati svoja imena i prezimena). Također, u bilo kojem trenutku možete odustati od istraživanja (tijekom ispunjavanja anketnog upitnika)

Ovo istraživanje u skladu je s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Ukoliko imate ikakva pitanja ili želite vidjeti rezultate ovog istraživanja možete kontaktirati diplomanticu (Manda Pozaić) na sljedeći e-mail: mandapozaic@gmail.com

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja:

Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije

Istraživač/ica:

Manda Pozaić

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

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

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga 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: _____

Prilog 3. Informativno pismo za roditelje i privola za sudjelovanje u istraživanju

Informativno pismo

Poštovani roditelji/skrbnici!

Za potrebe diplomskog rada studentice Mande Pozaić provodimo istraživanje na temu "Emocionalne reakcije učenika u nastavi tijekom procesa evaluacije". Cilj ovog istraživanja je ispitati koje emocionalne reakcije proces evaluacije izaziva kod učenika predmete nastave.

Podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani te će se koristiti isključivo za potrebe diplomskog rada. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o učenicima razredne nastave ili razreda (npr. učenici petog razreda) (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Učenici će odgovarati na anketna pitanja (online anketa), a ispunjavanje ankete trajat će oko 10 minuta. Anketnim upitnikom će se ispitivati učeničke emocije u nastavi tijekom procesa evaluacije. Svakom pojedinom učeniku je zagantirana anonimnost u istraživanju (neće se saznati tko je što ispunjavao, niti će učenici na anketne upitnike pisati svoja imena i prezimena). Također, učenici će u bilo kojem trenutku moći odustati od istraživanja (tijekom ispunjavanja anketnog upitnika), bez obzira jesu li roditelji dali suglasnost da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Na ovaj način čuvamo učenikov integritet i dostojanstvo.

Ovo istraživanje u skladu je s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Ukoliko imate ikakva pitanja ili želite vidjeti rezultate ovog istraživanja možete kontaktirati diplomanticu (Manda Pozaić) na sljedeći e-mail: mandapozaic@gmail.com

SUGLASNOST

Ja, _____ (upisati ime i prezime roditelja),
roditelj/skrbnik učenika _____
(upisati ime učenika te razred) suglasan sam da moje dijete (gore navedeno) sudjeluje u navedenom istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

(potpis roditelja/skrbnika)