

mr. sci. Fuad Imširović
mr. Ramiz Nurikić
Elvedin Kozarević
Behram-begova medresa u Tuzli



ANALIZA POSTIGNUĆA UČENIKA PO PREDMETNIM PODRUČJIMA

DOI: 10.58584/2490-3752.2022.8.8.67
UDK: 371.26:[373.5.014.521:28](497.6TUZLA)

SAŽETAK

Fenomen ocjenjivanja i vrednovanja je star koliko je staro i čovječanstvo. Školsko ocjenjivanje je pedagoški fenomen koji je kompleksan, ali nezaobilazan dio pedagoškog rada. Cilj ovog rada jeste da se analizom podataka zaključnih ocjena koje su učenici postigli na kraju prvog polugodišta školske 2021/2022. godine dođe do određenih zaključaka i pokazatelja. Prezentovani su podaci prema razredima i područjima u koja su podijeljeni nastavni predmeti prema Nastavnom planu i programu po kojem medrese rade.

Ključne riječi: *ocjenjivanje, predmetna područja*

1. Fenomen školskog ocjenjivanja

Kao i drugi pedagoški fenomeni, školsko ocjenjivanje vrlo je složeno. Provjeravanje znanja i dodjeljivanje ocjena stalno je prisutna društvena funkcija stara gotovo koliko i društvo. Sve su društvene formacije provjeravale i ocjenjivale znanja, sposobnosti i vještine svojih članova (Vrcelj, 1996). U Enciklopedijskom rječniku pedagogije navodi se da je: „...ocjenjivanje postupak kojim se na utvrđen način prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje nivo koji je on u vezi sa tim postigao. U pravilu ocjenjivanje vrši nastavnik i ono proizlazi iz kvalitetnog planiranja nastave i u tijesnoj je vezi sa drugim dijelovima modularno oblikovanog programskog sadržaja. Ocjenjivanje je završni dio složenog postupka kojeg nazivamo vrednovanje ili evaluacija.“ (Franković i sar., 1963: 581)

Matijević (2004) ocjenjivanje definira kao dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u kategorije prema postignutim rezultatima u učenju.

Ocjenjivanje se može definirati i kao sud o učenikovu postignuću, kojim se uz znanje, vještine, navike i sposobnosti učenika ocjenjuje i cjelokupno učenikovo ponašanje i ukupnost razvoja ličnosti učenika (Lavrnja, 1998).

Ocjenjivanje znanja, sposobnosti i vještina učenika vrši se na osnovi tehnika ocjenjivanja utvrđenih u nastavnim planovima i programima. Samo ocjenjivanje kontinuiran je pedagoški proces i postupak kojim se, prema utvrđenim propisima, prati odgojno-obrazovni rad i razvoj učenika i određuje nivo koji je učenik postigao. Pod utvrđenim propisima misli se na pravila koja propisuju školske vlasti, najčešće u vidu uputstava za ocjenjivanje, odnosno pravilnika o ocjenjivanju, kojih su se nastavnici dužni pridržavati (Gojkov, 2006).

Autor Kyriacou (1995: 127) daje jednostavnu definiciju ocjenjivanja: „Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh.“ Kada se govori o ocjenjivačkim aktivnostima važno je naglasiti nekoliko sastavnica koje se moraju uzeti u obzir. Prvenstveno, ocjenjivanje mora biti pravedno, odnosno povezano s određenim nastavnim gradivom. Sukladno tome, od učenika se mogu

očekivati dobri rezultati ako kontinuirano uče. Za svaki nastavni predmet moraju biti jasno definirani nastavni sadržaji i ocjenjivačka mjerila. Također, učenici moraju biti upoznati s prirodom i namjenom ocjenjivačke aktivnosti te sa sastavnicama ocjenjivanja za svaki pojedini predmet.

Profesor ima obavezu upoznati učenike s elementima ocjenjivanja i načinima i postupcima vrednovanja. Transparentnost i objektivnost u ocjenjivanju popraćena jasno iznesenim mjerilima ocjenjivanja izoštrava cjelovitost odgojno-obrazovnog sustava jer učeniku predočava jasne pokazatelje ostvarenih ishoda prema razinama njihove ostvarenosti (Stanić i Borić, 2016).

Ocjenjivačku aktivnost treba osmisliti brižljivo kako bi zadaci bili nedvosmisleni, a vrsta i priroda očekivanih rezultata jasna učenicima, obraćajući pritom pažnju da ocjenjivanje ne ometa učenike tokom aktivnosti (treba pomoći učenicima da reguliraju strah od ocjenjivanja).

Praćenje učenikova rada trebalo bi obuhvatati osnovne nastavnikove djelatnosti (Vrgoč, 2002):

- Svestrani uvid u učenikov rad,
- Provjeravanje i ocjenjivanje znanja, umijeća i navika, stečenih pojmova,
- Praćenje i razvijanje individualnih zanimanja i sposobnosti,
- Praćenje i procjenjivanje uzroka učenikovog zaostajanja u svladavanju sadržaja,
- Razvijanje i praćenje odgovornog odnosa prema radu,
- Stalnu saradnju s roditeljima
- Pronalaženje postupaka za otklanjanje nekih smetnji u napredovanju.

U procesu ocjenjivanja, prvo pitanje koje se postavlja je svrha ocjenjivanja, odnosno – *Zašto ocjenjujemo?* Autori ističu kako je evaluacija napredovanja učenika važna iz nekoliko razloga:

- prvenstveno, ona daje informacije o postignutoj kompetentnosti iz pojedinih područja poučavanja. Točnije, daje

informacije o postavljenim ciljevima – jesu li i u kojoj mjeri unaprijed postavljene ciljevi poučavanja postignuti? (Kolić-Vehovec, 1999);

- nadalje, ona nastavnicima daje povratnu informaciju o poučavanju. Povratna informacija je vrlo važna za svakog nastavnika iz razloga što shodno njoj može donositi obrazovne odluke te samim time i prilagođavati ciljeve poučavanja i cjelokupan proces poučavanja predznanju i karakteristikama učenika (Kolić-Vehovec, 1999). Podaci nastavniku omogućavaju da provjeri uspješnost vlastitoga poučavanja u odnosu na postignuće predviđenih obrazovnih rezultata (Kyriacou, 1995);
- ocjenjivanje osigurava povratne informacije o postignutim rezultatima, napretku i poteškoćama prvenstveno učenicima. Ocjenjivanje može poslužiti kao poticaj za daljnji rad (unutarnja motivacija učenika), te može poslužiti i kao pokazatelj uspješnosti svladavanja određenih nastavnih sadržaja i spremnosti za prelazak na nove sadržaje (Žužić, 2009);
- učinkovita povratna informacija odnosi se na postizanje dogovorenih ciljeva, analitički opisuje postignuće s obzirom na njegovu kompleksnost i pristupa mu iz više različitih perspektiva, unaprijed se zna što vrijedi i što se očekuje, te na temelju čega će učenik biti ocijenjen i kako, redovna je, uvažava procese i produkte, učenika potiče da postiže napredak i prikazuje mu što je potrebno unaprijediti i na koji način, upućuje učenika na njegove jače strane i područja, pravovremena je i omogućava učeniku da sam prati svoj napredak (Penca-Palčić, 2008);
- ocjenjivačka aktivnost može služiti kao motivator i poticaj učenicima da dobro organiziraju svoj rad i nauče što je potrebno za uspješno provođenje tih aktivnosti. Motivacija za učenike može biti unutarnja ili vanjska, a sam uspjeh u određenoj aktivnosti može djelovati motivirajuće (Kyriacou, 1995). „Negativno ocjenjivanje“ može utjecati negativno na učenike, demotivirajući i obeshrabrujući ih u radu (Foster, 2016);
- redovito ocjenjivanje može omogućiti pismeno praćenje napretka učenika u duljem razdoblju i samim time osigurati

evidenciju napretka. Vođenje evidencije napretka može postati temeljem nastavnčkih zaključaka o sadašnjim i budućim pedagoškim potrebama svakog pojedinog učenika (Kyriacou, 1995);

- ocjenjivačka aktivnost može poslužiti za određivanje standarda postignutog uspjeha učenika u određenom trenutku odnosno kao izraz sadašnjih postignuća;
- jedna od važnih svrha školskog ocjenjivanja je prosudba učeničke spremnosti za buduće učenje. Ocjenjivanje može dati uvid u to jesu li učenici spremni za određeni tip učenja, je li primjereno svrstati učenike u grupe prema sposobnostima, imaju li učenici problema u učenju, jesu li uspješno svladali prethodno gradivo i jesu li spremni za uspješno poučavanje nove nastavne jedinice (Kyriacou, 1995). Također, školsko ocjenjivanje može poslužiti kao pokazatelj jesu li učenici spremni preći na sljedeći nivo, novi nivo učenja (Spencer, 2012) ili našem slučaju, preći u sljedeći razred.

2. Problemi školskog ocjenjivanja

Školsko ocjenjivanje uslovljeno je brojnim faktorima, od kojih neki ovise o učeniku, nastavniku, te načinu ispitivanja i ocjenjivanja.

Kada govorimo o metrijskim vrijednostima školskih ocjena dobivenih tradicionalnim, klasičnim ispitivanjima, upućuju se zamjerke na valjanost i validnost istih. Uz valjanost i validnost ukazuje se na slabe prognostičke i dijagnostičke vrijednosti ocjena.

Ocjena je slab dijagnostički materijal, a uzrok tome traži se u velikom broju nepoželjnih činitelja, uglavnom subjektivne prirode. Metričke vrijednosti ocjene upitne su zbog činjenice da su procjenjivanje i ocjenjivanje znanja posredno mjereni. U nastavku će biti detaljno opisani i faktori koji možda nisu u direktnoj vezi s učenikovim znanjem, ali o njima u velikoj mjeri ovisi ocjena koju će učenik dobiti prilikom ispitivanja znanja.

2.1. Faktori vezani uz ličnost učenika

Nekoliko je činilaca koji su usko povezani s učenikom, a utiču na školsko ocjenjivanje:

1. nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora,
2. učenikove verbalne mogućnosti,
3. učenikove mogućnosti opažanja reakcija nastavnika,
4. vješto korištenje percipiranim podacima,
5. čuvstvena (emocionalna) otpornost (Grgin, 1986).

Sve navedeno nije usko povezano sa znanjima učenika, ali utiče na ocjenu.

Problem *jasnoće učenikovih odgovora* u velikoj mjeri utječe na procjenjivanje. Razgovjetnost, jasnoća odgovora u razumijevanju njezove suštine, neodređenost i nedovoljna jasnoća odgovora značajno utiču na konačnu ocjenu (Gojkov, 1987). Upravo jasnoća odgovora uzrok je različitog procjenjivanja istog odgovora kod različitih ocjenjivača. Nerijetko se događa različito procjenjivanje istog odgovora istog procjenjivača tijekom više pokušaja procjene (Vrgoč, 2002). Kao razlog tome navodi se činjenica da nastavnik mora prvenstveno dekodirati odgovore kako bi ih mogao razumjeti i shvatiti.

Nadalje, u uskoj vezi s jasnoćom učenikovih odgovora su *učenikove verbalne sposobnosti*. Učenik dobrih sposobnosti verbalnog izražavanja tokom odgovaranja koristi se mnoštvom pojmova, lakše reproducira naučeni sadržaj, oblikuje sadržaje svojih misli u skladne, razgovjetne i jasne cjeline, bez zastajkivanja, zamuckivanja i poštapalica (Gojkov, 1987). Samim time njegov odgovor doima se kvalitetnijim, učenik biva sigurniji te dobiva bolju ocjenu. Učenici slabijih verbalnih sposobnosti teže kreiraju svoje odgovore i služe se manjim brojem pojmova što utiče na slabiju ocjenu uprkos (možda) većoj količini znanja koju posjeduju. Autor Zorman proveo je istraživanje (1966, prema Vrgoč, 2002) kojim je dokazano kako dužina teksta također direktno utiče na ocjenu. Pri ocjenjivanju pismenih zadataka na ocjenu više utiče dužina teksta, odnosno broj riječi, nego u njima iskazana količina znanja.

Kao vodič prilikom ispitivanja učenicima mogu poslužiti ispitivačeve verbalne i neverbalne reakcije. *Sposobnost praćenja nastavničkih reakcija* u ispitnoj situaciji mogu biti vodič učenicima u pronalaženju tačnih ili poželjnih odgovora, te uvelike utjecati na konačnu ocjenu. Naime, snalažljiviji učenici na ispitu pažljivo prate reakcije nastavnika na svaku svoju izgovorenu riječ te brzo i efikasno korigiraju ono što je kod nastavnika naišlo na negodovanje (iskazano gestama, mimikom lica, verbalnim reakcijama i sl) (Gojkov, 1987). Jedan od uticaja na proces ispitivanja i školskog ocjenjivanja svakako je i *emocionalna otpornost (stabilnost) učenika*. Svaka ispitna situacija kod učenika izaziva emocionalnu uzbuđenost koja može biti različitog intenziteta pa je stoga emocionalna stabilnost, odnosno labilnost važan činilac koji utječe na metrijsku vrijednost ocjene.

2.2. Nastavnik kao faktor školskog ocjenjivanja

Nastavnik je jedan od glavnih nositelja funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa: „Poznato je da kvaliteta obrazovnog sistema uveliko ovisi o kvaliteti nastavnika.“ (Buchanan, 2012 prema Rajić, Hoşgörür i Drvodelić, 2015: 52) O nastavnicima u velikoj mjeri ovisi kvaliteta rada i doživljaj škole, odnosi u razredu kao i cjelokupni odgojno-obrazovni proces (Žužić, 2009). Uloga je nastavnika, u dogovoru s učenicima i roditeljima, ocjeniti i evaluirati uspješnost svakog učenika (Stoll i Fink, 1996).

Pedagoške kompetencije suvremenog nastavnika prema Jurčić (2012) mogu se svrstati u pet područja:

1. Područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave,
2. Područje organizacije i vođenja odgojno- obrazovnog procesa,
3. Područje oblikovanja razrednog ozračja,
4. Područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi,
5. Područje uspostavljanja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Tehnika mjerenja i utvrđivanja učenikova postignuća je nastavnikov osobni način ispitivanja i ocjenjivanja. Ocjenjivanje učeničkih postignuća je specifična vrsta mjerenja, i to posrednog mjerenja.

Školsko procjenjivanje znanja, odnosno mjerenje u sebi uključuje sve nužne komponente koje nalazimo pri svakom mjerenju. Kako je poznato, svako mjerenje pretpostavlja (Marović, 2004):

- *predmet (veličinu) ili ono što se mjeri*
- *instrument kojim se mjeri*
- *tehniku ispitivanja.*

Učenička znanja su ono što se mjeri. O instrumentu i tehnici zaključujemo iz same ispitne situacije. Iz nje proizlazi da je instrument mjerenja sam nastavnik, a tehnika njegov način ispitivanja i ocjenjivanja. U tom slučaju nastavnik se kod mjerenja znanja pojavljuje u dvjema ulogama: prvenstveno u ulozi onoga ko bira i formuliše pitanja i elemente mjerenja – mjernog instrumenta i u ulozi mjerioca, odnosno onoga tko bira tehniku i načine procjenjivanja (Vrgoč, 2002). Nastavnik je u tom postupku uvjeren da, ocjenjujući odgovore učenika, procjenjuje njihova znanja koristeći ordinalnu ljestvicu ocjena, a da pritom ne može standardizirati predmet mjerenja, u ovom slučaju pitanja koja postavlja. Samim time predmet mjerenja često definira ili naprečac redefinira tokom samog postupka ocjenjivanja (mjerenja). Važno je napomenuti kako svaki mjerni instrument mora imati određena metrijska svojstva (Kolić-Vehovec, 1998):

Valjanost – procjena je valjana ako se odnosi isključivo na ono što namjeravamo procijeniti, a to je znanje. Često prilikom procjene učeničkih odgovora mnogobrojni drugi čimbenici utiču na odgovore, a samim time i na znanje, što vodi do ugroženosti valjanosti samog mjerenja.

Objektivnost – odnosi se na procjene koje u potpunosti proizlaze iz onoga što se procjenjuje. Što više procjenjivača iskaže visoko slaganje u procjeni odgovora to je procjena objektivnija.

Pouzdanost – procjena je pouzdana ako se višestruke procjene istog procjenjivača za isti odgovor slažu.

Osjetljivost – odnosi se na mogućnost ocjenjivača da razlikuje odgovore različitih učenika.

Sukladno tome, nastavnik u ulozi mjernog instrumenta ne može udovoljiti zahtjevima koje inače kao konzumator rezultata mjerenja ili kao konstruktor mjernih postupaka postavlja (Vrcelj, 1996). Čovjek, odnosno nastavnik u ulozi mjernog instrumenta nerijetko pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definira i/ili redefinira kriterije u zavisnosti o svojim trajnim ili trenutačnim dispozicijama, sposobnostima, znanjima, stavovima, raspoloženjima i drugim osobinama. Procjenjujući učenikove odgovore na ispitu, nastavnik ocjenama sankcionira ne samo u odgovorima iskazana znanja, nego i učenikove verbalne mogućnosti, emotivnu otpornost na ispitu i dr. (Vrgoč, 2002).

Zaključno, ocjena na ispitu morala bi ovisiti isključivo o znanju koje posjeduje učenik, a ne o nastavniku – mjernom instrumentu. U školskoj praksi, nažalost, još uvijek nisu jasno određena mjerila i kriteriji ocjenjivanja. Nastavnicima nije poznato kolikom dijelu nastavne osnove učenik mora udovoljiti na ispitu da bi dobio određenu ocjenu. Zbog toga se događa da svaki nastavnik u tradicionalnom procjenjivanju znanja ima neko svoje mjerilo i njemu prilagođenu ljestvicu ocjena prema kojoj prosuđuje vrijednost učeničkih odgovora (Grgin, 2001). Bujas (1943, prema Vrgoč, 2002) ističe kako ocjenjivač kao mjerni instrument ima veći utjecaj na visinu ocjene nego učenikovo znanje. Stoga nastavnik kao mjerni instrument ne može zadovoljiti navedena metrijska svojstva u potpunosti. Sukladno tome postoji niz subjektivnih pogrešaka koje se javljaju u procesu ocjenjivanja (Žužić, 2009).

Subjektivni faktori nastavnika (Lavrnja, 1998):

1. Osobna jednadžba
2. Halo efekt
3. Logička pogreška
4. Pogreška sredine
5. Pogreška diferencijacije
6. Pogreška kontrasta
7. Prilagođavanje kriterija skupini

Osobna jednadžba odnosi se na tendenciju ocjenjivača ka vrlo blagom ili vrlo strogom vrednovanju. Nastavnik na subjektivan način prosuđuje, precjenjuje ili podcjenjuje znanja učenika (Grgin, 2001). U školskom ocjenjivanju znanja nastavnikova osobna jednadžba očituje se u tendenciji neopravdanog podizanja ili neopravdanog spuštanja kriterija procjenjivanja (Bujas, 1959 prema Grgin, 2001). Iz toga proizlaze nazivi „strogi nastavnik“ za onog koji ima visoka mjerila i samim time nerijetko podcjenjuje znanja, te „blagi nastavnik“ za onog koji ima niske kriterije i ponekad precjenjuje znanja učenika.

Halo efekt pogreška je u kojoj je ocjena oblikovana na temelju nastavnikova mišljenja o učeniku. Nastavnik procjenjuje učenikovo znanje u skladu s vlastitom mišljenju o učeniku (Lavrnja, 1998). Nastavnik, odnosno ocjenjivač ima tendenciju da različite osobine neke osobe procjenjuje ili u skladu s općim stavom koji ima prema učeniku ili u skladu s ocjenom jedne od karakteristika te osobe (Grgin, 2001).

Logička pogreška javlja se kod nastavnika koji su uvjereni da su nastavni sadržaji nužno povezani te da učenik ne može svladati odreženi nastavni sadržaj bez nekih drugih znanja. Naprimjer, nastavnik matematike uvjeren je da učenik ne može znati matematiku ako ne zna fiziku (Lavrnja, 1998).

Pogreška sredine javlja se kod nastavnika koji svima daju ocjene iz sredine ljestvice (ocjenu 3). Nastavnici često izbjegavaju i zanemaruju krajnje ocjene (5 i 1). Pritom ne samo da zanemaruju krajnje ocjene, već zanemaruju i veće razlike u kvaliteti učenikova odgovora na ispitu i ne uvažavaju u dovoljnoj mjeri veće razlike u kvaliteti znanja učenika.

Pogreška diferencijacije javlja se kod nastavnika koji nastoje proširiti ljestvicu ocjena, odnosno u situacijama kada nastavnik pokušava razlikovati nivoe znanja koje je nemoguće razlikovati (naprimjer, ocjena ± 3). Nastavnik svoju ljestvicu ocjena dopunjuje određenim međuocjenama izlažući pritom postupak ocjenjivanja znanja učenika znatno većoj mogućnosti pogreške.

Pogreška kontrasta javlja se kod nastavnika kod kojih odgovori prethodno ispitanih učenika utječu na ocjenjivanje i odgovore učenika koje ispituju nakon njih. Naprimjer, ako nastavnik prvo ispituje učenika koji pokaže iznimno znanje, on će lošije ocjeniti učenika

nakon njega bez obzira na znanje koje je u skladu s očekivanim ishodima (Lavrnja, 1998). Pod utjecajem prethodno iskazane (ne) kvalitete učeničkih odgovora nastavnik oblikuje mjerilo ocjenjivanja i ostale procjenjuje u skladu s njim (Grgin, 2001).

Prilagođavanje kriterija ocjenjivanja kvaliteti grupe javlja se kod nastavnika koji svoje kriterije ocjenjivanja oblikuju s obzirom na kvalitetu odjeljenja u kojem predaju (Lavrnja, 1998). Nastavnik u razredu koji je po znanjima općenito „bolji“ ima visoko mjerilo ocjenjivanja i samim time veće zahtjeve u pogledu učeničkih znanja (Grgin, 2001), dok u „slabijim“ razredima ima znatno niža očekivanja i zahtjeve.

Strahinić (2012) ističe kako u nastavnom procesu izrečena ocjena, manje ili više, biva podređena sugestijama zajednice. Sastav razredne zajednice utiče na ocjenjivanje u toj mjeri da jedan te isti pismeni zadatak u različitim razredima može biti vrednovan različitim ocjenama. Ocjenjivači, nerijetko u boljim razredima bivaju znatno strožiji, dok u slabijim razredima prilagođavaju kriterije na način da ih ublažavaju. Zaključno, sastav razreda nameće strožije ili blaže kriterije ocjenjivanja.

Smjernice kojih bi se svaki nastavnik trebao pridržavati prilikom ocjenjivanja svakako su sljedeće:

1. učenike je potrebno često ispitivati;
2. nužno je neprestano raditi na vlastitim nedostacima u ocjenjivanju i otklanjanju istih,
3. upoznavati učenike s kriterijima te na taj način uklanjati činitelje koji djeluju blokirajuće za njih tijekom ispitivanja;
4. ocjenjivati različite aktivnosti učenika;
5. ukoliko se pojavi nesigurnost u ocjenjivanju, potrebno je dati bolju ocjenu - vrednovati svaki napredak učenika;
6. ocjenjivanje mora biti javno;
7. uvažavati primjedbe učenika na ocjenu;
8. obrazložiti zaključnu ocjenu svakom učeniku na kraju školske godine pred cijelim razredom;

9. ukoliko se kod učenika pojavi nezadovoljstvo, potrebno je tražiti uzrok te ga razmotriti i uvažiti (Rendić – Miočević, 1989).

3. Predmetna područja

Prema NPP u Behram-begovoj medresi nastavni predmeti su podijeljeni u područja kojih ima pet: islamsko područje (kiraet, akaid, fikh, ahlak, tefsir, hadis, povijest islama), jezičko područje (bosanski, engleski, njemački), društveno područje (historija, geografija, filozofija, psihologija, logika, sociologija), prirodno-matematičko područje (matematika, fizika, biologija i hemija), multidisciplinarno područje (informatika, tjelesni i zdravstveni odgoj i demokratija i ljudska prava). Zastupljenost predmeta iz pojedinih područja nije ravnomjerna te u nekim razredima je iz određenog područja samo jedan nastavni predmet. Analiza u ovom rada je samo redovne nastave, nije uzimana u obzir izborna nastava.

U prvom razredu se izučava nastavni sadržaj iz sljedećih predmeta:

1. Kiraet
2. Akaid
3. Fikh
4. Povijest islama
5. Bosanski jezik i književnost
6. Arapski jezik
7. Engleski jezik
8. Historija
9. Matematika
10. Fizika
11. Hemija
12. Biologija

13. Informatika

14. Tjelesni i zdravstveni odgoj

U drugom razredu se izučava nastavni sadržaj iz sljedećih nastavnih predmeta:

1. Kiraet
2. Akaid
3. Fikh
4. Ahlak
5. Povijest islama
6. Bosanski jezik i književnost
7. Arapski jezik
8. Engleski jezik

9. Historija

10. Matematika

11. Fizika

12. Hemija

13. Biologija

14. Tjelesni i zdravstveni
odgoj

U trećem razredu se
izučava nastavni sadržaj
iz nastavnih predmeta:

1. Kiraet

2. Akaid

3. Fikh

4. Tefsir

5. Hadis

6. Bosanski jezik i
književnost

7. Arapski jezik

8. Engleski jezik

9. Geografija

10. Psihologija

11. Matematika

12. Biologija

13. Tjelesni i zdravstveni
odgoj

14. Prvi izborni predmet

15. Drugi izborni predmet

U četvrtom razredu se
izučava nastavni sadržaj iz
sljedećih nastavnih predmeta:

1. Kiraet

2. Akaid

3. Fikh

4. Tefsir

5. Hadis

6. Bosanski jezik i
književnost

7. Arapski jezik

8. Engleski jezik

9. Filozofija

10. Logika

11. Pedagogija

12. Sociologija

13. Matematika

14. Tjelesni i zdravstveni
odgoj

15. Demokratija i
ljudska prava

16. Prvi izborni predmet

17. Drugi izborni predmet

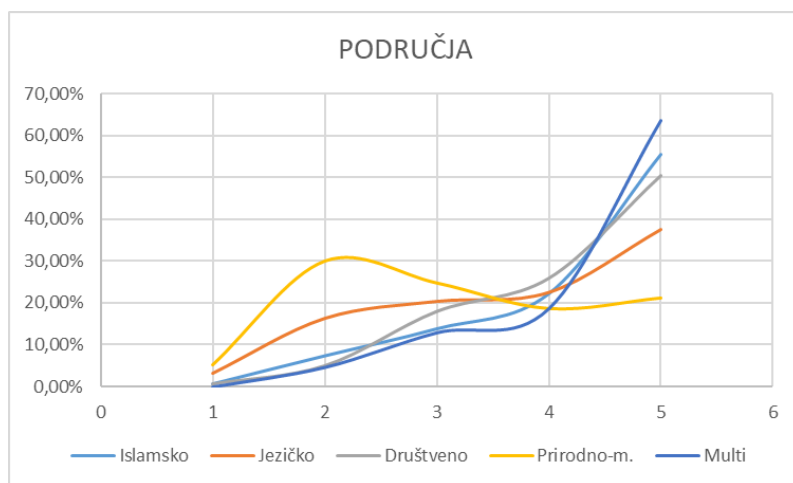
Analiza

U nastavku su prezentirani podaci koji su predmet ove analize. Uspjeh učenika na kraju prve klasifikacije školske 2021/2022. godine je prezentiran kroz razrede i područja kojima pripadaju određeni predmeti, kako bi se ustanovilo u kojem razredu i s kojim područjima učenici imaju najviše teškoća a gdje postižu najbolje rezultate. Zatim su prezentirani podaci iz kojih se može čitati komparacija prema predmetnim područjima i koliko su postignuća učenika ujednačena po razredima u unutar svakog područja.

Prvi razred

Tabela 1

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlodobri	Odlični
Islamsko	0,72%	7,43%	13,91%	22,30%	55,64%
Jezičko	3,12%	16,31%	20,38%	22,54%	37,65%
Društveno	0,72%	5,04%	17,99%	25,90%	50,36%
Prirodno	5,22%	30,04%	24,82%	18,71%	21,22%
Multidisciplinarno	0,00%	4,68%	12,95%	18,71%	63,67%

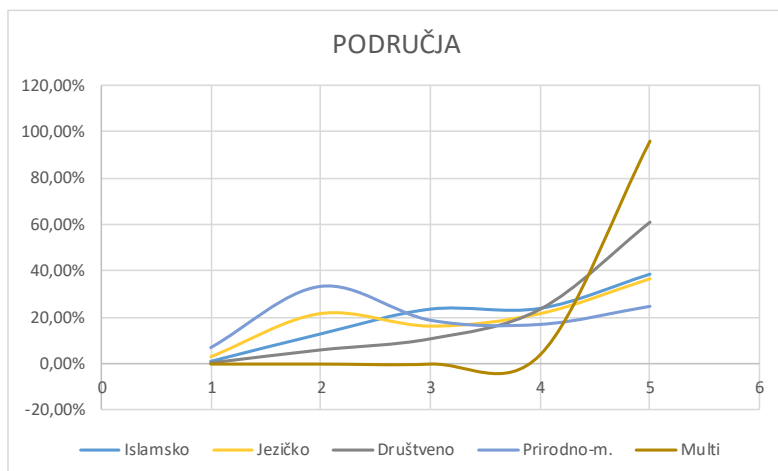


Na osnovu podataka koji su predstavljeni u tabeli broj 1 se može konstatovati da učenici prvog razreda na polugodištu školske 2021/2022. godine su ostvarili najbolji uspjeh iz multidisciplinarnog područja, gdje 63% učenika ima odličan uspjeh i nijedan učenik nema uspjeh nedovoljan. Zatim, učenici prvog razreda su ostvarili iz islamskog i društvenog područja ujednačen uspjeh, te najslabije rezultate su ostavili iz jezičkog i prirodno-matematičkog područja. Najviše učenika je iz prirodno-matematičkog područja imalo uspjeh nedovoljan, njih 5,22%. Ono što se posebno izdvaja jeste najveći procenat učenika koji su ostvarili dovoljan uspjeh u odnosu na druga područja. Krive koja prikazuje disperziju ocjena prema područjima pokazuju tendenciju rasta usojeha od nedovoljan prema odličan, osim u slučaju prirodno-matematičkog područja, pri čemu ta kriva najviše nalikuje Gausovoj krivoj normalne raspodjele, s tim da je ova kriva asimetrična.

Drugi razred

Tabela 2

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlodobri	Odlični
Islamsko	1,28%	12,96%	23,52%	23,84%	38,40%
Jezičko	3,20%	21,80%	16,40%	21,80%	36,80%
Društveno	0,00%	5,60%	10,40%	23,20%	60,80%
Prirodno	6,80%	33,20%	18,60%	16,80%	24,60%
Multidiciplinarno	0,00%	0,00%	0,00%	4,00%	96,00%



Podaci koji su predstavljeni u tabeli broj 2 pokazuju da učenici najbolje ocjene, kao i u prvom razredu, imaju iz multidisciplinarnog područja, gdje samo 4% učenika ima vrlodobar uspjeh, dok su ostale ocjene odličan. Potrebno je naglasiti ovdje da je iz ovog područja samo tjelesni i zdravstveni odgoj zastupljen kao predmet u drugom razredu, ta su i rezultati iz tog razloga takvi. Drugo područje iz kojeg su učenici drugog razreda ostvarili najbolji uspjeh je društveno područje. Nijedan učenik nema zaključenu ocjenu nedovoljan, nešto više od 60% učenika ima ocjenu odličan. Za razliku od prvog razreda, islamsko i jezičko područje su ujednačeniji, a prirodno-matematičko je kao i prvom razredu s najviše ocjena nedovoljan, 6,80%, i zadovoljava 33,20%.

Treći razred

Tabela 3

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlodobri	Odlični
Islamsko	1,16%	8,76%	16,20%	20,99%	52,89%
Jezičko	6,61%	20,94%	18,46%	28,10%	25,90%
Prirodno	2,48%	17,63%	12,95%	19,83%	47,11%
Društveno	0,00%	3,31%	10,74%	19,83%	66,12%
Multidisciplinarno	0,00%	0,00%	0,00%	6,61%	93,39%

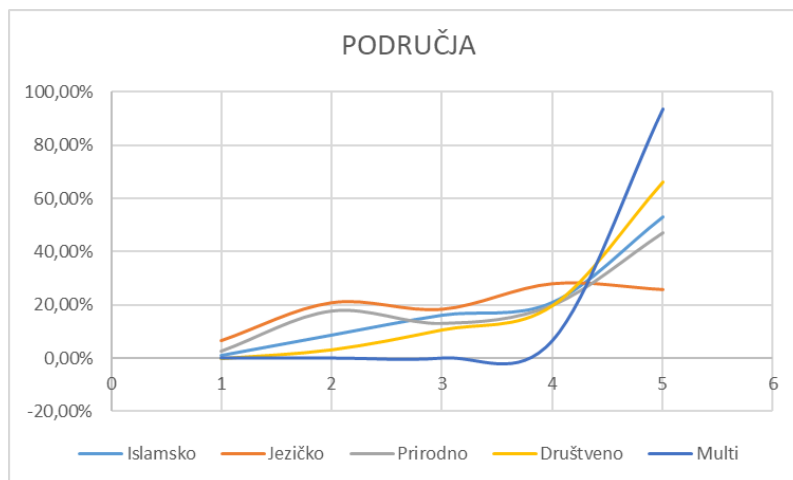
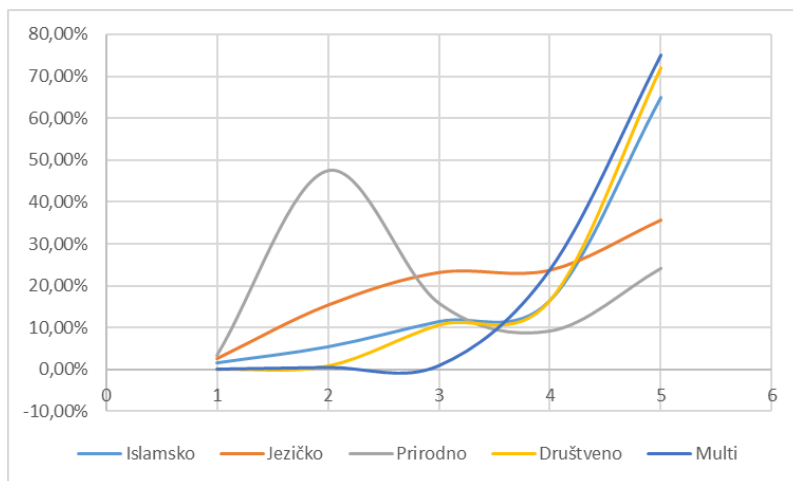


Tabela broj 3 pokazuje rezultate po područjima u trećem razredu. Prema tim podacima najbolje rezultate učenici trećeg razreda su ostvarili iz multidisciplinarnog područja, sa samo 6% vrlodobrih zaključnih ocjena. Odličan uspjeh ima 93,39% učenika. Poslije ovog područja najbolje rezultate su ostvarili iz društvenog područja, zatim islamskog i prirodno-matematičkog. Najslabiji rezultat učenici trećeg razreda su ostvarili iz jezičkog područja sa 6,61% zaključenih ocjena nedovoljan i 25% ocjena odličan.

Četvrti razred

Tabela 4

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlodobri	Odlični
Islamsko	1,67%	5,50%	11,50%	16,50%	64,83%
Jezičko	2,50%	15,28%	23,06%	23,61%	35,56%
Prirodno	3,33%	47,50%	15,83%	9,17%	24,17%
Društveno	0,00%	0,83%	10,63%	16,46%	72,08%
Multidisciplinarno	0,00%	0,42%	0,83%	23,75%	75,00%



Najbolji rezultat učenici četvrog razreda su ostvarili iz multidisciplinarnog područja i iz društvenog područja s preko 70% učenika koji imaju zaključnu ocjenu odličan i nijednog učenika sa zaključnom ocjenom nedovoljan. Zatim slijede islamsko područje te jezičko područje. Prirodno-matematičko područje je i u četvrtom razredu područje s najmanje ocjena odličan od svih područja, te područje s najviše zaključenih ocjena nedovoljan.

Tabela 5

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlo dobri	Odlični	razred
Islamsko	0,72%	7,43%	13,91%	22,30%	55,64%	1. razred
Islamsko	1,28%	12,96%	23,52%	23,84%	38,40%	2. razred
Islamsko	1,16%	8,76%	16,20%	20,99%	52,89%	3. razred
Islamsko	1,67%	5,50%	11,50%	16,50%	64,83%	4. razred
Jezičko	3,12%	16,31%	20,38%	22,54%	37,65%	1. razred
Jezičko	3,20%	21,80%	16,40%	21,80%	36,80%	2. razred
Jezičko	6,61%	20,94%	18,46%	28,10%	25,90%	3. razred
Jezičko	2,50%	15,28%	23,06%	23,61%	35,56%	4. razred
Društveno	0,72%	5,04%	17,99%	25,90%	50,36%	1. razred
Društveno	0,00%	5,60%	10,40%	23,20%	60,80%	2. razred
Društveno	0,00%	3,31%	10,74%	19,83%	66,12%	3. razred
Društveno	0,00%	0,83%	10,63%	16,46%	72,08%	4. razred
Prirodno	5,22%	30,04%	24,82%	18,71%	21,22%	1. razred
Prirodno	6,80%	33,20%	18,60%	16,80%	24,60%	2. razred
Prirodno	2,48%	17,63%	12,95%	19,83%	47,11%	3. razred
Prirodno	3,33%	47,50%	15,83%	9,17%	24,17%	4. razred
Multidisciplinarno	0,00%	4,68%	12,95%	18,71%	63,67%	1. razred

područje	Nedovoljni	Dovoljni	Dobri	Vrlodobri	Odlični	razred
Multidisciplinarno	0,00%	0,00%	0,00%	4,00%	96,00%	2. razred
Multidisciplinarno	0,00%	0,00%	0,00%	6,61%	93,39%	3. razred
Multidisciplinarno	0,00%	0,42%	0,83%	23,75%	75,00%	4. razred

U tabelama broj 5 su prezentirani podaci prema područjima za svaki razred. Uvažavajući situacije da pojedina područja imaju samo jedan predmet u nekom razredu, možemo konstatovati da su kriterijumi unutar područja konzistentni te nema velikih oscilacija koje bi se mogle dovesti u vezi sa neujednačenim kriterijumima unitar određenog područja. U multidisciplinarnom području u dva razreda, drugom i trećem, samo je tjelesni i zdravstveni odgoj zastupljen kao nastavni predmet te je vidljivo i da postotak ocjena je nešto veći. Islamsko područje je u drugom razredu nešto slabije od ostala tri razreda, posebno je to vidljivo iz broja odličnih učenika, kojih je u drugom razredu 38%, a u ostalim preko 50%. Jezičko područje je dosta ujednačeno. Veće odstupanje je vidljivo u trećem razredu, gdje je znatno veći broj nedovoljnih, ali i manji broj odličnih nego u ostala tri razreda. Prirodni-matematičko područje je zastupljeno s matematikom tokom četiri godine, biologijom u trećem i četvrtom te fizikom i prvom i drugom razredu. Značajnija razlika je prisutna u trećem razredu, gdje je broj odličnih značajno veći, čak i za 20%, ali je i najmanje negativnih u odnosu na ostale razrede u ovom području. Broj predmeta iz društvenog područja se od prvog prema četvrtom razredu povećava te je i porast ocjena vjerovatno zbog porasta broja predmeta. Veoma mali broj je nedovoljnih ocjena i to samo u prvom razredu, u drugom, trećem i četvrtom nema ocjena nedovoljan. broj odličnih ocjena raste sa svakim razredom, dok su ostale ocjene ujednačene.

Prijedlozi za dalja istraživanja

Pomenuti presjek ocjenjivanja na kraju I polugodišta 2021/22. godine predstavlja jednu osnovnu analizu procesa ocjenjivanja i pokazatelja kakav je odnos ovog procesa u pojedinim područjima, odnosno, predmetnim aktivima.

Ipak, i takav prikaz, ako se odgovorno pristupi njegovom tumačenju i izvođenju odgovarajućih zaključaka, može i treba dovesti do unapređenja ovog procesa, ne samo u našoj školi, već i u drugim obrazovnim institucijama.

Ono što se može preporučiti za dalja istraživanja jeste sljedeće:

- Komparativno predstavljati proces ocjenjivanja na kraju I polugodišta prethodne školske godine i I polugodišta tekuće školske godine. Na takav način će se moći početi utvrđivati određena zakonitost koja eventualno postoji u praksama ocjenjivanja predmetnih profesora unutar određenih područja, odjeljenja i drugih pokazatelja.
- Unaprijediti navedene podatke na način da se ocjenjivanje i uspjeh učenika posmatraju unutar odjeljenja i razreda. Na taj način će se utvrditi potencijalne razlike među odjeljenjima, a, važnije, pratiti tok napredovanja ili nazadovanja konkretnih učenika. Takvo praćenje će dati odgovor na pitanje da li i koliko učenici odstupaju od svog uspjeha u osnovnim školama, kakvo je predznanje s kojim su došli u srednju školu,
- Također, s obzirom na nastavni plan i program i fonda nastavnih sati, jedan nastavni predmet predaje više profesora, vjerovatno dolazi i do izvjesne razlike, diskrepance, u kriterijima ocjenjivanja, pogreškama u ocjenjivanju, srednjoj ocjeni, usmjerenosti na pismene ili usmene odgovore itd. Ovi podaci mogu biti prilika i da se ove razlike predstavie i o njima izvedu određeni zaključci ili zakonitosti.
- Ranije je navedeno da postoje izvjesne pogreške u ocjenjivanju, poput halo efekta, logičke pogreške itd. Zanimljivo bi bilo u nekim kasnijim istraživanjima i praćenjima rezultata posmatrati da li se pojedine standardne pogreške pojavljuje u pojedinim odjeljenjima. To bi moglo odgovoriti

na neka pitanja poput da li profesori u nekim odjeljenjima, na svjesnoj ili nesvjesnoj ravni, imaju blaži kriterij prema učenicima a u nekim drugim, opet, zbog razredne atmosfere, strožiji kriterij itd.

Ovo su neki od prijedloga koji se nude nakon procesa prikupljanja podataka. Sami podaci ništa ne znače ako se ne mogu primijeniti u unapređenju nastavnog i odgojno-obrazovnog procesa, a proces ocjenjivanja je zaista jedan od najosjetljivijih, koji bez obzira na potrebnu objektivnost, sadrži uvijek i elemente subjektivnosti. Zbog toga ga je uvijek i nanovo potrebno revidirati i unapređivati.

Literatura

1. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P.(ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica hrvatska
2. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
3. Gojkov, G. (1997). *Dokimologija*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu
4. Gojkov, G. (2006). *Dokimologija – priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”.
5. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga
6. Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
7. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada slap
8. Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: FFRI
9. Kyriacou, C. (1995). *Nastavna umijeća*. Zagreb:Educa
10. Lavrnja, I. (1998). *Poglavljia iz didaktike*. Rijeka:Sveučilište u Rijeci
11. Ledić, J. (2006). *Misli i ideje o obrazovanju i odgoju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci –FFRI Hrvatska:Zagreb
12. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. ZAGREB:Tipex
13. Rendić – Miočević, I. (1989). *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga
14. Rosić, V. (1999). *Nastavnik – Čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja u: Zbornik radova Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
15. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
16. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka – Odsjek za pedagogiju.
17. Vrgoč, H. (2002). *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: HPKZ
18. Žužić, S. (2009). *Zašto učenici izostaju s nastave?* Pazin: Gimnazija i strukovna škola
19. *Nastavni plan i program za medrese Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini*