

Mr. Ramiz Nurikić
JU Behram-begova medresa u Tuzli
ramiz.nurikic@bbm.edu.ba



Mr. sc. Fuad Imširović
JU Behram-begova medresa u Tuzli
fuad@bbm.edu.ba

OCJENJIVANJA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA

DOI: 10.58584/2490-3752.2025.11.11.71
UDC/UDK: 37.091.26:373.5(497.6Tuzlanski kanton)

SAŽETAK

Ocjenjivanje i vrednovanje kao fenomeni stari su koliko i samo čovječanstvo. Posebnu pažnju privlači ocjenjivanje kao pedagoški fenomen i značajnost u školstvu. Ocjenjivanje sa sobom nosi veliki teret i odgovornost, posebno jer je, s obzirom na kompleksnost odgojno-obrazovnog procesa, teško uspostaviti kriterijum i načine objektivnog i pouzdanog, valjanog ocjenjivanja. Na osnovu metoda analize sadržaja, analitičko–deskriptivne metode i servej kao terenske varijante analitičko–deskriptivne metode, nastojalo se istražiti da li je ocjenjivanje jasno, transparentno, da li profesori obrazlažu ocjene, uticaj ocjenjivanja na motivaciju te objektivnost ocjenjivanja. Korišten je postupak anketiranja i statistička procedura aritmetičke sredine za analizu i interpretaciju rezultata istraživanja. Na temelju dobivenih rezultata utvrđeno je da ocjenjivanje negativno utiče na motivaciju te da nije objektivno, ali je jasno i transparentno te se u većini slučajeva ocjene saopćavaju i obrazlažu.

Ključne riječi: ocjenjivanje, transparentnost, objektivnost, motiviranost, greške u ocjenjivanju

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).

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

Ocjenjivanje se može definisati i kao sud o učenikovom 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 se nastavnici obavezuju pridržavati (Gojkov, 2006). Također, može se reći kako je ocjenjivanje predmet dokimologije, didaktike i posebnih didaktika (metodika pojedinih predmeta) i da je usko vezano za ostale aspekte nastave (Gojkov, 2006). Tačnije, problemom ocjenjivanja učenika u školi s psihološkog aspekta bavi se *dokimologija*, a s pedagoškog aspekta predmet je proučavanja *didaktike i metodika pojedinih predmeta*.

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 sadržajem. Analogno tome, od učenika se mogu očekivati dobri rezultati ako su redovno učili. Nadalje, ocjenjivanje mora biti povezano s pedagoškim rezultatima koje je odredila škola u skladu s kurikulumom. Za svaki nastavni predmet moraju biti jasno definisani nastavni sadržaji i ocjenjivačka mjerila. Također, učenici moraju biti upoznati s prirodom i namjenom ocjenjivačke aktivnosti te s dijelovima ocjenjivanja za svaki pojedini predmet.

2. Subjektivno i objektivno ocjenjivanje

U literaturi, stručnim i naučnim radovima obično susrećemo dvije tendencije u pristupu problemu ocjenjivanja: jedan pristup orijentiran je na subjektivno procjenjivanje, a drugi na uzimanje objektivnih indikatora kao mjere uspjeha. Oba ova pristupa nalaze široku primjenu u istraživanju teorijskih i praktičnih problema i imaju svoje prednosti i nedostatke.

2.1. Subjektivno ocjenjivanje

U subjektivnom ocjenjivanju mjerni instrument je procjenjivač, tj. čovjek koji je pod uticajem sistematskih i nesistematskih varijabli faktora koji umanjuju njegove procjene. Subjektivno ocjenjivanje nije pouzdano jer svaki ocjenjivač ima vlastite kriterije u pogledu kvantiteta i kvaliteta znanja za skalu ocjena, a tu su i ostale poteškoće: halo-efekat, lična jednačina itd.

Subjektivno ocjenjivanje može se provoditi na tri načina: nastavnik kao ocjenjivač, samoocjenjivanje (učenik sam sebe ocjenjuje) i međusobno ocjenjivanje (učenika i nastavnika, učenika i učenika).

Pošto je čitav odgojno-obrazovni proces, pa tako i vrednovanje u njemu, oblik međuljudske komunikacije, subjektivni momenat je neizbježan i potreban. Iz toga proizilazi i jedna velika prednost subjektivnog procjenjivanja, i to daje procjenjivač najprilagodljiviji

mjerni instrument. Čovjek posjeduje sposobnost da kontroliše uvjete kojima učenik obavlja neku djelatnost i da prosudi da li određeni uvjeti utiču na učenikov rezultat. Međutim, važno je utvrditi gdje i koliko djeluje subjektivni momenat jer se, ipak, teži što realnijem utvrđivanju rezultata odgojno-obrazovnog procesa.

2.2. *Objektivno ocjenjivanje*

Objektivnost se temelji na međusobnoj saglasnosti ocjenjivača o tačnosti ispitanikovih odgovora. Provodi se pomoću različitih objektivnih postupaka, pri čemu testovi znanja daju najpouzdanije rezultate. Dosta dobre rezultate daju i nizovi zadataka objektivnog tipa. Međutim, izrada testova znanja i utvrđivanja metrijskih karakteristika je složen posao pa se u praksi rijetko primjenjuje.

Objektivnom sudu je dostupan samo dio onoga što se vrednuje i u velikoj mjeri je potrebno osloniti se na subjektivne procjene koje su često nepouzdana. Zato treba uzeti u obzir sljedeće okolnosti:

- a) Iz okolnosti da je neke pojave ili osobine teško ili nemoguće objektivno vrednovati, ne smije se zaključiti da su one manje važne i bazirati se na ono što je lakše objektivno izmjeriti. Ako se želi podstaći originalnost i razvoj kreativnosti, morat će se granica strogo utvrđenog toka rada koji omogućuje objektivno vrednovanje napustiti i uzeti u obzir subjektivni momenat.
- b) Zadaci i rezultati odgojno-obrazovnog procesa često se dijele na kognitivne, afektivne i psihomotoričke. Najveća objektivnost može se postići kod sadržaja iz psihomotoričkog područja, u znatnoj je mjeri moguća i na kognitivnom području (vrednovanje poznavanja činjenica), a najmanja je mogućnost objektivnog vrednovanja na afektivnom području (emocije, interesi, motivacija), gdje verbalne, pismene ili usmene izjave ne moraju biti iskrene te je bolje osloniti se na ponašanje promatranja.
- c) Granice mogućnosti objektivnog vrednovanja nisu konačne, već ih je moguće stalno širiti primjenom objektivnih postupaka i instrumenata.

Mogućnosti objektivnosti vrednovanja različite su i u odnosu na *sadržaj ocjenjivanja* (npr. u praktičnom dijelu tehničkog odgoja mjeriti brzinu rada je objektivnije nego ocjenjivati učenikovu spretnost koja je i u domenu subjektivne procjene ocjenjivača, a subjektivizam će prevladati pri procjeni učenikove motiviranosti). Trebalo bi uzeti u obzir i adekvatnu upotrebu *nastavnih metoda*.

Isključiva primjena samo subjektivnog ili samo objektivnog načina ocjenjivanja uzrokuje teškoće u dobivanju tačne ocjene učenika. Iako se poboljšanjem ocjenjivanja mogu smanjiti uticaji mnogih negativnih faktora, oni se ne mogu potpuno izbjeći. Ali i isključiva upotreba samo jednog načina ocjenjivanja isključuje mogućnost da se iskoriste njihove dobre strane, bez obzira na nedostatke.

Jedan od prijedloga za postizanje metrijskih karakteristika ocjenjivanja je da objektivni indikatori budu u službi objektivnosti i osjetljivosti ocjena, a procjenjivač bi doprinio poboljšanju njihove pouzdanosti i valjanosti (Popović, 1966).

3. Javnost i demokratičnost

Na osnovu objektivnosti vrednovanja i ocjenjivanja lahko se razvija praksa saopćavanja suda ili ocjene o pokazanim rezultatima. Javnost, blagovremenost i obrazloženost konstatacije ili ocjene omogućuje učeniku i drugima da prati svoj vlastiti rad i uspjeh, da ima pravilnu orijentaciju i mogućnost poduzimanja mjera koje su potrebne za još bolje rezultate. S obzirom na značaj javnosti vrednovanja i ocjenjivanja, obrazloženja određene konstatacije ili ocjene ne može se tolerisati "sistem hijeroglifa"-znakova koji imaju smisao samo za one koji su ih upisali u javnim dokumentima, a ni neizvjesnost u procjeni valjanosti određene radnje, odgovora itd.

Saopćenje rezultata i obrazloženje imaju širu motivacionu ulogu, služe izgrađivanju povjerenja između učenika i nastavnika, doprinose izgrađivanju kriterija vrednovanja, što prevazilazi dokimološke granice ocjenjivanja i prerasta u odgojni odnos šireg značaja (Filipović, 1981).

4. Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja: karakter ocjenjivanja učenika srednjih škola na području Tuzlanskog kantona s obzirom na dokimološku konstrukciju školske ocjene.

Cilj istraživanja: ispitati karakteristike ocjenjivanja učenika srednjih škola na području Tuzlanskog kantona s obzirom na dokimološku konstrukciju školske ocjene.

Metode: Analiza sadržaja, analitičko-deskriptivna metoda, servej

Postupci: Anketiranje, analiziranje

Tehnika: Anketa

Instrument: Anketni upitnik

Populacija i uzorak: populaciju čine učenici srednjih škola na području Tuzlanskog kantona, a uzorak čine 149 učenika i učenica srednjih škola gimnazijskog tipa na području Tuzlanskog kantona, od kojih je 64 muških i 85 ženskih ispitanika.

Zadaci:

1. ispitati, analizirati i interpretirati stavove učenika srednjih škola o ocjenjivanju da je jasno, transparentno i precizno
2. ispitati, analizirati i interpretirati stavove učenika srednjih škola o ocjenama da se saopćavaju i obrazlažu i da su rezultat kontinuiranog i raznovrsnog praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja
3. ispitati, analizirati i interpretirati stavove učenika srednjih škola da proces praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja podstiče motivaciju kod učenika
4. ispitati, analizirati i interpretirati stavove učenika srednjih škola da je ocjenjivanje objektivno

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se da je ocjenjivanje jasno, transparentno i precizno.

2. Pretpostavlja se da se ocjene saopćavaju i obrazlažu i da su rezultat kontinuiranog i raznovrsnog praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja.
3. Pretpostavlja se da proces praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja podstiče motivaciju kod učenika.
4. Pretpostavlja se da je ocjenjivanje objektivno.

Analiza i interpretacija rezultata:

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

Tabela broj 1

Školsko ocjenjivanje profesori provode transparentno i kontinuirano					
F	5	2	34	80	28
%	3,35	1,34	22,81	53,69	18,79

Prema rezultatima iz tabele broj 1 vidljivo je da profesori ocjenjivanje provode kontinuirano i transparentno. Ukupan zbir odgovora često i uvijek je 108, što je preko 70%, dok samo 7 ispitanika smatra da je ocjenjivanje profesora netransparentno i bez kontinuiteta.

Tabela broj 2

Profesori na početku školske godine upoznaju s elementima i postupcima ocjenjivanja					
F	10	19	21	30	69
%	6,71	12,75	14,09	20,13	46,31

Iz tabele broj 2 su prezentirani rezultati stavova učenika o tome da profesori na početku školske godine upoznaju učenika s elementima i postupcima ocjenjivanja koji se tiču nastavnog predmeta koji predaju. Prema rezultatima stavova učenika, uočljivo je da je 69 učenika tvrdi da profesori to uvijek rade, što je posebno

značajno, i 30 učenika da to rade često, što je u zbiru 99 učenika ili 66,44%. Nešto manje od 20% učenika smatra da to profesori ne čine, što bi trebalo provjeriti u čemu je problem. Da li elementi i postupci učenicima nisu jasni kada se objasne ili neki profesori to nejasno urade ili je neka druga vrsta problema u pitanju.

Tabela broj 3

Upute o elementima i postupcima ocjenjivanja su jasne, precizne i razumljive svima					
F	10	21	42	57	19
%	6,71	14,09	28,18	38,25	12,75

Kvalitetno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje zavisi od jasnoće elemenata i postupaka ocjenjivanja. Prema rezultatima iz tabele broj 3 može se vidjeti da su upute o elementima i postupcima ocjenjivanja uglavnom jasne, precizne i razumljive svima jer je 76 ispitanika odgovorilo s uvijek i često na postavljenu tvrdnju. Ipak, za kvalitetnije ocjenjivanje potrebno je da taj procenat bude mnogo veći, to jeste da nema ovoliki broj ispitanika koji tvrde da nikada ili rijetko su upute o elementima i ocjenjivanju jasne, precizne i razumljive svima.

Tabela broj 4

Profesori kontinuirano prate i ocjenjuju rad učenika tokom školske godine					
F	4	17	42	51	35
%	2,68	11,41	28,18	34,23	23,49

Podaci prezentirani u tabeli broj 4 pokazuju da preko 57% ispitanika smatra da profesori kontinuirano prate i ocjenjuju učenike tokom školske godine. Kontinuirano praćenje i ocjenjivanje daje objektivniju ocjenu ukupnog učeničkog postignuća, stoga procenat izražen u tabeli broj 4 nije zadovoljavajući kada je ova tvrdnja u pitanju.

Tabela broj 5

Profesori svaku ocjenu javno saopćavaju i obrazlažu					
F	7	23	41	52	26
%	4,69	15,43	27,51	34,89	17,44

Pravo učenika je da zna ocjenu koju je dobio i da se ocjena obrazloži. Ovo ima mnogostruke prednosti u poboljšavanju i napretku učeničkih postignuća. Međutim, u tabeli broj 5 su rezultati koji pokazuju da se javno saopćavanje i obrazlaganje ocjena ne praktikuje u zadovoljavajućoj mjeri. Tek nešto više od 50% ispitanika konstatuje da se to radi često ili uvijek.

Tabela broj 6

Ocijenjene pismene radove i radove drugih vrsta daju se na uvid					
F	1	2	16	28	102
%	0,67	1,34	10,79	18,79	68,45

Prema podacima iz tabele broj 6 se može konstatovati da se pismeni radovi koji su ispravljani i ocijenjeni daju na uvid te tako učenici mogu da uoče svoj greške i da prate način ocjenjivanja, s obzirom da se 130 ispitanika (skoro 90%) izjasnilo da profesori daju na uvid ocijenjene radove.

Tabela broj 7

Školsko ocjenjivanje utiče na motivaciju i potiče na učenje					
F	16	13	35	45	40
%	10,73	8,72	23,49	30,20	26,84

Jedna od funkcija ocjena je i da kod učenika probuditi motiviranost. Međutim, razni faktori utiču da se ta funkcija ostvari. Školsko ocjenjivanje utiče na motivaciju 57% ispitanika, što nije procenat kojim bi se moglo biti zadovoljno i treba poduzeti korake u promjeni percepcije ocjenjivanja kod učenika, ali i profesora.

Tabela broj 8

Školsko ocjenjivanje rezultira strahom od dolaska u školu					
F	29	34	31	28	27
%	19,46	22,82	20,80	18,79	18,12

Škola kao institucija ne bi trebala biti mjesto koje je nepoželjno za učenički boravak. Jedan od faktora koji doprinosi učeničkom strahu od dolaska u školu je ocjenjivanje. Prema podacima prezentiranim u tabeli broj 8, 37% ispitanika ima strah od škole zbog ocjenjivanja.

Tabela broj 9

Školsko ocjenjivanje doprinosi boljoj socioemocionalnoj razrednoj atmosferi					
F	20	24	63	32	10
%	3,42	16,10	42,28	21,47	6,71

Ocjenjivanje može uzrokovati određene probleme i tenzije unutar odjeljenja zbog pojava ljubomore, zavisti, odbacivanjem učenika s odličnim ocjenama, što sve narušava razrednu klimu. Prema podacima iz tabele broj 9, 52% učenika smatra da ocjenjivanje ne doprinosi boljoj razrednoj atmosferi, dok 28% smatra da doprinosi boljoj atmosferi.

Tabela broj 10

Profesori slabije učenike ocjenjuju nižom ocjenom iako znaju za višu ocjenu					
F	29	38	34	24	24
%	19,46	25,50	22,82	16,10	16,10

Iz rezultata prezentiranih u tabeli 10, vidljivo je da ispitanici smatraju da se daje niža ocjena slabijim učenicima iako su pokazali znanje za višu ocjenu. Posebno je važno istaći da samo 19% izjavljuje da to profesori nikad ne rade, što je zabrinjavajući podatak.

Tabela broj 11

Profesori precjenjuju znanje boljih učenika					
F	12	22	41	45	29
%	8,05	14,76	27,51	30,20	19,46

Prema podacima iz tabele 11 nameće se konstatacija da profesori precjenjuju znanja boljih učenika (50% ispitanika tako smatra). Zabrinjavajući je podatak da samo 8% ispitanika smatra da profesori to nikad ne čine.

Tabela broj 12

Raspoloženje profesora u trenutku ispitivanja utiče na ocjenjivanje					
F	3	10	20	47	69
%	2,01	6,71	13,42	31,54	46,31

U tabeli broj 12 su podaci koji pokazuju da raspoloženje profesora mnogo utiče na njegovo ocjenjivanje jer 78,85% smatra da raspoloženje utiče, a samo 2% smatra da nikako ne utiče na ocjenjivanje.

Diskusija i zaključak

Referirajući se na postavljene hipoteze i na dobivene rezultate, potrebno je napraviti okvirni pregled rezultata i prikazati koliko su usaglašeni s postavljenim hipotezama.

Optimistično djeluju rezultati koji ukazuju da ocjenjivanje profesori provode transparentno i precizno. Ocjena ima svoj motivacioni karakter ako ima transparentnost, time i izvjesnu pravednost i dosljednost u ocjenjivanju. Takvi nastavnici zaslužuju povjerenje učenika i sigurno uspostavljaju kvalitetniju razrednu atmosferu.

Positivni su i stavovi učenika koji pokazuju da u preko 66% slučajeva profesori na početku školske godine učenike upoznaju s elementima i postupcima ocjenjivanja. Istina, visok je postotak onih koji to ne učine, bar prema percepciji učenika. I ovaj postupak u dokimologiji je veoma važan jer omogućava učenicima informisanje o važnim elementima nastavnog procesa, a to je kakva su

očekivanja nastavnika u vezi s evaluacijom i postignućem učenika. Dobro postavljene ovakve elemente nastavnog procesa obezbjeđuju uspostavu povjerenja između učenika i nastavnika, kao i dosljednost i pravičnost u ocjenjivanju. Sve to doprinosi i uspješnijoj razrednoj atmosferi. Stava smo da kategorija uputa i jasnoće elementa ocjenjivanja mora biti prisutnija kod nastavnika jer procenat od 51% ove prakse kod nastavnika ne ulijeva povjerenje potrebno da se uspostavi uspješan i dugoročno kvalitetan nastavni proces.

Kontinuitet ocjenjivanja je problem na koji često ukazuju stručni savjetnici jer nepostojanjem kontinuiteta u ocjenjivanju, učenike navikavamo da ne uče na vrijeme, da taktiziraju kada su u pitanju usmene ili pismene provjere, a to posljedično dovodi do velikog pritiska na nastavni proces posljednjih mjeseci ili dana pred kraj polugodišta, kada veći broj učenika mora dobiti veći broj ocjena. Takva praksa može negativno uticati na cjelokupni uspjeh škole, smanjuje kriterije i relativizira rad marljivih učenika. Tek 57% ispitivanih učenika smatra da je ovaj proces kontinuiran, što nas upućuje na zaključak da nastavnici moraju biti ozbiljniji u rješavanju ovog problema, kao i rješenje problema obrazlaganja ocjena. Povratna informacija je ključna u procesu razvoja svakog pojedinca, a učenike je posebno važno, u tom smislu, razvijati jer ih tako učimo u čemu su dobri, a gdje mogu biti i bolji. Nema opravdanog ni objektivnog, a pogotovo subjektivnog razloga koji bi objasnio neobjašnjavanje postignute ocjene. To je, srećom, donekle ispravljeno rješavanjem pismenih zadataka/provjera u koje učenici imaju na uvid i dobivaju povratnu informaciju o svom individualnom napredovanju.

Školsko postignuće uveliko zavisi od motiviranosti učenika za učenjem i angažovanjem u školskim aktivnostima. Jedna od zadata školske ocjene bi trebalo da bude da se učenici stimuliraju, motivišu na što veći angažman (57% ispitanika je i doživljava kao takvu), ulaganja više truda i energije jer ocjena, između ostalog, služi kao pokazatelj njihovog trenutnog postignuća iz određenog nastavnog predmeta, a ne ocjenjivanja i vrednovanja njihove ličnosti i ukupnih učeničkih potencijala. Gubitkom motivacije zbog određenog predmeta koja je produkt (pre)strogog kritiziranja ocjenjivača može rezultirati odbojnošću prema školi uopće, gubljenjem prave slike

o sebi i gubitka samopouzdanja. Učenici počinju da izbjegavaju boravak u školi ili im predstavlja neugodno i nepoželjno mjesto (37% ispitanika često osjeća strah od škole zbog ocjena). Lančano se zbog loših osjećaja i tenzija unutar učeničkih ličnosti pojavljuje lošija socioemocionalna klima koja dalje generira probleme koji će ići u začarani krug. Skoro 30% ispitanika smatra da ocjenjivanje loše utiče na klimu unutar odjeljenja. Radeći na saradnji, ali i zdravoj kompetitivnosti i konkurentnosti, pripadanju grupi i osjećaju pripadnosti grupi, pojedinac će doprinijeti boljem uspjehu jer njegov uspjeh direktno utiče na uspjeh grupe.

Greške u ocjenjivanju su sastvni dio prirode samog ocjenjivanja, ali bi se trebalo raditi na prevenciji i eliminisanju, u što je moguće višoj mjeri, pogrešaka u ocjenjivanju, kao što je i to da se znanja slabijih učenika podcjenjuju te tako uništavaju, i ako je pokazalo interesovanje i uloženi trud. Znanja učenika od kojih se naviklo da dobijaju dobre ocjene se precjenjuje (50% ispitanika smatra da se dešava često ili uvijek), što je druga dimenzija pogreške u ocjenjivanju i refleksija koja će imati dugoročne posljedice na ličnost učenika. Pogreška koja je uzrokovana raspoloženjem profesora je posebno zastupljena (čak 78,85% smatra često ili uvijek) i potrebno bi bilo da svaki profesor osvijesti tu dimenziju i radi na tome da ocjenjivanje bude što objektivnije.

Saznanja do kojih se došlo u okviru ovog istraživanja, na osnovu teorijskih razmatranja, metodologije koja je primjenjena, kao i analize i interpretacije rezultata, veoma su značajna, s obzirom na to da se kvalitet rada u školi, skretanjem pažnje na problematiku ocjenjivanja, može poboljšati. Značajna saznanja dobivena su u okviru svih zadataka našeg istraživanja. Može se zaključiti da je ocjenjivanje uglavnom jasno, transparentno i precizno, mada bi se moglo poraditi na ovom polju i unaprijediti situacija. Ocjene se, uglavnom, saopćavaju i obrazlažu, ali i ovaj segment bi mogao biti mnogo bolji. Općenito, nastavnicima bi trebalo dodatno skrenuti pažnja o važnosti ove dimenzije procesa ocjenjivanja. Posebno važno je istaći da se iz rezultata jasno vidi da se učenici plaše ocjenjivanja i da je objektivnost (kod usmenog ispitivanja) veoma upitna te da oni koji ocjenjuju, odstupe od kriterijuma ocjenjivanja iz nekih drugih razloga o kojim se u teoriji o problemu ocjenjivanja

već zna. Pretpostavke da je ocjenjivanje jasno, transparentno i precizno te da se ocjene saopćavaju i obrazlažu su djelimično potvrđene, dok pretpostavke da ocjenjivanje utiče na motivaciju i da je objektivno nisu potvrđene. Korigovanjem ustanovljenih problema koji se ne mogu otkoloniti, ali mogu ublažiti dobilo bi se na kvaliteti i rješenu mnogih problema vezanih za učenička postignuća koja su u korelaciji s ocjenjivanjem.

Prijedlozi za nastavnike – obratiti pažnju na pogreške u ocjenjivanju

Jedan od ciljeva ovog istraživanja jeste podizanje svijesti kod nastavnika o mogućim greškama koje mogu nastati prilikom ocjenjivanja. Stoga ćemo istaknuti nekoliko osnovnih grešaka, u nadi da će ih nastavnici prepoznati i nastojati unaprijediti svoju praksu.

Repišti (2012) prepoznaje nekoliko učestalih grešaka u ocjenjivanju: konstantna greška, greška diferencijacije, logička greška, halo-efekat, greška kontrasta i prilagođavanje kriterija.

Konstantna greška odnosi se na tendenciju davanja sličnih ocjena i može se javiti u tri oblika: lična jednačina (pretjerana strogoća ili blagost), centralna tendencija (sklonost davanju prosječnih ocjena) te preferiranje ekstremnih ocjena, poput isključivog korištenja 1 i 5 (Andrilović, 1986, prema Repišti, 2012).

Greška diferencijacije podrazumijeva davanje dodatnih oznaka i međuocjena, odnosno smještanje učenika u nestandardne kategorije (Grgin, 1986, prema Repišti, 2012).

Logička greška nastaje kada ocjenjivač pogrešno pretpostavi da su određene osobine povezane i stoga ih vrednuje na sličan način. Kada se ova tendencija proširi, naziva se halo-efekat.

Halo-efekat (opaženi oreol) podrazumijeva donošenje sudova o postignuću i osobinama učenika na različitim dimenzijama na osnovu općeg utiska o njemu ili procjenjivanje nepoznate dimenzije na temelju informacija iz poznate (npr. zaključivanje o uspjehu u biologiji na osnovu ocjene iz hemije). Ako su ove dimenzije zaista povezane, a ne rezultat subjektivnih pretpostavki ocjenjivača, tada

govorimo o pravom oreolu, što ne predstavlja grešku (Fajgelj, 2005, prema Repišti, 2012).

Greška kontrasta (ili greška sličnosti) javlja se kada utisak o pret-hodnim učenicima koji su odgovarali utiče na ocjenjivanje onih koji tek dolaze na ispitivanje (Grgin, 1986, prema Repišti, 2012).

Prilagođavanje kriterija uzorku ogleđa se u sklonosti raspoređi-vanja ocjena duž cijele skale, bez obzira na to da li je grupa objek-tivno slabija ili uspješnija (Andrilović, 1986, prema Repišti, 2012).

Literatura

- Filipović, N. (1981). *Didaktika* 2. 2. izd. Sarajevo:Svjetlost
- Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P.(ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb:Matica hrvatska
- Gojkov, G. (2006). *Dokimologija – priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko:Naklada Slap.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. 4. izd., Jastrebarsko:Naklada Slap.
- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
- Popović, M. (1966). *Pedagogija-časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije*, br.2. godina
- Repišti, S. (2012). *Prikaz pristupa evaluaciji nastavnog procesa*. *Naša škola*, LVIII, 62, 29-43.
- Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet