

OCJENJIVANJE UČENIČKOG NAPRETKA

ŽELJKA MAROVIĆ

Osnovna škola
»Sveti Martin pod Okićem«
Sveti Martin pod Okićem 37b
10435 Sveti Martin pod Okićem

Primljeno: 10. 2. 2004.

Stručni rad
UDK 371.26

Sažetak

Članak se bavi ocjenjivanjem učeničkog napretka. Nakon nekoliko temeljnih dokimoloških tvrdnji, raspravlja se o svrsi ocjenjivanja. Autorica razmatra neke moguće vrste ocjenjivanja, te podsjeća da svaki nastavnik može imati svoj specifični način ocjenjivanja učenika. Ona opisuje i proces davanja ocjena učenicima, evidentiranje pojedinih ocjena i proces donošenja zaključne ocjene. U završnom dijelu govori i o promjenama koje se očituju pri prijelazu iz tradicionalnog u suvremeno ocjenjivanje.

Ključne riječi: dokimologija, ocjenjivanje, vrste ocjenjivanja, tipovi ocjenjivanja, zadatci, testovi, vrednovanje, problemi u ocjenjivanju, faktori veličine, mjerni instrument, tehnika ispitivanja i ocjenjivanja, ocjenjivanje u praksi, umijeće ocjenjivanja, opasnosti u ocjenjivanju, čimbenici obrazovanja, ocjene, evidencija, izvješća, ljestvica ocjena, promjene u ocjenjivanju

UVOD

Svaki se nastavnik na svakom satu susreće s davanjem ocjena, odnosno s ocjenjivanjem. Različiti su načini ocjenjivanja, a različita je i svrha ocjenjivanja kao i problemi koji se javljaju u sustavu ocjenjivanja. Ta je tema aktualna i stoga što se i učenički napredak može ocijeniti na različite načine i različitim vrstama ocjenjivanja. Tako nerijetko ocjenjivanjem nisu zadovoljni ni učenici, ni njihovi roditelji, pa ni sami nastavnici.

Ima više pristupa problematici ispitivanja i ocjenjivanja učeničkih znanja u školama (psihologijski, pedagoški, sociološki, pravni i dr.). U ovom članku nastojat ćemo prikazati psihologijski i pedagoški pristup problematici ispitivanja i ocjenjivanja učeničkih znanja u školama. Iako se, doslovno

uzevši, sve može ocijeniti, ipak svaka ocjena nema istu vrijednost ni kvalitetu, ne samo s obzirom na načine koji se primjenjuju u provjeri učenikova znanja: usmeno, pismeno, opisno, putem domaće zadaće... Pojedini načini ocjenjivanja i njihova praktična primjena stavljaju na veliku kušnju nastavnika, pogotovo ako je riječ o početniku. Ocjenjivanje učenikova napretka dvosmjerni je proces u kojem sudjeluju nastavnik, kao ocjenjivač i ispitivač, te učenik koji pokazuje svoje znanje. Nužno je u tijeku nastavne godine ocjenjivati učenike da bi se pratila uspješnost (ili neuspješnost) svladavanja i usvajanja određenog nastavnog gradiva. Pritom je veoma važna suradnja s učenicima radi stalnog uvida učitelja u razumijevanje i uspješnost njihova praćenja i napredovanja te uvid u to je li ta nastavna cjelina svladana i može li se ocijeniti.

1. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA

Dokimologija¹ je relativno mlada znanstvena disciplina koja je utemeljena tek sredinom tridesetih godina prošlog stoljeća, a to je vrijeme kad se u razvijenim zemljama Europe i u Sjedinjenim Američkim Državama pojavljuje potreba za istraživanjima utjecaja čitava niza činilaca na donošenje odluke različitih natječajnih komisija, komisija za procjenu i pojedinačnih ocjenjivača prilikom prosudbe nekoga ljudskog djela, kreacije, radnog učinka, školskog postignuća i sl., koje pak nije moguće objektivno mjeriti. Njezina je zadaća da na temelju svestranog proučavanja tih prilika pronade i praksi ponudi prikladnije i valjanije načine i postupke prosuđivanja i ocjenjivanja.

Školska dokimologija čini značajan dio dokimologije, jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama. Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, valjanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća.

1.2. *Dokimološki pristupi u proučavanju problematike školskog ocjenjivanja*

Na temelju obavljenih ispitivanja problematike školskog procjenjivanja i mjerenja znanja mogu se jasno razabrati dva temeljna dokimološka pristupa. Najprije se pojavljuje pristup koji karakteriziraju istraživanja upravljena na otkrivanje i identifikaciju svih onih faktora koji negativno utječu na školsko procjenjivanje znanja i koji čine da ocjene koje daju nastavnici na tradicionalnim ispitima budu i nedovolj-

no objektivne i nedovoljno pouzdane. Drugi pristup određuje proučavanja kojima se nastoje pronaći i praksi ponuditi takvi postupci kojima će se u dobro definiranim uvjetima ispitivanja otkloniti utjecaj nepoželjnih faktora i znanje procijeniti prema jednakim i stalnim mjerilima za sve ispitanike. Premda je spomenutim istraživačkim zahvatima dokimologija došla i do niza vrijednih saznanja o uzrocima slabe materijske vrijednosti školskih ocjena i do objektivnih i pouzdanijih (pa time i točnijih) postupaka ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja, ipak je unutar toga ostalo neriješenih problema, a i novootvorenih pitanja i problema na koje odgovore i rješenja treba naći tek u budućim ispitivanjima. Dokimologija dijeli poznatu sudbinu znanosti za koju je karakteristično da se u procesu rješavanja aktualnih problema redovito nailazi na cijelo mnoštvo novih i često još složenijih pitanja i tako, umjesto da se smanjuje, još se više širi i uvećava polje istraživanja.

2. SVRHA OCJENJIVANJA

Redovito ocjenjivanje učeničkog napretka sastavni je dio poučavanja i učenja u školi. Vrlo su raznolike aktivnosti kojima se ocjenjuje učenički napredak, a svaka se sastoji od posebnih postupaka.

Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh.² Škole u svom pedagoškom djelovanju nastoje po-

¹ Termin »dokimologija« sastavljen je od grčkih riječi: *dokimos*, što znači prokušani, dokazan, i *logos*, istina, znanost.

² »Ocjenjivanje je postupak vrednovanja svih važnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom u skladu sa zakonom«: Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 2.

stići cilj koji uključuje pomoć učenicima pri stjecanju znanja kao i pomoć u razumijevanju onoga što se uči te razvijanje vlastitih sposobnosti i stajališta. Ocjenjivanje se odnosi na tehnike praćenja učenikova napretka prema određenim obrazovnim rezultatima. Prvo i najvažnije pitanje kada je riječ o ocjenjivanju učeničkog napretka jest zašto se ocjenjuje.

Ocjenjivanje može imati različite svrhe.³ To su npr.:

- *Osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku.* Takvi podaci nastavniku omogućavaju da provjeri uspješnost vlastita poučavanja u odnosu na postignuće predviđenih obrazovnih rezultata. Ocjenjivanje može ukazati i na stanovite poteškoće ili nerazumijevanje koje na idućim nastavnim satima valja ispraviti.
- *Učenicima osigurati pedagoški povratne informacije.* Ocjenjivanje omogućuje učenicima da usporede svoj uspjeh s očekivanim standardom, te da se posluže potvrdnim informacijama kako bi ispravili i poboljšali svoj rad i jasnije shvatili zahtjeve određene aktivnosti.
- *Motivirati učenike.* Ocjenjivačke aktivnosti mogu biti poticaj učenicima da dobro organiziraju svoj rad i nauče što je potrebno za uspješno provođenje tih aktivnosti. Poticaj se temelji na unutarnjoj ili vanjskoj motivaciji, ili na obje.
- *Osigurati evidenciju napretka.* Redovito ocjenjivanje omogućuje nastavnicima da pismeno prate učenički napredak kroz dulje razdoblje. To može postati temelj za vaše zaključke o sadašnjim i budućim pedagoškim potrebama pojedinih učenika. Osobito ako se pojave problemi, to može poslužiti u komunikaciji s drugim osobama uključujući i roditelje.

- *Poslužiti kao izraz sadašnjih postignuća.* Posebna ocjenjivačka aktivnost ili skupina aktivnosti može poslužiti da se odredi standard postignutog uspjeha učenika u određenom trenutku. To postignuće može poslužiti kao temelj za dobivanje svjedodžbe ili formalnog izvješća namijenjenog drugim osobama, uglavnom roditeljima.
- *Ocijeniti učeničku sposobnost za buduće učenje.* Ocjenjivanje može poslužiti kao znak jesu li učenici spremni za određeni tip učenja (npr. čitanje), je li primjereno svrstavati učenike u skupine prema sposobnostima, imaju li posebnih problema u učenju, jesu li svladali prethodno gradivo kako bi se novu nastavnu jedinicu moglo uspješno poučavati.
- *Dokaz o djelotvornosti nastavnika i škola.* Učenička uspješnost u ocjenjivanju zadataka dokaz je njihova napretka pa stoga služi kao koristan pokazatelj učeničke i školske djelatnosti.

2.2. *Metrijski karakter ocjenjivanja znanja*

Mjerenje može biti provedeno prije početka, tijekom ili nakon nekog obrazovnog programa. Može biti upotrijebljeno kao vodič za učenje, radi poboljšanja poučavanja, kao temelj za donošenje odluka o pojedincima ili obrazovnoj pouci.

Kod nas su istraživači, u ispitivanju problematike školskog procjenjivanja znanja, pošli od činjenice da je to procjenjivanje po svojim bitnim obilježjima mjerenje znanja. Premda značenje ocjene može ovisiti o svrsi ispita (drugačija je funkcija ocjene npr. na prijamnom nego na završnom ispitu, jednako tako ocjena dana u tijeku

³ Usp. C. KYRIACOU, *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb 1998, str. 159-164.

školske godine može imati različito značenje od ocjene na njezinu svršetku), prvenstvena uloga svake ocjene koju daje nastavnik na ispitu jest kontroliranje učenikova znanja. Nakon obavljenih ispita, nastavnik se ne zadovoljava samo time da učenike poreda po njihovu znanju, odnosno po tome tko od njih zna više, a tko manje, nego ocjenom želi označiti i za koliko se oni međusobno razlikuju po iskazanim znanjima. To pak znači da se u procjenjivanju znanja nastavnik služi takvom mjernom ljestvicom na kojoj su ocjene njezine jedinice. Kad nastavnik prosudi da neki učenik ima znanja za ocjenu »dovoljno«, a drugi za ocjenu »vrlo dobro«, on time ujedno tvrdi da se njihova znanja razlikuju za dvije jedinice na ljestvici, odnosno dvije ocjene.

Školsko procjenjivanje znanja, mjerenje, vidljivo je iz toga što ono u sebi uključuje sve nužne komponente koje nalazimo pri svakom mjerenju. Kako je poznato, svako mjerenje pretpostavlja:

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

Na jednake mjerne komponente nailazimo i u školskom ocjenjivanju. Pitamo li nastavnike što procjenjuju na školskim ispitima, dobit ćemo spreman i suglasan odgovor da ocjenjuju učenička znanja. Učenička znanja su ono što se mjeri. O instrumentu i tehnici lako se da zaključiti iz same ispitne situacije. Iz nje je očito da je instrument mjerenja sam nastavnik, a tehnika njegov način ispitivanja i ocjenjivanja. To znači da se u školskom ocjenjivanju nastavnik pojavljuje i u ulozi mjernog instrumenta i u ulozi mjerioca.

Budući da učenička znanja (psihička veličina) mogu se mjeriti samo posredno, tj. preko reakcija u određenim situacijama (kao što je to slučaj s učenikovim odgovo-

rima na nastavnikova pitanja na ispitu), školsko procjenjivanje znanja pripada kategoriji posrednog mjerenja. To znači da nastavnici na školskim ispitima zapravo procjenjuju učeničke odgovore, jer pretpostavljaju da su oni u cijelosti određeni veličinom (razvijenošću) prave veličine, tj. učeničkih znanja, koja nastoje posredno izmjeriti upotrebom ljestvice ocjena.

2.3. *Metrijska vrijednost školskog ocjenjivanja*

Ispitivanje i procjenjivanje znanja nerazlučivi je dio jedinstvenog obrazovnog procesa, u svim oblicima i na svim stupnjevima organiziranoga sustavnog podučavanja, školovanja i procjenjivanja znanja. Nastavnici gotovo svakog dana provjeravaju pa i ocjenjuju znanja svojih učenika. Pritom takva kontrola njihovih obrazovnih postignuća ima najmanje dvojaku funkciju:

- omogućuje dobivanje podataka o tome s kakvim uspjehom učenici stječu i vladaju predmetnim sadržajima (što im omogućuju praćenje njihova edukativnog razvoja) te
- osigurava dobivanje povratne informacije o svojem nastavnom radu kako bi ga mogli prikladnije i uspješnije oblikovati i realizirati.

Svako mjerenje mora biti pokušaj odgovaranja na neko pitanje, a ono obično glasi: »Što bih sljedeće trebao/trebala učiniti?« Mjerenje je moćno sredstvo za poboljšanje učenja. Istraživanja pokazuju da su redovita mjerenja i povratne informacije među najvažnijim postupcima koje učitelji upotrebljavaju za unapređenje učenja.⁴

⁴ A. KRKOVIĆ, *Mjerenje u psihologiji i pedagogiji*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd 1964.

Mjerenje na različite načine utječe na obrazovanje, ali – kao i svako drugo pomoćno sredstvo – ono mora biti usklađeno s obrazovnim ciljevima. Odobravanjem vrsta i načina mjerenja potvrđuje se da oni odgovaraju svojoj svrsi. Učiteljska mjerenja i njihova upotreba mogu znatno poboljšati učenje.⁵

Određena funkcija ocjenjivanja pretpostavlja da je nastavnikov sud o učeničkim znanjima, koji je izražen ocjenom, točan, objektivn i pouzdan, jer će samo u tom slučaju sve reperkusije koje na temelju takvih prosudbi (ocjena) nužno slijede, i to na učenike i na nastavnike i na njihov rad, biti logične i opravdane.

3. VRSTE OCJENJIVANJA

U školskom sustavu postoje raznovrsne ocjenjivačke aktivnosti. Moglo bi se reći da svaki nastavnik ima i svoju specifičnu vrstu ocjenjivanja. Najvažnije vrste ocjenjivanja su⁶:

- *Formativno ocjenjivanje*

Svrha ovog ocjenjivanja je poboljšati uspješno učenje učenika. To se može postići tako da se učenicima pomogne povratnom informacijom ili da nastavnici dobiju povratne obavijesti koje će im omogućiti da djelotvornije zadovolje učenikove pedagoške potrebe. Takvo ocjenjivanje usmjereno je na pronalaženje grešaka, poteškoća ili manjkavosti u učeničkom radu te pruža savjete i podatke kako bi se rad u budućnosti poboljšao.

- *Sumativno ocjenjivanje*

Ovim ocjenjivanjem određuje se standard postignuća dostignut u određenom trenutku, a najčešće se vrši na svršetku obrazovnog razdoblja (na svršetku polugodišta ili godine). Najtipičniji primjeri su ocjene iz školskih svjedodžbi ili rezultati ispita.

- *Normativno ocjenjivanje*

Ovo ocjenjivanje mjeri učenikov uspjeh uspoređujući ga s uspjehom drugih učenika. Ako se npr. ocjenom »odlično« označava razina znanja koju postiže najboljih deset posto učenika, to bi značilo da će, bez obzira na učeničke rezultate, najboljih 10% uvijek dobiti odličnu ocjenu.

- *Ocjenjivanje na temelju mjerila*

Ovo je ocjenjivanje učenikova uspjeha s obzirom na to je li zadovoljen određeni opis postignuća (mjerilo). To znači da će svi učenici koji su zadovoljili to mjerilo biti ocijenjeni pripadajućom ocjenom, bez obzira na uspjeh drugih učenika. Primjer za to su stupnjevani testovi u glazbi, živim jezicima i matematici.

- *Dijagnostičko ocjenjivanje*

Ovo ocjenjivanje preklapa se s formativnim ocjenjivanjem, ali precizno određuje poteškoće u učenju ili probleme. Određenim testovima mogu se odrediti pojedine potrebe i povezati s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

- *Interno ocjenjivanje*

Ovo su ocjenjivačke aktivnosti koje je osmislio nastavnik i koje se često koriste kao dio njegova nastavnog rada.

⁵ »Oblici, elementi i mjerila provjeravanja i ocjenjivanja učenikova postignuća u određenom nastavnom predmetu ili odgojno-obrazovnom području propisuju se programima Ministarstva. Ako oblici, elementi i mjerila provjeravanja i ocjenjivanja nisu propisani, određuju ih učitelj odnosno nastavnik samostalno, u skladu sa svojim izvedbenim nastavnim programom, suvremenim pedagoškim i dokimologijskim spoznajama, te odredbama ovoga pravilnika«: Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 9.

⁶ C. KYRIACOU, *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb 1998, str. 162-163.

- *Eksterno ocjenjivanje*

Ovo su ocjenjivačke aktivnosti koje su osmislili ispitivači izvan škole, iako ih često izvode razredni nastavnici, ali ih vanjski ocjenjivači provjeravaju na temelju nastavničkih uzoraka.

- *Neformalno ocjenjivanje*

Ovo je ocjenjivanje utemeljeno na praćenju rada u razredu.⁷

- *Formalno ocjenjivanje*

Ovo je ocjenjivanje koje se unaprijed najavljuje. To pruža učenicima priliku da ponove gradivo i da se pripreme za ocjenjivanje.

- *Trajno ocjenjivanje*

Završna se ocjena temelji na standardu postignuća u raznim oblicima ocjenjivanja tijekom duljeg razdoblja.⁸

- *Jednokratno ocjenjivanje*

Završna se ocjena temelji na standardu postignuća postignutom isključivo na svršetku tečaja ili programa.

- *Objektivno ocjenjivanje*

Ovamo pripadaju ocjenjivanje i srodne ocjenjivačke aktivnosti s visokim stupnjem podudarnosti ocjena različitih ocjenjivača. Najbolji primjer ovakvog ocjenjivanja su testovi višestrukog izbora.

- *Ocjenjivanje postupaka*

Ocjenjuju se aktivnosti u hodu, npr. čitanje pjesama naglas ili osmišljavanje i vođenje pokusa, pri čemu se ocjenjivanje temelji na neposrednom promatranju rada učenika.

- *Ocjenjivanje na temelju završnog proizvoda*

Ocjenjivanje je ovdje utemeljeno na opipljivom radu, npr. pismenom sastavku, projektu, crtežu, modelu ili ispitnom materijalu, koji se predaju sa svrhom da ih se ocijeni.

Ocjenjivanje je sastavni dio djelatnosti odgoja i obrazovanja, njime se određuju razine postignuća zadanih individualnih i općih ciljeva, uvažavajući uvjete u kojima su postignuti rezultati. Pojam ocjenjivanja u odgoju i obrazovanju ima širok raspon objekata vrednovanja, koji uključuje i dijagnozu teškoća i napretka učenika, uspješnost kvalitete nastavnog programa i njegove provedbe te brojne druge sastavnice.

3.1. Tipovi ocjenjivanja

Navedene tipove ocjenjivanja nastavnici često ne koriste pojedinačno već u parovima. Tako pojedini tipovi ocjenjivanja najčešće dolaze u kontrastnim parovima:

- formativni – sumativni
- utemeljeni na normama – utemeljeni na mjerilima
- unutarnji – vanjski
- neslužbeni – službeni
- trajni – jednokratni
- ocjenjivanje postupaka – ocjenjivanje završnog proizvoda.⁹

U osmišljavanju ocjenjivanja nije toliko bitno koji se tip ocjenjivanja koristi, najvažnije je da ocjenjivanje uspješno zadovoljava predviđene potrebe.

Vrste ocjenjivanja imaju raspon *odgojno-obrazovnih* rezultata koje se može ocjenjivati (znanje, razumijevanje, sposobnosti i stajališta), *aktivnosti* (usmena, pismena, praktična, testovi, ispiti), te *odgojno-obrazovnih* područja (različiti nastavni predmeti, stjecanje sposobnosti, npr. čitanja, pisanja i organizacije, zatim osobne i društ-

⁷ Usp. ovdje s poglavljem 3.2. *Ocjenjivanje u nastavi*.

⁸ Usp. Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 21.

⁹ Usp. C. KYRIACOU, *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb 1998, str. 163-164.

tvne sposobnosti, npr. motivaciju te sposobnosti da se uspješno radi u skupini). Riječju, uspješno ocjenjivanje učeničkog napretka složena je aktivnost.

3.2. *Ocjenjivanje u nastavi*

Ocjenjivanje je u nastavi dio svakodnevice. Ocijeniti se mogu različiti metodički postupci, od postavljanja pitanja učenicima tijekom nastave do pismenog ispita. Za svako ocjenjivanje potrebno je odrediti svrhu ili svrhe i vrstu ocjenjivanja kojom se želite poslužiti. Zatim treba osmisliti, odabrati i provesti u djelo primjereno ocjenjivanje.

Najčešće ocjenjivačke aktivnosti u razredu su:

- *praćenje rada na nastavi*
- *posebne ocjenjivačke zadaje uključene u nastavu*
- *domaće zadaje*
- *testovi koje je sastavio nastavnik*
- *standardizirani testovi*
- *testovi nacionalnog kurikulumu*
- *formalni ispit.*¹⁰

Ocjenjivanje učeničkog rada za vrijeme i nakon nastave mora biti temeljito i konstruktivno, a radovi se moraju učenicima vratiti u razumnom roku. Takvo ocjenjivanje je važan uzor učenicima i primjer brige i pozornosti koju trebaju obratiti školskim zadaćama, te stoga može održati visoko očekivanje učenika u vezi s posebnim standardom učenja. Formativno obilježje ocjenjivanja je temeljno važno za uspješno poučavanje i učenje. Povratne informacije koje omogućuju učenicima da napreduju, jer jasnije razumiju što je potrebno učiniti, mogu pojačati motivaciju i samopouzdanje. Konstruktivna i korisna pomoć u tome kako poboljšati rad bit će poticaj za daljnji napredak.

Ocjenjivanje učeničkog rada u školi ili njegove domaće zadaje nastavak su normalnog procesa poučavanja i učenja. Najveći izazov u ocjenjivanju učeničkog rada je kako pomoći i ohrabriti sve učenike u razredu iako su na različitim razinama postignuća.

Većina nastavnika pokušava bolje iskoristiti ocjenjivanje na temelju standarda postignuća koji se očekuju od svakog učenika uzimajući u obzir njegovo prethodno znanje. U vezi s tim mogu se dobro iskoristiti nastavni zadaci koji su primjereni učenikovim sposobnostima (primjer toga su radni listići) ili zadaje koje su stupnjevane prema težini.

3.2.1. *Praćenje rada na nastavi*

Praćenje učenika na nastavi omogućava nam povratnu informaciju o njihovom shvaćanju i svladavanju gradiva. Središnji aspekt poučavanja je praćenje uobičajenih razrednih aktivnosti. U takvom ocjenjivanju najvažnije je pobrinuti se da se redovito ocjenjuje učenički rad (ne samo onih učenika koji traže ili zahtijevaju više pažnje već svih). Svako pamćenje mora biti ispitivačko i aktivno, tako da se ispita koliko učenik trenutno zna i kakve probleme ima, a ne da se računa kako će se to već nekako doznati, ili se to i ne želi doznati. Mnogi uobičajeni oblici ocjenjivanja temelje se na nastavnikovu pomaganju učenikova rada u razredu. Stoga je korisno na početku svakoga sata ukratko ponoviti gradivo s prošlog sata jer će nastavnik tako lakše uočiti jesu li učenici shvatili temu, te jesu li što iz nje naučili i zapamtili.

3.2.2. *Ocjenjivačke zadaje uključene u nastavu*

Tanka je granica između praćenja rada u razredu i ocjenjivačkih zadaća ugrađenih

¹⁰ Usp. *isto*, str. 167. i 168.

u nastavu. Neke aktivnosti koje je potrebno ocijeniti javljaju se redovito u nastavi, dok je druge potrebno posebno osmisliti za potrebe ocjenjivanja. Potonje se događa ako je važno da se aktivnost brižljivo standardizira i ocijeni prema posebnim, određenim pravilima. U oba slučaja nastavnik mora razmisliti hoće li unaprijed upozoriti učenike na skorou ocjenjivačku aktivnost i opisati njezinu svrhu i upotrebu.

3.2.3. Domaće zadaće

Domaće zadaće su važne kao povratne informacije o tome kako učenik radi bez tuđe pomoći. Domaća je zadaća korisna za razvitak učenickih organizacijskih sposobnosti i radnih navika potrebnih da se ispune postavljeni zahtjevi. Domaća zadaća može biti podsjetnik i učeniku i nastavniku, na to kakve poteškoće i probleme učenik ima, a koje su manje uočljive u razredu gdje mu nastavnik odmah može pružiti i potrebnu pomoć. Roditeljska pomoć je korisna kao dodatna pomoć, ali i štetna ako učeniku omogućava da odmah dobije pomoć, a ne pokušava se potruditi sam.

Roditelji najviše pomažu učenicima nižih razreda, posebno prvog razreda. To se može lako otkriti jer roditelji zaboravljaju da njihovo dijete u prvom razredu nema još toliko bogat rječnik kao što je njihov, kao i da je njihovo likovno izražavanje puno, puno drugačije od onoga što je dijete nacrtalo u školi za vrijeme sata. Tako je roditeljska pomoć problem u ocjenjivanju samostalnih projekata koji se djelomice ili potpuno izrađuju kod kuće, pa je najbolje da se projekt izrađuje u školi.

Uobičajeno je da domaća zadaća služi kao ocjena koja pokazuje koliko učenik poznaje određeno nastavno gradivo, zato često uključuje zadatke ponavljanja i uvježbavanja gradiva, ili kao priprema za test. Zadaću je osim toga važno iskoristiti i za

učenje novoga. To uključuje i primjenu naučenog gradiva u životu. Vjeroučitelj može vrlo lako većinu gradiva povezati s konkretnim životom, npr. kroz pismene sastavke ili eseje koje učenicima daje za domaću zadaću kako bi provjerio shvaćaju li učenici to gradivo pravilno (odnosno žive li ga po kršćanskim načelima).

3.2.4. Testovi

Zanimanje za ispite pojavilo se u 19. stoljeću zahvaljujući uvođenju stručnih ispita radi prijema u državnu službu. Ti su ispiti morali biti djelotvorni, što znači da su trebali izabrati prave pristupnike, biti pravedni i lako izvedivi kako ne bi bili pretjerano skupi.

- *Testovi koje je sastavio nastavnik*

Kratki testovi koje sastave nastavnici mogu motivirati učenike kao pripremu za testiranje. Redovito testiranje može dobro pokazati važnost redovita učenja, ali ono može i prestrašiti učenike. Stoga ga se mora koristiti razborito i na način koji će poticati učenje, a ne otežati ga. Kratke testove nastavnici koriste za različita ispitivanja, npr. za ispitivanje pojedinih nastavnih cjelina. Iskustvo potvrđuje da učenici pritom nisu prestrašeni, a dobiveni rezultati ocijenjenih testova pokazuju tko je od njih svladao, naučio određenu cjelinu, a tko nije.

- *Standardizirani testovi*

Standardizirani testovi često se upotrebljavaju za praćenje napretka i postignuća u najvažnijim područjima učenja. Takvi testovi su standardizirani jer ih se daje velikom broju učenika određene dobi (najčešće na nacionalnom uzorku), te se isključuju rezultati učenika koji su prilično iznad prosjeka, prosječni ili oni prilično ispod prosjeka.

Stoga su standardizirani testovi normativni testovi. Kad neki učenik bude podvrg-

nut tom testu, lako je vidjeti kakve je rezultate postigao u odnosu na prosječnog učenika iste dobi. Testovi inteligencije su primjer standardiziranih testova. Najčešći standardizirani test u učenju je onaj za testiranje čitanja, gdje se učenikov rezultat određuje u odnosu na dob (npr. ako neki desetogodišnji učenik na tom testu postigne rezultate dvanaestogodišnjaka, to pokazuje da je razina čitanja tog učenika usporediva s razinom čitanja prosječnog dvanaestogodišnjaka).

Niz drugih standardiziranih testova u učenju uključuje jezične zadaće, matematiku te testove koji služe kao dio izlučnih postupaka za identifikaciju učenika koji bi mogli imati posebne odgojno-obrazovne potrebe. Takvi testovi omogućuju nastavniku da uspoređi rezultate s učenikovim rezultatima za učenike te dobi. Pri upotrebi standardiziranih testova mora se paziti na primjerenost njihovoj namjeni. Stari test može sadržavati riječi ili zadatke koji se više ne upotrebljavaju. Matematički test može ispitivati znanje služeći se pristupom različitim od onoga na koji su učenici naviknuti. Rezultat testa može se temeljiti isključivo na onom što se testiralo, a to znači da su drugi aspekti znanja koje je teško testirati uglavnom isključeni.

S obzirom na sve veću raznovrsnost kvalitete nastavnih aktivnosti koje se potiču u školama, pismeni testovi su nedovoljni i ne mogu biti najvažnija ili jedina ocjenjivačka aktivnost za ocjenjivanje znanja.

- *Testovi nacionalnog kurikulumula*

Testovi u sklopu Nacionalnog kurikulumula sastavljeni su tako da testiraju može li učenik usvojiti znanja na razinama određenima ciljnim postignućima Nacionalnog kurikulumula. Takvi su testovi kriterijski.

- *Testovi znanja*

Testovi znanja u osnovi su standardizirani postupci kojima se u ispitanika izaziva

vaju reakcije znanja. Testovi znanja procjenjuju i mjere znanje među određenom skupinom vršnjaka i to putem norme prema kojoj se odmjerava prava vrijednost svakog individualno postignutog rezultata.

Da bi u svrhu ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja u školama neki test bio valjan, točan ili validan, svojim zadacima on mora u osnovi iscrpsti sve one bitne sadržaje koje predviđa edukativni standard (program, propis, operativni nastavni plan i sl.).

Iz prakse mjerenja poznato je da će rezultati nekog mjerenja biti objektivni ako su isključivo određeni veličinom ili razvije-nošću gradiva koje se mjeri, a ne subjektivnim faktorima onoga tko mjeri niti nekim drugim faktorima koje nije moguće kontrolirati.¹¹

Gledano s psihometrijskog stajališta, dosljednost je uvijek bila jedno od najbitnijih metrijskih svojstava svakoga psihološkog testa. Tako će i test znanja biti pouzdan ako u dvjema sukcesivnim primjenama na istim ispitanicima daje što sličnije rezultate.

- *Formalni ispit*

Formalni školski ispiti za potrebe internog ocjenjivanja razmjerno su rijetki u osnovnim školama, ali uobičajeni u srednjim. Oni variraju od razrednih ispita koje je osmislio i vodi nastavnik u određeno vrijeme, do ispita koji su timski osmišljeni i provode se kao dio ispitnog rasporeda.

Oni su korisno mjerilo postignuća za školska izvješća, a pomažu i da učenici razviju ispitne sposobnosti i tehnike te da se pripreme za vanjske testove i ispite sastavljene izvan škola. U radu na izradi testova

¹¹ Tako npr. neki test znanja može u primjeni i ocjeni biti potpuno objektivan, ali ako su njegovi zadaci ili upute slabo razumljivi, zatim ako se na zadatke može odgovoriti i na osnovi slučajnog pogađanja itd., takav test ne može biti dovoljno pouzdan.

znanja došlo se do različitih vrsta zadataka koji, uneseni u tekst, omogućuju objektivnije ispunjavanje i mjerenje učeničkih znanja. Sastoji li se neki test znanja od zadataka koji su oblikovani na podjednak način, tada je riječ o zasebnom tipu testa. Sam izbor forme zadataka, pa tako i tipa testa, ovisi i o zahtjevima koje sastavljač ima u pogledu dačkih znanja i o prirodi građe koja se unosi u test. Već prema obliku zadatka koji sadrži neki test, različiti autori određuju i tipove testa znanja. Tako Bujas razlikuje tip jednostavnog dosjećanja, zatim dopunjavanja, alternativni tip »točno – netočno« ili »da – ne«, tip višestrukog izbora, ispravljanja, sređivanja i povezivanja.¹²

- *Tip dosjećanja*

Testovi znanja koji se sastoje od zadataka u kojima je pitanje formulirano tako da od ispitanika zahtijeva odgovor u obliku jedne riječi, broja ili simbola. Npr. Koje je godine car Konstantin proglasio kršćanstvo slobodnom vjerom?

- *Tip dopunjavanja*

Zadaci dopunjavanja ili kompletiranja redovito imaju oblik rečenice u kojoj su neke riječi ispuštene. Na mjestu gdje je riječ izostavljena nalazi se prazan prostor ili češće crta. Zadaća je ispitanika da na to mjesto upiše onu riječ koja nedostaje. (Primjer: »Tko to od vas, ako ima sto _____ pa izgubi jednu od njih, ne ostavi onih _____ i _____ u pustinji te pođe za izgubljenom dok je ne nađe?« (Lk 15, 3-4).

- *Alternativni tip*

Test znanja sa zadacima »točno – netočno« ili zadacima »da – ne«. Redovito sadrže neku tvrdnju ili sud i pored nje odgovore »točno – netočno«. Ispitanikova je zadaća da prosudi je li sud ili tvrdnja koja se izriče u zadatku točna ili netočna pa da

zatim podcrta ili zaokruži onu riječ u odgovoru koja, prema njegovu znanju, najbolje karakterizira valjanost toga suda ili tvrdnje. (Primjer: Isus je bio Židov. »Točno Netočno«)

- *Tip s dva kriterija izbora*

U tim zadacima od ispitanika se zahtijeva da niz podataka koje zadatak sadrži razvrsta prema dvama kriterijima izbora.

Primjer:

U nizu dolje navedenih životinja podcrtaj one koje se spominju u Bibliji, a zaokruži one koje se ne spominju:

zmija	gusjenica
medvjed	lav
tuljan	deva
magarac	vol
ovca	žirafa

- *Tip višestrukog izbora*

Zadaci koji sadrže tvrdnju ili pitanje i više predloženih odgovora na izbor. Ispitanikova je zadaća da među predloženim odgovorima označi onaj koji najbolje odgovara tvrdnji ili predstavlja ispravan odgovor na postavljeno pitanje.

Primjer:

Tko su bili Isusovi apostoli?

- Farizeji
- Svećenici u jeruzalemskom hramu, koji su razgovarali s Isusom
- Dvanaest učenika koje je Isus posebno izabrao i tri godine poučavao

- *Tipovi ispravljanja i sređivanja*

Zadaci se sastoje od jedne ili više rečenica u kojima su pogrešno napisane riječi. Ispitanikova je zadaća da ispravi riječ s pogreškom. Primjer: Zavjete polažu redovnici svi i redovnice.

¹² Z. BUJAS, *Testovi znanja i mogućnost njihove upotrebe u školskoj praksi*, vlastita naklada, Zagreb 1943.

- *Tip povezivanja*

Zadaci koji sadrže dvije serije elemenata. Po dva elementa, i to iz svake serije po jedan, u nekom se međusobnom odnosu. Ispitnikova je zadaća da prema nekom jedinstvenom načelu povezuje srodne elemente.

Primjer: Lijevo dolje navedena su imena nekih biblijskih likova, a desno imena knjiga u kojima se oni spominju. Uza svako ime lika, na prostor označen točkicama, napiši redni broj njemu pripadajuće knjige.

1. Mojsije ... Prva knjiga o Samuelu
2. Adam ... Evandelje
3. Samuel ... Knjiga postanka
4. Isus ... Petoknjžje

- *Testovi vještina*

Za potrebe odgojno-obrazovne prakse mogu se izrađivati i testovi kojima će se uglavnom provjeravati i mjeriti u kojem su stupnju učenici ovladali nekim vještinama. Takvim je testovima moguće, primjerice, ispitivati točnost i brzinu čitanja, stupanj usvojenosti i brzinu izvođenja jednostavnih matematičkih operacija, učenikovo vježbanje u proizvodno-tehničkom obrazovanju, rezultat treninga u sportskim i drugim slobodnim aktivnostima itd. Pri njihovoj izradi respektiraju se u punini sva ona načela koja vrijede za svaki test znanja, s tim što se sadržaj, tip i način izrade i prezentacije zadatka u takvom instrumentu kao i mjerila evaluacije rezultata prilagode svrsi ispitivanja. U svijetu su poznate mnoge tehnike i postupci kojima je moguće mjeriti rezultate školskog vježbanja i treniranja u različitim odgojno-obrazovnim područjima. U nas još uvijek nema tako brojnog i raznolikog instrumentarija za potrebe obrazovne prakse.

- *Normativni i kriterijski testovi znanja*

Posljednjih su godina zbog zahtjeva za većom djelotvornošću školske nastave i

obrazovnog sustava mnogi istraživači došli na ideju da bi za potrebe praćenja i evaluacije učeničkih obrazovnih postignuća kao i za mjerenje učinkovitosti upotrebljivih oblika, metoda i sredstava u nastavi te primjerenosti nastavnih programa bili prikladniji normativni testovi («norm-oriented test»). Ti su testovi psihometrijski koncipirani tako da u osnovi mjere individualne razlike u učeničkim znanjima. Njihovom upotrebom nije moguće doći do potpunijeg uvida u to kako su i u kojoj mjeri u svakom nastavnom predmetu ili području učenici usvojili odgojno-obrazovne sadržaje. Za izradu i primjenu kriterijskih testova znanja bitna je pretpostavka da odgojno-obrazovni ciljevi (standardi) koje je potrebno dostići u nastavi određenog predmeta ili područja, budu što potpunije i preciznije operativno određeni. Kriterijski testovi znanja ipak su sličniji nizovima zadataka objektivnog tipa nego klasičnim normativnim testovima.

- *Niz zadataka objektivnog tipa*

Niz zadataka objektivnog tipa, nazvan još i «razrednim testom», instrument je za isključivo internu upotrebu. Po vanjskom je izgledu gotovo u cijelosti sličan klasičnom testu. Pri njegovoj izradi nastavnici su dužni pridržavati se svih onih načela i udovoljavati uglavnom svim onim zahtjevima koji se odnose na test znanja. Važno je da takav niz zadataka standardizacijom procedura primjene, ispravljanja i ocjene te adekvatnom strukturom zadataka dostigne visok stupanj objektivnosti (odatle i naziv!), a reprezentativnošću zadataka s obzirom na predmetni program osigura dobru sadržajnu i apriorističku valjanost.

- *Zadaci tipa eseja*

Učenička znanja moguće je provjeriti i tzv. zadacima tipa eseja. Po obliku i načinu primjene ti zadaci sličje kontrolnim pismene-

nim zadaćama koje inače nastavnici u te svrhe upotrebljavaju u školama. Sastoje se od manjeg ili većeg broja zadataka na koje učenici, za razliku od zadataka u testovima znanja, odgovaraju opširnije i slobodnije. Zadaci tipa eseja imaju oblik pitanja u kojima se najčešće od učenika zahtijeva da nešto nabroje, opišu, protumače, usporede, prikažu u osnovnim crtama, suprotstave, kritiziraju, potkrijepe dokazima, analiziraju, komentiraju i sl. Pri njihovom sastavljanju valja voditi računa o potrebi standardizacije procedura ispravljanja i procjenjivanja odgovora, jer će u suprotnom znatan utjecaj subjektivnih faktora nastavnika ocjenjivača smanjiti objektivnost i valjanost danih ocjena. Zadaci tipa eseja prikladni su za ispitivanje složenijih aspekata znanja u gotovo svim predmetima u školi i dobro ih je upotrebljavati kao dopune zadacima objektivnog tipa. Utvrđeno je da kvaliteta rukopisa eseja utječe na njihovu ocjenu. Što su učenčki eseji bili pisani boljim rukopisom, nastavnici ocjenjivači procijenili su ih višom ocjenom (većim brojem bodova), i obrnuto, što im je rukopis bio slabije kvalitete, dobivali su i niže ocjene.¹³

3.3. *Vrednovanje postignutih rezultata u nastavi vjeronauka*

Ocjenjivanje vjeronauka može se ostvariti na različite načine: općom ocjenom (sintetički), po pojedinim vidovima odnosno sastavnicama vrlo složenog procesa učenja (analitički), opisno, brojčano itd. Vjeronauk treba vrednovati na raznolik i kreativan način. Stereotipnim i isključivo brojčanim ocjenjivanjem ne postiže se pozitivan učinak vrednovanja učenika. Brojčano ocjenjivanje trebalo bi zapravo biti »sažetak« raznolikog i kreativnog načina vrednovanja (što je, primjerice, razmjerno lako ostvariti ako u vjeronaučnim susreti-

ma do izražaja dolaze različiti oblici stvaralačkog izražavanja). U *Planu i programu katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi* iz 1998. naveden je jedan od višeslojnih modela vrednovanja.¹⁴ Riječ je o opisnom i brojčanom vrednovanju sljedećih aspekata (slojeva) postignutih rezultata u vjeronaučnoj nastavi:

- *Znanje*
Usvajenost programskih sadržaja, i to ne samo na spoznajno-informativnoj nego također, ovisno o naravi programskih sadržaja i o individualnim specifičnostima vjeroučenika, na doživljajno-iskustvenoj te na djelatno-iskustvenoj razini.
- *Stvaralačko izražavanje*
Usmeno, pismeno, likovno, scensko, glazbeno, audiovizualno i dr., u kojima posebnu pozornost treba posvetiti vrednovanju individualnih specifičnosti pojedinih vjeroučenika.
- *Zalaganje*
Motiviranost, marljivost, inicijativnost i sl. Vjeroučitelj će pri vrednovanju tog aspekta nastojati uočiti individualne posebnosti pojedinih vjeroučenika, kako bi pridonio povećanju i produbljivanju njihove motiviranosti, marljivosti i inicijativnosti. Pritom će, osobito ako je riječ o učenicima iz vjerničkih obitelji koje su svjesne da se vjera najbolje »učiti« kada se slavi i živi osobnim angažmanom u različitim oblicima života i djelovanja crkvene zajednice, uzimati u obzir i sudjelovanje u euharistijskim i drugim liturgijskim slavljinama kao stanoviti vid zalaganja u izvannastavnim aktivnostima.

¹³ T. GRGIN, *Školsko ocjenjivanje znanja*, Slap, Jastrebarsko 1999, str. 107-133.

¹⁴ Hrvatska biskupska konferencija, *Plan i program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb 1998, str. 55.

- *Kultura međusobnog komuniciranja*
Riječ je ne samo o komunikacijskoj kulturi u odnosu prema vjeroučitelju nego i prema svim sudionicima vjeronaučnih susreta, i to u takvoj kulturi koja istodobno uključuje pristojnost, pažnju i poštovanje u međusobnim odnosima, ali i iskrenost, slobodu i kreativnost u iskazivanju vlastite osobnosti.

3.4. Opisno praćenje i ocjenjivanje

Sada se u našim školama, od prvog razreda osnovne škole do završetka srednje škole (a i u visokim školama), uspjeh učenika vrednuje isključivo broječanim ocjenama od jedan do pet. Broječanim ocjenama iskazuje se uspjeh učenika iz svih predmeta tijekom godine, na kraju školske godine te opći godišnji uspjeh. Na osnovi suvremenih psiholoških sumnja o utjecaju broječanog ocjenjivanja na motivaciju osnovnoškolske djece za školu i učenje te pozitivnog iskustva u osnovnim školama gotovo svih razvijenih zemalja, u osnovnu se školu uvodi opisno praćenje i ocjenjivanje uspjeha učenika. Prema opisnom ocjenjivanju postoji izvjestan otpor nekih roditelja (opisnu ocjenu smatraju nedovoljno pouzdanom) i učitelja (smatraju da opisna ocjena umanjuje njihov autoritet), no ti strahovi nemaju potvrdu u školskoj praksi zemalja koje su odavno uvele opisno ocjenjivanje.

Budući da dijete značenje broječne ocjene najmanje razumije u početnim godinama školovanja, opisno praćenje i ocjenjivanje učenikova uspjeha primjenjuje se u 1. razredu u prvom polugodištu. Od 1. do 8. razreda uspjeh učenika iz svih predmeta prati se opisno, a ocjenjivanje broječano.¹⁵

4. PROBLEMI U OCJENJIVANJU

U ocjenjivanju postoje mnogi problemi. Iz školske je prakse poznato da ocjenama nisu ponajprije zadovoljni učenici, a

često ni njihovi roditelji. Društvo je također kritično jer se često događa da iza određenih ocjena u svjedodžbama ne stoje odgovarajuća znanja. Sve to navodi na zaključak da sa školskim ocjenama, kako ih nastavnici daju na tradicionalnim ispitima, nešto nije u redu, odnosno da ocjene nisu valjani pokazatelji znanja niti da omogućuju sigurnije predviđanje uspjeha učenika u društvenim poslovima za koje se školovanjem pripremaju. U traganju za uzrocima lošeg ocjenjivanja znanja istraživači se nužno usmjeruju na poučavanje nastavnog školskog ocjenjivanja uvjetovanog faktorima veličine, zatim faktorima koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu i faktorima koji su vezani s njegovim načinom ispitivanja i ocjenjivanja.¹⁶

4.1. Faktori koji sudjeluju u oblikovanju učeničkog odgovora na ispit (faktori veličine)

Školsko procjenjivanje znanja je posredno mjerenje. Tradicionalnim se ispitima procjenjuju učenički odgovori. Postupak posrednog mjerenja ne daje osnovane sumnje u ispravnost mjerenja, uz uvjet da su vrijednosti posredne veličine isključivo određene veličinom prave veličine. Samo kad se utvrdi da na toj relaciji nema postupne zavisnosti i slaganja, ima razloga sumnjati u ispravnost mjerenja.¹⁷ Proučavajući problem reakcije znanja – odgovora na ispit, istraživači posebice upozoravaju na nepoželjan utjecaj ovih faktora: nedovoljne jasnoće i neodređenosti odgovora,

¹⁵ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Projekt Izvorište*, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb 2002, str. 121.

¹⁶ T. GRGIN, *Školsko ocjenjivanje znanja*, Slap, Jastrebarsko 1999, str. 86.

¹⁷ Isti, *Prednost tradicionalne provjere i ocjene znanja pred klasičnim testom znanja*, u: »Školski vjesnik« (Split), 2/1976, str. 87-89.

učenikovih verbalnih mogućnosti, njegovih mogućnosti opažanja i vještog korištenja perceptivnim podacima te čuvstvene otpornosti.¹⁸

- *Nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora*

Na tradicionalnom školskom ispitu često se događa da učenik na nastavnikova pitanja daje nepotpune i nejasne odgovore.

Ta neodređenost i nedovoljna jasnoća odgovora omogućuju različitim nastavnicima da nejednako interpretiraju iste činjenice i da ih različito ocijene.

- *Učeničke verbalne mogućnosti*

U učenikovu odgovoru na ispitu ocjenjuje se ne samo znanje nego i njegova sposobnost vještog operiranja govornim simbolima, rječitost i sposobnost razumijevanja jezičnih izraza. Na ispitu bolje ocjene dobivaju elokventniji učenici koji s lakomćom reproduciraju i jezično oblikuju naučene sadržaje, dok oni koji se inače teško izražavaju i u reprodukciji znanja zapinju, mucaju ili slično, dobiju slabije ocjene. Bolje ocjene na ispitu dobit će i oni učenici koji se uz mogu izražavati onako kako to eventualno od njih zahtijeva nastavnik, nego oni koji to ne mogu, pa podjednako i sadržaj i smisao nastoje izraziti svojim načinom kazivanja.

- *Mogućnost opažanja i vještog korištenja perceptivnih podataka*

Prateći učenikove govore na ispitu, nastavnik hotimičnim reakcijama iskazanim verbalno, gestama, mimikom lica i slično, daje »na znanje« učeniku da je ono što govori, ili na kakav drugi način izražava, ispravno ili da on to odobrava.

Snalažljiv učenik na ispitu pozorno opaža i prati sve takve informacije koje mu nastavnik u svojim hotimičnim ili nehotimičnim reakcijama daje na njegove odgovore.

Čim u tim reakcijama zamijeti i najmanji znak neodobravanja, odmah se ispravlja i nastoji odgovorom pogoditi upravo one sadržaje koje nastavnik očekuje. Učenik dobar opažatelj, koji se često služi percipiranim podacima i koji je brz u svojim reakcijama korigiranja, dobit će na ispitu bolju ocjenu od svojega druga koji približno jednako zna, ali nema takve mogućnosti opažanja i reagiranja.

- *Čuvstvena otpornost*

Svaka ispitna situacija izaziva u učenika čuvstvenu uzbuđenost koja može biti nejednaka intenziteta.

Poznato je da laka uzbuđenost povoljno djeluje na kvalitetu odgovora jer usmjeruje učenika na sadržaje koji su predmet ispita i potiče angažiranje njegovih različitih intelektualnih funkcija. Jaka emocionalnost blokira složenije mentalne funkcije i ima za posljedicu nesigurnost i nespretnost u oblikovanju odgovora, a u težim slučajevima može izazvati i djelomične amnezije. Otežano rasuđivanje, duži ili kraći zastoji mišljenja, djelomičan ili potpun gubitak sjećanja na sadržaje prethodnog učenja, poremećena sabranost i podrhtavanje, znojenje, bljedilo lica i druge pojave redovita su posljedica takva stanja. Zbog toga se događa da čuvstveno stabilniji i otporniji učenici bolje prolaze na ispitu od onih koji su emocionalno labilniji. U odnosu na predmet ima više faktora koji kvare vrijednost ocjena.

Nastavnik na ispitu ne može izbjeći okolnost da, procjenjujući učeničke odgovore koji su često nejasni i neodređeni, mjeri ne samo očitava li se u tim odgovorima znanje nego i takve učeničke osobine i sposobnosti koje s njegovim znanjima ni-

¹⁸ Isti, *Problematika učenickih znanja kao veličina školskog procjenjivanja i mjerenja*, u: »Školski vjesnik« (Split), 4/1975, str. 265-270.

su usko i neposredno povezane. Ocjena tako postaje jedinstvenom mjerom razvijenosti učenikovih vrlo različitih osobina i karakteristika. To znači da u postupku ocjenjivanja nastavnik redefinira i proširuje predmet mjerenja.

4.2. *Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu*

Da bi neko mjerenje bilo ispravno, njegov rezultat mora biti isključivo određen veličinom ili razvijenošću predmeta koji se mjeri. Mjerni instrument ne smije imati bilo kakva utjecaja na rezultat mjerenja. Zato se od svakog dobrog mjernog instrumenta zahtijeva da ima određena metrijska svojstva kao što su: točnost, objektivnost, pouzdanost i osjetljivost, i to u optimalnom stupnju, kako nekim svojim metrijskim nedostacima ne bi utjecao na rezultat mjerenja. Kad taj zahtjev dobroga mjernog instrumenta primijenimo na školsko ocjenjivanje, to bi značilo da ocjena na ispitu mora biti određena samo znanjima ili brojnim učenikovim odgovorima, a nastavnik kao mjerni instrument ne bi smio utjecati na vrijednost ocjene.

U praksi ocjenjivanja znanja situacija izgleda posve drugačije – gotovo obrnuto: »ocjena više zavisi od ocjenjivača nego od dačkog odgovora, tako da je za đaka važnije tko ga ispituje nego koliko je njegovo poznavanje predmeta«¹⁹.

4.3. *Faktori koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja*

- *Usmeni ispiti*

Kao što nastavnicima nije poznato kolikom dijelom predmetnog sadržaja učenik mora vladati na ispitu da bi dobio određenu ocjenu, tako im nije određeno kako će ispitivati učenike da bi procijenili njihova znanja.

U nedostatku propisane tehnike ispitivanja nastavnici ili oponašaju neke svoje uzore ili prema vlastitu nahođenju oblikuju svoje ispitivanje, redovito uvjereni da je njihov način i najprikladniji.

U mnoštvu tako nastalih individualnih tehnika, kojih u praksi ima gotovo koliko i nastavnika, moguće je izdvojiti dva krajnja tipa ispitivanja:

- *Pasivan tip*

Nakon što je na ispitu postavio pitanje, nastavnik ostaje pasivan dok učenik odgovara.

- *Aktivan tip*

Nastavnik nakon postavljena pitanja, različitim potpitanjima i dodatnim objašnjenjima, učenika navodi na ispravan odgovor.

Ocjena na ispitu ovisi i o tome koje je pitanje nastavnik postavio, iz kojeg je ono dijela predmetnog gradiva, lakšeg ili težeg, je li pitanjem pogodio ono što učenik zna ili ga je pitao ono što dobro ne poznaje i sl. Na taj način učenička se znanja provjeravaju nejednakim zadacima, a ocjena na ispitu sliči lutrijskoj sreći.

- *Pismeni ispiti*

Prednost bi pismenog ispitivanja mogla biti u tome što su učenici stavljeni pred jednake zadatke. No u tome nastavnici često odstupaju, pa i u slučaju pismenih ispita učenicima određuju nejednake zadatke. Često na pismenim ispitima postoji više grupa testova (npr. a, b, c, d) koji nisu jednaki po težini zadataka. Pismene provjere provode se tijekom nastavne godine samo poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih cjelina. Na to podsjeća i Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi posebno odre-

¹⁹ Z. BUJAS, *Testovi znanja i mogućnosti njihove upotrebe u školskoj praksi*, vlastita naklada, Zagreb 1943.

dujući pojedinosti u vezi s pismenim provjeravanjem.²⁰

4.4. *Ocjenjivačke aktivnosti u praksi*

Kada je riječ o ocjenjivačkim aktivnostima u praksi, potrebno je imati na umu niz važnih momenata.

- Ocjenjivačka aktivnost mora biti pravedna, u smislu da je povezana s određenim nastavnim gradivom, tako da se od učenika mogu očekivati dobri rezultati ako su redovito učili.
- Program ocjenjivačkih aktivnosti koji se koristi kroz dugo razdoblje treba varirati po vrsti i obliku tako da se može ocijeniti čitav spektar željenih pedagoških rezultata i da ih se ocjenjuje na različite načine.
- Učenika se mora obavijestiti o prirodi i namjeni ocjenjivačkih aktivnosti, načinu njihova izvođenja i mjerilima prema kojima se određuju dobri rezultati.
- Ocjenjivačke aktivnosti moraju se izvoditi u primjerenim okolnostima; osobito se mora izbjegavati ometanje učenika za vrijeme tih aktivnosti, a koliko god je to moguće treba umanjiti učeničke strahove.
- Ocjenjivačke je aktivnosti potrebno brižljivo osmisliti kako bi zadaci bili nedvosmisleni, a vrsta i priroda očekivanih rezultata jasna učenicima.
- Potrebno je pobrinuti se da ocjenjivačka aktivnost valjano ocjenjuje upravo ono što se njime želi ocijeniti.

4.5. *Umijeća potrebna za ocjenjivanje*

U osmišljavanju svakog pitanja nastavnik mora provjeriti je li pitanje razumljivo i primjereno i hoće li ponuđena rješenja uspješno pokazati razliku između učenika koji su naučili ono što se provjerava tim testom i onih koji nisu. To pitanje treba

biti i dobar primjer pedagoškog postignuća kojim se ocjenjuju znanje, razumijevanje, sposobnost povezivanja prirodnih predmeta sa životom, shvaćanje pojma uzroka i posljedice, ili nečeg posve drugog.

U osmišljavanju ocjenjivačke aktivnosti nastavnik mora jasno razmisliti o njezinoj svrsi. Potrebno je da obavijesti učenike o namjeni i načinu izvođenja tog ocjenjivanja te da im objasni kako će se to ocjenjivanje odnositi prema drugim pokazateljima njihova uspjeha.

4.6. *Opasnosti u ocjenjivanju*

U ocjenjivanju se javljaju različite opasnosti. Nastavnici se pri ocjenjivanju moraju čuvati napose sljedećega:

- Kao prvo i najvažnije, valja imati na umu 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. Zbog toga se mogu razočarati, otuđiti od škole i utonuti u začarani krug sve slabijeg uspjeha.
- Postupci za ocjenjivanje učenickog napretka mogu oduzeti previše vremena i

²⁰ »Učitelj odnosno nastavnik dužan je učenike izvijestiti o opsegu gradiva koje će se pismeno provjeravati, te o elementima i mjerilima ocjenjivanja najmanje dva dana prije provjere.

Za vrijeme vježbi učenici mogu sami provjeriti stečeno znanje, a učitelj odnosno nastavnik može provjeriti kakvoću pripreme učenika za pismenu provjeru i zapažanja o tome upisati u rubriku bilježaka u imeniku.

Ako nakon provedene pismene provjere više od 50% učenika dobije negativnu ocjenu, pismenu provjeru treba ponoviti, a postignuti uspjeh učenika u takvoj provjeri upisuje se u rubriku bilježaka. Ponovna pismena provjera provodi se nakon ponavljanja i utvrđivanja nastavnoga gradiva. « Mini-starstvo provjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 17.

biti preburokratski za učenike i nastavnike, pa im oduzeti vrijeme i energiju koju bi mogli bolje utrošiti na druge aktivnosti.

- Postoji i opasnost da nastavnici i učeniци odveć pozornosti obrate dobrim učenicima.

Ocjenjivačke aktivnosti isprepletene su s poučavanjem i učenjem. Pritom je nužno uspješno korištenje ocjenjivačkih postupaka koji nadopunjuju i omogućavaju uspješno učenje. Kad se izvode ocjenjivačke aktivnosti koje imaju nepoželjne popratne pojave, one mogu otežati uspješno poučavanje.

4.7. Čimbenici obrazovanja koji se vrednuju

Uspješan učenikov razvoj ovisi o tome jesu li zahtjevi koji se pred njega postavljaju prilagođeni njegovim sposobnostima, zajedništvu osobnih i općih ciljeva u situaciji da:

- uskladi osobne ciljeve s općim ciljevima odgoja i obrazovanja
- se zainteresira za sadržaje učenja i zavoli što više područja
- usvoji metode i strategije uspješnog učenja
- povećana sposobnost usvoji metode i strategije uspješnog učenja samonadzora (i samoprocjene) u procesu učenja
- razvije svijest o vlastitoj vrijednosti i odgovornosti te izgradi povjerenje u samoga sebe
- se osposobi za bitne životne uloge (suradnika, bračnog partnera, roditelja...)
- razvije pozitivnu sliku o sebi
- razvije svijest o vlastitoj odgovornosti.

Ostvarenje tih zahtjeva omogućuje učenicima uspjeh u svladavanju školskih zahtjeva. Vrednovanje ima ulogu i u ostvarenju djelotvornoga odgojno-obrazovnog procesa.²¹

5. OCJENE, EVIDENCIJA I IZVJEŠĆA

Jedna od dugogodišnjih kritika ocjenjivanja bila je da se učenike često ocjenjivalo samo na temelju jedne ocjene kao oznake njihove uspješnosti i da je to pružalo malo korisnih informacija i samim učenicima i drugima (roditeljima, nastavnicima, komisijama za upis na fakultet). Posljedica toga bila je velika promjena u praksi ocjenjivanja – uvođenje načina na koji se može puno detaljnije pratiti učenički napredak, uključujući akademske i neakademske aspekte. Tijekom praćenja učenikova razvoja, u rubriku bilježaka u imeniku upisuju se samo ona zapažanja o razvoju učenikova interesa, motivacije i sposobnosti, njegovim postignućima u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja nastavnih predmeta ili odgojno-obrazovnog područja, njegovom odnosu prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima, koja su učitelju odnosno nastavniku u praćenju učenika uočljiva, a učeniku i roditelju razumljiva, te koja učitelju odnosno nastavniku mogu pripomoći u konačnom ocjenjivanju uspjeha iz nastavnog predmeta.²²

5.1. Ljestvica ocjena

Već se duži niz godina u školama na području Republike Hrvatske, a i nekih drugih susjednih država, upotrebljava ljestvica od pet ocjena ili pet kvalitativnih kategorija (stupnjeva) kojima su pridodane i brojčane vrijednosti. Tako se učenička znanja na ispitima procjenjuju ocjenama: »nedovoljan« (1), »dovoljan« (2), »dobar« (3), »vrlo dobar« (4), »odličan« (5), premda sve te kategorije ocjena za potrebe procjenji-

²¹ Usp. Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 5.

²² Usp. *isto*, čl. 2.

vanja u školama nisu valjano i jednoznačno definirane. Radi se o upotrebi ljestvice procjenjivanja koja ima sva bitna obilježja već spomenute originalne ljestvice ili ljestvice ranga, kojom je jedino moguće prosuditi je li nešto od nečega drugoga veće ili manje.

U takvim ljestvicama razlike između stupnjeva redovito nisu jednake. Kad nastavnik na ispitu procijeni da određeni učenik po svom znanju zaslužuje ocjenu »dovoljan«, a drugi ocjenu »dobar«, tada nema sigurnosti da je ta razlika u znanjima i vrijednostima jedne ocjene jednaka razlici u znanjima i vrijednostima od također jedne ocjene neke druge dvojice učenika čija je znanja procijenio ocjenama »vrlo dobar« i »odličan«. Zbog svih tih nedostataka, jedino što nastavnik upotrebom ljestvice ocjena može utvrditi jest redoslijed učenika prema njihovim procijenjenim znanjima.

Furlan navodi da je u nas bilo pokušaja da se za potrebe ocjenjivanja učeničkih znanja u školama uvede ljestvica sa samo tri kvalitativna stupnja: »ne zadovoljava«, »zadovoljava« i »ističe se«, a ona je, prema njegovu mišljenju, jednako prikladna kao i ljestvica s pet ocjena. Slična takva ljestvica od tri kvalitativna stupnja (»drugi red«, »prvi red« i »prvi red s odlikom«) upotrebljavala se prije Prvog svjetskog rata u ondašnjim pučkim školama.²³

5.2. Prijelaz u viši razred

U sadašnjoj osnovnoj školi za prijelaz u viši razred potrebna je pozitivna ocjena iz svih predmeta (osim u prva tri razreda osnovne škole gdje se s jednom negativnom ocjenom može prijeći u viši razred). Ta se praksa u razvijenom suvremenom školskom sustavu smatra zastarjelom, jer osnovno obrazovanje nije selektivno, nego mu je svrha pozitivan utjecaj na cjelokupni razvoj djeteta i stjecanje kvalitetnog općeg obrazovanja. Uzimaju se u obzir

evidentne razlike među učenicima po sklonostima, odnosno nedostatku predispozicija za pojedine obrazovne sadržaje. Neki učenici ne mogu usvojiti pojedine sadržaje ma koliko se trudili, zbog čega se ocjene »poklanjaju«. Stoga učenici za vrijeme obveznog obrazovanja prelaze u viši razred bez ikakvih uvjeta. U usporedbi s današnjom praksom to znači da u načelu nema ponavljanja razreda do završene obvezne škole. Učenicima koji ne uspiju usvojiti minimum nastavnih sadržaja i razviti sposobnosti koje proizlaze iz ciljeva nekog nastavnog predmeta, škola će osigurati individualnu i individualiziranu stručnu pomoć kako bi postigli minimalni napredak.

Zaključna ocjena iz nastavnog predmeta na kraju nastavne godine ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine svih upisanih ocjena, poglavito ne ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu. Zaključnu ocjenu za svaki nastavni predmet na kraju svakog polugodišta i na kraju nastavne godine utvrđuje učitelj odnosno nastavnik koji je izvodio nastavu. Ako je učitelj odnosno nastavnik bio spriječen utvrditi zaključnu ocjenu, utvrdit će je osoba koju ovlasti ravnatelj. Zaključna ocjena iz nastavnog predmeta izvodi se i objavljuje na posljednjem nastavnom satu.²⁴

6. PROMJENE U SUSTAVU OCJENJIVANJA

Tradicionalno školsko ispitivanje i procjenjivanje nije bilo dovoljno objektivno ni dovoljno pouzdano mjerenje znanja. Dokimologija je stoga nastojala doći do

²³ I. FURLAN, *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, PKZ, Zagreb 1964, str. 42-43.

²⁴ Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine« broj 92 od 17. listopada 1995, čl. 21.

Tablica: *Način ocjenjivanja i uvjeti za prijelaz u viši razred*

Godine starosti	Godine školovanja	Stupnjevi školovanja i organizacija nastave		Način praćenja i ocjenjivanja učenika	Uvjeti za prijelaz u viši razred
14	8	OBAVEZNA ŠKOLA	PREDMETNA NASTAVA	OPISNO I	SVE
13	7			BROJČANO	POZITIVNE
12	6			OCJENJIVANJE	OCJENE
11	5				
10	4		RAZREDNA NASTAVA	Opisno ocjenjivanje u 1. polugodištu, a u 2. polugodištu opisno i brojčano ocjenjivanje	Jedna negativna ocjena
9	3				
8	2				
6-7	1				

takvih postupaka kojima bi se uklonili ili barem kontrolirali svi nepoželjni faktori koji djeluju u školskom ocjenjivanju.

Jedan od najpoželjnijih faktora krije se i u testovima znanja.²⁵ Testovi znanja razlikuju se od tradicionalnog pismenog ili usmenog ispitivanja i procjenjivanja znanja u školama ponajprije po tome što oni isključuju utjecaj svih onih subjektivnih faktora nastavnika ocjenjivača koji znatno pridonose slaboj vrijednosti ocjena kao pokazatelja znanja.

Već u samom početku upotrebe testa znanja počelo se isticati da nastavnik, zbog toga što ga test isključuje iz postupaka provjere i ocjene znanja, gubi mnoge prilike i značajne mogućnosti odgojnoga rada s učenicima. Tako se navodilo da test onemogućuje nastavniku da u neposrednom i individualno prilagođenom kontaktu s učenicima, kakav redovito ostvaruje u tradi-

cionalnom ispitu, djeluje, ako utvrdi da je to prijeko potrebno, na njegovu motivaciju kako bi ga naveo na veće zalaganje u učenju i školskom radu uopće. Upotrebom testa nastavnik se nalazi i izvan mogućnosti da na ispitu učeniku pruži nerijetko potrebne dodatne upute, upozorenja, savjete, objašnjenja, što mu može pomoći da predmetne sadržaje usvoji postupnije i s više razumijevanja.

Nastavnik se ispitnom situacijom više nema prilike služiti ni u svrhu ostvarivanja onih općih i trajnih odgovornih zadaća kojima se potiču i oblikuju društveno pozitivne učenikove osobine kao i takve odlike njegove osobnosti kao što su kritičnost, intelektualna radoznalost, originalnost i stva-

²⁵ T. GRGIN, *Prednost tradicionalne provjere i ocjene znanja pred klasičnim testom znanja*, u: »Školski vjesnik« (Split), 2/1976, str. 87-89.

ralaštvo. Stoga upotreba testa u školama suzuje nastavnikove mogućnosti da i na tradicionalnim ispitima obavlja »produženi« odgojni rad s učenicima. Novije su kritike na račun klasičnog testa znanja osnovanije jer ističu evidentne prednosti tradicionalnog ispita u postavljanju individualne dijagnoze znanja. Test kao standardizirani postupak čije su norme unaprijed statistički utvrđene postavlja jednake zahtjeve u pogledu znanja za sve ispitanike.

Nastavnik je na ispitu fleksibilan jer je upravljen na prilagođavanje ispitnih zahtjeva mogućnostima učenikova reagiranja (klinički pristup). Dok klasičan test znanja, konstruiran na temelju statističkih parametara, izaziva i mjeri uglavnom kvantitativni ili materijalni aspekt znanja koji je više ili manje zajednički svim ispitanicima, nastavnik na ispitu vodi računa i registrira sve one kvalitativne razlike koje redovito postoje u znanjima među učenicima.

Pomoću testa mogu se dobiti podaci na temelju kojih je moguće odrediti razinu uspjeha cijele skupine ispitanika i to u zanimanjima koja su im zajednička. Na osnovi podataka o znanjima do kojih dolazi na ispitu, nastavnik može utvrditi kvalitativne razlike koje postoje među učenicima, a to mu daje bolju osnovu za postavljanje valjane individualne dijagnoze znanja.

Najznačajnija prednost tradicionalnog ispitivanja u postavljanju individualne dijagnoze znanja sadržana je u tome što je nastavnik na ispitu usmjeren i na provjeru i ocjenu različitih varijeteta učenickih znanja nejednake složenosti i kvalitete.

Dok klasičan test pretežno ispituje i mjeri elementarna znanja koja su više ili manje zajednička svim ispitanicima, nastavnik na ispitu pokazuje osjetljivost ne samo na takva faktografska i nepovezana znanja nego i za složenije varijetete koji se mogu očitovati u učenickim odgovorima.

Tom svojom osjetljivošću za različite kvalitete i razine znanja nastavnik može bolje od testa definirati učenike s obzirom na razvijenost različitih varijeteta njihovih znanja. Stoga je njegov pristup procjeni znanja ne samo bliži pravoj veličini nego i omogućuje dobivanje podataka koji su valjanija osnova za individualnu dijagnozu znanja.

U tradicionalnom načinu usmenog bilo pismenog ispitivanja u školama učenicka znanja se provjeravaju nejednakim zadacima i ocjenjuju na različite načine. Nema nekog pretjeranog ili ustaljenog sustava koji bi za sve učenike osigurao jednake prilike i jednaka mjerila ocjenjivanja. Varijacije postupaka ispitivanja i ocjenjivanja od nastavnika do nastavnika učenike navode na zaključke kako im je u smislu dobivanja pozitivne ocjene važnije tko ih ispituje nego koliko su i kako naučili predmetne sadržaje.

U tradicionalnom ispitivanju mjerilo procjenjivanja je vrlo promjenjivo. Ono varira ne samo od nastavnika do nastavnika i od predmeta do predmeta nego i u istog nastavnika od situacije do situacije ispitivanja. Jedan nastavnik bolje će procijeniti neki uradak od drugih procjenjivača i zbog toga će mu dati bolju ocjenu. Poznato je da različiti suci daju različit broj bodova za isto klizanje na međunarodnim klizačkim natjecanjima, isto kao što ista pjesma dobiva različit broj bodova na eurovizijskom glazbenom natjecanju. Različiti procjenjivači obrazovnog uratka daju različite ocjene istom uratku. Nedostaci pojedinih procjenjivača kao i razlike među procjenjivačima vrlo su čest problem kad je ocjenjivanje subjektivno.

U tradicionalnom načinu ispitivanja učitelji najčešće upotrebljavaju sljedeće tehnike: formalne testove, aktivnost učenika na satu, ljestvicu za bodovanje i ocjenjivanje eseja, ljestvicu za mjerenje stavova i

uvjerenja. Najveća promjena u ocjenjivanju trebala bi biti da se u ocjenjivanju zahtijeva primjena individualizirane metode rada. Trebalo bi manje poučavati cijeli razred i više postavljati pitanja, više koristiti grupni i individualni rad u ocjenjivanju. U individualnom ocjenjivanju trebalo bi svakoj osobi pristupiti već unaprijed poznavajući poteškoće, znanja i norme koje taj učenik posjeduje i tada mu na temelju tih znanja postavljati pitanja putem kojih će ga nastavnik ocijeniti.

Učenici postižu različite rezultate u različitim prilikama, slično kao i sportaši. Ni oni nisu uvijek u formi, zbog nervoze ili bolesti, i zato postignuti rezultat nije uvijek točan pokazatelj njihovoga stvarnog postignuća.

Nastavnici bi se trebali prije samog ocjenjivanja upitati: Trebaju li sve pojmove svladati svi učenici ili za neke treba postaviti norme koje će moći doseći samo oni? Kakve bi one trebale biti? Učitelji sami tvrde da su uvidjeli da svoje poučavanje mogu djelotvornije organizirati kad su svjesni učeničkih teškoća.²⁶

Učenici također cijene povratne informacije o prirodi svojih teškoća i pomoć u njihovu svladavanju.

7. UMJESTO ZAKLJUČKA

Da bi mogli išta naučiti, učenici moraju znati rade li dobro ono što se od njih traži, a da bi mogli napredovati, moraju znati što rade dobro, a što loše. Ocjenjivanje u školi i postoji zbog toga da bi se mogao vrednovati učenički napredak.

O ocjenjivanju učenika mnogo se piše i govori, ali se to slabo primjenjuje u praksi. Teoretske spoznaje, a napose vlastito iskustvo pokazuju nastavniku da postoje različiti učenici, npr. jedni kojima se je lakše izraziti usmeno i drugi kojima se je lakše izraziti pismeno. Zadatak učitelja nije da

svima ugodi, već da svima pomogne kako bi što je moguće lakše, brže i uspješnije svladali i usvojili nastavno gradivo. Neke vrste ocjenjivanja više odgovaraju jednima, a neke drugim učenicima.

Suvremena dokimologija i pedagogija pozivaju nastavnika da pri ocjenjivanju učenika ima na umu:

1. *Individualnost*, odnosno da se svakog učenika ispituje zasebno prema njegovim specifičnostima. Na taj se način nastoji uvesti učenika u ispitivanje i pomoći mu da se osjeća ugodnije te ispit doživi kao razgovor s profesorom o određenoj temi, predmetu. Nažalost taj način nije uvijek lako primijeniti zbog velikog broja učenika, malog broja sati i opsežnosti gradiva.

2. *Testove koje nastavnici sastave za svoj predmet i za određeno nastavno gradivo*. Ti testovi ne bi trebali biti testovi znanja koji traže konkretno definirane odgovore, definicije, već testovi koji traže učenikovo razmišljanje o naučenom i testovi u kojima učenici potpuno razumiju što se od njih očekuje i kako će to najlakše postići. Razmišljajući, učenici uče primjenjivati svoja znanja u konkretnom životu i mogu slobodno razgovarati o zadanoj temi bez obzira koje im se pitanje postavilo i u kakvu obliku.

3. *Ocjenjivanje na satu, na nastavi*. Pratiti učenikov rad na satu, njegovo usmeno, pismeno, likovno, glazbeno i scensko izražavanje. Bilježiti učenikov rad na nastavi, dati učenicima i roditeljima uvid u to kako napreduju na određenom području i gdje bi ih trebalo više motivirati i pomoći im. A i sami učitelji tim bilježenjem mogu uvidjeti rade li dobro, jesu li informacije koje daju učenicima dovoljno brze, temeljite, konstruktivne i korisne, tako da potiču i

²⁶ *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Projekt Izvoriste*, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb 2002, str. 120.

održavaju učenicku pozornost i samopouzdanje i omogućuju daljnji napredak.

Na kraju se ipak gotovo samo od sebe nameće pitanje: Teži li naše društvo za objektivijim i valjanijim ocjenjivanjem učenickih znanja u školama?

Literatura:

- ANIĆ, V., *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi Liber, Zagreb 1996.
- BUJAS, R., *O ocjenjivanju*, u: »Napredak« (1937) 9-10.
- BUJAS, R. – Z. BUJAS – J. BLAŠKOVIĆ, *Subjektivni faktori u školskom ocjenjivanju*, »Napredak« (1941)3, 97-125.
- BUJAS, Z., *Testovi znanja i mogućnosti njihove upotrebe u školskoj praksi*, vlastita naklada, Zagreb 1943.
- DESKORGES, C., *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi*, Educa, Zagreb 2001, str. 281-317.
- DRYDEN, G. – J. VOS, *Revolucija u učenju. Kako promijeniti način na koji svijet uči*, Educa, Zagreb 1999.
- FURLAN, I., *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, PKZ, Zagreb 1964, str. 42-43.
- GRGIN, T., *Prednost tradicionalne provjere i ocjene znanja pred klasičnim testom znanja*, u: »Školski vjesnik« (Split), 2/1976, str. 87-89.
- GRGIN, T., *Problematika učenickih znanja kao veličina školskog procjenjivanja i mjerenja*, u: »Školski vjesnik« (Split), 4/1975, 265-270.
- GRGIN, T., *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko 1999.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb 1998.
- Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Projekt Izvorište*, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb 2002.
- KRKOVIĆ, A., *Mjerenje u psihologiji i pedagogiji*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbija, Beograd, 1964.
- KYRIACOU, C., *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb 2001, str. 159-179.
- Ministarstvo prosvjete i športa, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, u: »Narodne novine«, broj 92 od 17. listopada 1995.
- PIERON, H., *Methodes experimentales. Psychometrie, Methodologie psychotechnique*, P.Ū.F. Paris 1952, str. 123-241.
- SOLDO, M. – B. STANIĆ, *Planiranje, programiranje i vrednovanje rada u osnovnoj školi*, Zagreb 1980, str. 349-392.
- TOLL, L. – D. FINK, *Mijenjamo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Educa, Zagreb, str. 107-249.
- Zakon o osnovnom školstvu, u: »Narodne novine« broj 59 od 31. prosinca 1990.