

Mišljenje učitelja o ocjenjivanju u osnovnoj školi

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljen: 11. 9. 2023.

Prihvaćen: 3. 11. 2023.

UDK

37.091.321 : 373.3

<https://doi.org/10.59549/n.164.3-4.2>

doc. dr. sc. Tomislava Vidić
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
tomislava.vidic@ufzg.hr
orcid.org/0000-0003-2040-2667

prof. emer. Dubravka Miljković
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
dubravka.miljkovic@ufzg.hr
orcid.org/0000-0002-1616-0792

Sažetak

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja, na kraju školske godine 2021./2022. čak 58,59 % osnovnoškolskih učenika završilo je razred s odličnim uspjehom, a njih 24,27 % s prosjekom 5,0. S obzirom na to da je ocjena pet (5) najviša ocjena u hrvatskim školama, je li opravdano zaključiti kako su nove generacije puno uspješnije i pametnije od prošlih? Ili je inflacija odlikaša posljedica neučinkovitog ocjenjivanja znanja učenika te različitih pritisaka koje doživljavaju učitelji tijekom rada?

Istraživanje je provedeno anketiranjem 558 učitelja osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Anketni upitnik sastojao se od 22 tvrdnje kojima se ispitalo kako učitelji opažaju promjene u ocjenjivanju, ozračju, doživljenim pritiscima te vlastitoj edukaciji o ocjenjivanju. Rezultati pokazuju da učitelji opažaju promjene u načinu i kriterijima ocjenjivanja, smatraju da današnji učenici uz malo truda mogu postići odlične ocjene te općenito osjećaju pritiske okoline zbog ocjenjivanja. Većina ispitivanih učitelja smatra da će u slučaju žalbe roditelja učenika zbog slabije ocjene, nadležne institucije stati na stranu roditelja. Isto tako, smatraju da učitelji koji ocjenjuju uglavnom visokim ocjenama imaju manje problema na poslu. Rezultati su pokazali nisku razinu zadovoljstva učitelja provedenim edukacijama o ocjenjivanju. Nisu utvrđene statistički značajne razlike među učiteljima s obzirom na radno mjesto i radno iskustvo. Većina

ispitivanih učitelja smatra da bi uvođenje vanjskog vrednovanja doprinijelo objektivnijem ocjenjivanju znanja i vještina učenika.

Ključne riječi: inflacija odličnih ocjena, ocjenjivanje, osnovna škola, učitelji

UVOD

U nastojanju da dozna što najviše doprinosi boljim školskim postignućima učenika, John Hattie je 1990. g. započeo s radom koji je uvelike doprinio boljem razumijevanju učenja i poučavanja. Nakon 15 g. kontinuiranog istraživanja, koje je uključilo analizu više od 50 000 kvantitativnih istraživanja i više od 800 metaanaliza, Hattie je računanjem veličina učinaka (Cohen's d) utvrdio koje varijable najviše doprinose uspješnom učenju i poučavanju učenika (Hattie, 2009). Identificirano je 138 varijabli razvrstanih u šest kategorija: učenik, dom, škola, učitelj, kurikulum, poučavanje. Prema analizi, najveći učinak pokazao se u samoprocjenama učenika. Naime, istraživanja su pokazala da učenici mogu prilično točno i objektivno samostalno procijeniti vlastito znanje te da takve samoprocjene značajno utječu na njihov uspjeh ($d = 1,44$). Objava Hattieva rada donijela je niz novih pitanja, reakcija, osporavanja i prihvaćanja, a dio kritika odnosio se na nedovoljnu obuhvaćenost varijabli. Objavom novih istraživanja proširivala se Hattieva ljestvica pa je tako 2012. g. uključivala 150 varijabli (Hattie, 2012), 2015. g. 195 varijabli (Hattie, 2015), a dvije godine kasnije 256 varijabli (Hattie, 2017). U posljednjoj analizi ukupno je uključeno 1850 metaanaliza, oko 108 000 istraživanja u kojima je sudjelovalo više od 300 milijuna ispitanika. Ono što se pokazalo najznačajnijim u formiranju školskoga postignuća učenika jest učiteljevo ocjenjivanje znanja i vještina učenika ($d = 1,62$). Kako navodi Hattie, učiteljeve procjene učeničkih postignuća (ocjenjivanje) mogu pomoći u postavljanju očekivanja i sljedećih izazova, služe kao mjera ranijih postignuća učenika, služe za ranu identifikaciju početnih znakova poteškoća u učenju te pomažu u izboru nastavnih metoda i sadržaja rada. Ove prosudbe proizlaze iz ispitivanja, promatranja, pisanih radova učenika te zadataka i provjera znanja.

Matijević (2004: 12) definira ocjenjivanje kao „dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije.“ Brojčano ocjenjivanje jest model ocjenjivanja aktivnosti i postignutih rezultata na svim stupnjevima školovanja, pri čemu ocjena predstavlja sintetički iskaz za više varijabli koje se prate i ocjenjuju. Vizek Vidović i sur. (2014) navode neke od njih: dehumanizacija procesa poučavanja, stvaranje nepovjerenja između učitelja i učenika, razvijanje anksioznosti, lošeg samopoštovanja i slike o sebi, stvaranje natje-

cateljske atmosfere u razredu. Kako ističu Vizek Vidović i sur. (2014: 457) „važan prigovor je da ocjenjivanje nosi sa sobom dugoročne posljedice za učenika, a da su metrijske karakteristike ocjena slabe, pa se može postaviti pitanje je li ocjena realističan pokazatelj učeničkog znanja.“

Ocjena treba biti valjana, pouzdana, pravedna i standardizirana mjera kako bi bila kvalitetna povratna informacija o napretku učenika (Child, 2021). Utjecaj koji ocjena i ocjenjivanje znanja učenika ima na postignuća učenika je velika, a vidljiva je i iz rezultata longitudinalnog istraživanja kojeg su provele Alvidrez i Weinstein (1999). Autorice su započele svoje istraživanje na uzorku 128 trogodišnjaka i četverogodišnjaka, a nastavile ispitivanje promatranjem, intervjuima i ispitima (testovi ličnosti, bihevioralnih i kognitivnih sposobnosti) s navršenih 6, 11 i 18 godina ispitnika. Rezultati su pokazali da djecu s višim socioekonomskim statusom i onu koju se doživljava asertivnom i neovisnom, učitelji ocjenjuju pozitivnije nego što je to predviđao kvocijent inteligencije, i obratno. Nakon kontrole socioekonomskog statusa, precijenjena i podcijenjena inteligencija od strane učitelja u odnosu na stvarni kvocijent inteligencije značajno je predvidjela prosjek ocjena i godišnji završni ispit (engl. *Scholastic aptitude test, SAT*) 14 g. kasnije. Odnos između ocjena, učitelja i školskog uspjeha pokazao se najznačajnijim upravo kod djece čije su sposobnosti bile podcijenjene. Učitelji redovito prosuđuju sposobnosti učenika, a njihova ocjenjivanja mogu imati kritične implikacije na mogućnosti daljnjeg školovanja te na poruke o sposobnostima koje se prenose djeci. Upravo je valjanost takvih učiteljskih procjena bila predmetom brojnih istraživanja. Metaanalizom koju su proveli Hoge i Coladarci (1989) utvrđena je točnost prosuđivanja $r = 0,66$, a metaanalizom koju je provela Südkamp i sur. (2012) $r = 0,63$. Iako je ustanovljena umjereno visoka veličina utjecaja, tim je analizama ustanovljeno da procjene učitelja objašnjavaju samo 40 % varijance školskih postignuća učenika. Novijom metaanalizom koju su proveli Machts i sur. (2016) provjerilo se u kojoj su mjeri povezane kognitivne sposobnosti učenika (inteligencija, darovitost, metakognitivne sposobnosti, radna memorija, kreativnost te općeniti stupanj razvoja učenika) s točnošću učiteljeva ocjenjivanja. Ustanovljeno je da učitelji imaju sposobnost točno procijeniti kognitivne sposobnosti učenika, a posebno su uspješni u predviđanju inteligencije ($r = 0,54$), dok nešto slabije prepoznaju kreativnost i darovitost. Osim toga, potvrdilo se da su učitelji skloniji slabije učenike ocjenjivati nižim ocjenama. Podcijenjivanje znanja učenika dovodi do niže motivacije učenika, odnosno atribucijska veza uspjeha (ili neuspjeha) sa stabilnim konceptom nečije opće inteligencije – umjesto nečijeg truda – mogla bi se pokazati kao štetna za učenje, ustrajnost u zadatku, užitek u zadatku i buduće izvođenje zadatka (Mueller i Dweck, 1998).

No, što kad su takve ocjene precijenjene? U Republici Hrvatskoj u posljednjih 15-ak g. bilježi se značajna inflacija odlikaša. Iako je takvo stanje vidljivo (Tablica 1.), a dio autora upozoravao na problem (Matijević, 2011; Strugar, 2019), reakcije odgovornih su izostale. Podatci o postignutom uspjehu učenika osnovne škole u posljednjih pet školskih godina¹ prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz školskog uspjeha učenika osnovne škole u Republici Hrvatskoj u posljednjih pet godina¹

		2017./ 2018.	2018./ 2019.	2019./ 2020.	2020./ 2021.	2021. /2022.
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ukupan broj učenika		320 386	318 872	317 013	314 040	313 073
Broj učenika sa zaključnom ocjenom		318 036 (99,27 %)	316 400 (99,22 %)	314 608 (99,24 %)	311 496 (99,19 %)	310 029 (99,03 %)
Opći uspjeh	odličan	178 361 (56,08 %)	180 898 (57,17 %)	200 034 (63,58 %)	186 073 (59,74 %)	181 624 (58,58 %)
	vrlo dobar	101 258 (31,84 %)	100 432 (31,74 %)	87 411 (27,78 %)	95 482 (30,65 %)	98 076 (31,63 %)
	dobar	36 704 (11,54 %)	33 536 (10,60 %)	25 793 (8,2 %)	28 294 (9,08 %)	28 815 (9,29 %)
	dovoljan	659 (0,21 %)	567 (0,18 %)	978 (0,31 %)	521 (0,17 %)	353 (0,11 %)
	nedovoljan	1 054 (0,33 %)	967 (0,31 %)	392 (0,12 %)	1 126 (0,36 %)	1 161 (0,37 %)
Opći uspjeh (prosjeak)		4,43	4,45	4,54	4,49	4,48

Iz prikazanih podataka vidljivo je da većina učenika postiže odličan uspjeh na kraju šk. god., a čak 24,28 % učenika je na kraju šk. god. 2021./2022. završilo razred prosjekom 5,0. Godinu prije taj je prosjek postiglo 25,54 % učenika, a šk. god. 2019./2020. njih 30,06 %. Sveukupno, prosjek svih zaključnih ocjena povećao se za 6,77 % u odnosu na šk. god. 2013./2014. Možda ovakvi rezultati učenika ne bi bili alarmantni kada bi ih pratili uspjesi na međunarodnim testiranjima. Ipak, rezultati

¹ Prikazani podatci preuzeti su s javno dostupnih podataka internetske stranice Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, ŠeR – Školski e-Rudnik (datum preuzimanja: 20. 8. 2023.)

na zadnjem PISA testiranju pokazali su da su hrvatski učenici u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti ostvarili niži rezultat od OECD-ova prosjeka (PISA 2018, 2019). Za razliku od rezultata učenika iz 15 država članica OECD-a u kojima je 10 % učenika ostvarilo visok rezultat, u Hrvatskoj je takvu razinu ostvarilo tek 5 % učenika. Stoga se opravdano može zaključiti kako sustav i proces ocjenjivanja znanja učenika u Hrvatskoj nije primjeren, a ni objektivan.

Inflacija (odličnih) ocjena definira se kao povećanje prosjeka ocjena bez popratnog povećanja školskog postignuća učenika (Chan i sur., 2007). Tyner i Gershenson (2020) smatraju da inflacija ocjena treba biti specifično određena te oni razlikuju *statičnu*, *dinamičnu* i *diferencijalnu* inflaciju. *Statična inflacija* događa se kada ocjene sustavno precjenjuju sadržajno znanje ili školsko postignuće učenika. Na primjer, u kontekstu javnih srednjih škola Sjeverne Karoline, 19 % učenika Algebre-I koji su dobili A ocjenu (najviša ocjena) i 57 % učenika koji su dobili B ocjenu (stupanj niža ocjena) u razredu nije uspjelo dosegnuti prag „spremni za fakultet i karijeru“ na (državnom) standardiziranom godišnjem ispitu (Gershenson, 2018). *Dinamična inflacija* ocjena događa se kada se razina savladavanja sadržaja ili znanja povezanog s danom ocjenom vremenom pogorša. Na primjer, Hurwitz i Lee (2018: 69) su, na temelju dostupnih podataka Američkog odjela za obrazovanje, ustanovili da su se srednjoškolske zaključne ocjene u SAD-u značajno povećale od 1998. do 2016. g. dok su se rezultati završnih ispita (engl. *SAT*) u istom razdoblju smanjili. Uz pretpostavku da su rezultati SAT-a objektivnija, iako nesavršena, mjera sposobnosti, to implicira da se stupanj do kojeg su ocjene precijenile stvarno znanje povećao tijekom tog vremena. I na kraju, diferencijalna inflacija ocjena događa se kada se podudaranje između znanja i ocjena razlikuje ovisno o podrijetlu učenika ili vrsti škole. Primjerice, škole koje se nalaze u siromašnijim područjima ili one koje upisuju učenike iz socijalno ugroženih obitelji mogu ocjenjivati učenike drugačije negoli u školama u bogatijim sredinama, s učenicima boljeg socioekonomskog statusa. Diferencijalna inflacija može istovremeno biti statična ili dinamička.

Teško je procijeniti koji tip inflacije vlada u hrvatskim školama, čini se da su zastupljena sva tri oblika. Ipak, inflacija odličnih ocjena nije problem samo u Hrvatskoj. Inflacija ocjena postoji u Švedskoj (Wikström i Wikström, 2005), Nizozemskoj (De Witte i sur., 2014), Indoneziji (Arsyad Arrafia, 2020), Sjedinjenim Američkim Državama (Tyner i Gershenson, 2020) i drugim državama pa se stoga može smatrati internacionalnim problemom. Iako je inflacija ocjena zahvatila sve razine obrazovnog sustava, istraživanja se uglavnom orijentiraju na inflacije ocjena na fakultetima i srednjim školama. Wikström i Wikström (2005) smatraju da je takva inflacija posljedica natjecanja između škola, odnosno fakulteta do koje je došlo tijekom decentralizacije školstva 90-ih g. prošloga stoljeća. Primjerice, u Švedskoj su 90-ih g. školske

reformе dovele do decentralizacije obrazovnog sustava što je rezultiralo otvaranjem novih neovisnih škola. U nastojanju da pridobiju veći broj učenika, škole su dopunjivale osnovne programe rada raznovrsnim predmetima te tako privlačile i upisivale visokomotivirane učenike. Ovakvo natjecateljstvo i privlačenje učenika odrazilo se na ocjenjivanje i pojavu inflacije odličnih ocjena.

Problem ocjenjivanja znanja učenika u Hrvatskoj nije nastao nedavno. Još je prije 40-ak g. Pongrac (1980) primijetio kako se na učiteljskim fakultetima uči o svemu i svačemu, a o ocjenjivanju malo ili ništa. Dvadesetak godina kasnije isto potvrđuje Matijević (2004), a rezultati pokazuju da je tako i danas. Naime, nakon provođenja eksperimentalne, a potom cjelovite Kurikularne reforme obrazovanja, posljednje 3 g. nastava se odvija prema kurikularnim dokumentima za svaki nastavni predmet. Tijekom stručnog usavršavanja učitelja najmanje edukacija bilo je u području vrednovanja znanja i vještina učenika. Uz to, u predmetnim kurikulumima navedeni su samo odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda. Stoga je važno doznati što o tome misle učitelji i s kojim se oni problemima u ocjenjivanju susreću.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenje učitelja u osnovnoj školi o ocjenjivanju i doznati glavne izazove s kojima se susreću u procesu ocjenjivanja učeničkih znanja i kompetencija.

Slijedom toga, definirani su zadatci istraživanja.

1. Ispitati kako učitelji u osnovnoj školi opažaju promjene u ocjenjivanju, ozračju i pritiscima okoline te kako procjenjuju vlastitu educiranost o ocjenjivanju.
2. Ispitati na koji se način i u kojoj mjeri učitelji koriste kurikularne dokumente prilikom ocjenjivanja.
3. Ispitati postoje li razlike u opažanju promjena u ocjenjivanju, kriterija, ozračja, edukacije i doživljenih pritisaka između učitelja razredne i predmetne nastave.
4. Ispitati postoje li razlike u opažanje promjena u ocjenjivanju, kriterija, ozračja, edukacije i doživljenih pritisaka s obzirom na duljinu radnoga iskustva učitelja.

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 558 učitelja razredne i predmetne nastave koji su zaposleni u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Ispitivanje je provedeno na daljinu (*online*), anonimnim anketiranjem učitelja putem zatvorenih učiteljskih grupa na društvenoj mreži.

Zbog provjere odstupajućih vrijednosti (engl. *outliers*) provjerene su Mahalanobisove udaljenosti koje mjere neobične odnose među varijablama na srednjim vrijednostima. Mahalanobisova udaljenost uzima u obzir korelacije između varijabli, što je njezina glavna prednost u odnosu na euklidsku udaljenost. To znači da će varijable koje su međusobno korelirane imati veći utjecaj na Mahalanobisovu udaljenost. Detekcija odstupajućih vrijednosti pomoću ove metode često daje bolje rezultate u usporedbi s drugim tehnikama, posebno kada se radi s višedimenzionalnim podacima. Isključeni su oni podatci prema pragu temeljenom na statističkim kriterijima tako da se odbacilo gornjih 1 % Mahalanobisovih udaljenosti. Ustanovljeno je da postoje odstupanja na četrdeset sudionika čiji su podatci potom izbačeni iz daljnje obrade rezultata pa ih je ostalo 518. Prosječna dob sudionika je 42,29 godina ($SD = 9,10$), a prosječne godine radnoga staža 26,29 ($SD = 9,58$). U Tablici 2. prikazane su demografske karakteristike uzorka.

Tablica 2. Prikaz demografskih karakteristika uzorka ($N = 518$)

		<i>N</i>	%	
Spol	muški	26	5,0 %	
	ženski	492	95,0 %	
Radno mjesto	razredna nastava	175	33,8 %	
	predmetna nastava	343	66,2 %	
Stručna sprema	VŠS	23	4,4 %	
	VSS	462	89,2 %	
	mr. sc. / dr. sc.	33	6,4 %	
Radno iskustvo	0 – 10 g.	164	31,7 %	$M = 5,73; SD = 3,14$
	11 – 20 g.	199	38,4 %	$M = 15,57; SD = 2,80$
	> 21 g.	155	29,9 %	$M = 28,17; SD = 4,90$

Istraživanje je provedeno u veljači 2022. g. Prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika je 15 min. Sudionicima je objašnjena svrha istraživanja, zajamčena im je anonimnost i mogućnost da u svakom trenutku odustanu od sudjelovanja.

Instrumenti

Upitnik sociodemografskih varijabli sadržavao je pitanja o spolu, dobi, radnom iskustvu, radnom mjestu, stručnoj spremi i županiji u kojoj rade.

Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je upitnik koji se sastojao od 22 tvrdnje kojima su obuhvaćene tvrdnje o promjenama u ocjenjivanju, povezanosti ocjene i ishoda, ozračja, pritiska koje doživljavaju učitelji te procjene educiranosti. Sudionici su tvrdnje procjenjivali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva: od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*), odnosno od 1 (*nikad*) do 5 (*jako često*).

Promjene u ocjenjivanju – četiri tvrdnje kojima se ispitalo mišljenje učitelja o razlikama u ocjenjivanju danas i onome prije 20-ak g. Primjeri tvrdnji: *Prije 20-ak g. ocjena je bila pravi pokazatelj znanja: Danas učenici uz malo truda mogu postići odlične ocjene*. Izračunati koeficijent pouzdanosti tvrdnji iznosi $\alpha = 0,69$.

Povezanost ocjene i ishoda – tri tvrdnje kojima se ispituje jesu li ocjene povezane s ishodima kurikula, odnosno jesu li ishodi dovoljno jasno i precizno određeni. Primjer tvrdnje: *Svaka moja ocjena u skladu je s ishodima u kurikula*. Izračunati koeficijent pouzdanosti tvrdnji iznosi $\alpha = 0,76$.

Ozračje – šest tvrdnji, a ispitalo se mišljenje učitelja o ozračju odličnih ocjena koje vlada u školama. Primjer tvrdnje: *Čini mi se da će, u slučaju prijave roditelja zbog ocjene, nadležne institucije prije stati na stranu roditelja nego na stranu učitelja*. Dobiveni koeficijent pouzdanosti tvrdnji iznosi $\alpha = 0,69$.

Edukacija – tri tvrdnje kojima se procjenjivala educiranost učitelja o ocjenjivanju tijekom studija i kasnijim organiziranim usavršavanjem. Primjer tvrdnje: *Za vrijeme studija naučila sam osnovne smjernice za ocjenjivanje znanja učenika*. Dobiveni koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha = 0,77$.

Pritisci – šest tvrdnji koje se odnose na procjene učestalosti situacija u kojima se od učitelja tražilo da promijene ocjene. Primjer tvrdnji: *Dogodilo mi se da ravnatelj (ili stručni suradnik) traži da promijenim slabiju ocjenu koju sam dala učeniku*. Dobiveni koeficijent pouzdanosti tvrdnji iznosi $\alpha = 0,74$.

Dodatno se ispitalo mišljenje učitelja o razlozima velikog broja odličnih ocjena i mišljenje o mogućim promjenama načina ocjenjivanja. Sudionicima su ponuđena četiri glavna razloga velikog broja odličnih ocjena (pritisci ravnatelja, MZO, AZOO, pritisci roditelja učenika, nedovoljna educiranost učitelja i neprecizno definirani ishodi), a procjenjivani su na ljestvici od šest stupnjeva (od 0 – *ne utječe* do 5 – *iznimno značajno utječe*). Promjena načina ocjenjivanja uključivala je tri prijedloga promjena (primjer: *Smatrate li da bi uvođenje male mature nakon 8. razreda pomoglo objektivnijem ocjenjivanju znanja učenika?*), a učitelji su odgovarali jednim od ponuđena tri odgovora (1 – *ne*; 2 – *ne znam*; 3 – *da*).

Rezultati

U Tablici 3. prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji ukupnih rezultata. Kao što je vidljivo, indeksi asimetrije (Skewness i Kurtosis) ni u jednoj dimenziji ne prelaze vrijednosti ± 2 pa je u daljnjim analizama primijenjena parametrijska statistika (Kline, 2011).

Tablica 3. Deskriptivna statistika ($N = 518$)

	M	SD	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.
Promjene u ocjenjivanju	3,65	0,67	-0,448	0,298	1,50	5,00
Povezanost ocjene i ishoda	3,05	0,78	-0,142	-0,185	1,00	5,00
Ozračje	3,55	0,60	-0,244	-0,151	1,83	5,00
Edukacija	1,08	0,45	0,614	-0,224	0,50	2,50
Pritisci	2,03	0,64	0,944	0,723	1,00	4,17

Prvi zadatak ovog istraživanja bio je ispitati kako učitelji u osnovnoj školi vide promjene u ocjenjivanju, ozračju i pritiscima okoline. Čak 64,8 % učitelja slaže se s tvrdnjom da je prije 20-ak g. ocjenjivanje bilo objektivnije negoli danas, a nešto manje (51,0 %) smatra da je tada ocjena bila pravi pokazatelj znanja učenika. Većina ispitivanih učitelja slaže se da danas učenici uz malo truda mogu postići odlične ocjene (72,4 %), a 53,9 % smatra da se u ocjenjivanju danas više vodi briga o osjećajima učenika nego o njihovom znanju.

Tvrđnje o kriterijima ocjenjivanja i povezanosti ocjena s ishodima u kurikulumu daju podijeljenu sliku. Gotovo podjednaka frekvencija odgovora vidljiva je u slaganoj, neslaganoj i neodlučnoj procjenjivanju tvrdnji da su ishodi u kurikulumu jasno i precizno određeni i da omogućavaju jednostavnije ocjenjivanje. S tvrdnjom da je svaka njihova ocjena u skladu s ishodima kurikula slaže se 54,8 % ispitanika; 36,9 % je neodlučno; 8,3 % se ne slaže.

Rezultati pokazuju da učitelji opažaju negativno ozračje povezano s ocjenjivanjem. Naime, više od polovice ispitivanih učitelja smatra kako savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) očekuju samo visoke ocjene znanja učenika i 82,6 % učitelja smatra da će u slučaju žalbe roditelja savjetnici iz AZOO-a stati na stranu roditelja i učenika. Osim toga, 71,4 % ispitivanih učitelja smatra da vlada ozračje u kojem se lošom ocjenom smatra svaka ocjena niža od ocjene odličan (5). Iako većina ispitivanih učitelja ne smatra da u njihovoj školi vlada ozračje u kojem su prihvatljive

jedino visoke ocjene, ipak njih 77,5 % smatra da učitelji koji uglavnom daju odlične ocjene imaju zbog toga manje problema na poslu.

Pritisici koje doživljavaju učitelji u procesu (pozitivnijeg) ocjenjivanja učenika ispitani su pomoću šest tvrdnji od kojih se četiri odnose na pritiske ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja i savjetnika iz Agencije za odgoj i obrazovanje i Ministarstva znanosti i obrazovanja, a dvije na emocionalne pritiske (plač, usmene molbe učenika i sl.). Rezultati pokazuju da većina ispitivanih učitelja nije doživjela pritiske ravnatelja i stručnih suradnika (56,9 %), 35,9 % njih nikada nije doživjelo pritisak roditelja, tj. traženje roditelja da se promijeni dana ocjena. Čak 91,3 % ispitivanih učitelja nije doživjelo traženje savjetnika AZOO za promjenom ocjene. Pritisici učenika pokazuju drugačiju situaciju. Dio učitelja (35,7 %) povremeno je suočen s plaćem i molbom učenika za višu ocjenu, a njih 36,6 % se s takvim pojavama često suočava. Ipak, pokazalo se da 63,6 % učitelja nije nikada zbog plaća učenika poklonilo višu ocjenu, a njih 22,8 % to tek rijetko čini.

Tvrđnje koje su se odnosile na edukaciju učitelja o ocjenjivanju pokazale su zanimljive rezultate. Svega 21,4 % učitelja smatra da je adekvatno osposobljeno za ocjenjivanje tijekom studiranja, dok se njih čak 62 % ne smatra dovoljno dobro osposobljenim. Ispitivani učitelji smatraju da je tijekom studija izostala edukacija na konkretnim primjerima (73 %), ali su nezadovoljni i edukacijama koje provode MZO i AZOO (64,9 %).

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati postoje li statistički značajne razlike u ukupnim rezultatima s obzirom na radno mjesto učitelja. Ispitanici su, s obzirom na radno mjesto, podijeljeni u dvije skupine: učitelji razredne i učitelji predmetne nastave. *Studentovim t-testom* provjereno je postojanje statistički značajnih razlika, a dodatno je izračunat *Cohenov d* kako bi se provjerile veličine utjecaja (Tablica 4.). Iako se t-test koristi primarno na intervalnim ljestvicama, vrlo često se u istraživanjima koristi i kod ordinalnih, poput Likertove skale. Prethodno su provjereni uvjeti za korištenje t-testa. Pokazalo se da su, iako sve varijable nisu normalno distribuirane, odstupanja u zakrivljenosti i spljoštenosti male te dozvoljavaju upotrebu parametrijske statistike te, dodatno, homogenost varijanci podskupina nije narušena.

Rezultati t-testa pokazuju da učitelji razredne i predmetne nastave slično opažaju promjene u ocjenjivanju, povezanost ocjene i ishoda, ozračje koje vlada oko ocjenjivanja i pritisaka koje doživljavaju. Jedina ustanovljena statistički značajna razlika pokazala se u dimenzijama edukacije. Pokazalo se da su učitelji razredne nastave zadovoljniji edukacijama o ocjenjivanju tijekom studija i edukacijama koje organiziraju MZO i AZOO, ali ustanovljena razlika je niske veličine efekta. Niska veličina efekta može značiti da, iako postoji statistički značajna razlika između dviju grupa, ta ra-

Tablica 4. Razlike u stavovima prema ocjenjivanju između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave ($N = 518$)

	RN		PN		t-test	p	Cohen's <i>d</i>
	$(n_{RN} = 175)$		$(n_{PN} = 343)$				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Promjene u ocjenjivanju	3,65	0,70	3,64	0,66	0,183	0,855	0,02
Povezanost ocjene i ishoda	3,06	0,75	3,04	0,80	0,228	0,820	0,02
Ozračje	3,57	0,64	3,54	0,59	0,417	0,677	0,04
Edukacija	1,14	0,46	1,06	0,44	2,044	0,041*	-0,12
Pritisaci	1,98	0,64	2,05	0,64	-1,281	0,201	0,19

zlika možda nije dovoljno velika da bi imala praktični utjecaj u stvarnom okruženju te bi stoga bilo dobro ovaj rezultat provjeriti u daljnjim istraživanjima.

Sljedeći je zadatak bio ispitati razlikuju li se učitelji u ukupnim rezultatima s obzirom na duljinu radnoga staža. Uzorak ispitanika podijeljen je u tri skupine: jednu skupinu čine učitelji s od 0 do 10 godina radnoga staža ($n_1 = 164$), drugu skupinu oni s 11 – 20 godina staža ($n_2 = 199$) i treću učitelji s više od 20 godina radnoga staža ($n_3 = 155$). Na temelju spomenutih malih odstupanja u zakrivljenosti i spljoštenosti i dodatne analize homogenosti varijanci, postojanje statistički značajnih razlika među skupinama provjereno je jednosmjernom analizom varijanci. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 5.

Rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u opažanju ozračja i pritisaka zbog ocjenjivanja. Učitelji s 10 i manje od 10 g. radnoga iskustva doživljavaju više pritisaka zbog ocjenjivanja u odnosu na učitelje s više godina radnoga iskustva. S druge strane, učitelji s više od 20 g. radnoga iskustva opažaju manje negativno ozračje oko ocjenjivanja u odnosu na manje iskusne učitelje. Ipak, dodatnom provjerom veličine efekata (parcijalna eta kvadrat), utvrđene su niske veličine efekata tih razlika. Niska veličina efekta i ovdje bi mogla značiti da, iako postoji statistički značajna razlika između dviju grupa, ta razlika možda nije dovoljno velika da bi imala praktični utjecaj u stvarnom okruženju te bi stoga bilo dobro ovaj rezultat provjeriti u daljnjim istraživanjima i vidjeti hoće li se na većem uzorku dobiti značajan rezultat.

Sljedeći zadatak istraživanja bio je doznati što učitelji misle koji su glavni uzroci prevelikog broja odličnih ocjena. Dobiveni rezultati procjena učitelja prikazani su u Tablici 6.

Tablica 5. Razlike u ukupnim rezultatima među učiteljima s obzirom na godine radnoga iskustva ($N = 518$)

	A ($n_1 = 164$)		B ($n_2 = 199$)		C ($n_3 = 155$)		$F_{(2,516)}$	P	ηp^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
Promjene u ocjenjivanju	3,70	0,64	3,59	0,64	3,66	0,76	1,379	,253	,005
Povezanost ocjene i ishoda	3,10	0,81	3,10	0,70	2,94	0,83	2,314	,100	,009
Ozračje	3,64	0,60	3,60	0,58	3,40	0,62	7,193	,001*	A,B–C ,027
Edukacija	1,09	0,45	1,07	0,46	1,11	0,43	0,403	,668	,002
Pritisци	2,13	0,71	2,05	0,61	1,89	0,57	5,972	,003*	A–C ,023

Legenda: A – učitelji s 0–10 godina radnoga iskustva; B – učitelji s 11–20 godina radnoga iskustva; C – učitelji s više od 20 godina radnoga iskustva

Tablica 6. Uzroci velikog broja odličnih ocjena – rezultati deskriptivne statistike ($N = 518$)

	ne utječe	slabo utječe	niti utječe, niti ne utječe	značajno + iznimno značajno utječe	M	SD
	N %	N %	N %	N %		
Pritisци okoline (ravnatelj, stručni sur., MZO, AZOO)	7,2 %	21,4 %	27,8 %	43,6 %	3,09	1,47
Pritisци roditelja	5,6 %	16,4 %	17,8 %	60,2 %	3,50	1,47
Nedovoljna educiranost učitelja	2,7 %	24,7 %	38,8 %	33,8 %	3,06	1,19
Neprecizno definirani ishodi	1,7 %	18,7 %	33,2 %	46,4 %	3,36	1,21

Rezultati su pokazali da ispitivani učitelji na prvo mjesto stavljaju pritiske roditelja, zatim neprecizno definirane ishode učenja, pritiske ravnatelja, stručnih suradnika te savjetnika iz MZO-a i AZOO-a. No, trećina ispitivanih učitelja ipak misli da je značajan utjecaj ima nedovoljna osposobljenost (educiranost) učitelja za ocjenjivanje.

Na kraju, od sudionika se tražilo da procijene u kojoj se mjeri slažu da bi uvođenje male mature (državnog ispita na kraju 8. razreda osnovne škole), promjena skale brojčanog ocjenjivanja te uvođenje (samo) opisnog ocjenjivanja doprinijelo objektivnijem ocjenjivanju znanja i vještina učenika. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7. Promjena načina ocjenjivanja – rezultati deskriptivne statistike ($N = 518$)

	Ne	Ne znam	Da	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>N</i> %	<i>N</i> %	<i>N</i> %		
Uvođenje male mature	12,0 %	21,6 %	66,4 %	2,54	0,70
Promjena skale brojčanog ocjenjivanja	30,3 %	16,6 %	53,1 %	2,23	0,88
Uvođenje (samo) opisnog ocjenjivanja	64,3 %	14,3 %	21,4 %	1,57	0,82

Pokazalo se da najveći broj ispitivanih učitelja (66,4 %) smatra da bi uvođenje male mature (državnog ispita na kraju 8. razreda osnovne škole) značajno pomoglo objektivnijem ocjenjivanju znanja učenika. Također, njih 53,1 % smatra da bi bilo korisno promijeniti sadašnju skalu ocjena (ocjene od 1 do 5), a 64,3 % nikako ne misli da bi uvođenje samo opisnog ocjenjivanja znanja učenika pomoglo u rješavanju sadašnje situacije.

Rasprava

Ocjenjivanje učeničkog znanja postoji otkako postoji formalno obrazovanje. Sredinom 19. st. u Sjevernoj Americi počinje prvo grupiranje učenika prema dobi te se provodilo formativno vrednovanje njihova znanja i vještina. Učitelji su opisivali razine usvojenosti sadržaja za svakog pojedinog učenika te time odlučivali o spremnosti učenika za prelazak u viši razred (Guskey, 2013). Početkom 20. st., takve su opisne ocjene u Sjevernoj Americi zamijenjene slovnim oznakama i postotcima (Kirschenbaum i sur., 2021). Iako je takav oblik vrednovanja prisutan diljem svijeta, postavlja se pitanje može li se brojčanom oznakom opisati razina usvojenosti ishoda te može li se ocjena standardizirati. Brojna dosadašnja istraživanja ukazuju na manjkavosti brojčanog ocjenjivanja te nužnost uvođenja promjena (Brookhart i sur., 2020; Guskey, 2013; Wikström i Wikström, 2005). U Hrvatskoj je u posljednje vrijeme zabilježena inflacija ocjena na svim razinama obrazovnog sustava. Iako takvo stanje traje nekoliko desetljeća, veću pažnju izaziva tek sporadično, nakon objava inciden-

tnih situacija u medijima. No, nakon toga redovito izostaje sustavno proučavanje i rješavanje problema.

Ovim se istraživanjem nastojalo ispitati što učitelji u osnovnoj školi misle o ocjenjivanju te s kojim se problemima susreću prilikom ocjenjivanja znanja i vještina učenika. Uspoređujući stanje danas s onim prije 20-ak g., pokazalo se da učitelji smatraju da je tada ocjenjivanje bilo objektivnije negoli danas, ali tek polovica ispitanika smatra da je ocjena bila pravi pokazatelj znanja učenika. Izgleda da sami učitelji uočavaju manjkavosti brojčanog ocjenjivanja, na skali od 1 do 5. Takav oblik ocjenjivanja prisutan je u Hrvatskoj od kraja 40-ih g. prošloga stoljeća uz tek manje nadopune opisnim praćenjem, odnosno formativnim vrednovanjem. Iako se i u drugim državama uočava manjkavost brojčanog sustava ocjenjivanja, čini se da se u njima takve manjkavosti brže uočavaju i pokušavaju ublažiti. Tako je, primjerice, u Švedskoj proveden čitav niz istraga na nacionalnoj razini čiji su rezultati ukazivali na probleme u ostvarivanju pravednosti i jednakosti u ocjenjivanju (Swedish National Agency for Education, 2007; Swedish National Audit Office, 2004, 2011; Swedish Schools Inspectorate, 2010, 2011; prema Alm i Colnerud, 2015). Učitelji, stručni suradnici, ravnatelji i autoriteti odgovorni za izradu smjernica o ocjenjivanju, kritizirani su zbog neobjektivnog i nepravednog ocjenjivanja. U nastojanju da se promijeni loša situacija i ocjenjivanje učini pravednijim, u tijeku reforme školstva, u Švedskoj je 2014. g. promijenjen sustav ocjenjivanja te uvedeno ocjenjivanje na ljestvici od 6 stupnjeva. Zanimljivo, dotadašnji način ocjenjivanja (tri stupnja) uveden je 90-ih g., dakle svega 20 g. ranije.

Upravo su kriteriji ocjenjivanja važni u promicanju pravednosti i objektivnosti ocjene. Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010: čl. 3., st. 2.), „elemente ocjenjivanja određenoga nastavnoga predmeta te načine i postupke vrednovanja izrađuje učitelj/nastavnik određenoga nastavnoga predmeta s učiteljima/nastavnicima istoga nastavnoga predmeta, odnosno odgojno-obrazovnoga područja na lokalnoj, regionalnoj, odnosno nacionalnoj razini.“ To je u praksi značilo da učitelji samostalno, odnosno zajedno s drugim učiteljima istog nastavnog predmeta izrađuje kriterije prema kojima će ocjenjivati znanja i vještine učenika. Raznolikost kriterija koji često nisu bili usklađeni čak ni na razini jedne škole, mogući je uzrok različitih načina ocjenjivanja i različitih razina koje učenici trebaju zadovoljiti kako bi postigli određenu ocjenu. No, u Pravilniku o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (2019: čl. 3.) navedeni je stavak izostavljen te je tako prestala obveza samostalnog stvaranja kriterija ocjenjivanja. Međutim, iako je navedena promjena stupila na snagu, izostale su dodatne upute i naputci učiteljima oko ocjenjivanja znanja i vještina učenika. Umjesto toga, vreme-

nom se prihvatilo ocjenjivanje prema razinama znanja i vještina koje su navedene u predmetnim kurikulumima. Naime, u svim kurikulskim dokumentima razrađene su i opisane razine usvojenosti ishoda u četiri razine (zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna), ali je posebno naglašeno da te razine ne moraju nužno odgovarati brojčanim ocjenama. Čini se da su ovi dokumenti, unatoč prvotnoj ideji, omogućili šaroliko kreiranje kriterija, prema osobnim shvaćanjima učitelja. Iako se u ovom istraživanju većina učitelja izjasnila kako njihovi učenici točno znaju što i u kojoj mjeri trebaju naučiti za određenu ocjenu, tek nešto više od polovice ispitanika smatra da je njihova ocjena u skladu s ishodima kurikula. Ocjenjivanje je i inače pod utjecajem ispitivača. Ranija istraživanja potvrđuju da postoje značajne razlike između individualne prakse učitelja; ono što jedan smatra važnim, drugom učitelji ne mora biti toliko važno (Cross i Frary, 1999; McMillan i sur., 2002). Brojni učitelji tako, osim obrazovnih postignuća, u obzir uzimaju u različitoj mjeri i odgojnu komponentu: trud, interes, motivaciju i prisutnost učenika (McMillan i sur., 2002; Randall i Engelhard, 2010). U praksi to znači da učenikovo znanje, vještine i odnos prema radu ne vrednuje po istim kriterijima kod svih učitelja. Učitelji temelje svoj način ocjenjivanja na vlastitim opažanjima i iskustvu češće negoli na didaktičkim principima. Iako se opažanje učitelja ne smiju zanemariti i nesumnjivo je važno u procesu ocjenjivanja, Brookhart (2003) ističe kako ga je potrebno povezati s teorijskim zahtjevima ocjenjivanja. U ovom se istraživanju pokazalo da se većina učitelja smatra kompetentnima za ocjenjivanje znanja učenika, ali tek ih petina vjeruje da je adekvatno educirana i osposobljena za ocjenjivanje. Važnost stručnog osposobljavanja i edukacije učitelja neupitna je. U istraživanju koje je provela Link (2018) ustanovljena je razlika u ocjenjivanju između učitelja koji su prošli tradicionalnu edukaciju (na fakultetu) od onih koji su, zbog nedostatka učiteljskog kadra, naknadno kratko educirani. Osposobljavanje učitelja značajan je faktor u percepciji važnosti ocjenjivanja. Bez kvalitetne edukacije i razumijevanja učiteljevih stavova o ocjenjivanju teško se može očekivati napredak u obrazovanju učenika. Pogreške koje nastaju zbog nevaljanog, nepouzdanog i neobjektivnog ocjenjivanja mogu značajno utjecati na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva učenika. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na problem nepodudaranja kriterija ocjenjivanja i ishoda kurikula, ali i samoprocjenjenu nedovoljnu osposobljenost učitelja za ocjenjivanje.

U ovom se istraživanju pokazalo da učitelji opažaju negativno ozračje povezano s ocjenjivanjem. Uvjerenje da će, u slučaju žalbe roditelja zbog ocjene, nadležne institucije stati na stranu roditelja ukazuje na smanjen osjećaj autoriteta i nedovoljne zaštićenosti učitelja. Pokazalo se kako učitelji smatraju da oni koji učenike ocjenjuju uglavnom odličnim ocjenama imaju manje problema na poslu. Mogu li zaista pritisci okoline na učitelje biti glavnim razlogom inflacije odličnih ocjena? Iako ne

postoje sustavna istraživanja učestalosti i snage takvih pritisaka, dio stručnih radova ukazuje na trend traženja više ocjene (Lloyd, 2014; Hinton, 2008). Ranija istraživanja pokazuju da je očekivanje školskog uspjeha djeteta koje imaju roditelj ili učitelj važno za stvaranje višeg ili nižeg osjećaja kompetentnosti kojeg će razviti učenik (Räty i Kasanen, 2010). Takva se očekivanja roditelja formiraju već u predškolskom razdoblju djeteta, a polaskom u školu procjene roditelja su već prilično formirane. Očekivano, pokazalo se kako je uvjerenost roditelja u školski potencijal djeteta zapravo nastojanje roditelja da dijete razvije pozitivnu sliku o sebi i da se može lakše nositi s ocjenjivanjem u školi (Rautiainen i sur., 2015). Pretjerano zaštićivanje djece trend je koji je prisutan posljednjih 30-ak g. Brojni autori upozoravaju na nepoželjne posljedice takvog roditeljskog stila odgajanja te ističu da je pretjerano zaštićivanje djece nepotrebno, onemogućava zdrav psihosocijalni razvoj djeteta, omogućava razvoj anksioznosti te ne dopušta adekvatnu pripremljenost djeteta za nošenje s teškoćama koje ga očekuju (Ungar, 2009), odnosno smanjuje njegovu psihološku otpornost (Slinger i Bredhoft, 2010).

Kako ističu Löfgren i Löfgren (2017), škola i dom odvojena su mjesta koja se nalaze na istom putu uspjeha, ali s potpuno različitim idejama o školskom radu i ocjenama. Autori naglašavaju da se odnos doma i škole može prikazati vertikalnim odnosom u kojem škola ima moć informiranja o ocjenama, a učenici i roditelji trebaju razumjeti ocjene i kriterije ocjenjivanja. Zanimljivo, australsko ministarstvo obrazovanja objavilo je vodič za roditelje koji su zabrinuti i žele se žaliti na propuste u školovanju djeteta. U vodiču, osim pozitivnih smjernica kako se nositi s (ne) uspjehom djeteta, nude točno propisanu proceduru upućivanja žalbi. U Hrvatskoj se, unatoč brojnim pritiscima roditelja koje učitelji doživljavaju svakodnevno, nije napravilo gotovo ništa. U ovom se istraživanju potvrdila pretpostavka o pritiscima koje doživljavaju učitelji, ali i mišljenje učitelja o razlozima prevelikog broja odličnih ocjena. Iako većina ispitivanih učitelja nije osobno doživjela pritiske nadležnih institucija zbog ocjena, ipak smatraju da je nedovoljno razumijevanje tih institucija jedan od razloga inflacije ocjena. No, većina smatra da su upravo pritisci roditelja glavni razlog inflacije ocjena. Samo petina ispitivanih učitelja nije se nikada susrela s pritiscima roditelja. Pritisak roditelja zbog ocjena osjećaju i učenici.

Iako se pretpostavljalo da će se ustanoviti razlike u doživljavanju pritisaka i ozračju oko ocjenjivanja, s obzirom na radno mjesto (razredna i predmetna nastava) i godine radnoga iskustva učitelja, one nisu statistički značajne. Moguće je zaključiti da su pritisci na učitelje prisutni od samog početka školovanja učenika, odnosno da ih jednako doživljavaju iskusniji kao i učitelji početnici. Zanimljivo istraživanje u kojem su sudjelovali učitelji četvrtog razreda osnovnih škola iz Finske, Njemačke, SAD-a i Turske (Güven i Sezer, 2020) pokazalo je kako najmanje pritisaka roditelja

doživljavaju učitelji u Finskoj. Tek 1 % ispitivanih učitelja iz Finske se suočava s takvom vrstom pritiska roditelja. Autori navode kako se takav rezultat može objasniti povjerenjem kojeg učitelji uživaju u društvu. S druge strane, u Njemačkoj, SAD-u i Turskoj se pokazalo da što je pritisak roditelja veći, to je bolji uspjeh učenika u matematici. Dakle, pritisci koje učitelji doživljavaju ne moraju nužno biti usmjereni na ocjene učenika, moguće je da dio roditelja takvim pristupom samo želi utjecati na obrazovanje svoje djece.

Na kraju, učitelje se ispitalo što misle da bi moglo riješiti problem inflacije ocjena. Najveći broj ispitivanih učitelja opredijelio se za uvođenje male mature, tj. završnog ispita na kraju osnovnoškolskog obrazovanja koji bi se provodio na nacionalnoj razini. Pretpostavlja se da bi takva vanjska evaluacija bila dobar korektiv školskim ocjenama, a s vremenom bi se možda smanjili pritisci okoline koje učitelji doživljavaju zbog ocjenjivanja. Sličan problem uočen je u Švedskoj gdje je također uočena inflacija ocjena (Wikström, 2006). Jedan od razloga jest što u Švedskoj, učitelji izrađuju vlastite kriterije ocjenjivanja pa su primijećene velike razlike u ocjenama učenika s obzirom na školu koju polaze. Uvođenjem nacionalnih ispita iz triju predmeta (materinski švedski jezik, strani jezik engleski, matematika) smanjena je inflacija ocjena, ali je problem samo djelomično riješen. Naime, pokazalo se da je inflacija ocjena i dalje bila prisutna u predmetima koji nisu obuhvaćeni nacionalnim ispitima. Osim uvođenja nacionalnih ispita, ispitivani su učitelji u ovom istraživanju skloni promjeni sadašnje skale brožčanog ocjenjivanja. Pretpostavlja se da bi uvođenje nove skale ocjena dovelo do novog načina ocjenjivanja te možda jasnijeg povezivanja razina ishoda kurikula s brožčanim oznakama.

Zaključak

Inflacija odličnih ocjena štetna je pojava koja značajno utječe na postignuća učenika. Najvažniji dio u obrazovanju učenika predstavlja njegov uloženi trud i rad na vlastitom razvoju, a inflacija ocjena dovodi do manjeg ulaganja napora učenika. Zapravo, ako učenik doživi da se dobre ocjene lako postižu, on tako uči da vlastito ulaganje napora nije potrebno. Stoga inflacija ocjena ozbiljno šteti kvaliteti obrazovanja i ishodima učenja.

Ovo je istraživanje potvrdilo pretpostavku da su učitelji svjesni neadekvatnog ocjenjivanja, a istovremeno je pokazalo niz drugih poteškoća s kojima se suočavaju. Može se zaključiti da su neadekvatna educiranost, pritisci koje doživljavaju te izostanak stručne podrške glavni razlog inflacije odličnih ocjena. Izostanak standardiziranih kriterija ocjenjivanja stavlja naglasak na znanje i vještine učitelja, ali istovremeno omogućava niz pritiska okoline koji mogu obezvrijediti način rada

učitelja te time smanjiti njegov autoritet. Iako je suradnja roditelja i škole poželjan aspekt u školskom razvoju djeteta, nužno je osigurati dovoljno autonomije u radu učitelja i jasno odrediti granice u takvoj suradnji.

Osim edukacije učitelja i pružanja optimalne podrške u njegovom razvoju, valjalo bi razmotriti uvođenje drugih načina procjene učeničkih školskih postignuća. Moguće je da bi se vanjskom evaluacijom osigurali objektivniji rezultati rada i uspjeha učenika. Uvođenjem jedinstvenih kriterija ocjenjivanja, edukacijom učitelja o primjenama različitih oblika ocjenjivanja te prisutnost kontinuirane podrške stručnih suradnika iz nadležnih institucija, bitno bi se promijenila situacija. Podrška učiteljima dovela bi do njihovog profesionalnog osnaživanja, jačanja autoriteta i integriteta te bi značajno doprinijela boljoj odgojno-obrazovnoj praksi u hrvatskim školama, a time i uspjehu učenika.

Literatura

- Alm, F. i Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132-150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Alvidrez, J. i Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731>
- Arsyad Arrafiah, M. (2020). Grades and grade inflation: exploring teachers' grading practices in Indonesian EFL secondary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), 477-499. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1663246>
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brookhart, S., Guskey, T. R., McTighe, J. i Wiliam, D. (2020). Eight essential principles for improving grading. *Educational, School, and Counseling Psychology*, 78(1), 50. <https://www.ascd.org/el/articles/eight-essential-principles-for-improving-grading>
- Chan, W., Hao, L. i Suen, W. (2007). A signaling theory of grade inflation. *International Economic Review*, 48(3), 1065-1090. <https://www.jstor.org/stable/4542000>
- Child, S. (2021). *The what, why and how of assessment: A guide for teachers and school leaders*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Cross, L. H. i Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1201_4
- De Witte, K., Geys, B. i Solondz, C. (2014). Public expenditures, educational outcomes and grade inflation: Theory and evidence from a policy intervention in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 40, 152-166. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.02.003>
- Gershenson, S. (2018). *Grade inflation in high schools (2005-2016)*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Guskey, T. R. (2013). The case against percentage grades. *Educational Leadership*, 71(1), 68-72. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/22/

- Güven, U., & Sezer, B. B. (2020). The effect of parental pressure on teachers on students' mathematics achievement. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1380-1399. <https://doi.org/10.29299/kefad.853990>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J. (2017). *Backup of Hattie's ranking list of 256 influences and effect sizes related to student achievement*. <https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/>
- Hinton, K. (2008). Practice of 'grade-grubbing' looked down upon by professors, students on the Hill. *The Tufts Daily*, 11. <https://tuftsdaily.com/news/2008/11/19/practice-of-grade-grubbing-looked-down-upon-by-professors-students-on-the-hill/>
- Hoge, R. D. i Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297-313. <https://doi.org/10.2307/1170184>
- Hurwitz, M. i Lee, J. (2018). Grade inflation and the role of standardized testing. U J. Buckley, L. Letukas i B. Wildavsky, *Measuring success: Testing, grades, and the future of college admissions* (str. 64-93). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kirschenbaum, H., Napier, R. i Simon, S. B. (2021). *Wad-Ja-Get? The grading game in American education*. Michigan: Michigan Publishing Services. <https://doi.org/10.3998/mpub.11900733>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3th ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Link, L. (2018). Teachers' perceptions of grading practices: How pre-service training makes a difference. *Journal of Research in Education*, 28, 62-91.
- Lloyd, C. (2014). Grade grubbing: When parents cross the line. *Great Schools*. <https://www.greatschools.org/gk/articles/grade-grubbing-parents/>
- Löfgren, H. i Löfgren, R. (2017). Grades in the eyes of our parents: a narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 165-178. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1343624>
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. i Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U B. Drandić, *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251). Zagreb: Znamen.
- McMillan, J. H., Myran, S. i Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213. <https://doi.org/10.1080/00220670209596593>
- Mueller, C. M. i Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

- PISA 2018 - Hrvatska - Bilješka o zemlji.* (2019). OECD.
- Pongrac, S. (1980). *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju.* Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o izmjeni pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera. Narodne novine 3/2017, 82/2019, 43/2020, 100/2021.
- Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama. Narodne novine 82/2019.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine 112/2010.
- Randall, J. i Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372-1380. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.008>
- Räty, H. i Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00677.x>
- Rautiainen, R., Räty, H. i Kasanen, K. (2015). Do parents' and teachers' views of children's educational resilience matter? *Educational Studies*, 41(5), 471-475. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1043981>
- Slinger, M. i Bredehoft, D. J. (2010). *Relationships between childhood overindulgence and adult attitudes and behaviors.* Poster prezentiran na The National Council on Family Relations Annual Conference, 5. studenoga, Minneapolis, MN. <https://archive.ncfr.org/ncfr-2010-materials/relationships-between-childhood-overindulgence-adult-attitudes-and->
- Strugar, V. (2019). *Učitelji i škola uspjeha za sve.* International Scientific and Art Conference Contemporary Themes in Education - CTE (Book of abstracts) (str. 62-63). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Südkamp, A., Kaiser, J. i Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Tyner, A. i Gershenson, S. (2020). Conceptualizing grade inflation. *Economics of Education Review*, 78, 102037. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102037>
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/01926180802534247>
- Vizek Vidović, V., Vlahović - Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). Planiranje i evaluacija obrazovnog procesa. U V. Vizek Vidović, V. Vlahović - Štetić, M. Rijavec i D. Miljković, *Psihologija obrazovanja* (str. 443-503). Zagreb: IEP-Verni.
- Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(1), 113-128. <https://doi.org/10.1080/09695940600563470>
- Wikström, C. i Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: An empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Education Review*, 24(3), 309-322. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.010>

Teachers' opinion about grading in primary school

Abstract

According to the information from the Ministry of Science and Education, as many as 58.59% of primary school students have finished the 2021-2022 school year with an excellent (A) grade point average, while 24.27% of them achieved a 5.0 grade point average. Considering the fact that A (excellent) is the highest grade in Croatian schools, is it justified to conclude that new generations are much more successful and smarter than the previous ones, or is the inflation of A students a consequence of the inefficient grading system and various pressures teachers are under in the course of their work?

This research was carried out via a questionnaire among 558 primary school teachers from the Republic of Croatia. The questionnaire comprised 22 claims that examined teachers' perceptions of the changes in the grading system, atmosphere, experienced pressures, and their own education on grading. The results indicate that teachers perceive the changes in grading modes and criteria, believe that today's students can acquire excellent grades with little effort, and generally feel the pressure of the environment related to grading. Most of the surveyed teachers feel that, in the case of a parent's complaint about their child's poor grade, the responsible institutions take the side of the parent. Along the same lines, they believe that teachers who mostly award their students with high grades have fewer problems at work. The results have shown a low level of teachers' satisfaction with the implemented education on grading. No statistically significant differences between the teachers were found in regard to their workplace or the length of work experience. The majority of the surveyed teachers consider that the introduction of external evaluation would contribute to more objective grading of students' knowledge and skills.

Keywords: grade inflation, grading, primary school, teachers

