

Brojčano ocjenjivanje u primarnom obrazovanju

Novak, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:300651>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MIA NOVAK

DIPLOMSKI RAD

BROJČANO OCJENJIVANJE U
PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Čakovec, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Mia Novak

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Brojčano ocjenjivanje u primarnom obrazovanju

MENTOR: doc.dr.sc. Goran Lapat

Čakovec, rujan 2019.

Sadržaj:

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
1. UVOD	3
1. DOKIMOLOGIJA	4
1.1. Vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.....	4
1.2. Ocjenjivanje	5
2. POVIJEST OCJENJIVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ	7
2.1. Modeli ocjenjivanja	7
Brojčano ocjenjivanje	8
Opisno ocjenjivanje	8
2.2. Skala ocjenjivanja u Republici Hrvatskoj	9
3. OSNOVNE SVRHE ŠKOLSKOG OCJENJIVANJA	11
4. OPASNOSTI OCJENJIVANJA	12
5. MOTIVACIJA	13
5.1. Učenička motivacija	13
5.2. Emocije.....	15
Učenje i emocije	15
5.3. Stres	16
Najveći izvori stresa kod djece	17
Zašto je loša ocjena stres?.....	17
Kako djeca reagiraju na lošu ocjenu?	19
5.4. Nagrade i kazne	20
6. Izazovi ocjenjivanja	22
6.1. Strani jezici.....	24
6.2. Tjelesna i zdravstvena kultura	25
6.3. Vjeronauk	26
6.4. Glazbena kultura.....	27
6.5. Likovna kultura	28
7. METODOLOGIJA.....	29
7.1. Cilj istraživanja.....	29

7.2. Problemi istraživanja	29
7.3. Uzorak	30
7.4. Instrument.....	30
7.5. Postupak	31
8. REZULTATI.....	32
9. RASPRAVA	41
10. ZAKLJUČAK	44
LITERATURA:	46
PRILOZI	49

SAŽETAK

Živimo u društvu u kojem su školske ocjene iznimno važne, kako učenicima tako i njihovim roditeljima i nastavnicima. U današnjem obrazovanju sve se češće postavljaju pitanja poput: „Koliko trebamo znati za ocjenu odličan?“, „Je li to dovoljno za peticu?“, te mnoga druga pitanja vezana uz ocjene. Upravo takvo razmišljanje dovelo je do pojave raznih emocija krajem ljeta, odnosno početkom nove školske godine. Neki ju učenici i roditelji očekuju s veseljem, no ima i onih kod kojih se pojavljuju strah i druge negativne emocije.

U prvom dijelu ovog rada biti će predstavljena dokimologija s posebnim naglaskom na školsko ocjenjivanje znanja, osnovnu podjelu školskog ocjenjivanja i opasnosti koje one sa sobom nose. Poseban osvrt biti će i na povijest ocjenjivanja u hrvatskim školama, kao i na brojčanu skalu koja je zastupljena u našem obrazovnom sustavu. Uz dokimologiju, bit će predstavljena motivacijska podloga vezana uz ocjenjivanje, emocije koje one izazivaju, kao i utjecaj nagrade i kazne na učeničku motivaciju. Na samom kraju prvog dijela biti će osvrt na specifičnosti odgojnih predmeta i stranih jezika u obrazovanju te koliko su učenicima važne ocjene iz tih predmeta.

U drugom dijelu ovog rada bit će izneseni rezultati koji su dobiveni istraživanjem o važnosti brojčanih ocjena za učenike trećih i četvrtih razreda. Istraživanje se provodilo u tri čakovečke osnovne škole na način da su učenici trebali odgovoriti na pitanja koja se odnose na važnost i utjecaj brojčanih ocjena iz svih predmeta s posebnim naglaskom na odgojne predmete i strane jezike, kao i na to nagrađuju li ih ili kažnjavaju roditelji zbog ocjena te na koji način. Istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima između učenika s obzirom na spol, dob i opći uspjeh.

Kontroliranje emocija izazvanih školskim ocjenjivanjem nije lako posebno ako su one još dodatno potkrepljene nekim drugim podražajima. Kako bi se one smanjile važno je obrazovati učenike, ali i njihove roditelje, da ocjena nije pokazatelj njihove osobnosti već samo jednog djela nastavnog sadržaja koje oni mogu usvojiti.

Ključne riječi: dokimologija, školsko ocjenjivanje, motivacija i emocije

SUMMARY

We live in a society where school grades are extremely important, how students so their parents and teachers. In today's education, questions such as "How much do we need to know for an excellent score?", "Is it enough for five?", and many other questions related to grades, are becoming more common. That kind of thinking has led to the emergence of various emotions at the end of summer, or at the beginning of the new school year. Some students and parents are looking forward to it, but there are also those with fear and other negative emotions.

In the first part of this paper will be presented a documentation with special emphasis on the school's assessment of the knowledge, the basic division of the school's assessment and the dangers that they carry with them. A special review will be on the history of assessment in Croatian schools, as well as on the numerical scale represented in our education system. In addition to the documentation, a motivational background will be presented with regard to the evaluation, the emotions that they cause, as well as the influence of rewards and punishment on student motivation. At the end of the first part of paper, the specificities of educational subjects and foreign languages in education and how important the students are to evaluate from these subjects will be a review of.

In the second part of this paper, the results of the research on the importance of numerical grades for third and fourth grade students will be presented. The research was conducted in three Chancery Elementary Schools by having students respond to questions related to the importance and impact of numerical grades from all subjects with special emphasis on educational subjects and foreign languages, as well as whether they are rewarded or punished by parents due to rating and how. The research has shown that there is no statistically significant difference in the opinions among students regarding gender, age, and overall success.

Controlling the emotions caused by school scoring is not easy especially if they are further reinforcing with some other stimuli. In order to reduce them, it is important to educate students and their parents that the assessment is not a sign of their personality, but only one work of teaching content that they can adopt.

Key words: docimology, school evaluation, motivation and emotions

1. UVOD

Ocjenjivanje i problemi koje ocjene izazivaju kod učenika u našim se školama pojavljuju u isto vrijeme. Učenicima je oduvijek bilo važno koju će ocjenu dobiti. Danas je to posebno naglašeno jer živimo u takvom obrazovnom sustavu koji diskriminira djecu sa slabijim školskim uspjehom. Pod pojmom diskriminacije podrazumijeva se da takvi učenici ne mogu upisati viši stupanj obrazovanja koji žele, već samo onaj za koji imaju dovoljno dobar prosjek. Upravo zbog te činjenice u učeniku se razvijaju različite emocije, koje mogu prouzročiti i tzv. školsku fobiju.

Kako bi već od najmanjih razreda roditelji povećali učeničku motivaciju, posežu za raznim metodama nagrađivanja i kažnjavanja djeteta. Ovim su se trikovima roditelji služili i prije, a jedino što se mijenja su njihovi načini. Nekada su roditelji nagrađivali riječima i igrom, a kažnjavali upravo zabranom igre s prijateljima. Kako danas živimo u medijskom društvu, tako je i nagrađivanje i kažnjavanje djece usmjereno na dopuštanje, odnosno zabranjivanje korištenja različitih vrsta medija.

U našim je školama poseban naglasak na obrazovnim predmetima, odnosno na hrvatskom jeziku, matematici, stranim jezicima te prirodi i društvu, dok su ostali predmeti nekako zanemareni i smatraju se manje važnima. Takvo mišljenje učenika proizlazi iz mišljenja odraslih koji smatraju da su to predmeti za opuštanje, igru i zabavu. Zbog takvog razmišljanja u današnjem obrazovnom sustavu često se pojavljuju teme vezane uz smanjivanje satnice odgojnih predmeta jer ih smatraju manje važnim za djetetov odgojno-obrazovni rad. S druge strane, o važnosti poznavanja stranih jezika danas se sve više govori. Poznavanje stranog jezika smatra se općom kulturom svakog čovjeka. Stoga ni ne čudi da se sve više roditelja odlučuje za dodatne sate stranog jezika za sebe, ali i svoju djecu.

Sve činjenice koje su do sada navedene jednim su dijelom ili u potpunosti povezane s ocjenjivanjem i važnošću samih školskih ocjena. Stoga nas ne čudi rečenica iz knjige Milana Matijevića (2004) u kojoj on navodi da od svih elemenata nastavnog kurikuluma pozornost učenika, učitelja i roditelja najviše privlači ispitivanje i ocjenjivanje učenika.

1. DOKIMOLOGIJA

Pojam dokimologija dolazi od grčke riječi *dóimos*, što znači *provjeren, dokazan, čestit* i *logos* što znači *nauka*. Definiramo ju kao znanost o ocjenjivanju, posebno o ocjenjivanju u školama. Ona se bavi proučavanjem svega što utječe na ocjenu (kriteriji ocjenjivanja), zatim modelima ocjenjivanja (npr. brojčano ili opisno ocjenjivanje, analitičko ili sintetičko), utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanja itd. (Matijević, 2004). Grgin (2001) ističe kako je dokimologija relativno mlada znanstvena disciplina koja je utemeljena tek sredinom tridesetih godina prošlog stoljeća, a to je vrijeme kada se u razvijenijim zemljama Europe i u SAD-u pojavljuje potreba za istraživanjem kojim će se nastojati proučiti utjecaj čitavog niza činilaca na donošenje odluke različitih natječajnih komisija.

Školska dokimologija afirmira se kao posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi te sve čimbenike koji uvjetuju izboru modela i kriterije školskog ocjenjivanja (Matijević, 2004). Ona se tako bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama te nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena. Isto tako želi pronaći načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, a time i valjanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća (Grgin, 2001).

1.1. Vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje

Vrednovanje je sastavni dio svake nastave. Smatra se najobuhvatnijim i najširim terminom te „obuhvaća sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti (informacija) o tome kako i koliko se ostvaruju odgojno-obrazovni ciljevi“ (Mužić i Vrgoč, 2005), a ono može biti formativno: praćenje, poticanje i ocjenjivanje tijekom godine, normativno: uspoređivanje rezultata različitih učenika i sumativno: ocjenjivanje postignutih ostvarenja u nekom presjeku (tromjesečje, polugodište i sl.). Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u

osnovnoj i srednjoj školi, vrednovanje se sastoji od praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja znanja učenika (Narodne novine 112/10).

Važno je napomenuti da je prilikom vrednovanja, odnosno praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja potrebno voditi računa o mogućnostima i posebnostima psihofizičkog razvoja učenika te uvažavati objektivne prilike u kojima on živi. Potrebno je naglasiti da praćenje i provjeravanje učenika nije samo ocjenjivanje krajnjeg rezultata i uspjeha, već je to proces tijekom kojeg se učenici razvijaju i sazrijevaju. (Kadum – Bošnjak i Brajković, 2007).

1.2. Ocjenjivanje

Poljak (1988) ističe kako je provjeravanje nastavna djelatnost koja također ima karakteristike relativno samostalne nastavne etape, a njome se utvrđuje kako su ostvareni materijalni, funkcionalni i odgojni zadaci nastave. Provjeravanje učenika usko je povezano s njihovim ocjenjivanjem. Ocjenjivanje je prema Poljaku (1988) postupak kojim se na ugovoreni način izražava uspjeh učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima (Matijević, 2004). U današnjim je školama zastupljeno ocjenjivanje uspoređivanjem s drugima, prema unaprijed utvrđenim mjerilima te ocjenjivanje na temelju individualnog napretka učenika (Stoll i Fink, 2000). Ugovoren način ocjenjivanja može biti razvrstan ocjenama na temelju neke određene ljestvice (brojčane ocjene) ili s pomoću (više ili manje konkretnog) tekstualnog opisa onog što se i kod koga ocjenjuje (opisna ocjena) (Mužić i Vrgoč, 2005).

Ako promatramo veću skupinu djece, npr. djece koja idu u jednu školu ili žive u jednom mjestu, zaključujemo da u toj skupini ima iznadprosječne i prosječne djece, kao i djece koja su ispod prosjeka. Tako će u svakoj školi biti i odličnih učenika, i onih koji su vrlo dobri i dobri, kao i onih koji će postići dovoljan ili čak nedovoljan uspjeh. Prema tom statističkom kriteriju najviše bi trebalo biti učenika s prosječnim, tj. dobrim uspjehom, no to u našim školama nije tako. Naše škole karakterizira pojava da u nižim razredima osnovne škole ima više iznadprosječnih ocjena nego ispodprosječnih, dok se to u višim razredima znatno mijenja. Tako dolazi do pojave da učenici koji su u četvrtom razredu imali odličan ili vrlo dobar uspjeh, u petom razredu dobivaju dobar

ili dovoljan uspjeh, a nerijetko i nedovoljan, što najčešće djeluje negativno i na učenike i na njihove roditelje (Furlan, 1964). Stoga je važno da će se ocjenjivanje školskih postignuća promatrati s različitih aspekata, primjerice pedagoškog, psihološkog, sociološkog ili pravnog (Grgin, 2001) jer bi smisao ocjenjivanja trebao biti dijagnostička cjelovitost, odnosno obuhvatnost kao i prepoznavanja izražavanja individualnih razlika i specifičnosti uz što manje stresa za učenike.

Praćenje, odnosno ocjenjivanje učeničkog napretka i rezultata tijekom školovanja zahtjeva formalno i redovito praćenje. I dok su dio tog i formalni testovi koji se pišu na svršetku obrazovnih razdoblja, velik dio ocjenjivanja temelji se na promatranju učeničkog rada na nastavi (Kyriacou, 2001).

2. POVIJEST OCJENJIVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Matijević (2004) ističe kako u razdoblju do prvog svjetskog rata ni u jednoj svjedodžbi ne nalazimo upisan broj kao ocjenu za učenikov napredak ili ponašanje, dok se takva praksa u potpunosti mijenja nakon rata kada u svjedodžbama dominiraju brojevi. Takva nagla promjena nastala je pod utjecajem austrijskog i njemačkog dokimološkog modela, koji se danas ubraja među konzervativnije u europskom školskom okruženju.

U školama na prostorima bivše Jugoslavije, a i danas, dominira skala od pet stupnjeva na kojoj ocjena 5 označava najbolji uspjeh, dok je to u vrijeme NDH po uzoru na praksu u njemačkim školama bilo drugačije, jer je tada najbolji uspjeh označavan ocjenom 1 (Matijević, 2004).

Novo dokimološko rješenje nije se sviđalo roditeljima i učiteljima, koji su htjeli stvoriti škole u kojima će školsko ocjenjivanje biti u skladu s humaniziranim i demokratskim stilom komuniciranja i demokratskim školskim ozračjem. Upravo se to smatra jednim od važnijih razloga sve većeg interesa roditelja za alternativne škole u državama srednje Europe te za alternativna pedagoška rješenja u državnim školama. Problemi ocjenjivanja uvijek će biti aktualni jer nikada nitko nije niti može definirati dokimološki ili školski model kojim će svi biti zadovoljni. Rješenje je u pedagoškom i dokimološkom pluralizmu, ali uz uvažavanje najnovijih pedagoških, psihologijskih i dokimoloških spoznaja (Matijević, 2004).

2.1. Modeli ocjenjivanja

U školskoj praksi susrećemo više modele ocjenjivanja, a globalno ih sve možemo svrstati u opisno ili brojčano ocjenjivanje (Matijević, 2004), odnosno sažetije i opširnije. Sažetijim ocjenjivanjem uz brojčanu ocjenu dolazi i riječ kojom se verbalno imenuje ugovoreni stupanj uspjeha (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan). Opširnije ocjenjivanje riječima jest tzv. Opisno ili analitičko ocjenjivanje (Poljak, 1988).

Brojčano ocjenjivanje

Prema Matijeвиću (2004) brojčano ocjenjivanje jest model ocjenjivanja aktivnosti i postignutih rezultata na svim stupnjevima školovanja. Ovim modelom učenika se ocjenjuju brojevima, odnosno brojčanim skalama od tri, pet, šest, deset ili više stupnjeva. Svaki broj označava najčešće dogovoren ili nepisan opseg ili kvalitetu stečenih znanja ili sposobnosti. Brojčano ocjenjivanje je sintetički model, jer ocjena predstavlja sintetički iskaz za više varijabli koje se prate i ocjenjuju.

Za ovaj model ocjenjivanja važno je napomenuti da jednaka ocjena ne znači i jednako znanje jer su ljudi neprecizni mjerni instrumenti, skloni subjektivnosti i pogreškama (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Mrkonjić i Vlahović (2008) ističu kako je najvažniji uzrokom nejednakog ocjenjivanja pomanjkanje određenih kriterija ocjenjivanja. Nastavnicima nije poznato koliko učenik mora poznavati određeni nastavni sadržaj da bi dobio određenu ocjenu. Zbog toga se događa da svaki nastavnik pri školskom ocjenjivanju ima svoju ljestvicu na osnovi koje prosuđuje vrijednost učeničkih odgovora, koji najčešće nije isti za sve učenike.

Opisno ocjenjivanje

Na svim stupnjevima obrazovanja također se primjenjuje i model opisnog ocjenjivanja, u kojem se za razliku od brojčanog ocjenjivanja umjesto brojeva ili drugih dogovorenih znakova opisno analitički prikazuju postignuti rezultati u nastavnom procesu te uvjeti uz koje su ti rezultati postignuti. Ono pruža više mogućnosti učitelju da prikaže specifičnosti svakog pojedinog učenika, da upozore na specifičnosti koje su pratile učenje, te da prognozira buduće rezultate (Matijević, 2004).

Poljak (1988) ističe kako se opisnim ocjenjivanjem veoma potanko i u svim pojedinostima ocjenjuju mnogi elementi u znanju i sposobnostima učenika, pa je taj način mnogo složeniji, ali ujedno i manje ekonomičan. Stoga se ovakav način ocjenjivanja primjenjuje kod značajnijih radova učenika, posebno potkraj školovanja, koji se zbog svoje osebujnosti ne mogu izraziti, samo jednom ocjenom, riječju ili grafičkim znakom. Opisnom ocjenjivanju prethodi detaljna analiza i proučavanje ocjenjivanih radova, pa odatle i naziv analitičko ocjenjivanje.

Opisna ocjena može sadržavati i određene motivacijske poruke subjektu na kojeg se odnosi. U svijetu se opisno ocjenjivanje dosta primjenjuje u početnim razredima osnovnog školovanja te na postdiplomskom i doktorskom studiju (Matijević, 2004).

Na ostalim stupnjevima školovanja češće se kombinira opisno i brojčano ocjenjivanje. Analitičko ocjenjivanje jest model ocjenjivanja koji se oslanja na analitičku procjenu više varijabli nekog obrazovnog programa. Ocjenjivač nastoji izdvojiti više varijabli i svaku posebno procijeniti. Tako se npr. umjesto jedne sintetičke ocjene za materinji jezik procjenjuju posebne varijable kao što su „čitanje“, „lijepo pisanje“, „pravopis“ i „gramatika“. Analitičko ocjenjivanje može biti u obliku opisnog ili brojčanog ocjenjivanja. Ponekad je analitičko ocjenjivanje polazište za sintetičko ocjenjivanje (Bognar i Matijević, 2002).

2.2. Skala ocjenjivanja u Republici Hrvatskoj

Furlan (1964) ističe kako ocjenjivanje predstavlja društvenu aktivnost, jer ocjene za neku širu zajednicu imaju isto ili barem vrlo slično značenje. Društveni karakter ocjena sastoji se i u tome što su one rezultat društvenog dogovora, društvenog prihvaćanja izvjesnih normi. Neke nam ocjene same po sebi govore vrlo malo ako nam nije poznata skala ocjenjivanja iz koje je ta ocjena uzeta.

Postoje brojne skale ocjenjivanja, počevši od svega dvije ocjene (npr. pozitivno-negativno, položio-nije položio) do preciznijeg nijansiranja u više ocjena. Ocjene mogu biti izražene pregnantnim grafičkim znakovima i riječima. Kao znaci služe brojke (1, 2, 3, 4, 5), pa i slova (a, b, c, d, e). Ponekad se može dogoditi da nastavnici/učitelji za svoje potrebe primjenjuju i vlastite znakove, koje mogu samo oni dešifrirati, kako bi se iz nekih razloga očuvala tajnost ocjene. To je najjednostavniji i najekonomičniji način izražavanja ocjena, pogotovo kada ocjena još nema definirano značenje (Poljak, 1988).

U Hrvatskoj se već osamdeset godina rabi skala od pet stupnjeva. Brojevi na skali konkretizirani su opisnim pridjevima: (1) nedovoljan, (2) dovoljan, (3) dobar, (4) vrlo dobar i (5) odličan (Matijević, 2004).

Grgin (2001) smatra da su razlike u takvim ljestvicama nejednake. Stoga, kada nastavnik na ispitu procjeni da određeni učenik ima znanje za ocjenu dovoljan, a drugi za ocjenu dobar, tada nema sigurnosti da je ta razlika u znanjima i vrijednosti jedne ocjene jednaka razlici u znanjima od također jedne ocjene neke druge dvojice učenika čija je znanja procijenio ocjenama vrlo dobar i odličan.

3. OSNOVNE SVRHE ŠKOLSKOG OCJENJIVANJA

Ocjenjivanje može imati različite svrhe, a Kyriacou (2001, str. 159-160) u svojoj knjizi ističe najčešće:

1. Osigurati nastavnicima povratne informacije o učenikovom napretku. Takvi podaci omogućuju provjeru uspješnosti samog poučavanja u odnosu na postignuće predviđenih obrazovnih rezultata. Ocjenjivanje može ukazati na stanovite poteškoće ili nerazumijevanje koje na idućim nastavnim satima valja ispraviti.
2. Učenicima osigurati pedagoške povratne informacije. Ocjenjivanje omogućuje učenicima da usporede svoj uspjeh s očekivanim standardima, da se posluže detaljnim povratnim informacijama kako bi ispravili i poboljšali svoj rad i jasnije shvatili zahtjeve određene aktivnosti.
3. Motivacija učenika. Ocjenjivačke aktivnosti mogu biti poticaj učenicima da dobro organiziraju svoj rad i nauče što je potrebno za uspješno provođenje tih aktivnosti. Poticaj se uglavnom može temeljiti na unutrašnjoj motivaciji, vanjskoj motivaciji ili na obje. Uspjeh u nekoj teškoj aktivnosti posebno djelotvorno potiče motivaciju.
4. Osigurati evidenciju napretka.
5. Poslužiti kao izraz sadašnjeg postignuća.
6. Ocijeniti učeničku spremnost na buduće učenje.
7. Dokaz o djelotvornosti nastavnika i škole.

S prethodno navedenim svrhama slažu se i drugi autori, poput Biasol-Babića (2009) koji također smatra da je (visoka) ocjena neka vrsta nagrade za uloženi trud i kvalitetan rad budući da učenikovo samopoštovanje i samopouzdanje najviše ovisi o uspjehu u školi. Pongrac (1980) je u svojoj knjizi to pojednostavio kroz samo četiri temeljne funkcije: informativnu, administrativnu, motivacijsku i orijentacijsku. Iz svega navedenog vidljivo je da svi autori imaju slična promišljanja, ali se njihove ideje razlikuju samo po nazivu ili konstrukciji podjele.

4. OPASNOSTI OCJENJIVANJA

Kyriacou (2001) navodi tri najveće opasnosti koje se pojavljuju prilikom ocjenjivanja. Prva koju ujedno smatra i najvažnijom opasnošću je ta 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, što ih može obeshrabriti i uzrujati. Zbog toga se mogu razočarati, otuđiti od škole i utonuti u začarani krug sve slabijeg uspjeha. Druga opasnost je ta da postupci za ocjenjivanje učeničkog napretka mogu učitelju/nastavniku oduzeti previše vremena i energije koju bi mogli utrošiti na druge, važnije aktivnosti. Treća je opasnost da nastavnici i učenici mogu preveliku pozornosti usmjeriti dobrim učenicima, dok će one slabije i manje uspješne zanemariti.

Osim opasnosti koje navodi Kyriacou, Andrilović i Čudina (1985) navode kako zbog neuvježbanosti ili nedovoljne pripremljenosti učitelji/nastavnici dolaze do zaključivanja na temelju krivih, nebitnih elemenata, poput prvog dojma i sl. Ova opasnost naziva se „halo efekt“, a očituje se u ocjenjivanju učenika u skladu s učiteljevim stavom o njemu, dojmom kojeg je stekao ili čak i o mišljenju drugim učitelja o tom učeniku. U ovom slučaju najbolje su ocijenjeni učenici koji su „mezimci“ učitelja ili imaju najbolje ocjene.

Slično razmišlja i Grgin (2001), koji navodi da se pri donošenju ocjena na ispitu, učitelji povode za svojim stavovima i mišljenjima o učeniku, pa što su ta mišljenja pozitivnija (i obratno) učeniku daju bolju, odnosno lošiju ocjenu (homo-halo učinak). Učitelji se također mogu povesti za mišljenjem drugih učitelja o učeniku te u skladu s tim vrše ocjenjivanje (hetero-halo učinak). Logička pogreška zapravo je podvrsta „halo efekta“.

Mužić i Vrgoč (2005) navode pogrešku kontrasta kao jednu od opasnosti ocjenjivanja, a ona se očituje u oblikovanju kriterija ocjenjivanja pojedinog učenika pod utjecajem ranijih učeničkih odgovora, odnosno svi učenici se ocjenjuju prema kriteriju koji je postavljen prema jednom učeničkom odgovoru za kojeg učitelj smatra da odgovara određenoj ocjeni. Za učenike je to možda povoljno u situaciji kad je prvi učenik dao loš odgovor pa je učitelj smanjio mjerila, dok će u suprotnoj situaciji, učenici koji daju malo lošiji odgovor biti poprilično zakinuti pri ocjenjivanju.

5. MOTIVACIJA

Sve što u životu radimo, radimo s razlogom da usvojimo nove sadržaje ili postupke, no samo usvajanje nije najvažnije. Znatno je važnije ono što određuje hoćemo li nešto usvojiti ili ne, a to je motivacija. Motivacija je riječ koja se izvodi iz latinskog glagola *movere* što znači *kretati se*. Laički ju povezujemo s idejom pokretačke snage koja nas navodi na određenu aktivnost, a smatra se jednom od najvažnijih komponenti koja djeluje na ishode učenja, no ujedno je i najteža za mjerenje (Vizek Vidović i sur., 2014). Motivaciju možemo promatrati kao teorijski pojam koji nam pomaže objasniti odabir ponašanja u određenim okolnostima kod ljudi, ali i životinja. Uz njezinu pomoć možemo doći do odgovora poput: „Zašto radije pijemo nego jedemo?“, „Zašto se više volimo igrati nego raditi?“ i sl. (Beck, 2003).

Petz (kao što citiraju Vizek Vidović i sur, 2014) psihologiju motivaciju definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja. Beck (2003) nadopunjujući definiciju motivacije ističe da se čovjek približava onim ciljevima za koje očekuje poželjne ishode i izbjegne neugodne, odnosno averzivne ishode. Takav oblik ponašanja u psihologiji naziva se *psihološkim hedonizmom*.

Matijević (2004) u svojoj knjizi navodi dvije vrste motivacije: intrinzičnu i ekstrinzičnu. Motivacija koja iznutra potiče na neko ponašanje naziva se intrinzičnom motivacijom. Ona je uvijek jača i stalnija od tzv. vanjske odnosno ekstrinzične motivacije. Intrinzična motivacija je urođena, dok je ekstrinzična naučena.

5.1. Učenička motivacija

Kyriacou (2001) navodi da najveću ulogu na učenikovu motivaciju ima stanje u roditeljskom domu, odnosno potiče li ih se kod kuće na učenje, zatim situacija u školi te način na koji doživljavaju nastavnička očekivanja i zahtjeve koje pred njih postavljaju različite aktivnosti.

Intrinzična odnosno unutarnja motivacija odnosi se na učenikovo sudjelovanje u nekoj aktivnosti kako bi on zadovoljio svoju znatiželju i zanimanje za nastavni sadržaj koji se tumači ili kako bi razvio kompetencije/sposobnosti u odnosu na zahtjeve koji su pred njim postavljeni. Ovakvo razmišljanje proizlazi iz ljudske prirodne znatiželje

i želje za razvijanjem kompetencija i sposobnosti u raznim aktivnostima zbog sebe samih, a ne kao sredstvo da postignu određeni cilj. Potpuno suprotno intrinzičnoj motivaciji izvanjska odnosno ekstrinzična motivacija podrazumijeva sudjelovanje u stanovitoj aktivnosti kako bi se postigao neki željeni cilj ili svrha izvan same aktivnosti. Sudjelovanje u aktivnosti predstavlja sredstvo postizanja nekih drugih ciljeva (npr. roditeljska ili nastavnička pohvala, poštovanje ili divljenje od školskih kolega ili izbjegavanje neugodnih posljedica neuspjeha). Iako se obje motivacije najčešće promatraju odvojeno one u pravilu nisu nespojive, jer mnogi učenici imaju snažnu unutarnju i vanjsku motivaciju za sudjelovanje u određenim aktivnostima (Kyriacou, 2001).

Školske ocjene veoma su složeno sredstvo koje svrstavamo u ekstrinzičnu motivaciju. Stoga ako vanjske poticaje stavljamo ispred unutarnjih, oni će ubrzo potisnuti vrijednost unutarnje motivacije. Kada učenici shvate da se preko brojčanih ocjena mogu ostvariti neki za njih važni životni ciljevi, oni će ubrzo početi izvršavati školske obveze samo ako za to budu nagrađivani školskim ocjenama. McClelland i sur. (kao što citira Beck, 2003) upravo su takvim razmišljanjem povezali hedonizam s potrebom za postignuće zbog činjenice da se prilikom prvog uspješnog postignuća pojavljuju pozitivni osjećaji koji rezultiraju snažnom željom da se to ponovi. Gardner (kao što citira Beck, 2003) takvo razmišljanje potkrjepljuje činjenicom da učenici koji postižu bolje rezultate iz matematike nego iz hrvatskog jezika, svoju će pažnju i motivaciju usmjeriti upravo prema tom nastavnom predmetu u kojem je dobar, odnosno postiže bolje školske ocjene. Ovakvo razmišljanje nije karakteristika svakog djeteta neki od njih najbolje rezultate postižu u slobodnim i izbornim aktivnostima u kojima nema ocjenjivanja kao u drugim nastavnim predmetima. Učenicima s takvim razmišljanjem dovoljan je poticaj mogućnosti objavljivanja imena ili određenog rada u školskim novinama, nastupi na smotrama ili jednostavno učenikovo zadovoljstvo sudjelovanja u nekom zanimljivom projektu (Matijević, 2004).

Dobra ocjena utječe na motivaciju kod učenika jer zadovoljava njegove brojne potrebe, kao što su dokaz njegove sposobnosti i boljeg statusa u društvu, naklonost i pažnja roditelja i učitelja. Možemo reći kako u današnjem školskom sustavu ocjena na neki način predstavlja ocjenu vrijednosti djeteta, jer iako dijete može imati mnogo dobrih osobina ni roditelji ni učitelji ih ne vrednuju ako dijete ne postiže očekivani uspjeh u školi (Brdar i Rijavec, 1998).

5.2. Emocije

Emocije se mogu opisati kao razmjerno kraća i snažnija afektivna stanja od temperamenta ili raspoloženja, a usmjerena su prema udaljavanju ili približavanju određenim objektima. Mnogi suvremeni teoretičari navode kako su emocije i motivacija usko povezane i proučavane kroz više teorija (Beck, 2003).

Promatranje tuđih emocija težak je zadatak, jer nitko ne može osjetiti tuđe osjećaje. Jedini načini da otkrijemo kako se tko osjeća su verbalnim i neverbalnim ponašanjem. Verbalno ponašanje odnosi se na istraživanja u kojima tražimo odgovore ljudi na, prethodno dobro osmišljena, pitanja. Problem ovakvog istraživanja je taj što ljudi mogu davati socijalno poželjne odgovore ili pak potisnuti svoje emocije. Neverbalno ponašanje potpuno je suprotno od prethodnog upravo zbog činjenice da se ne može kontrolirati. Čovjek će u ljutnji ili nekim stresnim situacijama gristi usnicu ili stiskati šake te nam tim gestama otkriti koje se emocije trenutno nalaze u njemu (Beck, 2003).

Učenje i emocije

Halstead (kao što citiraju Vizek Vidović i sur., 2014) ističe kako su učenje i emocije usko povezani jer svaki učenik proživljava različite emocije, a najteže se nositi s onima koje se javljaju u stresnim situacijama. Mnoga istraživanja pokazala su da djeca i adolescenti doživljavaju veliki broj stresova, a oni mogu biti vezani uz probleme u odnosu s vršnjacima, razvod roditelja, bolest, nasilje u obitelji ali i mnogi drugi. No najčešći izvor stresa kod djece školske dobi je neuspjeh u školi. Tokom svog školovanja gotovo svaki učenik dobije lošu ocjenu ili bar lošiju od one koju je očekivao. Neki učenici tome ne pridaju veliku pažnju, dok je za druge to prava tragedija. Takvo razmišljanje nije povezano samo s ocjenom već i s nizom drugih podražaja koji su uvjetovali pojavi straha, a to najčešće mogu biti kazne i ljutnja njihovih roditelja (Beck, 2003). Ponovi li se to nekoliko puta može doći do razvijanja tzv. školske fobije ili paničnog straha od škole, a ono tada zahtjeva liječenje i pomoć stručnjaka (Vizek Vidović, 2014).

Emocije povezane s različitim situacijama učenja i postignućem u učenju definiramo kao akademske emocije koje se mogu podijeliti s obzirom na dvije

dimenzije: valencija (pozitivna ili negativna) i aktivacija (aktivirajući ili deaktivirajući). Aktivirajuće emocije povećavaju spremnost na učenje, dok je deaktivirajuće smanjuje. Isto tako pozitivne emocije potiču učenike na učenje dajući im dodatnu energiju i ustrajnost, stoga ih zajedno nazivamo pozitivno aktivirajućim emocija. No i negativne emocije mogu biti aktivirajuće, tako učenikova ljutnja što nije uspio riješiti neki zadatak ga može potaknuti da uporno pokušava sve dok ne uspije. S druge strane deaktivirajuće emocije smanjuju učenikovu energiju za učenje i ustrajnost, jer ako je učeniku nastavni sadržaj prelagan on može biti potpuno opušten i zaključiti da ne treba previše učiti. Opuštenost je pozitivna emocija, ali nas ne potiče na aktivnost. Slično djelovanje imaju i neke negativne emocije kao što su dosada i frustracija kad nas sadržaj onoga što učimo ne zanima pa lako odustajemo (Vizek Vidović i sur., 2014).

Vizek Vidović i sur. (2014) naglašavaju važnost različitih emocija koje učenici doživljavaju, a najčešće se događaju kod provjeravanja naučenog. Neki se učenici tada nadaju uspjehu, drugi pak strahuju od neuspjeha, dok je u manjem broju onih koji se vesele što će moći pokazati novo stečena znanja i vještine. Druge se javljaju kao reakcija na ishod učenja: olakšanje, zahvalnost, ponos i uživanje kod uspjeha ili žalost, sram, razočaranje i ljutnja kod neuspjeh.

5.3. Stres

Postoje mnoge definicije stresa, ali one većinom nisu potpune. Najpotpunija definicija, s kojom se slaže i većina suvremenih psihologa, je ta da je stres interakcija organizma i okoline. Stres se pojavljuje kada okolina ima prevelike zahtjeve i očekivanja s kojima se organizam ne može nositi. Uz stres najčešće se pojavljuju strah i frustracija kao odgovor na stresne situacije (Beck, 2003).

Brdar (1998) ističe kako je stres jedan od važnijih negativnih emocionalnih reakcija koja se javlja kada čovjek procijeni da je suočen sa situacijom koja ga fizički ili psihički ugrožava. Danas su takve situacije brojne, stoga se zbog lakšeg razumijevanja obično dijele u pet kategorija: traumatski događaji (npr. rat, potresi, teške prometne nesreće...), događaji koje je teško kontrolirati (smrt bliskih osoba, teška bolest i sl.), nepredvidljivi događaji i izazovni događaji. Beck (2003)

nadopunjuje ovu podjelu dodajući izvore stresa u okolini, a dijeli ih na prenapučenost i stres, okolinsko opterećenje te buka i stres.

Razlike u osjetljivosti na stres genetski su predodređene te se mogu razlikovati po dužini trajanja i kontroli, odnosno jačini utjecaja na pojedinca. S obzirom na dužinu trajanja razlikujemo akutni i kronični stres. Akutni stres podrazumijeva povremene neugodne situacije koja s vremenom prestaje, ako stres ipak traje neko duže vrijeme onda govorimo o kroničnom stresu (Brdar, 1998).

Najveći izvori stresa kod djece

Kroz odrastanje djeca se susreću s brojnim stresnim situacijama, kao što su bolest, rođenje brata ili sestre i privremena odsutnost roditelja uobičajeni su izvori dječjeg stresa. Mnoga djeca dožive i razvod roditelja, smrt jednog od roditelja, prirodne katastrofe, ratove i progonstva, no najveći izvor stresa kod djece je neuspjeh u školi. Izvori stresa mijenjaju se kako djeca rastu i sazrijevaju. Kako će dijete reagirati na stresni događaj ovisi o prirodi samog događaja, dob (mlađa djeca sklonija su rješavanju problema, a emocionalne reakcije više pokazuju stariji učenici) i spol (djevojčice su više sklone rješavanju problema, dok su dječaci više skloni pokazivanju emocija. Ova teza u potpunosti se mijenja u odrasloj dobi) djeteta. Ipak dvoje djece iste dobi i istog spola, a koji su izloženi istom stresnom događaju mogu na njega reagirati posve različito (Brdar i Rijavec, 1998).

Zašto je loša ocjena stres?

Školski uspjeh smatra se kompleksnom varijablom koju definiraju brojni čimbenici. Veći dio tih čimbenika nema nikakve veze s edukacijskim sustavom, jer o uspjehu u velikoj mjeri ovisi učenička motivacija, osobine ličnosti, stavovi, samoefikasnost, samopoimanje. Osim ovih psiholoških čimbenika važni su i prethodno navedeni socijalni čimbenici poput stanja u obitelji i sl. (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2016).

Prema mišljenju stručnjaka svako dijete je za nešto sposobno, nema apsolutno netaleantiranog djeteta. Isto tako važno je napomenuti da nema osobe koja je u svim područjima života i rada jednako sposobna. Danas su u svijetu prihvaćene određene konvencije o zaštiti prava i zdravlja djece. Što bi značilo da se u obaveznoj školi ne smije događati ništa što na bilo koji način ugrožava dječje zdravlje, no u našim školama ocjene u proteklim desetljećima često utjecalo na zdravlje i psihofizički razvoj učenika (Matijević, 2004). Brdar i Rijavec (1998) ističu kako se to događa upravo zbog činjenice kako loša ocjena nosi sa sobom, ne jednu, nego više neugodnih posljedica s kojima se dijete treba suočiti. Matić i Marušić (2016) svojim su istraživanjem dokazali prethodno navedene tvrdnje, odnosno da ocjene u velikoj mjeri utječu na učeničku sliku o sebi samom.

Nije rijedak slučaj samoubojstva učenika kojem su uzrok bile školske ocjene i drugi čimbenici koji su proizašli školskim ocjenjivanjem. Razlog tomu može biti taj što učitelji često zaboravljaju da ono što je za nekog učenika minimum za drugog može biti maksimum koji može postići. Zato je važno uvažavati model koji se naziva „*individualno planirana nastava*“. Prema tom modelu učitelj/ica nastoji ostvariti individualni program napredovanja za svakog učenika koji nastoji uvažiti osnovne smjernice iz okvirnog programa za određeni razred (Matijević, 2004).

Popravljanje loše ocjene dobivene zbog neznanja moguće je jedino učenjem, to je obično jasno i roditeljima i djeci. Ipak, roditelji često zaboravljaju da je negativna ocjena izazvala u djetetu stres, a kako bi ono moglo ponovo učiti mora na neki način smanjiti neugodno stanje stresa. U stanju stresa teško je usredotočiti se na učenje. Ako je dijete prisiljeno sjediti za knjigom, rezultati učenja bit će zanemarivi. Također je važno napomenuti kako o roditeljima najviše ovisi hoće li dijete naučiti reagirati na lošu ocjenu pozitivno ili negativno (Brdar i Rijavec, 1998). Matić i Marušić (2016) navode da nisu samo roditelji važni za pružanje podrške učenicima koji postižu slabije rezultate, veliku ulogu imaju i učitelji i ostali suradnici u nastavi.

Kako djeca reagiraju na lošu ocjenu?

Školske su kompetencije sastavni dio općeg razvoja kompetencija, stoga se njihovo poticanje mora uvijek odvijati u širem smislu djetetovog rasta i razvoja, odnosno u školi i kod kuće. Brojnim je istraživanjima dokazano da su školska postignuća i mentalno zdravlje usko povezani te zajedno mogu prouzročiti različite simptome psihopatologije, a oni mogu dodatno ometati učenje i dovesti do školskog neuspjeha (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2016).

Svaka se dijete drugačije nosi s problemima, pa tako i s lošim ocjenama. Neka od njih će odmah početi učiti i s njima roditelji obično nemaju problema. Druga djeca to ne mogu, već se pokušavaju opustiti na različite načine kako ne bi razmišljali o tom neugodnom osjećaju. Takav način reagiranja ponekad mogu biti pozitivni jer smanjuju napetost i omogućuju djetetu da se smiri i kasnije počne učiti. No najčešće to nije tako jer postoje i ona djeca koja će produžiti takvu vrstu opuštanja te zaboraviti ispraviti ocjenu (Brdar i Rijavec, 1998).

Učenje s namjerom da se ocjena ispravi, traženje utjehe i socijalne podrške, uočavanje pozitivnog, bavljenje drugim aktivnostima, emocionalne reakcije (ljutnja, plakanje...), poricanje, izbjegavanje problema i samookrivljavanje, samo su neki od načina kako učenici reagiraju na loše ocjene prema mišljenju Brdara i Rijavca (1998).

Kod učenika se nakon doživljenog neuspjeha može pojaviti anksioznosti. Anksioznost se smatra najčešćom pojavom u našem obrazovnom sustavu koja ima snažan utjecaj na mnoge aspekte djetetova svakodnevnog funkcioniranja, pa tako i budućeg školskog uspjeha. Zbog straha kod učenika se s vremenom može pojaviti depresija i poremećaj pažnje. Anksioznost se prema istraživanju Vulić-Prtorić i Lončarević (2016) više pojavljuje kod djevojčica nego kod dječaka.

Uz anksioznosti, danas je ljutnja sve češća pojava u našim školama. Učenici zbog loše ocjene viču, psuju, okrivljavaju učitelje, svađaju se ili se u mašti osvećuju profesoru. Ljutnja je uobičajena reakcija na neuspjeh u postizanju cilja i nije vezana samo uz školsko ocjenjivanje. Ona najčešće traje kratko, no kod nekih učenika može potrajati te se tada usmjerava na drugu osobu (Brdar i Rijavec, 1998). Ta druga osoba je najčešće učitelj/učiteljica kod koje je učenik dobio lošu ocjenu. Takva vrsta ljutnje može dovesti do većih problema poput verbalno i fizičkog agresivnog ponašanja,

oštećivanja osobne imovine, socijalna prisila i manipulacija (Golub i sur., 2016). Postoje i ona djeca koja naizgled potpuno mirno prihvaćaju lošu ocjenu. Izjavljuju da su takvu ocjenu i očekivali, da im taj predmet jednostavno ne ide i odustaju od pokušaja da nauče nastavni sadržaj i poprave ocjenu. Psiholozi takvu vrstu ponašanja nazivaju tzv. naučenom bespomoćnošću. Ona nastaje kada dijete nakon dužeg pokušavanja doživljava samo neuspjeh, ono će tada zaključiti da nema smisla truditi se, jer je rezultat uvijek isti-neuspjeh (Brdar i Rijavec, 1998).

5.4. Nagrade i kazne

Veliki problem današnjeg odgajanja djece je u tome što mnogi roditelji kritiziraju i kažnjavaju loše ponašanje kod svog djeteta, a preko dobrog ponašanja prelaze kao da se ništa nije dogodilo. Na taj način dijete uči što ne valja, što nije dobro napravilo ili što ne smije činiti. Međutim, takvim mu ponašanjem najčešće ne pokazujemo kako bi se trebalo ponašati i što je dobro. Pohvale su oduvijek bile učinkovitije od kritika i kazni jer djetetu daju više informacija o pravilnom ponašanju i razvijamo njegovo samopoštovanje. Ako stalno kritiziramo dijete to može dovesti do negativnih posljedica, odnosno do gubitka samopoštovanja. Fizičkim kažnjavanjem i vikanjem kod djeteta izazivamo frustraciju koja može negativno utjecati na njegovo psihičko stanje, odnosno izazvati traume. Kažnjavanje je bolje kada djetetu uskratimo ono što voli, kao što su gledanje televizije, izlazak s prijateljima ili nečim drugim što mu predstavlja zadovoljstvo. Takvo kažnjavanje mora uvijek biti vremenski ograničeno kako ne bismo demotivirali dijete (Brdar i Rijavec, 1998).

Prije samog opširnijeg opisivanja utjecaja nagrada i kazna na pojedinca moramo razumjeti pojam psihologa Burrhusa Frederica Skinnera operantnog uvjetovanja. Operantno uvjetovanje njegova je verzija teorije instrumentalnog uvjetovanja, a temelji se na dokazima kako nagrada za neki obavljen rad povećava vjerojatnost ponavljanja tog podražaja i obratno ako se radi o kazni (Beck, 2003).

Vizek Vidović i sur. (2014) ističu kako nagrade i kazne djeluju na naše buduće ponašanje, odnosno možemo pretpostaviti da je neko učestalo ili trajno ponašanje takvo jer je na neki način potkrepljivano. Naše ponašanje može biti uvjetovano primarnim i sekundarnim potkrepljenjima. Primarnim potkrepljenjima zadovoljavamo

naše osnovne potrebe, ne učimo ih posebno i bitni su nam za preživljavanje. Sekundarna potkrepljenja učimo uparivanjem s primarnim ili nekim drugim već usvojenim sekundarnim potkrepljenjima, a to mogu biti npr. nagrađivanje hranom nakon obavljanja nekog važnog posla.

Beck (2003) u svojoj knjizi definira nagrade kao rezultate ponašanja koji su poželjni i za koje smo se spremni potruditi, dok kazna predstavlja zadavanje averzivnog podražaja koje slijedi nakon neke reakcije organizma. Kazna se može pojaviti u različitim oblicima kao što su tjelesna bol i prijetnje, socijalne sankcije ili kao izolacija i uskraćivanje povlastica. Pretpostavka je ta da se takvim postupcima smanjuje vjerojatnost ponavljanja „nepoželjnog“ ponašanja. Prilikom odabira kazne važno je da kazna bude povezana s nepoželjnim ponašanjem te da je ona učinkovita i u sebi ne sadrži prikrivene nagrade, no najvažnije od svega je da kazna ne rezultira neželjenim posljedicama poput bijega i sl.

Beck (2003) ističe da ako dijete nakon dobivanja dobre ili loše ocjene iz nekog predmeta dobije nagradu ili kaznu ono će tada generalizirati to ponašanje i na drugim nastavnim predmetima. Nagrađivanje, odnosno kažnjavanje se s vremenom može smanjivati kada dijete prestane povezivati želju za dobrim ocjena samo s nagradom ili kaznom. Važno je napomenuti da je važno i kada nagrađujemo dijete, odnosno da će nagrada biti učinkovitija što je brže uslijedila nakon reakcije.

6. Izazovi ocjenjivanja

Prema nastavnom planu i programu (2006) nastavne predmete dijelimo na odgojne i obrazovne. U obrazovne predmete nižih razredima ubrajaju hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo te strani jezik, dok se odgojni predmeti likovna kultura, glazbena kultura, tjelesna i zdravstvena kultura te vjeronauk. Nastavnim planom i programom (2006) također je i određen broj nastavnih sati za pojedine predmete, što možemo vidjeti na priloženoj slici.

NASTAVNI PREDMETI		BROJ SATI TJEDNO (NAJMANJE GODIŠNJE) PO RAZREDIMA							
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
OBVEZNI PREDMETI									
1.	HRVATSKI JEZIK	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	5 (175)	4 (140)	4 (140)
2.	LIKOVNA KULTURA	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)
3.	GLAZBENA KULTURA	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)
4.	STRANI JEZIK	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (105)
5.	MATEMATIKA	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (140)	4 (140)
6.	PRIRODA					1,5 (52,5)	2 (70)		
7.	BIOLOGIJA							2 (70)	2 (70)
8.	KEMIJA							2 (70)	2 (70)
9.	FIZIKA							2 (70)	2 (70)
10.	PRIRODA I DRUŠTVO	2 (70)	2 (70)	2 (70)	3 (105)				
11.	POVIJEST					2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)
12.	GEOGRAFIJA					1,5 (52,5)	2 (70)	2 (70)	2 (70)
13.	TEHNIČKA KULTURA					1 (35)	1 (35)	1 (35)	1 (35)
14.	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA	3 (105)	3 (105)	3 (105)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)
	UKUPNO OBVEZNI PREDMETI (REDOVITA NASTAVA)	18 (630)	18 (630)	18 (630)	18 (630)	22 (770)	23 (805)	26 (910)	26 (910)

Slika 1. Broj nastavnih sati za pojedine nastavne predmete (*Nastavni planu i programu, 2006*)

Uvriježeno je mišljenje da se u našim školama odgojni i obrazovni predmeti ne ocjenjuju na isti način. Odgojne predmete učitelji najčešće ocjenjuju boljim ocjena, dok su u obrazovni predmetima njihovi kriteriji puno stroži (Furlan, 1964). Stoga nas ne čudi da se danas sve više priča o ukidanju brojčanih ocjena iz odgojnih predmeta. Takvo razmišljanje potvrdio je i Matijević (2004) svojim istraživanjem u kojem se

71,63% profesora mentora izjasnilo da smatraju kako se trebaju ukinuti brojčane ocjene iz odgojnih predmeta upravo zbog činjenice da učenike trebamo poticati da pokažu što mogu, a ne ono što ne mogu. Razmišljanju o ukidanju brojčanih ocjena iz odgojni predmeta najviše je pridonijela činjenica da je svako dijete drugačije te da nemamo svi jednake sposobnosti za određene aktivnosti poput crtanja, izvođenja vježbe ili pjevanja.

6.1. Strani jezici

Učenje stranog jezika danas se, više nego ikada, smatra iznimno važnim. Toj činjenici doprinijelo je uvođenje višejezičnosti kao jedne od temeljnih kompetencija svakog čovjeka (NOK, 2011). Pod pojmom višejezičnosti smatramo da osoba ovladava s barem dva strana jezika uz materinski. Brojni su razlozi važnosti razvijanja višejezičnosti, no onim najvažnijima smatraju se mobilnost građana i njihovo međusobno razumijevanje. Zbog svih navedenih razloga u naše se škole, 2003 godine, učenje stranih jezika uvodi već od najranije dobi, odnosno od prvog razreda (Knežević i Š. Golub, 2015).

Profesorica Marija Andraka ističe da je cilj početnog učenja stranog jezika da kod učenika razvijaju interes za taj jezik i njegovu kulturu. Pod pojmom početnog učenja stranog jezika podrazumijevaju se njegovi počeci, odnos prve dvije godine učenja. Djeca su u toj dobi nesigurna u sebe i svoje mogućnosti, stoga ako tada pridajemo veliku važnost brojčanim ocjenama možemo postići gubljenje učenikove motivacije za daljnji rad (Matijević, 2004).

Iako je u školama najzastupljenije učenje engleskog jezika, kao prvog stranog jezika, s takvim se razmišljanje ne slažu svi. Neuner (kao što citiraju Knežević i Š. Golub, 2015) navodi da ako ćemo djecu učiti strani jezik kojim se mogu služiti za komunikaciju u cijelom svijetu tada se kod njih gubi motivacija za učenje drugih stranih jezika. S takvim razmišljanjem slaže se i Gehrman (kao što citiraju Knežević i Š. Golub, 2015), koji navodi da nećemo smanjiti razvoj kompetencija u engleskom jeziku ako ga uvedemo kao drugi strani jezik.

Izbor učenja stranih jezika jednim je djelom prepušten roditeljima. Osim što ga odabiru za svoje dijete, oni također mogu utjecati i na učeničku motivaciju kod učenja jezika (Gardner, 2007). Upravo zbog tog autori Krajnović i Letica (kao što citiraju Knežević i Š. Golub, 2015) navode da je za razvoj višejezičnosti kod djeteta važan pozitivan stav roditelja prema učenju stranih jezika i njihovo shvaćanje vrijednosti višejezičnosti.

6.2. Tjelesna i zdravstvena kultura

Tjelesna i zdravstvena kultura sastavni je i obvezni dio odgoja i obrazovanja učenika do kraja njihovog srednjoškolskog obrazovanja. Uvođenjem novog kurikuluma u našim se školama tjelesna i zdravstvena kultura definira kao predmet kojim se želi doprinijeti stvaranju tjelesno aktivnog čovjeka (UNESCO prema citiranju Arlić i sur., 2016).

U nižim su razredima osnovne škole sadržaji iz tjelesne i zdravstvene kulture usmjereni na motoričke sposobnosti i dostignuća. Takvim sadržajem se kod djece utječe na razvoj bazičnih motoričkih sposobnosti koordinacije, brzine, izdržljivosti, fleksibilnosti i snage. Dok su drugi sadržaji, koji su također bitni za djetetova rast i razvoj, nekako zanemareni, a to su zdravlje i fitness, plivanje, aktivnosti u prirodi i zimski sportovi. Upravo se ovim zanemarenim sadržajima može utjecati na djetetovo daljnje bavljenje tjelesnom aktivnošću i izvan škole (Arlić i sur., 2016).

Profesor Vatroslav Horvat ističe kako brojčano ocjenjivanje iz tjelesne i zdravstvene kulture zahtjeva specifičan pristup kako bi se izbjegle pogreške procjene sposobnosti koje pripadaju nasljednim osobinama. Stoga je važna objektivnost u procjenjivanju svakog učenika posebno, odnosno određivanje njihovih različitih antropoloških značajki, zalaganja te motoričkih znanja i postignuća (Matijević, 2004).

6.3. Vjeronauk

Nekada je crkva, odnosno religija imala važnu ulogu u svemu tako i u našem obrazovnom sustavu, no s vremenom dolazi do sekularizma. Pod pojmom sekularizma podrazumijevamo odvajanje crkve od školstva (Schreiner, 2005). Iako se crkva odvojila od škole, vjeronauk se kao predmet zadržao te danas predstavlja jedno od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičnih pitanja suvremene škole. Pripada izbornim odgojnim predmetima, a temeljni su mu ciljevi povećanje temeljnih vrijednosti kod učenika u okvirima katoličke vjere (Rukavina Kovačević i Mrnjauš, 2017). Svaka zemlja ima svoj način poučavanja vjeronauka, kod nekih je predmet usmjeren na poučavanje jedne vjere, dok se u većini zemalja uz jednu glavnu spominju i objašnjavaju ostale vjere. Na to utječu brojni čimbenici, kao što su važnost religije u društvu, odnos religije i države te povijest i politika (Schreiner, 2005).

Bozanić (2006) je u svom članku istaknuo kako škola ne smije zanemarivati religijsku i duhovnu dimenziju djeteta ako želi promicati cjelovitog čovjeka i autentičnu kulturu. Odnosno nije dovoljno promicati samo tehničko znanje i moć, već i moralne sposobnosti pojedinca. Schreiner (2005) pak ističe kako škola kroz vjeronauk nudi učenicima znanja o religiji te ih podučava moralnim načelima iz religije. Glavna uloga vjeronauka u školama je ta da učenici razmotre odgovore na glavna religijska i moralna pitanja kako bi oni mogli stvoriti svoja.

Pranjić (kao što citiraju Rukavina Kovačević i Mrnjauš, 2017) navodi kako je vrednovanje područja vezanih uz odgoj dosta problematično. Razlog je taj što oni nisu u svakoj situaciji mjerljivi, osobito kada su u pitanju osobna, dubinska i intimna uvjerenja. Kada govorimo o ocjenjivanju vjeroučenika nikako ne govorimo o ocjenjivanju njegove religioznosti, već o razini usvojenosti pojmova i ciljeva ponašanja. Prethodno navedenu tezu možemo potkrijepiti činjenicom da se u samom nazivu predmeta vjeronauk nalazi riječ nauka koja nas upućuje na to da učenici moraju nešto naučiti, odnosno svladati teorijski dio vjere.

6.4. Glazbena kultura

Rojko (kao što citira Brđanović, 2017) ističe kako s 21. stoljećem dolazi do promjena u hrvatskom općeobrazovnom prostoru, potaknuto *Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom* te Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Time je u osnovnoškolsko obrazovanje uvedena „glazba u školi“, odnosno *Glazbena kultura*.

Prema mišljenju profesorice Diane Atanasov-Piljek cilj je nastavne glazbe izgraditi kritičkog poznavatelja i ljubitelja glazbe, bez prevelike stručnosti koja karakterizira glazbene škole. Nastava glazbene kulture u nižim se razredima osnovne škole ostvaruje kroz pjevanje, sviranje, slušanje glazbe te glazbeno stvaralaštvo (Matijević, 2004).

Brojni se stručnjaci, pa tako i profesorica Atanasov-Piljek, slažu s činjenicom da se glazbena kultura ne može vrednovati brojčanom ocjenom, pri čemu je najveći naglasak na brojčanoj ocjeni iz pjevanja. Takvo mišljenje potkrepljuju činjenicama da je glazbeni sluh kod svakog djeteta drugačiji, neka djeca se rode s razvijenijim sluhom, no ima i one djece kod kojih se glazbeni sluh nije dovoljno razvio. Stoga navode kako se ovaj predmet može ocjenjivati isključivo opisnom ocjenom, jer jedino ćemo tako izbjeći učenikovo loše mišljenje o sebi ako mu intonacija nije u potpunosti točna. Brojčano ocjenjivanje moguće je koristiti samo ako ćemo ocjenjivati i učenikov napredak (Matijević, 2004).

6.5. Likovna kultura

Likovna kultura nastavni je predmet koji pripada obaveznim odgojnim predmetima. Kroz nastave sate likove kulture učenici uče shvaćati strukturalne odnose svijeta otvarajući nove horizonte gledanja. Likovna im kultura omogućuje stvaranje temeljnih predujeta za razvoj razmišljanja, mašte, senzibilnosti i motoričke aktivnosti. Sve su aktivnosti usmjerene na društveni i kulturni aspekt čime učenik postaje svjestan svog kulturnog konteksta i društvenog okružja. Stvarajući svoje umjetničko djelo dijete razvija svoje ideje, upozna svoje osjećaje i stavove te razvija iskustva upotrebljavajući različite likovne tehnike. No najvažnija uloga nastave likovne kulture je ta da učenici razviju estetska iskustva i svijesti kroz bogatstvo i raznolikost vizualno-likovnih sadržaja čime oni usvajaju likovni jezik i bogate svoj duh (Kuščević i sur., 2010).

Sveučilišni profesor i slikar Marijan Jakubin ističe kako se likovna kultura ne može ocjenjivati brojčanom ocjenom, već samo opisnom. Svoje mišljenje potkrijepio je navođenjem kako u likovnoj kulturi treba vrednovati stvaralački proces, praćenje razvoja učenikovih potencijala kroz percipiranje vizualno-likovnih elemenata i realizaciju likovno-tehničkim sredstvima u pojedinim likovnim područjima (crtanje, slikanje, grafika...). Brojčanom ocjenom ne saznajemo kakav je bio učenikov proces izrade tog rada, a ni koji su njegovi afiniteti unutar šireg spektra likovne problematike. S njegovim razmišljanjem slaže se većina stručnjaka za metodiku likovne kulture, kao i profesorica Nada Grgurić. Ona navodi kako likovna kultura pripada području umjetnosti u kojoj se učenici spontano izražavaju, a u njihovim radovima vidljive su njihove psihičke mogućnosti, nadahnuća te poticaji sociokulturne sredine u kojoj se nalazi (Matijević, 2004).

Česte pogreške prilikom ocjenjivanja događaju se zbog nastanka mnogobrojnih likovnih udžbenika za učenike. Oni određuju kako i što učenik mora gledati, čime nestaje njegova mašta i kreativnost u stvaranju, a to dovodi do šablonskog načina slikanja (Matijević, 2004).

7. METODOLOGIJA

7.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi mišljenja učenika o važnosti i utjecaju broječnih ocjena u školi na svih predmeta s posebnim naglaskom na odgojne predmete i strane jezike. Također, cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li razlika u pohađanom razredu i spolu s obzirom na utjecaj broječanog ocjenjivanja na njih, te nagrađivanje i kažnjavanje učenika uvjetovano školskim ocjenama.

7.2. Problemi istraživanja

Prema definiranim ciljevima istraživanja proizlaze problemi koju su vezani uz spol i razred. Ostali problemi definirani su prema mišljenjima i osjećajima učenika.

Problem 1: postoji li statistički značajna razlika između učenika o utjecaju broječnih ocjena s obzirom na spol i dob učenika.

Problem 2: postoji li statistički značajna razlika između kažnjavanja i nagrađivanja učenika uvjetovanim školskim ocjenama s obzirom na spol učenika.

Problem 3: postoji li statistički značajna razlika u važnosti odgojnih predmeta i stranih jezika s obzirom na spol učenika.

Na temelju gore definiranih problema istraživanja izlaze hipoteze istraživanja.

Hipoteza 1.1.: Ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol (muško/žensko) učenika i njihovog mišljenja o utjecaju broječnih ocjena.

Hipoteza 1.2.: Ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na pohađani razred (treći/četvrti razred) učenika i njihovog mišljenja o utjecaju broječnih ocjena.

Hipoteza 2.1.: Postoji statistički značajna razlika između kažnjavanja i nagrađivanja učenika uvjetovanim školskim ocjenama s obzirom na spol (muško/žensko) učenika.

Hipoteza 2.2.: Ne postoji statistički značajna razlika u načinima kažnjavanja učenika zbog ocjena s obzirom na spol (muško/žensko) učenika.

Hipoteza 3.1.: Postoji statistički značajna razlika u važnosti odgojnih predmeta i stranih jezika kod učenika s obzirom na njihov spol (muško/žensko).

7.3. Uzorak

Uzorak ispitanika za ovo istraživanje čine učenici II i III OŠ Čakovec u Međimurskoj županiji. Uzorak se sastojao od učenika trećih i četvrtih razreda. U istraživanju je sudjelovalo 155 ispitanika (N=155). U uzorku je sudjelovalo 81 učenik i 74 učenice. Od ukupnog broja ispitanika, 74 ispitanika (47,7%) polazi 3. razred, a 81 ispitanika (52,3,5%) polazi 4. razred. Od toga, 126 ispitanika (81,3%) je prijašnji razred završilo ocjenom odličan, 22 ispitanika (14,2%) ocjenom vrlo dobar, a 7 (4,5%) ispitanika ocjenom dobar.

Nezavisne varijable: razred ispitanika, spol ispitanika

Zavisne varijable: mišljenja o utjecaju brojčanih ocjena na učenike, o razlici između nagrađivanja i kažnjavanja učenika te o mišljenima učenika o važnosti ocjena iz odgojnih predmeta i stranih jezika.

7.4. Instrument

S obzirom na cilj istraživanja, prikupljeni su demografski podaci učenika, mišljenja o utjecaju brojčanih ocjena na njih, te načinima kažnjavanja odnosno nagrađivanja učenika uvjetovano školskim ocjenama. Na samom kraju prikupljeni su podaci vezani uz važnost odgojnih predmeta te stranih jezika.

Demografski podaci učenika odnosili su se na spol (muško/žensko), razred (treći/četvrti razred) i na opći uspjeh (odličan/vrlo dobar/dobar/dovoljan). Utjecaj loših brojčanih ocjena na ponašanje učenika sastoji se od pet tvrdnji zatvorenog tipa (DA/NE). Nagrađivanje odnosno kažnjavanje učenika uvjetovano školskim ocjenama sastoji se od dvije tvrdnje likertove skale od tri stupnja (a-nikada, b-ponekad, c-uvijek) te otvorenog pitanja vezanog uz način kažnjavanja/nagrađivanja. Zatim slijede tri pitanja zatvorenog tipa vezana uz važnost brojčanih ocjena te šest tvrdnji vezanih uz odgojne predmete i strani jezi likertove skale od tri stupnja (1-ne slažem se, 2-nisam siguran/sigurna, 3-slažem se).

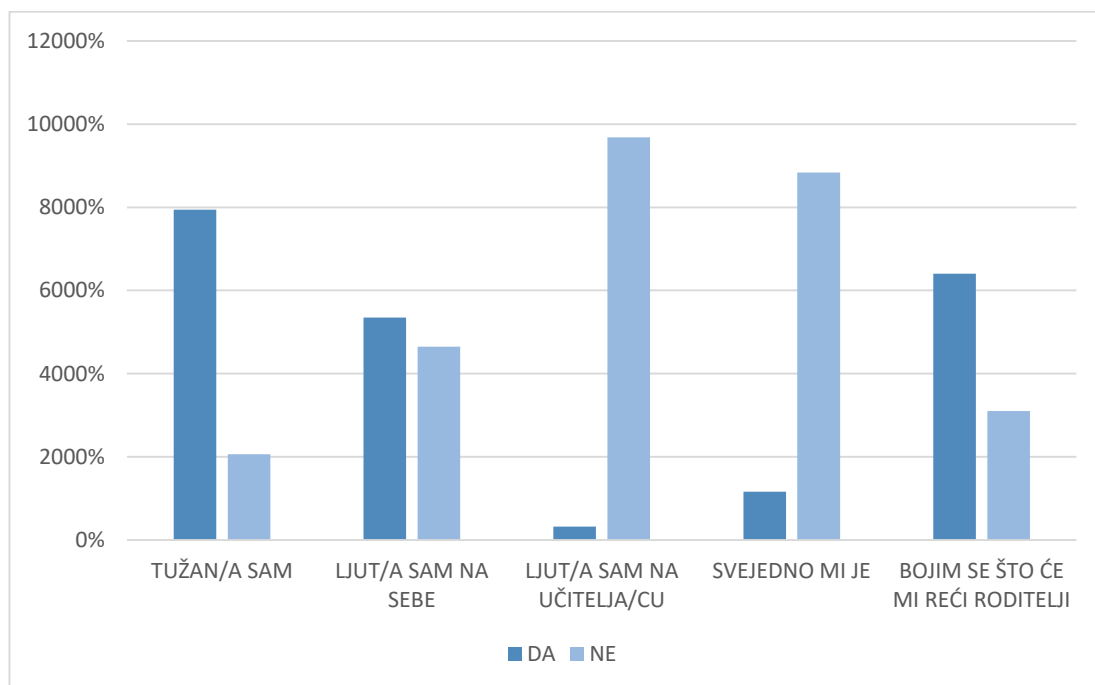
7.5. Postupak

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2019. godine uz pomoć anketnog upitnika. Prije provedbe ankete prikupljene su suglasnosti roditelja te potvrda ravnatelja za provođenje ankete u školi. Na samom početku anketnog upitnika, ispitanicima je bilo naznačeno kako je upitnik anonimna te da nema točnih i netočnih odgovora. Ispitanici (učenici) su dobili su pisanu anketu i anonimno pristupili ispunjavanju anketnog upitnika. Ispunjavanje anketnog upitnika zahtijevalo je pet minuta vremena. Rezultati istraživanja obrađeni su u SPSS programu 21. 0. Za obradu podataka korištena je neparametrijski Mann-Whitney U test kako bi se usporedile dvije nezavisne varijable (spol, razred), odnosno ima li među njima statistički značajne razlike ($p < ,05$). Kod određivanja smjera statistički značajnih varijabli uspoređivani su njihovi Mean Rankovi prikazani na grafovima.

8. REZULTATI

Graf 1 prikazuje kako na učenike djeluje loša ocjena:

- a) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 123 (79,4%) učenika osjeća se tužno kada dobije lošu ocjenu
- b) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 83 (53,5%) učenika ljuti se na sebe kada dobije lošu ocjenu
- c) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 150 (96,8%) učenika ne ljuti se na svog učitelja/cu
- d) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 137 (88,4%) učenika tvrde kako im nije svejedno kada dobiju lošu ocjenu
- e) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 99 (64%) učenika boji se što će im reći roditelji

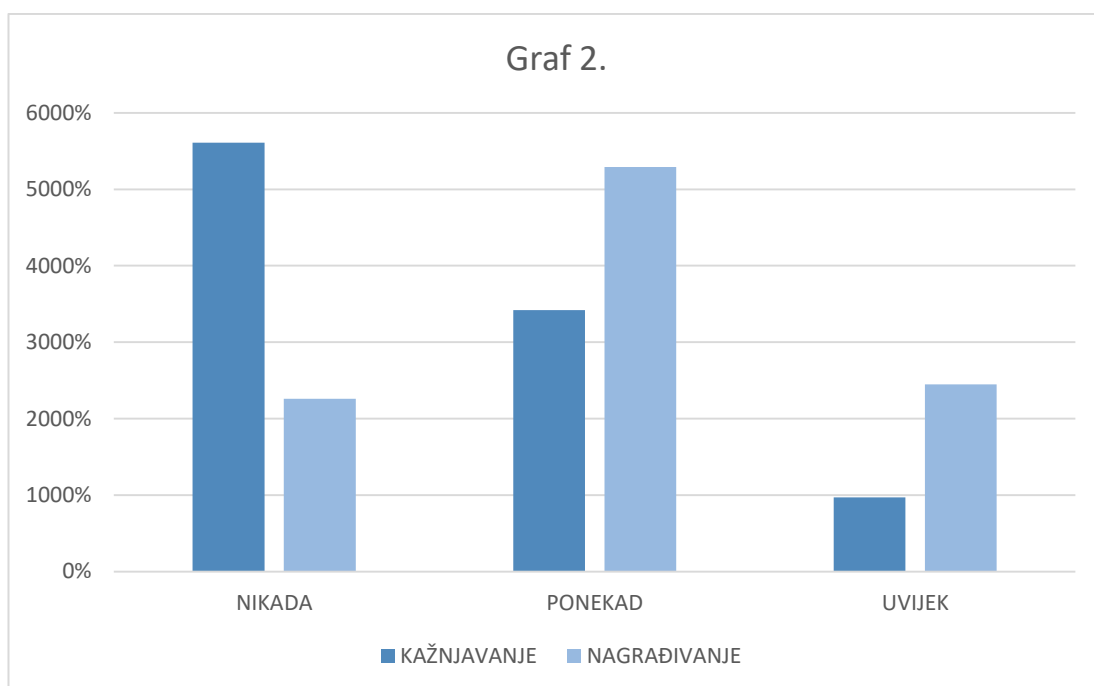


Graf 1. Prikaz odgovora učenika

Na grafu 2 vidimo prikaz kažnjavanja i nagrađivanja učenika vezanim uz školsko ocjenjivanje.

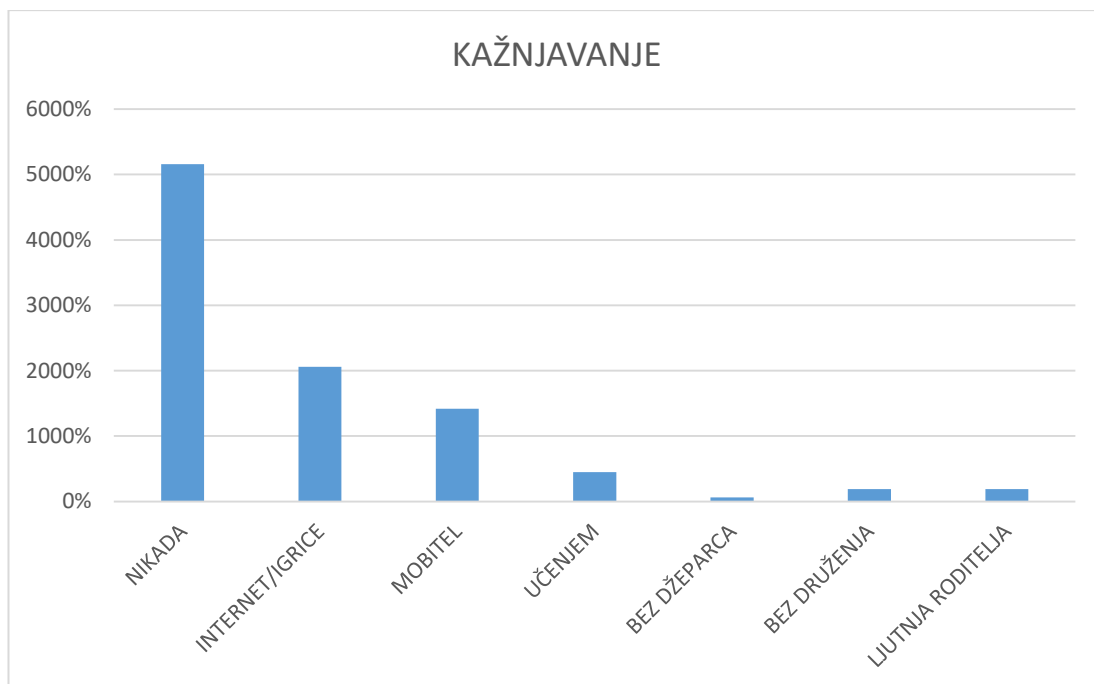
a) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 87 (56,1%) učenika nije nikada bilo kažnjavano, 53 (34,2%) učenika ponekad je kažnjavano, dok njih 15-ero (9,7%) uvijek dobije kaznu nakon loše ocjene

b) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 35 (22,6%) učenika nije nikada dobilo nagradu za dobivenu ocjenu, 82 (52,9%) učenika ponekad je dobije, a njih 38 (24,5%) uvijek dobije nagradu zbog dobivene dobre ocjene.



Graf 2. Prikaz odgovora učenika

Na grafu 3 možemo vidjeti načine na koje roditelji kažnjavaju djecu zbog školski ocjena. Na uzorku svih ispitanika (N=155) 87 (51,6%) učenika nikada nije dobilo kaznu, 32 (20,6%) učenika roditelji kažnjavaju zabranom korištenja interneta i igranja računalnih igrica, 22 (14,2%) učenika ostanu bez mobitela, 7 (4,5%) učenika mora odmah početi učiti kako bi ispravili lošu ocjenu, 1 (0,6%) učenik ostaje bez džeparca, 7 (1,9%) učenika ne smije se ići igrati s prijateljima, a na njih sedmero (1,9%) roditelji se zbog loše ocjene naljute.



Graf 3. Prikaz odgovora učenika

Graf 4 prikazuje koliko su učenicima važne ocjene iz pojedinih predmeta.

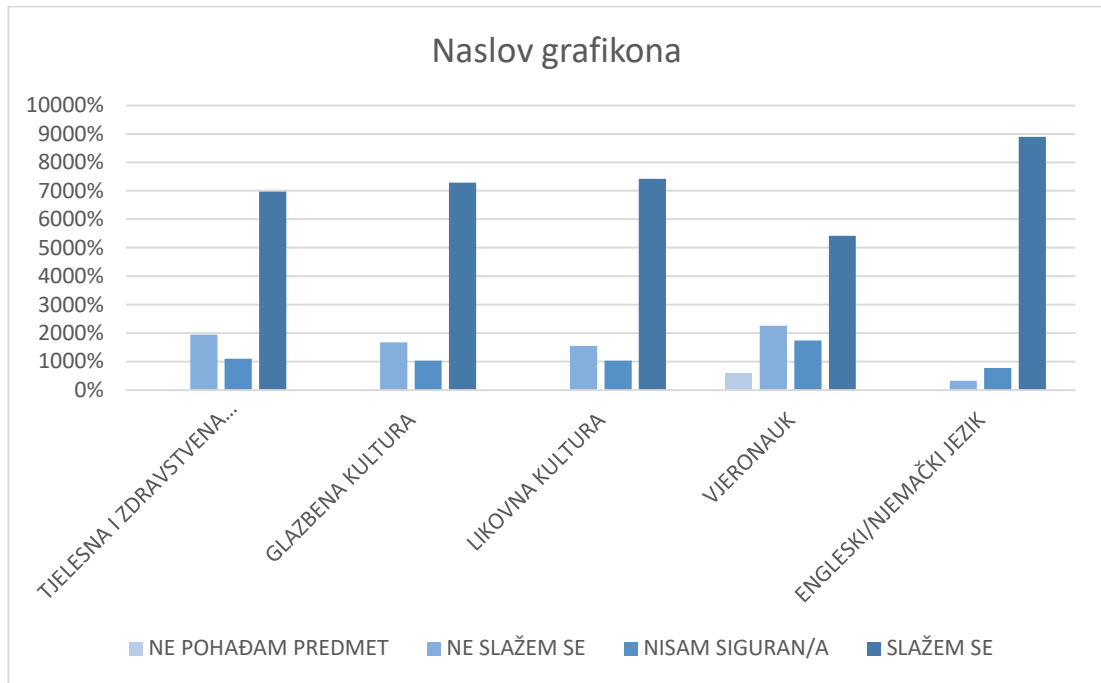
a) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 30 (19,4%) učenika tvrdi kako im ocjene iz tjelesne i zdravstvene kulture nisu važne, 17 (11%) učenika nije sigurno, dok se 108 (69,7%) učenika izjasnilo da su im ocjene iz tjelesne i zdravstvene kulture važne

b) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 26 (16,8%) učenika tvrdi da im ocjene iz glazbene kulture nisu važne, 16 (10,3%) učenika nije sigurno, dok se 113 (72,9%) učenika izjasnilo kako su im ocjene iz glazbene kulture važne

c) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 24 (15,5%) učenika tvrdi da im ocjene iz likovne kulture nisu važne, 16 (10,3%) učenika nije sigurno, dok se 115 (74,2%) učenika izjasnilo kako su im ocjene iz likovne kultura važne

d) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 9 (5,8%) učenika ne pohađa ovaj predmet, 35 (22,6%) učenika tvrdi da im ocjene iz vjeronauka nisu važne, 27 (17,4%) učenika nije sigurno, dok se 84 (54,2%) učenika izjasnilo kako su im važne ocjene iz vjeronauka

e) od ukupnog broja ispitanika (N=155) 5 (3,2%) učenika tvrdi da im ocjene iz stranih jezika nisu važne, 12 (7,7%) učenika nije sigurno, dok se 138 (89%) učenika izjasnilo kako su im ocjene iz engleskog/njemačkog jezika važne



Graf 4. Prikaz odgovora učenika

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između spola učenika s obzirom na to kako na njih utječe brojčano ocjenjivanje (Tablica 1) čime se prihvaća **Hipoteza 1.1.** ($p = ,367$; $p = ,601$; $p = ,725$; $p = ,194$; $p = ,930$), što upućuje na to da se načini utjecaja brojčanog ocjenjivanja na učenike ne razlikuje s obzirom na njihov spol.

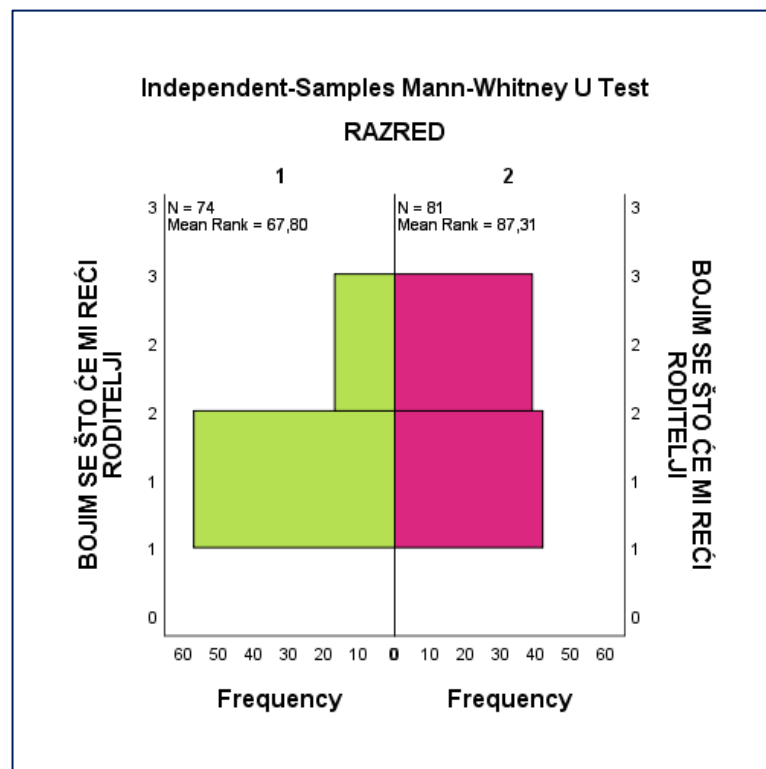
Tablica 1. Utjecaj brojčanog ocjenjivanja s obzirom na spol učenika

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of TUŽANA SAM is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,367	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of LJUT/A SAM NA SEBE is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,601	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of LJUT/A SAM NA UČITELJA/CU is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,725	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of SVEJEDNO MI JE is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,194	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of BOJIM SE ŠTO ĆE MI REĆI RODITELJI is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,930	Retain the null hypothesis.

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između razreda kojeg učenik pohađa s obzirom na to kako na njih utječe brojčano ocjenjivanje (Tablica 1) u svim utjecajima osim u strahu učenika na to što će im reći roditelji. Time se **Hipoteza 1.2.** djelomično prihvaća ($p = ,613$; $p = ,160$; $p = ,725$; $p = ,072$; $p = ,001$), što upućuje na to da se načini utjecaja brojčanog ocjenjivanja na učenike djelomično ne razlikuju s obzirom na razred kojeg učenik pohađa. Na grafu 5 vidimo kako postoji statistički značajna razlika između straha učenika na to što će im reći roditelji na lošu ocjenu s obzirom na razred koji učenik pohađa ($p = ,001$), što upućuje na to da učenici koji pohađaju treći razred OŠ (Mean Rank = 67,80) pokazuju veći strah prema tome što će im reći roditelji na lošu ocjenu od učenika koji pohađaju četvrti razred OŠ (Mean Rank = 87,31).

Tablica 2. Utjecaj brojčanog ocjenjivanja s obzirom na razred učenika

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of TUŽAN/A SAM is the same across categories of RAZRED.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,613	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of LJUT/A SAM NA SEBE is the same across categories of RAZRED.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,160	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of LJUT/A SAM NA UČITELJA/CU is the same across categories of RAZRED.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,725	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of SVEJEDNO MI JE is the same across categories of RAZRED.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,072	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of BOJIM SE ŠTO ĆE MI REĆI RODITELJI is the same across categories of RAZRED.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.

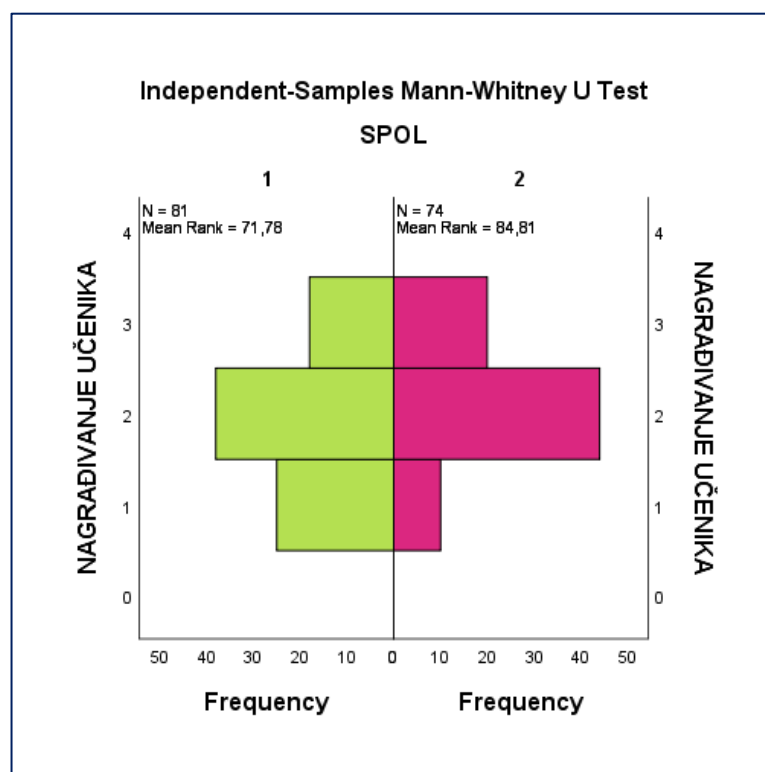


Graf 5. Razlika u strahu učenika na to što će im reći roditelji zbog loše ocjene s obzirom na razred učenika

U Tablici 3 prikazano je da ne postoji statistički značajna razlika u kažnjavanju učenika s obzirom na spol učenika ($p = ,154$), a kada govorimo o nagrađivanju učenika uvjetovano školskim ocjenama pojavila se statistički značajna razlika ($p = ,047$) čime se **Hipoteza 2.1.** djelomično potvrđuje. Na Grafu 6 vidimo kako postoji statistički značajna razlika u nagrađivanju učenika uvjetovano školskim ocjenama s obzirom na spol učenika, što upućuje na to da ima više dječaka koje roditelji ne nagrađuju zbog školskih ocjena (Mean Rank = 71,78) nego djevojčica (Mean Rank = 84,81).

Tablica 3. Razlike u nagrađivanju i kažnjavanju učenika s obzirom na spol učenika

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of NAGRAĐIVANJE UČENIKA is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,047	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of KAŽNJAVANJE UČENIKA is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,154	Retain the null hypothesis.



Graf 6. Razlika u nagrađivanju učenika uvjetovano školskim ocjenama s obzirom na spol učenika

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između spola učenika s obzirom na načine kažnjavanja zbog školskih ocjena (Tablica 4) čime se prihvaća **Hipoteza 2.2.** ($U = 2893,000$; $z \text{ score} = -,414$; $p = ,679$), što upućuje na to da se kazne zbog loših ocjena koje dobiju dječaci (Mean Rank = 79,28) bitno ne razlikuje od kazni koje dobiju djevojčice (Mean Rank = 76,59).

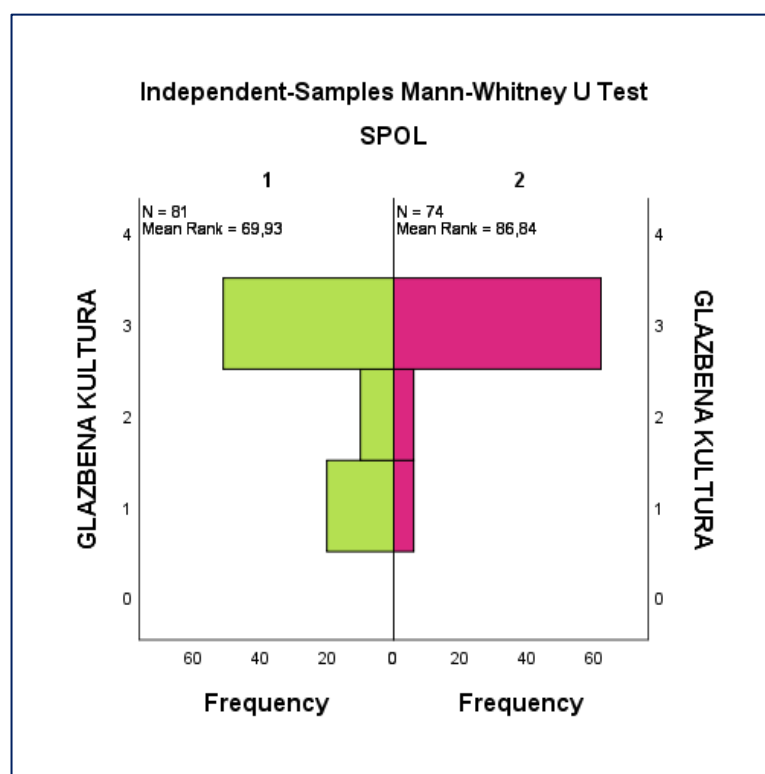
Tablica 4. Razlika u kažnjavanju učenika uvjetovano školskim ocjenama s obzirom na spol učenika

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary	
Total N	155
Mann-Whitney U	2893,000
Wilcoxon W	5668,000
Test Statistic	2893,000
Standard Error	251,453
Standardized Test Statistic	-,414
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,679

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između spola učenika i njihovog mišljenja o važnosti ocjena iz tjelesne i zdravstvene kulture, likovne kulture, vjeronauka te stranog jezika, jedina statistički značajna razlika pojavljuje se kod glazbene kulture (Tablica 4). Time se **Hipoteza 3.1.** djelomično prihvaća ($p = ,592$; $p = ,003$; $p = ,239$; $p = ,287$; $p = ,260$), što upućuje na to da se razlike u važnosti ocjena iz odgojnih predmeta i stranog jezika djelomično ne razlikuju s obzirom na spol učenika. Na Grafu 7 vidimo kako postoji statistički značajna razlika između spolova učenika i njihovom razmišljanju o važnosti brojčanih ocjena iz glazbene kulture ($p = ,003$), što upućuje na to da više djevojčica smatra da su ocjene iz glazbene kulture važne (Mean Rank = 86,84) za razliku od dječaka koji se u manjem broju slažu s tom tvrdnjom (Mean Rank = 69,93).

Tablica 5. Razlike u važnosti ocjena iz odgojnih predmeta i stranih jezika s obzirom na spol učenika

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,592	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of GLAZBENA KULTURA is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of LIKOVNA KULTURA is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,239	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of VJERONAUK is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,287	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ENGLSKI/NJEMAČKI JEZIK is the same across categories of SPOL.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,260	Retain the null hypothesis.



Graf 7. Razlika u spolu učenika s obzirom na važnost brojčanih ocjena iz glazbene kulture

9. RASPRAVA

Rezultati istraživanja, kojim se pokušao dobiti uvid u načine na koje školsko ocjenjivanje utječe na učenike, kako ih roditelji kažnjavaju/nagrađuju zbog ocjena te koliko su im važne ocjene iz odgojnih predmeta i stranih jezika, pokazuju da se odgovori ispitanika previše ne razlikuju s obzirom na njihova sociodemografska obilježja (spol ispitanika: ženski/muški, razred: treći/četvrti).

Istraživanjem se pokazalo da ocjene na isti način utječu na učenika bez obzira na njihov spol. Kada dobiju lošu ocjenu učenici su tužni, nije im svejedno, ponekad ljuti na sebe što su dopustili da im se to dogodi, no većina njih nikada ne okrivljuje svog učitelja/učiteljicu zbog dobivene ocjene. Postoje i oni učenici kod kojih se pojavljuje strah jer će morati reći roditeljima što se dogodilo te vjerojatno dobiti kaznu. Dobiveni rezultati za iste utjecaje samo uspoređeni po razredima koje učenici pohađaju relativno su isti. Jedina razlika pojavljuje se kod straha učenika zbog toga što će im reći roditelji, gdje je na dobivenim rezultatima vidljivo da se strah od reakcije roditelja s godinama smanjuje. Ovaj rezultat možemo povezati s time da su učenici stariji te se kod njih polako razvija bunt prema roditeljima.

Kada govorimo o kažnjavanju i nagrađivanju učenika zbog školskih ocjena, s obzirom na spol učenika, rezultati su kod kažnjavanja dosta slični. Roditeljske kazne za oba su spola također slične, a to su najčešće oduzimanje mobilnog uređaja, zabrana igranja igrica i druženja s prijateljima, prisilno učenje te ljutnja roditelja. Ovakve su kazne u skladu s društvom u kojem trenutno živimo, u društvu gdje skoro svaki učenik posjeduje računalo i mobilni uređaj. Roditelji su stoga svjesni da će upravo oduzimanjem, odnosno zabranjivanjem korištenja tih predmeta kod djeteta pobuditi želju da bude bolji učenik i ispravi ocjenu kako bi kazna prestala. No, kada kažnjavanje usporedimo s nagrađivanjem vidimo kako roditelji učenike češće nagrađuju nego što ih kažnjavaju zbog školskih ocjena. Razlika se također pojavljuje i u spolu, gdje smo u dobivenim rezultatima istraživanja dobili razliku između nagrađivanja dječaka i djevojčica. Naime istraživanjem je dobiven rezultat kako djevojčice češće dobivaju nagrade zbog školskih ocjena od dječaka.

Iz posljednjeg segmenta anonimne ankete koji se odnosi na važnost brojčanih ocjena iz odgojnih predmeta i stranog jezika. Najveći broj učenika (89%) smatra

ocjene iz stranog jezika važnima. To možemo potkrijepiti činjenicom da je danas iznimno važno uz materinski jezik poznavati i barem jedan strani, te činjenice svjesna su i djeca. Uz strani jezik, većina učenika smatra važnim i ocjene iz likovne, tjelesne i zdravstvene te glazbene kulture. Ove rezultate istraživanja možemo povezati s time što su to predmeti na kojima djeca ne uče mnogo i uz puno manje truda postižu dobre ocjene, što kasnije rezultira boljim prosjekom školskih ocjena. Najmanji broj učenika (54,2%) smatra da su im ocjene iz vjeronauka važne. Kod ovog rezultata važno je da u obzir uzmemo činjenicu da je vjeronauk izborni predmet kojeg ne pohađaju svi učenici, tako je i u istraživanju sudjelovalo devetero učenika koji ne pohađaju taj predmet. Usporedbom rezultata mišljenja učenika s obzirom na njihov spol zaključujemo da se ona ne razlikuju, slična su za sve predmete osim glazbe kulture. Ocjene iz glazbene kulture u većem broju važnije su djevojčicama nego dječacima, što možemo shvatiti tako da se većina dječaka srami pjevati i zbog toga dobivaju slabije ocjene te im ovaj predmet nije toliko drag. Usporedimo li rezultate ovog segmenta ankete s rezultatima Matijevićevog (2004) istraživanju s profesorima/mentorima na učiteljskom fakultetu, koji smatraju da su brojčane ocjene za odgojne predmete neprihvatljive te bi se to trebalo promijeniti, dolazimo do zaključka kako se djeca i odrasli razlikuju po pitanju razmišljanja o važnosti brojčanih ocjena iz odgojnih predmeta i stranih jezika.

Bognar i sur. (2004) istaknuli su da je emocionalna dimenzija nastave poprilično zapostavljena, što je vidljivo u činjenici da su relativno kasno uvedene kao element odgojno-obrazovnog procesa zbog hladnog racionalnog pristupa koji se smatra idealom. Njihovo istraživanje pojavljuje se tek 90-ih godina prošlog stoljeća, iako su one u našim školama oduvijek prisutne. Prema istraživanjima Bognara i njegovih suradnika (2004) dominantne emocije koje se pojavljuju u školama su dosada i nervoza, zabrinutost i uplašenost, što su modaliteti anksioznosti i straha. Strah kada dobiju lošu ocjenu najčešće se pojavljuje kada roditelji saznaju što se dogodilo. Stoga ne čude rezultati brojnih istraživanja (Ballantine, 1999; Epstein, 1990; Henderson i Berla, 1994; Karther i Lowden 1997; Moses i sur., 1989; Osborn i Milbank, 1987; Sussell i sur., 1996; Tizadr i sur., 1982 prema Maleš, 2003) kojima je dokazano da redovita i dugotrajna suradnja roditelja i škole ima veliki utjecaj na razvoj djeteta, odnosno na njegov školski uspjeh. Takve rezultate stručnjaci su povezali s roditeljskim nagrađivanjem odnosno kažnjavanjem djeteta kako bi ono popravilo svoje ocjene. U

prošlosti je osnovna mjera kažnjavanja bila tjelesna kazna, a njena je svrha bila da učenici nauče nastavni sadržaj brže i sigurnije. Danas su one posve drugačije, a Plavac i Balog (2000) razvrstali su ih u četiri kategorije: ukidanje privilegija, dodatni poslovi, ograničavanje i verbalno kažnjavanje. Iako je brojnim istraživanjima, a tako i ovim, dokazano da su nagrade i kazne i dalje uvelike prisutne u odgoju pedagozi ih smatraju neprimjerenim. Njihovo je mišljenje da bi roditelji umjesto njih trebali koristiti humanističke odgojne postupke koji prihvaćaju dijete i njegove odabire, a naglašavaju djetetovu odgovornost (Plavac i Balog, 2000).

10. ZAKLJUČAK

Škola je važan dio života svake osobe. U njoj učenici odrastaju, razvijaju svoja mišljenja i stavove, ali najvažnije od svega škola ih usmjerava i osposobljava za njihova buduća zanimanja. Što će oni biti kada odrastu određuje upravo njihov školski uspjeh, stoga ne čudi činjenica da su učenicima ocjene važne. No, jesu li djeca koja kreću u prve razrede OŠ svjesna važnosti ocjena? Matijević (2004) tvrdi kako djeca u školu dolaze neopterećeni školskim ocjenama. Dolaze sa željom za učenjem novih stvari, igranjem, druženjem s prijateljima i uživanjem u brojnim školskim aktivnostima. Želju za postizanjem „dobrih“ školskih ocjena učenici nauče jer to žele i očekuju njihovi roditelji. Roditelji imaju važnu ulogu u ovom segmentu učenikovog obrazovanja, oni svojim djelovanjem mogu potaknuti učenika na učenje. Danas se takva vrsta poticanja sve više odnosi na nagrađivanje i kažnjavanje materijalnim stvarima (novac, televizija, računalo, mobitel...), a sve manje razgovorom. Takvi postupci mogu biti veoma štetni za samog učenika koji zbog prevelikog straha od kažnjavanja roditelja mogu razviti „školsku fobiju“. Strah koji se razvije teško je iskorijeniti jer se učenici skoro svakog dana susreću s ocjenama u školi. Sve nas to upućuje na činjenicu da bi se naše obrazovanje trebalo mijenjati u stilu alternativnih škola kako bi bilo što prilagođenije djetetovom zdravom rastu i razvoju.

Istraživanjem koje se provodilo u svrhu ovog rada htjelo se ispitati postoji li razlika u mišljenju o utjecaju školski ocjena s obzirom na spol i razred učenika. Rezultati istraživanja pokazali su da se statistički značajna razlika pojavila samo u segmenti straha na reakciju roditelja s obzirom na razred, odnosno da učenici trećih razreda više strahuju od učenika četvrtih razreda. Istraživanjem se htjelo ispitati pojavljuju li se razlike kada govorimo o kažnjavanju i nagrađivanju učenika s obzirom na spol. Ovim rezultatima zaključili smo da su djevojčice češće nagrađivane zbog školskih ocjena. Trećim segmentom istraživanja htjelo se ispitati koliko su učenicima važne ocjene iz odgojnih predmeta i stranih jezika s obzirom na spol. Dobivenim se rezultatima može zaključiti kako su učenicima ocjene iz ovih predmeta važne bez obzira na njihov spol, jedina razlika pojavljuje se kod glazbene kulture gdje rezultati potvrđuju da su ocjene iz ovog predmeta važnije djevojčicama. Dakle, možemo zaključiti da su učenicima ocjene važne iako kod njih razvijaju strah, tugu i suze. Učenici su se navikli na ovakav stil obrazovanja koji se svodi na pitanja poput: koju si

ocjenu dobio? S koliko si prošao? i sl. Važne su im i ocjene iz odgojnih predmeta. Možda zbog činjenice što iz njih lakše zasluže bolje ocjene, ali možda i zbog samog interesa prema tim predmetima.

Mnogo se pisalo o školskom ocjenjivanju, no nije pronađeno niti jedno istraživanje koje se u potpunosti poklapa s prethodno navedenim. Ispitivači su se za ovu temu bazirali na drugačije nezavisne varijable, tako iz istraživanja koje su provodili Lapat, Lukaček i Matijević (2017) dobivamo slične rezultate kada govorimo o emocijama koje se kod učenika pojavljuju zbog ocjena, iako su njihovi rezultati dobiveni s obzirom na mjesto prebivališta (selo/grad). Iako različita sva istraživanja, knjige i članci na ovu temu imaju slične rezultate i zaključke. Svi oni pokušavaju svojim djelovanjem utjecati na neke promjene koje se u našem obrazovanju kroz duže razdoblje nisu mijenjale bez obzira na činjenicu da se društvo svakodnevno mijenja. Stoga smatram da je zadaća upravo na nama, budućim učiteljima, da djeci olakšamo nošenje s lošim ocjenama kako se kod njih ne bi razvio stres i strah od ocjenjivanja.

Kako bi rezultati istraživanja bili pouzdaniji za buduća bi ista ili slična istraživanja bilo prihvatljivo uključiti veći broj ispitanika/učenika, čime bi se dobila bolja slika o mišljenju učenika o važnosti brojevanih ocjena, nagrađivanju i kažnjavanju zbog školskih ocjena te o važnosti ocjena iz odgojnih predmet i stranih jezika. Također smatram da bi za buduća istraživanja bilo prihvatljivije koristiti intervju s učenicima kako bi dobili što bolji uvid u njihova razmišljanja i izbjegli mogućnost prikrivanja istine.

LITERATURA:

1. Andrilović, V. i Čudina, M. (1985). *Psihologija odgoja i obrazovanja 3, Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Arlić, J. i sur. (2016). TZK u OŠ: Analiza propisanih nastavnih sadržaja. *Napredak*. 157 (3). 341–359.
3. Biasiol-Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovini sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, vol.4(2009)1-2, no.7-8 studeni 2009. <https://hrcak.srce.hr/45774> (preuzeto: 2.5.2019).
4. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
5. Bozanić, J. (2006). Vjeronauk u školi predmet je od iznimne važnosti za crkvu, *Hrvatska biskupska konferencija*. <http://hbk.hr/vjeronauk-u-skoli-predmet-je-od-iznimne-vaznosti-za-crkvu/> (preuzeto: 5.8.2019).
6. Brdar I. i Rijavec M. (1998). *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu?* Zagreb: IEP
7. Brđanović, D. (2017). Vrednovanje u glazbenom obrazovanju. *Napredak*. 158 (3). 339–362.
8. C. Gardner, R. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario. http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf (preuzeto: 21.6.2019).
9. C. Beck R. (2003). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
11. Golub, Lj. i sur. (2016). Agresija prema učiteljima. *Napredak*. 157 (4). 437-458
12. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
13. Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=30415 (preuzeto: 10.4.2019).
14. Knežević, Ž. i Šenjug Golub, A. (2015). Roditelji i višejezičnosti. *Napredak*. 156 (1 - 2). 151–168

15. Kuščević, D. i sur. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=173823 (preuzeto: 30.6.2019).
16. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. 2nd ed. Zagreb: EDUCA
17. Lapat, G., Lukaček, N. i Matijević, M. (2017). Razlike u mišljenju učenika o školskim ocjenama. <https://www.bib.irb.hr/945752> (preuzeto: 27.8. 2019)
18. Matić, J. i Marušić, I. (2016). Samopoimanje i strategije učenja. *Napredak*: 157 (3). 283-299
19. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. 1nd ed. Zagreb: TIPEX
20. Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*. - 5 (2008). str. 27-37
21. Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005). *Vrednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
22. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (preuzeto: 1.7.2019).
23. Narodne novine (2010). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb: Narodne novine d.d., br.112/10. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (preuzeto: 20.6.2019).
24. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <https://mzo.gov.hr/> (preuzeto: 27.05.2019).
25. Poljak V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
26. Pongrac, S. (1980). *Ispitivane i ocjenjivane u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga
27. Rukavina Kovačević, R. i Mrnjauš, K. (2017). Udžbenici za vjeronauk. *Napredak*. 158 (1–2). 85–98
28. Schreiner, P. (2005). Religious Education in Europe, ICCS Comenius-Institut/Germany. <https://comenius.de/pdfs/themen/europa2.pdf>

(preuzeto: 8.7.2019).

29. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb; Educa
30. Vizek Vidović, V. i sur. (2014). *Psihologija obrazovanja* 2nd ed. Zageb: IEP-Vern; 2014.
31. Vulić-Prtorić, A. i Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje. *Napredak*. 157 (3). 301-324.

PRILOZI

ANKETA ZA UČENIKE

U ovom upitniku ne postoje točni i netočni odgovori.

Pažljivo pročitaj pitanja, razmisli i zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

1. Ja sam: a) dječak
b) djevojčica
2. Polazim:
a) treći razred
b) četvrti razred
3. Moj opći uspjeh u školi je:
a) odličan
b) vrlo dobar
c) dobar
d) dovoljan

4. Kada dobijem lošu ocjenu:		
a) tužan/tužna sam	DA	NE
b) ljut/ljuta sam na sebe	DA	NE
c) ljut/ljuta sam na učitelja/učiteljicu	DA	NE
d) svejedno mi je	DA	NE
e) bojim se što će mi reći roditelji	DA	NE

5. Nagrađuju li te roditelji kada dobiješ dobru ocjenu?
a) nikada
b) ponekad
c) uvijek

Ako je tvoj odgovor „ponekad i uvijek“ napiši kako te nagrađuju?

6. Kažnjavaju li te roditelji kada dobiješ lošu ocjenu?
a) nikada
b) samo ako sakupim više loših ocjena
c) za svaku lošu ocjenu dobijem kaznu

Ako je tvoj odgovor pod slovom „b) i c)“ napiši kako te kažnjavaju?

-
7. Najviše se potrudim kada znam da će moje znanje biti ocjenjeno?
 a) da
 b) ne
8. Školsko ocjenjivanje potiče natjecanje među učenicima mog razreda?
 a) da
 b) ne
9. Bi li volio/voljela da u tvojoj školi nema ocjena?
 a) da
 b) ne

10. Prekriži polje s obzirom na to slažeš li se s tvrdnjom ili ne, ako nisi siguran/sigurna prekriži polje nisam siguran/sigurna!			
Više učim one nastavne predmete iz kojih dobivam dobre ocjene.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE
Važne su mi ocjene iz Tjelesne i zdravstvene kulture.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE
Važne su mi ocjene iz Glazbene kulture.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE
Važne su mi ocjene iz Likovne kulture.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE
Važne su mi ocjene iz Vjeronauka.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE
Važne su mi ocjene iz Engleskog/Njemačkog jezika.	NE SLAŽEM SE	NISAM SIGURNA/SIGURAN	SLAŽEM SE

ŽIVOTOPIS

Mia Novak rođena je 10. ožujka 1995. godine. Nakon završene osnovne škole upisala je Opću gimnaziju u Vrbovcu te je školske godine 2013./2014. uspješno završila srednje obrazovanje. Akademske godine 2014./2015. upisala je Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Odsjeku u Čakovcu, smjer razredna nastava s modulom Odgojne znanosti. Kroz studiranje često je sudjelovala u raznim dobrovoljnim organizacijama u radu s djecom. Na posljednjoj studijskoj godini volontirala je u produženom boravku u III. OŠ Čakovec i Županijskoj bolnici na odjelu pedijatrije.

IZJAVA

Ja, Mia Novak pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno, isključivo znanjem stečenim na Učiteljskom fakultetu, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentora doc. dr. sc. Gorana Lapata, kojemu se ovim putem još jednom srdačno zahvaljujem na pruženoj pomoći tijekom izrade diplomskog rada.

U Čakovcu, rujan 2019.

Potpis
