

Različiti pristup ocjenjivanju pismenog rada (sastavka)

Đurđek, Lana

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:147:622637>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**LANA ĐURĐEK
DIPLOMSKI RAD**

**RAZLIČITI PRISTUPI OCJENJIVANJU
PISMENOGA RADA (SASTAVKA)**

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Lana Đurđek

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Različiti pristupi ocjenjivanju pismenoga rada (sastavka)

MENTOR: doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

Zagreb, rujan 2019.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	4
1. UVOD	6
2. O UČENJU JEZIKA	7
3. JEZIČNE DJELATNOSTI U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA	9
3.1. Slušanje.....	10
3.2. Govorenje	11
3.3. Čitanje.....	13
3.4. Pisanje.....	15
4. O POUČAVANJU PISANJA	17
5. OCJENJIVANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	19
6. ISTRAŽIVANJE	24
6.1. Uzorak istraživanja	24
6.2. Instrument istraživanja	27
6.3. Ciljevi istraživanja.....	28
6.4. Hipoteze istraživanja	28
6.5. Rezultati istraživanja	29
7. RASPRAVA I ZAKLJUČAK.....	38
8. LITERATURA.....	40
PRILOZI.....	42

SAŽETAK

Sve četiri jezične djelatnosti razvijaju se postepeno, slušanje i govorenje razvijaju se i prije samoga polaska u školu, dok su čitanje i pisanje složenije jezične djelatnosti koje se razvijaju u školskoj dobi. Čitanje i pisanje su kao jezične djelatnosti osobito povezane na početku njihova učenja, kada se uče paralelno i međusobno se isprepliću (Pavličević-Franić, 2005). Ocjenjivanje ovih dviju jezičnih djelatnosti specifično je i nailazi na brojna pitanja od kojih će se u ovome radu istaknuti pitanja vezana uz ocjenjivanje pismenih radova (sastavaka) učenika mlađe školske dobi. Ovaj rad bavi se istraživanjem različitih pristupa ocjenjivanju pismenih radova (sastavaka) te je u njegovu svrhu provedeno istraživanje u pet osnovnih škola grada Zagreba. Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati različite pristupe ocjenjivanju pismenih radova učitelja razredne nastave. Istraživanje je provedeno uz pomoć anketnog upitnika u kojem su učitelji odgovarali na zadana pitanja vezana uz ocjenjivanje sastavaka te pomoću tri sastavka koje su učitelji trebali ispraviti i vrednovati prema vlastitim kriterijima. Rezultati istraživanja pokazuju da zaista postoje različiti načini, odnosno kriteriji po kojima učitelji ocjenjuju pismene radove (sastavke) i ukazuju na problem nestandardizacije ocjenjivanja učeničkih sastavaka. 52,3 % ispitanika izjavilo je kako sastavke svojih učenika ocjenjuje jednom ocjenom, a njih 65,9 % u upitniku je zaokružilo kako uz brojčanu ocjenu daje i kratak komentar, no kod ocjenjivanja sastavaka taj se podatak nije potvrdio. Upravo ocjene koje su učitelji dali za sastavke možda i najbolje opisuju koliko su različiti kriteriji ocjenjivanja pa tako za jedan od sastavaka ocjene variraju od ocjene dovoljan (2) do ocjene odličan (5). Rezultati istraživanja također pokazuju kako je mali postotak učitelja, 22,7 %, prošao neku vrstu edukacije o načinima i metodama ocjenjivanja pismenih radova učenika.

KLJUČNE RIJEČI: hrvatski jezik, jezične djelatnosti, pisanje, ocjenjivanje, pismeni rad

ABSTRACT

While all four language activities are developed gradually, speaking and listening develop prior to the commencement of elementary education, as opposed to more complex activities, reading and writing which are formed during the schooling period. Reading and writing are often intertwined (Pavličević-Franić, 2005), especially in the beginnings of study process, due to their parallel nature. Grading these two activities is very specific as it rises numerous questions. This paper focuses on grading lower-grade pupils' written work, based on research that had been conducted in five elementary schools in Zagreb city area. The aim is to examine different approaches teachers take when grading the abovementioned work. Research methodology was based on poll questionnaire, which consisted of several questions regarding the grading systems and three written sample works that teachers who participated in the research had to evaluate applying their specific grading approach. Results have shown multitude of approaches and criteria teachers use to grade written works, which reveals the issue of non-standardized grading system. The majority of 52.3% of research subjects have stated that they evaluate their pupils' written works using only number grade, while 65.9% writes short comment in addition to number grade. However, the latter was not confirmed in the results of the poll questionnaire (in part that consisted of grading three sample written works). Precisely the grading of the sample works shows the diversity in grading criteria, since grades varied from satisfactory (grade number equivalent of 2) to excellent (grade number equivalent of 5) for the same sample. Results also show that small percentage of teachers, only 22.7% had obtained some form of education relating to grading practices and methods.

KEY WORDS: Croatian language, language activities, writing, grading, written work

1. UVOD

Govoreći o školi i općenito o obrazovanju, većina ljudi prvo pomisli na školske ocjene koje mnogi smatraju jedinim pravim mjerilom znanja u današnjem svijetu. Do problema dolazi kada se krene raspravljati o objektivnosti ocjena, kriterijima ocjenjivanja pojedinog učitelja ili predmetnog nastavnika te o tome koliko su one zaista realan pokazatelj nečijega znanja. Kada govorimo o pripremljenosti učitelja za poslove praćenja i ocjenjivanja, Matijević (2004) spominje S. Pongraca koji je još 1980. godine tvrdio da se naše učitelje tijekom studija premalo ili nikako priprema za te poslove, a tako je ostalo i do danas. Studenti se na vježbama iz raznih metodika susreću s temama, nastavnim područjima, ključnim pojmovima i obrazovnim postignućima nastavnih predmeta, ali vrlo rijetko se govori o samim ocjenama i mjerilima ocjenjivanja koja se provode u školama. Posebno je zanimljivo kako se o kriterijima ocjenjivanja premalo govori i na metodici hrvatskoga jezika iako je nastavni predmet Hrvatski jezik po tom pitanju možda i najsloženiji od svijetu. Hrvatski jezik kao nastavni predmet podijeljen je prema *Nastavnom planu i programu* u četiri sastavnice te je za svaku veoma važno imati jasna mjerila ocjenjivanja s kojima će učenici biti upoznati i kojih će se sam učitelj zaista pridržavati kako bi se što više izbjegla subjektivnost u ocjenjivanju. Kada se govori o ocjenjivanju u predmetu Hrvatski jezik, možda i najveći problem, odnosno najveća je subjektivnost prisutna u ocjenjivanju pismenih radova (sastavaka) učenika za koje ne postoje točno određeni kriteriji niti upute kako ih ocjenjivati.

Ovim radom želi se dublje ispitati na koje sve načine učitelji pristupaju ocjenjivanju pismenih radova (sastavaka) svojih učenika te koliko su educirani o tom pitanju. Dunja Pavličević-Franić (2005) ističe kako je sastavak najviša i najsloženija razina pismenoga izražavanja učenika te kako učenici sastavkom pokazuju ne samo svoje znanje hrvatskoga jezika već i puno više od toga. Navodi kako se pismeni sastavci procjenjuju i ocjenjuju na poseban način koji je drugačiji od pismenih vježbi, zadataka i diktata za koje postoje zadani kriteriji ocjenjivanja. Upravo zbog toga što je kod ocjenjivanja sastavaka puno veća prisutnost subjektivnosti, u sklopu ovoga rada provedeno je istraživanje kojim se želi ispitati s koliko ocjena učitelji ocjenjuju sastavke, ocjenjuju li ih samo bročano ili se koriste i opisnim ocjenama te koje kriterije uzimaju kao najvažnije kod ocjenjivanja.

2. O UČENJU JEZIKA

Kada govorimo o usvajanju jezika, govorimo o procesu koji započinje samim rođenjem djeteta, usvajanje se odvija brzo i s velikom radošću, ali kako navodi Pavličević-Franić (2005) s početkom institucionalnog učenja jezika javljaju se problemi. Djeca počinju shvaćati kako u procesu učenja jezika postoje mnogobrojna pravila kojih se treba pridržavati, stoga jezik možemo u užem smislu definirati kao apstraktan sustav znakova i pravila po kojima se ti znakovi kombiniraju u svrhu sporazumijevanja, odnosno prijenosa obavijesti (Pavličević-Franić, 2005: 14). Postoje brojne teorije i podjele o usvajanju i učenju jezika, ali Aladrović Slovaček (2019) navodi kako sve te teorije nisu dale jednoznačan odgovor o tome kako se točno jezik usvaja i kada taj proces ovladavanja jezikom završava. Pavličević-Franić (2005) u svojoj je knjizi *Komunikacijom do gramatike* proces sazrijevanja jezičnoga razvoja podijelila na dva osnovna dijela: predjezično ili predlingvističko razdoblje i jezično ili lingvističko razdoblje. Napominje kako razdoblja nije moguće točno vremenski odrediti jer je svaki pojedinac individua za sebe, a u obzir treba uzeti i vanjske podražaje koji mogu biti različiti. Predjezično razdoblje traje okvirno od rođenja do prve godine života, započinje prvim krikom novorođenčeta, a završava usvajanjem prvih jezičnih elemenata – intonacijom i ritmom čime se javljaju i prve prave riječi. U jezičnoj fazi dijete ponajprije ovladava fonemskim sustavom materinskoga jezika tako što svjesno proizvodi glasove koje čuje u svojoj okolini. Do kraja lokutarnog razvojnog stadija, koje započinje otprilike u trećoj godini života, većina djece ovlada fonemskim sustavom, velikom većinom gramatičkih oblika, temeljnom rečeničnom strukturom te ima dovoljan fond riječi za svakodnevnu komunikaciju što bi značilo da većina djece do kraja četvrtne godine usvoji osnove materinskoga jezika.

Kao što je već spomenuto, polaskom u školu izražavanje na materinskom hrvatskom jeziku postaje problem. S početkom institucionalnog učenja dolazi do prijelaza s funkcionalno-komunikacijskog učenja, koje je bilo zastupljeno prije polaska u školu, na standardizirano učenje. Djeca prije polaska u školu uglavnom komuniciraju na svome organskome idiomu koji je više ili manje različit od standardnoga jezika, kojim se komunicira u školi te se tu kod učenika javlja strah od pogrješke (Pavličević-Franić, 2005). Također, kao jedan od problema koji se javlja s institucionalnim učenjem jezika je manjak igre koja je u predškolskom razdoblju učenja jezika puno zastupljenija. Na temu jezičnih igara u ranoj školskoj dobi kao preduvjet razvoja dobrih komunikacijskih vještina provedeno je i istraživanje (Aladrović Slovaček, Zovkić i Ceković, 2014) s učenicima četvrtih i petih razreda osnovnih škola. Cilj istraživanja bio je

pokazati koliko česta provedba jezičnih igara utječe na razvoj komunikacijskih vještina učenika. Rezultati istraživanja potvrdili su pretpostavke da će učenici bolje ovladati komunikacijski vještinama u govoru i pismu ako se u poučavanje uključe razne jezične igre jer se kroz igre uči puno lakše, a i učenicima je zanimljivije. Istraživanjem se htjelo ispitati i koliko učenici vole predmet Hrvatski jezik. Hrvatski jezik našao se u usporedbi s ostalim predmetima u „zlatnoj sredini“, no ta bi se situacija zasigurno poboljšala kada bi se u njegovo poučavanje uključilo što više igara.

Nastavni predmet Hrvatski jezik obvezan je i najzastupljeniji predmet tijekom cijeloga školovanja, a kako napominje Pavličević-Franić (2018) riječ je nastavnom sadržaju koji je osim materinskog jezika ujedno i komunikacijska osnovica za usvajanje i drugih obrazovnih sadržaja. Učenje jezika u školi utemeljeno je ponajprije na jezikoslovnim disciplinama: leksikologiji, fonetici, stilistici i dijalektologiji, a već su u prvom razredu zastupljeni sadržaji slovnice hrvatskoga jezika, a to su: fonetika, morfologija, sintaksa te početna pravopisna i pravogovorna pravila (Bežen i Reberski, 2014). *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (2006) određeno je da se u prvih šest razreda osnovne škole hrvatski jezik uči pet sati tjedno, dok se u sedmom i osmom razredu taj broj smanjuje na četiri sata tjedno. Novim kurikulumom, koji postupno ulazi u hrvatske škole, broj sati hrvatskoga jezika za osnovnu školu ostao je nepromijenjen. Glavna razlika ova dva dokumenta, kada govorimo o predmetu Hrvatski jezik, je u tome što u *Nastavnom planu i programu* predmet Hrvatski jezik obuhvaća četiri sastavnice: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu, a u *Kurikulumu* je nastava organizirana u tri međusobno povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. „U svim se predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem; ujedno se potiče razvoj rječnika.“ (*Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019). Temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika, u oba dokumenta, je osposobiti učenike za komunikaciju na hrvatskome standardnom jeziku. Naravno, kako bi se temeljni cilj mogao ostvariti potrebni su temelji. Aladrović Slovaček (2012) ističe kako su sposobnosti, motivacija i vanjske prilike temeljni preduvjeti učenja. Važno je da učenik ima dovoljno razvijene sposobnosti, veliku motiviranost te da su zadovoljene vanjske okolnosti. Kao važan temelj za nastavu hrvatskoga jezika bitno je spomenuti i jezične djelatnosti, čije ovladavanje omogućuje uspješniji nastavak učenja jezika.

3. JEZIČNE DJELATNOSTI U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

Slušanjem i oponašanjem odraslih govornika dijete ulazi u jezičnu komunikaciju, nakon toga uključuje procese ponavljanja i razumijevanja da bi na kraju i smisleno progovorilo. Slušanje i govorenje jezične su sposobnosti koje su čovjeku urođene, uz pretpostavku da ne postoje neka oštećenja slušnih i govornih organa te da nema poteškoća u mentalnome razvoju jer kako navodi Jelaska (2006), nedostaci sposobnosti slušanja očitovat će se i u drugim jezičnim djelatnostima. Tek u školskoj dobi razvijaju se složenije jezične djelatnosti – čitanje i pisanje. Dakle, kada govorimo o učenju jezika u odgojno-obrazovnim institucijama važno je spomenuti da se to učenje temelji na poticanju i razvoju četiriju osnovnih jezičnih djelatnosti - slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Svaka od ovih četiri jezičnih djelatnosti ima svoje komunikacijske, psiholingvističke, sociolingvističke i lingvodidaktičke posebnosti koje se međusobno isprepliću što nije niti čudno s obzirom na to da se niti jedna jezična djelatnost ne provodi izolirano i pojedinačno, nego su sve međusobno povezane (Pavličević-Franić, 2005). Kada govorimo o međusobnoj povezanosti jezičnih djelatnosti, treba spomenuti i pojmove jezične sposobnosti (prirodne osobine) i jezične vještine (naučeno). Jelaska (2006) kaže kako među ovim pojmovima također ne postoji čvrsta granica pa tako, iako slušanje i govorenje generalno smatramo sposobnostima, neke poddjelatnosti, kao na primjer različite vrste govora, možemo učiti.

U knjizi S. Težaka (1996) objašnjeno je kako se u predškolskom razdoblju put u jezičnu komunikaciju kreće smjerom: slušanje – razumijevanje - govorenje. Škola nastavlja usmjeravati učenika na čitanje i pisanje pa tako u školskom poučavanju imamo slijed: 1. slušanje 2. razumijevanje, 3. govorenje, 4. čitanje i 5. pisanje. Jezične komunikacije koje se izgrađuju na toj osnovici određene su bitnim namjenskim i stilskim obilježjima: egocentrični govor, socijalizirani dječji govor, usmjereni razgovor, opisivanje, pripovijedanje i raspravljavanje.

Vežano uz jezične djelatnosti bitno je spomenuti njihovu zastupljenost u *Nastavnom planu i programu*, ali i u novom *Kurikulumu*. Jezične djelatnosti su u *Nastavnom planu i programu* zastupljene u sklopu jezičnoga izražavanja i nigdje se ne spominje kako bi se jezično izražavanje trebalo integrirati u sva područja hrvatskoga jezika iako Visinko (2010) spominje kako su autori *Nastavnog plana i programa za Hrvatski jezik* (2006) sastavili opsežan uvodni tekst u kojem je istaknuta upravo ta integracija, no taj tekst nikada nije tiskan. Visinko (2010)

također govori i o tome kako bi trebalo standardizirati broj sati po nastavnim područjima što bi onda možda promijenilo situaciju u kojoj se učitelji slijepo drže tema zadanih *Nastavnim planom i programom* i zapravo sami stvaraju omjere nastavnih područja tako da nastava hrvatskoga jezika preteže u odnosu prema ostalim nastavnim područjima. Novim *Kurikulumom za nastavni predmet hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* ta se situacija djelomično promijenila. Za svaki razred napisan je prijedlog postotne zastupljenosti predmetnih područja uz mogućnost odstupanja pojedinog predmetnog područja do 10 % čime će možda ipak do veće zastupljenosti doći područja koja su do sada bila donekle zanemarena, kao što je bio slučaj s jezičnim izražavanjem. Kako navode Aladrović Slovaček i Kolar Billege (2011), brojna istraživanja pokazuju da upravo nedostatak provedbe jezičnih djelatnosti u obrazovanju daje lošije rezultate na vanjskome vrednovanju naših učenika. Novim kurikulumom potiče se ovladavanje svim jezičnim djelatnostima u svim jezičnim područjima, odnosno njihova integracija pa će se možda i rezultati naših učenika, kada govorimo o vanjskom vrednovanju, popraviti.

3.1. Slušanje

Slušanje je prva u nizu jezičnih djelatnosti koja se razvija kod čovjeka, a kasnije se usko povezuje s ostalim jezičnim djelatnostima. Pavličević-Franić (2018) napominje kako istraživanja ukazuju na to da iako je slušanje vještina koju najranije naučimo, premalo zastupljena, odnosno da joj se pridaje premalo pozornosti u odnosu na ostale jezične djelatnosti. Upozorava na to da bez slušanja nema jezične djelatnosti govorenja te da iako mnogi slušanje smatraju pasivnom aktivnošću, to je daleko od istine. „Slušanje je vrsta perceptivne čovjekove sposobnosti (sposobnosti primanja) koja omogućuje usvajanje fonetsko-fonološkoga sustava nekoga jezika, dakle usvajanje fonema, prozodema i intonema.“ (Pavličević-Franić, 2005: 92). U svojoj knjizi *Komunikacijom do gramatike* (2005) objašnjava kako mogućnost auditivne percepcije jest spontana djelatnost, ali kako razvijanje slušanja kao jezične djelatnosti pretpostavlja postojanje urednoga govornoga sluha. „Govorni sluh je sposobnost koja čovjeku omogućuje primanje i registriranje govornih poruka i njihovo istodobno prenošenje u unutarnju, kognitivnu ili emocionalnu razinu (razumijevanje, pamćenje, doživljavanje).“ (Pavličević-Franić, 2005: 92). Također, spominje i tri sastavnice koje čine govorni sluh: fizički sluh, fonemski sluh i melodijski sluh. I Pavličević-Franić (2005) i Težak (1996) upozoravaju da se

premala pozornost pridaje razvoju i poticanju sposobnosti slušanja te kako bi vježbe slušanja trebalo provoditi što češće jer je umijeće slušanja sposobnost koja se može razviti. Kada govorimo o problemima slušanja, Pavličević-Franić (2018 prema Dijanošić, 2009) spominje nepotpuno slušanje kao posljedicu nesvjesnoga slušanja. Kod nepotpunog slušanja prosječna recepcija je 120 do 180 riječi u minuti, dok se kod aktivnoga slušanja procesuirala od 500 do 800 riječi u minuti, što čini znatnu razliku kod usvajanja nastavnoga sadržaja. U svome radu spominje i istraživanje (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2011) koje govori kako učenici smatraju da se premalo susreću s vježbama slušanja iako većina nastavnika smatra kako potiče slušanje kod svojih učenika. Dunja Pavličević-Franić (2005) ističe kako se vježbe slušanja, bez obzira na vrstu i razinu usvajanja, trebaju provoditi na konkretnim predlošcima stvarnih govornih situacija. Predlaže i neke izvore slušanja koji se mogu koristiti u nastavi: slušanje interpretativno pročitanih književno-umjetničkih tekstova i izražajno čitanih drugih funkcionalnih tekstova, slušanje glazbe, slušanje i ponavljanje brojalica, brzalica, pitalica itd.

Kada govorimo o slušanju prvo pomislimo na učenikovo slušanje, no Visinko (2010) napominje kako treba pridati veliku pozornost i učiteljevom slušanju. Smatra kako učiteljevo slušanje učenika najčešće završava rečenicom „Nemamo više vremena.“ te kako bi o tome trebalo razmisliti i raditi na tome da se ostvari bolja priroda slušanja između učitelja i učenika jer to može biti povoljno za razvoj cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u predmetu. Visinko (2010) također govori o tome kako slušanje teksta (ne samo književnoga), u nastavi Hrvatskoga jezika, ima bitno mjesto u razvijanju svih jezičnih djelatnosti i u ostalim nastavnim područjima pa se tako na temelju poslušnoga teksta, govora, razgovora, rasprave ili emisije u nastavi jezičnoga izražavanja može govoriti i pisati. Upravo je govorenje, uz slušanje, jezična djelatnost koja se razvija i prije polaska u školu, ali to nikako ne znači da se njima ne treba baviti i u školi.

3.2. Govorenje

Govorenje je vrsta proizvodne (produktivne) jezične djelatnosti kojom se leksičkim, gramatičkim, fonološkim i prozodijskim sredstvima nekoga jezika prenosi usmena poruka u procesu jezičnoga sporazumijevanja (Pavličević-Franić, 2018: 305). Govor se nastavlja na prvotnu sposobnost slušanja jer dijete sluša i oponaša odrasle govornike te se u zajedničkom međudjelovanju s njima počinje govorno izražavati. Govorno sporazumijevanje zahtijeva

barem dva sudionika, slušatelja i govornika, čije se uloge tijekom komunikacijskog procesa izmjenjuju. Govorni čin je temeljna jedinica govorenja, a obuhvaća: sadržaj govorenja, izraz govorenja, značenje govora, namjeru govornika i kontekst govora te on uključuje izvanjezične i jezične elemente koji ga oblikuju. Govorni se činovi u komunikaciji mogu ostvariti kao dijaloški, monološki i poliloški govorni oblik (Pavličević-Franić, 2018).

Karol Visinko (2010) pišući o govoru ističe kako je sama nastava sazdana na komunikacijskim situacijama te da su vrlo važne komunikacijske kompetencije njezinih sudionika, odnosno učiteljev i učenikov govor. Naravno, učenik je govornik u razvoju kojega određuje predškolsko, školsko i izvanškolsko jezično iskustvo te spontano usvajanje jezika, stoga jezični odgoj i obrazovanje učenik stječe spontano i organizirano. Kada govorimo o organiziranom jezičnom odgoju i obrazovanju, ono se ponajprije događa na nastavi hrvatskoga jezika gdje provođenje govornih vježbi zauzima važno mjesto. Dunja Pavličević-Franić (2005) navodi gramatičke vježbe, ortoepske ili pravogovorne vježbe, leksičke vježbe i stilsko-kompozicijske vježbe. Spominje i raznolike govorno-izražajne oblike koji se mogu realizirati pri ovladavanju hrvatskim jezikom: pripremne vježbe kao najjednostavnije, direktni govorni oblici koji se javljaju u kasnijim obrazovnim razdobljima, ekspresivno govorenje i referencijalno govorenje kao najzahtjevniji oblik govornih vježbi. Navodi kako se govorne vježbe u nastavi hrvatskoga jezika, bez obzira na sadržaj koji se uvježbava i na razvojno razdoblje u kojemu se vježbe provode, mogu općenito podijeliti na reproduktivne (ponavljajuće) i produktivne (stvaralačke, proizvodne). Stjepko Težak (1996) napominje kako učenicima treba dopustiti da se slobodno izražavaju na idiomu koji se razlikuje od standardnog jezika, osobito u početnim usmenim vježbama jer učenici trebaju postupno ovladavati vještinom govorenja na književnom jeziku. Također, napominje kako teme usmenih vježbi moraju biti u skladu s potrebama, mogućnostima i interesima učenika. Kako učenici trebaju govoriti o onome što znaju, što im je blisko, što ih zanima i što im koristi. Kao temeljnu svrhu provođenja govornih vježbi Pavličević-Franić (2005) navodi razvoj govornih sposobnosti i vještina te stvaranje komunikacijski kompetentnih govornika hrvatskoga jezika koji imaju visoku razinu jezičnoga znanja i pouzdanja. Kada dijete u potpunosti usvoji govor, u mogućnosti je savladati i drugi oblik obrade verbalnih podataka, čitanje. Čudina-Obradović (2014) ističe kako se govor i čitanje, iako naizgled vrlo slični, bitno razlikuju. Čitanje, za razliku od govora, nije prirodno ni instinktivno, nego se podatci koje koristimo pri čitanju moraju obrađivati živčanim sustavima koji u mozgu postoje za govor.

3.3. Čitanje

Da bi čovjek naučio čitati prvo mora ovladati predčitačkim vještinama jer je proces čitanja složena aktivnost primanja informacija u pisanome obliku koja ovisi o nekoliko sposobnosti i vještina što se postupno razvijaju (Pavličević-Franić, 2005: 97). Proces učenja čitanja započinje u prvom razredu osnovne škole zajedno s procesom pisanja pa tako u prvom razredu govorimo o početnom čitanju i pisanju. Težak (1996) kaže kako je za uspjeh u početnom čitanju i pisanju nužno postupno i sustavno otkloniti različite lingvističke, psihomotoričke, psihološke, sociološke, gnoseološke, ergološke i druge zapreke koje mogu ometati napredak učenika. Visinko (2010) napominje kako je na nastavi potrebno osjetiti čitanje naglas, kako prepričavanje treba dalje uvježbavati u govorenje te da svakodnevno treba uvježbavati čitanje kako bi se razvila navika čitanja. Što je čitanje više automatizirano učenik se više može usredotočiti na razumijevanje značenja i smislenosti onoga što čita, a kako bi došlo do automatizacije čitanja bitno je da učenik ovlada adaptivnim strategijama čitanja (Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić, 2018 prema Rončević Zubković, 2013). Autorice ističu kako se najvažnije strategije čitanja odnose na pregledavanje teksta, identificiranje glavne ideje teksta, stvaranje zaključaka i na kraju, sažimanje teksta. Također, tijekom čitanja teksta pročitane informacije treba zadržati u pamćenju dok se istovremeno procesuiraju nove. Sve su to odlike vještog čitatelja u čijem stvaranju zasigurno najveću ulogu ima nastavnik koji određuje metode i načine rada na nastavi. Čudina-Obradović (2014) u svojoj knjizi navodi nekoliko jasnih poruka učiteljima. Temeljna poruka je da je veći dio fonemske svjesnosti moguće razvijati dobrim programom podučavanja, a da je tek mali dio nasljednih karakteristika neka vrsta kočnice napretka u čitanju. Napominje kako je važno svakom učeniku pristupati individualno jer će se jedino tako svakome učeniku dati jednaka mogućnost napredovanja. Također, važno je da se čitanje provodi u organiziranoj sredini s jasnim pravilima s kojima su učenici upoznati. Ističe kako ne postoji idealna metoda poučavanja čitanja, ali je bitno da učitelj vodi računa o motivaciji i razumijevanju kao najbitnijim preduvjetima za razvoj čitanja kod učenika. U svojoj knjizi spominje i dva cilja podučavanja čitanja: postizanje čitačke vještine i navike čitanja, pritom upozoravajući kako treba pripaziti da pokušavajući stvoriti dobrog čitača ne postignemo da djetetu čitanje postane dosadno i odbojno.

Na satima hrvatskoga jezika i jezičnoga izražavanja trebala bi se ostvarivati komunikacija s tekstovima pisanim različitim stilovima, no uvid u razne udžbenike pokazuje drugačije (Aladrović Slovaček, 2012 prema Aladrović, 2009). Književnoumjetnički stil

prevladava ne samo u udžbenicima iz književnosti, nego i u udžbenicima iz hrvatskoga jezika i jezičnoga izražavanja. Nastava jezičnoga izražavanja povezuje se s prethodnim satima književnosti i stječe se dojam da su neknjiževni tekstovi premalo zastupljeni te da su sva područja hrvatskoga jezika, većinom usmjerena na obradu književnoumjetničkih tekstova (Visinko, 2010).

Kada govorimo o čitanju, a kasnije i o pisanju, važno je spomenuti čitalačku pismenost naših učenika. Čitalačka pismenost procjenjuje se programom PISA koji uz čitalačku pismenost procjenjuje i matematičku te prirodoslovnu pismenost. Program PISA trenutno je najveće obrazovno istraživanje na svijetu kojim se nastoji ispitati koliko su mladi pripremljeni za potpuno i aktivno sudjelovanje u društvu. Istraživanje se provodi na učenicima u dobi od petnaest godina. „Čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala aktivnog sudjelovanja u društvu.“ (PISA, 2010: 36). Tri su glavna obilježja zadataka u području čitalačke pismenosti: tekstovi (materijali koje čitamo), aspekti (kognitivni pristup koji određuje angažiranost čitatelja) i situacije (kontekst ili svrha u kojem je tekst napisan). U istraživanju je zastupljeno nekoliko oblika pitanja: zadatci otvorenog tipa, zadatci višestrukog izbora, zadatci složenog višestrukog izbora te zadatci zatvorenog tipa. Također, zadatci su podijeljeni po razinama, od najlakšega prema najtežem. Prema PISA istraživanju iz 2009. godine, kada je čitalačka pismenost bila glavno područje ispitivanja, Hrvatska se nalazila na 36. mjestu od ukupno 65 zemalja (PISA, 2010). Rezultati PISA 2012 pokazuju kako je Hrvatska napredovala za jedno mjesto pa se tako 2012. nalazila na 35. mjestu. Prema posljednjim rezultatima PISA istraživanja 2015., iz područja čitalačke pismenosti, hrvatski učenici postigli su ispod prosječne rezultate nalazeći se na 31. mjestu, no uspoređujući rezultate prijašnjih godina vidljivo je poboljšanje. Zanimljivo je napomenuti da su djevojčice u zemljama OECD-a, u području čitalačke pismenosti, postigle bolji prosječni rezultat od dječaka (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2016). U tijeku je ispravljanje PISA 2018 istraživanja u kojemu je čitalačka kompetencija ponovno bila glavno područje ispitivanja. Nakon dobivenih rezultata zasigurno će se dobiti još bolji uvid u čitalačke kompetencije naših učenika. Visinko (2010) kao rješenje za poboljšanja čitalačke pismenosti naših učenika predlaže da se u nastavu jezičnoga izražavanja postupno uključi uzorke koji su u skladu s onima iz programa PISA kako bi se razvila što bolja čitalačka pismenost učenika.

3.4. Pisanje

Uz slušanje, govorenje i čitanje, pisanje je četvrta jezična djelatnost koja se samostalno provodi u nastavi jezičnoga izražavanja. Djeca već u ranoj dobi počinju pisati prolazeći kroz određene etape. U prvoj etapi, etapi šaranja, djeca se upoznaju s olovkom i načinom na koji se ona drži. U drugoj etapi uče povlačiti linije različitih oblika, a već u trećoj etapi pojavljuju se oblici slični prvim slovima. U četvrtoj etapi počinju pisati slova koja povezuju s riječju i simbolima, petu etapu obilježava stvaranje vlastitog rukopisa, a u šestoj etapi ovladavaju standardnim pravopisom (Aladrović, 2017 prema Posohkova, 2007).

Da bi se savladalo pisanje prije svega se mora poznavati slovni sustav te usvojiti gramatičko-pravopisna pravila i norme nekoga jezika. Pisanje se mora učiti jer za razliku od govora, kojega svi spontano usvoje, pisanje nema dopunskih sredstava za izražavanje poruka, a zahtjeva i poznavanje slovničkih znakova. Poučavanje pisanja započinje polaskom u školu te se uči paralelno s čitanjem. U nastavi postoje tri temeljne faze kada govorimo o općem razvoju pisanja. Prva faza odnosi se na usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova te na svladavanje tehnike pisanja, druga faza odnosi se na učenje pravopisnih (ortografskih) pravila i zakonitosti pisanoga jezika, a treća faza je faza razvoja stvaralačkoga pisanja (Pavličević-Franić, 2005). Stvaralačko pisanje, kako navode Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić (2018), započinje tijekom razredne nastave razvojem logičkoga mišljenja, a svoj vrhunac dostiže tijekom adolescencije i odrasle dobi s razvojem apstraktnog mišljenja. Tijekom stvaralačkoga pisanja odvijaju se ključne strategije: planiranje, prevođenje planiranoga u tekst te ispravljanje teksta (Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić, 2018 prema Rosenberg, 1989). Navedene autorice provele su istraživanje kojim su htjele ispitati neke komponente samoregulacije učenja u domenskim područjima čitanja i pisanja pa je tako jedan od zaključaka njihova istraživanja da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja povećavaju sklonost i interese prema čitanju i pisanju, ali i da iskustvo i stavovi prema pisanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja opadaju s dobi.

Dunja Pavličević-Franić (2005) navodi kako se pismene vježbe prema načinu provođenja mogu organizirati kao: pravopisne vježbe i zadatci, pismeni diktati i pismeni sastavci. Pravopisne vježbe i zadatci podrazumijevaju vježbe prepisivanja, vježbe preoblikovanja i odgovaranje na pitanja. Vrsta pismenih vježbi su i diktati koji općenito mogu biti usmeni ili pismeni, ali u hrvatskim školama češće se provode pismeni diktati u nastavi

hrvatskoga jezika. Pismeni diktati su raznoliki, razlikuju se po sadržaju, karakteru, namjeni i načinu izvedbe pa ih tako možemo podijeliti na: samodiktat, izborni diktat, objašnjeni diktat, diktat s obrazloženjem, diktat sa sprječavanjem grješaka, proučeni diktat, istraživački diktat, stvaralački diktat i kontrolni diktat. Kao zadnja vrsta vježbe spominje se sastavak koji je zapravo završni čin, odnosno rezultat procesa pisanja. Visinko (2010) naglašava kako sastavak sjedinjuje postignutu zanatsku i stvaralačku razinu učenikova pisanja te je vrlo važno da se učenik susretne s pisanjem drugih učenika u svim fazama jer tako zapravo usavršava i zanatske i stvaralačke razine pisanja. Nastajanje sastavka prolazi kroz nekoliko faza o kojima govori Pavličević-Franić (2005). U prvoj fazi stvaraju se predodžbe te aktiviraju podatci, činjenice i asocijacije koje su pohranjene u memoriji, a vezane su za predmet pisanja. U drugoj fazi dolazi do procesa dekodiranja misaono-osjetilnih aktivnosti u jezične aktivnosti te nakon toga nastupa treća faza u kojoj dolazi do usklađivanja sadržaja i izraza. Završna faza odnosi se na samo bilježenje teksta. Rosandić (2002) spominje različite izvore iz kojih se crpi građa za pismeno izražavanje pa tako navodi: neposrednu stvarnost, posrednu stvarnost i pripremljenu stvarnost. Naravno, svaki od ovih izvora odabire se u skladu s temom, usmjerenošću sastavka, mogućnostima učenika, ali i vrstom sastavka te njegovom namjenom. Govoreći o sastavcima, Budinski (2012) u svome radu također govori o temama učeničkih sastavaka, posebno se osvrćući na teme pismenog sastavka u prvom razredu osnovne škole. Napominje kako teme sastavaka u prvom razredu trebaju proizlaziti iz neposredne stvarnosti u kojoj dijete živi te kako motive učenik može promatrati, odabirati, emotivno se povezivati s njima, ali i zauzimati stav prema njima i izražavati svoje mišljenje. U sklopu svoga rada, autorica je provela istraživanje kojim je htjela ispitati ukupan broj riječi kojima se djeca koriste u pisanom sastavku na zadanu temu nakon završenog prvog razreda. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 385 učenika prvih razreda. Istraživanje je pokazalo da se učenici koriste s manje od 50 riječi po sastavku, točnije s njih 39. Od vrsta riječi najviše koriste imenice, glagole i zamjenice, a djevojčice imaju statistički značajno veći broj riječi u sastavcima od dječaka. Promatrajući ovo, ali i slična istraživanja možemo zaključiti kako je učiteljima ponekad zaista teško objektivno ocijeniti pismene radove svojih učenika o čemu će više govora biti u nastavku ovoga rada.

4. O POUČAVANJU PISANJA

Karol Visinko (2010) ističe kako su prva četiri razreda osnovne škole vrlo važna kada govorimo o vještini pisanja. Učenik u tom razdoblju prolazi put od govorne riječi prema pisanoj riječi, nailazi na mnoga pravila i teškoće, treba se iskazati precizno i jasno jer za razliku od govorenja, sugovornik u tom procesu više nije prisutan. Govoreći o poučavanju pisanja, prije svega treba spomenuti početno pisanje kao osnovu za daljnje poučavanje. Autori knjige *Početno pisanje na hrvatskome jeziku* (Bežen i Reberski, 2014) ističu kako je najvažnije prvo poučiti učitelje jer se u našim školama do sada nije koristio samo jedan jasno određeni predložak rukopisnoga pisma te su učitelji imali veliku slobodu po tom pitanju. Učitelji se trebaju dobro pripremiti za taj proces, trebaju imati jasno definirane i objašnjene predloške, metodička sredstva i materijale. Proces poučavanja početnoga pisanja uvjetovan je organizacijom školskoga sustava te je prema sadašnjem nastavnom planu i programu riječ o jednoj školskoj godini, no ta bi se situacija novim kurikulumom trebala promijeniti. Pisanje podrazumijeva veći broj vještina kojima učenik treba ovladati (Visinko, 2010 prema McLane i McNamee, 1990) i upravo zato je bitno napomenuti kako proces poučavanja pisanja ne može biti jednak za sve učenike već zahtjeva individualni pristup svakom pojedincu. U hrvatskim školama, iako nije najbolji, i dalje prevladava prezentacijski pristup poučavanju pisanja u kojem učitelj učenicima daje upute za pisanje teksta te nakon što učenici napišu tekst, učitelj ga ispravi. Za razliku od njega, interakcijski pristup je puno uspješniji, u njemu učenici samostalno i slobodno stvaraju tekst, a pomoć traže od učitelja ili ostalih učenika u skladu sa svojim potrebama. Istraživanja (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2016; Aladrović Slovaček, Sinković i Višnjić, 2017) ukazuju na to da većina učitelja sebe smatra kreativnima u procesu poučavanja pismenosti, ali da je zapravo u stvarnosti situacija drugačija jer većina učitelja koristi razne udžbenike i priručnike, a vrlo rijetko vlastite ideje u pripremanju nastavnih sati. To je zasigurno jedan od razloga zašto u našim školama i dalje prevladava prezentacijski pristup poučavanju pisanja te izostaje kreativnost čega su svjesni i sami učenici. Visinko (2010) navodi kako je glavno problemsko pitanje koje zanima učitelje: što i koliko učenici mogu, a što ne mogu i sve nijanse između toga. U literaturi se rabe pojmovi kao *primjereno učenicima* ili *u skladu s doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika*, a da se zapravo ne zna što to točno ti pojmovi podrazumijevaju pa tako većina učitelja na kraju radi prema svom osjećaju što će se možda u dogledno vrijeme promijeniti ako dođe do standardizacije nastavnih sadržaja.

Aladrović Slovaček (2017) ističe kako je u razvoju jezične djelatnosti pisanja važno voditi računa o učeničkim interesima i njihovoj kognitivnoj zrelosti, poticati pisani izraz što više i na što zanimljiviji način te primjereno učenicima prenositi pravopisne i gramatičke sadržaje kako bi se njihova uporaba automatizirala. Nikčević-Milković (2014) napominje kako je za uspjeh pisanja kod učenika važno da motivacijska vjerovanja prelaze s nastavnika na učenike te da upravo nastavnici i njihovo ponašanje utječe na to da se motivacija učenika za ovo područje poveća. Važno je da nastavnik svoje učenike ohrabruje, potiče ih i usmjerava, a u tome veliku ulogu imaju aktivnosti i metode koje nastavnici koriste. U istraživanju Dunje Pavličević-Franić i Katarine Aladrović Slovaček (2016) navedeni su primjeri dobre nastavne prakse koji potiču razvoj kreativnoga mišljenja u procesu učenja i poučavanja pismenosti. Jedna od navedenih aktivnosti je *Priče iz davnine* koja uključuje posjet domu za starije osobe. Učenici razgovaraju sa starijim osobama, snimaju razgovor te ga kasnije pišu kao priču ili autobiografiju osobe s kojom su vodili dijalog. S druge strane, Rosandić (2002) ističe kako cjelokupni proces učenja pismenoga izražavanja teži razvijanju kulture pisanja. Kao pokazatelje kulture pisanja navodi: oblikovan grafemski sustav, stupanj usvojenosti pravopisne norme u cjelini, stupanj usvojenosti gramatičke norme standardnoga jezika na morfološkoj, sintaksoj i leksičkoj razini, stupanj usvojenosti stilističke norme, stupanj usvojenosti znanja o tekstu, stupanj kritičkoga odnosa prema vlastitome i tuđem tekstu, sposobnost uočavanja i vrednovanja značajki teksta te sposobnost uočavanja pogrešaka.

5. OCJENJIVANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Dokimologija je znanost o ocjenjivanju općenito, s naglaskom na ocjenjivanje u školi, a školska dokimologija se afirmirala kao posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi te sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja (Matijević, 2004: 11). U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOŠ, 2010: članak 2.) ocjenjivanje je definirano kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta“. Bežen (2008) kaže kako se učenička postignuća vrjednuju (ocjenjuju) tijekom obrazovnog procesa sustavima vrjednovanja sa skalama uspjeha te kako se uspjeh temeljno dijeli na negativni i pozitivni. U svojoj knjizi, Bežen (2008) spominje nestandardizirano, standardizirano i djelomično standardizirano vrjednovanje navodeći kako Hrvatska ide prema standardiziranom obliku vrednovanja čime se smanjuje subjektivnost školskih ocjena. Upravo ta standardizacija vrjednovanje bitna je u predmetu Hrvatski jezik gdje je vrlo teško u nekim situacijama ne biti subjektivan u vrjednovanju pojedinih učeničkih postignuća. Kolar Billege (2012) također napominje kako je iznimno važno da obrazovna postignuća budu utemeljena na zajedničkim kriterijima jer se primjerice, učenici s ocjenama iz osnovne škole upisuju u srednje škole te je važno da ocjene pokazuju stvarno učenikovo znanje, a ne samo njegov osobni napredak.

Kada govorimo o vrjednovanju u školskome predmetu Hrvatski jezik, Visinko (2010) kaže kako se ono provodi na različite načine među kojima se osobito izdvaja vrjednovanje kao rezultat ispitivanja te ističe kako je područje jezičnoga izražavanja posebno osjetljivo po tom pitanju. Upravo o tom problemu govori i Matijević (2004) spominjući materinji jezik u kontekstu sintetičkog i analitičkog ocjenjivanja. Sintetičko ocjenjivanje se zasniva na tome da se za više ciljeva dodjeljuje jedna ocjena, dok se kod analitičkog ocjenjivanja može izdvojiti više varijabli i svaka posebno procijeniti. Napominje kako se u području materinjeg jezika dodjeljuje jedna brojčana ocjena iako postoji mnogo razloga da se varijable kao što su čitanje, lijepo pisanje, slobodni sastavi, pravopis i gramatika procjenjuju kao posebne varijable. U prilog tome govore i istraživanja koja su provedena na tu temu (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011; Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2013). U rezultatima navedenih istraživanja vidljivo je da većina učitelja sastavke svojih učenika ocjenjuje jednom ocjenom, a samo manji dio ispitanika s dvije, tri ili više ocjena. Osim sintetičkog i analitičkog načina

ocjenjivanja, Matijević (2004) u svojoj knjizi govori i o opisnom i brojčanom ocjenjivanju. Bilo je govora o uvođenju opisnoga ocjenjivanja u hrvatske škole, po uzoru na brojne zemlje u kojima se opisno ocjenjivanje dosta primjenjuje u početnim razredima osnovne škole, no ono još uvijek nije zaživjelo u hrvatskim školama. Jedno od istraživanja (Margetić, 2014), koje je provedeno na temu uvođenja opisnoga ocjenjivanja i mišljenja učitelja o tome, pokazuje kako se učitelji, s obzirom na godine radnoga staža, podjednako ne slažu s uvođenjem isključivo opisnog načina ocjenjivanja u bilo kojem razredu razredne nastave. Vjerojatno jedan od razloga ovakvih rezultata je što se velik dio učitelja po tom pitanju osjećaju nedovoljno kompetentnima, odnosno premalo educiranima.

Govoreći o ocjenjivanju važno je spomenuti dokumente *Nastavni plan i program i Kurikulum*. U *Nastavnom planu i programu* (2006) za svako je nastavno područje uz ključni pojam određeno i obrazovno postignuće/a za svaku temu, dok se u *Kurikulumu* (2019) navode odgojno-obrazovni ishodi, razrada ishoda te odgojno-obrazovni ishodi na razini „dobar“ na kraju razreda. Također, u *Kurikulumu* su napisane i preporuke za ostvarivanje određenih odgojno-obrazovnih ishoda. Uz *Nastavni plan i program* te *Kurikulumu* postoji i određena literatura u kojoj se govori o ocjenjivanju i u kojoj su navedena određena mjerila ocjenjivanja, pa je tako u knjizi *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi* (Stanić i Borić, 2016) svaki predmet podijeljen po razredima i predmetnim područjima. Za svako predmetno područje u određenom razredu napisano je što se očekuje od učenika za određenu ocjenu pa se tako za područje jezičnoga izražavanja u prvom razredu za ocjenu odličan (5) od učenika očekuje da kreativno oblikuje pitanje i odgovor, argumentira i primjenjuje pravila pristojnog razgovora, oblikuje i navodi riječi na temelju zadanog poticaja, osmišljava i sastavlja rečenicu od zadanog niza riječi, prosuđuje i sastavlja rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima, stvaralački pripovijeda prema poticaju slike, niza slika, osobnog iskustva i zamišljanja, osmišljava i piše kraće pisane poruke te analizira poruku pročitanog teksta te uspoređuje i primjenjuje uporabu glasova č, ć, dž, đ, ije i je u riječima. Ovakva literatura zasigurno može učiteljima olakšati ocjenjivanje u pojedinim područjima hrvatskoga jezika, ali i dalje neka područja ostaju premalo razjašnjena i upravo zbog toga dolazi do subjektivnosti u ocjenjivanju. Jedno od glavnih problema, odnosno pitanja za učitelje razredne nastave, ali i predmetne nastave iz Hrvatskoga jezika je kako i po kojim kriterijima ocjenjivati učeničke pismene radove, odnosno sastavke.

Pristupi ocjenjivanju pismenih radova

Za početak treba napomenuti ono što Pavličević-Franić (2005) spominje u svojoj knjizi, a to je da provođenje pismenih vježbi u nastavi izražavanja ima dvojaku ulogu. Pismene vježbe mogu poslužiti kao oblik uvježbavanja i utvrđivanja jezičnoga gradiva, ali i kao pisani rad kojim se želi provjeriti stupanj usvojenosti jezičnoga gradiva. Razlika je u tome što u prvom slučaju učitelj uz analizu, komentare i ispravak pogrešaka taj pisani rad neće ocijeniti dok u drugom slučaju hoće. Učitelj će u procesu ispravljanja označiti pogreške te u skladu s brojem i vrstom pogrešaka dati određenu ocjenu. „Pogreškom se smatra svako odstupanje od pravopisne, gramatičke, leksičke i stilističke norme hrvatskoga standardnoga (književnoga) jezika.“ (Pavličević-Franić, 2005: 168). Uz pogreške, Rosandić (2002) spominje i omaške koje nastaju ispuštanjem slova, izostavljanjem riječi i sl. koje se u lingvodidaktičkoj literaturi, kako navodi Pavličević-Franić (2005) uz jezične i nejezične pogreške svrstavaju u treću skupinu, slučajne pogreške (propuste) koje su najčešće rezultat učenikove nepažnje, brzine ili nedovoljne usredotočenosti. Jezične pogreške dijele se na četiri podskupine: gramatičke pogreške, leksičke pogreške, pravopisne pogreške i stilističke pogreške te ukazuju na učenikovu razinu poznavanja, odnosno nepoznavanja gramatičko-pravopisnih pravila i za njih možemo reći kako su najučestalije kada govorimo o učeničkim pisanim radovima. S druge strane, nejezične pogreške odnose se na pogrešno sadržajno strukturiranje napisanoga teksta i dijelimo ih na: sadržajne pogreške, logičke pogreške, kompozicijske pogreške te interpretacijske pogreške. Kada učenik neuspješno povezuje temu i sadržaj teksta govorimo o sadržajnoj pogrešci, narušavanje logičkih zakonitosti u tekstu dovodi do logičkih pogrešaka, a interpretacijske pogreške prepoznamo kao nesklad piščeva doživljaja nekog teksta i stvarnoga sadržaja koji se iznosi u tekstu. Kompozicijske pogreške možda i najviše dolaze do izražaja jer se već od prvog razreda djecu uči organizaciji teksta, odnosno skladu između triju odjeljaka. Visinko (2010) navodi kako je u hrvatskoj nastavnoj praksi potpuno usvojen postupak u kojem se pogreške u učenikovu sastavu bilježe dogovorenim (korektorskim) znacima čemu svjedoči i brojna literatura u kojoj te znakove možemo pronaći pa tako pravopisne pogreške označavamo jednom crtom, gramatičke dvjema crtama, stilske pogreške valovitom crtom, a sadržajne isprekidanom. Težak (2003) napominje kako pogreške naznačujemo kada smo sigurni da se učenik neće naći u nedoumici te će sam moći ispraviti tu pogrešku, a gdje god sumnjamo u učenikovu uspješnost ispravljanja pogreške, mi ju sami trebamo ispraviti. Također, spominje kako će ispravljanje pravopisnih i gramatičkih pogrešaka biti puno češće u nižim razredima osnovne škole kada učenici nisu još toliko upoznati s brojim pravopisnim i gramatičkim

pravilima. Rosandić (2002) kaže kako svi znakovi kojima se označavaju određene pogreške učenicima moraju biti dobro poznati pa je uobičajeno da učenici određene znakove imaju zapisane na prvoj stranici svoje bilježnice te da se broj znakova iz razreda u razred povećava.

Nakon ispravljanja pogrešaka, učitelj sastavke treba ocijeniti te se tu javlja već spomenuta subjektivnost jer za razliku od ostalih pismenih vježbi, kao na primjer kod diktata, nije određena točna ocjena s obzirom na broj pogrešaka koje učenik napravi. Kako bi se ta subjektivnost što više izbjegla, Težak (2003) navodi kako su nužne pretpostavke da učitelj savršeno poznaje gramatička i pravopisna pravila, razlikuje pogreške koje je učenik morao izbjeći jer je već naučio odgovarajuća pravila od onih pogrešaka koje učenik čini jer još ni po nastavnom planu i programu nije morao naučiti odgovarajuća pravila te da učitelj zna razlikovati lakše i teže pogreške. Osim navedenih pretpostavki, nužno je i da se kod ocjenjivanja sastavaka postigne što veća standardizacija kada govorimo o kriterijima koje učitelji uzimaju kao najvažnije, odnosno najmanje važne kod ocjenjivanja. Neka od provedenih istraživanja (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011; Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2013) ukazuju na to da učitelji kao najvažnije kriterije za ocjenjivanje pismenih radova uzimaju pravopis i gramatiku, dok s druge strane, sadržaj i kompozicija ostaju dosta zanemareni. Težak (2003) u svojoj knjizi govori i o pitanjima na koje učitelji moraju odgovoriti kod ispravljanja i ocjenjivanja. Pitanja se odnose na sadržaj, tekstovnu vrstu, kompoziciju, stil, gramatiku i pravopis te vanjštinu teksta, no Visinko (2010) napominje kako se pitanjima ove sastavnice međusobno isprepliću te kako treba uložiti određeni napor da se raščlambom precizno utvrde odijeljene pojedinosti jer je u sastavku sve premreženo. Prema Težaku (2003), učitelj nakon što odgovori na određena pitanja, izvodi opću ocjenu. Navodi kako se razvedena analitička ocjena može dati rijetko, ali je svakako bitno da učenik svaki put bude obaviješten koju ocjenu zavrjeđuje njegov sadržaj, kompozicija, stil, gramatika i pravopis. Iz svih tih ocjena na kraju se izvodi konačna, opća ocjena koja se uglavnom izvodi matematički, ali nije nužno. Učitelj tu ima slobodu sam procijeniti koliko je učenik napredovao od prošlog pismenoga sastavka te hoće li tom ocjenom učenika motivirati ili demotivirati. Za to ne postoji pisano pravilo, ali ističe kako vrednovanje mora biti poticajno što ne znači da mora biti nagrada u obliku pretvaranja neuspjeha u uspjeh već da i neugodna istina može biti nagrada ako ju priopćimo na ispravan način. Kada govorimo o načinima ocjenjivanja učeničkih sastavaka, Visinko (2010) kao ključ za ispravljanje navodi opisnike koje smatra instrumentarijima u analitičkome promatranju sastavaka. Opisnike možemo podijeliti u tri dijela: sadržaj i kompozicija sastavka, jezik i stil te formalno-pojavni izgled sastavka. U knjizi možemo pronaći i tablični prikaz opisnika za sadržaj

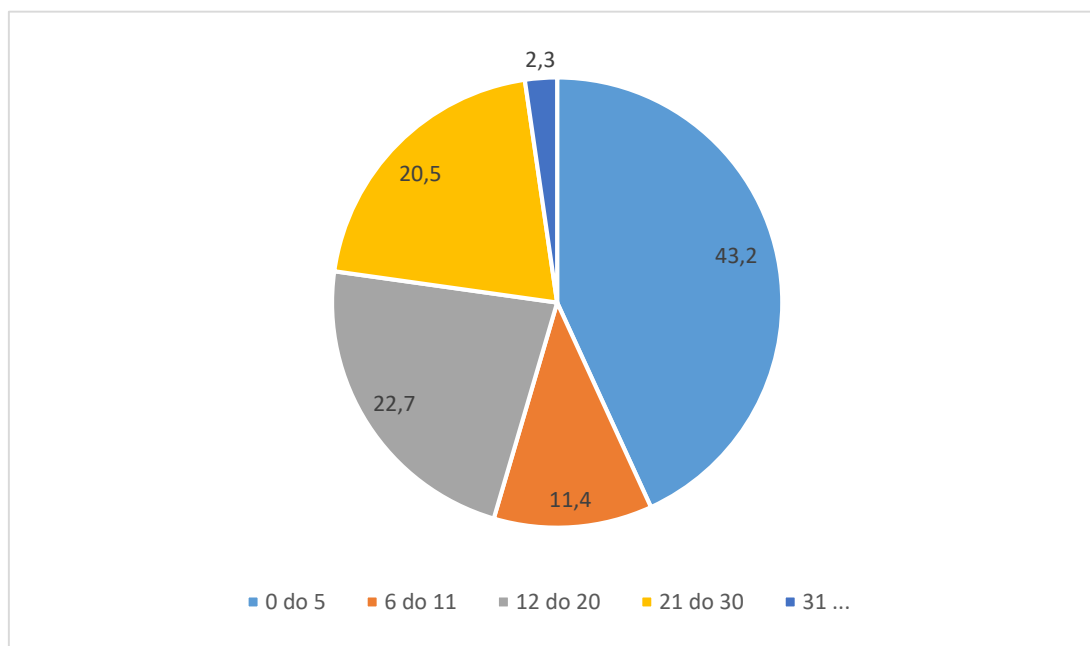
i kompoziciju sastavka, za jezik i stil i za izgled sastavka. Dio koji se odnosi na sadržaj i kompoziciju sastavka podijeljen je na kompoziciju sastavka gdje učenik može dobiti 0, 1 ili 2 boda te na stvaralačko prepričavanje: postignutu izvornost gdje učenik može dobiti 0, 1, 2 ili 3 boda. Jezik i stil sastavka podijeljeni su na rječnik i stil, slovnice i pravopis. Za rječnik i stil učenik može dobiti 0, 1, 2 ili 3 dok za slovnice i pravopis može dobiti 0, 1 ili 2 boda. Dio koji se odnosi na izgled sastavka podijeljen je na dva dijela: razvidnost kompozicije sastavka i slovni sustav. Za oba dijela može se dobiti 0, 1 ili 2 boda. Uz brojčane ocjene svakako je bitno spomenuti i opisne ocjene za koje Pavličević-Franić (2005) kaže da mogu pridonijeti boljem općem dojmu sastavka te motivirati učenike. Težak (2003) navodi kako postoji više načina ocjenjivanja. Učitelj sastavak može ocijeniti jednom brojčanom ili verbalnom ocjenom, s više brojčanih ili verbalnih ocjena tako što se za svaku sastavnicu da jedna ocjena i onda se na kraju izvede opća brojčana ili verbalna ocjena te kao zadnji način spominje da učitelj uz brojčanu ili verbalnu ocjenu (ocjene) doda i sažeto pismeno obrazloženje s uputama o otklanjanju pogriješaka. Profesorica Velički na predavanju studentima Učiteljskoga fakulteta napominje kako učenici moraju dobiti „sendvič“ povratnu informaciju tako da se ispod sastavka učenicima prvo napišu dvije, tri konkretne i pozitivne stvari o sastavku, zatim im se skreće pozornost na ono na što idući puta trebaju obratiti veću pozornost te im se daje primjer kako bi nešto mogli drugačije napisati i na kraju se napiše još barem jedna pozitivna rečenica kao dodatna motivacija učeniku.

Nakon što učitelj ispravi i vrednuje učeničke pismene radove slijedi ispravak pismenih radova učenika. Ispravak pismenih radova uobičajeno se radi cijeli jedan nastavni sat. Sastavak treba usporediti s prethodnim pismenim radom učenika te posebno istaknuti napredak pojedinih učenika. Učitelj sažeto iznosi učenicima u čemu su uspjeli, gdje su podbacili te na što trebaju idući puta obratiti veću pozornost. Učitelj čita uspjele ili sporne dijelove nekih sastavaka, komentira kompoziciju i stil, potiče učenike da se uključe u raspravu te da pronalaze bolje mogućnosti za određene problematične dijelove sastavaka. Učenici pišu ispravak u svoje bilježnice, a učitelj ih nadzire i pomaže im pronaći pravilna rješenja, ali ne na način da im on kaže koje je točno rješenja već da učenici sami probaju otkriti (Nosić, 2012).

6. ISTRAŽIVANJE

6.1. Uzorak istraživanja

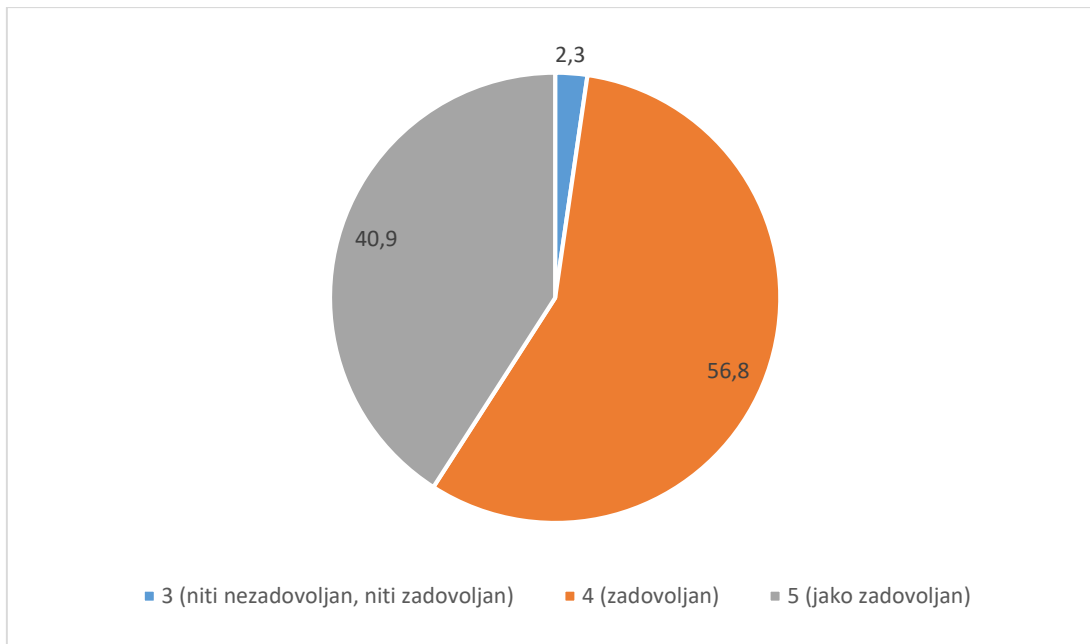
U istraživanju o različitim pristupima ocjenjivanju pismenoga rada (sastavka) sudjelovalo je 44 učitelja (N = 44) primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno u pet osnovnih škola na području grada Zagreba. U istraživanju su sudjelovali učitelji Osnovne škole Ružičnjak, Osnovne škole Ivan Gundulić, Osnovne škole Antun Gustav Matoš, Osnovne škole Ivana Grande Soblinec i Osnovne škole Vugrovec – Kašina. Od ukupnog broja ispitanih učitelja njih 19 (N = 19) tj. 43,2 % ima od 0 do 5 godina radnoga staža, 5 učitelja (N = 5) tj. 11,4 % ima od 6 do 11 godina radnoga staža, 10 učitelja (N = 10) tj. 22,7 % ima od 12 do 20 godina radnoga staža, 9 učitelja (N = 9) tj. 20,5 % ima od 21 do 30 godina radnoga staža, a 1 učitelj (N = 1) tj. 2,3 % ima više od 31 godinu radnoga staža.



Grafikon 1. *Raspodjela ispitanika s obzirom na godine radnoga staža*

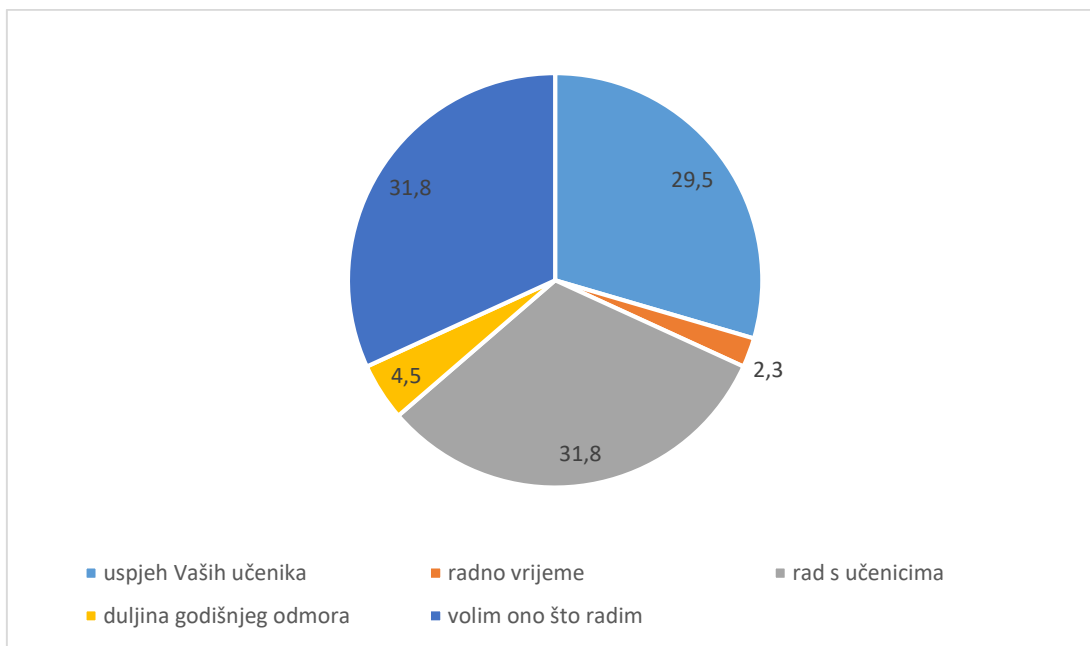
Upitnikom je ispitano koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom na skali od 1 do 5 gdje je 1 značilo da su jako nezadovoljni, a 5 jako zadovoljni svojim poslom. Nitko od ispitanika nije zaokružio brojeve 1 (jako nezadovoljan) i 2 (nezadovoljan), 1 učitelj (N = 1) tj. 2,3 % zaokružio je broj 3 (niti nezadovoljan, niti zadovoljan), najveći broj ispitanika, njih 25 (N = 25) tj. 56,8 % zaokružilo je broj 4 (zadovoljan), a 18 učitelja (N = 18) tj. 40,9 % zaokružilo je broj 5 (jako zadovoljan).

Aritmetička sredina iznosi 4,3864 i pokazuje kako su učitelji u prosjeku zadovoljni svojim poslom.



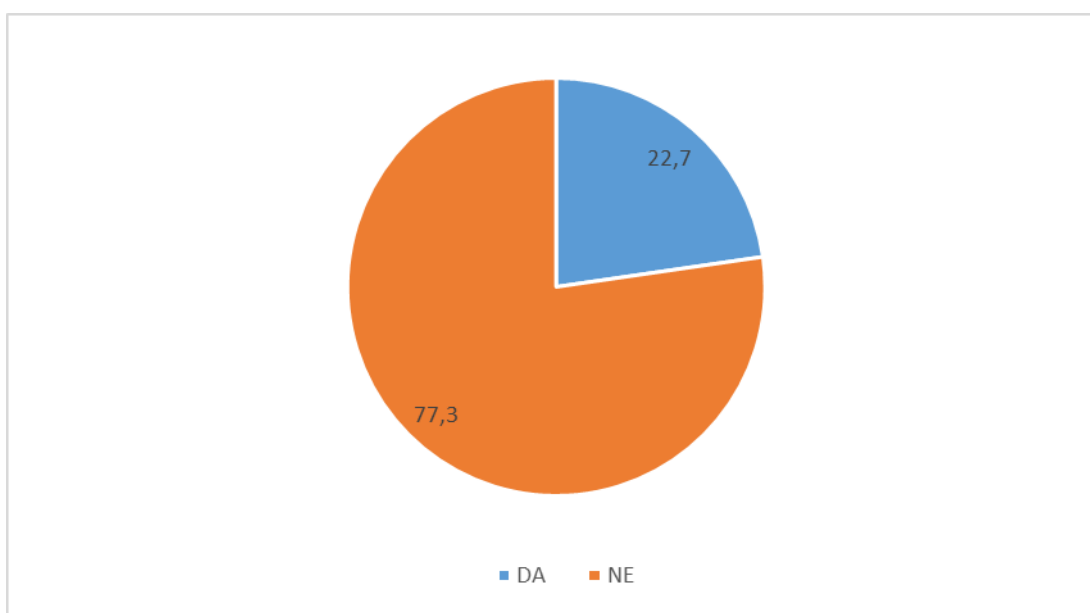
Grafikon 2. *Koliko ste zadovoljni svojim poslom?*

Upitnikom se htjelo ispitati i koja je najveća motivacija učiteljima za obavljanje njihovog posla. Od šest ponuđenih odgovora učitelji su trebali zaokružiti jedan odgovor, a ponuđeni odgovori su bili: *uspjeh vaših učenika*, *mišljenje ostalih kolega*, *radno vrijeme*, *rad s učenicima*, *duljina praznika* te je kao zadnje bilo ponuđeno da im je najveća motivacija *da vole ono što rade*. Jednak broj učitelja, njih 14 (N = 14) tj. 31,8 % je kao najveću motivaciju zaokružio rad s učenicima i da vole ono što rade, dok niti jedan učitelj nije kao najveću motivaciju zaokružio mišljenje ostalih kolega. Od ostalog broja ispitanika, njih 13 (N = 13) tj. 29,5 % kao svoju najveću motivaciju smatra uspjeh svojih učenika, 2 učitelja (N = 2) tj. 4,5% svoju najveću motivaciju pronalazi u duljini godišnjeg odmora, a 1 učitelj (N = 1) tj. 2,3 % kao najveću motivaciju smatra radno vrijeme.



Grafikon 3. *Koja Vam je najveća motivacija za obavljanje Vašega posla?*

Učitelji su u upitniku imali pitanje o tome jesu li prošli kakvu edukaciju vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja. 10 učitelja (N = 10) tj. 22 % prošlo je neku vrstu edukacije dok 34 (N = 34) tj. 77,3 % nije prošlo nikakvu edukaciju. Učitelji koji su prošli neku vrstu edukacije organizirala je škola u kojoj rade, Agencija za odgoj i obrazovanje ili Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.



Grafikon 4. *Jeste li prošli kakvu edukaciju vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja?*

6.2. Instrument istraživanja

Kao instrument istraživanja korišten je upitnik u kojemu su se nalazila uglavnom pitanja zatvorenoga tipa u kojima su ispitanici trebali zaokružiti neki od ponuđenih odgovora, procijeniti nešto na skali ocjenom od 1 do 5 ili poredati zadane kriterije. Ispitanici su na početku upitnika trebali napisati svoju dob i godine radnoga staža. U prvom pitanju ispitanici su na skali od 1 do 5 trebali zaokružiti koliko su zadovoljni svojim poslom tako da je ocjena 1 značila da su jako nezadovoljni, a ocjena 5 jako zadovoljni. Drugo pitanje odnosilo se na motivaciju gdje su učitelji trebali od šest ponuđenih odgovora zaokružiti jedan koji smatraju najvećom motivacijom za obavljanje svojega posla. Ponuđeni odgovori su bili: uspjeh Vaših učenika, mišljenje ostalih kolega, radno vrijeme, rad s učenicima, duljina praznika i volim ono što radim. Treće pitanje bilo je vezano uz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti gdje su bili ponuđeni neki od mogućih odgovora, a ostavljeno je i mjesto gdje se može dopisati aktivnost koja eventualno nije ponuđena. Od ponuđenih aktivnosti učitelji su mogli zaokružiti plesnu skupinu, kreativno-manualnu radionicu, dramsku/novinarsku/recitatorsku skupinu, likovnu radionicu te glazbenu radionicu. Iduća pitanja odnosila su se na ocjenjivanje pisanih radova. U četvrtom pitanju učitelji su trebali odgovoriti na koji način najčešće ocjenjuju pisane radove svojih učenika. Ponuđena su bila četiri odgovora: samo brojčano, samo opisno, brojčano s kratkim komentarom i brojčano s dužim komentarom. U petom pitanju se od ispitanika tražilo da zaokruže s koliko ocjena ocjenjuju pisane radove (sastavke, eseje) svojih učenika. Mogući odgovori bili su jednom, dvije, tri ili više od tri ocjene. Šesto pitanje odnosilo se na važnost kriterija pri ocjenjivanju pisanih radova. Bilo je ponuđeno osam kriterija kojima su ispitanici trebali pridružiti brojeve od 1 do 8 tako da broj 1 označava najvažniji kriterij, a broj 8 najmanje važan kriterij u ocjenjivanju pisanih radova učenika. Kriteriji koji su ispitanicima bili ponuđeni su: gramatika, inovativnost, pravopis, urednost, kompozicija, stil, sadržaj i rječnik. U sedmom pitanju učitelji su trebali zaokružiti označavaju li ponekad pogreške u pisanim radovima svojih učenika. Osmo pitanje je bilo otvorenoga tipa, učitelji su trebali ukratko opisati na koji način rade analizu pisanih radova. U devetom pitanju učitelji su trebali odgovoriti na pitanje jesu li prošli kakvu edukaciju vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja te ako je odgovor bio potvrđan tražilo se od njih da napišu naziv edukacije. Zadnjim pitanjem htjelo se ispitati koliko se učitelji smatraju kompetentnima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja. Trebali su na skali od 1 do 5 zaokružiti ocjenu tako što je ocjena 1 značila da uopće nisu kompetentni, a 5 da se smatraju jako kompetentnima. Uz upitnik, učitelji su dobili i tri sastavka učenika drugih

razreda na temu njihovih zimskih praznika. Od učitelja se tražilo da sastavke isprave i vrednuju. Sastavci su izabrani iz velikog broja ponuđenih sastavaka, a izabrani su tako da se razlikuju u broju pogrešaka te načinu pisanja.

6.3. Ciljevi istraživanja

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je ispitati na koje sve načine učitelji pristupaju ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika. Uz navedeni opći cilj istraživanja, istaknuti su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati na koji način učitelji ocjenjuju pisane radove svojih učenika.
2. Ispitati koji su učiteljima najvažniji kriteriji kod ocjenjivanja pisanih radova učenika.
3. Ispitati utječe li zadovoljstvo poslom i godine radnoga staža na stavove učitelja o ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika.
4. Ispitati samoprocjenu učitelja u procesu vrednovanja pisanih radova svojih učenika.

6.4. Hipoteze istraživanja

Sljedeće hipoteze postavljene su u skladu s temeljnim ciljem i problemima istraživanja:

H1 – Očekuje se da učitelji pisane radove svojih učenika najčešće ocjenjuju jednom ocjenom i kratkim komentarom.

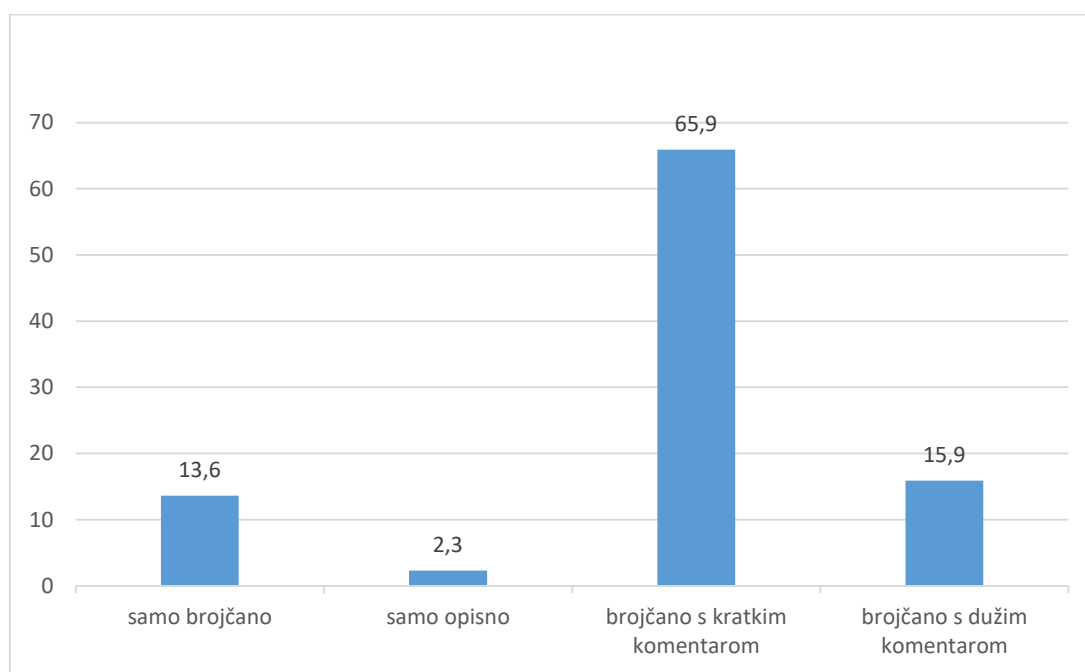
H2 – Očekuje se da učitelji pravopis i gramatiku gledaju kao najvažnije kriterije kod ocjenjivanja pisanih radova svojih učenika.

H3 – Očekuje se da zadovoljstvo poslom kod učitelja ne utječe na njihove stavove o ocjenjivanju pisanih radova učenika, ali se očekuje da godine radnoga staža učitelja utječu na njihove stavove o ocjenjivanju pisanih radova s obzirom na količinu iskustva koje imaju učitelji s više godina radnoga staža.

H4 – Očekuje se da se oni učitelji koji su prošli neku vrstu edukacije, vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja, smatraju kompetentnijima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja.

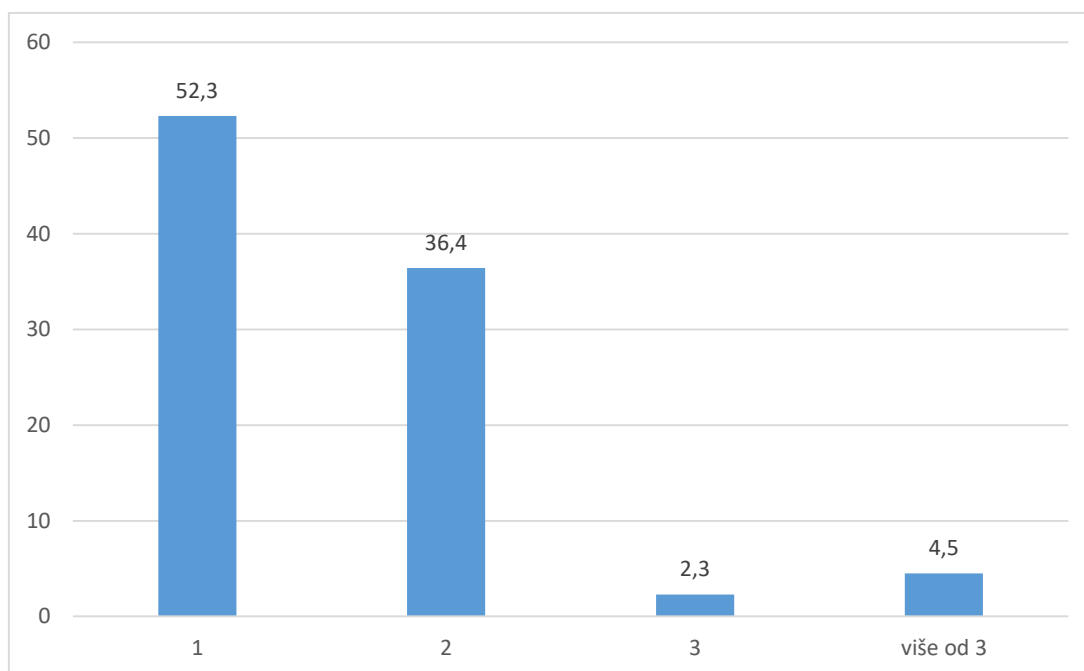
6.5. Rezultati istraživanja

Prvi problem istraživanja bio je ispitati na koji način učitelji ocjenjuju pisane radove svojih učenika. Vezano uz ovaj cilj u upitniku su se nalazila tri pitanja. Prvo pitanje odnosilo se na to kako učitelji ocjenjuju pisane radove svojih učenika. Najveći broj učitelja, njih 65,9 % pisane radove ocjenjuje brojčano s kratkim komentarom. 15,9 % učitelja pisane radove svojih učenika ocjenjuje brojčano s dužim komentarom dok njih 13,6 % ocjenjuje samo brojčano. Najmanji postotak učitelja pisane radove svojih učenika ocjenjuje samo opisno, njih 2,3 %.



Grafikon 5. Na koji način najčešće ocjenjujete pisane radove svojih učenika?

Drugo pitanje koje se odnosilo na ovaj cilj tražilo je od učitelja da zaokruže s koliko ocjena ocjenjuju pisane radove svojih učenika. Više od polovice ispitanih učitelja, odnosno 52,3 % pisane radove svojih učenika ocjenjuje jednom ocjenom. Njih 36,4 % ocjenjuje dvjema ocjenama, 2,3 % daje svojim učenicima tri ocjene iz pisanih radova, a 4,5 % učitelja pisane radove svojih učenika ocjenjuje s tri ili više ocjena.



Grafikon 6. *S koliko ocjena ocjenjujete pisane radove svojih učenika?*

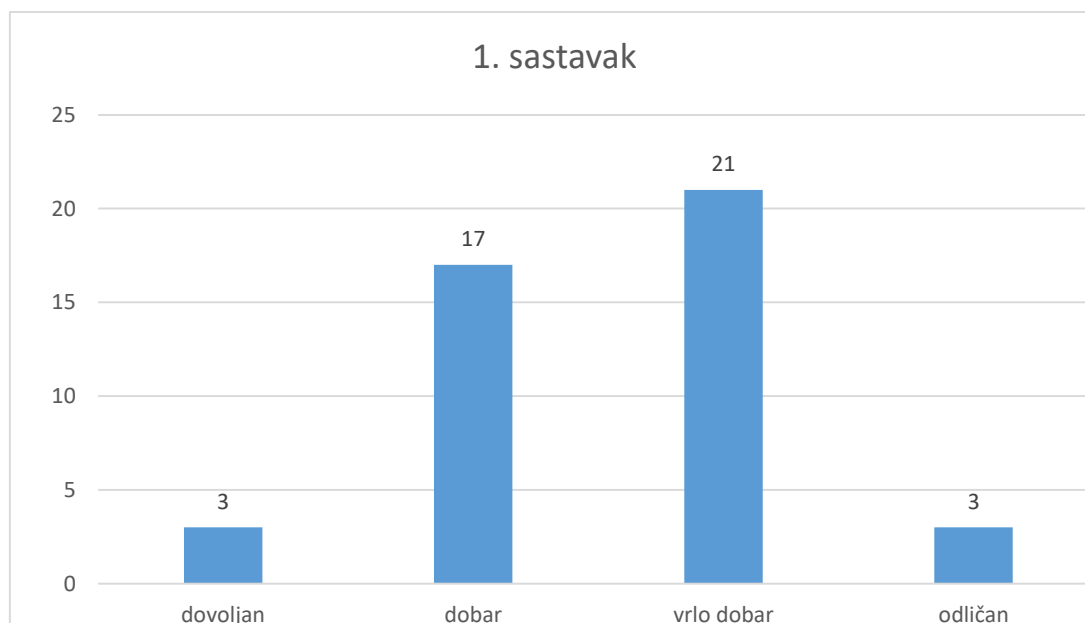
Također, ispitanike se pitalo označavaju li pogreške u pisanim radovima svojih učenika i na to pitanje su svi ispitanici odgovorili pozitivno.

Uz ovaj cilj treba spomenuti i jedno pitanje otvorenoga tipa u kojem se od ispitanika tražilo da ukratko opišu na koji način rade analizu pisanih radova. Velik broj ispitanika napisao je kako na satu rade analizu tako da odabrani učenici pročitaju svoj sastavak te onda ili sam učenik govori što je moglo biti bolje i što treba popraviti ili svi učenici sudjeluju u analizi njegovoga rada ili samo učitelj komentira rad nakon čega slijedi ispravak pogrešaka u bilježnice. Neki učitelji rade analizu tako da svaki učenik u razredu pročita svoj sastavak te potom svi zajedno analiziraju svaki sastavak, dok s druge strane ima učitelja koji su napisali kako na satu čitaju samo najbolje radove učenika. Neki učitelji analizu rade tako da na raznim primjerima pokazuju najčešće pogreške te objašnjavaju kako ih ispraviti, ali bez imenovanja učenika o čijem se radu govori. Također, neki od ispitanika su napisali kako individualno sa svakim učenikom rade analizu tako što im u sastavku označe sve pogreške te ispod rada napišu na što treba pripaziti i onda na satu obilaze svakog učenika i objašnjavaju eventualne nejasnoće.

U sklopu ovoga cilja napravljena je i analiza sastavaka učenika drugih razreda na temu njihovih zimskih praznika. Učitelji su uz upitnike dobili tri sastavka koja su trebali ispraviti i vrednovati kako bi se vidjelo s koliko ocjena učitelji zaista ocjenjuju sastavke, postoji li statistički značajna razlika u ocjenama sastavaka te ostavljaju li učitelji zaista komentar uz

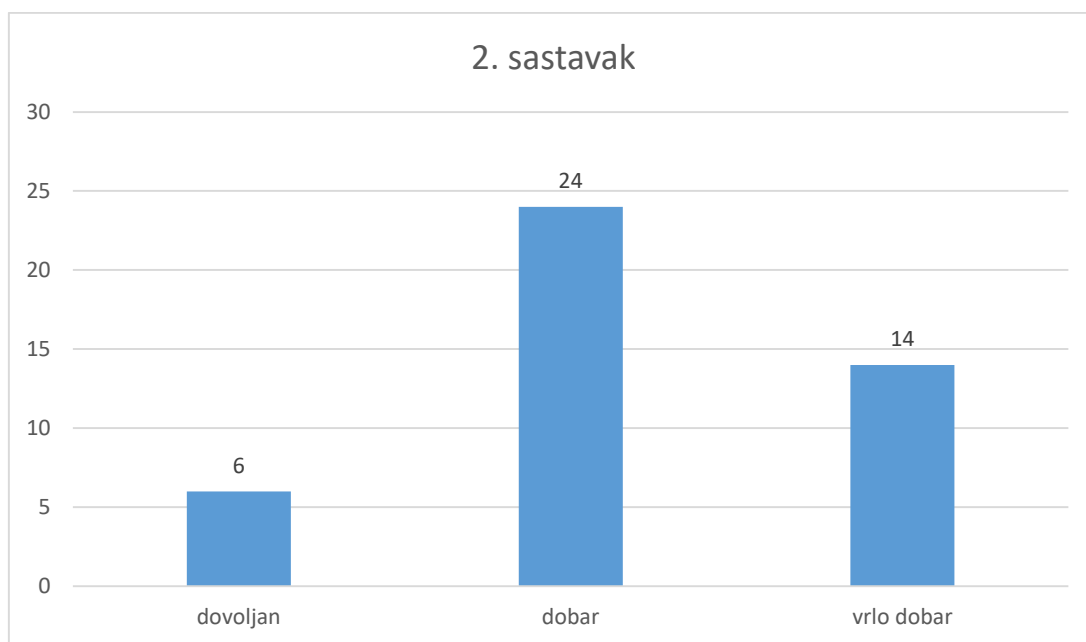
ocjenu ili ocjenjuju samo brojačno. Analizirajući sastavke uočeno je kako su svi ispitanici za svaki sastavak dali samo jednu ocjenu iako je njih ukupno 43,2 % u upitniku izjavilo kako pisane radove svojih učenika ocjenjuju s dvije, tri ili više ocjena. Također, većina učitelja je uz sastavak napisala samo brojačnu ocjenu, a rijetko koji ispitanik je napisao duži ili kraći komentar što se također razlikuje od odgovara u upitnicima gdje je ukupno 81,8 % ispitanika izjavilo kako pisane radove svojih učenika ocjenjuju brojačno s dužim ili kraćim komentarem. Analizom je utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika u ocjenama između svih sastavaka međusobno, između prvog i drugog, prvog i trećeg te trećeg i drugog. Prosjek svih ocjena prvog sastavka iznosi 3,5455, drugi sastavak ima prosjek 3,1818, a treći sastavak su svi ispitanici ocijenili ocjenom 5 te ima prosjek 5,0000.

Prvi pisani rad učitelji su ocjenjivali u rasponu ocjena od dovoljan (2) do odličan (5) i upravo je u ocjenjivanju ovoga sastavka vidljiv najveći raspon ocjena. Jednak broj učitelja ocijenio je ovaj sastavak ocjenom dovoljan (2) i ocjenom odličan (5), njih 6,8 %. Najveći broj učitelja ovaj sastavak ocijenio je ocjenom vrlo dobar (4), njih 47,7 %, a ostatak od 38,6 % za ovaj sastavak dalo je ocjenu dobar (3).



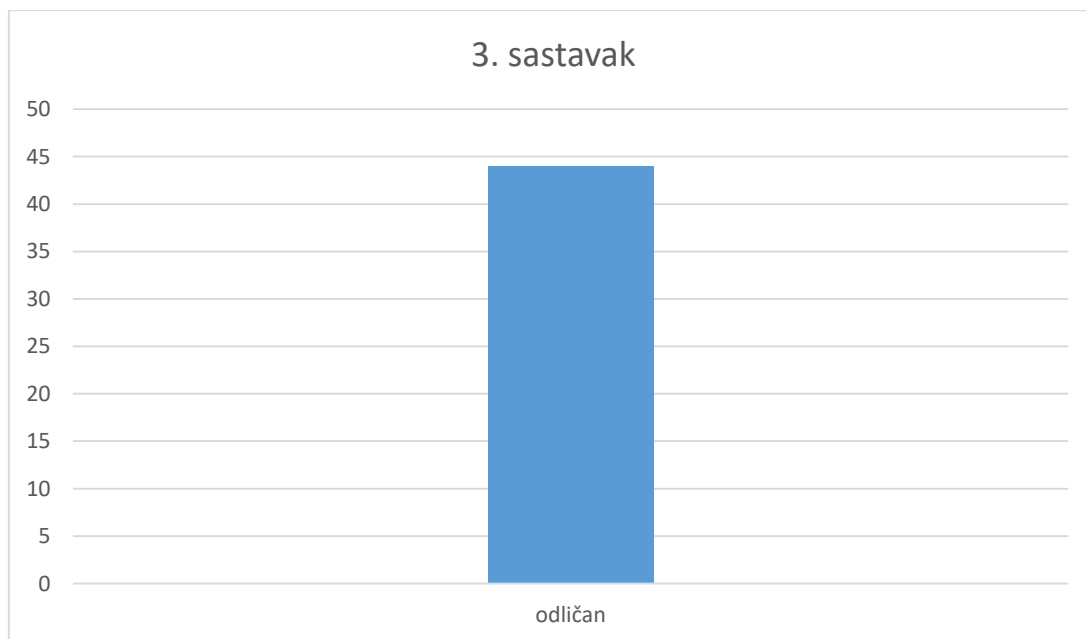
Grafikon 7. *Razdioba ocjena u prvome sastavku*

Drugi pisani rad (sastavak) učitelji su ocijenili ocjenama od dovoljan (2) do vrlo dobar (4). Od ukupnog broja ispitanika, njih 54,5 % ovaj sastavak ocijenilo je ocjenom dobar (3), 31,8 % ispitanika za ovaj sastavak dalo je ocjenu vrlo dobar (4), a 13,6 % ispitanika smatra kako je ovaj sastavak napisan za ocjenu dovoljan (2).



Grafikon 8. *Razdioba ocjena u drugome sastavku*

Dok se u ocjenjivanju prva dva sastavka može primijetiti subjektivnost učitelja u ocjenjivanju pisanih radova učenika, u ocjenjivanju trećeg sastavka svi ispitanici su bili jednakoga mišljenja pa su tako treći sastavak svi ispitanici (100 %) ocijenili ocjenom odličan (5).



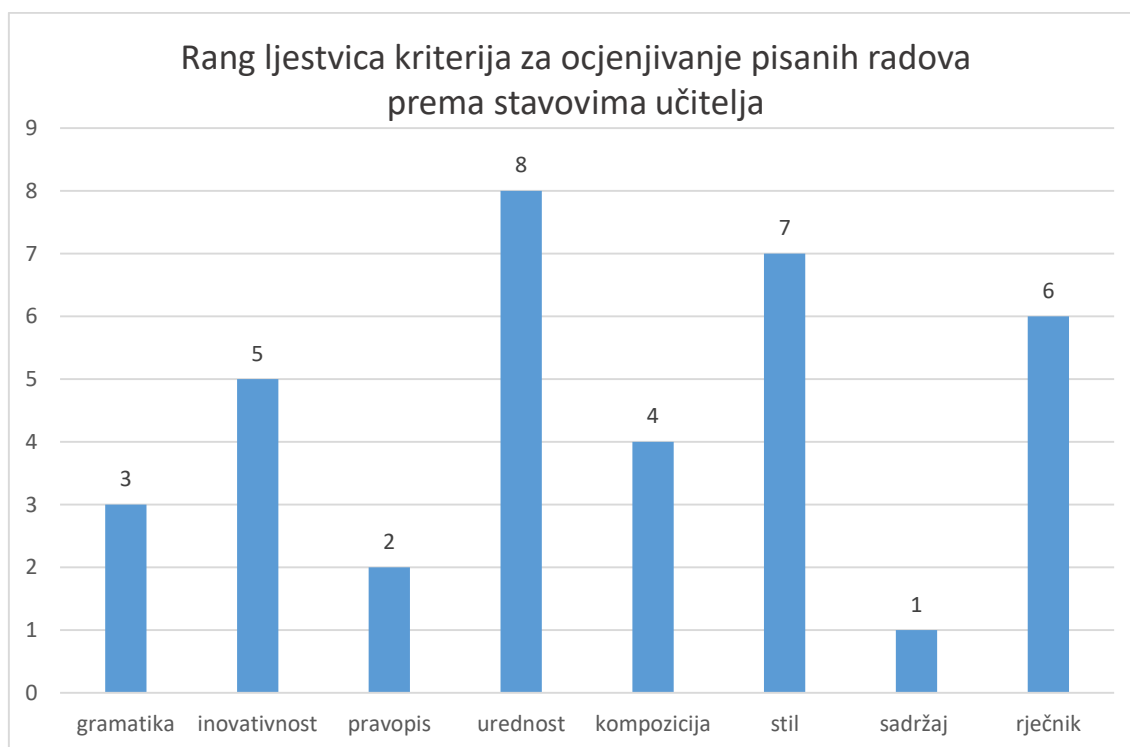
Grafikon 9. *Razdioba ocjena u trećemu sastavku*

Prva hipoteza koja kaže da učitelji pisane radove svojih učenika najčešće ocjenjuju jednom ocjenom i kratkim komentarom se potvrđuje. U upitniku je zaista najveći broj učitelja odgovorio kako pisane radove svojih učenika ocjenjuje jednom ocjenom te kako najčešće ocjenjuju brojučano s kratkim komentarom iako je većina učitelja sastavke koje su dobili uz upitnik ocijenilo samo brojučano bez komentara što govori da je u stvarnosti situacija ipak drugačija.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati koji su kriteriji učiteljima najvažniji pri ocjenjivanju pisanih radova učenika. Učitelji su u upitniku trebali zadane kriteriji poredati od onoga kojega smatraju najvažnijim do onoga kojega smatraju najmanje važnim. Gramatiku je, kao prvu na popisu kriterija, najveći broj ispitanika (25 %) stavio na treće i četvrto mjesto po važnosti pri ocjenjivanju pisanih radova učenika, ali su također neki od ispitanika gramatiku stavili na prvo (6,8 %), drugo (15,9 %), peto (13,6 %), šesto (2,3 %) i sedmo mjesto (9,1 %). Nitko od ispitanika gramatiku nije stavio na zadnje, osmo mjesto po važnosti. Kriterij inovativnosti ispitanici su stavljali na sva mjesta, od prvog, odnosno najvažnijeg pa do osmog, odnosno najmanje važnog kriterija. Najveći broj ispitanika (22,7 %) kriterij inovativnosti smjestio je na šesto mjesto po važnosti. Jednak broj ispitanika (13,6 %) pridružilo je uz inovativnost brojeve 5, 6 i 7, 11,4 % ispitanika inovativnost smatra najmanje važnim kriterijem dok ga 9,1 % ispitanika smatra najvažnijim kriterijem kod ocjenjivanja. Jednak broj ispitanika (6,8 %) inovativnost je svrstalo na drugo i treće mjesto. Pravopis najveći broj ispitanika (31,8 %) smatra drugim po redu najvažnijim kriterijem pri ocjenjivanju pisanih radova učenika. Pravopis su ispitanici također stavljali i na prvo mjesto po važnosti (6,8 %), ali i na zadnje (4,5 %). Velik broj ispitanika pravopis stavlja na treće mjesto (25 %) te na četvrto mjesto (15,9 %). Ostatak ispitanika pravopis je stavio na peto (6,8 %), šesto (4,5 %) ili sedmo mjesto (2,3 %). Kod kriterija urednosti vidljivo je kako urednost većina ispitanika (59,1 %) smatra najmanje važnim kriterijem pri ocjenjivanju. Njih 18,2 % urednost je stavilo na sedmo mjesto po važnosti, 9,1 % na šesto mjesto, 6,8 % na peto mjesto, a jednak broj ispitanika (2,3 %) urednost smatra najvažnijim ili četvrtim po redu najvažnijim kriterijem pri ocjenjivanja pisanih radova. Jedan od ponuđenih kriterija bila je i kompozicija koju je jednak broj ispitanika (18,2 %) stavio na drugo, četvrto i peto mjesto po važnosti. Neki od ispitanika (13,6 %) kompoziciju smatraju najvažnijim kriterijem, 9,1 % ispitanika stavlja je na treće mjesto po važnosti, 11,4 % na šesto, 6,8 % na sedmo mjesto, a 2,3 % ispitanika kompoziciju smatra najmanje važnim kriterijem. Sljedeći kriterij koji su učitelji trebali razvrstati po važnosti bio je stil. Stil su ispitanici stavljali od drugog do osmog mjesta po važnosti, ali nitko od ispitanika stil nije stavio kao najvažniji

kriterij pri ocjenjivanju pisanih radova učenika. Najveći broj ispitanika (31,8 %) stil je stavilo na sedmo mjesto po važnosti, 22,7 % ispitanika na šesto mjesto, jednak broj ispitanika (11,4 %) smjestilo je stil na osmo i treće mjesto po važnosti, na drugo mjesto ga je stavilo 9,1 % ispitanika, a samo jedan ispitanik (2,3 %) stil je stavilo na peto mjesto po važnosti. Jedan od ponuđenih kriterija bio je i sadržaj. Sadržaj su ispitanici kao i još neke od ponuđenih kriterija stavljali na ljestvici od najvažnijeg do najmanje važnog kriterija. Ipak, najveći broj ispitanika (56,8 %) sadržaj je stavilo na prvo mjesto, smatrajući ga najvažnijim kriterijem od ponuđenih. 13,6 % ispitanika sadržaj je stavilo na četvrto mjesto, a 9,1 % na drugo mjesto po važnosti. Jednak broj ispitanika, njih 4,5 %, stavilo je sadržaj na treće, peto i sedmo mjesto, dok je također jednak broj ispitanika (2,3 %) sadržaj stavilo na šesto i osmo mjesto. Kao zadnji ponuđeni kriterij ispitanici su imali rječnik. Rječnik se kao i većina ponuđenih kriterija našao također na svim mjestima, od prvog do osmog. 31,8 % ispitanika rječnik smatra petim najvažnijim kriterijem, 22,7 % ispitanika stavilo ga je na šesto mjesto, 15,9 % na treće, 11,4 % na sedmo mjesto po važnosti, 6,8 % ispitanika stavilo je rječnik na osmo, ali i na drugo mjesto te ga je na prvo mjesto stavio jedan ispitanik, odnosno 2,3 %.

Analizirajući sve navede kriterije i izračunavajući njihov prosjek, rezultati pokazuju kako, prema rang ljestvici, najveći broj učitelja kao najvažniji kriterij u ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika smatra sadržaj s prosjekom 2,3488, na drugom mjestu nalazi se gramatika s prosjekom 3,6744, treći kriterij po važnosti je pravopis s prosjekom 3,3023, na četvrtom mjestu je kompozicija s prosjekom 3,8372, a iza nje slijedi inovativnost s prosjekom 5,0. Rječnik se nalazi na šestom mjestu s prosjekom 3,0465, stil na sedmom s prosjekom 5,6279, a kao najmanje važan kriterij učitelji smatraju urednost s prosjekom 7,1628.



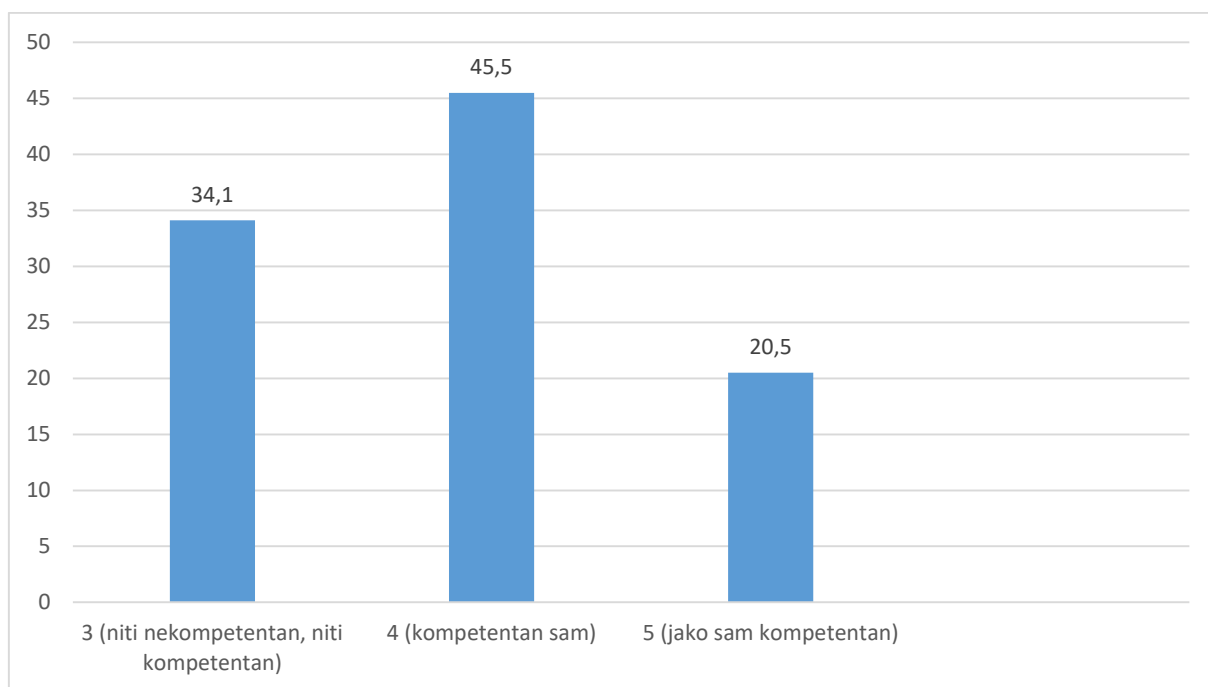
Grafikon 10. Rang ljestvica kriterija za ocjenjivanje pisanih radova prema stavovima učitelja

Ovim rezultatima se druga hipoteza opovrgava jer se u njoj očekuje da učitelji pravopis i gramatiku gledaju kao najvažnije kriterije pri ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika, a rezultati ipak pokazuju kako učitelji na prvo mjesto stavljaju sadržaj, a tek onda pravopis i gramatiku.

Treći problem koji se htio ispitati ovim istraživanjem je utječe li zadovoljstvo poslom i godine radnoga staža na stavove učitelja o ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika. Kao što je već grafički prikazano u opisu uzorka, većina ispitanika (56,8 %) izjavila je kako su zadovoljni svojim poslom, njih 40,9 % je jako zadovoljno svojim poslom, a 2,3 % ispitanika nije niti nezadovoljno, niti zadovoljno. Nitko od ispitanika nije se izjasnio kao jako nezadovoljan ili nezadovoljan svojim poslom. Analizirajući razinu zadovoljstva poslom ispitanika s njihovim stavovima o ocjenjivanju pisanih radova učenika uočeno je kako se zadovoljniji učitelji ujedno smatraju i kompetentnijima u ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika. U ostalim stavovima, vezano za ocjenjivanje pisanih radova učenika, nisu uočene nikakve značajne razlike. Uspoređujući godine radnoga staža s ostalim ispitanim stavovima u upitniku uočena je značajna razlika u godinama radnoga staža i edukaciji pa je tako vidljivo

kako oni učitelji koji imaju manje godina radnoga staža više polaze neke vrste edukacije vezane uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja od učitelja s više godina radnoga staža. Također, vezano uz godine radnoga staža vidljiva je još jedna razlika u stavovima učitelja o ocjenjivanju pisanih radova. Istraživanje je pokazalo kako je učiteljima s manje godina radnoga staža rječnik puno važniji kriterij u ocjenjivanju pisanih radova od učitelja s više godina radnoga staža. Pokazalo se kako je rječnik najčešće najvažniji kriterij upravo učiteljima koji imaju od šest do jedanaest godina radnoga staža. Kod ostalih kriterija nisu uočene nikakve značajne razlike. Prvi dio treće hipoteze koji kaže da zadovoljstvo poslom kod učitelja ne utječe na njihove stavove o ocjenjivanju pisanih radova učenika se opovrgava jer je ustanovljeno kako se učitelji koji su zadovoljniji poslom ujedno smatraju i kompetentnijima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja. Drugi dio hipoteze koji se odnosi na godine radnoga staža i stavove o ocjenjivanju pisanih radova se potvrđuje jer postoje značajne razlike u nekim stavovima s obzirom na radni staž. Učitelji koji imaju manje godina radnoga staža više se educiraju o ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja za razliku od onih koji imaju više godina radnoga staža. Također, učiteljima s manje godina radnoga staža rječnik, kao kriterij u ocjenjivanju, je važniji od učitelja s više godina radnoga staža.

U četvrtom problemu htjelo se ispitati samoprocjenu učitelja u procesu vrednovanja pisanih radova učenika. Ispitanicima je u upitniku bilo postavljeno pitanje o tome koliko se osjećaju kompetentnima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja. Ispitanici su trebali na skali od 1 do 5 zaokružiti onaj broj koji prema njihovom mišljenju opisuje njihovu kompetentnost u ocjenjivanju pisanih radova. Broj 1 značio je da uopće nisu kompetentni, a broj 5 da se smatraju jako kompetentnima. Pokazalo se kako se najveći broj učitelja smatra kompetentnima, njih 45,5 %, 20,5 % učitelja smatra se jako kompetentnima u ocjenjivanju, a njih 34,1 % ne smatra se niti nekompetentnima, niti kompetentnima. Nitko od ukupnog broja ispitanika nije zaokružio brojeve 1 i 2, odnosno nitko od ispitanika za sebe ne smatra da nije kompetentan ili da nije uopće kompetentan u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja.



Grafikon 11. *Koliko se osjećate kompetentnima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja?*

Vezano uz samoprocjenu učitelja ispitano je koliko su povezani osjećaj kompetentnosti u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja i educiranost o procjenjivanju jezične djelatnosti pisanja. Ustanovljeno je kako ne postoji statistički značajna razlika u osjećaju kompetentnosti između učitelja koji su prošli neku vrstu edukacije i onih koji nisu čime se četvrta hipoteza opovrgava jer se očekivalo kako će se učitelji koji su prošli neku edukaciju, vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja, osjećati kompetentnijima od onih koji nisu.

7. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Temeljni cilj ovoga istraživanja bio je ispitati različite pristupe ocjenjivanju pismenih radova (sastavaka) učenika. Prvi problem bio je ispitati na koje načine učitelji ocjenjuju pisane radove svojih učenika. Ovaj problem odnosio se na broj ocjena kojima učitelji ocjenjuju sastavke, komentare koje ostavljaju ili ne ostavljaju uz brojčanu ocjenu, označavanje pogrešaka u samome sastavku te načinu analize sastavka. Također, sastavci koje su učitelji dobili uz upitnik odnose se na ovaj problem jer pokazuju realnu situaciju i omogućuju usporedbu odgovora u upitnicima sa stvarnim stanjem. Rezultati anketnog upitnika pokazali su kako 65,9 % učitelja pisane radove svojih učenika ocjenjuje brojčano s kratkim komentarom, što se nije potvrdilo analizirajući sastavke zato što je većina učitelja dala samo brojčanu ocjenu. Više od polovice ispitanika, njih 52,3 %, sastavke ocjenjuje jednom ocjenom, ali stvarna situacija pokazuje kako su svi ispitanici, koji su zaokružili da pisane radove ocjenjuju brojčano, a ne opisno, zadane sastavke ocijenili jednom ocjenom što znači da je taj postotak u stvarnosti puno veći. U ocjenama koje su učitelji dali za prvi i drugi sastavak vidljivo je koliko se kriteriji ocjenjivanja razlikuju od učitelja do učitelja što potvrđuje činjenica da je jedan sastavak dobio ocjene u rasponu od dovoljan (2) do odličan (5). Gledajući samo rezultate anketnog upitnika, prva hipoteza je potvrđena jer se njome očekivalo da učitelji pisane radove svojih učenika najčešće ocjenjuju jednom ocjenom i kratkim komentarom.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati koje kriterije učitelji smatraju najvažnijima kod ocjenjivanja pisanih radova učenika. Ponuđeni kriteriji bili su: gramatika, inovativnost, pravopis, urednost, kompozicija, stil, sadržaj i rječnik. Očekivalo se da učitelji pravopis i gramatiku gledaju kao najvažnije kriterije, no ta je hipoteza opovrgnuta. Rezultati upitnika pokazuju kako učitelji ispred pravopisa i gramatike, koji se nalaze na drugom i trećem mjestu, na prvo mjestu stavljaju sadržaj kao najvažniji kriterij, njih 56,8 %.

Trećim problemom ovoga istraživanja htjelo se ispitati utječe li zadovoljstvo poslom i godine radnoga staža na stavove učitelja o ocjenjivanju pisanih radova (sastavaka). Većina ispitanika (56,8 %) zadovoljna je svojim poslom te se nitko od ispitanika nije izjasnio kao jako nezadovoljan ili nezadovoljan svojim poslom. 54,6 % ispitanika koji su sudjelovali u ovome istraživanju imaju manje od jedanaest godina radnoga staža, dok njih 45,5 % ima više od jedanaest godina radnoga staža. Prvi dio treće hipoteze, u kojem se očekuje da zadovoljstvo poslom kod učitelja ne utječe na njihove stavove o ocjenjivanju pisanih radova je opovrgnut

jer rezultati pokazuju kako se zadovoljniji učitelji smatraju kompetentnijima u ocjenjivanju pisanih radova svojih učenika. Drugi dio hipoteze, u kojem se očekivalo da godine radnoga staža učitelja utječu na njihove stavove o ocjenjivanju s obzirom na količinu iskustva, je potvrđen pa tako učitelji s manje godina radnoga staža rječnik smatraju puno važnijim kriterijem kod ocjenjivanja od učitelja s više godina radnoga staža.

Četvrtim problemom ovoga istraživanja htjela se ispitati samoprocjena učitelja u procesu vrednovanja pisanih radova učenika. U upitniku se na pitanje o osjećaju kompetentnosti kod ocjenjivanja većina učitelja, 45,5 %, izjasnila kako se smatra kompetentnima, dok nitko od ispitanika ne smatra za sebe kako nije kompetentan ili kako nije uopće kompetentan po tom pitanju. Analizirajući podatke ustanovljeno je kako se učitelji koji su više educirani ne smatraju nužno i više kompetentnima, u području ocjenjivanja pisanih radova, čime se zadnja hipoteza opovrgava.

Iz provedenog istraživanja i analiziranih problema vidljivo je kako doista postoje različiti pristupi ocjenjivanju pismenih radova učenika te kako učitelji nisu dovoljno educirani kada govorimo o ocjenjivanju sastavaka. To je osobito vidljivo kod analize kriterija koje učitelji uzimaju kao najvažnije, odnosno najmanje važne u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja. Iako rezultati pokazuju kako najveći broj učitelja sadržaj smatra najvažnijim kriterijem, postoje velike razlike među učiteljima u ostalim kriterijima koji su im bili ponuđeni u upitniku. Upravo po tom pitanju je standardizacija možda i najvažnija želimo li smanjiti subjektivnost i što više se približiti objektivnom ocjenjivanju učeničkih sastavaka. No, Težak (2003) prije svega ističe kako je ocjenu, bila ona objektivna ili subjektivna, prije svega važno argumentirati i temeljiti na čvrstim i konkretnim zapažanjima kako bi učenik ubuduće mogao izbjeći istu pogrešku i gledati na ono što mu je otkriveno kao na vrijednost, a ne kao na kaznu. Manjak educiranosti može se očitati i u tome što je većina učitelja za zadane sastavke dala samo brojčanu ocjenu iako velik broj autora (Težak, 2003; Pavličević-Franić, 2005; Visinko, 2010) navodi kako je nužno učenicima opisno argumentirati danu ocjenu te ih tako motivirati za daljnje pisanje. Jedan od načina standardizacije zasigurno su i opisnici koje Visinko (2010) spominje u svojoj knjizi, a koje možemo primijetiti i u ocjenjivanju eseja na državnoj maturi iz hrvatskoga jezika. Možda time vidimo i mali pomak prema standardizaciji, a do većih promjena će možda doći kada novi *Kurikulum* službeno uđe u sve škole. No, učitelje je prije svega potrebno više educirati o ovoj temi, ali i ostaviti prostora za subjektivnost jer je dječju maštu i kreativnost teško uvijek objektivno ocijeniti.

8. LITERATURA

1. Aladrović Slovaček, K. (2012.). Doktorski rad: Razvojna obilježja dječjega jezika u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom do završetka jezične automatizacije. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Aladrović Slovaček, K. (2017). Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. U: *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 46, 4, 59-71.
3. Aladrović Slovaček, K. (2019). Od usvajanja do učenja jezika. Zagreb: Alfa.
4. Aladrović Slovaček, K. i Kolar Billege, M. (2011). Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. U: Zbornik radova Rano učenje hrvatskoga jezika, Učiteljski fakultet i ECNSI.
5. Aladrović Slovaček, K., Zovkić, N. i Ceković, A. (2014). Jezična igra u ranoj školskoj dobi kao preduvjet razvoja dobrih komunikacijskih vještina. U: *Croatian Journal of Education*, 16, 1, 11-23.
6. Aladrović Slovaček, K., Sinković, Ž. i Višnjić, N. (2017). The Teacher's Role in the Creative Teaching of Literacy. U: *Croatian Journal of Education*, 19,1, 27-36.
7. Bežen, A. (2008). *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil.
8. Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
9. Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M., Gregurović, M. (2010). PISA 2009 Čitalačke kompetencije za život. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
10. Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. U: *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153, 3-4, 327-353.
11. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Jelaska, Z. (2006). Jezik, komunikacija i sposobnost. U: *Jezik*, broj, 52, 128-138.
13. Kolar Billege, M. (2012). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. U: *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153, 3-4, 399-418.
14. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

15. Margetić, N. (2014). Razlike u mišljenjima učitelja o ocjenjivanju postignuća učenika iz hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. U: *Croatian Journal of Education*, 16, 2, 421-443.
16. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
17. Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
18. Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2018). Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda. U: *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 159, 1-2, 73-99.
19. Nosić, V. (2012). Ispravljanje i ocjenjivanje, ispravak školske zadaće. U: *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153, 1, 95-105.
20. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
21. Pavličević-Franić, D. (2018). Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. U: *Croatian Journal of Education*, 20, 2, 287-308.
22. Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2013) Docimological models in mother tongue teaching : an example of educational policy in the Republic of Croatia. U: *Pedagogy*, 85, 6, 825-839.
23. Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2016). Kreativno mišljenje kao strategija u razvoju jezičnih vještina. U: ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ – ПОДРШКА УЧЕЊУ И РАЗВОЈУ ДЕЦЕ. Beograd: Učiteljski fakultet.
24. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN 112/10)
25. Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
26. Stanić, I., Borić, E. (2016). *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika - Pisanje*. Zagreb: Profil.

Internetska stranica:

NCVVO 2016. <https://www.ncvvo.hr/objava-rezultata-oecd-ova-medunarodnoga-istraganja-pisa-2015/>

PRILOZI

UPITNIK

Poštovani, molimo Vas da iskreno odgovorite na sljedeća pitanja. Rezultati će se koristiti isključivo u znanstvene svrhe.

DOB: _____ **GODINE RADNOGA STAŽA:** _____

1. Koliko ste **zadovoljni** svojim poslom? Molim Vas zaokružite ocjenu od 1 do 5 u kojoj znači **jako nezadovoljan**, a 5 **jako zadovoljan**.

1 2 3 4 5

2. Koja Vam je **najveća motivacija** za obavljanje Vašega posla?

- a) uspjeh Vaših učenika
- b) mišljenje ostalih kolega
- c) radno vrijeme
- d) rad s učenicima
- e) duljina praznika
- f) volim ono što radim

3. Radite li u **izvannastavnim ili izvanškolskim aktivnostima**? Ako da, što vodite?
Možete zaokružiti više odgovora.

- a) plesnu skupinu

- b) kreativno-manualnu radionicu
- c) dramsku/novinarsku/recitatorsku skupinu
- d) likovnu skupinu
- e) glazbenu radionicu
- f) nešto drugo: _____

4. Na koji način najčešće ocjenjujete pisane radove svojih učenika?

- a) samo brojučano
- b) samo opisno
- c) brojučano s kratkim komentarom
- d) brojučano s dužim komentarom

5. S koliko ocjena ocjenjujete pisane radove (sastavke, eseje) svojih učenika?

- a) jednom
- b) dvije
- c) tri
- d) više od tri

6. Navedenim kriterijima pridružite brojeve od 1 do 8 tako da broj 1 označava

najvažniji, a broj 8 **najmanje važan** kriterij u ocjenjivanju pisanih radova Vaših učenika.

- ___ gramatika
- ___ inovativnost
- ___ pravopis
- ___ urednost
- ___ kompozicija

- ___ stil
- ___ sadržaj
- ___ rječnik

7. Označavate li ponekad pogreške u pisanim radovima svojih učenika?

DA NE

8. Na koji način radite analizu pisanih radova? Molim Vas, opišite!

9. Jeste li prošli kakvu edukaciju vezanu uz procjenjivanje jezične djelatnosti pisanja?

DA NE

Ako odgovorite **da**, molim Vas napišite naziv edukacije i koliko Vam je to koristilo u radu?

10. Koliko se osjećate kompetentnima u ocjenjivanju jezične djelatnosti pisanja?
Molim Vas zaokružite ocjenu od 1 do 5 u kojoj **1 znači uopće nisam kompetentan, a 5 jako sam kompetentan.**

1 2 3 4 5

Hvala Vam na sudjelovanju u istraživanju.

Uputa: Molim Vas, ispravite i vrednujte sljedeće sastavke!

Moji zimski praznici (2. razred)

SASTAVAK 1.

Zimske praznike sam provela lijepo. Ja i moja obitelj smo se družili. Bili smo u Zagrebu, kod moje kume i kod moje tete. Najviše volimo putovati i družiti se. Volim se družiti sa rodbinom i prijateljicama. Po sjećanju će mi ostati jer sam išla u Zagreb. Zimski praznici su zanimljivi jer imam puno vremena družiti se sa obitelji. Najdraži praznici su mi ljetni praznici. Ja volim zimu.

SASTAVAK 2.

Zimske praznike provela sam doma sa mamom a na vikend sam išla kod tate. Radila sam snjegovića, gruda se i sanjkala. Najviše volimo da se sanjkamo. Volimo se družiti sa svojim prijateljima

Zimski praznici su mi zanimljivi po snijegu. Najdraži praznici su mi na ljeto. Ne volim zimu. Ovi praznici će mi ostati u sjećanju po snijegu, po hladnoći i po maminom rođendanu.

SASTAVAK 3.

Zimske praznike proveo sam od kuće. Sa svojom obitelji kitio sam bor i pjevali smo božićne pjesme. Išli smo baki i slavili Božić. Jako volim Božić jer dobivam poklone i družim se s obitelji i prijateljima. Tijekom praznika igrao sam se s prijateljima i bratom. Posebno sam se zabavio na dočeku Nove godine zato jer sam puno plesao i pjevao. Bilo je jako veselo. Išao sam i s mamom u knjižnicu i pročitao pet knjiga. Odmarao sam se, šetao i igrao s bakinim mačkama. Praznici su brzo prošli, samo mi je žao što nije bilo snijega. Volim zimu, Božić i zimske praznike, ali ipak više volim ljeto, more i sunce.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Potpisom potvrđujem kako sam sama napisala rad na temu **Različiti pristupi ocjenjivanju pismenoga rada (sastavka)** i kako se nisam koristila drugim izvorima osim onih navedenih u radu.

Lana Đurđek
