

Razlika u mišljenjima učitelja i budućih učitelja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi

Lisjak, Lara

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:189476>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-11**

Repository / Repozitorij:

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



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

**LARA LISJAK
DIPLOMSKI RAD**

**RAZLIKA U MIŠLJENJIMA UČITELJA I
BUDUĆIH UČITELJA O OPISNOM
OCJENJIVANJU U RAZREDNOJ NASTAVI**

Čakovec, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Čakovec

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Lara Lisjak

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Razlika o mišljenjima
učitelja i budućih učitelja o opisnom ocjenjivanju u
razrednoj nastavi**

MENTOR: doc. dr. sc. Goran Lapat

Čakovec, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK	
SUMMARY	
1. UVOD	1
2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA	2
2.1. Evaluacija	2
2.2. Praćenje i provjeravanje	4
2.3. Mjerenje.....	5
3. OCJENJIVANJE.....	7
3.1. Svrha i funkcija ocjenjivanja	7
3.2. Ljestvica školskih ocjena.....	9
3.3. Pogreške pri ocjenjivanju	10
3.4. Učitelj kao mjerni instrument.....	12
3.5. Modeli ocjenjivanja	12
4. OPISNO OCJENJIVANJE	14
4.1. Konkretizirani ciljevi opisnog praćenja i ocjenjivanja.....	15
5. METODOLOGIJA.....	18
5.1. Cilj istraživanja.....	18
5.2. Problemi i hipoteze.....	18
5.3. Uzorak	19
5.4. Instrument istraživanja	19
5.5. Postupak istraživanja	24
5.6. Obrada podataka.....	24
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	26
6.1. Mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom ..	26
6.2. Razlike u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s.	28
7. RASPRAVA	31
8. ZAKLJUČAK	33
LITERATURA.....	34
PRILOZI	36
Kratka biografska bilješka.....	38
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	39

SAŽETAK

Odgojno-obrazovni proces neizostavan je dio života svakog pojedinca. Već od najranijeg djetinjstva svaka osoba ulazi u sustav obrazovanja koji ima velik utjecaj na njeno sazrijevanje i razvoj osobnosti. Jedna od najvažnijih sastavnica odgoja i obrazovanja jest ocjenjivanje. Iako postoji mnogo različitih modela ocjenjivanja, u ovom će se diplomskom radu spominjati dva najčešća modela: opisno i brojčano ocjenjivanje. U diplomskom radu istražiti će se postoje li razlike u mišljenjima učitelja/ica i budućih učitelja/ica (studenta/ica) o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Rad je podijeljen na dva djela: teorijski i empirijski dio. U teorijskom djelu ukratko će biti predstavljena znanstvena disciplina školska dokimologija i pobliže objašnjena terminologija koja je vezana uz to znanstveno područje. Također, bit će prikazano ocjenjivanje kao neizostavan dio školske prakse, svrha i funkcija ocjenjivanja u obrazovanju, ljestvica školskih ocjena te moguće pogreške do kojih dolazi pri ocjenjivanju. Bit će objašnjen pojam opisnog ocjenjivanja te neke karakteristike istog. U empirijskom djelu bit će prezentirani rezultati istraživanja u kojem su uzorak ispitanika činili učitelji/ce i budući učitelji/ce (studenti/ce). Globalni cilj istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se mišljenja ispitanika s obzirom na zanimanje (učitelj/ica, budući učitelj/ica) te s obzirom na godine radnog staža, o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Osim općenitog mišljenja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi, ispitanici su izrazili svoja mišljenja o objektivnosti opisnog ocjenjivanja o utjecaju, odnosno, djelovanju opisne ocjene na učenika te o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu koja tvrdi da postoji statistički značajna razlika u mišljenjima učitelja/ica i budućih učitelja/ica o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi.

Ključne riječi: brojčano ocjenjivanje, objektivnost, opisno ocjenjivanje, školska dokimologija

SUMMARY

The educational process is an inevitable part of every individual's life. Starting from the earliest childhood, each person enters the education system, which has a large impact on their development and personality development. One of the most important components of education is evaluation. Even though there are numerous different grading systems, this thesis will examine the two most prevalent models: descriptive and numerical grading. The thesis will also explore whether the opinions of teachers and future teachers (current students) differ when it comes to descriptive grading in early elementary education. The thesis is divided into two parts: the theoretical part and the empirical part. The theoretical part contains a brief overview of school docimology as a scientific discipline as well as a detailed explanation of the terminology related to that scientific field. Furthermore, it also deals with grading as an inevitable part of the school practice, the purpose and function of grading in education, the scale of school grades and some possible errors that can occur in grading. It explains the term 'descriptive grading' and some of its characteristics. The empirical part presents the results of a research carried out with teachers and future teachers (current students). The global aim of the research was to determine whether the opinions of the subjects differ with regard to the occupation (teacher, future teacher) and to the years of work experience on descriptive grading in early elementary education. Apart from the general opinion on descriptive grading in early elementary education, the subjects expressed their opinions on the objectivity of descriptive grading, effect of a descriptive grade on the pupil, and choice of the grading model in early elementary education. The results of the research confirmed the hypothesis that there is a statistically significant difference between the opinions of teachers and future teachers on descriptive grading in early elementary education.

Key words: numerical grading, objectivity, descriptive grading, school docimology

1. UVOD

U suvremenom dobu svaka je osoba obavezna pohađati osnovnoškolsko obrazovanje u trajanju od najmanje 8 godina. Ono je besplatno i omogućeno za svako dijete u dobi od 6. do 15. godine, a za djecu s većim razvojnim teškoćama najdulje do 21. godine života. U osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju djeca odnosno učenici, imaju mogućnost stjecanja svih temeljnih vještina, kompetencija i sposobnosti za daljnji napredak, koje će im biti neophodne za funkcioniranje u svakodnevnom životu. Kako bi se učenikov napredak i usvojenost znanja mogao pratiti postoje neizostavne sastavnice odgoja i obrazovanja: praćenje, provjeravanje i naposljetku ocjenjivanje. Ocjenjivanje je dodjeljivanje određene ocjene za ostvareno postignuće učenika, ali i klasificiranje učenika prema rezultatima u učenju. Prema Matijeviću (2004) ocjena se definira kao dogovoreni sustav znakova pomoću kojih se označava stupanj uspjeha u učenju. Nadalje, ocjena je također i povratna informacija učeniku, roditelju učenika i učitelju o postignućima učenika tokom učenja. Povratna informacija u odgojno-obrazovnom procesu učenicima je dana broječanom i/ili opisnom ocjenom.

Cilj diplomskog rada je istražiti razlike u mišljenjima učitelja/ica i budućih učitelja/ica o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Rad je podijeljen na dva dijela: teorijski i empirijski dio. Teorijski dio obuhvaća predstavljanje i upoznavanje najvažnije terminologije vezane uz znanstvenu disciplinu „školska dokimologija“. Detaljno su prikazane najvažnije i neizostavne sastavnice odgojno-obrazovnog procesa (praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje). Sastavnica ocjenjivanje podijeljena je na više poglavlja u kojima se razmatra svrha i funkcija ocjenjivanja, ljestvica školskih ocjena, pogreške pri ocjenjivanju, učitelj kao mjerni instrument i naposljetku modeli ocjenjivanja. Poblje je predstavljen opisni model ocjenjivanja te neke njegove karakteristike. Drugi, empirijski dio, obuhvaća opis provedbe istraživanja (cilj, problemi i hipoteze, uzorak ispitanika, instrumenti i postupak istraživanja, obrada podataka) i završno, predstavljeni su dobiveni rezultati.

2. ŠKOLSKA DOKIMOLOGIJA

Dokimologija je znanstvena disciplina utemeljena sredinom četrdesetih godina 20. stoljeća, u vrijeme kada se je počela pojavljivati značajna nužnost za istraživanjima koja su proučavala niz čimbenika koji su prisutni prilikom procjene radnog učinka, nekog ljudskog djela, školskog postignuća... Kao takva, dokimologija je znanost o ocjenjivanju. „Proučava sve što utječe na ocjenu (kriterije ocjenjivanja), zatim modele ocjenjivanja (npr. brojčano ili opisno ocjenjivanje, analitičko ili sintetičko), utjecaj opisne ocjene na motivaciju ocjenjivanih itd.“ (Matijević, 2004, str. 11). Posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja se bavi proučavanjem različitih oblika ocjenjivanja u školi te činiteljima koji određuju „izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja“ (Matijević, 2004, str. 11). definira se kao „školska dokimologija“. Cilj školske dokimologije je pronaći i identificirati utjecaj različitih faktora koji narušavaju metrijsku vrijednost školskih ocjena (Grgin, 1986). osobito u subjektivnom pristupu ispitivanja znanja. Samim time, pronalaze se načini kojima bi se čim objektivnije i pouzdanije procjenjivalo znanje učenika te drugih odgojno-obrazovnih sposobnosti, vještina i postignuća. Prema Grginu (1986) postoje dva temeljna dokimološka pristupa. Prvi je pristup kojim se pronalaze i prepoznaju čimbenici koji imaju negativan utjecaj na školsko ocjenjivanje znanja i postignuća. Čimbenika koji uvjetuju nedovoljnu objektivnost i pouzdanost ocjena danih u tradicionalnim provjerama znanja. Drugi pristup temelji se na istraživanjima koja nastoje pronaći način kojim će se neutralizirati utjecaj nepoželjnih čimbenika, kako bi se školsko znanje procjenjivalo i vrednovalo određenim mjerilima koji će biti jednaki za sve ispitanike. U nastavku bit će objašnjena ključna terminologija u području školske dokimologije.

2.1. Evaluacija

Postupak kojim se može utvrditi djelotvornost i učinkovitost određene aktivnosti naziva se evaluacija ili vrednovanje (Mužić i Vrgoč, 2005). „Evaluacija (franc. *evaluation*- određivanje vrijednosti, procjena; engl. *evaluation*- procjena, ocjena) sustavni je proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave.,, (Matijević, 2004, str. 11). Prema Matijeviću (2005) evaluacija je vrlo važna aktivnost za učitelje i učenike te ima izuzetan utjecaj na stvaranje pozitivnog školskog ozračja. Kako bi se evaluacija provela u odgojno-obrazovnom procesu, njeni provoditelji se

usredotočuju na rezultate mjerenja, modele ocjenjivanja i tehnike ispitivanja znanja i postignuća. Postupkom evaluacije utvrđuje se jesu li realizirani i ostvareni unaprijed određeni ciljevi odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2002.)

„U vezi s procjenom ostvarenosti tih ciljeva govori se u unutarnjoj i vanjskoj evaluaciji“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 217). Unutarnja evaluacija provodi se na svakodnevnoj bazi te predstavlja neizostavan dio mikrostrukture nastavnog sata. Provode je učitelji zajedno s učenicima na način da tijekom nastavnih aktivnosti zajednički prate i ocjenjuju rezultate (Matijević, 2004). Suprotno tome, prema Bognaru i Matijeviću (2002) vanjska evaluacija odnosi se na ocjene subjekata izvan škole. Takva evaluacija omogućuje procjenu u kojoj mjeri neka škola ili stupanj obrazovanja pripomažu pri ostvarivanju očekivanja suvremenog društva. Točnije, ostvaruju li se egzistencijalni, humanistički i socijalni ciljevi odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2002).

Naglaskom na svrhu i vrijeme provedbe evaluacije, prema Matijeviću (2004), razlikujemo: prethodnu evaluaciju, formativnu evaluaciju, dijagnostičku evaluaciju i sumativnu evaluaciju. Prethodna evaluacija oslanja se na postavljanje dijagnoze teškoća u učenju koje se pojavljuju u nastavi, a pritom je zadatak učitelja da utvrdi obrasce zaostajanja te izradi plan pružanja pomoći i potpore učeniku (Matijević, 2004) prema (Gronlund, 1985). Prethodna evaluacija, odnosi se na prikupljanje inicijalnih odnosno početnih postignuća učenika. Formativna evaluacija usredotočuje se na prikupljanje informacija o kretanju napretka svakog učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Sumativna evaluacija uključuje vrednovanje postignuća na samom kraju nastavnog procesa kako bi se procijenila efikasnost nastave (Matijević, 2004) prema (Gronlund, 1985). Vrednovanje učenikovih postignuća je proces koji se sastoji od praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010).

2.2. Praćenje i provjeravanje

Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika sastavnice su odgojno-obrazovnog procesa, a učitelju katkada predstavljaju vrlo težak i zahtjevan zadatak. Osnovna škola kao dio obaveznog odgojno-obrazovnog sustava, nosi najveći dio odgovornosti prema učenikovom usvajanju i podizanju stope rasta opće kulture i znanja. Ne uzimajući u obzir njihove materijalne i socijalne uvjete, svako dijete trebalo bi imati jednaku šansu za odgoj i obrazovanje. „Stoga i sustav praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika mora voditi računa o njihovim mogućnostima i osobitostima njihova psiho - fizičkog razvoja, te uvažavati objektivne prilike u kojim učenik živi.“ (Kadum- Bošnjak, 2007, str. 2).

Praćenje predstavlja neprestano, sustavno bilježenje zapažanja o razvoju učenika, njegovih interesa, postignuća, napredaka... „Praćenje razvoja učenikove ličnosti odnosi se na praćenje razvoja cjelokupne ličnosti u jedinstvenom odgojno-obrazovnome procesu“ (Peko, 2002, str. 41). Stoga, može se reći kako kvalitetna procjena učenikova napretka pridonosi učeniku kao pomoć u procesu učenja. Prema Matijeviću (2004) ono se odvija istovremeno s realizacijom, a katkad ih je teško pojedinačno promatrati. Kako bi praćenje učenika bilo što jednostavnije, razvijene su brojne tehnike praćenja aktivnosti i rezultata učenika. Prema Kyriacau (1995) praćenje je proces kojim učitelj bilježi učenikov napredak, ima uvid u učenikove potrebe i postignuća. Praćenjem učitelj osigurava sudjelovanje učenika u nastavnom procesu te im stvara motivaciju za stalnim napredovanjem. Osim što praćenjem učitelj i učenik imaju uvid u postignute rezultate učenja, praćenje može ukazati na poteškoće koje treba otkloniti kako bi se ujednačile mogućnosti uspješnog ostvarivanja nastavnih ciljeva (Mužić i Vrgoč, 2005).

"Pod provjeravanjem znanja razumijeva se sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno–obrazovnog područja tijekom školske godine" (Kadum-Bošnjak, 2007) prema (Kadum, 2004). Provjeravanje je proces kojim učitelj procjenjuje postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija u nastavnome predmetu učenika, tijekom jedne školske godine (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Ono se temelji na utvrđivanju stanja, ne uzimajući pritom u obzir polazne vrijednosti odnosno kriterije (Mužić i Vrgoč, 2005). Glavna razlika između

pojmovna praćenja i provjeravanja, prema Mužiću i Vrgoču (2005), jest što praćenje zahtjeva kontinuiranost i konzistentnost, dok se provjeravanje najčešće povezuje s iterativnošću, odnosno ponavljanjem.

2.3. Mjerenje

Furlan (1964) ističe kako mjerenje predstavlja drugačiju operaciju od vrednovanja ili evaluacije. Kao primjer navodi: Ukoliko imamo dva učenika koji su u nekom predmetu s obzirom na pokazano znanje postigli jednak ili gotovo identičan prosječan uspjeh. Pritom uzevši u obzir da prvi učenik živi u skromnijim uvjetima, njegove sposobnosti su niske, pedagoški je primjetno zapušten. S druge strane, drugi učenik živi u najboljim uvjetima, ima mogućnosti i sposobnosti za rad, mogao bi postići najbolji uspjeh, no zbog svoje nemarnosti on je samo prosječan. U takvom slučaju jasno je da će se postignuće prvog učenika vrednovati višom ocjenom nego jednako ili identično postignuće drugog učenika.

Prema Matijeviću (2005) mjerenje označava operaciju pridavanja brojeva predmetima, varijablama ili događajima u skladu s nekim pravilima koja slijede neku jasnu logiku. Kada se govori o školskom procjenjivanju znanja, prema Grginu (2001), po svojim bitnim obilježjima ono je mjerenje znanja. Nakon provedenih ispita znanja, učitelj ne grupira učenike prema njihovom znanju, u aspektu tko od njih zna više, a tko manje. Danom ocjenom učitelj želi zabilježiti za koliko se oni pojedinačno razlikuju u usvojenom znanju. Što bi značilo da se učitelj u procjeni znanja učenika služi takvom mjernom ljestvicom na kojoj su ocjene njezine jedinice (Grgin, 2001). Konkretni primjer primjene mjerenja u procjeni školskog znanja može se naći u iskazu: „Učiteljica je sustavnim promatranjem ponašanja i razgovorom s tim učenikom procijenila da se njegova motiviranost za učenje odnedavno poboljšala, a rezultat toga je izmjeren i boljim uspjehom pri rješavanju zadataka u testovima znanja“ (Mužić i Vrgoč, 2005, str. 15). Grgin (2001) tvrdi da je utvrđivanje i procjena školskog znanja mjerenje, a to je vidljivo stoga što ono obuhvaća sve nužne značajke koje se nalaze u svakom mjerenju:

1. predmet (veličinu), ono što se mjeri
2. instrument kojim se mjeri
3. tehniku mjerenja

U pogledu procjenjivanja školskog znanja, ono što se mjeri ispitima jest učeničko znanje. Instrument mjerenja predstavlja sam učitelj, a tehnika je njegov način ispitivanja i ocjenjivanja (Grgin, 2001). Prema tome, učitelj se u školskom ocjenjivanju pojavljuje u ulozi mjernog instrumenta i mjerioca (Grgin, 2001).

3. OCJENJIVANJE

„Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh“ (Matijević, 2002) prema (Kyriacaou, 1995). Prema Pravilniku o praćenju i ocjenjivanju odgojno-obrazovnih postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2008), ocjenjivanje je pridavanje brojčane vrijednosti i/ili opisnog obrazloženja dobivenim rezultatima kontinuiranim praćenjem i provjeravanjem učenikova rada i napredovanja tijekom nastavnog procesa. Mjerila nisu strogo zasnovana i znanstveno određena već je dogovoren jedinstven način kojim se izražava uspjeh učenika. Dakako, kako bi ocjena bila što objektivnija i pouzdanija, potrebno je imati što više informacija o sposobnostima i mogućnostima svakog pojedinog učenika (Kadum-Bošnjak, 2007). U nekoliko sljedećih poglavlja bit će predstavljena svrha i funkcija ocjenjivanja, ljestvica školskih ocjena, pogreške pri ocjenjivanju, učitelj kao mjerni instrument i modeli ocjenjivanja.

3.1. Svrha i funkcija ocjenjivanja

Kao svaki proces koji se odvija u nekom vremenu, tako i ocjenjivanje ima svoju svrhu te intenciju. Kao najvažnije, uloga školske ocjene je mogućnost uočavanja dijagnoze stanja u komparaciji s željenim rezultatima (kurikulum) (Matijević, 2002). Kako je svaki učenik jedinstven, razumljivo je da ne mogu ili ne žele svi postići isti nivo određenog pedagoškog standarda. Upravo radi toga, školske ocjene mogu ukazivati na prilagodbu pedagoških mjera u svrhu promjene ili poboljšanja sveukupnih rezultata.

Prema Kyriacou (1995). osnovne svrhe školskog ocjenjivanja su sljedeće:

1. Osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku.
2. Učenicima osigurati pedagoške povratne informacije.
3. Motivirati učenike.
4. Osigurati evidenciju napretke.
5. Poslužiti kao izraz sadašnjih postignuća.
6. Ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje.

Ocjenjivanje omogućuje učitelju praćenje učenikova napretka tokom kraćeg ili dužeg perioda, ali samim time daje mu uvid u uspješnost njegova poučavanja

(Marović, 2004). „Dio problema s kojim se suočavaju nastavnici u umješnoj i djelotvornoj upotrebi ocjenjivanja, jest potreba da se istodobno zadovolje različite svrhe i namjene ocjenjivanja te da se nepoželjne nuspojave izbjegnu ili ograniče na najmanju moguću mjeru“ (Kyriacaou, 1995, str. 129). Školska ocjena trebala bi služiti spoznaji koja daje do znanja učeniku, učitelju i roditeljima, kada postoji potreba za promjenom ili poboljšanjem. Nekada su školske ocjene služile za rangiranje učenika na kraju školske godine (Matijević, 2004). Prema Matijeviću (2004) ocjene imaju i motivacijsku funkciju. Sama po sebi školska ocjena u učenicima pobuđuje intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju znanjem, napretkom i obrazovanjem. Školske ocjene pridonose osjećaju uspjeha, postignuća i ponosa što je izuzetno važno upravo u razdoblju osnovne škole kada se dijete „izgrađuje“ te se stvaraju trajni temelji njegove osobnosti (Brdar i Rijavec, 1998). „Djeca dobivaju priznanja i povratne informacije od odraslih osoba koje imaju važnu ulogu u njihovu životu – napose od roditelja i učitelja“ (Brdar i Rijavec, 1998, str. 98). Takve informacije mogu imati znatan pozitivan ili negativan učinak na stvaranje djetetove „slike o sebi“.

Ocjenjivanje u nastavi prema Lavrnji (1998) ima sedam funkcija. Informativna funkcija, kao što i sam naziv govori, ocjena daje povratnu informaciju učeniku i roditelju o učenikovim postignućima. Također, ocjena učitelju omogućuje neprekidno praćenje i analiziranje učenikova napretka. Motivacijska funkcija označava da ocjena može imati pozitivan ili pak negativan (ukoliko je neutemeljena) učinak na razvoj učenikove motivacije za učenjem i napretkom. Prognostička funkcija ocjena označava mogućnost predviđanja napretka učenika (Lavrnja, 1998). Sljedeća funkcija je dijagnostička, što bi značilo da se ocjenama može „dijagnosticirati“ inicijalno stanje, a samim time uvidjeti postoji li potreba za poboljšanjem. Selektivna funkcija govori o mogućnosti selekcije učenika pri upisu u, primjerice, srednju školu (Lavrnja, 1998). „Klasifikacijska funkcija predstavlja proces klasificiranja u kategorije, ocjena kao rezultat toga ima svoju klasifikacijsku ulogu“ (Lavrnja, 1998, str. 13). Pomoću klasifikacije moguće je uspoređivanje različitih uspjeha i rezultata među učenicima. I naposljetku, promotivna funkcija ocjenjivanja, podrazumijeva da ocjena predstavlja pomak unutar društva, razrednog okruženja.

3.2. Ljestvica školskih ocjena

„U svijetu se za školske ocjene rabe različite skale“ (Matijević, 2004, str. 70). Diljem svijeta, učenicima se na temelju iskazanog znanja dodjeljuju ocjene na skalama od tri, četiri, pet, šest ili deset stupnjeva. Također, ponekad se učenička efektivnost u obrazovanju može procijeniti i u postotcima (Matijević, 2004). Na području Republike Hrvatske, kao i u nekih drugih susjednih zemalja, već se mnogo godina unazad rabi ljestvica od pet ocjena ili pet kvalitativnih kategorija kojima se nadodaju brojčane vrijednosti (Grgin, 2001). Ljestvica ili skala školskih ocjena iskazana je brojevima od 1 do 5 kojima učitelji procjenjuju učenička znanja: nedovoljan (1), dovoljan (2), dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5) (Grgin, 2001). One predstavljaju tipičnu ordinalnu skalu kojom se uspoređuju znanja i postignuća (Matijević, 2011). Prema takvoj vrsti skale, ocjena nedovoljan (1) pokazuje najslabiji, dok ocjena odličan (5) najbolji, odnosno, najuspješniji uspjeh učenika.

Svakoj brojčanoj ocjeni (od 1 do 5) pridodan je i odgovarajući opisni pridjev koji opisuje vrstu znanja koja se očekuje. Prema Matijeviću (2004) najvjerodostojniji pridjev jest onaj koji je pridružen ocjeni (2): dovoljan. Kada je učeniku dana ocjena „dovoljan“, to znači da su njegova znanja i sposobnosti dovoljni za daljnje napredovanje i nastavak obrazovanja. Također, ocjena „dovoljan“ označava da je učenik ostvario minimalna postignuća te da bi uz više truda i napora njegov uspjeh mogao biti znatno bolji. Koristeći ordinalnu skalu od pet stupnjeva u procjeni znanja učenika javlja se problem u tome što razlike između stupnjeva nisu jednake. Primjerice, kada učitelj uspjeh jednog učenika, na ispitu znanja procijeni, ocjenom „dovoljan“, a uspjeh drugog učenika ocjenom „dobar“. Ne može se sa sigurnošću reći da je ta razlika ekvivalentna razlici između znanja koje učitelj procijeni ocjenama „vrlo dobar“ ili „odličan“. Sukladno tome, upravo na učiteljima „stoji“ donošenje odluke kako će, na koji način, kada i zašto ocijeniti učenikovo postignuće. „Bez obzira na zakonsko uporište školskih ocjena ostaje dosta prostora i mogućnosti za unošenje pedagoških, psiholoških i dokimoloških spoznaja prilikom donošenja odluke o 9 dodjeljivanju učenicima nekih od školskih ocjena“ (Matijević, 2011, str. 8). Iako je vrlo važno da učitelji obrate pozornost na subjektivnost procjenjivanja školskog znanja, nemoguće je izbjeći pogreške pri ocjenjivanju.

3.3. Pogreške pri ocjenjivanju

Vrlo je bitno napomenuti kako na definiranje školske ocjene utječu mnogi faktori koji ovise o učeniku, ali i o učitelju. Stoga je upitno je li školska ocjena pouzdan pokazatelj učenikova znanja (Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010). Kao i u svakom procjenjivanju, tako i u procjenjivanju školskog znanja i napretka, pojavljuju se problemi ocjenjivanja. Oni „proizlaze iz složenosti predmeta ocjenjivanja i neizgrađenog instrumentarija za izvođenje ocjene koji bi integralno obuhvatio sve komponente“ (Lavrnja, 1998, str. 13). Pri donošenju ocjene učitelji se katkada povode za osobnim stavovima o određenom učeniku, pa čak nerijetko donose ocjenu iz nekog predmeta (primjerice matematike) prema postojećim ocjenama iz drugih predmeta (primjerice prirode i društva) (Grgin, 2002) prema Janković (2002). Bujas (1943) ističe da učitelj kao mjerni instrument, odnosno ocjenjivač, ima veći utjecaj na ocjenu nego li to ima učenikovo znanje. Postoje brojni činitelji koji ugrožavaju metrijske karakteristike u procjeni školskog znanja (Grgin, 1998). Oni se prema Grginu (1998) odnose na:

1. Faktore oblikovanja odgovora
2. Subjektivne faktore nastavnika

Kada je riječ o faktorima oblikovanja odgovora, oni se odnose na nekoliko čimbenika. Prema Lavrnji (1998) čimbenici su: jasnoća odgovora, razvijene verbalne sposobnosti učenika, vještine opažanja reakcije nastavnika i prilagođavanje odgovora i emocionalna otpornost.

Same pogreške u ocjenjivanju najčešće se odnose na subjektivne faktore nastavnika. Učitelji mjerilo ocjenjivanja prilagođuju učenicima u razredu. Za razrednu skupinu koja ima višu razinu znanja, mjerila su stroža, a ona koja ima manju razinu znanja mjerila su blaža (Grgin, 2002). Stoga se zna dogoditi da dva učenika koja imaju podjednaku razinu znanja nisu ocjenjena jednakom ocjenom. Najčešće pogreške koje su usmjerene na subjektivne faktore nastavnika pri ocjenjivanju su:

Osobna jednadžba je tendencija ocjenjivača da prosuđuje na subjektivan način, odnosno da precjenjuje ili podcjenjuje uspjeh odnosno postignuće (Grgin, 2001). U školskom procjenjivanju znanja ona se manifestira u dizanju ili spužtanju normativa, što rezultira time da se učenički odgovori ocjenjuju višim odnosno nižim ocjenama

(Grgin, 2001) prema (Bujas, 1959). Prema tome, osobna jednadžba odnosi se sklonost, ocjenjivača, odnosno učitelja, ka vrlo blagom ili vrlo strogom ocjenjivanju (Lavrnja, 1998).

Halo efekt označava ocjenjivačevu tendenciju da neku osobu procjenjuje u skladu s generalnim stavom kojeg je razvio o njoj. Što znači da se učeničko znanje procjenjuje prema općenitom mišljenju koje je ocjenjivač razvio o učeniku ili se u donošenju odluke o ocjeni povodi za mišljenjima drugih učitelja o znanjima tog učenika.

Logička pogreška prema Lavrnji (1998). očituje se u situaciji kada učitelj vidi povezanost nastavnih sadržaja te donosi pretpostavku o nemogućnosti usvajanja nekog nastavnog sadržaja bez razumijevanja nekog drugog sadržaja. Prema tome, učenik ne mora sadržaje koji su po mišljenju ocjenjivača objektivno povezani, podjednako dobro usvojiti, ali će na temelju takva prosuđivanja za iskazana različita znanja biti ocjenjeni jednakom ocjenom (Grgin, 2001).

Pogreška sredine odnosi se na pojavu kada su učitelji skloni davati ocjene „zlatne sredine“ pa uglavnom znanje učenika ocjenjuju ocjenom „dobar“, unatoč tome što je njihovo znanje više ili niže od dane ocjene. (Grgin, 2002).

Suprotno pogrešci sredine je pogreška diferencijacije. „Očituje se u nastavnikovom nastojanju da učenička znanja na ispitu metrijski neopravdano razlikuje.“ (Grgin, 2002, str. 15). Učitelj nastoji proširiti i dopuniti ljestvicu od pet brojevanih ocjena (primjerice. -4, +3) kako bi pokušao što preciznije razlikovati učenička znanja koja se uistinu ne mogu razlikovati (Lavrnja, 1998).

Pogreška kontrasta pojavljuje se kada učitelj oblikuje mjerilo ocjenjivanja prema kvaliteti odgovora iskazanih u ranijim ispitivanjima (Grgin, 2002). Drugim riječima, ukoliko je učitelj prvo ispitao učenike koji su pokazali najbolju kvalitetu naučenog znanja, svoje će mjerilo konstruirati u skladu s njihovim odgovorima. Kada će učenik slabijeg znanja biti ispitivan, njegovo će znanje biti podcijenjeno radi visokih mjerila koje je učitelj postavio. „U slučaju obrnutog slijeda nastavnik će učenička znanja precijeniti“ (Grgin, 2002, str. 15).

Prilagođavanje kriterija skupini prema Lavrnji (1998). odnosi se na učiteljevo oblikovanja kriterija obzirom na razine sposobnosti, vještina i znanja učenika koji

polaze njegovo razredno odjeljenje. Prema tome, moguća je pojava dviju različitih ocjena za jednak odgovor u dva različita razredna odjeljenja, ovisno o kriterijima koje je učitelj kreirao.

3.4. Učitelj kao mjerni instrument

Kako bi se smanjio opseg pogrešaka koje se događaju pri ocjenjivanju važno je napomenuti neke od karakteristika koje učitelj treba posjedovati u ulozi mjernog instrumenta. Od svakog se dobrog mjernog instrumenta očekuje da ima odgovarajuća metrijska svojstva: točnost, objektivnost, pouzdanost i osjetljivost (Grgin, 2001). Ta svojstva moraju biti izražena u primjerenom stupnju, kako bi se izbjegao utjecaj na rezultate mjerenja odnosno ocjenjivanja (Marović, 2004). Ukoliko svojstva dobrog mjernog instrumenta promotrimo u sferi školskog ocjenjivanja, ocjena koja je dana učeniku trebala bi biti definirana pomoću učenikovog znanja i postignuća, bez vidljivog utjecaja učitelja na vrijednost ocjene (Grgin, 2001). Nažalost, u školskoj praksi ocjenjivanje znanja i postignuća sasvim je suprotno. U puno slučajeva na stupanj ocjene ima veći utjecaj ocjenjivač, odnosno učitelj, nego li samo znanje učenika (Grgin, 2001) prema (Bujas, 1943).

3.5. Modeli ocjenjivanja

Ocjene se svakodnevno koriste u školskom sustavu kao pokazatelj usvojenih postignuća i znanja tijekom dosadašnjeg obrazovanja učenika. Ocjenjivanje i ocjene mogu biti sintetičke, analitičke i kombinirane (Bognar i Matijević, 2002). Sintetičko ocjenjivanje podrazumijeva označavanje učenikova uspjeha unaprijed dogovorenim znakovima (slova ili brojke). Zbog jednostavnosti ono je uobičajenije kod učitelja. Pri takvoj vrsti ocjenjivanja jednim se znakom (brojkom) iskazuje slika o učeniku, kakav je, što je postigao, je li napredovao i sl. (Bognar i Matijević, 2002). Suprotno sintetičkom, analitičko ocjenjivanje najčešće se zasniva na kratkim, ali jasnim, opisnim objašnjenjima o učenikovoj aktivnosti i postignućima (Bognar i Matijević, 2002). Matijević (2005) tvrdi da s dokimološkog i pedagoškog stajališta postoji mnogo više prednosti koje idu u doprinos analitičkom ocjenjivanju nego li sintetičkom. Nadalje, napominje kako analitičko ocjenjivanje ima, u vidu praćenja i bilježenje učenikova napretka i razvoja, mnogo veći doprinos od sintetičkog ocjenjivanja.

Prema Matijeviću (2004) postoji više različitih modela ocjena i ocjenjivanja, no na globalnoj razini možemo ih podijeliti u brojčano ili opisno ocjenjivanje. Brojčano ocjenjivanje spada u sintetički model ocjenjivanja (Matijević, 2004). Ono je model ocjenjivanja postignuća i aktivnosti učenika pomoću brojeva, točnije brojevnih ljestvica od tri, pet, šest, deset ili više stupnjeva. Za svaki stupanj odnosno za svaki broj, unaprijed je dogovoren obujam uspjeha koje je učenik stekao. Što je opisno ocjenjivanje te neke karakteristike opisnog ocjenjivanja bit će predstavljene u sljedećem poglavlju.

4. OPISNO OCJENJIVANJE

Opisno ocjenjivanje drugi je globalni model ocjenjivanja koji se koristi u svakodnevnoj školskoj praksi. Prema Mužiću i Vrgoču (2005) osamdesetih godina 20. stoljeća, opisno ocjenjivanje bilo je uvedeno prvo u 1. i 2. razrede osnovne škole, a tek kasnije u 3. i 4. Danas je ono obavezno te se primjenjuje u svim stupnjevima obrazovanja. Suprotno brojčanom modelu ocjenjivanja, u kojem učitelji postignuća i aktivnosti učenika iskazuju brojkom, u opisnom modelu ocjenjivanja ona se prikazuju i argumentiraju opisno, analitički (Matijević, 2004). Za razliku od brojčane ocjene, opisna ocjena učitelju pruža mogućnost da što detaljnije i preciznije prikaže osobitosti svakog pojedinog učenika. Da istakne specifičnosti u učenikovu napredovanju, da prepozna i upozori na moguće osobitosti koje su učenika pratile tokom procesa učenja te da predvidi buduće rezultate (Matijević, 2004). Također, opisna ocjena sadrži i motivacijske poruke usmjerene ka učeniku. Upravo motivacijska uloga opisne ocjene dovela je do uvođenja opisnih ocjena kao obaveznog modela ocjenjivanja u školsku praksu (Marović, 2004). Pošto se opisno ocjenjivanje oslanja na precizno definirane ciljeve, to jest na operacionalizirane ili konkretizirane ciljeve, u sljedećem će poglavlju biti navedeni neki primjeri za neke nastavne predmete (materinji jezik, matematika te priroda i društvo) takvih ciljeva za svako niže razredno odjeljenje osnovne škole (1., 2., 3. i 4. razred).

4.1. Konkretizirani ciljevi opisnog praćenja i ocjenjivanja

Primjeri konkretiziranih ciljeva kroz razrede i nastavne predmete...

Na kraju razreda učenici će moći:

1. razred -

Materinji jezik:

- pravilno izgovarati sva slova,
- razlikovati glasove od slova...

Matematika:

- uspoređivati skupove prebrojavanjem,
- brojiti unaprijed i unatrag do 20...

Priroda i društvo

- napisati naziv svoje škole,
- imenovati sve prostorije u školi...

(Matijević, 2004)

2. razred

Materinji jezik

- prepoznati i imenovati predstavnike dobra ili zla u bajci ili drugom književnom tekstu,
- razlikovati i imenovati bajku, igrokaz, crtani film ili televizijsku emisiju...

Matematika

- napisati brojeve od 0 – 100,
- brojiti unaprijed i unatrag u krugu broja 100...

Priroda i društvo

- prilagoditi svoje ponašanje odredbama kućnog reda u školi,
- nabrojiti kućanske aparate i strojeve, te objasniti njihovu primjenu...

(Matijević, 2004).

3. razred

Materinji jezik

- doživljava sadržaj književnog, scenskog i filmskog djela,
- spoznaje značenje i navodi primjere riječi za imenovanje ženskih osoba, muških osoba i mladunčadi; služi se njima u svom govornom izražavanju...

Matematika

- čitati brojeve od 0 do 1000,
- pisati brojeve do 1000, znamenkama i riječima...

Priroda i društvo

- zaključiti da vidokrug ili obzor ovisi o našem stajalištu,
- odrediti glavne i sporedne strane svijeta i orijentirati se po njima...

(Priručnik za nastavnike, 1984)

4. razred

Materinji jezik

- prepoznaje proširenu i neproširenu rečenicu,
- prepoznaje i usvaja predikat i predikatni skup...

Matematika

- brojiti unaprijed i unazad u zadanom brojevnom području od milijun,
- čitati prirodne brojeve do 1000 000 (pomoću brojevnih i mjesnih vrijednosti)...

Priroda i društvo

- opisati dolazak naših naroda u sadašnju postojbinu,
- objasniti, na primjerima, ovisnost žive i nežive prirode...

(Priručnik za nastavnike, 1984)

U nastavnom procesu učitelji i prate neke ciljeve koji se provlače kroz više nastavnih predmeta, primjerice: kreativnost učenika, razvoj samostalnosti kod učenja, osposobljavanje za prihvaćanje kolektiva, razvoj suradničkog učenja... (Matijević, 2004). U davanju opisne ocjene, od učitelja se zahtijevaju jasni opisi, kratkim rečenicama, o stupnju i kvaliteti operacionaliziranih ciljeva. Drugim riječima, učitelj treba procijeniti jesu li ili nisu, te u kojoj mjeri, zadovoljeni i ostvareni ciljevi nastave. Nakon analitičkog prikaza ostvarenih rezultata u nastavnih predmetima, od učitelja se najčešće očekuje i općenit komentar koji obuhvaća čitav rad i postignuća svakog pojedinog učenika (Matijević, 2004). Neke od sastavnica koje sadrže takvi opisi su: kreativnost, originalnost u svim područjima; samostalnost u učenju, osposobljenost za samostalno učenje; snalaženje u rješavanju raznovrsnih problema; isticanje nekoga konkretnog učenikova rada, rezultata s natjecanja u školi ili izvan škole; motiviranost i osposobljenost za istraživanje u raznim područjima života i rada; itd. (Matijević, 2004).

Pri davanju opisne ocjene učeniku trebaju se isticati učenikovi uspjesi i pozitivna obilježja. Ukoliko učitelj uviđa potrebu za upozorenjem na neke promjene u učenikovu radu, tada to čini pažljivo odabranim izrazima kojima ne mogu uvrijediti učenika i njegovu osobnost. Tokom davanja opisne ocjene važno je zabilježiti samo nužne informacije koje će u budućnosti biti od koristi za nastavak odgoja i obrazovanja učenika (Matijević, 2004).

5. METODOLOGIJA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i utvrditi postoje li razlike u mišljenjima učitelja i budućih učitelja (studenta) o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje (*student/ica, učitelj/ica*) i radni staž (*bez radnog staža, 1-10 godina radnog staža, 11-20 godina radnog staža, više od 20 godina radnog staža*). Ispitanici su u anketnom upitniku iznosili mišljenja o odabiru tipa ocjena odnosno vrednovanja u razrednoj nastavi, o djelovanju opisne ocjene na učenike, o objektivnosti i pouzdanosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Također, cilj istraživanja bio je utvrditi razlikuju se ispitanici s obzirom na zanimanje i radni staž u stajalištu o odabiru modela ocjenjivanja učenikova znanja u razrednoj nastavi.

5.2. Problemi i hipoteze

Prema navedenom cilju istraživanja, formulirani su problemi i hipoteze:

Problem 1: Postoji li razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje?

H 1.1: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

H 1.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

H 1.3: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

H 1.4: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na zanimanje.

Problem 2: Postoji li razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž?

H 2.1: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

H 2.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

H 2.3: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

H 2.4: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na radni staž.

5.3. Uzorak

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 120 osoba (N= 120). Uzorak ispitanika činili su učitelji/ce razredne nastave i budući učitelji, odnosno, studenti/ce. U istraživanju sudjelovalo je 116 žena (96,7%) i 4 muškaraca (3,3%). S obzirom na mjesto stanovanja, 59 ispitanika živi na selu (49,2%) dok 61 ispitanik živi u gradu (50,8%). Prema zanimanju, od ukupnog broja ispitanika, 68 ispitanika su učitelji/ce razredne nastave (56,7%), a 52 ispitanika studenti/ce (43,3%). Prema godinama radnog staža, 55 ispitanika nema radni staž (45,8%), 41 ispitanik ima 1-10 godina radnog staža (34,2%), 9 ispitanika ima 11-20 godina radnog staža (7,5%), dok 15 ispitanika ima više od 20 godina radnog staža (12,5%).

5.4. Instrument istraživanja

Kao instrument istraživanja koristio se je anketni upitnik koji se nalazi u prilogu (Prilog 1.) Anketni upitnik proveden je online, a postavljen je preko Google obrasca. Sastoji se od dva dijela. Prvi dio upitnika bazira se na socio-demografskim obilježjima ispitanika: spol, mjesto stanovanja i zanimanje te godine radnog staža. Drugi dio upitnika usmjeren je na mišljenja ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Temelji se na tvrdnjama koje uključuju stavove ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi (brojčano i opisno ocjenjivanje), djelovanju ocjena na učenika, učinku i razumijevanju opisnih ocjena roditelja učenika. Također, ispitano je mišljenje ispitanika o objektivnosti opisnih ocjena u razrednoj nastavi.

Drugi dio upitnika sadrži 20 tvrdnji koje su navedene u skali Likertova tipa. Zadatak ispitanika bio je da najprije pažljivo pročitaju svaku od tvrdnji, a potom zaokružiti u kojoj se mjeri slažu ili ne slažu s tvrdnjom. U Likertovoj skali postoje 5 stupnja kojima ispitanici iskazuju svoje slaganje: 1= uopće se ne slažem, 2=

djelomično se ne slažem , 3= neodlučna/an sam, 4= djelomično se slažem, 5= u potpunosti se slažem. Tvrdnje 1, 2, 5, 8, 9 i 12 odnose se na općenita mišljenja ispitanika o opisnom ocjenjivanju. Tvrdnje 2, 3, 9 i 11 referiraju se na mišljenja ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Tvrdnje 6, 7, 11, 13, 17 i 20 odnose se na mišljenja ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi, a tvrdnje 2, 4 i 18 na mišljenja ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika. Kod obrade podataka dobivenih provedenom anketom, tvrdnje 6 i 7 su rekodirane kako bi imale pozitivno usmjerenje. U prvoj tablici prikazana su sociodemografska obilježja ispitanika (f, N, %). U drugoj tablici prikazane su tvrdnje iz skale Likertova tipa te je za svaku pojedinačnu tvrdnju navedena frekvencija odgovora i postotak (f, %).

Tablica 1. Sociodemografska obilježja ispitanika

	SPOL		MJESTO STANOVANJA			
	M	Ž	Grad	Selo		
N	120		120			
f	4	116	61	59		
%	3,3%	96,7%	50,8%	49,2%		
	ZANIMANJE		RADNI STAŽ			
	Student/ica	Učitelj/ica razredne nastave	Bez radnog staža	1-10 godina	11-20 godina	Više od 20 godina
N	120		120			
f	52	68	55	41	9	15
%	43,3%	56,7%	45,8%	34,2%	7,5%	12,5%

Tablica 2. tvrdnje iz skale likertova tipa (frekvencija odgovora i postotak)

TVRDNJA	1	2	3	4	5
1. Opisno ocjenjivanje pokazuje učitelju razredne nastave napredak i razvoj učenika.	1 (0,8%)	0 (0%)	8 (6,7%)	27 (22,5%)	84 (70%)
2. Opisno ocjenjivanje daje cjelovitu povratnu informaciju roditelju i učeniku o učenikovu napretku.	2 (1,7%)	3 (2,5%)	6 (5%)	29 (24,2%)	80 (66,7%)
3. Opisno ocjenjivanje je objektivnije od brojčanog.	8 (6,7%)	7 (5,8%)	22 (18,3%)	35 (29,2%)	48 (40%)
4. Opisno ocjenjivanje ima pozitivan učinak na razvoj samopouzdanja učenika.	0 (0%)	4 (3,3%)	15 (12,5%)	47 (39,2%)	54 (45%)
5. Opisne ocjene daju učiteljima bolji uvid u usvojeno znanje učenika.	0 (0%)	7 (5,8%)	7 (5,8%)	30 (25%)	76 (63,3%)
6. Opisno ocjenjivanje trebao bi biti jedini tip vrednovanja znanja u razrednoj nastavi.	27 (22,5%)	22 (18,3%)	36 (30%)	15 (12,5%)	20 (16,7%)
7. Brojčano ocjenjivanje trebao bi biti jedini tip vrednovanja znanja u razrednoj nastavi.	67 (55,8%)	23 (19,2%)	20 (16,7%)	8 (6,7%)	2 (1,7%)
8. Opisnim ocjenjivanjem učiteljima razredne nastave je jednostavnije procijeniti jesu li odgojno-obrazovni ishodi nastave ostvareni.	1 (0,8%)	8 (6,7%)	19 (15,8%)	47 (39,2%)	45 (37,5%)
9. Opisne ocjene daju pouzdanije informacije od brojčanih.	6 (5%)	7 (5,8%)	15 (12,5%)	37 (30,8%)	55 (45,8%)
10. Roditelje učenika opisna ocjena može upućivati na potrebu za promjenom.	2 (1,7%)	3 (2,5%)	7 (5,8%)	44 (36,7%)	64 (53,3%)
11. Lakše je procijeniti učenikovo znanje opisnom nego li brojčanom ocjenom.	8 (6,7%)	12 (10%)	23 (19,2%)	30 (25%)	47 (39,2%)
12. U svom nastavničkom radu koristim/ću koristiti opisne ocjene kako bi roditelji učenika lakše razumjeli brojčane ocjene.	2 (1,7%)	1 (0,8%)	8 (6,7%)	40 (33,3%)	69 (57,5%)
13. Pri vrednovanju trebalo bi dati prednost opisnim ocjenama.	4 (3,3%)	7 (5,8%)	32 (26,7%)	40 (33,3%)	37 (30,8%)

14. Roditeljima je razumljivija opisna ocjena od brojačane.	8 (6,7%)	24 (20%)	29 (24,2%)	27 (22,5%)	32 (26,7%)
15. Opisne ocjene trebale bi biti afirmativno konstruirane.	3 (2,5%)	5 (4,2%)	32 (26,7%)	35 (29,2%)	45 (37,5%)
16. U praksi učiteljima je/će biti lakše učenikovo znanje vrednovati opisnom ocjenom.	14 (11,7%)	17 (14,2%)	34 (28,3%)	33 (27,5%)	22 (18,3%)
17. Učitelju je jednostavnije vrednovati brojčanom ocjenom nego opisnom.	6 (5%)	9 (7,5%)	29 (24,2%)	33 (27,5%)	43 (35,8%)
18. Učenik će lakše razumjeti brojčanu ocjenu ukoliko ima opisno obrazloženje.	3 (2,5%)	0 (0%)	6 (5%)	23 (19,2%)	88 (73,3%)
19. U razrednoj nastavi učenike bi trebalo vrednovati isključivo opisnim ocjenama.	27 (22,5%)	17 (14,2%)	40 (33,3%)	20 (16,7%)	16 (13,3%)
20. U razrednoj nastavi treba ocjenjivati i brojčano i opisno.	7 (5,8%)	7 (5,8%)	9 (7,5%)	28 (23,3%)	69 (57,5%)

Napomena: 1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = neodlučna/an sam, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem

Tablica 3. Deskriptivne mjere za mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi.

Mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi	M	Md	Mode	SD	Min	Max
	26,15	27	30	4,101	10	30

Zbroj tvrdnji 1, 2, 5, 8, 9 i 12 čine mišljenja ispitanika o opisnom ocjenjivanju. Aritmetička sredina iznosi 26,15 što dokazuje da je prosječno mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju vrlo dobro. Minimalno ostvareni rezultat je 10 od 30, dok je maksimalni rezultat 30. Standardna devijacija iznosi 4,101.

Tablica 4. *Deskriptivne mjere za mišljenje ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi.*

Mišljenje ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi	M	Md	Mode	SD	Min	Max
	16,28	17	20	3,607	4	20

Zbroj tvrdnji 2, 3, 9 i 11 čine mišljenja ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Aritmetička sredina iznosi 16,28 što dokazuje da je prosječno mišljenje ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi vrlo dobro. Minimalni ostvareni rezultat je 4 od 20, dok je maksimalni rezultat 20. Standardna devijacija iznosi 3,607.

Tablica 5. *Deskriptivne mjere za mišljenje ispitanika o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi.*

Mišljenje ispitanika o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi	M	Md	Mode	SD	Min	Max
	23,03	23,0	22,0	2,369	16	29

Zbroj tvrdnji 6, 7, 11, 13, 17 i 20 čine mišljenja ispitanika o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Aritmetička sredina iznosi 23,03. Minimalni ostvareni rezultat je 16 od 30, dok je maksimalni rezultat 29. Standardna devijacija iznosi 2,369. Tijekom obrade podataka, tvrdnje 6 i 7 su rekodirane kako bi bile pozitivnog usmjerenja.

Tablica 6. *Deskriptivne mjere za mišljenje ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika.*

Mišljenje ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika	M	Md	Mode	SD	Min	Max
	13,38	14	15	1,769	4	15

Zbroj tvrdnji 2, 4 i 18 čine mišljenja ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika. Aritmetička sredina iznosi 13,38, što dokazuje da je prosječno mišljenje ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika u razrednoj nastavi vrlo dobro. Minimalni ostvareni rezultat je 4 od 15, dok je maksimalni rezultat 15. Standardna devijacija iznosi 1,769.

5.5. Postupak istraživanja

Istraživanje „Razlika o mišljenjima učitelja i budućih učitelja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi“ provedeno je krajem mjeseca svibnja 2020. godine. Uzorak ispitanika činilo je 120 osoba. Od toga, 68 učitelja/ica razredne nastave i 52 budućih učitelja (studenti/ce). Podaci su dobiveni iz anketnog upitnika koji je postavljen preko Google obrasca. Rješavanje anketnog upitnika sastojalo se je od jednostavnih i jasnih uputa, koje sadržavaju informacije o namjeni rezultata i podataka, te dva dijela pitanja (sociodemografski podaci i pitanja Likertova tipa). Ispunjavanje ankete bilo je dobrovoljno i potpuno anonimno, a njeno rješavanje trajalo je svega 5 minuta.

5.6. Obrada podataka

Podaci su analizirani u IBM SPSS Statistics 20. Deskriptivna analiza zavisnih varijabli obuhvaća raspon rezultata od minimalnog do maksimalnog (min-max), aritmetičku sredinu (M), medijan, mode i standardnu devijaciju (SD). Za primjenu parametrijskih testova potrebna tri uvjeta: normalnost distribucije, uzorak ispitanika čiji je broj veći od 100 te podaci koji su prikupljeni kvantitativnim varijablama. Budući da je Likertova skala kojom su dobiveni podaci, ordinalna skala, ne postoji mogućnost primjene parametrijskih testova. Za nezavisnu varijablu „zanimanje“ koristio se je

neparametrijski test Mann Whitney U test koji je zamjena za parametrijski t-test. Za nezavisnu varijablu „radni staž“ koristio se je neparametrijski test Kruskal Wallis test koji je zamjena za parametrijski test ANOVA.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Tablica 7. Razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Mišljenje o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi	Zanimanje:	N	M	Md	SD	U	P
	Student/ ica	52	4,615	4,75	0,406	1163,00	0,01
	Učitelj razredne nastave	68	4,161	4,17	0,783		

H 1.1: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Obradom dobivenih podataka provedenom anketom hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje“ je potvrđena jer je p manji od 0,05 tj. $0,01 < 0,05$. Budući učitelji odnosno studenti ($M= 4,615$, $SD=0,406$) i učitelji razredne nastave ($M=4,161$, $SD=0,783$) se razlikuju u mišljenjima o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi.

Tablica 8. Razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Mišljenje o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi	Zanimanje:	N	M	Md	SD	U	P
	Student/ ica	52	4,37	4,50	0,516	1330,50	0,019
	Učitelj razredne nastave	68	3,84	4,0	1,058		

H 1.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Obradom dobivenih podataka provedenom anketom hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.“ je potvrđena jer je p manji od 0,05 tj. $0,019 < 0,05$. Budući učitelji odnosno studenti ($M= 4,37$, $SD= 0,516$) i učitelji razredne

nastave ($M= 3,84$, $SD= 1,058$) se značajno razlikuju u mišljenjima o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi.

Tablica 9. *Razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.*

Mišljenje ispitanika o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi	Zanimanje:	N	M	Md	SD	U	P
	Student/ ica	52	3,865	3,833	0,402		
	Učitelj razredne nastave	68	3,819	3,833	0,391		

H 1.3: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.

Obradom dobivenih podataka provedenom anketom hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na zanimanje.“ je odbačena jer je p veći od 0,05 tj. $0,738 > 0,05$. Budući učitelji odnosno studenti ($M= 3,865$ $SD=0,402$) i učitelji razredne nastave ($M= 3,819$, $SD= 0,391$) ne razlikuju se u mišljenjima o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi.

Tablica 10. *Razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na zanimanje.*

Mišljenje ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika	Zanimanje:	N	M	Md	SD	U	P
	Student/ ica	52	4,590	4,67	0,388		
	Učitelj razredne nastave	68	4,362	4,333	0,693		

H 1.4: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na zanimanje.

Obradom dobivenih podataka provedenom anketom hipoteza „Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na zanimanje.“ se potvrđuje jer je p veći od 0,05 tj. $0,142 > 0,05$. Sukladno tome ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima budućih učitelja ($M= 4,590$,

SD= 0,388) i učitelja razredne nastave (M= 4,362, SD= 0,693) o djelovanju opisne ocjene na učenika.

6.2. Razlike u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

Tablica 11. *Razlike u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.*

	Radni staž:	N	M	Md	SD	P
Mišljenje ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi	Bez radnog staža	55	4,597	4,833	0,469	0,001
	1-10 godina	41	4,272	4,50	0,725	
	11-20 godina	9	4,277	4,167	0,500	
	Više od 20 godina	15	3,767	4,167	0,923	

H 2.1: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

Hipoteza „Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž“ je odbačena jer je $p < 0,05$, $0,001 < 0,05$. Prema tome, postoji statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž (*Bez radnog staža*: M= 4,597, *1-10 godina radnog staža*: M= 4,272, *11-20 godina radnog staža*: M= 4,277, *više od 20 godina radnog staža*: M= 3,767)

Tablica 12. *Razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.*

	Radni staž:	N	M	Md	SD	P
Mišljenje ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi	Bez radnog staža	55	4,341	4,50	0,622	0,035
	1-10 godina	41	3,982	4,25	0,969	
	11-20 godina	9	3,889	4,0	0,961	
	Više od 20 godina	15	3,433	3,75	1,200	

H 2.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

Hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž“ je potvrđena jer je $p < 0,05$, $0,035 < 0,05$. Postoji statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž (*Bez radnog staža*: $M= 4,341$, *1-10 godina radnog staža*: $M= 3,982$, *11-20 godina radnog staža*: $M= 3,889$, *više od 20 godina radnog staža*: $M= 3,433$).

Tablica 13. *Razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.*

	Radni staž:	N	M	Md	SD	P
Mišljenje ispitanika o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi	Bez radnog staža	55	3,849	3,833	0,407	0,424
	1-10 godina	41	3,874	4,00	0,394	
	11-20 godina	9	3,667	3,667	0,236	
	Više od 20 godina	15	3,811	3,833	0,431	

H 2.3: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.

Hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž.“ se odbacuje jer je $p > 0,05$, $0,424 > 0,05$. Što znači da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o odabiru modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi s obzirom na radni staž (*Bez radnog staža*: $M= 3,849$ *1-10 godina radnog staža*: $M= 3,874$, *11-20 godina radnog staža*: $M= 3,667$, *više od 20 godina radnog staža*: $M= 3,811$).

Tablica 14. *Razlike u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na radni staž.*

	Radni staž:	N	M	Md	SD	P
Mišljenje ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika	Bez radnog staža	55	4,575	4,667	0,442	0,315
	1-10 godina	41	4,415	4,667	0,581	
	11-20 godina	9	4,519	4,667	0,475	
	Više od 20 godina	15	4,133	4,333	0,966	

H 2.4: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na radni staž.

Hipoteza „Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na radni staž.“ je potvrđena jer je $p > 0,05$, $0,315 > 0,05$. Što znači da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika s obzirom na radni staž (*Bez radnog staža*: $M= 4,575$, *1-10 godina radnog staža*: $M= 4,415$, *11-20 godina radnog staža*: $M= 4,519$ *više od 20 godina radnog staža*: $M= 4,133$).

7. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenje učitelja/ica i budućih učitelja/ica (studenata/ica) o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Rezultati dobiveni provedenim istraživanjem potvrđuju da se mišljenja ispitanika, s obzirom na zanimanje (učitelj/ica, student/ica) o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi, statistički značajno razlikuju. S obzirom na godine radnog staža ispitanika, odnosno onih koji nemaju radni staž, oni koji imaju od 1-10 godina radnog staža, od 11-20 godina radnog staža i ispitanika koji imaju više od 20 godina radnog staža, mišljenja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi statistički se značajno razlikuju.

Prema dobivenim rezultatima istraživanja, ispitanici s obzirom na zanimanje, odnosno učitelji/ce i budući učitelji/ce, statistički se značajno razlikuju u mišljenjima o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Analizom odgovora utvrđeno je da je cjelokupno mišljenje budućih učitelja/ica o opisnom ocjenjivanju, pozitivnije nego li mišljenje učitelja/ica. Prema rezultatima budući učitelji/ce gotovo se u potpunosti slažu s tvrdnjama da opisno ocjenjivanje pokazuje učitelju razredne nastave napredak i razvoj učenika, da ono daje cjelovitu povratnu informaciju roditelju i učeniku o učenikovu napretku. Također, da je učiteljima opisnim ocjenjivanjem lakše procijeniti ostvarenost odgojno-obrazovnih ciljeva nastave, dok se učitelji s tim tvrdnjama slažu samo djelomično. Što se tiče mišljenja ispitanika o objektivnosti opisnog ocjenjivanja u razrednoj nastavi, stajalište budućih učitelja/ica je da je opisno ocjenjivanje objektivnije i pouzdanije od brojčanog ($M= 4,37$). Učitelji/ce pak su izrazili djelomično slaganje u pitanju objektivnosti opisnog ocjenjivanja ($M= 3,84$). Prema analiziranim rezultatima o odabiru tipa, odnosno, modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi mišljenja budućih učitelja/ica ($M= 3,865$) i učitelja/ica ($M= 3,819$) se ne razlikuju. Obje skupine ispitanika slažu se s tvrdnjom da bi učenike u razrednoj nastavi trebalo ocjenjivati kombinacijom opisnog i brojčanog ocjenjivanja. Mišljenja ispitanika o djelovanju opisne ocjene na učenika se statistički značajno ne razlikuju. Učitelji/ce i budući učitelji/ce se slažu s tvrdnjama o pozitivnom djelovanju opisne ocjene na učenika. Pozitivne povratne informacije koje su afirmativnog usmjerenja imaju velik utjecaj na stvaranje pozitivnog mišljenja o sebi, a samim time povećavaju samopoštovanje (Rijavec i Brdar, 1998).

Analizom rezultata dobivenih provedenom anketom, dokazano je da se ispitanici s obzirom na godine radnog staža statistički značajno razlikuju u mišljenjima o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Najpozitivnije mišljenje o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi imaju ispitanici bez radnog staža ($M= 4,597$). Suprotno njima najlošije mišljenje odgovorima na pitanja pokazali su ispitanici koji imaju više od 20 godina radnoga staža ($M= 3,767$). Ispitanici bez radnoga staža izrazili su djelomično slaganje s tvrdnjom da je opisno ocjenjivanje u razrednoj nastavi pouzdanije i objektivnije od brojčanog ($M= 4,341$). Analizom rezultata potvrđeno je kako s porastom godina radnoga staža pada pozitivno mišljenje učitelja/ica od opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Shodno tome, ispitanici koji imaju više od 20 godina radnoga staža bili su neodlučni po pitanju objektivnosti opisnog ocjenjivanja ($M= 3,433$). Ispitanici su bili jednakog mišljenja o odabiru tipa/modela ocjenjivanja u razrednoj nastavi, neovisno o godinama radnog staža. Ispitanici također dijele isto mišljenje o djelovanju opisne ocjene na učenika, stoga ne postoji statistički značajna razlika u njihovim mišljenjima s obzirom na godine radnog staža.

8. ZAKLJUČAK

Obrazovanje je proces koji se odvija tijekom cijelog života svakog pojedinca. Ono nas svakodnevno oblikuje i stvara našu osobnost koja individualna i jedinstvena. Kako bi sudionici obrazovnog procesa bili svjesni svojeg napretka, postoje sastavnice odgojno-obrazovnog procesa koje prate i bilježe njihova postignuća. One su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Sa sigurnošću se može reći kako je ocjenjivanje veoma složena radnja koja predstavlja težak zadatak svakom učitelju. U razrednoj nastavi učenika se ocjenjuje opisnim i brojčanim ocjenama. Opisnim ocjenama učitelji mogu točno i precizno definirati koje ciljeve nastave je učenik ostvario, a koje nije. Također, opisna ocjena može učenika usmjeriti ka potrebi za promjenama u učenju kako bi uspjeh bio što bolji. Provedenim istraživanjem željelo se ispitati postoji li razlika u mišljenju učitelja i budućih učitelja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Ispitanici se s obzirom na zanimanje (učitelj/budući učitelj) statistički značajno razlikuju u mišljenjima o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Također, statistički je značajna i razlika u mišljenjima učitelja i budućih učitelja o objektivnosti opisnog ocjenjivanja. Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika (učitelji/ budući učitelji) o odabiru tipa ocjenjivanja i o djelovanju opisne ocjene na učenika. Dobiveni rezultati pokazali su da se mišljenje o opisnom ocjenjivanju s obzirom na godine radnog staža uvelike mijenja. Može se zaključiti kako najpozitivnije mišljenje o opisnom ocjenjivanju imaju ispitanici bez radnog staža, budući učitelji, a najlošije učitelji s većim brojem godina radnoga staža. S obzirom na godine radnog staža, ispitanici se statistički značajno ne razlikuju u mišljenjima o odabiru tipa ocjenjivanja u razrednoj nastavi i o djelovanju opisne ocjene na učenika. Zaključno, smatram kako bi u školskoj praksi ocjenjivanje trebalo biti i brojčano i opisno. Sama brojčana ocjena ne može biti realan i pouzdan pokazatelj učenikova znanja i postignuća pa je vrlo važno da uz brojčanu postoji i opisna ocjena. Opisna ocjena je motivirajući faktor koji ima presudan utjecaj na razvoj djetetova samopouzdanja i želje za obrazovanjem. Što je vrlo bitno jer je osnovna škola jedan od bitnijih čimbenika koji utječu na rast i razvoj djeteta, jedinstvene individue.

LITERATURA

1. Bogнар, L. i Matijeвиć, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Brdar, I. i Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* Zagreb: IEP.
3. Cardinet, J. (1989). *Vanjsko ocjenjivanje i samoocjenjivanje u školskom uspjehu*. *Kulturni radnik*, 42 (2), 159— 180.
4. Findak, V., Janković, M., Koraj, Z., Kutnjak, N., Matijeвиć, M., Mitrov, M, Vodopija, I. i Zvonarek, V. (1984). *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi, 3. i 4. razred, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, NIRO „Školske novine“.
5. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
6. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naknada slap.
8. Grgin, T. (2002). Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja znanja u školama. U Vrgoč, H., (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 13-18). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
9. Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. U Vrgoč, H., (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 64-74). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
10. Kadum-Bošnjak, S. (2007). *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi*. 2(2007)2. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/19440> (24.06.2020.)
11. Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, br. 24., god. 56., str. 183. – 199.
12. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
13. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.

13. Marović, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. Vol 26. No 1. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/113852> (02.07.2020.)
14. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
15. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. Vol. 2 No. 2 Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139323> (24.06.2020.)
16. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U Vrgoč, H., (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 18-39). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
17. Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Str. 241-251. Zagreb: Znamen.
18. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Narodne novine.
19. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008). *Pravilnik o praćenju i ocjenjivanju odgojno-obrazovnih postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine.
20. Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
21. Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. U Vrgoč, H., (Ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 39-48). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

1. Spol: a) muški b) ženski

2. Mjesto stanovanja: a) grad b) selo

3. Zanimanje: a) student/ica b) učitelj/ica razredne nastave

4. Radni staž: a) nemam radni staž b) 1 – 10 godina c) 11 – 20 godina d) više od 20 godina

5. Pažljivo pročitajte navedene tvrdnje te zaokružite u kojoj se mjeri slažete/ ne slažete s određenom tvrdnjom: 1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = neodlučna/an sam, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem

1. Opisno ocjenjivanje pokazuje učitelju razredne nastave napredak i razvoj učenika.	1	2	3	4	5
2. Opisno ocjenjivanje daje cjelovitu povratnu informaciju roditelju i učeniku o učenikovu napretku.	1	2	3	4	5
3. Opisno ocjenjivanje je objektivnije od brojčanog.	1	2	3	4	5
4. Opisno ocjenjivanje ima pozitivan učinak na razvoj samopouzdanja učenika.	1	2	3	4	5
5. Opisne ocjene daju učiteljima bolji uvid u usvojeno znanje učenika.	1	2	3	4	5
6. Opisno ocjenjivanje trebao bi biti jedini tip vrednovanja znanja u razrednoj nastavi.	1	2	3	4	5
7. Brojčano ocjenjivanje trebao bi biti jedini tip vrednovanja znanja u razrednoj nastavi.	1	2	3	4	5
8. Opisnim ocjenjivanjem učiteljima razredne nastave je jednostavnije procijeniti jesu li odgojno-obrazovni ishodi nastave ostvareni.	1	2	3	4	5
9. Opisne ocjene daju pouzdanije informacije od brojčanih.	1	2	3	4	5
10. Roditelje učenika opisna ocjena može upućivati na potrebu za promjenom.	1	2	3	4	5
11. Lakše je procijeniti učenikovo znanje opisnom nego li brojčanom ocjenom.	1	2	3	4	5

12. U svom nastavničkom radu koristim/ću koristiti opisne ocjene kako bi roditelji učenika lakše razumjeli brojčane ocjene.	1	2	3	4	5
13. Pri vrednovanju trebalo bi dati prednost opisnim ocjenama.	1	2	3	4	5
14. Roditeljima je razumljivija opisna ocjena od brojčane.	1	2	3	4	5
15. Opisne ocjene trebale bi biti afirmativno konstruirane.	1	2	3	4	5
16. U praksi učiteljima je/će biti lakše učenikovo znanje vrednovati opisnom ocjenom.	1	2	3	4	5
17. Učitelju je jednostavnije vrednovati brojčanom ocjenom nego opisnom.	1	2	3	4	5
18. Učenik će lakše razumjeti brojčanu ocjenu ukoliko ima opisno obrazloženje.	1	2	3	4	5
19. U razrednoj nastavi učenike bi trebalo vrednovati isključivo opisnim ocjenama.	1	2	3	4	5
20. U razrednoj nastavi treba ocjenjivati i brojčano i opisno.	1	2	3	4	5

Kratka biografska bilješka

Lara Lisjak rođena je 21. veljače 1997. godine u Čakovcu. Osnovnu školu pohađala je u OŠ Mursko Središće, a srednju školu u Srednjoj školi Čakovec, smjer opća gimnazija. Upisala je Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Odsjek Čakovec, modul odgojne znanosti, 2015. godine. Tijekom akademskog obrazovanja slobodno vrijeme posvetila je volontiranju u dnevnom boravku djece „Dr. Antun Bogdan“ u Čakovcu i u centru igre te knjižnici igračaka „Krenimo zajedno“ u Orehovici.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Lara Lisjak, izjavljujem da sam diplomski rad „Razlika u mišljenjima učitelja i budućih učitelja o opisnom ocjenjivanju u razrednoj nastavi“ izradila samostalno rabeći navedenu literaturu uz pomoć i konzultacije mentora doc. dr. sc. Gorana Lapata.

Potpis:
