

## **Objavljeno:**

Matijević, Milan.

Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika // Pravno-pedagoški priručnik  
za osnovne i srednje škole / Drandić, Boris (ur.).

Zagreb : Znamen, 2011. Str. 241-251.

## **PEDAGOŠKI VID VREDNOVANJA I OCJENJIVANJA UČENIKA**

**Milan Matijević**

### **Uvod**

Djeca i roditelji kod kuće često pričaju o školi. Glavna je tema, naravno: školsko ocjenjivanje. Ta je tema vjerojatno građanima Hrvatske zanimljivija i od nogometa i hokeja na ledu. Svaki dan u Hrvatskoj u školu odlazi oko 600.000 učenika, a za njihovo učenje i ponašanje u školi zainteresirano je više od 1.000.000 građana koji su njihovi roditelji i barem još pola miliona onih koji su njihovi djedovi i bake. Dakle, oko dva miliona građana ove države svakodnevno je veoma zainteresirano za sve što se događa u školi ili uz školu, a ocjenjivanje je u tom kontekstu izuzetno atraktivna tema.

Ključne riječi u ovoj temi su: *vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje*. Te su ključne riječi spomenute i objašnjene u svim najvažnijim propisima koji uređuju ovo područje odgoja i obrazovanja, te u svim dokimološkim, pedagoškim i didaktičkim priručnicima. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje su uži pojmovi od pojma VREDNOVANJE. U ovom tekstu nastojat ćemo objasniti prirodu i odnos ovih važnih poslova koje obavljaju nastavnici, a koji su važna varijabla u nastavnim i školskim kurikulumima te u ukupnom razredno-nastavnom i školskom ozračju.

Djeca vole školu toliko koliko u njoj dobivaju dobre ocjene. Poznato je da sva djeca vole učiti, ali ne vole da ih se na učenje prisiljava. Imanentno svojstvo odgoja i dječjeg odrastanja je *sloboda*. Nažalost, škola te nastavnici i roditelji, koriste razna sredstva za prisiljavanje djece na učenje: obećanja velikih darova za očekivani uspjeh, prijetnje uskraćivanjem najdražih aktivnosti, razni vidovi verbalnog i neverbalnog kažnjavanja i sl.. Najčešće korišteno sredstvo vanjskog poticanja djece na učenje su školske ocjene. A, glavna funkcija školskih ocjena ne bi trebala biti prisiljavanje na učenje već povratna informacija o subjektivnoj procjeni učitelja o učenikovim postignućima, o stupnju izvršavanja dogovorenih standarda. Temeljne su funkcije školskih ocjena dijagnoza, prognoza i motivacija. Dakle, ocjene su zamišljene kao sredstvo za konstatiranje stanja (uspješnosti ili neuspješnosti u odnosu na planirana očekivanja, na planirane ishode), zatim za prognoziranje brzine, kvalitete i ukupnih postignuća za svakog učenika, a tek na kraju i za podsjećanje učenika da mogu ili trebaju raditi više, ili da su oni koji skrbe o njihovu razvoju zadovoljan ili nezadovoljni njihovim zalaganjem i postignućima.

Ponekad školske ocjene služe i za rangiranje učenika, jer skala školskih ocjena je ordinarna skala, ali to ne bi trebala biti primarna funkcija školskog ocjenjivanja, napose ne tijekom ili na kraju obveznog školovanja. Prije stotinu i više godina učitelji su bili obvezni na kraju godine iskazati rang mjesto koje pojedini učenik zauzima na listi ispitanih i ocijenjenih učenika u razrednom odjelu. Ta obveza i praksa je napuštena u Hrvatskoj i većini zemalja svijeta.

## **Jednostavna pitanja – teški odgovori**

Uzmimo kao glavnu ključnu riječ za označiti temu ove rasprave **ocjenjivanje**, iako se uz tu riječ pojavljuju još i izrazi *provjeravanje, praćenje i vrednovanje*. Svi stručnjaci koji sudjeluju u organizaciji školskih i nastavnih aktivnosti bi trebali biti suglasni u odgovorima na pitanja:

Zašto ocjenjujemo učenike?

Treba li ocjenjivati učenike?

Što ocjenjujemo u školi?

Za što će služiti dodijeljene ocjene za učenička postignuća?

Koja je glavna svrha školskih ocjena na kraju 1. razreda obveznog školovanja?

Koja je svrha školskih ocjena na kraju prvog ciklusa obvezne škole (kraj 4. razreda osnovne škole)?

Koja je svrha školskih ocjena na kraju 7. i 8. razreda obveznog školovanja, odnosno na kraju obvezne škole?

Koja je svrha školske ocjene na kraju pojedinog razreda postojeće srednje škole (deveta, deseta itd. godina školovanja)?

U pratećim školskim dokumentima odgovori na prethodna pitanja nisu jednoznačni, kratki niti jasni. Za odgovaranje na ta pitanja treba mnogo više prostora, ali se možemo osloniti na stručnu literaturu iz područja školske dokimologije, opće didaktike i nastavnih metodika (vidjeti npr. Jürgens, 2010; Reece and Walker, 1994).

U obveznu školu obvezno se uključuju sva djeca koja prije početka školske godine (1. rujna) imaju navršenih 6 godina i pet mjeseci. Događanja u školi ne bi, s pedagoškog motrišta, trebala oponašati olimpijadu niti neko državo natjecanje, jer su djeca u školsku situaciju dovedena kao obvezu, prisilno, a poznato je i trivijalno da se djeca u prvom razredu (a i u ostalima) veoma mnogo međusobno razlikuju, fizički (visina, težina, spretnost), ali i u intelektualnom i emocionalnom. Subjekte nejednakih predispozicija i sposobnosti nije dobro često stavljati u natjecateljske situacije jer se unaprijed može pretpostaviti tko će pobjeđivati, a tko će biti među pobijeđenima. Ako netko stalno ili često gubi počinje gubiti samopouzdanje, stjecati negativnu sliku o sebi, a reakcije na teko neugodne situacije najčešće su pokušaji da se laganjem, varanjem stekne bolja slika o sebi ili da se te neugodne situacije izbjegavaju (izbjegavanje odlaska u školu). Najmanje poželjne reakcije na neugodu koju izaziva učestali školski neuspjesi su agresivno ponašanje u nastavnim situacijama.

## **Osnovni pojmovi iz područja školske dokimologije**

Sve što postoji može biti i predmetom bavljenja neke znanosti. Znanstvena grana koja je specijalizirana za proučavanje zakonitosti koje prate svako ocjenjivanje zove se dokimologija, a primijenjena na područje školskog ocjenjivanja ta se grana naziva školska dokimologija. Dio spoznaja iz područja školske dokimologije donosimo u ovom tekstu.

U školskoj dokimologiji razlikujemo unutarnje i vanjsko vrednovanje. Unutarnje vrednovanje događa se u školi i povode ga učenici i nastavnici u svakodnevnim zajedničkim aktivnostima (Nastava predstavlja zajednički rad nastavnika i učenika! Bognar i Matijević, 2005). Vanjsko

vrednovanje provode različite institucije koje je utemeljilo i koje rade za potrebe Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, npr. projekt Državna matura) ili razne međunarodne ustanove kao što su projekti PISA (međunarodno ispitivanje matematičke, znanstvene i čitalačke pismenosti na uzorku petnaestogodišnjaka), PIRLS (međunarodno ispitivanje čitalačke pismenosti učenika 4. Razreda osnovne škole), TIMS (procjena učeničkih postignuća u području matematike te Prirode i društva na uzorku učenika 4. Razreda osnovnih škola) i sl. U ovom radu bavimo se isključivo problematikom unutarnjeg vrednovanja.

Glavni subjekti nastavnog procesa su učenici i nastavnici. Najnovije teorije učenja zagovaraju da se u nastavnom procesu osigura aktivnija uloga učenika u odnosu na nastavnika (konstruktivizam). To proizlazi iz spoznaje da je učenje aktivan proces odnosno da se učenje događa ako je osoba koja uči uključena u različite aktivnosti (rad, igra, istraživanje, otkrivanje, rješavanje problema...). Pedagoški proces (odgoj i obrazovanje) podrazumijeva tu kao važne subjekte još i roditelje ili druge skrbnike, te stalnu suradnju roditelja i nastavnika.

Nastavnici su profesionalni poučavatelji i odgajatelji. Oni poznaju određeni repertoar nastavnih i odgojnih metoda, a sposobni su organizirati različite pedagoške scenarije i situacije uz koje ili u kojima će učenici ostvarivati (dokazivati) osobne mogućnosti i razvijati se u kognitivnom, afektivnom i motoričkom području. Nastavnice i nastavnici poznaju temeljito pedagojske i psihologijske spoznaje o zakonitostima dječjeg učenja, razvoja i odrastanja. Prilikom organiziranja procesa odgoja i obrazovanja oni nastoje te spoznaje iskoristiti za upravljanje učenjem, upravljanjem razrednim odjelom te za reguliranje i predviđanje događanja koji bi trebali pozitivno djelovati na dječji razvoj.

Organizirajući nastavni proces nastavnici prikupljaju podatke o postignutoj razini kompetencija, o stečenim znanjima i vještinama te o pokazanim interesima, samostalnosti, kreativnosti ili odgovornosti subjekata koji uče odnosno čiji se razvoj i ishodi učenja prate. Rezultati toga praćenja predstavljaju oslonac za vrednovanje koje podrazumijeva određivanje vrijednosti koga ili čega, odnosno određivanje koliko vrijedi neka aktivnost ili rezultat aktivnosti (učenika u nastavnom procesu). Te nastavnikove aktivnosti označavamo izrazom *vrednovanje*. Rezultati praćenja i provjeravanja kompetencija subjekata koji uče nastoje nastavnici procijeniti oslanjanjem na određene pridjeve: zadovoljava – ne zadovoljava, dobro – slabo, slabo – dobro – uzorno, nedovoljno – dovoljno – dobro – vrlo dobro - odlično ili dodjeljivanjem brojeve s neke dogovorene ordinarne skale: 1, 2, 3 ili 1, 2, 3, 4, 5 ili neki drugi dogovoreni način pridruživanja brojeva pokazanim aktivnostima ili rezultatima učenikovih aktivnosti (ponekad i slovima, npr. A, B, C uz unaprijed opisane ishode koji se očekuju za odgovarajući ishod učenja ili prikazane kompetencije. U nekim slučajevima, npr. na početku obveznoga školovanja ili u nekim specifičnim nastavnim područjima, ishodi učenja te proces stjecanja tih ishoda (aktivnosti) opisuju se analitički u vidu teksta. Sve te aktivnosti označavamo zajedničkim imenom *ocjenjivanje*.

Kao važne pojmove u ovom tekstu smo spomenuli vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Kako se radi o izuzetno složenim, odgovornim i važnim aktivnostima koje sadržajno označavaju ti pojmovi tijekom pripremanja za nastavničku profesiju temeljito se

upoznaju pravila obavljanja tih poslova, opisuju se u priručnicima za nastavnike ili propisuju određenim uredbama i pravilnicima koje izrađuju stručnjaci, a propisuje ministar ili ministrica zadužen za obrazovanje i školstvo.

U prethodnom tekstu spomenuli smo i izraze ishodi učenja i kompetencije. Izrazom **kompetencije** (lat. *competentia*; *competere* — postizati; biti sposoban) označava se priznata stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže; ovlaštenost, mjerodavnost; učenjem stečena znanja i sposobnosti za djelovanje u određenom području, sposobnost važna za neko područje te posjedovanje licencije za obavljanje određenih poslova. Izrazom *kompetencija* označujemo i stvarnu osposobljenost za obavljanje složenih poslova. Za to je potrebno dobiti licenciju od određenih ustanova, a ona se stječe nakon jednog ili više ispita pred mjerodavnim povjerenstvom ili dugogodišnjom praksom (npr. nastavničke kompetencije, kompetencije za upravljanje automobilom, kompetencije za upravljanje plovilom na moru, za upravljanje zrakoplovom, kompetencije za organiziranje zaštite ljudi ili imovine). Kompetencije se stječu u osnovnoj i srednjoj školi. Neke su kompetencije stječu osmišljenim i stručno vođenim aktivnostima u pojedinim nastavnim predmetima, a neke aktivnostima učenika u različitim predmetima (npr. naučiti kako se uči, poduzetničke kompetencije, komunikacijske kompetencije, građanske kompetencije itd.). Ishodi učenja se obično označavaju izrazima znanje, vještine, navike, stavovi, a poznati su razni pokušaji da se ti ishodi konkretiziraju i operacionaliziraju (vidjeti npr. Anderson and Krathwohl, 2001).

U ovom tekstu se ne rabi izraz „nastavno gradivo“ iz intelektualističke didaktike koja je nastajala između 17. i 19. stoljeća, a koji se zadržao se u našoj literaturi i tijekom dvadesetog stoljeća. Taj je izraz rezultat drugih teorijskih okvira (drugih teorija nastave) i u kontekstu novijih znanstvenih spoznaja se ne koristi jer unosi zbrku i nije potreban. Najbolje će biti da se i u stručnim krugovima koji nastoje objasniti i regulirati nastavni, odgojni i obrazovni proces, potpuno napusti njegova uporaba. Dakle, sintagme tipa „obrada gradiva“, „učenje gradiva“, „ponavljanje gradiva“, „provjeravanje usvojenog gradiva“ u teoriji koju izlažemo u ovom tekstu nema mjesta. Taj je izraz napušten i u najnovijim dokumentima koji reguliraju sadržaje učenja (npr. nacionalni okvirni kurikulum) te dokumente koji konkretiziraju taj važan stručni dokument (zakoni, pravilnici).

### **Konkretizacija i standardizacija školskih ocjena**

U državnim dokumentima koji (pr)opisuju poslove praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika tijekom školovanja preporučuje se konkretizacija ocjena koje se pripisuju nekim učenikovim aktivnostima ili uradcima. Tako se i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu podsjeća da se ljestvica školskih ocjena izriče *brojkama i riječima*. Svakoj broji pridružuje se jedna ili dvije riječi koje pobliže opisuju značenje brojke. Smisao pridruživanja pojedine ocjene kakvu rezultatu ili učenikovoj aktivnosti jest usklađenost s opisima pridruženima broji (dovoljno – 2, dobro – 3, vrlo dobro – 4, izvrsno – 5).

Velik je problem nastao u proteklih tri desetljeća zaboravljanjem na opisne pridjeve koji službeno stoje uz brojčane ocjene, odnosno uz skalu brojčanih ocjena koje su predviđene za osnovnu i srednju školu. Glavni razlog dom događanju je pridavanje školskim ocjenama uloga kojima one ne mogu udovoljiti: određivanje životne sudbine učenika (uvjetovanje hoće li neki učenik upisati ovu ili onu srednju školu ili koju će državnu visokoškolsku ustanovu moći upisati. Tako se događa da u jednom odjeljenju osnovne škole više od polovine učenika ima konačan uspjeh odličan (5), a isto se događa u završnim razredima srednjih škola. Opravdanje za tako visok postotak dodijeljenih ocjena 5 objašnjavaju nastavnici rečenicom:

„Pa, treba im za upis u višu školu!“ Zaboravlja se pritom da te srednje i više škole imaju ograničene kapacitete, te da opet od prijavljenih 150 odličnih učenika po nekim kriterijima moraju izabrati 30 ili 50 učenika za koje procjenjuju da će moći izvršavati kompetencije i uloge koje se na tom stupnju školovanja ili u toj konkretnoj školi postavljaju. Dakle, zaključuje da im tako dodijeljene (ili dodjeljivane) školske ocjene nisu dovoljan pokazatelj za izbor (selekciju) učenika za određenu vrstu škole. NOK upućuje apel, poruku, nastavnicima i školama da se vrate promišljanju stvarne razine znanja i kompetencija uz koje se dodjeljuju školske ocjene za koje su se stručnjaci dogovorili i zapisali ih u sve važne državne dokumente koji propisuju tijek (kurikul) događanja tijekom školovanja.

Digresija: U Finskoj je službeno planirana skala ocjenjivanja od 10 stupnjeva. Prve tri (najniže!) ocjene se nikad ne dodjeljuju, tako da ispada da je najniža ocjena 4. U prvoj trijadi obvezne devetogodišnje škole djecu se prati i njihov napredak opisuje riječima i rečenicama. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu Finske sva očekivana postignuća su opisana uz ocjenu 8, uz koju stoji tekstualni zapis: *razina koja je opisana ka zadovoljavajuća u službenom državnom kurikulumu. Ocjene 9 ili 10 se dodjeljuju izuzetno rijetko, tek da se u svakom odjeljenju istakne dva ili tri učenika, a ocjene 5, 6 i 7 se dodjeljuju u smislu upozorenja da učitelji procjenjuju da učenici mogu i trebaju raditi više. I ocjena 4 se tijekom obveznog školovanja dodjeljuju izuzetno rijetko. Možemo li nešto naučiti iz ove filozofije odgoja i filozofije školskog ocjenjivanja od države čiji učenici na međunarodnim ispitima postižu najbolje rezultate?*

OCJENA	OBJAŠNENJE ZNAČENJA
10	svi rezultati ispita izvrsni
9	neznatno bolji rezultati u odnosu na razinu 8
8	<i>razina koja je opisana ka zadovoljavajuća u službenom državnom kurikulumu</i>
7	neznatne manjkavosti u odnosu na razinu 8
6	prosječne ocjene svih ispita oko 6
5	prosječne ocjene za sve ispite oko ocjene 5
4	veoma rijetko, slabi rezultati, problemi s ponašanjem i sl.

Tablica 1: Konkretizacija i standardizacija školskih ocjena u nacionalnom kurikulumu Finske

Imajući u vidu prethodne napomene o stanju u hrvatskom školstvu, te podsjećanje na finska iskustva (National core curriculum for Basic education, 2004), naši su stručnjaci u NOK-u (2010), upozorili na sadržajna, logička i semantička i dokimološka značenja pridjeva koji su pripisani uz brojevnu skalu školskih ocjena: 1, 2, 3, 4 i 5.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) zato je zapisano:

„Ono čime je ocjenjivač zadovoljan opisuje se riječju/ocjenom *dobro*. To znači da je ocjenjivač zadovoljan učenikovim postignućem, tj. da je učenik napravio ono što se očekivalo, odnosno uglavnom sve što je opisano u obrazovnom standardu za nastavni predmet, modul ili određenu kompetenciju (socijalnu, učiti kako učiti i/ili drugu).

Tek ako kakav učenikov rad, odnosno ispitni rezultat nadmašuje očekivanja to se opisuje riječima/ocjenom *vrlo dobro*, što bi trebalo značiti da je ispitivač zadovoljan iznad svojih očekivanja, odnosno da učenikovo postignuće zahtijeva isticanje kvalitete rada i uložena napora. Takvi učenici na kraju polugodišta ili školske godine mogu dobiti i posebna pismena priznanja od razrednika ili školskih ravnatelja.

Ako se koji učenici posebno istaknu originalnošću i kvalitetom svojega rada, uložnim naporom i čime sličnim što se ističe u odnosu na ostale, to označavamo riječima/ocjenom *izvrsno* ili *odlično*. Takvih obično nema mnogo pa, prema tome, ni tu riječ/ocjenu ne bi trebalo odveć često dodjeljivati za postignute rezultate, odnosno ne bi ju se trebalo dijeliti veliku broju učenikâ jer se uz takvo pretjerivanje gubi smisao istinskoga značenja te ocjene.

Riječ *dovoljan* dodjeljuje se uz ocjenu 2, a to znači da se procjenjuje da učenik može i treba postići više, odnosno da se od njega očekuje bolji uspjeh i, k tomu, dodatni napor. To također znači da je učenik dostigao postignuće toliko da zadovoljava minimum što je svim učenicima poznat kao polazište za ocjenjivanje ili je to, pak, nekim učenicima najviše (maksimum) što mogu dosegnuti. U strukovnim školama taj minimum treba biti opisan kompetencijama koje učenik treba postići odnosno kvalitetom radova (proizvoda) koje učenik treba napraviti.“

Dodajmo k tomu još neke pokušaje konkretizacije pridjeva *dovoljan*, *dobar*, *vrlo dobar* i *odličan* u Hrvatski enciklopedijski rječnik (2004). Zagreb: Jutarnji list i Novi liber (dvanaest knjiga):

Uz izraz „*dovoljan*“, dodaje se konkretizacija značenja: kojega je dosta za ono koliko treba, dostatno; u dovoljnoj mjeri, koliko je potrebno, dosta.

Uz izraz „*dobar*“ dodaju se ova objašnjenja i konkretizacija: koji je poželjnih osobina; koristan, valjan, pošten; čije osobine služe namjeni; dovoljno velik, prikladan; vrstan, valjan (npr. u sportu!); koji ima kvalitetu, povoljan, prihvatljiv. (Digresija: Svaki će roditelj na individualnim razgovorima s razrednicom ili razrednikom svoga djeteta rado čuti da mu je dijete valjano, pošteno te da iskazuje poželjne osobine, baš takve kakve se očekuju od učenika te škole!)

Uz pridjev „*dobar*“ često se dodaje prilog „*vrlo*“ koji uz pozitiv (komparacija pridjeva) znači „*jako*, u velikom intenzitetu, intenzivno, oštro, predano, izrazito, veoma itd.“.

A, uz pridjev „*odličan*“ pridružuju se sljedeće sintagme kao pokušaj objašnjenja i konkretizacije: „*koji se ističe najboljim osobinama; izvrstan, poseban, vrhunski; sjajno, izvrsno.*“

Prethodni pridjevi i opisi onoga što se misli brojevnim ocjenama 1, 2, 3, 4, 5, znatno pojašnjavaju sadržaj koji se želi opisati i iskazati i znatno obogaćuje pedagošku komunikaciju koja se odnosi na *praćenje i ocjenjivanje* učenikovih aktivnosti i postignuća (Između sintagme „*praćenje i ocjenjivanje*“ i „*paćenje i ucjenjivanje*“ razlika je samo dva slova, ali u školama, nažalost, ima i ovoga drugoga!). Nema nikakva razloga da se tim pridjevima ne pridaje odgovarajuće značenje, odnosno da se u školskoj komunikaciji i pedagoškom vođenju oslanjamo samo na gole brojeve koje, bez prethodnih opisa i dodatnih objašnjenja, pružaju veliki prostor za subjektivnost.

Na pitanje koju logiku primjenjuju kada trebaju ocijeniti neke učenikove uratke ili odgovore deset učiteljica primarnog obrazovanja je uglavnom navelo sljedeće sintagme, konkretizirajući njima ocjene na skali od 1 do 5:

1. ne izvršava zadatke, nezainteresiran, ne prepoznaje, ne povezuje, ne razumije, ne sudjeluje, neaktivan, ne rješava, nediscipliniran, nerad, neznanje, nesamostalan, ne trudi se, uopće ne izvršava obveze, odbija suradnju, nemaran, niti uz pomoć učitelja ne može usvojiti planirano, ne piše domaće zadaće;

2. izvršava uz pomoć učitelja, uspijeva samo uz vođenje, pokazuje želju, ne sudjeluje dovoljno, ne razumije, nemaran odnos prema radu, poznaje samo najosnovnije, mnogo griješi, slabo razumijevanje, uz pomoć rješava samo najjednostavnije zadatke, treba ga stalno poticati, sudjeluje ali su rezultati nikakvi;
3. usvaja i primjenjuje, samostalan ali nesiguran, razlikuje, sudjeluje, aktivan, djelomično zadovoljava, trudi se, rješava lakše problemske zadatke, potrebna pomoć, teže povezuje naučeno, mnogo griješi, pokazuje interes, usvaja sporo, potreban poticaj;
4. vrlo aktivan na satu, brzo shvaća i primjenjuje naučeno, ponekad (rijetko) griješi, samostalan, rješava točno 85 do 90%, primjenjuje naučeno, jako se trudi, zaključuje pravilno, ne treba pomoć, redovito piše domaće zadaće;
5. izvrsno, odlično, samostalno rješava, uspoređuje, pronalazi informacije, kreativno, primjenjuje u novim situacijama, brzo, kritičko mišljenje, logički povezuje, zalaže se, surađuje.

Analiza sadržaja teksta koji opisuje logiku koju uvažavaju prilikom dodjeljivanja brojčanih ocjena može se uočiti oskudan rječnik za konkretizaciju ishoda učenja. Posebno ističemo formulacije tipa „povezuje naučeno“, „shvaća i primjenjuje naučeno“. Ovdje se ne zna što je to „naučeno“, odnosno što je ovdje konkretan ishod učenja? Je li to znanje u kognitivnom području, koja je to razina, vrsta ili kvaliteta znanja, jesu li to neke kompetencije, jesu li to određene vještine ili nešto drugo?

Zato zaključujemo da je svaki pokušaj konkretizacije i objašnjenja sadržaja koji se može pridružiti brojčanim ocjenama učiteljicama i učiteljima od koristi. Iz tog razloga prilažemo ovdje jedan pokušaj takve konkretizacije (vidi Tabelu 1!)

Broj	Opisni pridjev	Dodatni opisni pridjevi i druge riječi za konkretizaciju i objašnjenje
1	nedovoljan	Ne zadovoljava dogovoreni minimum koji je učenicima i roditeljima prikazan na početku nastavne godine; nikakav napredak, ne prepoznaje se neki vidljiv rezultat učenja
2	dovoljan	zadovoljava minimum koji je svim učenicima poznat kao polazište za ocjenjivanje; kojega je dosta za ono koliko treba, dostatno; u dovoljnoj mjeri, koliko je potrebno, dosta.
3	dobar	postigao dogovoreni standard odnosno postignuća za određeni nastavni predmet, koji je poželjnih osobina; koristan, valjan, pošten; čije osobine služe namjeni; dovoljno velik, prikladan; vrstan, valjan (npr. u sportu!); koji ima kvalitetu, povoljan, prihvatljiv
4	vrlo dobar	sve prethodno napisano uz „dobar“ uz dodavanje riječi „vrlo“ ili sljedećim riječima i sintagmama koje ističu postignuća označena ocjenom „dobar“: jako, u velikom intenzitetu, intenzivno, oštro, predano, izrazito, veoma, zadovoljan iznad očekivanja
5	odličan	izvrstan, poseban, vrhunski; sjajno, izvrsno, ističe se, zaslužuje posebnu pohvalu

Tabela 2: Pokušaj dodatne konkretizacije brojčanih ocjena opisnim pridjevima i drugim izrazima

Opisna ocjena iz vladanja iskazana u vidu pridjeva	Dodatni opisi i objašnjenja vladanja učenika
	može poslužiti kao primjer dobrih osobina i ispravnih

<b>UZORNO</b>	postupaka; besprijekoran, koji može poslužiti kao uzor; poželjno vladanje; vladanje na uzoran način; jasno i kulturno (tolerantno) iskazuje osobne stavove i uvjerenja;
<b>DOBRO</b>	Uglavnom poštuje odredbe kućnog reda škole, ima dosta poželjnih osobina, koristan, ali ga često treba opominjati zbog neprimjerena vladanja, zbog neprimjerena pravila koja su propisana Kućnim redom škole; izrečena pedagoška mjera „opomena“; potrebno raditi na razvijanju svijesti o važnosti pravila ponašanja i samokontrole vlastitih postupaka; nakon izrečene pedagoške mjere ili savjeta korigira svoje vladanje
<b>LOŠE</b>	nepoželjno, nekorisno, štetno, opasno, nije u skladu s očekivanjima, nije u skladu s pravilima kućnog reda škole, ne ponaša se dobro, neprimjereno, krivo, zlo, nevaljalo, pokvareno, vrijeđanje drugih učenika, netolerancija na nacionalne, vjerske, rasne razlike; vrijeđa, ruga se, prijeti; izrečene pedagoške mjere ukor, strogi ukor ili preseljenje u drugu školu

Tabela 3: Pokušaj dodatne konkretizacije opisnih ocjena iz vladanja

### O skali školskih ocjena

Školske ocjene iskazane brojevima od 1 do 5 predstavljaju zapravo, tipičnu ordinarnu skalu (lat. ordino = redati, poredati, razvrstati; ordinalija = redni brojevi). To je skala koja služi za uspoređivanje (najbolje, bolje ili slabije). Važno je ovdje upozoriti da ove skale pokazuju samo da je nešto veće ili manje od drugoga, bolje ili slabije prema nečijoj osobnoj subjektivnoj procjeni. Razlike između ovih mjernih skala nisu jednake i ne može se, ako se vezuju uz nečije znanje, iskazati za koliko je nečije znanje veće ili manje, za koliko je nečija slika bolja ili slabija, za koliko netko pjeva bolje ili slabije od druge osobe, za koliko je nečiji literarni rad umjetnički vrijedniji ili manje vrijedan od drugoga.

Sve skale koje omogućuju rangiranje su zapravo ordinarne skale. Takva je i skala koja odgovara na pitanje: Kako često sukobe s drugim učenicima u školi rješavaš fizičkim obračunom: 1 – nikad; 2 – rijetko; 3 - ponekad, 4 – često; 5 - uvijek. Slična joj je i skala koja bi mogla predstavljati odgovor na pitanje: Koliko si knjiga pročitao / pročitala ove školske godine: 4 – veoma mnogo; 3 – mnogo; 2 – malo; 1 – nimalo. Evo i primjera za procjenjivanje aktivnosti u području rekreacije i športa: Koliko često se tijekom tjedno baviš sportom: 5 - veoma mnogo; 4 – mnogo; 3 – rijetko; 2 – malo; 1 - nimalo.

Kad se bilo koja ordinarna skala povezuje s ishodima učenja ili bilo kakvih drugih učeničkih aktivnosti onda je dobro definirati pravila rangiranja, pravila razvrstavanja, odnosno pokušati iskazati neke standarde koji pokazuju ishode učenja. U motoričkom području je to mnogo lakše negoli u kognitivnom području.

Na nastavnicima je donošenje odluke po kojoj logici, kada i kako će za učenikovu aktivnost ili ishode učenja dodijeliti neki od brojeva zakonom i pravilnikom određene skale školskih ocjena. Bez obzira na zakonsko uporište školskih ocjena ostaje dosta prostora i mogućnosti za unošenje pedagoških, psiholoških i dokimoloških spoznaja prilikom donošenja odluke o



dodjeljivanju učenicima nekih od školskih ocjena. Bez obzira koliko se nastoji upozoriti na subjektivnost takva (pr)ocjenjivanja nije moguće izbjeći fenomen koji u psihologiji označavamo izrazom „*halo efekt*“: visina dodijeljene školske ocjene ovisi o različitim čimbenicima, često više od stvarno pokazanih ishoda učenja i postignutih obrazovnih rezultata.

### **Što sve nastavnici mogu koristiti za motivaciju za učenje.**

Nigdje u pravilnicima o ocjenjivanju nije nikada zapisano (propisano) da se učeniku mora upisati sve ocjene u imenik. Nastavnik uvijek može unijeti neku svoju filozofiju ili logiku dodjeljivanja određenih ocjena. Tako bismo mogli podržati praksu koju zagovaraju neki stručnjaci da treba izbjegavati u školske imenike kao prvu ocjenu za bilo koji nastavni predmet upisivati negativne ocjene. Ako to nikako ne mognemo ni izbjeći možemo barem odgoditi upisivanje negativnih ocjena za tzv. drugo tromjesečje, odnosno za drugu polovinu prvog polugodišta. Mnogi su nastavnici skloni, u svezi prethodno spomenutog fenomena koji nazivamo *halo efekt*, olako dodjeljivati učenicima negativne ocjene, baš zbog činjenice što vide u imenicima da su to neki prije njih mnogo puta već učinili. Pa, kad vide tri ili četiri jedinice uz ostale predmete, olako dopišu petu ili šestu u rubriku predmeta koji poučavaju.

Ako je učenik na nekim provjeravanjima uspješnosti učenja i pokazao neuspjeh, umjesto negativne ocjene može se preporučiti druge metode za poticanje na učenje, ili možda preispitati vlastite metode poučavanja i komuniciranja s učenicima. Naravno tu je i, u ovom tekstu detaljnije objašnjen, *didaktički ugovor* između glavnih subjekata nastavnog procesa.

Učenici rado sudjeluju u grupnim i razrednim projektima, motivirani su izraditi i neki individualni projekt koji može biti istraživački, razvojni, estetski, digitalni... Može se raditi u školi, kod kuće, negdje na terenu ili u muzeju. Učenicima sa slabom motivacijom za učenje iz knjiga mogu se ponuditi scenariji u kojima se uči iskustveno, rukama, timski, suradnički... Učenici rado prihvaćaju manje individualne i individualizirane zadatke, ako nastavnik pokaže da mu je stalo da pomognu u stjecanju pozitivne ocjene i pozitivne slike o sebi. Preporučiti je da ti zadaci ne budu teški i preopsežni, da ne zahtijevaju duži vremenski angažiranje (npr. više od jednog ili dva sata), jer je poznato da takvim učenicima mentalna kondicija nije jača strana (a ta vrst kondicije podrazumijeva upornost, sustavnost, motiviranost, kontinuirano bavljenje određenom aktivnošću...).

Korisno je otkriti što učenici sa slabom motivacijom za učenje iz knjiga ili bilježnica rade u slobodno vrijeme. Možda je to bavljenje glazbom, slikanjem, modeliranjem, pecanjem riba, šetnja i istraživanje šuma, potoka, mora... Sve se to može iskoristiti za povezivanje sa školskim aktivnostima uključivanjem takvih učenika u metodičke scenarije koji imaju veze s nastavnim programom, ali koji se mogu povezati uz druge didaktičke strategije koje omogućuju učenje i stjecanje kompetencija koje predviđaju nastavni ili školski kurikulumi.

### **Pedagogija uspjeha za sve i didaktički ugovor**

Kriteriji ocjenjivanja u nekoj školi ovise o brojnim čimbenicima: obveznost škole (obvezna ili neobvezna škola), obrazovne aspiracije učenika i roditelja, obrazovnih standarda koji su definirani nacionalnim okvirnim kurikulumom ili školskim kurikulumom. Dakle, tako važno pitanje kao što je ocjenjivanje u nekoj školi ne može biti prepušteno nekoj osobnoj, individualnoj pedagogiji ili ličnoj jednadžbi kako je to u svim udžbenicima dokimologije i psihologije objašnjeno.

Već je istaknuto da ocjenjivanje **ishoda učenja i obrazovnih postignuća** nije samo sebi svrhom te da školsko ocjenjivanje nije puki privjesak uz ostale etape (varijable) nastave. Filozofija, logika, kriteriji, modeli školskog ocjenjivanja moraju proizlaziti iz filozofije odgoja i obrazovanja koje zagovaramo u obveznoj ili neobveznoj školi. Hoćemo li u školi zagovarati i njegovati *kooperativnu* ili *kompetitivnu* pedagogiju? Ili obje, uz nastojanje da se uspostavi odgovarajuća ravnoteža? Zemlje EU su se opredijelile da u obveznoj školi svi odnosi i pedagoška događanja slijede *pedagogiju uspjeha za sve*: svakom djetetu treba pomoći postizanje optimalnih rezultata i optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti.

*Didaktički (pedagoški) ugovor* podrazumijeva definiranje odnosa učenika s nastavnicima i roditeljima. Učenici osnovnih i srednjih škola su maloljetne osobe. O njima su dužne skrbiti odrasle osobe, a najodgovorniji za tu skrb su roditelji i nastavnici. Dužnosti roditelja i nastavnika glede te obveze uređene su Ustavom, a konkretizirane određenim zakonima, npr. Zakonom o odgoju i obrazovanju, Zakonom o zaštiti od nasilja u obitelji. „Roditelji su dužni odgajati, uzdržavati i školovati djecu te imaju pravo i slobodu da samostalno odlučuju o odgoju djece.“ (Ustav RH, čl. 64)

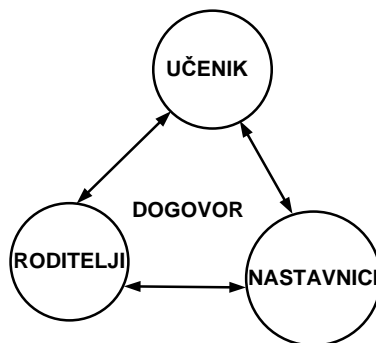
O čemu se to dogovaraju glavni subjekti odgojno-obrazovnog procesa? O čemu se trebaju dogovoriti roditelji i njihova djeca? O čemu se mogu i trebaju dogovoriti nastavnici s učenicima? Kada i kako se dogovaraju nastavnici i učenici? Mogli bi nizati pitanja, ali nastavnike zanimaju odgovori na ta pitanja. A odgovori nisu jednostavni!”

Prvo, različite su obrazovne aspiracije pojedinog djeteta i pojedine obitelji. Tradicionalno, obično nedovoljno školovani, roditelji bi kratko izrekli svoja očekivanja prema školi: Važno je da mi dijete tamo nauči čitati, pisati i računati. Taj je roditelj zapravo konkretizirao i operacionalizirao ciljeve odgoja i obrazovanja početnog stupnja obvezne škole. Tu logiku slijedi i Nacionalni okviri kurikulum (2010) u kojem su stručnjaci pokušali konkretizirati po nastavnim predmetima, područjima i ciklusima očekivane ishode učenja odnosno obrazovna postignuća. Nastavnici trebaju primijeniti svoje metodičke, pedagoške, psihološke i dokimološke kompetencije za ostvarivanje tih ciljeva. Te njihove kompetencije podrazumijevaju i kompetencije za upravljanje i reguliranje učenja pojedinaca i razrednih odjela.

Prema logici pedagoške komunikacije, a i prema propisima koji tu logiku prate i usmjeravaju, svaki bi nastavnik na početku nastavnog procesa (npr. nastavne godine) morao učenicima objasniti očekivane ishode i pravila ponašanja tijekom ostvarivanja tih ishoda. To jednako vrijedi za osnovnu obveznu školu, ali i za srednje općeobrazovne i strukovne škole koje imaju obično opisane i standardizirane ulazne uvjete i izlazna obrazovna očekivanja odnosno izlazne kompetencije.

Korisno je da nastavnik na početku nastavne godine snimi polazno stanje. I o tome su nastavnicima ponuđena određena pravila glede provođenja takvih ispitivanja i glede svrhe tako prikupljenih podataka. Osnovno je pravilo da se tako prikupljeni polazni podaci mogu koristiti u dijagnostičke, prognostičke i terapijske svrhe. Dijagnoza podrazumijeva mogućnost analize razvijenosti kompetencija na koje se nastavlja učenje, vježbanje, usavršavanje, stjecanje novih znanja itd. Ti podaci omogućuju kratkoročnu i dugoročnu i prognozu uspjeha. No, s pedagoškog motrišta posebno je važno da nastavnici uoče pojedince koji se ističu u odnosu na standarde predviđene za određeni razred, predmet, ciklus školovanja itd. Ako uoče pojedince koji znatno zaostaju za očekivanim standardom razreda u koji je učenik ili učenica upisan, onda treba planirati više individualiziranih nastavnih aktivnosti i dopunske nastave. Također, ako uoče pojedince koji su znatno ispred definiranih standarda i očekivanih obrazovnih ishoda za neki nastavni predmet ili stupanj školovanja (obrazovni ciklus) treba planirati također više individualiziranih nastavnih aktivnosti i razne vidove dodatnih nastavnih aktivnosti (npr. individualni nastavni projekti, mentorsko vođenje, istraživački projekti, dodatne obveze u školi kao što su vođenje školskog radija, školske web stranice, rad na školskim novinama, dežurstvo u informatičkoj učionici, itd.).

Sve opisano možemo nazvati zajedničkim imenom DOGOVOR, a kako se radi o pedagoškom odnosno nastavnom procesu nazivamo to DIDAKTIČKI DOGOVOR koji rezultira didaktičkim ugovorom o ponašanju glavnih subjekata (nastavnika i učenika), odnosno nastavnikovim obvezama i zahtjevima i očekivanim ishodima koje učenik treba ostvariti.



Slika 1: Didaktički dogovor glavnih subjekata

Roditelji, na temelju prirodnih želja i potreba će uvijek biti u prigodi osigurati socijalnu i ekonomsku *sigurnost* koja je izuzetno važna na listi ostvarivanja odnosno zadovoljavanja temeljnih ljudskih (i djetetovih) potreba. Na kraju krajeva, oni su to kao roditelji i dužni, bez obzira što je to istaknuto u Ustavu te u zakonima koji kasnije tu obvezu konkretiziraju i objašnjavaju. Ta obveza u kontekstu pedagoškog dogovora i didaktičkog ugovora ostvaruje se raznim vidovima komuniciranja nastavnika, razrednika i roditelja, od roditeljskih sastanaka i individualnih konzultacija (individualni razgovori roditelja, razrednika i nastavnika), ili oslanjanjem na suvremene tehnološke oblike informiranja (e-mail, SMS, e-matica i sl.).

Nastavnici, dakle, nikad nisu ostavljeni sami rješavati složena razvojna pitanja i potrebe učenika u dobi od šeste do osamnaeste godine. Uvijek se tijekom toga vremena mogu i trebaju oslanjati na suradnju s roditeljima, a kada obitelj zakaže u toj suradnji nastavnici se mogu oslanjati na razne druge socijalne i državne službe koje su zadužene za skrb o odgoju i obrazovanju maloljetnih osoba. Taj sustav koji treba izvršavati ili zadovoljavati te

individualne i društvene potrebe dosta je razvijen i teško ga je na ograničenom prostoru temeljitije prikazati (Vidjeti poglavlja Socijalnopedagoška potpora školi te Roditelji i škola)..

### **Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama**

U svim novijim pedagoškim dokumentima koje „proizvodi“ država, ili koje preporučuju stručnjaci za školstvo i učenje, polazi se od pretpostavke da svako dijete ima neke posebne osobne razvojne potrebe. Škola treba biti tako organizirana da se u njoj mogu zadovoljiti i uvažavati te individualne razvojne potrebe. Treba se prisjetiti i spoznaje: Nema apsolutno netaletrirana djeteta!

U suvremenoj pedagogiji i školskoj dokimologiji opravdano se polazi od pretpostavke da „oni učenici koje su stručna povjerenstva prepoznala kao učenike s teškoćama u razvoju i teškoćama u učenju, ne mogu biti ocijenjeni negativnom ocjenom, neovisno u kojoj su godini obveznoga školovanja“. Neke je nastavnike to opredjeljenje iznenadilo, a poneke dovodi u nezgodne situacije jer, eto ne mogu učeniku koji neće i ne želi učiti ili izvršavati školske obveze dodijeliti „jedinicu“! Što činiti? Napose, što učiniti kad je učenik svjestan toga svoga „prava“, odnosno te svoje povlaštene situacije.

Svaki udžbenik psihologije odgoja i obrazovanja bavi se i pitanjem „Kako povećati motivaciju za učenjem?“. Evo liste ideja koju nude Vizek Vidović i sur. (2003, str. 245):

- prilagoditi ono što se uči učeničkim interesima
- uvođenje novosti i raznolikosti u nastavu
- aktivno sudjelovanje učenika i brze povratne informacije
- poticanje radoznalosti
- povezivanje onoga što se uči s osobnim životom učenika
- pomaganje učenicima da sami postave svoje ciljeve

Od koristi mogu biti i neka rješenja s liste ekstrinzične motivacije (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 251-256):

- nagrađivanje učenika
- jasne povratne informacije
- neposredne i česte povratne informacije
- pohvaljivanje učenika
- naučiti učenike samopohvalama
- naučiti učenike da se uspoređuju sami sa sobom
- korištenje suradničkog učenja.

Široka je i lista nastavnih strategija koje će i najmanje zainteresirane učenike pridobiti na neke nastavne aktivnosti: igra, nastavni projekti (individualni, grupni, razredni, školski...), pedagoške radionice, međurazredna i međuškolska suradnja, izleti, gledanje zanimljivih

filmova, razni oblici suradničkog učenja, dopisivanje (SMS, e-Mail, „papir – olovka“, kombinacija svega prethodnoga, itd.).

Zamislimo učenika koji u osnovnoj školi ima privilegiju raditi prema prilagođenom nastavnom kurikulumu (npr. zbog intelektualnog hendikepa u kombinaciji s drugim razvojnim teškoćama (npr. hiperaktivnosti, nesocijaliziranost, neurednost itd.). To znači da je tim stručnjaka procijenio da on ili ona, uz zahtjeve koje postavlja pred sve ostale učenike, ne može postizati uspjeh, odnosno ne može napredovati. Ukoliko bismo takva učenika stavili ipak u takvu situaciju, a on svakodnevno doživljavao neuspjeh, vjerojatno bi se usmjerio na druge strategije za postizanje uspjeha, odnosno za privlačenje pozornosti na sebe. Takvi učenici obično u tim slučajevima počinju varati, lagati, izbjegavati neugodne situacije izostajanjem s nastave ili se u komuniciranju ponašaju vulgarno, neugodno, agresivno... Što nastavniku ili nastavnicima preostaje činiti?

Prije svega, mora se pretpostaviti da je nastavnik koji se našao u takvoj situaciji ili koji prepoznaje da se takav učenik prema školskim obvezama ponaša na neprimjeren, prethodno opisan način, temeljito upoznat s razlozima zašto je tom učeniku ponuđen i priređen prilagođeni nastavni kurikulum? Korisno je da se svaki nastavnik kod drugih stručnjaka (psihologa, defektologa, liječnika ili pedagoga) upozna s prirodom takve teškoće (ili kombinacije raznih teškoća!), te da preispita listu pedagoške i metodičke ponude za rješavanje takvih razvojnih i pedagoških problema. Najgora strategija s te liste jeste svakodnevno kritiziranje, omalovažavanje, vrijeđanje, odnosno poduzimanje bilo kakve komunikacijske ili metodičke aktivnosti koja još više pojačava kod takvih učenika nesigurnost, osjećaj manje vrijednosti, svjesnost ranije stečene negativne slike o sebi itd.

Mnogo bolje je pokušati slijediti prethodno prikazanu listu ideja za intrinzično ili ekstrinzično poticanje takvih učenika a, zanimljivo, nigdje se na toj listi ne spominju školske ocjene, napose ne „jedinice“!

### **Dopunska nastava kao vid pedagoške i metodičke terapije**

Nakon pisanih provjera nastavnici su dužni utvrditi uzroke neuspjeha i ponoviti provjeru. Osim toga, dužni su organizirati dopunsku nastavu, odnosno dopunsku instruktivnu pomoć. To može značiti da je nastavnik ili nastavnica koristio krive metode tijekom poučavanja ili je nedovoljno individualizirao instruktivne aktivnosti.

Služeći se medicinskom terminologijom, mogli bismo reći da je nastavnik nakon postavljene dijagnoze trebao izabrati odgovarajuću (pedagošku, metodičku, didaktičku) terapiju. Rijetko ta terapija može biti konfekcijska i unificirana za čitav razredni odjel. Mnogo češće će to biti individualizirana metodička terapija odnosno individualizirana instrukcija.

Dopunska nastava ne bi trebala biti organizirana prema modelu konfekcijskih nastavnih sati na kojima su nazočni svi učenici jednog razrednog odjeljenja. Mnogo je korisnije ako nastavnici prepoznaju probleme u učenju i skupine učenika (3-5, ili čak samo jednog!) koji imaju slične teškoće u učenju te za njih povremeno, tijekom redovne nastave ili u vrijeme posebno planiranih nastavnih sati organiziraju primjerenu instruktivnu pomoć. Može to biti i

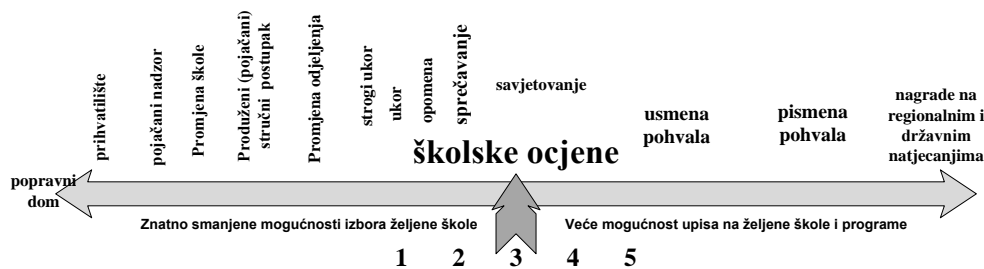
dogovor o zajedničkom radu u trajanju od 15 – 20 minuta prije nastave, u nekoj od praznih učionica ili nastavnikovu kabinetu.

## Ocjenjivanje i druge pedagoške mjere

Osim ocjena u vidu brojeva koje se pripisuju određenim vidovima ponašanja ili pokazanim obrazovnim postignućima školski propisi omogućuju nastavnicima i primjenjivanje drugih pedagoških mjera koje su u funkciji upravljanja i reguliranja odgojnog i obrazovnog procesa.

Zbog povreda dužnosti i neizvršavanja nastavnih obveza, osim školskih ocjena, nastavnici i nastavničko vijeće može učenicima dodijeliti opomenu, ukor, strogi ukor, preseljenje u drugu školu ili pripremiti poseban odgojno-obrazovni tretman koji će pomoći da se otklone ili ublaže teškoće zbog kojih učenik ili učenica ne uspijeva zadovoljiti očekivanim odgojnim i obrazovnim ishodima. U srednjim školama koje nisu obvezne može se izricati i pedagoška mjera isključenja iz škole, odnosno zabrana dolaska u školu.

Naravno učenike i roditelje na početku nastavne godine treba upoznati s pravilima kućnog reda škole te s razlozima zbog kojih će učenicima biti izricane određene pedagoške mjere.



Slika 2: Školske ocjene i druge pedagoške mjere

## Dokimološke kompetencije kao dio pedagoških kompetencija

U jednom je pedagoškom priručniku zapisano i ovo: Na nastavničkim fakultetima budući nastavnici uče o svemu i svačemu, ali o tome kako ocjenjivati učenike ne uče obično ništa. Podrazumijeva se da svi znaju ocjenjivati učeničke radove, učeničke odgovore, učeničke aktivnosti tijekom nastavnog procesa.

Imamo li čvrsto uporište za takvo stajalište?

Znamo li ocjenjivati? Možemo li kazati: „Ja znam ocjenjivati i moje su ocjene objektivne“?

Jesu li oni koje ocjenjujemo zadovoljni našim ocjenjivanjem?

Koliko smo u tom poslu objektivni, a koliko su naše ocjene rezultat naše subjektivne pedagogije ili halo efekta? Koliko su dodijeljene ocjene (napose one najniže!), naše priznanje

da smo iscrpili sav metodički repertoar i cjelovitu listu za motiviranje učenika na učenje sadržaja i vještina koje poučavamo?

To su samo neka od pitanja kojima se bavi školska dokimologija, zatim didaktika, metodike i pedagogija. A, bilo bi korisno da se tim pitanjima tijekom čitava radnog vijeka bave i svi nastavnici.

Ovom prigodom možemo tek podsjetiti da je to važna kompetencija koja se počinje stjecati tijekom studija na nastavničkim fakultetima, ali koja se ne prestaje usavršavati do kraja radnog vijeka. Među najučestalijim temama programa cjeloživotnog usavršavanja učitelja nalazi se teme koje se odnose na školske ocjene i ocjenjivanje. Kako je poznato da se kompetencije stječu i usavršavaju isključivo učenjem i vježbanjem, onda nam ostaje tražiti najprikladnije oblike za osobno usavršavanje u ovoj važnoj pedagoškoj odnosno nastavničkoj kompetenciji.

Prilog

### **Neke korisne dokimološke preporuke**

1. Pokušajte barem u prva dva mjeseca nastave nikad učeniku kao prvu ocjenu u imenik ne upisati jedinicu! Pa, tko ima volje učiti ako na kraju prvog mjeseca nastavne godine u imeniku ima upisane tri ili šest jedinica?
2. Ako ste u dilemi između dvije ocjene koje trebate dodijeliti za neki učenikov rad, uvijek se opredijelite za višu ocjenu! Manja je vjerojatnost da će te pogriješiti.
3. Rezultate prvog inicijalnog ispitivanja na početku nastavne godine iskažite u broju točnih i netočnih odgovora, a rezultate usmeno komentirajte učenicima dajući im upute za učenje i prognozu za njihov uspjeh koji će ovisiti o tome koliko će poslušati vaše preporuke!
4. Nikad nemojte zaključivati ocjene na temelju izračunavanja prosječne ocjene za sve učenikove ocjene zapisane u imeniku!
5. Ne čitajte ocjene iz imenika na roditeljskom sastanku. Nemojte to činiti čak niti u slučajevima kada učenik ili učenica ima sve ocjene 5! Ostali roditelji će lako zaključiti zašto imena njihove djece nisu pročitana!
6. Iako je škola javna ustanova, nitko nam ne daje za pravo na web stranici škole objavljivati javno školske ocjene. Ne mora svako u gradu ili selu znati kakve rezultate neko dijete postiže u školi!
7. Objasnite učenicima i roditeljima na početku nastavne godine svoja očekivanja za dodjeljivanje minimalne pozitivne ocjene! To je dio didaktičkog ugovora između vas, učenika i roditelja.
8. Individualizirajte poučavanje ili organizirajte „nastavu na tri razine težine“. To će pomoći učenicima i roditeljima da procijene osobne mogućnosti učenika i reguliraju njihove obrazovne aspiracije.
9. Ne zaboravite nikad da je osnovna škola obvezna i kao takva ne treba biti selektivna!
10. Nakon svake dodijeljene negativne ocjene učeniku, upitajte se što možete poduzeti da mu pomognete u postizanju boljeg uspjeha! Procijenite pritom sve objektivne i subjektivne uvjete i pretpostavke!
11. Nisu školske ocjene jedino sredstvo za motiviranje učenika na učenje! Iz dokimoloških istraživanja je poznato da čak i pretjerivanje s dodjelom pozitivnih ocjena smanjuje učenikovu motivaciju za učenje!
12. Nemojmo školske ocjene koristiti kao jedino i isključivo sredstvo za selekcioniranje učenika prilikom upisa na viši stupanj školovanja! Školske ocjene ne mogu udovoljiti toj svrsi!

13. Sva djeca voli učiti, samo ne vole kad ih se na to prisiljava (školskim ocjenama)!

13. Vratimo se izvornom značenju opisnih pridjeva koji stoje pored pet brojčanih ocjena! Uz uvažavanje tih opisnih pridjeva (dovoljan, dobar...) te će brojevima iskazane ocjene biti mnogo objektivnije i korisnije za reguliranje procesa učenja i poučavanja!

15. Samo djeca koja doživljavaju uspjeh vole školu!



## Zaključak

Glavna svrha pisanja ovog pregleda pedagoških objašnjenja načina, postupaka i elemenata vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, i pokušaj znanstvenog objašnjenja pedagoških okolnosti u kojima se pojavljuje i ocjenjivanje učenika tijekom osnovne i srednje škole, bio je ukazivanje na složenost veza i odnosa glavnih varijabli koje se pojavljuju u tom procesu (ciljeva i očekivanih ishoda, metoda, strategija i tehnologije za ostvarivanje tih ishoda, načini praćenja te procjenjivanja i samoprocjenjivanja rezultata). Nastojali smo pokazati i dokazati da *ocjenjivanje* nije samo sebi svrhom te da *ocjenjivanje* nije jedino niti glavno sredstvo za poticanje učenika na učenje (više o tome u: Matijević, 2004 te Bognar i Matijević, 2005).

Nastavnici poznaju mnoge metode i strategije za uključivanje učenika u raznovrsne scenarije iskustvenog učenja, metodičke scenarije u kojima se uči istraživanjem i otkrivanjem, radom i suradnjom, i sposobni su sve to organizirati i bez školskih ocjena, bez korištenja ocjena za kažnjavanje za neuspjehe ili za korištenje školskih ocjena kao jedini ili kao isključivi način poticanja učenika na učenje. Konstatirali smo da nema djece koja ne vole učiti, ali na nastavnici ostaje otkrivati najbolje metode poticanja i organiziranja te važne životne aktivnosti! Konačno, za tu kompetenciju su proveli nekoliko godina na fakultetu.

Školske ocjene se često koriste za prisiljavanje na učenje, na pretvaranje učenja u neugodnu aktivnost, na stvaranje odbojnosti prema svemu što asocira na učenje i školu (fobije prema nastavnim predmetima, fobije prema nekim nastavnicima, fobije prema školi itd.). Loše je ako se pedagoški dobro osmišljen proces praćenja i ocjenjivanja učenika često izrodi u proces *paćenja i ucjenjivanja* učenika koji dječjem razvoju nanosi više štete negoli koristi! Prethodni tekst upozorava na tu opasnost i nudi rješenja kojima se takva opasnost može prevladati.

Besmisleno je raspravljati o ocjenjivanju ako ne definiramo polazišta (očekivane ishode, očekivana obrazovna postignuća), a ti su ishodi, iz perspektive roditelja sve češće skromni: Važno je da mi je dijete na kraju školovanja zdravo, normalno i sposobno nešto raditi.

Besmisleno je i raspravljati o školskom ocjenjivanju ako nam nije jasna temeljna filozofija odgoja i obrazovanja koja će obilježavati odgojnu komunikaciju tijekom školovanja. Želimo li školu u kojoj se stalno propituje tko je najbolji, tko je najbrži, tko je najkreativniji, tko je najsposobniji, tko je najjači, tko je ... onda je to jedna kompetitivna paradigma uz koju će dio populacije školske djece od školovanja imati više štete negoli koristi. Teško je svakodnevno dolaziti u školu sa spoznajom da ćeš opet biti najslabiji, najzadnji, najsporiji...

Fizički prostor u kojem se događaju životne i pedagoške situacije te način komuniciranja i strategije za ostvarivanje očekivanih odgojnih i obrazovnih ishoda, bitno uvjetuju i izbor modela praćenja i ocjenjivanja učenika. Koji je to model ocjenjivanja uz koji ćemo moći pratiti i kontrolirati (poticati i regulirati) ostvarivanje nenasilnog rješavanja sukoba, suradničkih kompetencija i tolerancije, istinoljubivosti i domoljublja, a sve su to varijable

koje su izuzetno značajne za snalaženje u životu te za uključivanje u cjeloživotno učenje. Model ocjenjivanja procesa i rezultata, pedagoških situacija i obrazovnih ishoda, mora biti usklađen s pedagoškim i didaktičkim paradigmatama, odnosno s filozofijom odgoja koja je primjerena temeljnim ljudskim vrijednostima.

I na kraju, svi pokušaji da se izabere jedinstven dokimološki model za primarno i sekundarno obrazovanje, odnosno za dvanaest godina školovanja, te da se svi nastavnici u tom sustavu moraju pridržavati istih pravila izazivaju brojna pitanja, dileme i probleme. Zato treba imati razumijevanja za probleme na koje nailaze naši nastavnici jer se istih pravila o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju trebaju pridržavati učiteljice i učitelji koji svoju nastavnu normu odrađuju poučavanjem šest nastavnih predmeta s 25 učenika, zatim nastavnici koji svoju nastavnu normu odrađuju poučavanjem jednog nastavnog predmeta s 200 do 300 učenika te nastavnici koji poučavaju osam do devet strukovnih nastavnih predmeta u sekundarnom obrazovanju odrađivanjem svoje nastavne norme s 200 ili više učenika. Vjerojatno ćemo doživjeti da se i naši stručnjaci za školska pitanja i političari koji donose provedbene propise slože u izboru dokimoloških modela koji su prilagođeni ciklusima školskog sustava i posebnostima koje prate prirodu nastavnih predmeta (npr. Schneider, 2010) te koji odgovaraju svrsi ocjena koje se dodjeljuju na kraju pojedinih ciklusa u školskom sustavu ili prirodni kompetencija koje treba stjecati u nastavi pojedinih nastavnih predmeta (Matijević, 2004).

## **Literatura**

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Ed.), (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York and London: Longman.

Baert, G. i dr. (2002), *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005), Zagreb: Školska knjiga.

Jürgens, E. (2010), *Leistung und Beurteilung in der Schule: eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Sankt Augustin: Academia-Verl.

Kyriacou, Ch. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Matijević, M. (2004), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenka*. Zagreb: Školske novine.

National core curriculum for basic education (2004), Helsinki: Finnish National Board of Education.

Nacionalni okvirni kurikulum (2010), Zagreb: MZOS.

Reece, I. and Walker, S. (1994), *Teaching, Training and Learning*. Durham: Business Education Publishers.

Schneider, F. J. (2010), *Interne Evaluation im Englishunterricht: unterrichtsbegleitende Diagnoseverfahren zur schulischen Qualitätsentwicklung*. Berlin und Münster: Lit.

Vizek Vidović i sur. (2003), Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP i Vern.