

Ocjena kao motivacija u učenju

Catela, Deborah

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:755399>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-04**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

DEBORAH CATELA

OCJENA KAO MOTIVACIJA U UČENJU

Diplomski rad

Pula, rujan 2023.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

DEBORAH CATELA

OCJENA KAO MOTIVACIJA U UČENJU

Diplomski rad

JMBAG: 0303086097 redoviti student

Studijski smjer: Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Predmet: Didaktička dokimologija

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Didaktička dokimologija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Sandra Kadum

Pula, rujan 2023.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Deborah Catela, kandidatkinja za magistra ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli _____ godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, Deborah Catela dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom „*Ocjena kao motivacija u učenju*“ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli _____ (datum)

Potpis

Sadržaj

1. UVOD	1
2. DOKIMOLOGIJA I OSNOVNI POJMOVI	2
2.1. Dokimologija.....	2
2.2. Praćenje	2
2.3. Provjeravanje.....	3
2.4. Vrednovanje	3
3. OCJENJIVANJE I OCJENA	6
3.1. Funkcija ocjene	7
3.2. Svrhe ocjenjivanja	8
4. UTJECAJI NA OCJENE	9
4.1. Problemi pri ocjenjivanju.....	9
4.2. Faktori ovisni o učeniku	9
4.3. Faktori ocjenjivanja ovisni o učitelju	11
4.4. Utjecaj roditelja na ocjene.....	15
5. MOTIVACIJA	17
5.1. Osnovno o motivaciji.....	17
5.2. Teorije motivacije.....	17
5.2.1. Teorije potreba	18
5.2.2. Kognitivističke teorije.....	20
5.3. Poboljšanje motivacije za učenjem	24
5.4. Intrinzična i ekstrinzična motivacija	25
6. OCJENA KAO MOTIVACIJA	28
6.1. Povezanost motivacije i ocjene	29
6.2. Ocjena kao motivacija za učenje	30
7. STUDIJA SLUČAJA	31
7.1. Osnovno o studiji slučaja.....	31
7.2. Osnovna škola Vladimira Nazora – Krnica – prikaz istraživanja	32
7.3. Analiza dobivenih podataka	34
7.4. Analiza prosjeka predmeta i općeg uspjeha učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica.....	53
7.4.1. Prosjeci generacija zajedno iz svakog predmeta pojedinačno	54
7.4.2. Središnje ocjene prolaznosti predmeta.....	57
7.4.3. Opći uspjesi kroz četiri razreda posljednjih jedanaest generacija.....	58
7.4.4. Opći uspjesi kroz četiri razreda na razini Republike Hrvatske.....	59
8. ZAKLJUČAK	61

9. LITERATURA	62
10. PRILOZI	65

1. UVOD

Proces odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi izuzetno je kompleksan. Iako većinu ljudi pojam osnovnoškolskog obrazovanja asocira samo na ocjenjivanje, do ocjenjivanja, odnosno ocjene, dolazi se raznim procesima. Praćenje, provjeravanje i vrednovanje od izuzetne su važnosti u svakodnevnom obrazovanju učenika, a upravo oni dovode do ocjene. Kako bi ocjena bila „pravedna“ te kako bi što bolje prikazivala učenikovu razinu znanja, sposobnosti i stečenih vještina, učitelji imaju veoma važne zadatke. Potrebno je pratiti, zapisivati i promatrati svakog učenika jer su ti zapisi od velike pomoći pri ocjenjivanju te je prilikom samog ocjenjivanja potrebno svaku ocjenu dodatno obrazložiti. Međutim, prilikom ocjenjivanja često se nailazi na razne utjecaje koji mogu imati negativne učinke na ocjenu, bilo da je to od strane učitelja, učenika ili čak i roditelja. Kao još jedan od pojmova koji ima izrazito važnu ulogu u odgoju i obrazovanju, javlja se i motivacija učenika za učenjem. Motivacija svakako utječe na učenikov uspjeh, no važno je prepoznati pravu motivaciju učenika za znanjem, nasuprot one koja je pod utjecajem raznih nagrada. Upravo iz tih razloga spominje se i motivacija učenika ocjenom, koja može poslužiti kao dodatni poticaj.

Na početku ovoga rada bit će objašnjena dokimologija, kao jedan od najvažnijih pojmova u obrazovanju, uz svakodnevne procese u školskom obrazovanju, praćenje, provjeravanje, vrednovanje i ocjenjivanje. Nadalje, dublje se ulazi u postupak ocjenjivanja te se objašnjava funkcija ocjene, kao i njena svrha. S obzirom na to da na ocjenu može utjecati više čimbenika, u ovome su radu detaljno objašnjeni čimbenici koji su prilikom ocjenjivanja ovisni o samom učeniku, oni koji su ovisni u učitelju pa i utjecaju roditelja. Iz tih se razloga detaljnije objašnjava i motivacija i njene teorije, kao i njeni utjecaji na učenikovu ocjenu. Kako bi se ustvrdilo motivira li ocjena učenike na učenje, proveda se studija slučaja u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica. Cilj je ove studije slučaja bio ustvrditi imaju li učenici veću motivaciju za postizanjem boljih ocjena u sedmom i osmom razredu zbog upisa u srednju školu jer učenici tek tada postaju svjesni da su im ocjene važne za upis u srednju školu. Dobiveni podatci iz Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica usporedili su se i s rezultatima učenika na razini Republike Hrvatske, kako bi se uvidjelo je li ova škola samo iznimka ili se pak rezultati studije slučaja mogu odnositi na učenike Republike Hrvatske.

2. DOKIMOLOGIJA I OSNOVNI POJMOVI

2.1. Dokimologija

Dokimologija, riječ nastala od grčkih riječi „dokimos“ (dokazan) i „logos“ (istina, znanost), utkana je u svakodnevni odgojno-obrazovni proces. Iako je relativno mlada znanstvena disciplina nastala sredinom tridesetih godina dvadesetoga stoljeća, iza sebe nosi velik broj istraživanja i proučavanja. Naime, upravo u to vrijeme, rasla je potreba za istraživanjima problema ocjenjivanja i poučavanja načina ispitivanja, ali i o utjecaju mnogih faktora koji utječu na obavljanje ljudskih aktivnosti. Istraživanja, odnosno pokret koji se time bavio proširio se na sve dijelove svijeta. „Dokimologija kreće u dva osnovna smjera: otkriti sve ono što onemogućuje kvalitetno procjenjivanje školskog znanja te kako otkloniti te čimbenike rizika i školsko znanje mjeriti prema kriterijima koji su stalni i isti za sve“ (Janković, 2002: 65). Kao znanost, ona prati i proučava ocjenjivanje te se bavi pitanjima utjecaja na ocjenu, primjerice motivacije, modela, kao i kriterija ocjenjivanja (Matijević, 2004). Iz dokimologije, razvila se i školska dokimologija, koja obuhvaća pitanja praćenja, procjenjivanja i vrednovanja učenikovog znanja, ali i drugih postignuća učenika (Kadum, 2013). Upravo su praćenje, provjeravanje, ocjenjivanje i vrednovanje osnovni pojmovi školske dokimologije. Ona ima za cilj otkriti čimbenike koji negativno utječu na školske ocjene te pronaći objektivna rješenja koja dovode do pravednog i ispravnog mjerenja odgojno-obrazovnih postignuća učenika (Grgin, 2001). Prema mnogim autorima, dokimologija je „ispitivanje ispitivanja“. Često se uz sam proces ocjenjivanja postavljaju mnoga pitanja, ali se javljaju i mnoge nedoumice. Upravo zbog toga, učitelji imaju veliku odgovornost i teške zadatke praćenja, provjeravanja, ocjenjivanja i vrednovanja učenika, koji su u odgojno-obrazovnom procesu svakodnevnica te je iz tog razloga potrebno poznavati i razumjeti njihova značenja.

2.2. Praćenje

Praćenje je, prema Matijević (2004) proces koji se odvija usporedo sa samom realizacijom nastavnog procesa, stoga ih je ponekad teško promatrati kao zasebne procese. Ono što praćenje podrazumijeva jest učiteljevo bilježenje zapažanja o učeničkim sposobnostima, interesima, kao i o razini usvojenosti sadržaja, odnosno zadataka propisanim temeljnim dokumentima (Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007).

Učitelji, prilikom opažanja učenikova razvoja bilježe ona zapažanja koja su lako uočljiva te mogu biti od koristi prilikom donošenja konačne ocjene uspjeha učenika. Uz to, zapažanja trebaju biti jasna i shvatljiva samom učeniku, kao i njegovim roditeljima (Kadum, 2013).

2.3. Provjeravanje

Provjeravanje, prema Pravilniku (2019), „podrazumijeva procjenu postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine“. Učitelj vrši provjeru učenikova znanja prije, tijekom, ali i nakon obrade novoga gradiva. Penca Palčić (2008) navodi kako je svrha provjeravanja učenikova znanja prije obrade novoga gradiva ustvrditi njegovo predznanje, svrha provjeravanja tijekom obrade je provjeriti shvaćanje učenika novoga sadržaja te otklanjanje eventualnih problema, a kako svrha nakon obrade služi kako bi se ustanovilo koliko i u kojoj mjeri učenik shvaća obrađeno nastavno gradivo. Tehnike, odnosno postupci kojima se provjeravanje izvršava može biti subjektivno i objektivno. Subjektivno ocjenjivanje, poznatije kao usmeno ocjenjivanje, zahvalno je zbog neposrednog odnosa između učitelja i učenika. Iako je to prednost, veliki nedostatak subjektivnog ispitivanja je njegova neekonomičnost, odnosno veliki utrošak vremena. Uz to, subjektivno provjeravanje ističe i subjektivnost samog učitelja (Kadum, 2013). Nasuprot tome, objektivno, odnosno pismeno provjeravanje, izrazito je ekonomično, ne oduzima previše vremena, a većina učenika, ako ne i svi, njime su obuhvaćeni. Još jedna činjenica, koja objektivnom provjeravanju ide u korist, jest i veća objektivnost, jer su svi učenici izloženi jednakoj težini zadataka. Kao najobjektivniji način provjeravanja smatraju se testovi znanja jer su pitanja svim učenicima zadana na jednak način, a učenički odgovori se boduju, odnosno ocjenjuju prema unaprijed određenim jasnim granicama (Kadum, 2013).

2.4. Vrednovanje

„Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje“ (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi,

2010). Praćenje, provjeravanje i vrednovanje temeljni su postupci koji prethode, a samim time i dovode do ocjenjivanja učenika. Prema Mrkonjić i Vlahović (2008:29), vrednovanje „u obrazovnom procesu odnosi se na razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa“. Kada govorimo o vrednovanju u odgojno-obrazovnom procesu, postoje tri osnovna pristupa: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog.

Vrednovanje za učenje odvija se istovremeno s procesom samog učenja. Ono ne rezultira ocjenom, već povratnom informacijom. U središte vrednovanja za učenje postavljen je proces učenja i poučavanja. „Vrednovanje za učenje uvijek je usmjereno na napredak učenika: trenutačna se postignuća svakoga učenika uspoređuju s njegovim prethodnim postignućima fokusirajući se na napredovanje koje je učenik ostvario u odnosu na postavljene ishode (kriterijsko vrednovanje), umjesto na međusobno uspoređivanje učenika u skupini (normativno vrednovanje)“ (Smjernice... 2019; 28). U procesu se prikupljaju informacije koje su od velike koristi i učenicima i učiteljima. Učenicima služi kako bi unaprijedili ili poboljšali svoj proces učenja, a učiteljima su te informacije korisne kako bi i oni mogli unaprijediti proces učenja i poučavanja. Učitelji, osim što prikupljaju informacije o razini usvojenih znanja, sposobnosti i vještina učenika te njihovoj motivaciji za rad i odnosu prema radu, mogu prilagoditi svoje strategije poučavanja, ali i učinkovitije i detaljnije planirati i postavljati buduće ciljeve. Učenicima vrednovanje za učenje omogućuje svjesnost u vlastitom procesu učenja, omogućuje postizanje boljih rezultata, stvaranje samopouzdanja i motivacije. Od vrednovanja za učenje i roditelji također primaju informacije. Njima omogućuje povratne i ažurne informacije o učenju djeteta, o njegovoj uključenosti u odgojno-obrazovni proces, ali nudi i eventualne smjernice kojima mogu pomoći svom djetetu.

Vrednovanje kao učenje je, ukratko rečeno, samovrednovanje učenika i vršnjačko vrednovanje. Učenici bi trebali biti aktivno uključeni u nastavu jer se upravo iz vrednovanja postavljaju daljnji zadatci te se potiče razvoj samostalnog učenja. Kada učenici u potpunosti shvate smisao i cilj samovrednovanja, tada će svoje ciljeve, kao i proces učenja prilagoditi sebi, svoje će učenje planirati sukladno informacijama koje je sam prikupio prilikom samovrednovanja. U manjoj će mjeri u obzir uzeti informacije koje je prikupio od vršnjaka ili učitelja. Samovrednovanje učenika je vještina koja se osim u odgojno-obrazovnom procesu može i treba primjenjivati i u ostalim aspektima

života. Iz vrednovanja kao učenja koristi imaju i učitelji i učenici. Učitelji mogu jasnije razaznati razmišljanja učenika tokom njihova samovrednovanja, ali i prilagoditi način poučavanja učenicima koji postaju sve samostaljniji. Učenici, s druge strane, uz pomoć samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja počinju shvaćati kako je samovrednovanje izrazito važno jer je to sredstvo uz pomoć kojega si mogu postaviti ciljeve i bolje organizirati svoj proces učenja. Time učenici razvijaju odgovornost i kritičko mišljenje prema svojim obavezama.

„Vrednovanje naučenoga jest sumativno vrednovanje kojemu je svrha procjena ostvarenosti ishoda nakon određenoga (kraćega ili dužega) razdoblja učenja i poučavanja“ (Smjernice... 2019; 31). Vrednovanje naučenog u pravilu se iskazuje uz pomoć ocjena. Ima važnu ulogu u informiranju učitelja, učenika, roditelja i stručnih suradnika o postignutim rezultatima učenika. Izvještava i o napretku učenika, mogućoj akceleraciji ili učenicima kojima je potrebna dodatna podrška te o planiranju budućeg odgojno-obrazovnog rada. Osim što vrednovanje naučenog omogućuje gore navedenim osobama informacije, mogu utjecati i na poboljšanje odgojno-obrazovnog sustava na lokalnoj razini ili na razini cijelog školstva. Vrednovanje naučenog usko je povezano s vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje te zajedno predstavljaju iznimno bitnu sastavnicu odgoja i obrazovanja. Vrednovanje naučenog može se sprovesti na tri načina, odnosno tri oblika: unutarne vrednovanje, hibridno vrednovanje i vanjsko vrednovanje. Unutarne vrednovanje u potpunosti obavlja učitelj koji planira i provodi vrednovanje. Korištene metode trebale bi biti različite kako bi svaki učenik mogao pokazati ostvarenost ishoda metodom koja njemu najviše odgovara. Najčešće korištene metode su pisane provjere, usmene provjere, opažanje izvedbe učenika tokom neke aktivnosti, analiza radova učenika, analiza rasprave u koju je učenik uključen te analiza učeničkih izvješća (Smjernice... 2019). Hibridno vrednovanje uključuje ispitni centar i učitelja. Ispitni centar planira i sastavlja razne ispite, a učitelj može odabrati što želi provesti u svome razredu. Također, na učitelju je da odabere hoće li učenici rješavati pojedine zadatke ili ispite u cijelosti. Učenici bi na temelju napisanog dobivali povratne informacije o napisanom, prema bodovima koje je odredio ispitni centar (Smjernice...2019). Vanjsko vrednovanje je zapravo provođenje standardiziranog vrednovanja, a najčešće ima selektivnu funkciju. Sastavlja se izvan škole, a svi učenici pristupaju ispitu u isto vrijeme. Pri ocjenjivanju i analizi ispita, postoji transparentnost i objektivizam. Najpoznatiji primjer vanjskog

vrednovanja je državna matura (Smjernice...2019). Vrednovanje, kao takvo ima veoma važnu ulogu u svakodnevnom procesu odgoja i obrazovanja. Učenici iz procesa vrednovanja mogu osvijestiti svoj proces učenja, prepoznati i popraviti eventualne pogreške, ali i podići svoje samopouzdanje te razviti kritičko mišljenje. To su samo neke od prednosti vrednovanja, koje će, osim u školi, učenicima biti od koristi i u budućnosti.

3. OCJENJIVANJE I OCJENA

Ocjenjivanje je jedan od najpoznatijih pojmova vezanih uz odgoj i obrazovanje. Ono je dugo vremena predstavljalo proces u kojem bi se utvrđivalo isključivo znanje učenika, odnosno razina usvojenosti učenikova znanja. U skorija vremena, učitelji ipak imaju složeniji zadatak, gdje uz razinu usvojenosti učenikova znanja, trebaju utvrditi i promatrati i učenikove sposobnosti, navike, odnos učenika prema radu i slično (Kadum, 2013). Samim je time, ocjenjivanje kao takvo postalo kompleksniji proces s obzirom na to da je usko povezan s praćenjem, a u većoj mjeri i provjeravanjem. Zato Kadum, Kadum (2019:195) navode da bi se „shvatila bit ocjenjivanja, potrebno je odrediti međusobni odnos između provjeravanja i ocjenjivanja: provjeravanje čini osnovu ocjenjivanja, a ocjenjivanje je prirodni završetak provjeravanja.“

Provjeravanje i ocjenjivanje zapravo su ovisni jedno o drugome. Provjeravanje prethoduje ocjenjivanju te daje informacije o razini usvojenosti znanja, sposobnosti, navika i ostalog, a potom se ocjenom to i utvrđuje, odnosno zabilježi. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), definira ocjenjivanje kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta“. Ocjena predstavlja razinu usvojenosti u učenju, a označava se dogovorenim brojkom ili sustavom znakova, koji se može razlikovati od zemlje do zemlje (Matijević, 2004). Iako je ocjena najčešće zamišljena kao brojka (brojčano ocjenjivanje), ona može biti i opisna (opisno ocjenjivanje). Brojčano ocjenjivanje obuhvaća pridavanje brojki učenikovim postignutim rezultatima. Ono također predstavlja ekonomičniji način ocjenjivanja jer ne iziskuje od učitelja dodatno opisivanje ocjene, već se zapisuje samo broj koji se može iščitati i razumjeti toga trenutka, uz napomenu da i učitelj i učenik razumiju što se brojčanom ocjenom izrazilo i što se na ocjenu odnosi (Kadum 2013). Opisno ocjenjivanje ipak daje veći uvid u

ostvarene rezultate učenika, upravo iz razloga što ih učitelj opisuje. Učiteljima, kao i učenicima, opisno ocjenjivanje pruža bolji i detaljniji uvid u informacije vezane za rad učenika. Iako u zemljama diljem svijeta nailazimo na brojne sustave ocjenjivanja, svaki je sustav smislen te obuhvaća oba načina ocjenjivanja (Matijević, 2004). Iako većina zemalja ima vlastiti sustav ocjenjivanja, u nekim su državama sustavi ocjenjivanja slični, posebice ako su imale povezanost u povijesti, a u nekima potpuno različiti (Novak- Milić i Barbaroša – Šikić, 2008). U Republici Hrvatskoj, primjerice, koristi se sustav brojčanih ocjena od pet stupnjeva te su određene brojevima od 1 do 5, gdje uz objašnjavanje riječima vrijedi sljedeće: 1 – nedovoljan, 2 – dovoljan, 3 – dobar, 4 – vrlo dobar i 5 – odličan ili izvrstan, gdje 5 predstavlja najbolju ocjenu, a 1 najlošiju. Totalna je suprotnost, primjerice Austrija, gdje ocjena 1 predstavlja najbolji rezultat, a ocjena 5 najlošiji rezultat (Novak- Milić i Barbaroša – Šikić, 2008). Dok se u primjerice Njemačkoj koristi raspon od 6 ocjena, u Nizozemskoj su skale ocjena u rasponu od deset stupnjeva. U Sjedinjenim Američkim Državama koriste se slova kao ljestvica (A,B,C,D,F) gdje je A najbolja ocjena, a F najlošija. Osim u rasponu ocjena, sustavi ocjenjivanja razlikuju se i po ocjenama koje nisu prolazne. U Hrvatskoj je samo ocjena nedovoljan neprolazna, u Njemačkoj su dvije, a u ostalim zemljama čak tri ili više ocjena nisu prolazne (Novak- Milić i Barbaroša–Šikić, 2008). U svakom od navedenih sustava, pojedini znak ili broj predstavlja opseg, odnosno razinu usvojenog znanja (Matijević, 2004).

3.1. Funkcija ocjene

Ocjena nema samo ulogu prikaza usvojenog znanja i sposobnosti, već prema Lavrnji (Lavrnja, 1998, prema Kadum, 2013) ima i informativnu, motivacijsku, prognostičku, dijagnostičku, selektivnu, klasifikacijsku i promotivnu funkciju. Kada govorimo o informativnoj funkciji ocjene, govorimo o učenicima, ali i o učiteljima. Ocjena učeniku daje informacije o razini usvojenog znanja, dakle informira učenika o procesu njegova učenja. Učiteljima, s druge strane, nudi informacije o razvoju učenika, ali služi i kao svojevrsna povratna informacija. Učitelj iz informativne funkcije ocjene može zaključiti što treba promijeniti ili eventualno popraviti u procesu učenja. Motivacija je iznimno bitna sastavnica u odgojno-obrazovnom procesu pa tako i motivacijska funkcija ocjene. Ona može poslužiti kao izvrstan motivator, dati poticaj i zainteresirati učenika još više u neko područje ili temu. Međutim, ako je motivacija neopravdana i neobjektivna, ona

može napraviti snažni suprotni učinak kod učenika te time postati sredstvo demotivacije. Prognostička funkcija ocjene služi učiteljima kako bi mogli predvidjeti razvoj učenika u budućnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Uz prognostičku, postoji i dijagnostička funkcija ocjene koja omogućuje dijagnosticiranje početnog stanja učenika te razinu postignuća učenika i njihovu kvalitetu. Prilikom upisa u srednju školu ili fakultet, naglasak je stavljen na selektivnoj funkciji ocjene, jer su upravo ocjene, kao i postignuća učenika, ono što omogućuje učenicima upise. Klasifikacijska funkcija ocjene podrazumijeva razvrstavanje u kategorije. Omogućuje učenicima uspoređivanje sa svojim postignutim rezultatima, ali i s postignutim rezultatima svojih vršnjaka. Posljednja funkcija ocjene je promotivna. Ocjena je sredstvo koje može dovesti do osobnog napredovanja učenika, kako u školi, tako i u društvu (Lavrnja, 1998, prema Kadum, 2013).

3.2. Svrhe ocjenjivanja

Prema Kyriacou (2001) postoje razne vrste ocjenjivanja, odnosno razlozi zbog kojih se ocjenjuje. Prva svrha ocjenjivanja jest da učitelji budu informirani o napretku svojih učenika, čime dobivaju povratnu informaciju o usvojenosti obrazovnih zadataka od strane učenika na temelju učiteljeva poučavanja. Druga svrha jest da se učenicima pruže povratne informacije o njihovu radu, kako bi svoje rezultate usporedili s očekivanim rezultatima, ali i kako bi poboljšali uspješnost u radu. Treća je svrha motivirati učenike i dati im dodatni poticaj kako bi bolje organizirali svoj rad. Četvrta svrha je da se osigura evidencija napretka učenika i njihova rada, koja uz prateće bilješke može poslužiti i u rješavanju eventualnih problema. Peta svrha jest da ocjenjivanje posluži kao izraz sadašnjih postignuća, gdje se u nekom određenom trenutku može odrediti razina postignutog uspjeha učenika, što može pripomoći učenicima u dobivanju svjedodžbe ili izvješća učestalo namijenjenog roditeljima. Šesta svrha ocjenjivanja jest da se ocijeni spremnost učenika za buduće učenje, kako bi učitelji započeli s poučavanjem novoga gradiva. Prije početka poučavanja novoga gradiva, potrebno je provjeriti jesu li učenici svladali prethodno gradivo na koje će se nastaviti novo gradivo. Posljednja svrha ocjenjivanja jest dokaz o djelotvornosti učitelja i škola, gdje učenički napredak pokazuje učeničke, učiteljeve ali i školske djelotvornosti.

4. UTJECAJI NA OCJENE

Na proces ocjenjivanja i na ocjene utječe mnogo čimbenika, ne radi se samo o učenikovom znanju, razini usvojenosti i motiviranosti. Lavrnja (1996) ističe kako je za problem pri procesu ocjenjivanja najveći krivac složenost predmeta ocjenjivanja, ali i nepostojanje primjerenog instrumentarija za davanje ocjene. Primjerenim instrumentarijem obuhvatili bi se svi važni aspekti predmeta koji se ocjenjuje. „Kada je riječ o metodologiji ocjenjivanja, valja istaknuti da, unatoč nastojanju da se uz „subjektivne“ pristupe (na temelju usmenog, pismenog, praktičnog ili promatranjem učenikova ponašanja i reagiranja...), uvedu objektivni, objektivizirani pristupi, „instrumenti“ (testovi znanja, testovi sposobnosti, testovi čina, skale procjene, skale sudova, testovi ličnosti i „drugi objektivni instrumenti i postupci“), još uvijek ostaju otvorena pitanja cjelovitog obuhvata kvalitativne i kvantitativne strane učinka nastave i učenja na postignuće i uspjeh učenika“ (Lavrnja, 1996: 48).

4.1. Problemi pri ocjenjivanju

Iako je ocjenjivanje naizgled veoma jednostavan proces - učitelj postavlja pitanja, a učenici odgovaraju, to nije tako. Prilikom ocjenjivanja, što je zapravo mjerenje znanja, treba voditi računa o komponentama mjerenja: predmet koji se mjeri, korišteni instrumenti i tehnika mjerenja. Predmet svakog mjerenja jest znanje učenika. Učitelj predstavlja instrument kojim se mjeri, a tehnika kojom se mjeri je način učiteljeva ispitivanja i ocjenjivanja. Učitelji, prilikom posrednog mjerenja, često zaključuju kako procjenjuju, odnosno ocjenjuju učenikovo znanje, međutim u procesu često mijenjaju predmet mjerenja (Janković, 2002). S obzirom na to da je riječ o posrednom mjerenju, gdje je posrednik procjenjivanja i ocjenjivanja sam učitelj, u pitanje se dovodi metrijska vrijednost školskih ocjena (Kadum, 2013). Iz navedenog proizlaze mnogi faktori koji utječu na školske ocjene. Grgin (2001) navodi kako postoje dvije skupine. U prvu skupinu spadaju faktori ovisni o učeniku, dok u drugu skupinu spadaju faktori ovisni o učitelju, odnosno ispitivaču.

4.2. Faktori ovisni o učeniku

Učenikovo znanje, odnosno predmet mjerenja čini sastavni dio posrednog mjerenja jer iz njegovih odgovora učitelji procjenjuju znanje koje se nastoji metrički izmjeriti

uporabom ocjena. No, učenikovi odgovori nisu samo znanje, već i ostali faktori koji utječu na učenika pri samoj procjeni znanja te se upravo iz tog razloga znanje može teško procijeniti. Istraživači koji proučavaju odnose između učenikova znanja i njegovih odgovora, dolaze do zaključka kako sljedeći faktori mogu negativno utjecati i ugroziti navedeni odnos (Bujas 1943, prema Grgin, 2001):

a) Nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora

Učenici prilikom odgovaranja često odgovaraju nepotpuno ili neodređeno te je samim time učiteljima ponekad teško zaključiti što je učenik htio reći. Pred učitelja se stavlja težak zadatak, a to je da pokuša odgonetnuti i shvatiti učenikov odgovor kako bi ga mogao procijeniti. Ovisno o tome kako je i koliko učitelj rastumačio odgovor, donosi procjenu i ocjenjuje učenika. Upravo iz tih razloga, različiti učitelji na različite načine tumače iste učeničke odgovore. Uzevši to u obzir, ne čudi činjenica kako će se razlikovati i njihove ocjene (Bujas 1943, prema Grgin, 2001).

b) Učeničke verbalne sposobnosti

Prilikom učenikova odgovaranja, ne obraća se pozornost isključivo na njegovo znanje, već i na sposobnosti verbalnog izražavanja, primjerice, bogatstvo rječnika i vještinu upravljanja govorom. Nedvojbeno je kako su znanje i sposobnost izražavanja dva različita pojma i nisu jednako razvijene kod svakog učenika pa se iz tog razloga javljaju i razlike u ocjenama. Učenici s bolje razvijenim verbalnim sposobnostima, koji bolje oblikuju i ispravno koriste naučene pojmove, na ispitu postižu bolje rezultate i ocjene od učenika koji se teže izražavaju ili zamuckuju ili zastajkuju (Grgin, 2001).

c) (Ne) snalažljivost u percipiranju reakcija učitelja

Učitelji, prilikom slušanja i praćenja učenikovih odgovora, svjesno ili nesvjesno, voljno ili nevoljno reagiraju. Te su reakcije (verbalno iskazivanje, geste, mimika lica) često od pomoći učeniku prilikom odgovaranja jer mu daju svojevrsnu povratnu informaciju. Prateći upravo reakcije učitelja, učenik može zaključiti je li odgovor koji je dao ispravan i odobrava li ga učitelj ili u suprotnom, da odgovor nije ispravan te da ga učitelj ne odobrava. Onaj učenik koji motri reakcije učitelja i dobro ih opaža, na vrijeme će prilagoditi svoje odgovore, često si osiguravajući bolju ocjenu od učenika koji te reakcije ne može prepoznati. Ukoliko je učenik dovoljno brz pri prepoznavanju reakcije

učitelja i prepravljajući svojih odgovora, tada učitelj neće ni zamijetiti kako mu je zapravo on pomogao, odnosno doveo učenika do ispravnog odgovora (Kadum, 2013).

d) *Emocionalna stabilnost učenika*

Kod svakoga se učenika za vrijeme ispita javlja osjećaj uzbuđenosti. Intenzitet uzbuđenosti razlikuje se od učenika do učenika te je upravo zbog toga važan faktor utjecaja na ocjenu. Ako je intenzitet uzbuđenosti slabiji, tada pozitivno utječe na odgovaranje učenika zbog poticanja raznih mentalnih funkcija. U suprotnom, ako je intenzitet uzbuđenosti jači, negativno će utjecati na odgovaranje učenika, tvoreći mentalnu blokadu i nesigurnost. Fizički znakovi, odnosno nagle promjene na tijelu učenika poput drhtavice, znojenja i bljedila u licu prilikom odgovaranja, naslućuju kako je riječ o jakoj emocionalnoj uzbuđenosti. Ponekad, emocionalna uzbuđenost kod učenika može porasti do te razine da dolazi do amnezije, djelomičnog ili čak potpunog gubitka pamćenja i potpunog poremećenja sabranosti. Iz navedenih razloga ne čudi činjenica kako emocionalno stabilniji (slabija uzbuđenost) učenici ostvaruju bolje rezultate na ispitima od učenika koji su emocionalno nestabilniji (jača uzbuđenost). S obzirom na to da emocionalna nestabilnost uvelike utječe na ocjenu, u pitanje se dovodi i objektivnost i opravdanost ocjene. Na učenikove odgovore i emocionalnu stabilnost može utjecati i prisustvo drugih učenika. Kod emocionalno stabilnijih učenika, prisustvo drugih učenika ne stvara dodatni utjecaj, niti pritisak, a čak im može stvoriti i olakšavajuću okolnost, dok kod emocionalno nestabilnijih učenika, prisustvo drugih učenika stvara negativni osjećaj i dodatni stres (Kadum, 2013).

4.3. Faktori ocjenjivanja ovisni o učitelju

Kako bi proces mjerenja bio ispravan i valjan, rezultat mjerenja treba biti određen razvijenošću ili veličinom mjernih svojstava te je važno napomenuti kako mjerni instrument ne smije ni u kojoj mjeri utjecati na rezultate samog mjerenja. Upravo se iz tih razloga, od svakog mjernog instrumenta zahtijeva prisutnost određenih metrijskih svojstava: točnosti, objektivnosti, pouzdanosti i osjetljivosti (Grgin, 2001). Kada bi se točan mjerni instrument primjenjivao u školskom ocjenjivanju, ocjena učenika bila bi određena isključivo znanjem učenika, bez učiteljevog utjecaja na ocjenu. No, mnogi autori naglašavaju kako je situacija prilikom ocjenjivanja u potpunosti drugačija- ocjena u većoj mjeri zavisi od ispitivača (ocjenjivača, učitelja) nego od odgovora učenika

(Gojkov, 2003, prema Kadum, 2013). U novija su se vremena provela razna istraživanja koja su za svoj cilj imala otkriti metrijske probleme pri ocjenjivanju, koja su dovela do zaključaka (Gojkov, 2003):

- kako se objektivnost ocjenjivanja poboljšava smanjivanjem broja stupnjeva na skali ocjena
- kako se veća objektivnost prilikom procjenjivanja zadataka procjenjuju s krajnjih, umjesto središnjih pozicija u skali ocjena
- kako se, prilikom procjenjivanja radova srednje kakvoće, ističu veća neslaganja među ocjenjivačima
- kako je prosječna ocjena, dobivena od više ocjenjivača, iako nedovoljna, ipak objektivnija nego pojedinačne ocjene procjenjivača

Ostala provedena istraživanja pokazuju kako su, budući da precizni kriteriji ocjenjivanja nisu određeni te da svaki učitelj ima svoje mjerilo pri procjenjivanju i ocjenjivanju učeničkog znanja, učitelji slabi mjerni instrumenti. Nemogućnost točnom, objektivnom i pouzdanom mjerenju, osim navedenog, pridonose i subjektivni i objektivni faktori učitelja. U subjektivne faktore koji ovise o učitelju ubrajaju se: *osobna jednadžba*, *halo-efekt*, *logička pogreška*, *pogreška sredine*, *pogreška diferencijacije*, *pogreška kontrasta*, *te prilagođavanje kriterija* (Grgin, 2001).

a) *osobna jednadžba*

Osobna jednadžba predstavlja sklonost učitelja da prilikom subjektivnog procjenjivanja ili precjenjuje ili podcjenjuje razine razvijenosti ili dimenzije učenika. Dakle, učitelj bez korištenja odgovarajućih mjernih instrumenata „na svoju ruku“ procjenjuje količinu znanja učenika. Iako je glavni razlog nedovoljna definiranost kriterija ocjenjivanja, na to utječu i ostali faktori poput učiteljeva umora, privatnih briga učitelja, zdravstveno stanje učitelja, ali ovisi i o neposrednom odnosu učitelj – učenik prilikom pristupanja ispitu. Nedovoljna određenost kriterija ocjenjivanja omogućuje svakom učitelju da osmisli i da se koristi vlastitim kriterijima. S obzirom na to da je ocjenjivanje mjerenje znanja učenika te da su procjene i ocjene različite zbog vlastitog kriterija učitelja, uz pomoć objektivnog mjerenja, može se zaključiti koji je učitelj ocijenio učenike s manjom ili većom ocjenom od one koju je učenik „zavrijedio“. U školskoj su praksi zbog toga poznata tri tipa učitelja (ocjenjivača): „strogi“, „umjereni“ i „blagi“ učitelj. „Strogi“ učitelj ima visoke kriterije, kod njega prevladavaju slabije ocjene te program doživljava

opsežnijim no što u stvarnosti jest pa će ga tako i interpretirati. Kod „umjerenog“ su učitelja zastupljene sve ocjene, gdje je „zlatna sredina“, odnosno ocjena dobar najčešća. Ocjene nedovoljan, dovoljan, vrlo dobar i dobar kod „umjerenog“ su učitelja podjednako prisutne. Nasuprot „strogom“ učitelju nalazi se „blagi“ učitelj koji ima niske kriterije pa su samim time najčešće ocjene vrlo dobar i odličan. „Blagi“ učitelj program doživljava manjim no što jest te će ga tako i interpretirati (Grgin, 2001).

b) halo – efekt

Na halo – efekt, učitelje se upozorava već duže vrijeme, a ime je nastalo jer se ocjena jednog svojstva osobe javlja, odnosno ima „halo“ učinak i na ocjene ostalih osobina osobe. Halo – efekt je tendencija učitelja da procjenjuje znanje učenika na temelju vlastitog mišljenja oblikovanom o učeniku (homohalo – efekt) ili pak da učenika ocjenjuje na temelju ocjena drugih učitelja (heterohalo – efekt). Kroz primjer školske prakse, to možemo opisati na sljedeći način: ako učitelj ima dobro (pozitivno) oblikovano mišljenje o učeniku te ako učenik iz ostalih predmeta ima dobre ocjene, tada će učitelj prilikom ocjenjivanja biti blaži, a učenik će biti blaže ocijenjen. S druge strane, ako učitelj nema dobro oblikovano mišljenje o učeniku, a još k tome učenik ima slabije ocjene iz drugih predmeta, tada će učitelj prilikom ocjenjivanja imati strože kriterije, a učenik će dobiti slabije ocjene. Učitelji, pod utjecajem halo – efekta procjenjuju navike učenika i tehniku njihova učenja, stvarajući vezu sa školskim uspjehom učenika. Iz brojnih se istraživanja da zaključiti kako je utjecaj halo – efekta u velikoj mjeri zastupljen pri ocjenjivanju učenika te kako njegova prisutnost uvelike narušava vrijednost ocjene. Mnogi istraživači ističu kako se pogreška halo- efekta može smanjiti, ako ne i u potpunosti ukloniti ukoliko su veličine prilikom procjenjivanja jasno definirane i slabije povezane te je također procjenjivače potrebno dobro upoznati s ovim problemom i upozoriti ih na njegov utjecaj (Grgin, 2001).

c) „logička“ pogreška

Do „logičke“ pogreške dolazi kada učitelj, prilikom ocjenjivanja, povezuje nastavne sadržaje dvaju predmeta, misleći kako su sadržaji obaju nastavnih predmeta usko povezani. Za ovu se pogrešku smatra kako je najčešća u školskoj praksi. Važno je napomenuti kako povezanost između obaju predmeta ne mora postojati ili te sadržaje učenik ne mora podjednako znati. Dakle, učitelj ocjenjuje učenike istom ocjenom iz obaju predmeta na temelju takvog rasuđivanja, bilo da je iskazano znanje jednako ili

nejednako. Ocjenu, koja se učeniku dodijeli, učitelj donosi na temelju iskazanog znanja onog nastavnog predmeta, odnosno njegova sadržaja, za kojeg učitelj smatra da je neophodan za svladavanje nastavnoga sadržaja drugog predmeta (Kadum, 2013).

d) pogreška sredine

Pogreška sredine podrazumijeva učiteljevo procjenjivanje učenikova znanja te pridavanje ocjene koja zauzima središnju poziciju na ljestvici ocjena pa se samim time zanemaruju i kvalitetne razlike učeničkih odgovora na ispitu. Takvim se načinom učitelj osigurava od mogućnosti maksimalne pogreške od četiriju ocjena te se izlaže najvećoj mogućoj pogrešci od dviju ocjena. Ova pogreška pri ocjenjivanju u velikoj mjeri utječe na objektivnost i valjanost ocjene (Grgin, 2001).

e) pogreška diferencijacije

Pogreška diferencijacije je potpuna suprotnost od pogreške sredine. Učitelju, prilikom procjenjivanja učenikova znanja, nije dovoljna skala od pet stupnjeva te je, u nadi što preciznijeg i temeljitijeg ocjenjivanja, nadopunjuju vlastitim međuocjenama (npr. -4, 4/5, 5+). Time su učitelji izloženi mogućoj pogrešci koja uvelike premašuje najveću moguću pogrešku od četiri ocjene (Kadum, 2013). U posljednje vrijeme, odnosno pojavom eDnevnika, ovaj problem pri ocjenjivanju više ne postoji.

f) pogreška kontrasta

Pogreška kontrasta javlja se kada učitelj postavlja kriterije na temelju ispitivanja prethodnih učenika te će, po tim kriterijima, procjenjivati i ocjenjivati odgovore nadolazećih učenika. Ako učitelj svoj kriterij ocjenjivanja definira po odgovorima boljih učenika, koji su ispitani prije, učitelj će podcijeniti znanje slabijih učenika koji dolaze nakon boljih učenika, zbog već definiranih kriterija. Ukoliko odgovaranje slabijih učenika prethoduje odgovaranju boljih učenika, učitelj će s određenim kriterijima na temelju slabijih učenika precijeniti odgovore boljih učenika, koji će odgovarati nakon slabijih učenika (Kadum, 2013).

g) prilagođavanje kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine

U školskoj se praksi često govori o tome kako učitelj definira svoje kriterije ocjenjivanja prema kvaliteti učeničke skupine. To podrazumijeva da učitelj, u razredu koji je bolji, ima visoke kriterije i veće zahtjeve od učenika prilikom ispitivanja. U suprotnom, u razredu koji je slabiji, učitelj postavlja niže kriterije, ali su manji i njegovi zahtjevi u

smislu učeničkih znanja. Upravo zbog toga, učenik može biti različito ocijenjen na temelju svojih odgovora, ovisno provodi li se procjenjivanje u boljem ili lošijem razredu, bilo da se radi o usmenom ispitivanju ili pisanim radovima.

4.4. Utjecaj roditelja na ocjene

Obitelj je prva društvena skupina s kojom stupamo u doticaj, koja igra veliku i značajnu ulogu u odgoju. Na temelju svoje obitelji, formiraju se emocionalni i socijalni temelji za razvoj. Učenici u svojim obiteljima stječu prva znanja, sposobnosti i vještine, koji stvaraju temelj za ostale društvene skupine. S druge strane, imamo i školu gdje se školski odgoj objašnjava kao planski, odnosno namjerni utjecaj na razvoj učenika, gdje učitelji imaju ulogu usmjeravanja i koordiniranja (Rečić, 2003, prema Luketić, 2018). Roditelji često smatraju kako će im djeca biti uspješna u školi ukoliko su zdrava u tjelesnom smislu i intelektualno razvijena. Ako i dođe do školskog neuspjeha, tada okrivljuju nastavnike te često zanemaruju svoje utjecaje koje na djeci mogu ostaviti negativnu posljedicu vezano uz školski uspjeh (Bilić, 2001, prema Luketić, 2018). Kroz mnogobrojna istraživanja, koja u pitanje dovode povezanost obitelji s njihovim utjecajem na školski uspjeh, dokazano je kako mnogobrojni faktori obitelji uistinu utječu na školski uspjeh njihove djece. Roditelji utječu na školski uspjeh svoje djece svojim ponašanjem, obiteljskom atmosferom, stavom prema školi, njihovim stavom prema učenju te općenito njihovom stavu o odgoju i obrazovanju u školi i njihovom značaju. Istraživanja provedena na ovu temu pokazala su da odrastanje djece uz roditelje koji žive u bračnom skladu u velikoj mjeri utječe na školski uspjeh djece (Luketić, 2018, prema Čudina-Obradović, Obradović, 1995). Ovo obuhvaća međusobno pružanje ljubavi, bez prisile zlostavljanja. Iako su prethodna istraživanja naglasak stavljala na utjecaj majke, u posljednje se vrijeme primjećuje i značajna uloga oca te njihova međusobna povezanost pri svladavanju izazova. Od velike je važnosti i uključenost roditelja u školstvo. Učenici roditelja koji su uključeni imat će visoku razinu motivacije za postignućem, dok će djeca onih roditelja koji su slabo ili nikako uključeni, često biti neposlušna i agresivna (Hatfield i sur., 1967, prema Sremić, Rijavec, 2010, prema Luketić, 2018). Kao jedan od faktora koji utječu na školski uspjeh djece je i zlostavljanje u obitelji, bilo ono fizičko ili psihičko (Bilić, 2009, prema Luketić, 2018). Zlostavljanje može ostaviti snažne posljedice na školski uspjeh, na čitanje i pisanje, kao i na komunikaciju s učiteljem i ostali učenicima u razredu, ali i na sklapanje prijateljstva.

Stilovi roditeljstva još su jedan od faktora koji utječu na školski uspjeh. Tako, primjerice, autoritarni stil u kombinaciji s visokim očekivanjima roditelja, kod djece budi strah od škole (Zrilić, 2005, prema Luketić, 2018). Autoritarni stil temeljen je na autoritetu roditelja nad djecom, a često posežu i za kažnjavanjem, čak i tjelesnim (Zrilić, 2005). Budući da od svoje djece žele da budu najbolji, često postavljaju teško ostvarive ciljeve, a ukoliko se ne ostvare, tada ih i vrijeđaju (Previšić, 2003, prema Zrilić, 2005). Demokratski stil karakteriziran je roditeljskoj skrbi za dijete uz jasne granice, a takva su djeca uspješna zbog sigurnosti koju osjećaju od strane svoje obitelji (Zrilić, 2005). Dok je autoritarni stil povezan sa strahom od škole, a uz to se veže i školski neuspjeh, demokratski stil povezan je sa školskim uspjehom (Zrilić, 2005). Roditelji zaštitnici često razloge za neuspjeh pronalaze u učiteljima, nastavnom sadržaju ili pak udžbenicima loše kvalitete. Ovakav stil roditeljstva karakterizira pružanje zaštite za svoje dijete, niska očekivanja i popustljivost (Zrilić, 2005). Pasivni tip roditelja ne pokazuje zanimanja za aktivnosti djece. Uz roditeljsku pasivnost, dijete se ne može osloniti na njih, a s obzirom da je komunikacija u obitelji oskudna, dijete nema dobrih iskustava u socijalnoj interakciji s drugima (Zrilić, 2005). Ukoliko se učenik susretne s neuspjehom u školi, tada se može promijeniti odnos njega i roditelja, jer je zamisao roditelja o uspjehu njegova djeteta naglo opala (Zrilić, 2005). Roditelji koji su uključeni u školski razvoj svog djeteta često pomažu, zanemarujući tako vlastito slobodno vrijeme, a zauzvrat očekuju odličan uspjeh. Djeca to osjećaju pa su pod velikim pritiskom za ostvarivanje odličnog uspjeha, a do problema dolazi ako učenici ne ostvare očekivanja svojih roditelja. Međutim, ukoliko su roditelji previše uključeni, djeca mogu pomisliti kako ona nisu sposobna za obavljanje svojih obaveza pa je iz tog razloga od velike važnosti postaviti jasne granice (Rustempašić i Đapo, 2023). Roditelji žele biti uključeni u obrazovanje djeteta pa se zanimaju za sadržaj koji se uči, kako se uči te za napredovanje svog djeteta. Najveće zanimanje pokazuju uslijed zaključivanja ocjena, a time često vrše pritisak nad učiteljima. „Svođenje učeničkog uspjeha na ocjene kao završnog produkta procesa učenja šalje jasnu poruku da su ocjene ono što je u školi najvažnije“ (Rustempašić i Đapo, 2023:4). Iz tih se razloga roditelji osjećaju odgovornim za uspjeh svoje djece, a u posljednje vrijeme više se i uključuju u djetetove školske aktivnosti, u nadi za što boljim uspjehom (Rustempašić i Đapo, 2023). „Ocjene ne smiju biti svrha nastavnog procesa te bi i nastavnici i roditelji trebali težiti poticanju djetetovog napredovanja i jačanju unutarnje motivacije za učenje“ (Rustempašić i Đapo, 2023: 15).

5. MOTIVACIJA

5.1. Osnovno o motivaciji

Najjednostavnije rečeno, motivacija je ono što nas potiče na obavljanje neke aktivnosti. U školskoj je praksi motivacija od iznimne važnosti i jedna je od glavnih sastavnica koja djeluje na učenikovo učenje i na ostvarenost ishoda učenja. Učenici mogu biti motivirani i potaknuti na učenje zbog utjecaja mnogih čimbenika, primjerice, vlastitih ciljeva i interesa, iskustva učenika i prethodnog postignuća, kazni ili nagrada učiteljice i roditelja te ponašanja svojih vršnjaka. Iako postoje mnoge definicije, najčešća definicija motivacije je „stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz, 1992., prema Vizek- Vidović i sur., 2003: 207). Visoka motivacija ne potiče učenike isključivo na učenje, već i na način i količinu onoga što će naučiti. Oni učenici koji su više motivirani koriste više kognitivne procese pa samim time usvoje i zapamte više od onih učenika čija je motivacija slabija (Garner i sur. 1991., Graham i Golan, 1991., prema Vizek- Vidović, 2003). Motivacija za učenje može se proučavati na dvjema razinama, kao opća motivacija za učenje i kao specifična motivacija za učenje. Opća motivacija za učenje predstavlja trajnu, cjeloživotnu težnju za usvajanjem i znanja i vještina različitih područja i sadržaja (Brophy, 1987., prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Iz tog razloga, opća motivacija polazi od samoga učenika te se teže mijenja jer zahtijeva više napora i vremena, a njen je rezultat iskustvo učenika s učenjem i školom. Specifična motivacija za učenje jest učenikova zainteresiranost i motivacija za učenjem u nekom specifičnom školskom predmetu. Primjerice, učenik može biti motiviran za učenje samo na satu tehničke kulture jer pokazuje visoku motiviranost za praktični rad i sastavljanje nečega, što u ostalim predmetima nije prisutno. Dok opća motivacija polazi od učenika, specifična motivacija uglavnom ovisi o vanjskim čimbenicima, primjerice, kao što su učiteljičino ponašanje i gradivo. Iz tog se razloga na specifičnu motivaciju može lakše utjecati nego na opću te se i strategije učenja i poučavanja mogu izmjenjivati. Sa znanstvene strane, motivacija se može podijeliti u dvije grupe: teorije potreba i kognitivističke teorije (Vizek- Vidović i sur. 2003).

5.2. Teorije motivacije

Teorije potreba definiraju kako je motivirano ponašanje rezultat uzrokovan stanjem napetosti, a nastalo je pod utjecajem psihološke ili fiziološke neravnoteže u organizmu.

Ta napetost, koja se smatra potrebom, potiče organizam na reagiranje kako bi se smanjila ta napetost, a postigla unutarnja ravnoteža. S obzirom na to da unutarnja neravnoteža nastaje pod utjecajem vanjskih podražaja, ponašanje ima za cilj smanjiti ili u potpunosti ukloniti negativno djelovanje vanjskih podražaja. Mehanicističko shvaćanje objašnjava ljudsko ponašanje kao skup reakcija na vanjske podražaje te se na njih izvana može upravljati (Vizek- Vidović, 2003). Druga grupa su kognitivističke teorije, gdje motivi predstavljaju dispozicije u različitim situacijama te se razlikuju atribucijske i socijalno – kognitivne teorije. Atribucijske teorije okrenute su prema unatrag te motivi ovise o uspjehu ili neuspjehu u prethodnim aktivnostima i njihovim uzrocima. Suprotno od atribucijskih teorija, socijalno – kognitivne teorije okrenute su prema naprijed te se ponašanje formira prema ciljevima, a ovisi o očekivanjima uspješnosti u budućnosti (Vizek- Vidović, i sur., 2003). U teorije potreba ubrajaju se teorija nagona, teorija socijalnih potreba i teorije uvjetovanja, dok se u kognitivističke teorije ubrajaju teorija kognitivne usklađenosti, teorija ravnoteže, teorija kognitivne disonance, koje će biti detaljnije objašnjene u nastavku rada.

5.2.1. Teorije potreba

Prema izvornoj teoriji nagona, „nagoni su unutrašnje sile koje nastoje održati homeostatsku ravnotežu u organizmu potrebnu za njihovo preživljavanje (Vizek- Vidović i sur., 2003:209). Nagonsko se ponašanje temelji na izbjegavanju neugode te dostizanju ugone. Unutarnju ravnotežu može poremetiti manjak osnovnih tvari koje su neophodne za preživljavanje i normalno funkcioniranje organizma. Primjerice, ako dolazi do manjka hrane, vode ili zraka, pojavljuje se nagon koji pomaže usmjeriti organizam na nadoknadu tog manjka. Kad se jednom manjak nadoknadi, nagon se smanjuje. Iako se teorija nagona predstavljala kao moguće rješenje nastalo pitanjem za objašnjavanje ponašanja pod utjecajem fizioloških potreba, nad mnogim istraživanjima provedenim na životinjama, ljudsko je ponašanje ipak kompleksnije te može biti sasvim suprotno. Ljudi su, u stanju zaposlenosti i zaokupljenosti nekim dugoročnim ciljem, u stanju zapostaviti osnovne fiziološke potrebe. S obzirom na to da dolazi do velikih oscilacija u ostvarivanju dugoročnih ciljeva, usmjerenost na njihovo ocjenjivanje nije pod utjecajem trajnog stanja konstantno visoke unutrašnje napetosti. Sukladno s time, nagon ne predstavlja razlog koji nas potiče za obavljanje složenijih aktivnosti, kao ni za ponašanja u vidu ostvarenja dugoročnih ciljeva (Vizek- Vidović i sur., 2003). Teoriju socijalnih potreba utemeljio je Henry Murray, odbacivši fiziološke

potrebe kao glavni razlog ljudskog ponašanja, stavljajući u fokus socijalne potrebe. Smatra kako je potreba psihička napetost te kako ona usmjeruje k cilju, a kad se cilj jednom ostvari, napetost se smanjuje. Suprotno od fizioloških potreba, socijalne su naučene, a često nastaju pod utjecajem okoline. Murray je naveo popis od dvadeset socijalnih potreba, od kojih izdvajamo potrebu za postignućem, samostalnošću, druženjem i izbjegavanjem neuspjeha. Ova je teorija pronašla mjesto u objašnjenju ponašanja djeteta u školi. Naime, djeca koja su odgojena u različitim okolinama i različitim društvenim slojevima, u školu će doći s različitim potrebama zbog različitih socijalnih zahtjeva društva. Murray navodi mogućnost uloge učiteljice u ranoj dobi te njen utjecaj na motivaciju učenika za učenje ukoliko se potiče ispunjenje pojedinih potreba. Ovdje valja napomenuti i hijerarhijsku strukturu potreba osmišljenu od strane Abrahama Maslowa, koji je smatrao kako je neko ponašanje povezano s više od jedne potrebe. Hijerarhijska struktura, grafički prikazana u obliku piramide, sastoji se od dviju većih skupina. Na dnu piramide nalaze se temeljne potrebe u koje se ubrajaju fiziološke potrebe (hrana, voda, zrak) i potreba za sigurnošću. Iznad temeljnih potreba, kao druga skupina, nalaze se psihološke potrebe. U njih se ubrajaju potreba za pripadanjem (prijateljstvo, ljubav, prihvaćenost, bliski odnosi), potom potreba za uvažavanjem (samouvažavanje, uvažavanje iskazano od drugih) te se naposljetku, na najvišoj razini, nalazi potreba za samoostvarivanjem (želja za neprekidnim razvojem i rastom). Maslow napominje kako se, za težnju k samoostvarivanju trebaju najprije zadovoljiti temeljne, a potom ostale psihološke potrebe (Vizek- Vidović, i sur., 2003). Posljednje teorije potreba su teorije uvjetovanja, koje smatraju kako je motivacija povezana u odnosu podražaj – reakcija, radije nego sa stajališta da motivacija dolazi iznutra, što spada u biheviorističku psihologiju. Teorije uvjetovanja objašnjavaju kako ponašanje pod utjecajem vanjskih podražaja uzrokuje reakciju, što je klasično uvjetovanje ili se može pojaviti u očekivanju podražaja, što je instrumentalno uvjetovanje. Iako primjera klasičnog uvjetovanja u školskoj praksi ima malo, instrumentalno uvjetovanje u školskoj se praksi pokazalo primjenjivim. Prema Vizek- Vidović i sur., (2003:213), „kod instrumentalnog uvjetovanja motivacija se ogleda u većoj vjerojatnosti pojave nekog ponašanja u očekivanju određene vrste podražaja koju osoba doživljava kao nagradu“. Iako taj pristup pokušava odmaknuti povezanost ponašanja s unutrašnjim procesima, to nije moguće. Čak se i u Premackovom načelu govori o unutrašnjim činiteljima prilikom uporabe prikladnog potkrepljivača kako bi se došlo do željenog ponašanja. Preckmanovo načelo govori kako pristup nagrađivanju

treba biti individualiziran, jer će ono potkrepljenje koje individua najviše cijeni, djelovati uspješno. Budući da se nagrada razlikuje od osobe do osobe i pritom ju je potrebno povezati i s motivacijom učenika, tako će se i nagrade razlikovati. Učeniku kojeg zanimaju sportovi nagrada će mu biti neka od sportskih igara, a učeniku kojeg više zanima likovna kultura, nagrada će mu biti izrađivanje likovnih radova (Vizek- Vidović i sur., 2013).

5.2.2. Kognitivističke teorije

Teorije kognitivne usklađenosti zagovaraju kako motivacija proizlazi iz međusobnog odnosa kognicija – ponašanje te je glavno polazište da je motivacija uzrokovana unutrašnjim procesima, odnosno neravnotežom, što je zajedničko s teorijom nagona. Za razliku od teorije nagona, gdje se neravnoteža javlja zbog fizioloških razloga, ovdje do neravnoteže dolazi zbog neusklađenosti kognitivnih elemenata ili neusklađenosti kognicije i ponašanja. Ovdje se razlikuju Heiderova teorija ravnoteže i Festingerova teorija kognitivne disonance kao dio teorije kognitivne usklađenosti. Fritz Heider teoriju ravnoteže objašnjava kroz tri elementa koje ljudi pokušavaju održati u ravnoteži: sliku o sebi, o događajima oko sebe te o drugim ljudima. Ta tri elementa, odnosno njihovi odnosi mogu imati pozitivan i negativan predznak, što ovisi o uravnoteženosti ili neuravnoteženosti. Ako svi od tri navedenih elemenata imaju jednak predznak, u prvom slučaju pozitivan, tada pojedinac neće osjećati neravnotežu pa iz tog razloga neće biti potrebno mijenjati odnos. Međutim, ako se ijedan od navedenih elemenata poremeti, postane negativan, tada dolazi do neuravnoteženosti i unutrašnjeg sukoba, kao i željom za promjenom odnosa (Weiner, 1992, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Vizek- Vidović i sur., (2003) nude primjere ravnoteže (pozitivnog predznaka) i neravnoteže (negativnog predznaka) te ih objašnjavaju na sljedeći način. Učenik koji voli matematiku i svoju učiteljicu te zamišlja kako i ona voli matematiku, razina motivacije tog učenika za matematiku zadržava se na visokom stupnju ravnoteže. S druge strane, ako učenik ne voli matematiku, no pritom voli učiteljicu i zamišlja kako ona voli matematiku, učenik može osjetiti potrebu za promjenom situacije te će pokušati uložiti više truda u predmet matematike. Iako je ova teorija usmjerena na razne načine kojima se može narušiti unutrašnja ravnoteža, nedorečenost ostaje u načinima na koje je tu ravnotežu moguće ponovno izgraditi (Vizek- Vidović i sur., 2003). Osnivač teorije kognitivne disonance, Leon Festinger, utemeljio je ovu teoriju polazeći od teorije ravnoteže. Ova teorija procjenjuje kako ljudi razvijaju određene odnose

sudeći po vlastitim uvjerenjima, stavovima i ponašanjima. Odnosi između navedenih elemenata mogu biti sukladni ili nesukladni. Festinger smatra kako pojedinac osjeća neugodu za vrijeme postupanja suprotnog od vlastitih stavova i uvjerenja. Pokus proveden s dvije grupe ispitivača, dokazao je ovu pretpostavku. U pokusu koji je proveo (Festinger i Carlsmith, 1959, prema Vizek- Vidović i sur., 2003) sudjelovale su dvije skupine ispitanika. Obje skupine dobile su isti posao, no jednu je skupinu platio primjerenim iznosom, a drugu je skupinu platio simbolično. Ispitanici su, nakon obavljenog posla, dobili zadatak da procijene zanimljivost posla. Rezultati su pokazali kako je grupa koja je bila manje plaćena, posao ocijenila zanimljivijim od grupe koja je bila dobro plaćena. Festinger ove rezultate objašnjava na način da su rezultati slabije plaćene skupine, zbog unutrašnje napetosti i nezadovoljstva dobivenim iznosom, došli pozitivni zbog jedinog mogućeg rješenja: da su uvjerali sami sebe, odnosno ispitivača, kako posao nisu obavljali zbog iznosa koji su za njega dobili, nego zbog zanimljivosti samog posla. Također, smatra kako bolje plaćena skupina nije imala potrebe za ovakvim razmišljanjem jer se oni nisu trebali podvrgnuti realizaciji. Iz pokusa može se zaključiti kako postoji potreba ljudi da očuvaju pozitivnu sliku o sebi. U situacijama kognitivne disonance, ljudi su podložni promjenama u ponašanju ili u svojim uvjerenjima, sve s ciljem održavanja pozitivne slike o sebi i unutrašnje ravnoteže. Ova se teorija, koja nudi moguća rješenja za kognitivni sukob, može objasniti i uz česti primjer iz školske prakse. Ako dobar učenik dobije lošu ocjenu iz nekog predmeta, za rješavanje unutrašnje napetosti, raspoloživa su mu dva načina. On može promijeniti ponašanje pa „zapeti“ i dodatno učiti u svrhu poboljšanja ocjene i vraćanja samopouzdanja ili sam sebe može uvjeriti da nema sposobnosti i interesa za predmet pa onda učenik ne vidi smisao u učenju i pokušaju poboljšanja. No, i ova teorija ima nedostatak, što nejasno predviđa hoće li se u nekoj situaciji najprije promijeniti uvjerenja ili će se najprije promijeniti ponašanje (Vizek- Vidović, i sur., 2003). Teorije očekivanja donekle se temelje na teorijama potreba, no ipak im se pridaje i kognitivna dimenzija, koja prilaže smisao razumijevanju ljudskog ponašanja. „Ta se dimenzija određuje kao očekivanje buduće uspješnosti odnosno kao procjena različitih aspekata unutrašnjeg stanja i vanjskih okolnosti na temelju koje se određuje intenzitet, smjer i vrsta aktivnosti u svrhu ostvarenja određenog cilja“ (Vizek- Vidović i sur., 2003). Teorija motivacije za postignućem bazira se na Atkinsonova tri motiva po kojima se ljudi razlikuju te se ta tri motiva nastoje ispuniti (postignuće, prihvaćenost i utjecaj). Motiv za postignućem podrazumijeva što bolje ispunjenje zadataka. Motiv za prihvaćenost

podrazumijeva potrebu za podrškom i prijateljstvom, dok motiv za utjecajem predstavlja uspostavljanje kontrole svoje okoline i događajima oko sebe. Ako ti motivi nisu zadovoljeni, tada dolazi do frustracije i smanjenja samopoštovanja. Motiv za postignućem ima najznačajniju ulogu u školskoj praksi, a sastoji se od dviju kognitivnih sastavnica, očekivanja koja su vezana uz uspješnost i predodžbu cilja i njegove vrijednosti. Uz navedeno, velik značaj imaju uspjeh i neuspjeh, odnosno unutrašnji sukob njihova doživljaja. Atkinson smatra kako se težnja za postignućem može objasniti sukobom između težnje za uspjehom i težnje za izbjegavanjem neuspjeha. Tri elementa čine sastavnice težnje za postizanjem uspjeha, motiv za uspjeh, procjena vjerojatnosti uspjeha i privlačnost samog cilja. Nasuprot tome, „težnja za izbjegavanjem neuspjeha određena je motivom za izbjegavanjem neuspjeha (strahom od neuspjeha), procjenom vjerojatnosti da će do neuspjeha doći, i odbojnošću koju nosi nepostizanje cilja“ (Vizek- Vidović, i sur., 2003:218). Zaključno, razlika između težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha daju rezultantu: motivaciju za postignućem, koja je najbolja u kombinaciji snažne želje za uspjehom i prilikom vladanja niskog straha od neuspjeha. Najbolji školski primjer su zadatci slobodnog odabira, pri kojim se može zaključiti koje vrste zadataka će poticati motivaciju za postignućem. Učenici s niskom motivacijom za postignućem odabrat će ili vrlo lake zadatke, koje će lako riješiti, a pritom zadovoljiti potrebu da izbjegnu neuspjeh ili će pak odabrati teške zadatke, koji će im dati argument kako se oko toliko teških zadataka ne treba truditi te će pritom opet izbjeći potrebu izbjegavanja neuspjeha. Međutim, učenici koji će odabrati zadatke srednje težine, odnosno učenici s motivom za postignućem, svjesni su kako će moći riješiti zadatke, a pritom i zadovoljiti postizanje uspjeha. Model koji je proizišao iz Atkinsonove teorije očekivanja naziva se model očuvanja uspjeha. Glavna razlika između Atkinsonove teorije i novog modela Ecclesa i Wiegfelda jest što se veći naglasak pridaje situacijskoj komponenti, a manji je naglasak stavljen na trajnu dispoziciju motivacije za postignućem. U ovom se modelu smatra kako je motiv za postignućem potaknut očekivanjima uspjeha uz procjenu vlastitih sposobnosti i vrijednosti zadatka. „Očekivanje uspjeha određeno je s tri činitelja: prethodnim iskustvom u sličnim situacijama, tumačenjem uzroka prethodnog uspjeha ili neuspjeha i percepcijom težine konkretnog zadatka“ (Vizek- Vidović, i sur., 2003: 219). Procjena vrijednosti zadatka ovisi o mnogim kulturnim i socijalnim vrijednostima po kojima se uvjerenje pojedinca i stvara (obitelj, prijatelji). U školskoj se praksi ovaj model može objasniti na sljedeći način: ako učiteljica zada

učenicima zadatke kojima će oni ostvariti početni uspjeh, učenici će imati snažan motiv za postizanje uspjeha pa će se u isto vrijeme i smanjiti strah od neuspjeha. Rezultat ovakvih zadataka je povećanje motivacije za postignućem kod učenika (Vizek- Vidović, i sur., 2003). Teoriju vlastite vrijednosti osnovao je Martin Covington po uzoru na Atkinsonovu teoriju. Teorija govori kako ljudi imaju potrebu održavati pozitivnu sliku o sebi, kako se samopoštovanje, odnosno svijest o vlastitoj vrijednosti ne bi srozalo. Proširivši Atkinsonovu teoriju, Covington je predstavio dvije razine motiva, jedan je motiv za postizanjem uspjeha, drugi je za izbjegavanjem neuspjeha te je s time kombinirao visoku i nisku motiviranost. Kroz školsku se praksu ovaj model može objasniti kroz četiri različita tipa učenika. Učenici, kojima je motiv za postizanje uspjeha visok, a ne boje se neuspjeha, usmjereni su prema postizanju uspjeha, međutim, učenici kod kojih prevladava strah od neuspjeha nad postizanjem uspjeha, orijentirani su na izbjegavanje neuspjeha pa je kod takvih učenika izražen strah od neuspjeha. Uz visoko i nisko motivirane učenike za postizanjem uspjeha, Covington je dobio još dva nova tipa učenika: pretjerano ambiciozne i pretjerano ravnodušne. Pretjerano ambiciozni učenici su oni koji imaju visok motiv za postizanjem uspjeha, no u isto vrijeme i veliki strah od neuspjeha. Suprotno od ambicioznih, ravnodušni učenici imaju nizak motiv za postizanjem uspjeha, a pritom i nizak motiv za izbjegavanjem neuspjeha (Covington, 1984, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Atribucijsku teoriju predstavio je Bernard Weiner koji zagovara kako je motivacija određena doživljajem prethodnih uspjeha ili neuspjeha, ali i vlastitim tumačenjem razloga postignuća. Navodi klasifikaciju objašnjenja kroz tri obilježja: mjesto uzroka (unutarnji ili vanjski), stabilnost uzroka (nepromjenjiv – postojan ili promjenjiv – nepostojan) te mogućnost kontrole (više podložan ili manje podložan vlastitoj kontroli). U školskoj je praksi navedeno kako se radi o četiri vrste razloga za uspjeh ili neuspjeh: sposobnosti, zalaganje, težina zadataka i slučaj. Uspješni učenici kao razlog uspjeha navode svoje sposobnosti, a ukoliko dožive početni neuspjeh, tada ga pripisuju težini zadataka ili lošoj sreći (Weiner, 1992, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Koncept koji je razvijen unutar atribucijske teorije naziva se naučena bespomoćnost, što se očituje u osjećajima slabe samodjelotvornosti, niske motivacije te slabe mogućnosti reagiranja u određenoj situaciji. Zapravo, ono dolazi kao posljedica ponovljenih neuspjeha osobe te vlastitog mišljenja o slabijim sposobnostima. Ono što karakterizira ljude s naučenom bespomoćnošću jest da su pasivni, odnosno ništa ne poduzimaju zbog vlastitog uvjerenja da ne mogu imati utjecaja na situaciju. Ovaj se koncept veže s učenicima s

poteškoćama u učenju. Ukoliko učenici doživljavaju neuspjeh za neuspjehom, počinju sumnjati u vlastite sposobnosti, odustajati, a aktivnosti počinju gledati sa stajališta da na njih ne mogu utjecati (Seligman, 1975, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Teoriju socijalne kognicije utemeljio je Albert Bandura, čija motivacijska teorija polazi s dva stajališta. Vjeruje kako je ljudsko ponašanje u jednu ruku određeno saznanjima temeljenih na vlastitom doživljaju o posljedicama koje snose određeni postupci, a u drugu ruku, značaj pridaje i iskustvom utemeljenim na promatranju ljudi oko sebe te njihovi postupci i posljedice koje se javljaju (Bandura, 1986, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Po njemu, motivacija je ponašanje koje je usmjereno prema nekom cilju, a nastaje kao rezultat očekivanja o ishodima akcija i predodžbama samodjelotvornosti na njihovu izvedbu. Ljudi se ponašaju u skladu svog vjerovanja da će ih to ponašanje dovesti do cilja. Prilikom motivacije za dostizanje cilja, ulogu ima i osjećaj samodjelotvorenosti, a velik se značaj pridaje i potkrepljenju dobivenom od strane drugih osoba. Kroz školsku praksu, osim učitelja, kao modeli mogu biti i vršnjaci. Od učenika modela se očekuje uspješnost u aktivnostima te se ostali učenici s njima moraju poistovjetiti, odnosno smatrati se sličnima. Ako ostali učenici ne primjećuju sličnosti s učenicima modelima, ne dolazi do pozitivnog učinka (Bandura, 1986, prema Vizek- Vidović i sur., 2003).

5.3. Poboljšanje motivacije za učenjem

Učitelji nedvojbeno imaju veliku i značajnu ulogu u podizanju motivacije kod učenika. Motivacija za postignućem smatra se najvažnijom motivacijom u psihologiji obrazovanja. Ona je težnja za postizanjem uspjeha i biranja aktivnosti koje su usmjerene na cilj i uspjeh. Visoko motivirani učenici teže uspjehu, a ukoliko ne uspiju, tada se trude te ulažu više napora, sve dok se njihov cilj ne ostvari (Weiner, 1992, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Kod učenika je potrebno poticati težnju za uspjehom, smanjiti strah od neuspjeha koji ih često ograničava. Usto potrebno je poticati i očekivanja uspjeha, a naposljetku potrebno je poticati i usmjerenost na učenje. Kada se govori o ciljnim orijentacijama motivacije, govori se o dvjema različitim skupinama učenika: oni koji su usmjereni na učenje i oni koji su usmjereni na izvedbu (Ames, 1992; Pintrich i sur., 1993, prema Vizek- Vidović i sur. 2003). Učenici koji su usmjereni na učenje glavni cilj vide u stjecanju kompetencija vezanih uz ono što uče u školi. Iz tog razloga prilikom odabira zadataka često biraju one izazovnije i teže. Takvi

se učenici, dođe li do neke prepreke, nastavljaju truditi ili su spremni proučiti i čak promijeniti strategiju učenja pa je time i njihova motivacija rastuća (Dweck 1986, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Učenici usmjereni na učenje u učiteljici prepoznaju osobu koja će im pomoći svojim savjetima. Krajnja suprotnost učenicima usmjerenim na učenje su učenici usmjereni na izvedbu, a njih motivira samo pozitivna ocjena kako bi izbjegli negativnu. Prilikom biranja zadataka oni uvijek odabiru one lakše, izazov ih ne zanima, već samo koju će ocjenu dobiti. Prilikom nailaženja na prepreke, lako i brzo odustaju (Dweck 1986, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Padaju pod vlastiti osjećaj bespomoćnosti, smatraju kako ne mogu dobiti bolje ocjene, a sve zbog podcjenjivanja vlastitih sposobnosti (Nichols, 1994, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Dok učenici usmjereni na učenje u učiteljici vide osobu od pomoći, učenici usmjereni na izvedbu na učiteljicu gledaju kao na osobu koja ih uspoređuje s ostalim učenicima, umjesto da uvažava njihov napredak. Njihovo vjerovanje o vlastitoj nesposobnosti dolazi ako u određenom trenutku nisu uspješni. Carol Adams provela je istraživanja koja su pokazala kako se učenici usmjereni na učenje pitaju kako mogu nešto shvatiti ili svladati, a učenici usmjereni na izvedbu se pitaju kako brzo nešto moraju napraviti. Time su učenici usmjereni na učenje u neprekidnoj i kvalitativnoj uključenosti u proces učenja. S druge strane, „usmjerenost na izvedbu dovodi do površinskih i kratkoročnih strategija učenja (zapamćivanje) i usmjerenosti na to da se bude bolji od ostalih“ (Adams, 1992, prema Vizek- Vidović i sur. 2003: 243). Carol Adams nudi i savjete učiteljicama u svrhu poticanja učinka na ocjene, umjesto na izvedbu. Navodi kako se najprije treba učenicima objasniti i dokazati im kako je svrha učenja znanje, a ne ocjene, odnosno kako trebaju učiti kako bi stekli znanje, a ne kako bi postigli što bolju ocjenu. „To se može postići naglašavanjem zanimljivosti i praktične važnosti gradiva koje se uči, a smanjivanjem važnosti ocjena i drugih vrsta nagrada“ (Adams, 1992, prema Vizek- Vidović i sur. 2003: 244). Nadalje, naglasak stavlja i na zadatke koji su izazovni, a opet povezani s učenikovom svakodnevicom.

5.4. Intrinzična i ekstrinzična motivacija

Dvije su vrste motivacije, intrinzična i ekstrinzična. Intrinzična motivacija, odnosno unutarnja motivacija, pojavljuje se kada učenici neki sadržaj smatraju zanimljivim pa ga uče iz radoznalosti, dok pritom ne očekuju nagradu. „Intrinzična motivacija odgovor je na unutarnje učenikove potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaji

kompetencije te rasta i razvoja“ (Vizek- Vidović i sur., 2003: 245). Za razliku od intrinzične, postoje sadržaji koji učenicima nisu zanimljivi pa se za poticanje motivacije koriste vanjski podražaji te je to ekstrinzična motivacija. U vanjske podražaje koji mogu utjecati na učenikovu motivaciju spadaju dobre ocjene, pohvale učiteljice i roditelja, pohvalnica ili neke druge nagrade. Međutim, postavlja se pitanje smanjenja intrinzične motivacije uz pojavu nagrada, odnosno, ako učenik voli jedan predmet, a za odlične ocjene biva nagrađen, hoće li učenje prijeći u učenje samo zbog nagrade, a samim time, hoće li ga taj predmet prestati zanimati. U tu je svrhu proveden eksperiment uključujući predškolsku djecu, koji je uključivao tri grupe djece. Uz flomastere koje je dobila svaka grupa, grupe su dobile različite zadatke. Jednoj je grupi prije aktivnosti obećana nagrada, druga je dobila nagradu, dok trećoj grupi nagrada nije bila obećana i nisu je dobili. Promatrajući grupe nekoliko dana, istraživači su primijetili da su ona djeca kojima je nagrada bila obećana, provela manje vremena igrajući se flomasterima. Dakle, istraživači su došli do zaključka da, ako se uzme neka aktivnost koju djeca smatraju zanimljivom, intrinzična se motivacija može smanjiti kada u pitanje dolazi obećana nagrada za obavljanje neke aktivnosti koju su djeca prije obavljala s užitkom i zadovoljstvom (Lepper, Greene, Nisbett, 1973, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Međutim, istraživanja koja su se provela kasnije, uključujući školsku djecu, u potpunosti su opovrgnula ovaj zaključak. Zaključci novih istraživanja govore kako nagrade povećavaju intrinzičnu motivaciju u slučajevima kada se nagrada daje za kvalitetu izvođenih zadataka, a ne samo za sudjelovanje u aktivnostima (Lepper, 1983, prema Vizek- Vidović i sur., 2003), ako nagrada predstavlja učenikovu postignutu kompetenciju (Rosenfield i sur., 1980, prema Vizek- Vidović i sur., 2003), ako zadatak učeniku nije interesantan (Morgan, 1984, prema Vizek- Vidović i sur., 2003) te ako su nagrade socijalne umjesto materijalne (Chance, 1992, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Učiteljice mogu uvelike utjecati na intrinzičnu motivaciju dajući učenicima zadatke i aktivnosti koje oni smatraju zanimljivim te u kojima učenici žele sudjelovati s užitkom. Međutim, to naravno nije uvijek moguće jer je gradivo propisano, a ono što je nekim učenicima zanimljivo, drugima ne mora biti. Budući da učiteljice mogu utjecati na intrinzičnu motivaciju kada u pitanje dolaze nagrade, učenicima je od velikog značaja i ekstrinzična motivacija, primjerice pohvala učiteljice te se od toga ne bi trebalo suzdržavati, osim u slučaju materijalnih nagrada (Vizek- Vidović i sur., 2003). Naravno, ako učiteljica posegne za vanjskom motivacijom učenika, ta nagrada, bila ona usmena pohvala ili ocjena, mora biti opravdana (Križaj Grušovnik, 2022).

Intrinzičnu motivaciju moguće je poboljšati ako se gradivo koje se uči prilagodi interesima učenika (Renninger i sur., 1992, prema Vizek- Vidović i sur., 2003), ako se uvode novosti i raznolikosti u svakodnevni nastavni proces, primjerice filmovi ili razne demonstracije (Lepper, 1985, prema Vizek- Vidović i sur., 2003), ako se potiče učenikova radoznalost (Atiknson i sur., 2003, prema Vizek- Vidović i sur., 2003), ako se ono što se uči poveže s osobnim životom učenika te ako se pomaže učenicima da sami postavljaju vlastite ciljeve. Još jedan način jest poticanje učenika na aktivno sudjelovanje. Velikoj većini učenika sat je zanimljiviji ako aktivno sudjeluju umjesto pasivnog sudjelovanja, primjerice čitanja i slušanja. U aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu ubrajaju se razni projekti, igranje uloga, razni eksperimenti, simulacije događaja i edukativne igre. Raznim se istraživanjima simulacija pokazala zanimljivom učenicima i poticala je njihov interes. Učenici u simulaciji dobiju svoju ulogu pa se ponašaju u skladu s ulogom koju su dobili. Uzimajući u obzir da simulacija motivira učenike, njezina je prednost da učenici uče potaknuti intrinzičnom motivacijom, odnosno iznutra (Dukes i Seidner, 1978, prema Vizek- Vidović i sur., 2003). Kada u pitanje dolazi ekstrinzična motivacija, za dobro obavljeni zadatak učenici očekuju nagradu, bila to pohvala učiteljice, dobra ocjena, društvene nagrade ili neke simboličke nagrade. Učenici su motivirani nagradom, posebice ako za tu nagradu znaju i prije uspješnog obavljanja aktivnosti. Učiteljice najčešće koriste ekstrinzičnu motivaciju u obliku dobrih ocjena i pohvala. Međutim, neke učenike taj način nagrade neće motivirati pa će učiteljice pronaći drugi način nagrađivanja učenika za uspješno svladavanje aktivnosti (slobodno vrijeme, neka privilegija u razredu). Naravno, ima onih učenika koji s lakoćom postižu dobre rezultate i ocjene te dobivaju pohvale učiteljice, a ima i onih učenika koji, iako se iznimno trude, rijetko kada dobiju dobre ocjene i pohvale. „Posljedica toga je da i jedni i drugi prestanu ulagati najveće napore, jedni zbog toga što i s malo napora dobiju dobru ocjenu, a drugi zato što i s najvećim naporom to ne mogu postići“ (Vizek- Vidović i sur., 2003: 251). Iz toga je razloga od velike važnosti nagraditi učenike individualno, zbog njihovog vlastitog napretka (Vizek- Vidović i sur., 2003). No ipak, „motivacija je najjača ako je istovremeno intrinzična i ekstrinzična“ (Pastuović, 1999: 292).

Neki su učenici veoma samodisciplinirani pa su spremni odgoditi neko trenutačno zadovoljstvo u svrhu postizanja nekog budućeg cilja. Takvi učenici motivaciju pronalaze u situacijama kada nešto uspješno nauče pa im iz tog razloga nije potrebna

vanjska motivacija. Način takva učenja naziva se samoregulirano učenje. Ono se definira kao „samousmjeravajući proces kojim učenici transformiraju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja“ (Zimmerman, 1998 prema Vizek- Vidović, i sur., 2003: 257). Učenici sa samoregulirajućim učenjem znaju kako i kada koristiti učinkovite strategije učenja (Winne, 1995 prema Vizek- Vidović, i sur., 2003), njihova motivacija proizlazi iz učenja, a ne iz nagrada (Schunk, 1995 prema Vizek- Vidović, i sur., 2003) te će ustrajati u rješavanju zadatka sve dok ga uspješno ne izvrše. Tri su faze samoreguliranog učenja. Prva faza jest faza prije učenja, u kojoj učenik stvara plan, definira svoj cilj te se odlučuje se za strategije učenja kojima će taj cilj i postići. Druga je faza učenja ona koja obuhvaća sve procese prilikom učenja (pažnja, samopoučavanje). Treća je faza nakon učenja, koja uključuje reakciju učenika na rezultate učenja, samovrednovanje i prilagođavanje. Uz faze samoreguliranog učenja, postoje i njegove komponente, koje uključuju strategije učenja, samodjelotvornost, ciljne orijentacije i samopoštovanje, a uz njihovu se kombinaciju pojavljuju i tri pristupa učenju. Prvi je pristup intencionalni, u kojem učenici uče jer žele i potaknuti su unutrašnjom motivacijom na ispunjavanje zadatka i ostvarivanje cilja. Drugi je pristup samojačajući, gdje je motivacija prikazivanje vlastitog napredovanja učenika sebi i drugima (Biggs, 1984, prema Vizek- Vidović, i sur., 2003). Posljednji je pristup samozaštitni, kojeg karakterizira minimalno ulaganje truda i neuspjeha (Vizek- Vidović, i sur., 2003). Učenici koji imaju učinkovite strategije učenja i unutrašnju motivaciju te ako ustraju u zadatku dok ga ne riješe, najvjerojatnije će uspjeti u učenju (Zimmerman, 1995., prema Vizek- Vidović, i sur., 2003), a samim time, motivacija za učenje bit će prisutna cijeloga života (Rijavec i Raboteg- Šarić, 1999., prema Vizek- Vidović, i sur., 2003).

6. OCJENA KAO MOTIVACIJA

Neizbježna je činjenica da ocjene utječu na motivaciju učenika. Učenike loša ocjena može ili natjerati da se još više potrude ili može biti potpuna suprotnost te ih demotivirati do te mjere da sasvim izgube volju za učenjem. Kod učenika, volja za učenje može znatno opasti ako za svoj rad nisu adekvatno nagrađeni, ali i prilikom zakidanja za ocjene. Kao posljedica toga, učenici počinju smatrati da su konstantno zakinuti pa mogu zaključiti i kako im se uopće ne isplati truditi jer uviđaju kako je njihova nagrada uvijek ista. Takve situacije dovode učenika do manje usvojenog znanja pa

zajedno s time i do lošijih ocjena. Učitelji se rijetko odlučuju za povećanje ocjena jer smatraju da će se davanjem boljih ocjena smanjiti njihovi kriteriji, a ocjene će se znatno povećati. Međutim, do takvih problema ne bi trebalo doći ukoliko učitelji ocjenjuju često, potkrijepivši ocjene komentarima i uz kvalitetne povratne informacije koje učenici u budućnosti mogu primijeniti. Uz svaku se ocjenu može napisati komentar, što je i poželjno, učenik time može saznati što je bilo dobro, odnosno loše, zašto je dobio baš tu ocjenu te što bi bilo dobro popraviti. Svakako je od velike važnosti svaku ocjenu i obrazložiti i poticati učenike na samovrednovanje. Komentiranje, naravno, ne treba biti nužno vezano uz ocjenu, već i uz učenikov rad bez ocjena. Komentari, osim što pomažu učiteljima u ocjenjivanju, daju i učenicima do znanja da ih učitelji prate pa ih to i motivira (Banić, 2000).

6.1. Povezanost motivacije i ocjene

Kako bi učenici iskoristili sve svoje potencijale, trebaju biti motivirani pa je jedan od ključnih načina za motivaciju učenika u potpunosti izbaciti prisilu. Mnogi učitelji smatraju kako učenike treba natjerati na učenje pa im iz tog razloga daju loše ocjene. Međutim, korištenje loših ocjena iz tog razloga može dovesti do kontraefekta, stoga učenici u svoj mjeri prestanu biti motivirani za učenjem, što rezultira posljedicom loših ocjena. Kod takvih učitelja prevladavaju ocjene nisko smještene na skali ocjena, a kada u pitanje dolazi zašto, oni smatraju kako, iako su napravili sve što je u njihovoj moći da natjeraju učenike na učenje, učenici jednostavno ne žele naučiti. Prilikom rasprave o davanju boljih ocjena, smatraju kako su oni ti koji su pod pritiskom za poklanjanje ocjena, a za učitelje kod kojih prevladavaju dobre ocjene, smatraju kako je njihov kriterij nizak, a ocjene poklonjene. Takvom prisilom, učitelji ne postižu rezultate, a ako se rezultati i postignu, onda su minimalni jer je motivacija za učenjem zanemarena. Korištenjem prisile umjesto motivacije, nije moguće natjerati učenika da nauči nešto ako on sam to ne želi. S druge pak strane, ako su učenici motivirani, oni iskorištavaju svoje mogućnosti pa će tada i njihove ocjene biti dobre. Motivacija za učenje može se povećati na mnogo različitih načina, primjerice kvalitetom nastave, praćenjem učenika i poticanju na rad, ali i ugodnim i pozitivnim radnim ozračjem u razredu. Učenicima često nije jasno zašto uče neko gradivo. U takvim je situacijama važno znati objasniti učenicima zašto baš to gradivo moraju naučiti pa je potrebno to gradivo povezati s njihovim životom te objasniti kako im može biti od pomoći u

budućnosti. Učenici najviše i s velikom motivacijom i voljom uče kada ih nešto zanima, jer je upravo znatiželja, uz želju za znanjem, najvažniji motiv za učenje. Ako učitelj dobro prezentira neko gradivo te se u učenicima pobudi znatiželja, učenici će učiti s lakoćom. Osim što je poželjno napraviti sate dinamičnima koristeći se raznim nastavnim sredstvima i pomagalicama, poželjno je i učenike što više uključivati u nastavni proces, dajući im nešto da naprave sami. Ako učenici samostalno nešto naprave, imat će veći poticaj i bit će im zanimljivije uključivanje u nastavni proces. Učitelji trebaju nastavno gradivo dobro objašnjavati učenicima, poticati ih da postavljaju pitanja, na koja će i odgovoriti i poticati ih na iznošenje vlastitih mišljenja. Učenici će time prepoznati svoje mogućnosti i sposobnosti te bi naglasak trebalo staviti upravo na njihovo razvijanje i prepoznavanje (Banić, 2000). „Uvjet za uspješan odgojno-obrazovni rad motivirana su djeca, a za uspješnost motivacije zaslužan je učitelj, birajući najučinkovitije odgojno-obrazovno sredstvo u različitim oblicima i metodama rada“ (Križaj Grušovnik, 2022:6).

6.2. Ocjena kao motivacija za učenje

Ustanovljeno je kako ocjena ima ulogu u motivaciji učenika. Govoreći o brojčanom ocjenjivanju, ističe se utjecaj vanjske motivacije, gdje su od velike važnosti ocjene, ali i želja učenika da budu bolji od ostalih. Valja napomenuti kako ocjene utječu i na emocionalni razvoj učenika pa se uz brojčano ocjenjivanje može pojaviti i strah od neuspjeha. Kontinuirano dobivanje loših ocjena, učeniku može negativno utjecati na samopoštovanje i samopouzdanje (Penca Palčić, 2008). „Nastavnici rijetko razmišljaju o negativnim stranama ocjenjivanja: prosuđuju se tuđa djelovanja radi kontrole, stvaraju se uvjeti straha, potiče poniznost i poslušnost, pucaju veze među ljudima, stvara se otpor i usmjeravanje prema nekim drugim aktivnostima, štetnim utjecajem na zdravlje djece“ (Peko, 2002:46). Učeničeva unutarnja motivacija može se potaknuti ako učitelj prije brojčane ocjene nudi učeniku povratne informacije i savjete što treba popraviti. Na taj će se način povećati unutarnja motivacija pa učenici neće učiti isključivo iz razloga da dobiju što bolje ocjene. Iako mnogi učenici u dobrim ocjenama vide poticaj, ako za dobru ocjenu dobiju nagradu, ona može loše utjecati na učenikovu posvećenost radu. Ukoliko učenik uči samo u svrhu postizanja što boljih ocjena, ne znači da uči s razumijevanjem, odnosno da će se potruditi shvatiti ono što uči. Takvom je učeniku važno da nauči samo točne odgovore pa se zbog toga često javlja i

neznanje. Negativne ocjene ostavljaju posljedice na učenikovo učenje jer se na njih gleda kao na faktor koji nepovoljno utječe na učenikov ugled. Od osobite je važnosti da ocjene ne smiju biti razlog za ulaganje truda te nikako cilj učenja, a učenici ocjene ne bi trebali doživljavati kao nagradu ili kaznu (Penca Palčić, 2008). Postoje učitelji koji u ocjenu unose svoj stav prema učeniku, a ako je stav negativan, učitelj svojim reakcijama ocjeni pridaje krivi smisao pa umjesto poticaja, ocjena na učenike djeluje zastrašujuće (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Potrebno je koristiti ocjenjivanje "tako da se što manje koristi pedagogija simbolike batine (jedinica) a motivacija za učenje i odgovornost za rad pobuđuje drugim sredstvima, a ne strahom od loše ocjene" (Hadžiselimović, 1986, prema Mrkonjić i Vlahović, 2008: 33). Brkić – Devčić (2002) navodi kako bi se umjesto na ocjene, pažnja trebala usmjeriti na praćenje i napredak učenika te kako bi se i roditeljima i učenicima, uz dokaze, obrazložilo što je kod učenika uočeno i što napraviti za njegov razvitak. Istraživanje o kontinuitetu školskog uspjeha (Vrcelj, 1996) koje je provedeno, pokazalo je kako su motivacija i kontinuitet školskog uspjeha značajno povezani. Dakle, učenici motivirani za postizanje uspjeha, postižu kontinuirani uspjeh, kao i učenici s boljim uspjehom. „Međutim, visoka motiviranost nije dovoljna za uspjeh, a time se otvara problem (ne)poznavanja drugih faktora koji su u većoj ili manjoj mjeri utjecali na to da je jedan učenik kontinuirano odličan ili dobar (Vrcelj, 1996: 136).

7. STUDIJA SLUČAJA

7.1. Osnovno o studiji slučaja

Iako danas postoje mnoge definicije o studiji slučaja, većina je autora suglasna u definiranju studija slučaja kao „dubinski i holistički pristup istraživanju specifičnoga i ograničenoga društvenog fenomena (slučaja) pri čemu se koriste različite metode istraživanja i izvori podataka koji će pridonijeti svestranom i temeljitom opisu i razumijevanju slučaja“ (Miočić, 2018, prema Brajdić Vuković i sur., 2021). Ona treba jako dobro opisati neki slučaj kako bi istraživač mogao dobiti iskustvo, znanje i etiku sa slučajem koji istražuje te mora biti detaljna i sastavljena od mnogih mehanizama pa se zbog zadataka koji postavlja pred nas smatra i strategijom. Pod strategijom, podrazumijeva se metodologija pristupanja fenomenu, ali i društvenoj stvarnosti, u svrhu prikupljanja i dohvaćanja njenih podataka na najvišoj razini (Creswell, 2007, prema Brajdić Vuković i sur., 2021). Svakako se može reći kako studija slučaja nije

metoda prikupljanja podataka (primjerice poput metoda anketa), a nije ni instrument (primjerice upitnik koji se pojavljuje u metodi ankete) (Miočić, 2018, prema Brajdić Vuković i sur., 2021). Ono što se pojavljuje u studiji slučaja, kao njezini glavni elementi su jednost i cjelovitost. Dakle, istraživač se odlučuje za jedan fenomen koji opisuje u cijelosti, a taj fenomen može biti grupa ljudi, institucija ili neki događaj (Flyvbjerg, 2001, prema Brajdić Vuković i sur., 2021). „Važno je zapamtiti da je svrha studije slučaja razumijevanje čega u cijelosti te ograničavanje istraživanja na način da je moguće opisati cjelovitost fenomena na nekoj njegovoj razini” (Brajdić Vuković i sur., 2021). Prednosti studije slučaja je što istraživačima omogućuje kreativnost, interakciju i fleksibilnost. Ona „određuje naš odnos prema problemu istraživanja, postavljanje istraživačkih pitanja, odabir vrsta podataka, odabir prikladnih metoda (jednu ili više njih, koje mogu biti iz kvalitativnih i/ili kvantitativnih metoda istraživanja), konstrukciju instrumenata, terensko postupanje, pristup analizi podataka i način opisivanja istraženoga društvenog fenomena“ (Creswell, 2007, prema Brajdić Vuković i sur., 2021:14). Dok se u kvantitativnim istraživanjima kao cilj uzima da se na uzorku populacija pronađu činjenice koje se mogu generalizirati na populaciju, kvalitativna istraživanja ne generaliziraju se na populaciju, nego na fenomene, odnosno slučajeve pa je na to često gledano kao na nedostatak studije slučaja (Brajdić Vuković i sur., 2021).

7.2. Osnovna škola Vladimira Nazora – Krnica – prikaz istraživanja

Studijom slučaja provedenom u ovom diplomskom radu, analizirali su se podatci Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica. Matična je škola izgrađena 1949. te je 2019./ 2020. obilježena sedamdeseta godišnjica značajnoga djelovanja rada ove škole. Matična se škola nalazi u Krnici, gdje školu polaze učenici od trećeg do osmog razreda. Područna škola nalazi se u Raklju, a u njoj nastavu pohađaju učenici prvog i drugog razreda. Osnovna škola, zajedno s područnom školom, broji 96 učenika, u osam razrednih odjela te 24 učitelja/ nastavnika, od kojih je šest učiteljica razredne nastave (nastava i produženi boravak), a dvadeset je nastavnika predmetne nastave. S obzirom na to kako je u svakom razredu manji broj učenika, učitelji tako imaju individualizirani pristup svakom od učenika. Također, tri su stručna suradnika, psiholog, pedagog i knjižničar. Učenici škole, zajedno sa svojim mentorima sudjeluju na mnogim sportskim, umjetničkim i predmetnim natjecanjima susretima i smotrama

te se učenici često s takvih natjecanja vraćaju s nagradama i priznanjima. Uz brojne uspjehe koje nižu na županijskim i državnim natjecanjima, valja napomenuti kako je jedna učenica osmog razreda u školskoj godini 2021./2022. osvojila Oskara znanja, najprestižniju školsku nagradu. Škola je uključena u mnoge projekte pa učenici, osim poznansatva, stječu i iskustva. Kao jedan od najznačajnijih projekata ove škole, „Osluhni zavičaj – zove te pramaliće“ osvrće se na posebnosti predivnog zavičaja u kojemu živimo, na životu i brojnim značajnim književnim djelima Mije Mirkovića- Mate Balote. Mnoga su njegova djela nastala pod utjecajem ovoga kraja, posebice Rakuja jer je i on sam bio Rakujanin. Uz mnoge suradnje s drugim školama, fakultetima i muzejima, škola ostvaruje i značajnu suradnju s Hrvatskim fotosavezom te zajedno broje nekoliko izložbi (Percan, 2019).

Intencija ove studije slučaja bila je istražiti povećavaju li se ocjene učenika u sedmom i osmom razredu u odnosu na peti i šesti razred, zbog toga što tada učenici postaju svjesni kako su im ocjene potrebne za upis u srednju školu. U obzir je uzeto zadnjih jedanaest generacija u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica (Matične knjige 6 i 7). Podatci iz škole uspoređivali su se s podacima osnovnih škola na razini Republike Hrvatske (e – Rudnik). U osnovnoj školi, uzimali su se i podatci zaključnih ocjena zadnjih jedanaest generacija koje su završile osmi razred iz predmeta: Hrvatski jezik, Matematika, Njemački jezik te Engleski jezik budući da se upravo ta četiri predmeta gledaju najviše pri upisu u srednju školu. Budući da se podaci tih predmeta ne mogu uspoređivati na razini osnovnih škola Republike Hrvatske, uspoređivat će se opći prosjeci.

7.3. Analiza dobivenih podataka

Tablica 1. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2012./2013.*

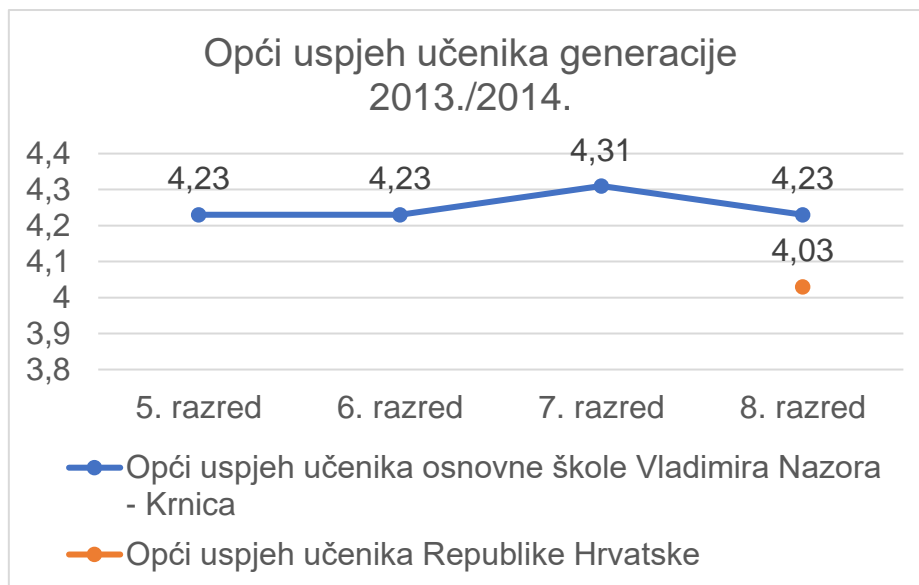
PREDMETI	GENERACIJA 2012. / 2013.				BROJ UČENIKA:4
	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	4,4,3,3 Prosjek: 3,50	5,3,4,4 Prosjek: 4,0	5,4,4,5 Prosjek: 4,50	5,4,3,5 Prosjek: 4,25	4,06
MATEMATIKA	4,4,4,3 Prosjek: 3,75	4,4,4,5 Prosjek: 4,25	5,4,4,5 Prosjek: 4,50	5,4,4,5 Prosjek: 4,50	4,25
NJEMAČKI JEZIK	5,5,2, Prosjek: 4,00	5,5 Prosjek: 5,00	5,5 Prosjek: 5,00	5,5 Prosjek: 5,00	4,75
ENGLESKI JEZIK	5,5,5,4 Prosjek: 4,75	5,5,5,5 Prosjek: 5,0	5,5,5,5 Prosjek: 5,0	5,4,5,5 Prosjek:4,75	4,88
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,4,5 Prosjek: 4,75	5,5,4,5 Prosjek: 4,75	5,5,5,5 Prosjek: 5,0	5,5,4,5 Prosjek: 4,75	4,81

Iako za ovu generaciju, koja je osmi razred završila u školskoj godini 2012./2013. nema podataka na razini osnovnih škola Republike Hrvatske, mogu se analizirati njeni podaci iz četiriju predmeta te njihov opći uspjeh od petog do osmog razreda na razini škole. Iz tablice se može iščitati kako je prema prolaznosti četiriju predmeta, najbolju središnju ocjenu zauzeo Engleski jezik, gdje je prolaznost 4,88, a najlošija središnja ocjena od 4,06 pripala je Hrvatskom jeziku. Učenici su najbolji prosjek iz Hrvatskog jezika imali u sedmom razredu koji je iznosio 4,50, potom u osmom razredu gdje je prosjek iznosio 4,25 pa u šestom s prosjekom 4,00, a najlošiji su prosjek iz Hrvatskog jezika ostvarili u petom razredu, gdje je prosjek iznosio 3,50. Prosjeci Matematike su u sedmom i osmom razredu bili izjednačeni s 4,50, u šestom je razredu prosjek iznosio 4,25, a najslabiji prosjek ostvarili su u petom razredu koji je iznosio 3,75. Prosjek Njemačkog jezika je u šestom, sedmom i osmom razredu bio izjednačen s 5,0, dok je u petom razredu, najslabijem, prosjek iznosio 4,0. Gledajući Engleski jezik, ovi su učenici u šestom i sedmom razredu imali izjednačen prosjek od 5,0, a u petom i osmom razredu taj je prosjek iznosio 4,75. Uzevši u obzir opći uspjeh, ovim je učenicima najveći opći uspjeh u sedmom razredu, gdje su svi učenici prošli razred s 5, dok su peti, šesti i osmi razred izjednačeni s prosjekom 4,75. Valja napomenuti kako je u ovoj generaciji bilo samo četiri učenika, što ima utjecaj pri računanju središnjih ocjena prolaznosti.

Tablica 2. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2013./2014.*

GENERACIJA 2013. / 2014.					BROJ UČENIKA: 13
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	5,3,3,4,2,4,5,3,2,5,3,3,5 Prosjek: 3,62	5,3,3,4,2,4,5,3,2,5,3,3,5 Prosjek: 3,62	5,3,3,5,2,4,5,3,2,5,3,3,5 Prosjek: 3,69	5,3,3,5,2,4,5,3,3,5,3,3,5 Prosjek: 3,77	3,68
MATEMATIKA	5,3,3,4,2,3,5,3,2,5,3,3,5 Prosjek: 3,54	5,3,3,4,2,4,5,2,2,5,3,2,5 Prosjek: 3,46	5,4,3,4,2,4,5,2,2,5,3,3,5 Prosjek: 3,62	5,4,3,4,2,3,4,3,2,5,3,3,4 Prosjek: 3,46	3,52
NJEMAČKI JEZIK	5,3,3,4,2,4,5,4,3,5,3,4,5 Prosjek: 3,85	5,5,3,5,2,5,5,3,2,5,3,4,5 Prosjek: 4,00	5,4,3,5,2,4,5,3,3,5,3,4,5 Prosjek: 3,92	5,5,3,5,2,4,5,3,2,5,3,4,5 Prosjek: 3,92	3,92
ENGLESKI JEZIK	5,4,4,5,2,5,5,5,3,5,4,5,5 Prosjek: 4,38	5,4,4,5,2,5,5,4,4,5,4,5,5 Prosjek: 4,38	5,5,3,5,2,5,5,4,4,5,4,5,5 Prosjek: 4,38	5,5,4,5,2,5,5,4,4,5,4,5,5 Prosjek: 4,46	4,40
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,4,4,5,3,4,5,4,3,5,4,4,5 Prosjek: 4,23	5,4,4,5,3,5,5,4,3,5,4,4,5 Prosjek: 4,31	5,4,4,5,3,4,5,4,3,5,4,4,5 Prosjek: 4,23	5,4,4,5,3,4,5,4,3,5,4,4,5 Prosjek: 4,23	4,25

Generaciju učenika osmog razreda 2013./2014. brojilo je trinaest učenika. Uvidom u središnje ocjene može se zaključiti kako kroz ova četiri razreda najbolju ocjenu prolaznosti ima Engleski jezik, a najlošiju Matematika. Ovi su učenici najbolji prosjek iz Hrvatskog jezika ostvarili u osmom razredu, koji je iznosio 3,77, potom u sedmom gdje je prosjek iznosio 3,69, dok su prosjek petog i šestog razreda izjednačeni s 3,62. Prosjek Matematike bio je najveći u sedmom razredu (3,62), potom u petom (3,54), a prosjek u šestom i osmom razredu bio je jednak s 3,46. Učenici su iz predmeta Njemački jezik najveći prosjek ostvarili u šestom razredu, koji je iznosio 4,0, u sedmom i osmom razredu prosjek 3,92 bio je izjednačen, a najslabiji prosjek učenici su ostvarili u petom razredu s 3,85. Iz predmeta Engleski jezik, najveći je prosjek bio u osmom razredu s 4,46, dok su prosjeci petog, šestog i sedmog razreda izjednačeni s 4,38. Uzevši u obzir školski uspjeh, učenici su najbolji opći uspjeh ostvarili na kraju šestoga razreda (4,31), dok su opći uspjesi petog, sedmog i osmog razreda izjednačeni s 4,23.



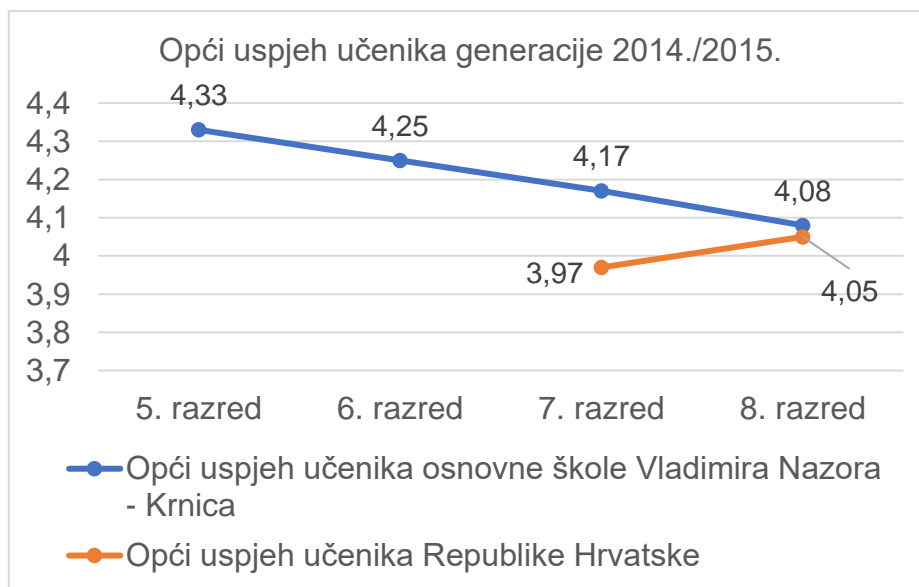
Grafički prikaz 1. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2013./2014.*

S obzirom na to da je ovo bila prva generacija koja je upisana u e- Rudnik, opći uspjeh ovih učenika osmog razreda može se usporediti s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske. Podataka tako za peti, šesti i sedmi razred nema, no iz grafa se može zaključiti kako su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica s ostvarenim općim uspjehom 4,23 iznad prosjeka općeg uspjeha učenika na razini Republike Hrvatske, koji iznosi 4,03.

Tablica 3. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2014./2015.*

GENERACIJA 2014. / 2015.					BROJ UČENIKA:12
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	4,3,3,3,3,3,2,4,3,3,3,5 Prosjeak: 3,25	4,2,3,3,4,2,3,3,3,3,3,5 Prosjeak: 3,17	4,3,3,3,4,2,3,3,4,4,3,5 Prosjeak: 3,42	4,3,2,3,3,2,3,3,4,4,3,5 Prosjeak: 3,25	3,27
MATEMATIKA	4,3,3,3,4,3,2,5,3,4,3,5 Prosjeak: 3,50	4,4,2,3,3,3,2,5,3,4,3,5 Prosjeak: 3,42	5,4,3,3,4,2,2,4,3,4,3,5 Prosjeak: 3,50	3,4,2,3,3,2,2,4,3,4,2,4 Prosjeak: 3,00	3,36
NJEMAČKI JEZIK	5,4,4,4,5,4,3,5,5,5,/, / Prosjeak: 4,40	5,3,4,4,4,3,3,4,4,4,/, / Prosjeak: 3,80	5,3,4,4,4,3,3,3,4,4,/, / Prosjeak: 3,70	5,4,4,5,4,3,3,3,5,5,/, / Prosjeak: 4,10	4,00
ENGLJSKI JEZIK	5,4,4,4,5,5,3,5,4,5,5,5 Prosjeak: 4,50	5,5,4,5,5,5,3,5,5,5,4,5 Prosjeak: 4,67	5,4,3,5,4,4,3,3,4,5,3,5 Prosjeak: 4,00	5,5,3,5,4,5,3,4,5,5,3,5 Prosjeak: 4,33	4,38
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,4,4,4,5,4,3,5,4,5,4,5 Prosjeak: 4,33	5,4,4,4,4,4,4,5,4,4,4,5 Prosjeak: 4,25	5,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,5 Prosjeak: 4,17	5,4,4,4,4,4,4,4,4,4,3,5 Prosjeak: 4,08	4,21

Iz danih podataka učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica može se iščitati kako je na poziciji najviše središnje ocjene kroz ova četiri razreda Engleski jezik s prosjekom 4,38, a na poziciji najlošije središnje ocjene prolaznosti Hrvatski jezik s prosjekom 3,27. Gledajući prosjeke Hrvatskog jezika kroz ova četiri razreda, učenici su najbolji prosjek općeg uspjeha ostvarili u sedmom razredu s 3,42, prosjeci petog i osmog razreda su izjednačeni s 3,25, a učenici su najslabiji prosjek ostvarili u šestom razredu (3,17). Prosjek Matematike bio je najveći u petom i sedmom razredu (3,50), potom u šestom (3,42), a značajni se pad bilježi u osmom razredu, gdje je prosjek iznosio 3,0. Najveći prosjek iz Njemačkog jezika učenici su ostvarili u petom razredu, gdje je prosjek iznosio 4,40, potom u osmom gdje je prosjek iznosio 4,10, zatim u šestom s prosjekom 3,80, a najslabiji prosjek postignut je u sedmom razredu i iznosio je 3,70. Govoreći o Engleskom jeziku, učenici su najveći prosjek ostvarili u šestom razredu (4,67), potom u petom (4,50), nakon toga u osmom (4,33), a najslabiji prosjek ostvarili su u sedmom razredu (4,0). Učenici su najveći opći uspjeh postigli u petom razredu (4,33), koji je kroz više razrede padao pa su u šestom razredu ostvarili opći uspjeh od 4,25, u sedmom razredu 4,17 te je najslabiji opći uspjeh učenika ove generacije u osmom razredu koji je iznosio 4,08.



Grafički prikaz 2. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2014./2015.*

Valja napomenuti kako su podatci na razini općeg uspjeha učenika Republike Hrvatske za ovu generaciju upisani u sedmom i osmom razredu. Iz grafičkog prikaza zaključujemo kako se prosjek učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica

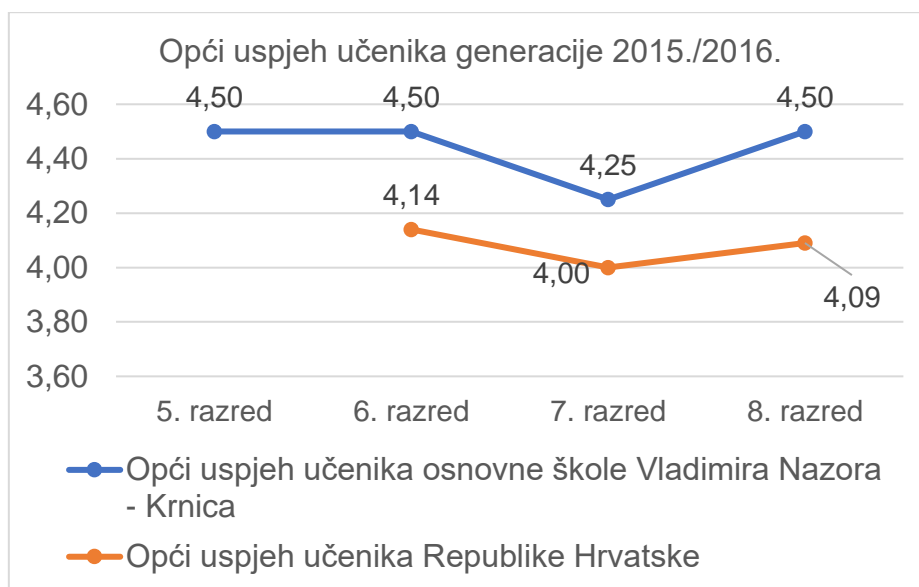
snizio. U sedmom su razredu učenici s općim uspjehom 4,17 bili iznad prosjeka učenika sedmog razreda na razini Republike Hrvatske (3,97). Isto se ponovilo i u osmom razredu, iako je razlika između prosjeka općeg uspjeha učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica (4,08) i učenika na razini Republike Hrvatske (4,05) bila znatno manja. Kako su za ovu generaciju poznati podatci za sedmi i osmi razred, iz grafikona se može zaključiti kako su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica u sedmom razredu ostvarili prosjek od 4,17, koji je u osmom razredu pao na 4,08, dok je opći uspjeh učenika na razini Republike Hrvatske s prosjeka 3,97 u sedmom razredu, prosjek općeg uspjeha u osmom razredu porastao na 4,05.

Tablica 4. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2015./2016.*

GENERACIJA 2015. / 2016.					BROJ UČENIKA:8
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	5,3,3,3,3,4,4,4 Prosjek: 3,63	5,3,3,3,3,4,4,4 Prosjek: 3,63	5,3,3,3,3,4,3,4 Prosjek: 3,50	5,3,3,3,3,4,4,4 Prosjek: 3,63	3,60
MATEMATIKA	5,3,3,3,4,4,4,3 Prosjek: 3,63	5,3,2,2,3,4,5,4 Prosjek: 3,50	5,3,2,2,3,4,4,3 Prosjek: 3,25	5,5,2,2,2,5,4,5 Prosjek: 3,75	3,53
NJEMAČKI JEZIK	5,4,4,3,5,5,4,5 Prosjek: 4,38	4,3,3,2,4,5,4,4 Prosjek: 3,63	5,4,4,3,4,5,4,4 Prosjek: 4,13	5,4,3,3,5,5,4,5 Prosjek: 4,25	4,10
ENGLESKI JEZIK	5,5,5,3,5,5,5,5 Prosjek: 4,75	5,5,5,4,5,5,5,5 Prosjek: 4,88	5,4,4,4,5,5,4,4 Prosjek: 4,38	5,5,5,5,5,5,4,5 Prosjek: 4,88	4,72
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,4,4,4,4,5,5,5 Prosjek: 4,50	5,4,4,4,4,5,5,5 Prosjek: 4,50	5,4,4,4,4,5,4,4 Prosjek: 4,25	5,5,4,4,4,5,4,5 Prosjek: 4,50	4,44

Generacija koja je 2015./2016. završila osmi razred, najbolju središnju ocjenu prolaznosti kroz četiri razreda imala je iz Engleskog jezika (4,72), a najlošiju iz Matematike (3,53). Prosjek uspjeha Hrvatskog jezika je izjednačen u petom, sedmom i osmom razredu s 3,63, dok je u sedmom 3,50. Učenici ove generacije najbolji su uspjeh iz Matematike ostvarili u osmom razredu s prosjekom 3,75, potom u petom, gdje je prosjek iznosio 3,63, zatim u šestom s prosjekom 3,50, a najslabiji uspjeh ostvarili su u sedmom razredu, gdje je prosjek iznosio 3,25. Govoreći o Njemačkom jeziku, učenici su najbolji uspjeh postigli u petom razredu (4,38) pa u osmom (4,25), potom u sedmom (4,13), a najslabiji su uspjeh ovog predmeta, koji odskakće od ostalih, postigli u šestom razredu (3,63). Podatci Engleskog jezika ukazuju kako su ovi učenici najbolji prosjek ostvarili u šestom i osmom razredu s izjednačenim prosjekom od 4,88,

potom u petom s prosjekom 4,75, a naposljetku u sedmom razredu s prosjekom od 4,38. Ovi su učenici u petom, šestom i osmom razredu imali izjednačeni prosjek općeg uspjeha od 4,50, dok im je najslabiji prosjek općeg uspjeha bio u sedmom razredu od 4,25.



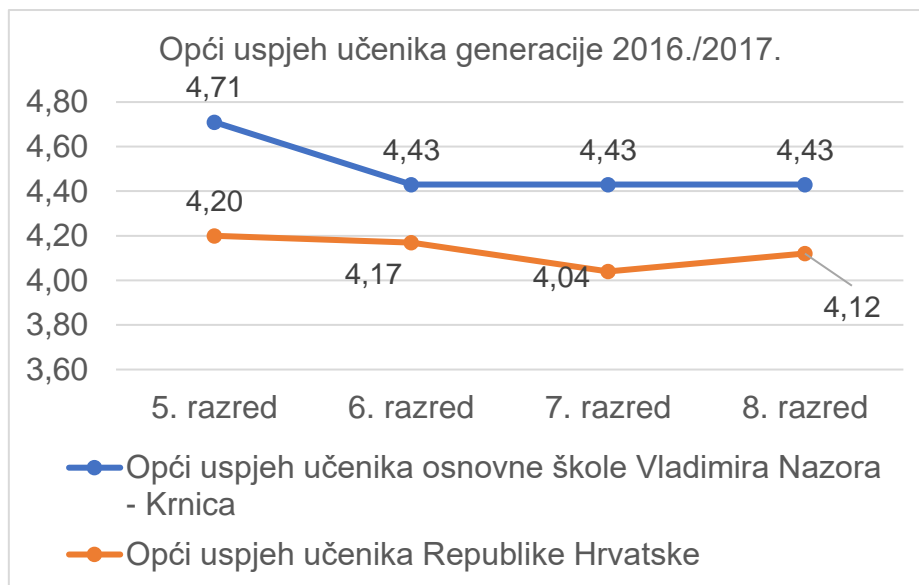
Grafički prikaz 3. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2015./2016.*

Iako nema dostupnih podataka za peti razred učenika koji su 2015./2016. završili osmi razred na razini Republike Hrvatske, podatci iz grafikona ukazuju kako su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica u šestom, sedmom i osmom razredu bili iznad prosjeka općeg uspjeha na razini učenika Republike Hrvatske. Tako je najveća razlika prosjeka općeg uspjeha učenika ove osnovne škole (4,50) i učenika na razini Republike Hrvatske (4,09) bila u osmom razredu, a najmanja razlika, odnosno najmanje odstupanje bilo je u sedmom razredu, gdje su učenici ove osnovne škole imali prosjek općeg uspjeha 4,50, a učenici na razini Republike Hrvatske ostvarili su prosjek od 4,00. Čitanjem podataka iz grafikona može se zaključiti kako su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica (4,50) i učenici ove generacije Republike Hrvatske (4,14) najbolji opći uspjeh ostvarili u petom razredu, iako se za učenike ove osnovne škole taj prosjek ponavlja i u osmom razredu. U sedmom je razredu prosjek u oba slučaja pao, u ovoj osnovnoj školi na 4,25, a na razini Republike Hrvatske na 4,0. U osmom se razredu prosjek u oba slučaja povećao, gdje su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica ostvarili prosjek od 4,50, a učenici ove generacije Republike Hrvatske ostvarili su prosjek od 4,09.

Tablica 5. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2016./2017.*

GENERACIJA 2016. / 2017.					BROJ UČENIKA:7
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	4,5,5,5,2,5,2 Prosjek: 4,00	4,5,4,4,2,5,2 Prosjek: 3,71	4,4,4,4,2,5,2 Prosjek: 3,57	4,5,5,4,2,5,2 Prosjek: 3,86	3,79
MATEMATIKA	4,5,5,5,3,5,2 Prosjek: 4,14	5,5,5,4,2,5,2 Prosjek: 4,00	5,5,5,5,2,5,2 Prosjek: 4,14	5,5,5,5,2,5,2 Prosjek: 4,14	4,11
NJEMAČKI JEZIK	5,5,5,5,4,5,4 Prosjek: 4,71	5,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,43	4,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,29	4,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,29	4,43
ENGLESKI JEZIK	5,5,5,5,4,5,4 Prosjek: 4,71	5,5,5,5,3,5,4 Prosjek:4,57	4,5,5,5,4,5,4 Prosjek: 4,57	4,5,5,5,3,5,4 Prosjek: 4,43	4,57
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,5,5,4,5,4 Prosjek: 4,71	5,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,43	5,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,43	5,5,5,5,3,5,3 Prosjek: 4,43	4,50

Generacija 2016./2017. učenika osmog razreda u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica najveću je središnju ocjenu kroz četiri godine imala iz Engleskog jezika, gdje je prosjek prolaznosti iznosio 4,57, a najmanju središnju ocjenu iz Hrvatskog jezika, gdje je središnja ocjena prolaznosti iznosila 3,79. Najbolji prosjek iz Hrvatskog jezika postigli su u petom razredu (4,0), potom u osmom (3,86), zatim u šestom (3,71), a najslabiji su prosjek postigli u sedmom razredu (3,57). Prosjek Matematike je u petom, sedmom i osmom razredu bio izjednačen s 4,14, a najslabiji je prosjek iznosio 4,0 u šestom razredu. Prosjek Njemačkog jezika bio je najveći u petom razredu (4,71) te je nakon toga padao pa je u šestom razredu iznosio 4,43, a u sedmom i osmom razredu 4,29. Ovi su učenici najbolji prosjek iz Engleskog jezika ostvarili u petom razredu, koji je iznosio 4,71, prosjek u šestom i sedmom razredu iznosio je 4,57, a najslabiji su prosjek ostvarili u osmom razredu, gdje je prosjek iznosio 4,43. Učenici ove generacije u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica najbolji su opći uspjeh prolaznosti ostvarili u petom razredu s prosjekom 4,71, a prosjek je u šestom, sedmom i osmom razredu bio izjednačen s 4,43.



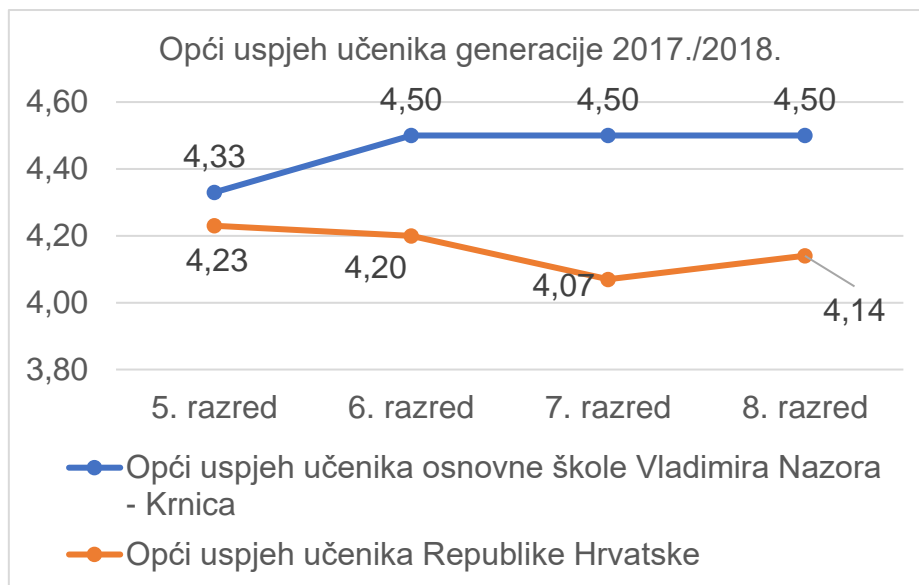
Grafički prikaz 4. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2016./2017.*

Ovo je prva generacija za koju su nam dostupni podatci uključujući sve više razrede. Uspoređujući podatke ove generacije učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica s podacima učenika na razini Republike Hrvatske, zaključuje se kako su učenici kroz sva četiri razreda imali bolje prosjeke od prosjeka općih uspjeha na razini učenika Republike Hrvatske. Najveća razlika u općim prosjecima ovih učenika s učenicima na razini Republike Hrvatske bila je u petome razredu, gdje je opći prosjek učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica iznosio 4,71, a opći prosjek učenika na razini Republike Hrvatske iznosio je 4,20. Najmanja razlika bila je u šestom razredu, u kojem je prosjek učenika ove osnovne škole iznosio 4,43, a prosjek učenika na razini Republike Hrvatske 4,17. Gledajući graf, zaključuje se kako su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica (4,70), kao i učenici na razini Republike Hrvatske (4,20) najbolji opći uspjeh ostvarili u petom razredu. U šestom, sedmom i osmom razredu učenici ove osnovne škole imali su jednak opći uspjeh (4,45), dok su učenici ove generacije na razini Republike Hrvatske imali opći uspjeh u šestom razredu 4,17, potom u osmom, gdje je prosjek iznosio 4,12 te naposljetku u sedmom razredu, kad je prosjek iznosio 4,04.

Tablica 6. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2017./2018.*

GENERACIJA 2017. / 2018.					BROJ UČENIKA:6
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	5,4,2,4,3,3 Prosjeak: 3,50	5,4,2,4,3,3 Prosjeak: 3,50	5,4,2,4,3,3 Prosjeak: 3,50	5,4,2,4,3,3 Prosjeak: 3,50	3,50
MATEMATIKA	5,5,2,4,2,4 Prosjeak: 3,67	5,5,3,4,3,3 Prosjeak: 3,83	5,5,2,4,2,2 Prosjeak: 3,33	5,5,2,4,2,2 Prosjeak: 3,33	3,54
NJEMAČKI JEZIK	5,5,3,5,/,/ Prosjeak: 4,50	5,5,3,5,/,/ Prosjeak: 4,50	5,5,3,5,/,/ Prosjeak: 4,50	5,5,3,5,/,/ Prosjeak: 4,50	4,50
ENGLESKI JEZIK	5,5,3,5,4,5 Prosjeak: 4,50	5,5,3,5,3,3 Prosjeak: 4,00	5,5,3,5,4,3 Prosjeak: 4,17	5,5,4,5,3,3 Prosjeak: 4,17	4,21
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,3,5,4,4 Prosjeak: 4,33	5,5,4,5,4,4 Prosjeak: 4,50	5,5,4,5,4,4 Prosjeak: 4,50	5,5,4,5,4,4 Prosjeak: 4,50	4,46

Gledajući prosjeke ove generacije učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora - Krnica zaključujemo kako su najveći prosjeak kroz četiri godine imali iz Njemačkog jezika, koji je iznosio 4,50, a najslabiji prosjeak iz Hrvatskog jezika koji je iznosio 3,50. Prosjeak učenika iz Hrvatskog jezika je od petog do osmog razreda bio jednak s 3,50. Prosjeak Matematike je bio najveći u šestom razredu s 3,83, potom u petom s 3,67, a sedmi i osmi razred su izjednačeni s prosjekom 3,33. Njemački je jezik kroz sve četiri godine imao prosjeak od 4,50. Prosjeak Engleskog jezika bio je najveći u petome razredu s 4,50, potom se u šestom razredu snizio na 4,00, a u sedmom i osmom razredu prosjeak je iznosio 4,17. Govoreći o općem uspjehu učenika, najslabiji opći uspjeh ostvarili su u petome razredu, koji je iznosio 4,33, a prosjeak općeg uspjeha u šestom, sedmom i osmom razredu iznosio je 4,50.



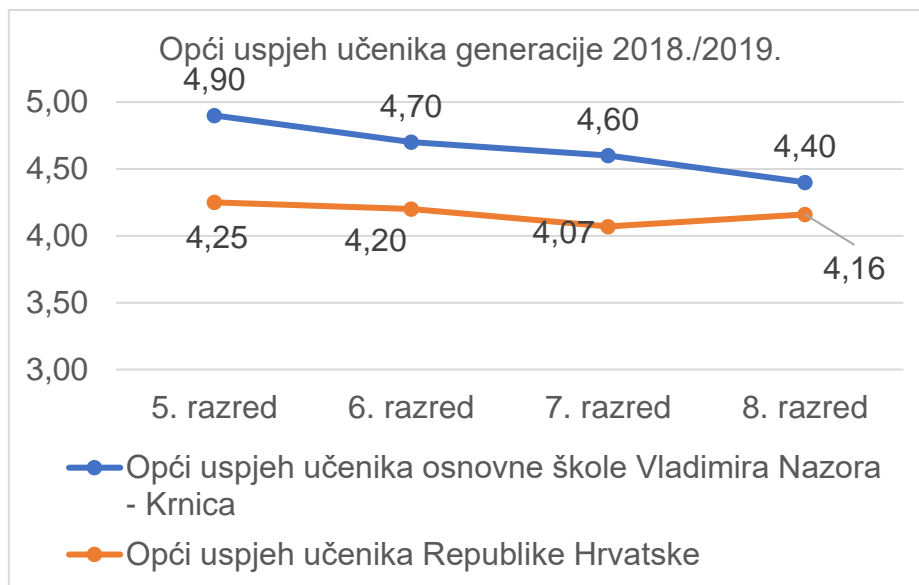
Grafički prikaz 5. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2017./2018.*

Iz podataka u grafikonu, da se zaključiti kako su učenici generacije koja je 2017./2018. završila osmi razred, odnosno njihovi prosjeci kroz četiri godine u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica bili iznad prosjeka učenika svoje generacije na razini Republike Hrvatske kroz sve četiri godine. Najmanja razlika u općim prosjecima bila je u petom razredu, gdje je opći prosjek učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica iznosio 4,33, a opći prosjek učenika na razini Republike Hrvatske iznosio je 4,23. Najveća razlika bila je u sedmom razredu, gdje je opći prosjek učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica iznosio 4,50, a opći prosjek učenika na razini Republike Hrvatske iznosio je 4,07. Iako je opći uspjeh učenika ove generacije u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica bio najslabiji u petom razredu (4,33), opći uspjeh učenika Republike Hrvatske te generacije upravo je onda bio najveći (4,23). Kroz šesti, sedmi i osmi razred učenici ove osnovne škole imali su jednak opći uspjeh (4,50), dok je na razini učenika Republike Hrvatske prosjek varirao pa je u šestom razredu prosjek bio 4,20, u osmom 4,14, a najslabiji opći uspjeh bio je u sedmom razredu s prosjekom 4,07.

Tablica 7. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2018./2019.*

GENERACIJA 2018. / 2019.					BROJ UČENIKA:10
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNIŠTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	3,5,3,3,4,4,4,3,4,4 Prosjek: 3,70	3,5,3,3,4,4,4,3,4,4 Prosjek: 3,70	3,5,3,3,4,4,4,3,3,3 Prosjek: 3,50	4,5,3,3,4,4,4,3,3,3 Prosjek: 3,60	3,63
MATEMATIKA	4,5,4,4,5,4,4,4,5,4 Prosjek: 4,30	3,5,3,3,4,3,4,3,4,3 Prosjek: 3,50	4,5,3,3,4,3,4,2,4,3 Prosjek: 3,50	4,5,3,3,4,4,4,2,3,2 Prosjek: 3,40	3,68
NJEMAČKI JEZIK	4,5,5,5,5,4,5,5,5,5 Prosjek: 4,80	5,5,4,4,5,4,5,4,4,5 Prosjek: 4,50	5,5,5,4,5,4,5,5,5,5 Prosjek: 4,80	5,5,4,4,5,4,5,4,4,5 Prosjek: 4,50	4,65
ENGLISKI JEZIK	5,5,5,5,5,5,5,5,5,5 Prosjek: 5,00	5,5,4,5,5,5,5,4,5,5 Prosjek: 4,80	5,5,4,4,5,4,5,4,4,5 Prosjek: 4,50	5,5,4,4,5,4,5,3,4,5 Prosjek: 4,40	4,68
OPĆI USPJEH UČENIKA	4,5,5,5,5,5,5,5,5,5 Prosjek: 4,90	5,5,4,4,5,5,5,4,5,5 Prosjek: 4,70	5,5,4,4,5,4,5,4,5,5 Prosjek: 4,60	5,5,4,4,5,4,5,4,4,4 Prosjek: 4,40	4,65

Učenici ove generacije, koja je 2018./2019. završila osmi razred, kroz sva su četiri razreda najbolju središnju ocjenu prolaznosti imali iz Engleskog jezika (4,68), a najslabiju iz Hrvatskog jezika (3,63). Tako su iz Hrvatskoga jezika u petom i šestom razredu postigli najbolji prosjek od 3,70, potom u osmom prosjek od 3,60, a naposljetku u sedmom, kada su postigli prosjek od 3,50. Najveći prosjek iz Matematike postigli su u petom razredu (4,30), u šestom i sedmom razredu imali su jednak prosjek koji je podosta pao (3,50), a najslabiji prosjek postigli su u osmom razredu (3,40). Gledajući prosjeke Njemačkog jezika, najbolje su prosjeke ostvarili u petom i sedmom razredu (4,80), a jednake prosjeke ostvarili su u šestom i osmom razredu (4,50). Prosjek ovih učenika iz Engleskog jezika je od petog do osmog razreda padao pa su učenici u petom razredu imali prosjek 5,0, u šestom prosjek od 4,80, u sedmom su imali prosjek 4,50, a u osmom je razredu prosjek pao na 4,40. Jednaka se stvar dogodila i s općim uspjesima ovih učenika kroz četiri razreda. Opći je uspjeh bio najbolji u petom razredu (4,90), potom u šestom (4,70), u sedmom (4,60) te naposljetku u osmom razredu (4,40).



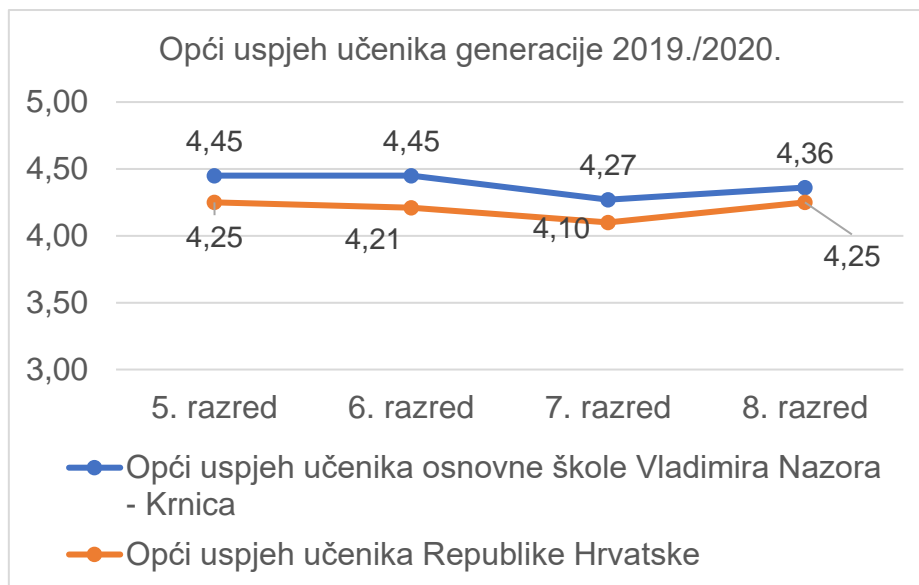
Grafički prikaz 6. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2018./2019.*

Uspoređujući prosjeke općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica s prosjecima općeg uspjeha učenika na razini Republike Hrvatske, učenici su ove osnovne škole kroz ova četiri razreda ostvarili prosjeke iznad prosjeka Republike Hrvatske. Najmanja razlika u prosjecima ove generacije bila je u osmom razredu, gdje su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica ostvarili prosjek od 4,40, a učenici na razini Republike Hrvatske prosjek od 4,16. Suprotno tomu, najveća razlika bila je u petom razredu, u kojem su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica ostvarili opći uspjeh od 4,90, a učenici na razini Republike Hrvatske ostvarili su prosjek od 4,25. Opći uspjeh učenika u Republici Hrvatskoj bio je najveći u petom (4,25) pa u šestom razredu (4,20), potom u osmom (4,16) te naposljetku u sedmom razredu (4,07). Promatrajući graf, uočljivo je kako su i učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica i učenici Republike Hrvatske najbolji prosjek ostvarili u petom razredu te kako je do sedmog razreda taj prosjek padao. Međutim, na razini Republike Hrvatske, opći se uspjeh u osmom razredu povećao, dok je učenicima ove škole pao.

Tablica 8. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2019./2020.*

GENERACIJA 2019. / 2020. .					BROJ UČENIKA:11
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	2,5,3,2,5,2,3,4,4,5,3 Prosjek: 3,45	2,5,4,2,5,3,3,3,4,5,3 Prosjek: 3,55	2,5,4,2,5,2,3,3,4,4,3 Prosjek: 3,36	2,5,4,2,5,3,2,3,4,5,3 Prosjek: 3,45	3,45
MATEMATIKA	2,5,5,3,5,3,2,4,4,5,3 Prosjek: 3,73	2,4,4,3,5,2,2,3,4,5,3 Prosjek: 3,36	2,4,4,2,5,3,2,3,4,5,2 Prosjek: 3,27	2,4,4,2,5,3,2,2,4,5,2 Prosjek: 3,18	3,39
NJEMAČKI JEZIK	3,5,5,3,5,3,4,5,5,5,4 Prosjek: 4,27	3,5,5,3,5,3,4,5,5,5,5 Prosjek: 4,36	3,5,5,3,5,4,4,4,5,5,4 Prosjek: 4,27	3,5,5,3,5,4,3,4,5,5,4 Prosjek: 4,18	4,27
ENGLESKI JEZIK	3,5,5,3,5,4,4,5,5,5,4 Prosjek: 4,36	3,5,5,3,5,5,3,5,5,5,4 Prosjek: 4,36	3,5,5,3,5,5,4,5,5,5,3 Prosjek: 4,36	4,5,5,3,5,5,2,4,5,5,4 Prosjek: 4,27	4,34
OPĆI USPJEH UČENIKA	3,5,5,4,5,4,4,5,5,5,4 Prosjek: 4,45	4,5,5,4,5,4,4,4,5,5,4 Prosjek: 4,45	3,5,5,3,5,4,4,4,5,5,4 Prosjek: 4,27	4,5,5,4,5,4,3,4,5,5,4 Prosjek: 4,36	4,38

Generacija učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, koja je 2019./2020. godine završila osmi razred, kroz ova četiri razreda najbolju ocjenu prolaznosti imala je iz Engleskog jezika, a najlošiju iz Matematike. Prosjek Hrvatskog jezika najbolji je bio u šestom razredu te je iznosio 3,55, u petom i osmom razredu prosjek je bio izjednačen s 3,45, a najslabiji prosjek učenici su ostvarili u sedmom razredu te je iznosio 3,36. Prosjek Matematike bio je najbolji u petom razredu (3,73), a kasnije je krenuo padati tako da su učenici u šestom razredu ostvarili prosjek od 3,36, u sedmom 3,27, a u osmom su ostvarili najlošiji prosjek od 3,18. Najbolji postignuti prosjek iz Njemačkog jezika, ovi su učenici ostvarili u šestom razredu (4,36), prosjek u petom i sedmom razredu bio je izjednačen (4,27), a najslabiji prosjek postignuli su u osmom razredu (4,18). Prosjek Engleskog jezika bio je jednak u petom, šestom i sedmom razredu i iznosio je 4,36, dok je prosjek u osmom razredu pao na 4,27. Uzevši u obzir opći prosjek ovih učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, uviđa se kako je prosjek u petom i šestom razredu izjednačen s 4,45, u osmom je razredu prosjek iznosio 4,36, dok je najslabiji opći prosjek ostvaren u sedmom razredu iznosivši 4,27.



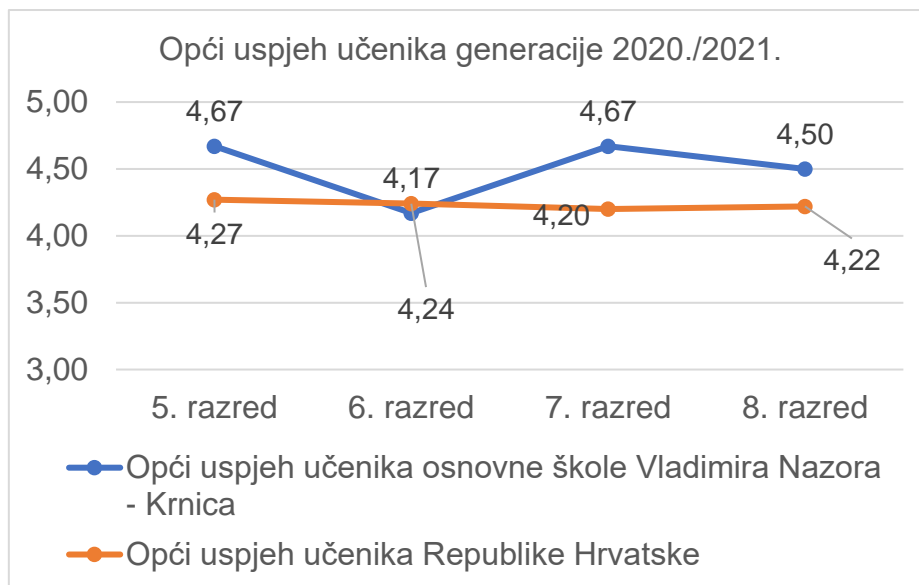
Grafički prikaz 7. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2019./2020.*

Usporedbom općih prosjeka učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica te općih prosjeka učenika na razini Republike Hrvatske generacije koja je 2019./2020. završila osmi razred, može se zaključiti kako su učenici ove osnovne škole kroz sva četiri razreda bili iznad prosjeka na razini Republike Hrvatske. Najveća razlika između prosjeka je u šestom razredu, gdje su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica ostvarili prosjek od 4,45, dok je prosjek učenika na razini Republike Hrvatske iznosio 4,21. Najmanja je razlika u prosjecima u osmom razredu, gdje su učenici ove osnovne škole ostvarili opći uspjeh od 4,36, dok je prosjek općeg uspjeha učenika Republike Hrvatske iznosio 4,25. Gledajući opći uspjeh učenika Republike Hrvatske, najveći je prosjek postignut u petom i osmom razredu (4,25), potom u šestom (4,21) te naposljetku u sedmom (4,10). Opći prosjek sedmog razreda bio je u padu i kod učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica i kod učenika na razini Republike Hrvatske pa se u osmom razredu u oba slučaja povećao.

Tablica 9. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2020./2021.*

GENERACIJA 2020. / 2021. .					BROJ UČENIKA:6
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	5,5,3,3,4,3 Prosjek: 3,83	5,5,3,3,3,3 Prosjek: 3,67	5,5,3,4,4,2 Prosjek: 3,83	5,5,4,4,4,3 Prosjek: 4,17	3,88
MATEMATIKA	5,5,3,4,3,4 Prosjek: 4,00	5,5,3,3,3,2 Prosjek: 3,50	5,5,2,4,3,2 Prosjek: 3,50	5,5,3,4,5,3 Prosjek: 4,17	3,79
NJEMAČKI JEZIK	5,5,4,4,5,4 Prosjek: 4,50	5,5,4,4,5,3 Prosjek: 4,33	5,5,4,5,5,4 Prosjek: 4,67	5,5,4,4,5,3 Prosjek: 4,33	4,46
ENGLISKI JEZIK	5,5,4,5,5,4 Prosjek: 4,67	5,5,4,4,5,4 Prosjek: 4,50	5,5,4,5,5,4 Prosjek: 4,67	5,5,4,4,5,4 Prosjek: 4,50	4,59
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,4,5,5,4 Prosjek: 4,67	5,5,4,4,4,3 Prosjek: 4,17	5,5,4,5,5,4 Prosjek: 4,67	5,5,4,4,5,4 Prosjek: 4,50	4,50

Iz danih podataka, učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica koji su 2020./2021. završili osmi razred, kroz četiri su viša razreda najbolju središnju ocjenu prolaznosti ostvarili na predmetu Engleski jezik, a najlošiju iz Matematike. Uzevši u obzir svaki od četiri predmeta pojedinačno, iz Hrvatskog su jezika postigli najbolji prosjek u osmom razredu (4,17), potom u petom i sedmom razredu (3,83), a najslabiji su uspjeh postigli u šestom razredu (3,67). Učenici su iz Matematike u osmom razredu postigli uspjeh od 4,17, u petom je razredu prosjek iznosio 4,0, dok su u šestom i sedmom razredu prosjeci izjednačeni s 3,50. Prosjek Njemačkog jezika bio je najveći u sedmom razredu (4,67), potom u petom (4,50), dok su najslabiji prosjeci postignuti u šestom i osmom razredu (4,33). U Engleskom su jeziku učenici postigli prosjek od 4,67 u petom i sedmom razredu, dok je prosjek u šestom i osmom razredu iznosio 4,50. Učenici su najbolji opći uspjeh ostvarili u petom i sedmom razredu koji je iznosio 4,67, potom u osmom razredu, gdje je prosjek iznosio 4,50, a naposljetku s najslabijim prosjekom od 4,17 nalazi se šesti razred.



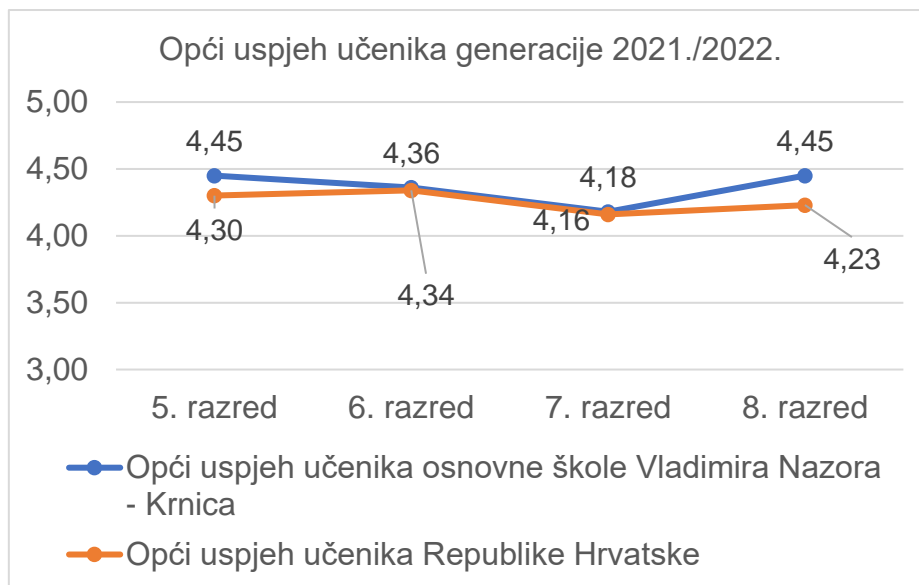
Grafički prikaz 8. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2020./2021.*

Prosjeci općih uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica generacije koja je 2020./2021. završila osmi razred, u petom, sedmom i osmom razredu bili su iznad prosjeka općih uspjeha učenika Republike Hrvatske. U šestom su razredu učenici ove osnovne škole s prosjekom općeg uspjeha od 4,17 bili ispod prosjeka općih uspjeha učenika Republike Hrvatske koji je iznosio 4,24 te je onda došlo i do najmanje razlike usporedbe ovih dvaju prosjeka. Izuzev tomu, najveća razlika u usporedbi prosjeka učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica i prosjeka učenika na razini Republike Hrvatske, bila je u sedmom razredu, gdje je prosjek učenika ove osnovne škole iznosio 4,67, a prosjek općeg uspjeha učenika Republike Hrvatske 4,20. Govoreći o prosjecima općih uspjeha učenika na razini Republike Hrvatske, jasno je kako je najbolji uspjeh ostvaren u petom razredu (4,27), potom u šestom (4,24) pa u osmom (4,22), a naposljetku u sedmom (4,20). Učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica i učenici Republike Hrvatske imaju najbolji opći uspjeh u petom razredu. Međutim, dok se u šestom razredu opći uspjeh učenika na razini Republike Hrvatske povećao, opći uspjeh učenika ove osnovne škole se smanjio.

Tablica 10. *Prosjeck uspjehnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2021./2022.*

GENERACIJA 2021. / 2022. .					BROJ UČENIKA:11
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNIŠTI (5-8)
HRVATSKI JEZIK	5,4,5,3,3,3,2,2,4,3,5 Prosjeck: 3,55	4,4,5,2,4,3,2,2,4,3,5 Prosjeck: 3,45	4,4,5,3,3,3,3,2,5,3,5 Prosjeck: 3,64	4,5,5,3,4,5,3,2,5,4,5 Prosjeck: 4,09	3,69
MATEMATIKA	4,5,5,3,4,3,2,3,5,3,5 Prosjeck: 3,82	3,4,5,3,4,2,2,2,4,2,5 Prosjeck: 3,27	3,5,5,3,4,3,2,3,5,3,5 Prosjeck: 3,73	4,5,5,2,5,5,2,4,5,3,5 Prosjeck: 4,09	3,73
NJEMAČKI JEZIK	5,5,5,4,4,4,3,5,5,5,5 Prosjeck: 4,55	5,5,5,4,4,4,4,5,5,4,5 Prosjeck: 4,55	5,5,5,4,4,4,3,5,5,4,5 Prosjeck: 4,45	5,5,5,4,4,4,4,5,5,4,5 Prosjeck: 4,55	4,53
ENGLJSKI JEZIK	5,5,5,4,5,4,2,4,5,5,5 Prosjeck: 4,45	5,5,5,4,5,5,2,2,5,5,5 Prosjeck: 4,36	5,5,5,3,5,4,2,3,5,5,5 Prosjeck: 4,27	4,5,5,2,5,4,4,3,4,5,5 Prosjeck: 4,18	4,32
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,5,4,5,4,3,4,5,4,5 Prosjeck: 4,45	5,5,5,4,5,4,3,3,5,4,5 Prosjeck: 4,36	4,5,5,4,4,4,3,3,5,4,5 Prosjeck: 4,18	4,5,5,3,5,5,4,4,5,4,5 Prosjeck: 4,45	4,36

Učenci osmog razreda Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica, generacije 2021./2022. najbolju su središnju ocjenu prolaznosti kroz četiri viša razreda ostvarili iz Njemačkog jezika, dok su najslabiju ocjenu prolaznosti ostvarili iz Hrvatskog jezika. Prosjeck Hrvatskog jezika bio je najveći u osmom razredu (4,09), potom u sedmom (3,64), petom (3,55), a najslabiji prosjeck učenici su ostvarili u šestom razredu (3,45). Prosjeck Matematike bio je najveći u osmom razredu, gdje je iznosio 4,09, potom u petom razredu, gdje je prosjeck iznosio 3,82, zatim u sedmom 3,73, a najslabiji prosjeck učenici su ostvarili u šestom razredu, gdje je prosjeck iznosio 3,27. Njemački jezik imao je jednak prosjeck u petom, šestom i osmom razredu iznosivši 4,55, a u sedmom je prosjeck iznosio 4,45. Govoreći o Engleskom jeziku, učenici su najbolji prosjeck ostvarili u petom razredu (4,45) te je potom počeo padati pa je u šestom razredu prosjeck iznosio 4,36, u sedmom 4,27, a u osmom razredu učenici su ostvarili najslabiji prosjeck od 4,18. Najbolji opći uspjeh ovih učenika postignut je u petom i osmom razredu (4,45), potom u šestom (4,36), a najslabiji opći uspjeh postignuli su u sedmom razredu (4,18).



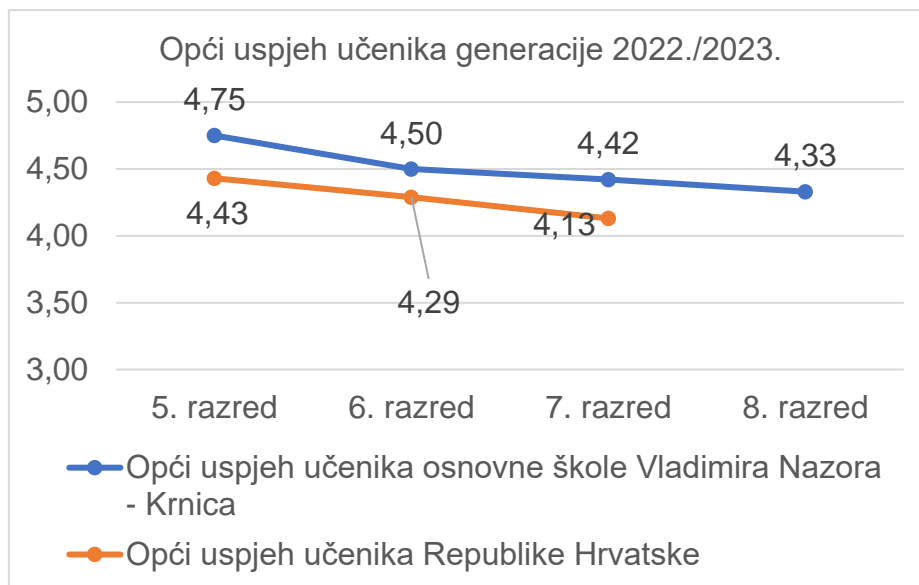
Grafički prikaz 9. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2021./2022.*

Učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica, generacije koja je 2021./2022. završila osmi razred, postizali su opće uspjehe koji su iznad prosjeka učenika Republike Hrvatske, iako su razlike bile znatno manje nego prethodnih generacija. Najveća razlika u prosjecima je u osmom razredu, gdje su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica postigli prosjek općeg uspjeha od 4,45, dok je prosjek općeg uspjeha učenika Republike Hrvatske iznosio 4,23. Najmanja razlika postignuta je u šestom i sedmom razredu. Učenici ove osnovne škole su u šestom razredu postigli prosjek od 4,36, a prosjek učenika Republike Hrvatske iznosio je 3,34. U sedmom je razredu također minimalno odstupanje, gdje su učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica postigli prosjek od 4,18, a učenici na razini Republike Hrvatske prosjek od 4,16. Opći uspjeh učenika ove generacije u Republici Hrvatskoj bio je najveći u šestom razredu (4,36), potom u petom (4,30), zatim u osmom (4,23), dok je najslabiji prosjek ostvaren u sedmom razredu (4,18). U sedmom razredu su i učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica postigli najslabiji prosjek, kao i učenici Republike Hrvatske.

Tablica 11. *Prosjek uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2022./2023.*

GENERACIJA 2022. / 2023.					BROJ UČENIKA:12
PREDMETI	5. RAZRED	6. RAZRED	7. RAZRED	8. RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOСТИ (5-8)
HRVATSKI JEZIK	4,4,4,3,5,2,4,4,5,4,4,4 Prosjek: 3,92	4,4,4,3,4,2,4,3,5,4,3,3 Prosjek: 3,58	4,3,4,3,5,2,4,3,5,4,4,3 Prosjek: 3,67	4,4,4,3,5,2,4,4,5,4,4,4 Prosjek: 3,92	3,77
MATEMATIKA	4,4,4,2,5,2,4,4,5,5,4,3 Prosjek: 3,83	5,5,5,3,4,2,4,4,5,5,3,4 Prosjek: 4,08	4,4,4,3,5,2,4,3,5,5,3,4 Prosjek: 3,83	4,4,4,3,5,2,4,4,5,5,3,4 Prosjek: 3,92	3,92
NJEMAČKI JEZIK	4,5,4,4,5,4,5,4,5,5,5,5 Prosjek: 4,58	4,5,4,3,5,4,4,4,5,5,4,4 Prosjek: 4,25	4,5,4,3,5,5,5,3,5,5,4,4 Prosjek: 4,33	4,5,4,3,5,5,5,4,5,4,4,5 Prosjek: 4,42	4,40
ENGLLESKI JEZIK	5,5,5,4,5,2,5,5,5,5,5,5 Prosjek: 4,67	4,5,4,2,5,2,5,4,5,4,4,5 Prosjek: 4,08	4,4,4,3,5,2,5,3,5,5,5,5 Prosjek: 4,17	4,5,5,3,5,2,5,3,5,5,5,5 Prosjek: 4,33	4,31
OPĆI USPJEH UČENIKA	5,5,5,4,5,3,5,5,5,5,5,5 Prosjek: 4,75	5,5,5,3,5,3,5,4,5,5,4,5 Prosjek: 4,50	5,5,4,4,5,3,5,4,5,5,4,4 Prosjek: 4,42	5,5,4,4,5,3,5,4,5,4,4,4 Prosjek: 4,33	4,50

Učenici generacije 2022./2023. koji su završili osmi razred, kroz ova su četiri razreda najveću ocjenu prolaznosti ostvarili iz Njemačkog jezika, dok su najslabiju ocjenu prolaznosti ostvarili u Hrvatskom jeziku. Gledajući prosjeke svakog predmeta pojedinačno, učenici su najbolji prosjek iz Hrvatskog jezika ostvarili u petom i osmom razredu koji je iznosio 3,92, potom u sedmom razredu, gdje je prosjek iznosio 3,67, a najslabiji prosjek ostvarili su u šestom razredu koji je iznosio 3,58. Učenici su najbolji prosjek iz Matematike ostvarili u šestom razredu (4,08), potom u osmom (3,92), dok je prosjek petog i sedmog razreda jednak (3,83). Iz Njemačkog jezika, ovi su učenici najbolji prosjek ostvarili u petom razredu, koji je iznosio 4,58, potom u osmom, gdje je prosjek iznosio 4,42 pa u sedmom s prosjekom 4,33, a naposljetku u šestom, kad je prosjek iznosio 4,25. Govoreći o Engleskom jeziku, ovi su učenici u petome razredu ostvarili najbolji prosjek (4,67), zatim u osmom (4,42), zatim u sedmom (4,17), dok su najslabiji prosjek ostvarili u šestom razredu (4,08). Opći uspjeh ovih učenika najbolji je bio u petom razredu te je kasnije počeo padati, tako da su učenici u petom razredu imali opći uspjeh od 4,75, u šestom 4,50, potom u sedmom 4,42, a naposljetku u osmom razredu njihov je opći uspjeh iznosio 4,33.



Grafički prikaz 10. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora- Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2022./2023.*

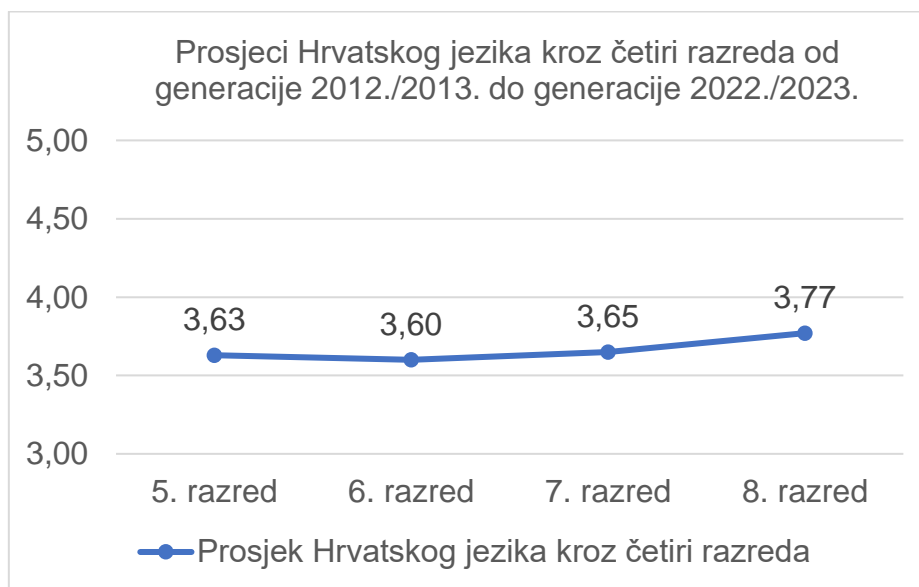
Valja napomenuti kako u vrijeme pisanja ovog rada podatci ove generacije učenika osmog razreda na razini Republike Hrvatske nisu dostupni, stoga će se uspoređivati opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske za peti, šesti i sedmi razred. Učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz peti, šesti i sedmi razred postigli su opći uspjeh koji je veći od prosjeka učenika na razini Republike Hrvatske. Najveća razlika ove generacije u prosjecima općih uspjeha učenika ove osnovne škole i učenika na razini Republike Hrvatske bila je u petom razredu, dok je najmanja razlika bila u šestom razredu. Gledajući opći uspjeh učenika Republike Hrvatske, može se zaključiti kako je u padu, odnosno, u petom je razredu opći uspjeh iznosio 4,43, u šestom 4,29, a u sedmom razredu 4,13. Dakle, pad bilježe i Osnovna škola Vladimira Nazora – Krnica, ali i učenici na razini Republike Hrvatske. Podatci za osmi razred za ovu generaciju učenika na razini Republike Hrvatske trenutno su nedostupni.

7.4. Analiza prosjeka predmeta i općeg uspjeha učenika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica

U ovom su radu analizirane ocjene učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica iz četiriju predmeta: Hrvatski jezik, Matematika, Njemački jezik, koji je ujedno i prvi strani jezik te Engleski jezik, kroz četiri viša razreda. Iz razloga dublje analize ovih

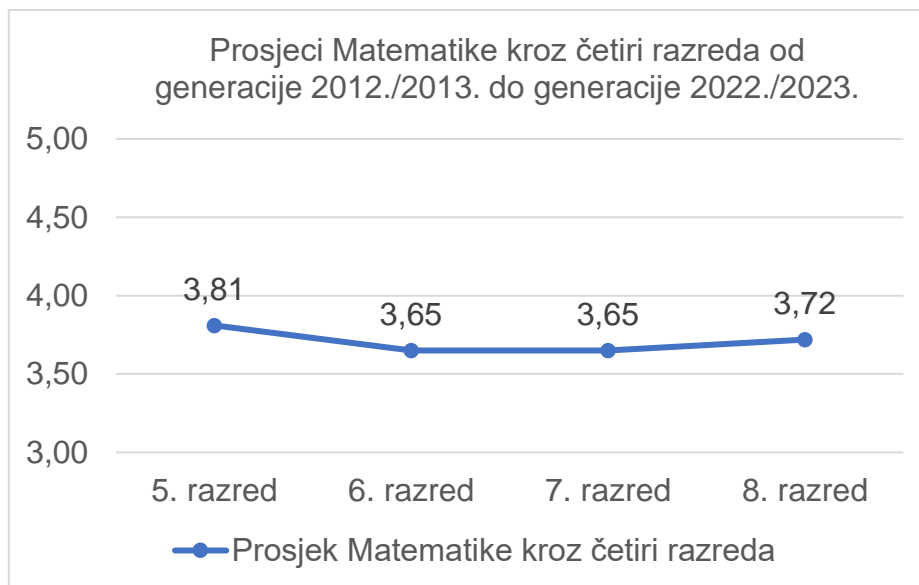
podataka, analizirali su se svaki od navedenih predmeta posebno. Podatci su se svih generacija iz svakog pojedinog predmeta zbrajali, a potom se našao njihov prosjek. Cilj je bio ustvrditi povećavaju li se ocjene u sedmom i osmom razredu u odnosu na ocjene u petom i šestom te je li razlika u prosjecima velika ili mala.

7.4.1. Prosjeci generacija zajedno iz svakog predmeta pojedinačno



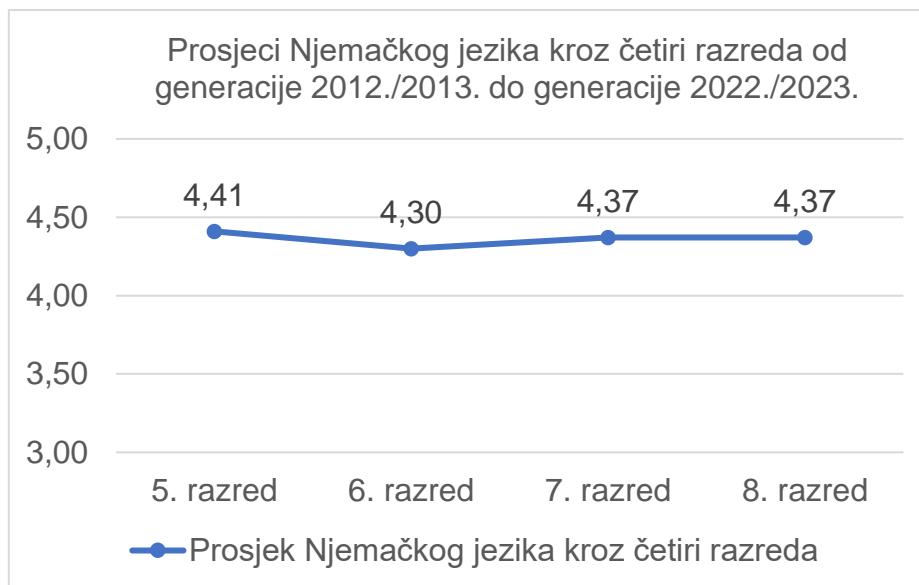
Grafički prikaz 11. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Hrvatskog jezika*

Iz grafičkog prikaza može se primijetiti kako je prosjek ovih jedanaest generacija u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica iz predmeta Hrvatski jezik u petom razredu iznosio 3,63, a u šestom razredu je taj prosjek pao na 3,60. U sedmom se razredu prosjek povećao na 3,65, a najveći prosjek učenici ovih generacija ostvarili su u osmom razredu, gdje je prosjek iznosio 3,77. Dakle, uzevši u obzir peti i šesti razred, u odnosu na sedmi i osmi razred, može se zaključiti kako su prosjeci ovih učenika u sedmom i osmom razredu bili veći nego u petom i šestom razredu. Jedan od razloga ovakva ishoda jest taj što su učenici u sedmom i osmom razredu zreliji i postaju svjesniji kako su im potrebne ocjene za upis u srednju školu.



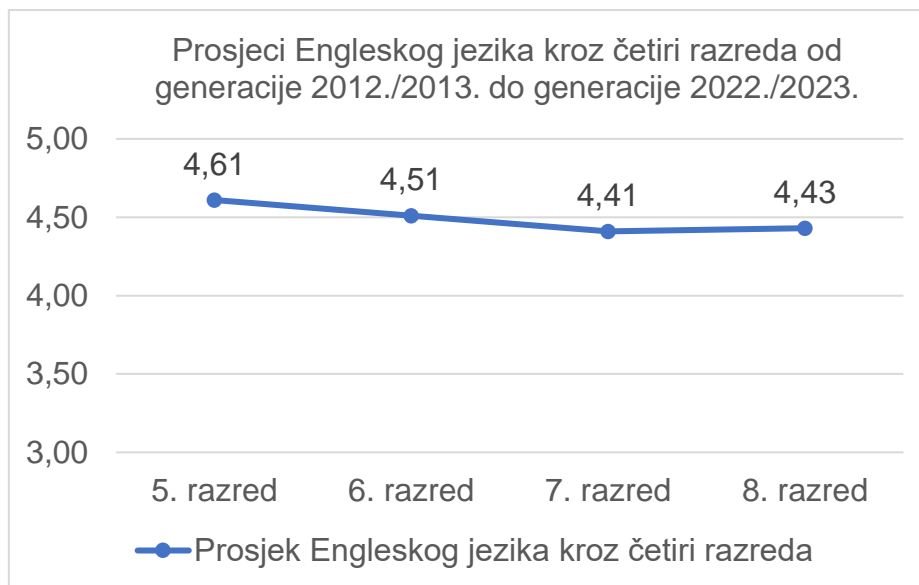
Grafički prikaz 12. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Matematike*

Iz grafičkog prikaza koji prikazuje prosjeke iz Matematike od petog do osmog razreda učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica vidljivo je kako je prosjek zadnjih jedanaest generacija bio najveći u petom razredu te je iznosio 3,81. Prosjek onda u šestom razredu pada na 3,65 te jednako ostaje i u sedmom razredu. U osmom se razredu prosjek podiže na 3,72. Ukoliko se peti i šesti razred postave nasuprot sedmog i osmog razreda, učenici su ipak bolje prosjeke postigli u petom i šestom razredu, iako je prosjek u osmom razredu postao nešto viši od sedmog razreda.



Grafički prikaz 13. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Njemačkog jezika*

Promatrajući prikaz prosjeka ocjena iz Njemačkog jezika ovih generacija u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, prosjeci su zapravo podosta blizu. Učenici ovih generacija najbolji su prosjek postigli u petom razredu, gdje je prosjek iznosio 4,41, a taj je prosjek u šestom razredu pao na 4,30. U sedmom i osmom razredu ovi učenici ostvaruju jednak prosjek od 4,37. Dakle, prosjek se u sedmom razredu povećao u odnosu na šesti razred. Uspoređujemo li prosjeke petog i šestog razreda zajedno te sedmog i osmog razreda zajedno, prosjeci su u sedmom i osmom razredu ipak neznatno bolji od prosjeka u petom i šestom razredu.



Grafički prikaz 14. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Engleskog jezika*

Iz ovog je grafičkog prikaza uočljivo kako su ovi učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica najbolji prosjek postigli u petom razredu koji je iznosio 4,61, u šestom je razredu taj prosjek pao na 4,51, a u sedmom razredu čak na 4,41. U osmom se razredu prosjek povisio u odnosu na sedmi na 4,43. Uspoređujući peti i šesti razred sa sedmim i osmim razredom, vidljivo je kako su, u ovom slučaju, učenici u petom i šestom razredu ipak imali bolje prosjeke nego u sedmom i osmom razredu.

7.4.2. Središnje ocjene prolaznosti predmeta

Nadalje, uzeo se prosjek svake generacije iz Hrvatskog jezika, Matematike, Njemačkog jezika i Engleskog jezika kroz sva četiri viša razreda te se izračunala njihova središnja ocjena prolaznosti, kako bi se doznalo koji je predmet imao najbolju, a koji najgoru središnju ocjenu prolaznosti u ovoj osnovnoj školi zadnjih jedanaest generacija koje su završile osmi razred, što je vidljivo u tablici 12.

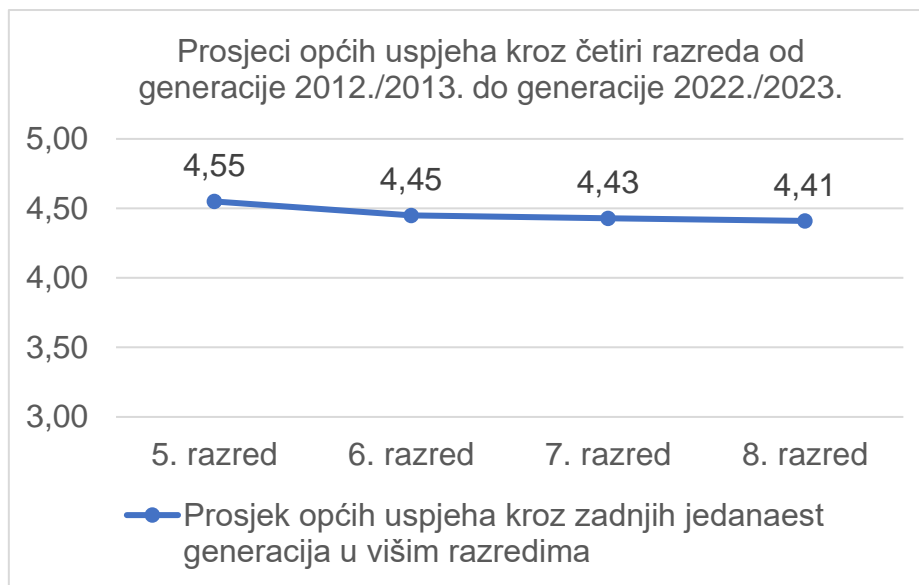
Tablica 12. Središnje ocjene prolaznosti predmeta od petog do osmog razreda kroz generacije od 2012./2013. do 2022./2023.

PREDMET	5.RAZRED	6.RAZRED	7.RAZRED	8.RAZRED	SREDIŠNJA OCJENA PROLAZNOSTI (5 – 8)
HRVATSKI JEZIK	3,63	3,60	3,65	3,77	3,66
MATEMATIKA	3,81	3,65	3,65	3,72	3,71
NJEMAČKI JEZIK	4,41	4,30	4,37	4,37	4,36
ENGLJSKI JEZIK	4,61	4,51	4,41	4,43	4,49

Iz dobivenih je podataka uočljivo kako su učenici posljednjih jedanaest generacija koji su završili osmi razred najbolju središnju ocjenu prolaznosti postigli iz Engleskog jezika (4,49), potom iz Njemačkog jezika (4,36), zatim iz Matematike (3,71), a najslabiju središnju ocjenu prolaznosti ostvarili su iz Hrvatskog jezika (3,66).

7.4.3. Opći uspjesi kroz četiri razreda posljednjih jedanaest generacija

Kroz prijašnje smo rezultate mogli primijetiti kako učenici Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz posljednjih jedanaest generacija koje su završile osmi razred u petom razredu uglavnom ostvaraju najbolje opće uspjehe, koji u šestom najčešće padaju. Kako bi se potvrdila ova tvrdnja, uzeo se opći uspjeh svake generacije od petog do osmog razreda te se našao prosjek općeg uspjeha prolaznosti svakog razreda. Cilj je bio uvidjeti jesu li se opći uspjesi u sedmom i osmom razredu povećali zbog upisa u srednju školu. Ovi su prosjeci općih uspjeha svih jedanaest generacija zajedno, uključujući razrede od petog do osmog, prikazani u grafičkom prikazu 15.



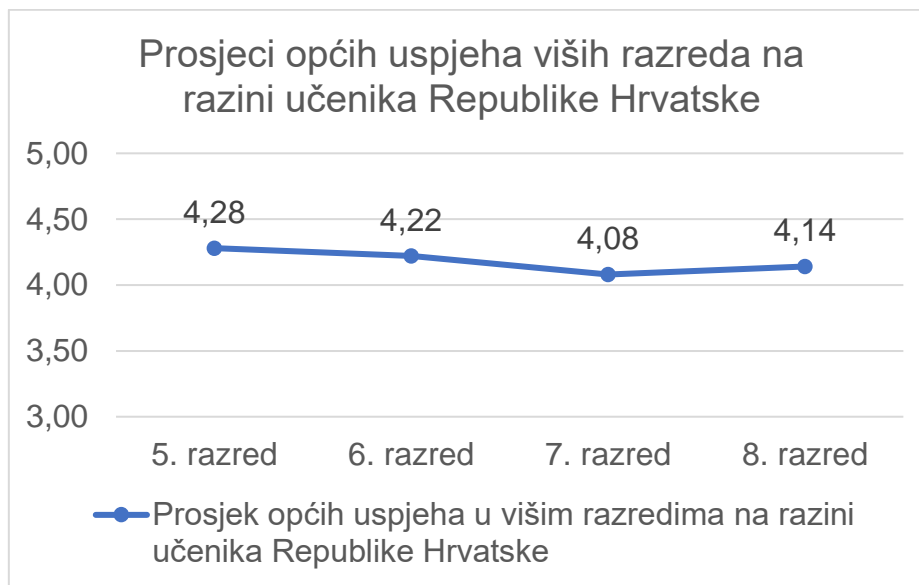
Grafički prikaz 15. *Prosjeci općih uspjeha kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. u Osnovnoj školi Vladimira Nazora - Krnica*

Iz ovog je grafičkog prikaza jasno kako je prosjek općih uspjeha posljednjih jedanaest generacija u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica najveći u petom razredu s prosjekom 4,55. Kao što se pretpostavilo, taj prosjek u šestom razredu pada na 4,45. Međutim, zajedničkim prosjekom općih uspjeha posljednjih jedanaest generacija, taj je prosjek u sedmom razredu pao na 4,43 te je u osmom razredu prosjek 4,41 najniži od svih prethodnih razreda. Prosjek tako nije pao drastično, nego gotovo minimalno, no nije se povećao u sedmom i osmom razredu, što se pretpostavljalo da hoće zbog upisa u srednju školu.

7.4.4. Opći uspjesi kroz četiri razreda na razini Republike Hrvatske

Kako bi se provjerilo je li ovakva situacija bila i na razini učenika Republike Hrvatske, uzeli su se opći prosjeci uspjeha ovih razreda, kako bi se pronašao prosjek općeg uspjeha svakog razreda. Međutim, podatci koji su dostupni ne obuhvaćaju svaku od posljednjih jedanaest generacija, odnosno svaki njihov razred. Za generaciju 2012./2013. ne postoji ni jedan podatak, za generaciju 2013./2014. postoji podatak samo za osmi razred, za generaciju 2014./2015. postoje podaci općeg uspjeha za sedmi i osmi razred te za generaciju 2015./2016. postoje podaci za šesti, sedmi i osmi razred. Generacije od 2016./2017. do 2021./2022. imaju podatke sva četiri razreda, a za generaciju 2022./2023. trenutno su nedostupni podatci za osmi razred. Prilikom

računanja općeg prosjeka učenika na razini Republike Hrvatske, za svaki razred posebno, koristili su se svi podatci koji su poznati i dostupni.



Grafički prikaz 16. *Prosječni opći uspjehi kroz četiri razreda na razini učenika Republike Hrvatske*

Promatrajući ovaj grafički prikaz, može se zaključiti kako je prosjek općih uspjeha učenika na razini Republike Hrvatske bio najveći u petom razredu (4,28), a u šestom je razredu prosjek općih uspjeha pao na 4,22, a isto se dogodilo i u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica. Prosjek u sedmom razredu, u odnosu na šesti ponovno pada na 4,08 pa je i to zajedničko prosjecima učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica i prosjecima učenika na razini Republike Hrvatske. Jedina promjena vidljiva je u osmom razredu, gdje je na razini Republike Hrvatske opći prosjek učenika porastao s obzirom na sedmi razred na 4,14, dok je u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica prosjek iz sedmog u osmi razred minimalno pao. Budući da nisu dostupni svi podatci svake od ovih generacija na razini Republike Hrvatske, već su se koristili dostupni podaci, ova analiza i usporedba nije cjelovita, no ipak pokazuje važne informacije.

8. ZAKLJUČAK

U ovoj se studiji slučaja pokušalo ustvrditi uče li učenici u sedmom i osmom razredu više nego u petom i šestom radi povećavanja ocjena te samim time jesu li učenici motivirani da dobiju što bolju ocjenu zbog upisa u srednju školu jer učenici u sedmom i osmom razredu ipak postaju svjesniji kako su im ocjene potrebne za upis u srednju školu. Iz studija slučaja provedenog u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, na temelju četiri uzeta predmeta, može se zaključiti kako se u sedmom i osmom razredu ipak bilježi samo blaga tendencija k porastu ocjena. Ukoliko učenici i uče zbog povećanja ocjene pa je to motivacija zbog upisa u srednju školu, iz podataka se može zaključiti kako to čini tek mali broj učenika. Većina učenika ipak ima tendenciju stagnacije, odnosno zadržavaju pretežito one ocjene koje su imali u petom i šestom razredu ili ako je pad vidljiv, tada je on gotovo minimalan. Prilikom promatranja svakog od predmeta posebno, jasno je kako Engleski jezik ima najbolju središnju ocjenu prolaznosti. Ta činjenica ne čudi, s obzirom na razvitak tehnologije te korištenjem engleskog jezika u gotovo svakodnevnoj uporabi. Iako je između Matematike i Hrvatskog jezika podosta slična situacija, ovi su učenici ipak iz Hrvatskog jezika ostvarili slabije rezultate. Kako se prosjek ovih četiriju predmeta u pravilu neznatno povećao, opći je prosjek ipak iz razreda u razred slabiji. Razlog takvih rezultata mogao bi biti dobivanje novih, „teških predmeta“, poput kemije, fizike i biologije u sedmom i osmom razredu ili pak u složenosti gradiva određenih predmeta. Promatrajući svaku generaciju zasebno, opći uspjeh učenika Osnovne Škole Vladimira Nazora – Krnica je iznad prosjeka općeg uspjeha učenika Republike Hrvatske. Kroz posljednjih deset generacija zajedno, gledajući opće prosjeke učenika Republike Hrvatske prema podacima koji su dostupni te uspoređujući ih s prosjekom učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica, vidljiv je najbolji prosjek u petom razredu, koji pada u šestom i sedmom razredu, što im je zajedničko. Međutim, na razini Republike Hrvatske, prema podacima koji su dostupni, prosjek se u osmom razredu povećava, dok se u ovoj osnovnoj školi smanjuje. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako učenici nisu nužno motivirani ocjenom. Njihove ocjene ne bilježe nagli porast u sedmom i osmom razredu, već u većini slučajeva upravo onda padaju. Upravo se iz tih razloga postavljaju pitanja poput pokušavaju li učenici povećati svoj prosjek, ali iz nekog razloga ne uspijevaju, čije odgovore moraju pronaći neke druge studije ili istraživanja.

9. LITERATURA

1. Banić, S. (2000.) *Motivacija učenika kao uvjet uspjeha*. Matematika i škola: časopis za nastavu matematike, 5(3), 204-207. Dostupno na: <https://mis.element.hr/fajli/533/05-03.pdf> (10.8.2023.)
2. Brajdić Vuković, M., Miočić, I., Čekolj, N., Ledić, J. (2021.) *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A3002/datastream/FILE0/view> (2.8.2023.)
3. Brkić – Devčić, V. (2002.) Kažnjavanje ocjenama. *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor. str. 121-124.
4. Gojkov, G. (2003.) *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov. Dostupno na: <https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/Dokimologija.pdf> (10.7.2023.)
5. Grgin, T. (2001.) *Školsko ocjenjivanje znanja*. Zagreb: Naklada Slap Jastrebarsko.
6. Janković, J. (2002.) Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor. str. 64-72.
7. Kadum – Bošnjak, S. (2013.) *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
8. Kadum, S., Brajković, D. (2007.) *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi*. Metodčki obzori 2(2007)2. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/30415> (5.7.2023.)
9. Kadum, S., Kadum, V. (2019.) *Poglavlja iz didaktike matematike*. Zagreb: Element.
10. Križaj Grušovnik, J. (2022.) *Motivacija učenika*. Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje. Godina 5, broj 8/22. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/387402> (1.8.2023.)
11. Kyriacou, C. (2001.) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
12. Lavrnja, I. (1996.) *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka.
13. Luketić, M. (2018.) *Odnosi u obitelji i njihov utjecaj na školski uspjeh djece*. Didaskalos. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/341394> (3.8.2023.)

14. Matična knjiga Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica broj 6. (1.9.1992. – 2009./2010.)
15. Matična knjiga Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica broj 7. (2010./2011. – 2021./ 2022.)
16. Matijević, M. (2004.) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
17. Merjem Rustempašić, S., Đapo, L. (2023.) *Zašto su ocjene (ne)važne?*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Sanela-Merjem-Rustempasic/publication/371566604_Zasto_su_ocjene_nevazne_Why_are_grades_unimportant/links/648a0f619bc5e436682f9f16/Zasto-su-ocjene-nevazne-Why-are-grades-unimportant.pdf (7.8.2023.)
18. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008.) *Vrednovanje u školi*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/280060> (20.7.2023.)
19. Novak-Milić, J., Barbaroša-Šikić, M. (2008.) *Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice*. LAHOR-6. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/54983> (30.7.2023.)
20. Pastuović, N. (1999.) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
21. Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor. str. 39-48.
22. Penca Palčić, M. (2008.) *Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje*. Život i škola br.19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/37938> (10.7.2023.)
23. Percan, R. (2019.) *Prikaz djelovanja škole (1949. -2019.)*. Dostupno na: http://os-vnazora-krnica.skole.hr/?news_hk=1&news_id=693&mshow=290 (6.8.2023.)
24. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Narodne novine: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (1.7.2023.)
25. *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanje->

[2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf](https://www.moe.gov.hr/images/stories/prezentacije/2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf)

(15.7.2023.)

26. Školski e- Rudnik (Vol 1). Dostupno na:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieM2Q1NjVmZDEtMGUyMy00MDBiLTkzYWItYjBhMTA3MDFiOWUxliwidCI6IjJMTFJYmNjLWI3NjEtNDVkYi1hOWY1LTRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOiJh9> (25.7.2023.)

27. Vizek – Vidović, V., Vlahović- Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003.)

Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP: Vern.

28. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka:

Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci. Dostupno na:

<https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A3604/datastream/FILE0/view> (5.8.2023.)

29. Zrilić, S. (2005.) *Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog*

neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 125 — 138. (2005). Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/file/205469> (5.8.2023.)

10. PRILOZI

POPIS TABLICA

Tablica 1. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2012./2013.*

Tablica 2. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2013./2014.*

Tablica 3. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2014./2015.*

Tablica 4. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2015./2016.*

Tablica 5. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2016./2017.*

Tablica 6. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2017./2018.*

Tablica 7. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2018./2019.*

Tablica 8. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2019./2020.*

Tablica 9. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2020./2021.*

Tablica 10. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2021./2022.*

Tablica 11. *Prosjeak uspješnosti iz četiriju predmeta i opći uspjeh učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz više razrede generacije 2022./2023.*

Tablica 12. *Središnje ocjene prolaznosti predmeta od petog do osmog razreda kroz generacije od 2012./2013. do 2022./2023.*

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Grafički prikaz 1. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2013./2014.*

Grafički prikaz 2. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2014./2015.*

Grafički prikaz 3. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2015./2016.*

Grafički prikaz 4. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2016./2017.*

Grafički prikaz 5. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2017./2018.*

Grafički prikaz 6. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2018./2019.*

Grafički prikaz 7. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2019./2020.*

Grafički prikaz 8. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2020./2021.*

Grafički prikaz 9. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora-Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2021./2022.*

Grafički prikaz 10. *Usporedba općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora- Krnica s općim uspjehom učenika na razini Republike Hrvatske generacije 2022./2023.*

Grafički prikaz 11. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Hrvatskog jezika*

Grafički prikaz 12. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Matematike*

Grafički prikaz 13. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Njemačkog jezika*

Grafički prikaz 14. *Prikaz prosjeka općeg uspjeha učenika Osnovne škole Vladimira Nazora – Krnica kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. iz Engleskog jezika*

Grafički prikaz 15. *Prosjeci općih uspjeha kroz četiri viša razreda od generacije 2012./2013. do generacije 2022./2023. u Osnovnoj školi Vladimira Nazora - Krnica*

Grafički prikaz 16. *Prosjek općih uspjeha kroz četiri razreda na razini učenika Republike Hrvatske*

Sažetak

Mnoge su zablude vezane uz ocjenjivanje te je većina ljudi uvjerena kako je postupak ocjenjivanja jednostavan. Zaključit ćemo da je to kompleksan proces jer uključuje procese praćenja, provjeravanja i vrednovanja, a kao rezultat tih procesa dolazi ocjena. Učenici mogu za učenjem biti motivirani željom za stjecanjem znanja ili mogu biti motivirani za dobivanjem što bolje ocjene. Cilj studija slučaja bio je ustvrditi uče li učenici u sedmom i osmom razredu kako bi postigli što bolje ocjene i što bolji prosjek za upis u srednju školu. Studija slučaja provedena je u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, gdje su se promatrali rezultati učenika posljednjih jedanaest generacija koje su završile osmi razred. Osim općih prosjeka ovih generacija od petog do osmog razreda, gledali su se i prosjeci četiriju predmeta: Hrvatski jezik, Matematika, Njemački jezik i Engleski jezik. Opći prosjeci prolaznosti ovih generacija učenika navedene osnovne škole uspoređivali su se s općim prosjecima učenika na razini Republike Hrvatske, iako ti podatci nisu bili potpuni. Dobiveni rezultati doveli su do zaključka kako u sedmom i osmom razredu opći prosjek učenika ipak uglavnom pada u odnosu na peti i šesti razred, kako u Osnovnoj školi Vladimira Nazora – Krnica, tako i učenicima na razini Republike Hrvatske.

Ključne riječi: učitelj, učenik, ocjena, ocjenjivanje, motivacija, učenje

Summary

There are a lot of misconceptions related to the process of grading, and most people find that the process of grading is simple. We can conclude that the process is complex because it includes monitoring, assessment, grading and evaluation, and as a result of these processes comes the grade. Pupils can be motivated by the desire to acquire knowledge, or they can be motivated to get the best possible grade. The aim of this study case was to assert if the pupils in seventh and eight grade learn in order to achieve the best possible grade and best possible school average for enrolling in high school. This case study was carried out in the Elementary School od Vladimir Nazor – Krnica, where the results of the last eleven generations who completed the eight grade were observed. In addition to the general averages of these generations from the fifth to the eight grade, the averages of four subjects were also looked at: Croatian language, Mathematics, German language and English language. The general passing averages of these generations of this elementary school were compared with the general averages of pupils at the level of the Republic of Croatia, although these data were not complete. The given results led to the conclusion that in the seventh and eight grades, the general average of pupils still mostly falls in regard to the fifth and sixth grade, both in the Elementary School of Vladimir Nazor – Krnica, as well as the pupils at the level of the Republic of Croatia.

Key words: teacher, pupil, grade, grading. motivation, learning