

# Sustavna dijalektika ocjenjivanja u osnovnim školama - primjer Grada Zagreba

---

**Stela Fumić, Mateja Župančić**

*Source / Izvornik:* **Kroatologija, 2023, Vol. 13, 231 - 251**

**Journal article, Published version**

**Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:223399>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-13**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of University of Zagreb, Centre for  
Croatian Studies](#)



## Sustavna dijalektika ocjenjivanja u osnovnim školama – primjer Grada Zagreba

Stela Fumić<sup>1</sup>, Mateja Župančić<sup>2</sup>, Erik Brezovec<sup>3</sup>

Na temelju istraživanjem dobivenih rezultata raspravlja se funkcionalnost ocjena kao jednoga od elemenata vrjednovanja. Koristi se specifičan dijalektički pristup povezan s elementima systemske teorije. Dijalektika ove vrste očituje se u odnosu sistem/okolina u kojem sistem predstavlja strukturu školstva, dok okolinu označavaju akcijski elementi unutar/izvan/na rubu sustava (učenici, roditelji, nastavnici) – svi ovi elementi proučavaju se u njihovom odnosu prema ocjenama. Rezultati istraživanja upućuju na inflaciju odličnih ocjena. Naime, prosječna ocjena učenika koji su sudjelovali u istraživanju (od 2. do 8. razreda) iznosila je 4,7. Na temelju statističkih podataka prikazuje se odstupanje od normalne distribucije frekvencija te se teorijski preispituju mogućnosti i izazovi sustava (s ovakvim profilom pod-sustava ocjenjivanja) u okvirima sve više rastuće disperzije znanja (pluralnosti) koju suvremeno (post)moderni društvo nosi za sobom. Isto tako, rad karakterizira kontekstualna širina koja uključuje stavove o cjelokupnoj situaciji stjecanja određenih ocjena u učionici te popratnih društvenih odnosa koje te ocjene konstruiraju. Sukladno navedenom, preispitane su hipoteze o važnosti ocjena s obzirom na razred koji učenici pohađaju te stavova učenika o odnosu nastavnika prema učenicima s obzirom na ocjene koje učenik ostvaruje. Rezultati su pokazali visoku povezanost važnosti ocjena i razreda koji učenici pohađaju. Isto tako, pokazala se povezanost važnosti ocjena i stavova o nastavnikovom tretiranju *uspješnih* i manje *uspješnih* učenika. Sinteza teorijske analize i popratnih empirijskih podataka upućuje

1 Stela Fumić, mag. soc., univ. bacc. com. E-pošta: [sfumic@hrstud.hr](mailto:sfumic@hrstud.hr)

2 Mateja Župančić, mag. croat. et mag. educ. croat., Elektrostrojarska obrtnička škola, Selska cesta 83, 10000 Zagreb, Hrvatska. E-pošta: [mzupanci1301@gmail.com](mailto:mzupanci1301@gmail.com)

3 Doc. dr. sc. Erik Brezovec, Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Borongajska cesta 83d, 10000 Zagreb, Hrvatska. E-pošta: [ebrezovec@hrstud.hr](mailto:ebrezovec@hrstud.hr)

na gubitak smislenosti ocjena unutar sustava školstva u Republici Hrvatskoj. Ocjene kao formativni dio sustava obrazovanja nisu funkcionalno određene k evaluaciji znanja, već su postale svrshodne same po sebi.

**Ključne riječi:** ocjene, prosjek ocjena, osnovna škola, sistemska teorija, dijalektika.

## Uvod

Gledajući u okvirima paradigme teorije sustava, obrazovni sustav vrlo se lako može uvrstiti među osnovne i najbitnije sustave modernih društava. Sustav školstva zadužen je za reprodukciju korisnih kolektivnih razina znanja o svakodnevnom životu, o institucionalnom životu i načinima na koje pojedinac iz društvenih institucija može izvući najvišu moguću razinu koristi za sebe. Školstvo je, drugim riječima, zaduženo za obuhvaćanje i individualnu internalizaciju vrijednosti određenoga društva, pri čemu se te vrijednosti institucionaliziraju te postaju društveno-politički utemeljene, legitimne za širu upotrebu u svijetu života (Žitinski, 2006, 142). Može se pritom ustvrditi kako su upravo školstvo i sveukupni obrazovni sustav temeljne dimenzije sekundarne socijalizacije. S funkcionalističke perspektive, sekundarna socijalizacija je agens putem kojega se pojedinac obučava za ulogu odrasle jedinice društva. Utjecaj na ovu razinu socijalizacije imaju obitelj, crkva, skupina vršnjaka, dobrotvorne organizacije. Ipak, neovisno o tim utjecajima, u razdoblju od prvoga razreda do stupanja u brak<sup>4</sup>, škola se može nazvati ključnim agensom socijalizacije (Parsons, 1961, 297–298). Cjeloživotnim se učenjem pak, stjecanje znanja postavlja u fokus ne samo školskoga sustava, već društva uopće. U tom kontekstu se o našem društvu može govoriti i kao o društvu koje u znanju vidi vrijednost; društvu koje kao središnju točku ima informaciju i primjenu te informacije (bilo da je riječ o ekonomiji, kulturi, društvenoj interakciji). Drugim riječima, suvremena društva društva su znanja.<sup>5</sup>

4 Iako je Parsons naznačio važnost obrazovnoga sustava za formiranje pojedinca u okvirima društva, njegovo objašnjenje ostalo je u okvirima vremena u kojem je živio. „*Znanost i obrazovanje, uz čovjeka*“, (danas) „postaju najjača proizvodna snaga društva.“ (Sudarić, 2012, 71). Naime, obrazovanje i pojam cjeloživotnoga učenja stjecanje i internalizaciju određenih znanja proširio je na cijeli život. Tako se obrazovni sustav proširuje i izvan okvira braka – izvan granica koje je naznačio Parsons u svojoj analizi.

5 U ekonomskom smislu, društvo znanja podrazumijeva svojevrsnu mogućnost da se znanjem razbije klasična ekonomska stratifikacijska struktura – tako će, razvijanjem vlastitoga znanja i iskustva, radnik moći transcendirati svoj vlastiti položaj u društvu.

Kako bi se detaljnije opisao ovaj proces valja uzeti u obzir i sam koncept osobe. „Osobom se ne rađa, osobom se postaje“ (Mead, 2001, 131). Kroz ovaj citat najjednostavnije se može objasniti uloga kolektiva (od obitelji pa sve do profesionalnih uloga i složenih korporacijskih odnosa) u formiranju našega vlastitoga sebstva. Međutim, dimenzije kolektiva koje nas formiraju onime što jesmo u bitnom su određene sistemskom referencijom na okolni svijet.<sup>6</sup> Svi sustavi<sup>7</sup> u društvu imaju tendenciju organizacije neodredivost (i nepredvidivost) našega djelovanja. Organiziranje pojedinaca u okvire dopuštenoga daje društvenomu životu dimenziju kohezivnosti te mogućnosti ostvarenja čovjeka kao društvenoga bića s jedne strane, te samosvjesnoga bića s druge. Sustavi prema ovoj tvrdnji nemaju samo ulogu pacifikacije pojedinca koji sebe podređuje sustavu, gubeći pritom svoju vlastitu umnost (Marx, [1844], /1979/). Sustavi pojedincu pružaju i kategoriju smisla čijom se internalizacijom čovjek može u potpunosti ostvariti u individualnom i kolektivnom životu. U tom kontekstu, bilo koji sustav društva ima svoju formu, tj. okvire predviđenoga (dopuštenoga) djelovanja pojedinca i smisao koji pruža tom istom pojedincu kako bi se legitimizirala postojanost samoga sustava i osigurala mogućnost samotvorbe sustava.<sup>8</sup> U kontekstu rada, smisao valja shvatiti kao ciljeve koji su sistemski predviđeni kao poželjni, dok forma određuje sredstva kojima se ti ciljevi mogu ili moraju postići.

Drugim riječima, forma je odredila načine na koje sustav obrazovanja funkcionira. To su svojevrsna pravila igre koja za cilj imaju osposobiti pojedinca za život u okviru nekoga društva. Tako se forma obrazovnoga sustava u počecima vlastita ostvarenja referirala na korisnost sebe same za pojedinca, a ne obratno. Takav je slučaj i sa sustavom vrjednovanja unutar samoga školstva. Za potrebe ovoga rada, sustav vrjednovanja definira se kao proces provjere stečenoga znanja. Taj proces ipak nije jednodimenzionalan. Naime, vrjednovanje u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj određuje se kroz tri pristupa: vrjednovanje za učenje, vrjednovanje kao učenje i vrjednovanje naučenoga (NN., 112/2010, 82/2019, čl.2). U radu

---

Znanje je postalo kategorija koja omogućava društvenu mobilnosti. U tom smislu govorimo o prijelazu iz (industrijskoga) društva rada u društvo znanja (Šundalić, 2012, 120).

- 6 Niklas Luhmann u svojoj teoriji sustava (1981) objašnjava kako je osnovna diferencijacija društvenih funkcionalnih sustava razlikovanje sustava od okoline. Okolina je sama po sebi neodrediva te pruža bezbroj mogućnosti za djelovanje, a ono što ju određuje jest sustav.
- 7 Prema Luhmannu (1981), uslijed bujajuće okoline zbiva se diferencijacija na temelju funkcija čime reduciramo njenu kompleksnost na samo jedan sustav. Sustav tako predstavlja jednu od mogućnosti (varijanta) okoline.
- 8 Samotvorba (autopoeza) društva je stvaranje novih podsustava za funkcionalno djelovanje od samoga društva. Sustav neutralizira bujajuću okolinu te samoga sebe gradi na temelju vlastitih resursa (Luhmann, 1981).

se u narednom tekstu ograničavamo na treći pristup, odnosno vrjednovanje naučenoga. Element pak, kroz koji promatramo vrjednovanje naučenoga jesu ocjene.

Na tom tragu, osnovni cilj ovoga rada jest analizirati trenutno stanje ocjenjivanja u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj (na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba). U tom smislu, rad je vođen sljedećim pitanjima: Koje su najčešće, a koje su pak prosječne ocjene u osnovnim školama Grada Zagreba? Kako objasniti (dis)funktionalnosti ocjenjivanja u okvirima systemske teorije društva (sustava obrazovanja)? Nadalje, kroz predstavljene podatke, dijalektički se može razmotriti pozicija ocjenjivanja i ocjene u osnovnim školama; možemo li o ocjenama govoriti kao o sredstvu ili cilju? Na koje načine se systemski uređeno vrjednovanje referira na okolinu te na koje načine ta ista okolina (možda i u pretjeranoj izraženosti u našoj stvarnosti) utječe na sam sustav prvo vrjednovanja, a zatim i šire, obrazovanja.

Cjelokupna analiza temelji se na rezultatima dobivenima u istraživanju o stavovima učenika osnovnih škola Grada Zagreba prema ocjenama. Osnovni ciljevi istraživanja bili su istražiti stavove učenika osnovnih škola Grada Zagreba prema ocjenama te analizirati i otkriti osnovne karakteristike ocjenjivanja učenika u osnovnim školama Grada Zagreba. Nastavno na dobivene rezultate, u radu se kritički razmatra istraženi kontekst ocjenjivanja u okvirima teorije sustava.

## Teorijski koncepti rada

Osnovna polazišta ovoga rada jesu koncepti systemskih teorija društva te dijalektička metoda koja je dakako, nasuprot mnogim mišljenjima, dio definiranja odnosa okoline i sustava. Upravo se u tom odnosu, sustav-okolina, kreće cjelokupni diskurs systemskih teorija. Dijalektika sustav/okolina nužna je kako za stvaranje sustava, tako i za stvaranje smisla koji pojedinci pridaju tom istom sustavu. U ovom radu ta dijalektika shvaćena je kao svojevrsna, dvosmjerna komunikacija sustava s jedne strane i okoline (među kojima su i učenici kao dinamična bića kojima je sustav podredio obrasce djelovanja).

Naime, kao što je u uvodu naglašeno, sustav se kao skup zasebnih dijelova koji zajedno formiraju novo svojstvo neovisno o zasebnim dijelovima toga sustava (Lerotić, 1974) uvijek i iznova referira na okolinu (Luhmann, 1981). Ta okolina je dakako neodrediva, tj. mogućnosti koje nudi okolina nadilaze mogućnosti kolektivnoga ustroja ljudskoga djelovanja. Drugim riječima, okolina je previše kompleksna da se samo na temelju nje izvede kompletan društveni život. Iz toga razloga, jedna od osnovnih funkcija

sustava je takozvana redukcija kompleksnosti okoline. Kao što je spomenuto, okolina u ovom radu može se definirati kao skup neodređenih mogućnosti pojavnosti, djelovanja, ponašanja koji su uokvireni određenim društvenim sustavima.

„U usporedbi sa svijetom, sistem za sebe isključuje više mogućnosti, reducira kompleksnost i tako stvara viši red s manje mogućnosti na koji se mogu bolje orijentirati doživljavanje i djelovanje. (...) Značajno na tom smislenom načinu redukcije jest da ona doduše vrši selekciju i isključuje druge mogućnosti, ali isto tako dopušta da te mogućnosti kao mogućnosti postoje.“ (Luhmann, 1981, 144).

Kroz redukciju kompleksnosti, sustav odabire jednu ili neke mogućnosti ostvarenja okoline te im pridaje formu po kojoj ljudi djeluju usmjereni prema ciljevima koji su u tom referentnom okviru suvisli. Još jedna karakteristika sustava, bitna za ovaj rad jest mogućnost sustava da kontinuirano odgovara na promjenjivost okoline. Okolina je dinamična, te se referentnost sustava prema okolini mora prilagoditi toj istoj dinamici. Sustavi dakako nisu statični nego su podložni promjenama. Ipak, te promjene događaju se pod uvjetima sustava koji koristi svoje vlastite resurse kako bi odgovorio na takozvanu konvergenciju okoline. Taj proces samotvorbe naziva se autopoeiza sustava. Kada je autopoeiza nemoguća, procesi diferencijacije reduciraju kompleksnost samoga sustava. Diferencijacija podrazumijeva razdvajanje funkcija jednoga sustava u jedan ili više podsustava koji su tada neovisno o prošlom sustavu zaduženi za stavljanje jednoga aspekta okoline pod kontrolu (s ciljem omogućavanja društvenoga života). „Kad socijalni sistem postane prekompleksan, stane se diferencirati u podsisteme, koji za svoja područja, na primjer politiku, privredu, znanost, vrše funkciju cjelokupna sistema, tj. da ih osiguravaju u njihovoj funkcionalnosti: da se politička vlast može pozvati na odgovornost, da se može osigurati da novac čuva svoju vrijednost, da se istina može utvrditi, da se djeca rađaju u ljubavi i odgajaju.“ (Luhmann, 1981, 332).

U ovome radu poseban naglasak stavlja se na podsustav osnovnoga školstva i to na poseban segment forme unutar toga istoga sustava – ocjene i ocjenjivanje. Sustav školstva definira dvije komponente okoline u refleksiji kojih definira svoju funkcionalnost. Znanje i vrijednosni okviri (odgoj) glavne su odrednice toga sustava. U tom smislu, sustav školstva određuje obrazovna i odgojna funkcija. Te funkcije mogu se uočiti i u radu Talcotta Parsonsa (1959). Parsons je u svom radu analizirao školsku „učionicu“ kao svojevrсни društveni sustav koji znanjem i obrascima djelovanja priprema učenika za funkcioniranje u širem društvu (Parsons, 1959). Funkcije sustava obrazovanja u dinamičnom su odnosu s okolinom te se forma iznova

mora prilagođavati zahtjevima okoline kako bi se zadovoljila obrazovna i odgojna funkcija.

Što se obrazovne funkcije tiče, bitno je naglasiti posebnu dinamiku s kojom je sustav školstva u suvremenom društvu suočen. Zahvaljujući posebnom polju koje ovaj sustav zauzima okolina se na njega veže specifično s obzirom na kontekst. Prijenos znanja, kao i znanje samo, historijski je konstrukt (Berger i Luckmann, 1995) što je razvidno već u poststrukturalističkim tendencijama teorije diskursa Michella Foucaulta (1994). Stoga, sustavu obrazovanja od velikoga je značaja upravo njegova samotvorba i referencija na trenutne konstrukte socijalne stvarnosti, odnosno kontekstualizirajuću okolinu i popratno znanje. Današnje forme znanja uvelike premašuju mogućnosti organizacije informacija obrazovnoga sustava. Iz toga razloga, sam fokus na stjecanje znanja ne može biti ključna kategorija i funkcija obrazovnoga sustava. Neformalno učenje, e-učenje, *YouTube učini sam kanali*, društvene mreže, nove su metode stjecanja znanja koje nam pomaže u savladavanju cjelokupnoga sustava društva (Duit i Treagust, 2003). Ipak, u pogledu znanja i procesa učenja i poučavanja, obrazovni sustav učenike/studente može naučiti kako učiti. Znanje je postalo previše konvergentna kategorija, kategorija koja je previše složena da se u potpunosti obuhvati jednim sustavom – sustavom obrazovanja. Iz toga razloga, vidljiva je diferencijacija, redukcija kompleksnosti obrazovne funkcije, gdje obrazovnom sustavu preostaje (unutar ove dimenzije) da pomogne u učenju učenja.

Sljedeća, u ovome radu definirana, funkcija sustava obrazovanja jest odgoj. Odgoj se u svojoj osnovnoj definiciji (Hrvatska enciklopedija, 2018) definira kao „proces izgrađivanja, razvijanja i oblikovanja čovjeka u njegovim ljudskim odlikama“. Tom istom odgoju može se pristupiti kroz sociološke termine primarne i sekundarne socijalizacije s posebnim naglaskom na takozvanu kulturalnu socijalizaciju. Kulturalna socijalizacija, prema Lee i sur. (2006, 571–580), označava proces u kojem dijete uči kolektivne obrasce ponašanja. Rječnikom sistemske teorije društva, dijete se priprema za aktivno sudjelovanje te sinkronizaciju svoga djelovanja sa sustavom društva. Iako primarna zajednica tj. obitelj ima važnu ulogu u određivanju smjera kojim će se dijete razvijati u društvenom smislu (Klarin, 2006), nipošto se ne smije zanemariti važnost obrazovnoga sustava (osnovnoškolskoga), posebice ako se uzmu u obzir suvremeni izazovi s kojima je pojedinac suočen<sup>9</sup>. Upravo se druga funkcija obrazovnoga sustava (ona

9 Ne ulazeći preduboko u analizu suvremenih društvenih procesa, za potrebe ovoga rada potrebno je spomenuti koncept refleksivne modernosti u kojemu pojedinac strukture društva više ne uzima zdravo za gotovo. U tom procesu pojedinac postaje slobodniji, ali nesigurniji jer bez strukture on sam mora preuzeti odgovornost za neuspjeh (Beck,



odgojna) mora fokusirati na definiranje koncepta kolektivne solidarnosti među učenicima. Drugim riječima, temeljna zadaća suvremenih škola jest učenicima ponuditi kolektivno utočište za nesigurnosti suvremenoga doba te individualnost usmjeriti k prostoru uvažavanja i suradnje.

Nadalje, potrebno je podsustav vrjednovanja, tj. uže, ocjenjivanja postaviti u kontekst prethodno objašnjenih procesa suvremenoga ostvarenja školskoga sustava. U idejnom smislu, ocjenjivanje je proces vrjednovanja stečenih kompetencija (bilo obrazovnih ili odgojnih) učenika tijekom školovanja. Ocjene su sredstvo evaluacije ostvarenoga finalnoga cilja kod učenika – znanje. „Dijagnostička uloga ocjene podrazumijeva mogućnost da učitelj ili učiteljica koji prate učenje i napredovanje učenika mogu označavati registrirano stanje naučenih znanja, stečenih vještina ili opaženih promjena kod drugih varijabli.“ (Matijević, 2017, 94).

Ipak, u latentnoj formi ocjenjivanje i same ocjene sadrže i drugu funkcionalnost. Kao dio cjelokupnoga sustava školstva, ocjenjivanje je također bitan element društvene selekcije. Fumić (2019) u tom smislu zaključuje kako su ocjene bitan element stvaranja stratificiranih odnosa među učenicima. Ocjene među učenicima posjeduju vrijednost u obliku socijalnoga kapitala. Ako se u obzir uzme spomenuto, važno je osvrnuti se na deskriptivu sustava ocjenjivanja u osnovnim školama (primjer Grada Zagreba). Upravo će u nastavku prikazana empirija biti alat za daljnju analizu podsustava ocjenjivanja i sustava školstva.

Osnovni problem funkcija školskoga sustava (posebice osnovnoškolskoga) jest problem njihove ukotvljenosti s ocjenama, s jednom od formi koja bi trebala omogućiti nesmetano funkcioniranje cjelokupnoga sustava. Naime, obiteljski pa i generacijski pritisci na djecu po pitanju ocjena udaljuju obrazovnu od odgojne funkcije škole. Iako bi u idealnom smislu te dvije funkcije trebale biti međusobno prožete i u smislenom odnosu, ocjene ga u bitnom otežavaju. Ovaj argument valja proširiti na dvije dimenzije utjecaja ocjena na taj odnos. Prva je ona u kojoj ocjene više nemaju formativnu, već smislenu ulogu unutar sustava školstva. Forma ocjena trebala je osigurati evaluaciju znanja učenika. Znanje je u tom smislu finalni cilj koji ocjena opisuje. Ipak, trendovi ukazuju na sve veći broj „superodlikaša“ i odličnih učenika čime najviša ocjena više ne postaje odraz znanja, već simbolički kapital kojim raspolažu i učenici u učionici/školi i roditelji u svome društvenome životu. Ocjene su stoga postale glavni cilj obrazovanja, na temelju kojega jača/slabi socijalni i kulturni kapital. Time se stvara

---

Giddens, Lash, 1994). Svi ovi procesi dovode do izrazite individualizacije koja je glavni izazov za sisteme društvenog života koji funkcioniraju na temelju stvorene kolektivne solidarnosti.



hijerarhizacija odnosa u osnovnim školama koja priječi stvaranje osnovne društvene solidarnosti među učenicima.<sup>10</sup> Naime, na principu funkcioniranja ocjena i vrijednosti uspostavljenih na temelju ocjena kao poželjnih i kao cilja školskoga sustava, niti jedan tip solidarnosti ne može se u potpunosti razviti. Ocjene hijerarhiziraju učenike u osnovnim školama, one razbijaju mogućnost solidarnosti na temelju jednakosti, a sprječavaju interakciju učenika koji imaju različite ocjene (što će biti vidljivo iz rezultata istraživanja). Ako se pri tom solidarnost ne može razviti, odgojna funkcija nije ostvariva. Školstvu ostaje samo obrazovna funkcija koja je također kompromitirana inflacijom odličnih ocjena te kontekstom suvremenoga doba. Jedna od ključnih ciljeva empirije rada jest dati cjelovitu potkrjepu teorijski orijentirane rasprave.

## Dosadašnja istraživanja

### Metodologija

Kao što je rečeno u ranijoj elaboraciji, cilj ovoga rada jest analizirati trenutno stanje sustava vrjednovanja, specifično – ocjenjivanja u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj (na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba). Nakon prikazanih rezultata uz pomoć systemske teorije društva (i obrazovanja) mogu se naznačiti osnove za raspravu funkcionalnosti ili pak disfunkcionalnosti sustava ocjenjivanja u Republici Hrvatskoj.

U istraživanju se istražio i prosječan prosjek ocjena od drugoga do osmoga razreda kako bi se diskusija o odnosu sustav/okolina mogla nastaviti na epistemološkim dimenzijama.<sup>11</sup> Ovdje je također bitno naglasiti, kako ovdje empirija zauzima položaj pomoćnice teorije pri sužavanju fokusa na koji se teorijska rasprava mora odnositi. Teorija predstavljena u prvom dijelu nudi osnove funkcionalnosti sustava obrazovanja. Prikazana empirija izaziva tu funkcionalnost te je kontekstualizira na primjeru rezultata nad populacijom učenika od drugoga do osmoga razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu. Nakon kontekstualizacije, ponovno se fokus stavlja na

10 U tom smislu valja razmotriti dva tipa razvoja solidarnosti. Prvi tip solidarnosti počiva na jednakosti (Sergiovanni, 1993 u Boscardin i Jacobson, 1997). Prema Sergiovanniju jednakost je osnovna predispozicija stvaranja solidarnosti. Proces refleksivnosti znatno je jednostavniji prema onima koji su nam slični spram onih koji su različiti od nas. Drugi tip stvaranja solidarnosti jest takozvana *Contiguity-based* solidarnost (Maxwell, 1994 u Boscardin i Jacobson, 1997) u kojoj se solidarnost stvara kroz interakciju i sličnost/jednakost nisu presudni faktori.

11 Istraživanje je provedeno s primarnim ciljem izrade rada za natječaj za Rektorovu nagradu Sveučilišta u Zagrebu akademske godine 2018./2019. Oba rada proizašla su iz matrice podataka dobivene kroz samo istraživanje. Zbog drugačijih ciljeva te fokusa samih radova, oba istraživačka rada odražavaju neovisnost teme te se međusobno ne podudaraju u sadržaju.

teorijsku elaboraciju koja (vođena prikazanim podacima) predstavlja i elaborira izazove s kojima su idejni sustavi (u svojoj teorijskoj izvedenici funkcionalni) suočeni u Republici Hrvatskoj.

### Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u travnju 2019. godine na uzorku od 293 učenika. Uzorak je odabran neprobabilistički na temelju kvota razrađenih prema podacima Državnoga zavoda za statistiku za školsku godinu 2016./2017. (DZS, 2018). Kvote su definirane na temelju razreda i spola. Osnovna populacija ovoga istraživanja učenici su osnovnih škola Grada Zagreba. U Gradu Zagrebu školske godine 2016./2017. bilo je upisano 59 756 učenika. Istraživanje je brojilo 293 ispitanika.

Ostvarene kvote uzorka prikazane su u tablici 1. (razred učenika) te 2. (spol).

Tablica 1. Razred učenika.

|               | Frekvencija | Postotak     |
|---------------|-------------|--------------|
| 2             | 35          | 11,9         |
| 3             | 35          | 11,9         |
| 4             | 49          | 16,7         |
| 5             | 40          | 13,7         |
| 6             | 46          | 15,7         |
| 7             | 44          | 15,0         |
| 8             | 44          | 15,0         |
| <b>Ukupno</b> | <b>293</b>  | <b>100,0</b> |

Iz tablice 1. vidljivo je kako u uzorak nisu ušli učenici prvih razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu. Zbog pragmatičnih razloga, nije se pristupilo ispitivanju učenika prvih razreda. Naime, kako je upitnik bio samoevaluacijski, te je za njega potrebno umijeće čitanja, djeci prvih razreda bilo bi teško razumjeti i procijeniti stavke iz upitnika u realnom vremenskom okviru.

Tablica 2. Spol.

|               | Frekvencija | Postotak     |
|---------------|-------------|--------------|
| muški         | 151         | 51,5         |
| ženski        | 142         | 48,5         |
| <b>Ukupno</b> | <b>293</b>  | <b>100,0</b> |

U tablici 2. može se uočiti da je u uzorak istraživanja ušlo nešto više muške djece (51,5%). Podatak o točnom broju učenica u Gradu Zagrebu nije bio dostupan istraživačima pa se ova kvota definirala u omjeru prema broju

učenica u Republici Hrvatskoj. Naime, u Republici Hrvatskoj, u osnovnim školama ima 48,6% učenica te 51,4% učenika (DZS, 2019). S obzirom na ovaj omjer po spolu kvota unutar uzorka istraživanja smatra se ispunjenom.

## **Instrument istraživanja i provedba terena**

Istraživanje je provedeno na temelju samoevaluacijskoga anketnoga upitnika koji se sastojao od 34 varijable. Sam instrument bio je podijeljen u tri tematske cjeline. Prva tematska cjelina opisuje odnos učenika osnovnih škola prema ocjenama. Ispituje se važnost i značenje koje učenici pridaju ocjenama. Pitanja su konstruirana na temelju Likertove skale raspona od 1 do 5. Drugi tematski blok pitanja u upitniku istražuje stavove učenika o društvenim odnosima unutar škole i učionice. U trećem tematskom bloku ispituju se socio-demografske karakteristike učenika, odnosno koji su razred, spol, njihov prosjek ocjena te najčešća ocjena u imeniku.

Istraživanje se provelo u trima osnovnim školama Grada Zagreba. Prije nego što se krenulo na teren istraživanja, zatražila se ocjena etičnosti istraživanja povjerenstva na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu. Također, prije pristupa učenicima u dogovoru sa školskim pedagogima i ravnateljima škole, konstruirao se pisani pristanak roditelja za sudjelovanjem njihova djeteta u istraživanju. Nakon ispunjenja proceduralnih i etičkih standarda u društvenim istraživanjima, provedeno je istraživanje koje se odvijalo u školskim učionicama u okviru predmeta sata razrednika. Učenicima je uručena papirnata verzija upitnika, te se pod nadzorom razrednika i istraživača provelo istraživanje (samoevaluacijsko).

## **Glavne hipoteze istraživanja**

Kako bi se ušlo u određenu dubinu promišljanja i analiziranja sustava vrjednovanja na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba te kako bi teorijska rasprava podataka bila moguća; postavljene su tri osnovne hipoteze istraživačkoga dijela rada.

- 1.) Prosjek ocjena u osnovnim školama u Gradu Zagrebu značajno odstupa od normalne distribucije frekvencija.
- 2.) Postoji statistički značajna povezanost važnosti ocjena i razreda koji učenik/učenica pohađa.
- 3.) Postoji statistički značajna povezanost stavova učenika o odnosu nastavnika prema učenicima na temelju ocjena i razreda koji učenici pohađaju.

## Analiza podataka

U analizi je korištena metoda deskriptivne statistike te Hi kvadrat analiza. U okvirima deskriptivne statistike istraživao se prosječni prosjek ocjena od drugoga do osmoga razreda, te se testom normalnosti ispitivala normalnost distribucije dobivenih podataka. Hi kvadrat analizom istraživala se povezanost važnosti ocjena s razredima koje učenici i učenice pohađaju. Također, u okvirima Hi kvadrat testa analizirane su tablice frekvencija u kojima su ukrižane spomenute varijable. Za referentne okvire Hi kvadrat testa uzima se *Chi square distribution table* (Fisher i Yates, 1974) u kojoj se, za razinu signifikantnosti koja je predviđena u ovome radu, uzima Hi kvadrat (koji bi potvrdio statistički značajnu povezanost – uz stupnjeve slobode  $df=24$ ) vrijednost od 36,415 na više. Drugi referentni okvir za određivanje signifikantnosti povezanosti u ovome radu uočava se služeći se razinom signifikantnosti (*Pearson's Chi square*). Povezanost varijabli jest statistički značajna ako je  $p < 0,05$ .

## Rezultati

Deskriptivnom analizom podataka analizirala se varijabla prosjeka ocjena učenika u prethodnoj školskoj godini. U tablici 3. generaliziran je prosjek ocjena svih učenika koji su sudjelovali u istraživanju od drugoga do osmoga razreda. Uz prosjek ocjena, u analizi je postavljen medijan i mod prosjeka ocjena. Prosjek svih ocjena iz različitih predmeta, od drugoga do osmoga razreda bio je 4,71. Kako bismo ostali osjetljivi na ekstremne vrijednosti predstavljen je medijan s vrijednosti od 4,93. To znači da 50% učenika ima prosjek ocjena manji od 4,93, a 50% učenika ima prosjek veći od 4,93. Modalna vrijednost, tj. najčešće pojavljivana vrijednost u rezultatima prosjeka ocjena učenika od drugoga do osmoga razreda je 5,00. Drugim riječima, najveći broj ispitanih učenika ima prosjek 5,00 (Tablica 3.).

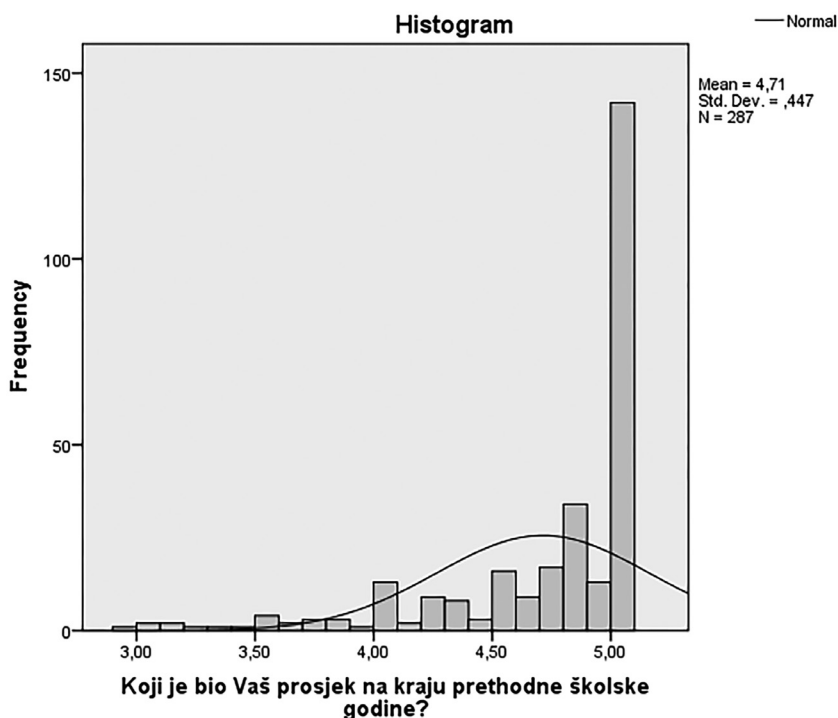
Tablica 3. Prosjek ocjena učenika osnovnih škola u Gradu Zagrebu.

|                     |        |
|---------------------|--------|
| N                   | 287    |
| Aritmetička sredina | 4,7134 |
| Medijan             | 4,9300 |
| Mod                 | 5,00   |
| Skewness            | -1,891 |
| Kurtosis            | 3,111  |

Nadalje, u grafikonu 1. prikazana je distribucija dobivenih podataka što se tiče prosjeka ocjena. Već je na prvi pogled razvidno značajno odstupanje

od normalne distribucije frekvencija. Naime, u grafikonu je potvrđena distribucija koja je prikazana u tablici 3. Iz grafikona je vidljivo kako je normalnost krivulje narušena. Krivulja naginje desnoj strani u distribuciji frekvencija što znači da je najveći broj učenika imao ocjene blizu izvrsnima, dok su nedovoljne ocjene ili pak ocjene dovoljan ili dobar zastupljene u manjem broju slučajeva.

Graf 1. Test normalnosti distribucije.



Kako bi se odgovorilo na osnovne hipoteze predstavljene u ovome radu rađen je Hi kvadrat test. U ovome dijelu istraživala se povezanost određenih varijabli ordinalnoga i nominalnoga tipa. U tablici 4. prikazan je odnos varijabla *Ocjene koje dobivam u školi puno mi znače* i varijable *Razreda*. Bitno je napomenuti da je Hi kvadrat testom utvrđena statistički značajna povezanost ovih dviju varijabli ( $N=293$ ;  $\chi^2=101,832$ ;  $df=24$ ;  $p<0,05$ ).<sup>12</sup> Ocjene su najvažnije učenicima drugih razreda te se ta važnost postepeno

<sup>12</sup> Tablica odnosa varijabli *Razreda* i *Značenja ocjena* (tablica 2.3.) korištena je u analizi i interpretaciji ciljeva rada *Ocjene kao faktor uspostave društvenih odnosa učenika osnovnih škola na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba* (Fumić, 2019).

smanjuje u odnosu na više razrede. Da im ocjene puno znače, u potpunosti se slaže 97,1% učenika drugih razreda. U usporedbi s ovim podatkom, potpuno slaganje s ovom tvrdnjom u osmim razredima iskazalo je 22,7% učenika.

Tablica 4. Razred i Ocjene koje dobivam u školi puno mi znače.

|        | Ocjene koje dobivam u školi puno mi znače. |              |                                  |           |                        |       |
|--------|--|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|-------|
|        | uopće se ne slažem                         | ne slažem se | niti se slažem niti se ne slažem | slažem se | u potpunosti se slažem |       |
|        | 2  | 0%           | 0%                               | 0%        | 2,9%                   | 97,1% |
|        | 3  | 0%           | 0%                               | 0%        | 20,0%                  | 80,0% |
|        | 4  | 0%           | 2,0%                             | 2,0%      | 36,7%                  | 59,2% |
| Razred | 5  | 7,5%         | 2,5%                             | 22,5%     | 20,0%                  | 47,5% |
|        | 6  | 2,2%         | 4,3%                             | 28,3%     | 28,3%                  | 37,0% |
|        | 7  | 6,8%         | 9,1%                             | 20,5%     | 40,9%                  | 22,7% |
|        | 8  | 4,5%         |                                  | 27,3%     | 45,5%                  | 22,7% |
| Ukupno |  | 3,1%         | 2,7%                             | 15,0%     | 29,0%                  | 50,2% |

Nadalje, statistički značajna povezanost vidljiva je i u tablici 5. između varijabli *Razred* i *Uvijek sam aktivan/aktivna na nastavi i ne bojim se što će drugi o tome reći* ( $N=293$ ;  $\chi^2=57,869$ ;  $df=24$ ;  $p<0,05$ ). Sloboda izražavanja vlastitoga mišljenja u nastavnom procesu također je povezana s razredom. Naime, učenici nižih razreda osnovnih škola u generalnom smislu više se slažu s navedenom tvrdnjom (npr. *slažem se* i u *potpunosti se slažem* sumarno 76,5% u drugom razredu, 72,3% u trećem, 75% u četvrtom) nego što je to slučaj s učenicima viših razreda (*slažem se* i u *potpunosti se slažem* sumarno 50% učenika u petom razredu, 46,8% u šestom, 45,5% učenika u sedmom te 33,4% u osmom razredu).

Tablica 5. Razred i Uvijek sam aktivan/aktivna na nastavi i ne bojim se što će drugi o tome reći.

|        | Uvijek sam aktivan/aktivna na nastavi i ne bojim se što će drugi o tome reći. |              |                                  |           |                        |       |
|--------|---|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|-------|
|        | uopće se ne slažem  | ne slažem se | niti se slažem niti se ne slažem | slažem se | u potpunosti se slažem |       |
|        | 2   | 14,7%        | 2,9%                             | 5,9%      | 20,6%                  | 55,9% |
|        | 3   | 2,9%         | 8,6%                             | 14,3%     | 11,4%                  | 62,9% |
|        | 4   | 6,2%         | 10,4%                            | 8,3%      | 14,6%                  | 60,4% |
| Razred | 5   | 2,5%         | 15,0%                            | 22,5%     | 22,5%                  | 37,5% |
|        | 6   | 8,9%         | 8,9%                             | 35,6%     | 22,2%                  | 24,4% |
|        | 7   | 6,8%         | 20,5%                            | 27,3%     | 25,0%                  | 20,5% |
|        | 8   | 14,6%        | 19,5%                            | 31,7%     | 17,1%                  | 17,1% |

|        |      |       |       |       |       |
|--------|------|-------|-------|-------|-------|
| Ukupno | 8,0% | 12,5% | 21,3% | 19,2% | 39,0% |
|--------|------|-------|-------|-------|-------|

U tablici 6. prikazan je odnos *Razreda* i pitanja slaganja s tvrdnjom *nastavnici popuštaju učenicima s boljim ocjenama*. Hi kvadrat analizom utvrđeno je da postoji statistička povezanost ovih varijabli ( $N=293$ ;  $\chi^2=70,890$ ;  $df=24$ ;  $p<0,05$ ). U deskriptivnoj analizi ukrižanja spomenutih varijabli posebno se ističe činjenica da se prema razredima (viši razredi/niši razredi) smanjuje postotak odgovora zabilježenih tvrdnjom da se nikada nisu susreli s time da nastavnici popuštaju učenicima s boljim ocjenama (55,9% u drugom i trećem razredu, 59,2% u četvrtom, 40% u petom, 23,9% u šestom, 29,5% u sedmom te 20,9% u osmim razredima).

Tablica 6. Razred i Nastavnici popuštaju učenicima s boljim ocjenama.

|        |        | Nastavnici popuštaju učenicima s boljim ocjenama. |         |         |       |        |
|--------|--------|---|---------|---------|-------|--------|
|        |        | nikad   | rijetko | ponekad | često | uvijek |
| Razred | 2      | 55,9%   | 2,9%    | 14,7%   | 2,9%  | 23,5%  |
|        | 3      | 52,9%   | 8,8%    | 20,6%   | 0%    | 17,6%  |
|        | 4      | 59,2%   | 20,4%   | 10,2%   | 4,1%  | 6,1%   |
|        | 5      | 40,0%   | 22,5%   | 20,0%   | 10,0% | 7,5%   |
|        | 6      | 23,9%   | 10,9%   | 15,2%   | 30,4% | 19,6%  |
|        | 7      | 29,5%   | 15,9%   | 22,7%   | 18,2% | 13,6%  |
|        | 8      | 20,9%   | 9,3%    | 44,2%   | 11,6% | 14,0%  |
|        | Ukupno | 39,7%   | 13,4%   | 21,0%   | 11,7% | 14,1%  |

U istraživanju su se također dotaknula i iskustva s tvrdnjom da su nastavnici nepravedni prema učenicima s lošijim ocjenama. I u ovom slučaju potvrđena je povezanost razreda i stavova/iskustva s ovom tvrdnjom ( $N=293$ ;  $\chi^2=99,291$ ;  $df=24$ ;  $p<0,05$ ). Za ovo istraživanje indikativnim se pokazuje podatak da se postotak neiskustva s nepravdom prema učenicima s lošijim ocjenama od strane nastavnika smanjuje u odnosu na razred. Ipak, za razliku od tablice 6. ovdje je vidljiv kontinuirani pad u odgovoru *Nikad (tj. ne imanje iskustva s ovom tvrdnjom)* (82,4% u drugom razredu, 85,7% u trećem, 68,8% u četvrtom, 40% u petom, 21,7% u šestom, 36,4% u sedmom te 14% u osmom razredu).



Tablica 7. Razred i Nastavnici nepravedni su prema učenicima sa slabijim ocjenama.

|        |        | Nastavnici nepravedni su prema učenicima sa slabijim ocjenama. |         |         |       |        |
|--------|--------|--|---------|---------|-------|--------|
|        |        | nikad  | rijetko | ponekad | često | uvijek |
| Razred | 2      | 82,4%  | 0%      | 8,8%    | 0%    | 8,8%   |
|        | 3      | 85,7%  | 0%      | 2,9%    | 2,9%  | 8,6%   |
|        | 4      | 68,8%  | 14,6%   | 8,3%    | 2,1%  | 6,2%   |
|        | 5      | 40,0%  | 20,0%   | 25,0%   | 7,5%  | 7,5%   |
|        | 6      | 21,7%  | 21,7%   | 21,7%   | 17,4% | 17,4%  |
|        | 7      | 36,4%  | 18,2%   | 18,2%   | 13,6% | 13,6%  |
|        | 8      | 14,0%  | 30,2%   | 39,5%   | 4,7%  | 11,6%  |
|        | Ukupno | 47,9%  | 15,9%   | 18,3%   | 7,2%  | 10,7%  |

## Rasprava

U rezultatima istraživanja pokazala se nemogućnost definiranja normalne distribucije prosjeka ocjena. Naime, sama činjenica da je prosječan prosjek ocjena 4,71 te medijan od 4,93, zabrinjavajuća je za kompletnu funkcionalnost sustava obrazovanja. Zasićenost takozvanim odlikašima (pa i superodlikašima – referirajući se na modalnu vrijednost istraživanja) obrazovni sustav tereti na dvije razine. Prva razina strukturalne je prirode, u kojoj sam koncept ocjena (kroz inflaciju visokih ocjena) više ne može vrjednovati učenikovo postignuće unutar obrazovnoga sustava u cijelosti. Drugim riječima, mjerni instrument ocjena ne mjeri funkcionalno ono što bi trebao mjeriti – znanje i sposobnosti koje je učenik stekao tijekom svoga obrazovnoga procesa. Instrumenti koji za ciljeve imaju mjerenje određenih sposobnosti ili pak karakteristika neke populacije (bilo da je riječ o instrumentima kvantitativnih istraživanja, testa apstraktnoga mišljenja, ali i testa znanja) u svojoj srži moraju zadovoljiti uvjet normalnosti distribucije kako bi se mogao diferencirati uspjeh ili neuspjeh, savladavanje ili ne savladavanje, više ili niže sposobnosti, negativni ili pozitivni stavovi o nekom fenomenu. Bez normalnosti distribucije instrumenti su beskorisni jer ne rade primarnu zadaću stratifikacije (mišljenja, znanja, sposobnosti...). Samim time, učenike se niti pravodobno, niti funkcionalno ne usmjerava prema mogućnostima koje posjeduju. Inzistiranjem na ocjenama koje postaju glavnim ciljem obrazovnoga sustava dokida se mogućnost samoostvarenja ovoga sustava u okviru širega sustava društvenosti. Sustav obrazovanja ovakvim tipom vrjednovanja (devalviranim znanjem, inflacijom visokih ocjena) ne može pružiti podršku drugim podsustavima društva – ekonomski sustav, sustav kulture, sustav prava... Gotovo bi se cjelokupna koncepcija rada mogla organizirati oko varijable prosječne ocjene i percepcije poželjnosti visokih ocjena, tj. demoniziranja svake druge ocjene do ocjene odličan.

Prikazani rezultati istraživanja u kontekstu ove rasprave u konačnici nameću više pitanja, nego odgovora o funkcioniranju sustava obrazovanja. Jedno od takvih pitanja jest i budućnost referencije na okolinu pod okolnostima ovakvih odnosa prema ocjenjivanju. Ako ne funkcionira sustav ocjena, ne funkcionira niti vrjednovanje. Samim time relativiziraju se sve pretpostavke školovanja, od učenikova odnosa prema važnosti znanja pa sve do njegova ostvarenja u okvirima društvene solidarnosti.

Druga razina tereta u odnosu obrazovni sustav – okolina očituje se u percepciji i stavovima učenika o interakcijskim procesima u učionici, posebice po pitanju odnosa nastavnika prema učenicima s boljim/lošijim ocjenama. Iskustvo favoriziranja učenika na temelju dobrih ili etiketiranja na temelju loših ocjena stvara dodatni problem za sustav ocjenjivanja. Ocjene se dodatno udaljuju od osnovne funkcionalnosti te postaju teret i za ostale razine društvenoga života učenika u osnovnoj školi. Ovdje sustav ocjena ne dovodi samo do narušavanja vrjednovanja i devaluacije znanja, već i do ustrojstva sebičnoga, konkurentnoga tipa učenika koji svoje kolege vidi kao potencijalne prepreke pri ostvarenju njegovoga cilja. Takav sustav onemogućava ostvarenje odgojnih funkcija obrazovnoga sustava u osnovnim školama.

Uz spomenute razine tereta koji pristup ocjenama vrši nad obrazovnim sustavom, važno je spomenuti i osviještenost učenika o problemu. Naime, kao što su rezultati pokazali, sama važnost ocjena za učenike pada s obzirom na razred koji pohađaju. To djelomično govori i o iskustvu koje učenici imaju s ocjenama. Povezanost značenja ocjena ili straha od participacije u nastavi s obzirom na razred pokazala se statistički značajnom uz naglasak razlike nižih i viših razreda osnovne škole. Ocjene u višim razredima gube na značenju što se svakako može objasniti dvama principima. Prvi je da ocjene gube na važnosti zbog inflacije odličnih ocjena što dovodi (ekonomskim rječnikom) do pada vrijednosti samih ocjena. Drugo objašnjenje jest da se negiranjem važnosti ocjena učenici odmiču od autoriteta. U višim razredima osnovnih škola dijete prolazi kroz razvojnu fazu koja u pitanje dovodi svaki aspekt kolektivnoga autoriteta. Od 11./12. godine života za vrijeme puberteta kod djece se javlja sposobnost apstraktnoga mišljenja te samim time i želja za formiranjem vlastitoga identiteta (Erikson, 1959). U ovoj smjernici kognitivnoga razvitka djeteta može se pronaći objašnjenje gubitka važnosti ocjena u višim razredima. Naime, u ovoj fazi internaliziran je besmisao ocjena za dijete. Dijete se na temelju ocjena kao pukoga cilja ne može ostvariti u identitetskom smislu. Utjehu za ostvarenjem pruža mu kolektiv vršnjaka koji postaje zamjena za dotadašnje autoritete. Upravo iz toga razloga, dijete se u višim razredima boji iznijeti svoja mišljenja za

vrijeme sata. Odgovaranje na pitanje prošlih autoriteta (u liku roditelja ili nastavnika) bilo bi potkapanje novoformiranoga autoriteta vršnjačkih grupa. Prihvatanje ocjena bilo bi prihvaćanje besmisla i želje da se bude bolji od grupe što nailazi na osudu.

No, učenici nisu jedini dionici u procesu uspostave nove smislenosti i načina percipiranja ocjena u okvirima obrazovnog sustava. Ulogu u rekonceptualizaciji ocjena od tzv. okoline imaju i nastavnici. Nastavnici, kao i drugi sudionici obrazovnog sustava, klasificiraju odnosno tipiziraju sudionike interakcije. Kako ocjene karakterizira hijerarhizirajuće svojstvo, nastavnici svjesno ili pak nesvjesno klasificiraju učenike na temelju njihovih prethodnih postignuća. Taj proces ne mora nužno označavati disfunkcionalnost samoga sustava vrjednovanja (i generalno obrazovanja), ali se postavlja pitanje; kako ovoj tipizaciji pristupaju učenici? Kao što je rečeno u osvrtu na prethodne hipoteze, učenici kroz obrazovni proces ostvaruju vlastiti pojam smisla ocjena. No njihov (učenički) pojam važnosti ocjena organiziran je i oko procjene metoda na koje nastavnici organiziraju svoje djelovanje na temelju učeničkih ocjena. U tom smislu, učenici sve više (tijekom godina) zamjećuju svojevrstu nejednakost tretmana s obzirom na tipizacije koje su stvorene na temelju ocjena. Uz već ranije elaborirane rezultate istraživanja, povezanost percepcije nepravednoga tretmana učenika s lošijim ocjenama i razreda koje učenici pohađaju daju nam nazočiti (a opet u okviru sistemske teorije društva) jačanju okoline spram sustava (u našem slučaju sustava vrjednovanja unutar samoga sustava obrazovanja). To jačanje okoline, uz do sada prikazane rezultate, također pokazuje i potrebu reforme samoga sustava po pitanju vrjednovanja (posebice ocjenjivanja).

## Zaključak

Osnovni ciljevi ovoga rada orijentirali su se prema analizi sustava ocjenjivanja na temelju istraživanja važnosti ocjena u osnovnim školama Grada Zagreba. Ta analiza bila je popraćena empirijskim podacima istraživanja na populaciji učenika osnovnih škola od drugoga do osmoga razreda u Gradu Zagrebu. Kroz analizu su prihvaćene sve tri hipoteze. Naime, prosjek ocjena u osnovnim školama u Gradu Zagrebu uistinu značajno odstupa od normalne distribucije frekvencija. To svakako predstavlja izazov daljnjim konstrukcijama smisla ocjena i kompletnoga vrjednovanja kod sudionika školskoga sustava – nastavnici, roditelji, učenici. Svaki od spomenutih dionika ocjenu percipira drugačije, ali nedostatkom sistemske referentnosti kolektivna razina smislenosti, pa i same forme, je narušena. U tom smislu, ocjene nisu funkcionalne za sustav. Na kojim razinama se uspostavlja ta disfunkcionalnost pokazat će buduća istraživanja. Ono što je svakako

razvidno jest da se potvrdom ove hipoteze otvorio niz pitanja daljnje ustrojstva, ali i funkcionalnosti evaluacije u osnovnim školama.

Druga, također potvrđena hipoteza istraživanja nudi veći dohvat odgovora. Naime, pokazala se povezanost važnosti ocjena i razreda koji učenik/učenica pohađa. Ocjene su izrazito važne u nižim razredima osnovnih škola Grada Zagreba, dok u višim razredima ta važnost gotovo u kontinuitetu pada. Time se može zaključiti svojevrsna diskrepancija primarnoga i sekundarnoga identiteta. Već su Berger i Luckmann (1966) u svojoj teoriji konstrukcije osobe i identiteta primijetili dvije faze razvoja ličnosti u okvirima društva. Primarna socijalizacija temelji se na znanjima koje nam prenose signifikantni drugi. Sekundarna socijalizacija u određenom je smislu lišena okova emocionalnoga karaktera (koje nam pruža obitelj) i ostvaruje pojedinca kroz njegovu svakodnevnu interakciju sa svijetom života izvan kontrole obitelji (roditelja) (Berger i Luckmann, 1994). Primarno i sekundarno ostvarenje djetetova identiteta kontradiktorno je ako se promatra važnost ocjena. Dijete u procesu sekundarne socijalizacije postepeno odbacuje produciranu važnost ocjena te s vremenom ocjene gube važnost u ostvarenju vlastitoga identiteta. Nadalje, potvrđena je i treća hipoteza međuodnosa razreda koji učenici pohađaju i njihovoga stava o odnosu nastavnika prema boljim/lošijim učenicima. Učenici viših razreda u većoj mjeri smatraju da nastavnici blagonaklono gledaju na „bolje” učenike te da su nepravedni prema učenicima koji uobičajeno dobivaju lošije ocjene (lošija ocjena uz navedene podatke i analizu relativan je koncept jer se iz svega navedenoga može zaključiti da je jedina „dobra” ocjena odličan /5/).

Potvrde hipoteza ovoga rada dovode do zaključaka o svojevrsnom narušavanju dijalektike sustav/okolina, u kojoj sustavu, na temelju nedostatnoga evaluacijskoga podsustava, slabi mogućnost pružanja smisla za pojedinca (okolinu). Samim time ostavlja se prostor manipulaciji smislom te ocjene iz sredstva evaluacije postaju ciljem za sebe. Kao takve, ocjene poprimaju nove funkcije za okolinu – učenika, roditelje, nastavnike. Autori ovoga rada svjesni su ograničenja spoznajne domene ovoga rada. Ipak, uz implementaciju dijalektičke analize empirije te proširivanje iste teorijskim spoznajama o društvenoj dinamici, može se ukazati na ozbiljan problem prisutan u hrvatskom školstvu.

## Literatura

- Berger, Peter, L; Luckmann, Thomas [1966] (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
- Berger, Peter, L; Luckmann, Thomas (1995). *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning: The orientation of Modern Man*. Gütersloh : Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scot (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Boscardin, L. M.; Jacobson, S. (1997). The inclusive school, *Journal of Educational Administration*, 35(5), str. 466–476.
- Duit, R.; Treagust, D.F. (2003). Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning, *International Journal of Science Education*, 25, str. 671–688.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle, *Psychological Issues*, 1(1).
- Fisher, RA; Yates, F (1974). *Statistical tables for biological, agricultural and medical research, Sixth edition*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Fumić, S. (2019), Ocjene kao faktor uspostave društvenih odnosa učenika osnovnih škola na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba, *Rektorova nagrada Sveučilišta u Zagrebu 2019. godine*.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu : roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Zadar: Naklada Slap, Sveučilište u Zadru.
- Lee, R. M.; Grotevant, H. D.; Hellerstedt, W. L.; Gunnar, M. R. (2006). Cultural socialization in families with internationally adopted children, *Journal of Family Psychology*, 20(4), str. 571–580.
- Lerotić, Z. (1974). Sistemska analiza i društvene znanosti, *Politička misao*, 11 (3), str. 63–75.
- Luhmann, N. (1981). *Teorija sistema: svrhovitost i racionalnost*. Zagreb: Globus.
- Mead, G.H. (2001). *UM, OSOBA I DRUŠTVO – sa stajališta socijalnog biheviorista*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Marx, K. (1844). *Ekonomsko-filozofski rukopisi iz 1844. godine*, Marx, K., Engels, F. (1979). *GLAVNI RADOVI MARXA I ENGELSA*. Zagreb: Stvarnost.
- Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi, *Banjalučki novembarski susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa* (Tom 2) (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet.

- Maxwell, J. (1994). Diversity and solidarity, rad predstavljen na: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in America, *Educational Review*, 29, str. 297–318.
- Parsons, T. (1961). The School Class as a social system: some of its functions in American Society, Halsey, P.; Broadfoot., P; Cross, M.; Osborn., D. Abbott (ur.) *Education, Economy and Society*. London: Collier/Macmillan, str. 434–455.
- Sergiovanni, T. (1993). Organizations or communities: changing the metaphor changes the theory, Atlanta, GA: AERA Division A: Invited Address.
- Sudarić, Ž. (2012). Obrazovanje + cjeloživotno učenje za poduzetništvo = zapošljivost, *Učenje za poduzetništvo*, 2 (1), 71–75.
- Šundalić, A. (2012). Između društva rada i društva znanja, *Media, culture and public relations*, 3 (2), 120–130.
- Žitinski, M. (2006). Education is a moral concept, *Informatologia*, 39 (3), str. 137–141.
- Državni zavod za statistiku (2018). »Osnovne škole: Kraj šk.g. 2017/2018. i početak šk.g. 2018./2019«, [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2019/08-01-02\\_01\\_2019.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2019/08-01-02_01_2019.htm) (pristupljeno 25. 5. 2019.).
- Hrvatska enciklopedija, »Odgoj«, *Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44727> (pristupljeno 2019.).

## **System Dialectics of Evaluation in Elementary Schools on the Example of the Elementary Schools in Zagreb**

### Summary

The main goal of this paper is to discuss (with the help of the empirical results) the structure and importance of grades for elementary school students in Zagreb. Specifically, the discussion is focusing on the functionality of grading as one of the elements of evaluation in the elementary school. It uses a specific dialectical approach anchored with elements of social system theory. Dialectics of this kind is manifesting in the system / environment relationship in which the system represents the structure of education, while the environment is indicated by action elements inside / outside / at the edge of the system (students, parents, and teachers) - all these elements are studied in their relation to grades. The results of the survey enrich the theoretical discussion. Results suggest that there is an inflation of the excellent (5) grade. Specifically, the average grade of students who participated in the survey (grades 2 through 8) has been 4.7. Based on statistics, deviations from the normal frequency distribution has been evident. That all raises the new challenges for the the system in the context of the increasing dispersion of knowledge (plurality) that modern (post) modern society entails. Accordingly, the hypotheses about the importance of grades has been reviewed with regard to the level of grade that students attend, students' opinion about the teacher's attitude toward students with respect to the grades that student achieves. The results showed a connection between the importance of grades and the school class (grade) that students attend. The above data point to the loss of meaningfulness of grades within the education system in the Republic of Croatia.

**Keywords:** grades, average grade, elementary school, system theory, dialectics.