

---

**EVALUATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

---

**Mirsada Čajlaković**Pedagogical Institute of Zenica Dobojski Canton, Bosnia and Herzegovina, [mirazredna555@gmail.com](mailto:mirazredna555@gmail.com)**Nermina Okić**Primary school *Džemal Bijedić* Tešanj, Bosnia and Herzegovina, [n.okic@hotmail.com](mailto:n.okic@hotmail.com)

**Abstract:** The necessity for evaluation occurs in relatively recent time, in order to determine the effectiveness of educational process in pupils.

The evaluation in teaching process is carried out through assessment of written assignments, objective tasks and oral answers. The most common type of evaluation is summative form and in this type pupils learn only for grade, adjusting their learning to the criteria of individual teachers. The only motive for learning represents number (grade).

Formative evaluation is not common or is present in a very small number of teachers. Summative grade does not provide students with feedback on how they are progressing, and in what way they could make progress. A grade does not have a prognostic, motivational and a diagnostic role, and various types of evaluation are not used. Reproductive knowledge which is not in function of education for life is not valued. The existing concept of education does not adjust teaching content to the need and abilities of pupils, therefore a functional knowledge which is a criteria for a qualitative education of pupils is not developed.

**Keywords:** evaluation, assesment, reproduction, summative evaluation, formative evaluation, functional knowledge.

**VREDNOVANJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU****Mirsada Čajlaković**Pedagoški zavod Zeničko – dobojskog kantona, Bosna i hercegovina, [mirazredna555@gmail.com](mailto:mirazredna555@gmail.com)**Nermina Okić**Osnovna škola *Džemal Bijedić* Tešanj, Bosna i Hercegovina, [n.okic@hotmail.com](mailto:n.okic@hotmail.com)

**Sažetak:** Potreba za vrednovanjem javlja se u relativno novije vrijeme, kako bi se utvrdila djelotvornost odgojno-obrazovnog procesa kod učenika.

Vrednovanje u nastavnom procesu uglavnom provodi kroz ocjenjivanje pismenih zadataka, zadataka objektivnog tipa, usmenih odgovora i sl. Najčešće se koristi sumativan oblik vrednovanja i na taj način učenicima je nametnuto da uče samo za ocjenu, prilagođavajući svoje učenje kriterijima pojedinog nastavnika. Jedini motiv za učenje predstavlja broj (ocjena). Formativno ocjenjivanje se ne praktikuje ili je prisutno kod vrlo malog broja nastavnika. Sumativnom ocjenom učenici ne dobivaju povratnu informaciju o tome kako napreduju, šta bi i na koji način trebali da unaprijede. Ocjena nemaprognostičku, motivacijsku i dijagnostičku ulogu i ne koriste se različiti oblici vrednovanja. Vrednuje se reproduktivno znanje koje nije u funkciji obrazovanja za život. Postojeći koncept obrazovanja u dovoljnoj mjeri ne prilagođava nastavne sadržaje potrebama i sposobnostima učenika, te se ne razvija funkcionalno znanje koje je preduslov za kvalitetno obrazovanje učenika za život.

**Ključne riječi:** vrednovanje, ocjenjivanje, reprodukcija, sumativno ocjenjivanje, formativno ocjenjivanje, funkcionalno znanje.

**1. UVOD**

Potreba za evaluacijom (vrednovanjem) javlja se u relativno novije vrijeme, da bi se utvrdila djelotvornost nastavnog procesa kod učenika. Vrednovanjem se utvrđuje stepen postignuća uspjeha učenika u odgojno-obrazovnom procesu, te se utvrđuju i faktori koji utiču na postignute rezultate, a sve s ciljem kako bi se unaprijedio odgojno-obrazovni rad učenika.

Termin vrednovanje je prvi put upotrijebljen 1929. godine (Kačapor, Vilotijević, Kundačina, 2005). Gojkov (2003) navodi da je vrednovanje širi pojam od provjeravanja i ocjenjivanja znanja u nastavi. Proces kontinuiranog praćenja napretka ličnosti u cjelini, može se definisati kao pojam vrednovanje. Na taj način naglašava se razlika u odnosu na pojam *ocjenjivanja* kao procesa davanja same ocjene na kraju određene aktivnosti.

Cilj evaluacije (vrednovanja) postavljen je mnogo šire od cilja ocjenjivanja. Dok ocjenjivač obuhvata uspjeh samo u jednom nastavnom predmetu, vrednovanje bi trebalo dati cjelovitu sliku o razvoju učenika, transferu u nastavi i vaspitnim postupcima uopšte (Kačapor, Vilotijević, Kundačina, 2005). Vrednovanje nastavnog procesa

je jedan od najbitnijih segmenata kurikulumskog sistema. Evaluacija (vrednovanje, valorizacija) u nastavnom procesu predstavlja kompleksan proces i obuhvata i mjerenja i ocjenjivanja i procjenjivanje.

Da bi se što tačnije i preciznije odgovorilo potrebama i zahtjevima odgojno-obrazovnog procesa, potrebno je da vrednovanje ima višestruku ulogu: prognostičku, motivacijsku i dijagnostičku. Zato su potrebni i različiti oblici vrednovanja (vanjsko, unutarnje, sumativno, formativno) uz pomoć različitih metoda: pismeno, usmeno, praktični rad, portfolio, vršnjačka evaluacija, samoevaluacija (Matijević, 2011). Cilj evaluacije trebao bi biti unaprjeđenje cjelokupne ličnosti učenika, a ne samo ocjenjivanje sposobnosti reprodukcije znanja.

Dokimologija kao naučna disciplina, čiji je naziv predložio francuski psiholog Henri Pijeron 1928. godine, ima za cilj i zadatak da proučava objektivnost, tačnost i pouzdanost ocjenjivanja u obrazovanju, kao jedne od komponenti vrednovanja. Zadatak ove naučne discipline je i utvrđivanje koji odgovarajući faktori utiču na ocjenu i kojima bi se to metodama mogao usavršiti sistem ocjenjivanja. Sprovedena su brojna istraživanja od 1910. godine u SAD čiji je cilj bio da se učenička obrazovna postignuća što objektivnije mjere i procjenjuju. Između dva svetska rata osnovana je i posebna organizacija koja je imala zadatak da proučava način ispitivanja i ocjenjivanja u školama. Tako su osnovani posebni odbori u SAD, Velikoj Britaniji, Njemačkoj, Francuskoj i Švicarskoj koji su proučavali ovaj problem. Kao rezultat ovih aktivnosti nastaje i ideja francuskog psihologa H. Pijerona za osnivanjem naučne discipline pod nazivom *dokimologija*, koja bi se bavila ocjenjivanjem u nastavi (Grgin 2001). Dokimologiji, kao naučnoj disciplini, u dovoljnoj mjeri se ne pridaje značaj na nastavničkim fakultetima, te većina nastavnika ne zna šta bi to i kako trebalo još vrednovati u procesu učenja. Nakon stupanja na dužnost, nastavnici obično ocjenjuju učenike prema nekim ličnim parametrima, a rijetki su oni koji zaista evaluiraju rad svojih učenika.

Od školske 2004/2005. godine uvedeno je devetogodišnje obrazovanje u Bosni i Hercegovini, u prvoj trijadi učenici su se opisno ocjenjivali. Bio je to idealan početak jednog reformskog procesa u segmentu ocjenjivanja učenika. Međutim, nakon nekoliko godina, opisno ocjenjivanje ostalo je samo u prvom razredu. Razlog ukidanja opisnog ocjenjivanja u II i III razredu bio je taj što su se nastavnici razredne nastave pretvorili u *pisare*, kako su sebe nazivali. Ova konstatacija je tačna, ali samo opisno ocjenjivanje i ne bi bilo toliki teret za nastavnike da nisu opterećeni ostalim birokratskim zadacima koji nastavnicima oduzimaju dosta vremena i truda. Opisna ocjena je pun pogodak, jer u sebi sadrži gotovo sve elemente vrednovanja i najbolji je pokazatelj stvarnih učeničkih postignuća. Međutim, očigledno je da vrijednost opisnih ocjena nije bila prioritetnija od birokratskih zahtjeva koje su obrazovne vlasti nametnuli nastavnicima i školama.

## 2. VREDNOVANJE U NASTAVNOM PROCESU

Vrednovanje koje je tradicionalno zastupljeno u školama, uglavnom se provodi kroz ocjenjivanje pismenih zadataka, zadataka objektivnog tipa, usmenih odgovora i sl. Obično se vrednuje samo kvalitet reprodukcije usvojenog nastavnog sadržaja. Sam proces učenja vrlo rijetko se kod učenika vrednuje. Većina nastavnika ne zna šta bi to trebalo još vrednovati u procesu učenja ili smatraju da su svi drugi elementi vrednovanja nebitni prilikom davanja konačne ocjene. Za nastavnike najbitniji je usmeni odgovor učenika, iako sam odgovor nije uvijek ekvivalentan i stvarnom znanju učenika. Svaki učenik je individua za sebe, sa različitim sposobnošću za izražavanje, različitim heterokronijskim vremenom za reagovanje, te često nastavnici ne uzimaju u obzir ove specifične osobine učenika. Svaki nastavnik ocjenjuje prema svojoj skali zahtjeva koja se sigurno razlikuje od skale svakog drugog nastavnika. Zašto je to tako? Odgovor bi trebalo tražiti u obrazovnim institucijama koje, i pored pokušaja da uhvate korak sa savremenim tokovima odgoja i obrazovanja, još uvijek se ne bave kako unaprijediti jedan od najbitnijih segmenata nastavnog procesa – *vrednovanje učeničkih postignuća*. Na tom polju još ništa značajno ne poduzimaju.

Savremena škola na polju evaluacije učeničkih postignuća ostala je i dalje tradicionalna, jer se još uvijek evaluacija ne radi profesionalno, sa jasnim ciljem evaluacije, kako bi se poboljšao odgojno – obrazovni proces. Još uvijek je dominantano vrednovanje kvaliteta reprodukcije usvojenog nastavnog sadržaja, dok su svi ostali elementi, koji utiču na razvoj ličnosti učenika uopće, manje zastupljeni ili se uopće ne vrednuju. Problem je i u samom sistemu obrazovanja nastavnog kadra koji nije dovoljno stručno i metodički osposobljen za korištenje efikasnijih i pouzdanijih tehnika vrednovanja učeničkih postignuća.

Više od jedne decenije teku reformski procesi u obrazovanju u Bosni i Hercegovini. Međutim, nisu uočeni značajniji pomaci u segmentu vrednovanja učeničkih postignuća, a funkcionalno znanje učenika je na vrlo niskoj razini. Vrlo često, u nastavnom procesu, nastavnici vrednovanje poistovjećuju sa sumativnom ocjenom, pri tome potpuno zanemarujući onaj put od inicijalne procjene učeničkih postignuća, prije određene aktivnosti, do završetka iste aktivnosti. Na *putu vrednovanja*, koji je evidentan u nastavnom procesu, učenicima treba dati do znanja da će se vrednovati: spremnost i zalaganje, volja, brzina napretka, kreativnost, vještine, uloženi trud. Na ovom putu učenici bi trebali da se uče: životnim vještinama, upornosti, istrajnosti, socijalizaciji, da neuspjeh treba biti samo veći poticaj za slijedeći pokušaj. Na *ovom putu* učenik ne bi trebao da razmišlja o ocjeni, nego kako da najbolje uradi određeni zadatak, bez straha od kazne ako pogriješi. U procesnoj aktivnosti učenik se treba osjećati slobodnim da razmišlja na njegov način i bez straha od grešaka pri iznalaženju svojih rješenja, a

ne onih rješenja koja očekuje njegov nastavnik. Ovaj put je, u stvari, jedini put funkcionalnog učenja i funkcionalnog znanja čiju vrijednost i važnost naš obrazovni sistem još uvijek ne prepoznaje, a naši nastavnici još uvijek su u nedoumici šta da ocjenjuju. Zato se reproduktivno znanje uzima kao najmjerodavniji pokazatelj učeničkih postignuća, zanemarujući samu ličnost učenika.

Škola nije samo obrazovna ustanova, ona ima za cilj da izazove, potakne, razvije i druge promjene kod učenika kao što su ponašanje, stavovi, vrijednosti, empatiju, socijalizaciju. Zato je evaluaciju potrebno posmatrati mnogo šire nego što je provjeravanje i ocjenjivanje kognitivnih sposobnosti. Cilj evaluacije trebao bi biti unaprijeđenje cjelokupne ličnosti učenika, međutim, u našim školama od svega navedenog ostalo je samo sumativno ocjenjivanje sposobnosti reprodukcije znanja. Svi ostali segmenti, gotovo u potpunosti su zanemareni. Sumativna ocjena, kao jedan od segmenata vrednovanja u nastavi, kakva je danas u školskoj praksi, nema ulogu pokretača promjena, korekcija, prilagođavanja učeničkim sposobnostima, potrebama i afinitetima. Ocjena je sama sebi svrha. Zato nam učenici i uče nastavne sadržaje bez volje i želje da učenjem unaprijede svoje sposobnosti kako bi se samosvjesno razvijali u svom punom potencijalu i na taj način pripremali za život. Učenici nam uče da bi dobili odgovarajuću ocjenu, a ne zbog samog učenja i želje za novim saznanjima. Zašto je to tako? Odgovor leži, prije svega, u samom konceptu obrazovanja i institucijama koje školuju nastavni kadar, zatim, u nastavnicima, a tek onda u tradicionalnim ostacima.

Ako se sagledaju sva empirijska i teorijska istraživanja proteklih godina, uočavaju se kvalitetni rezultati čija bi primjena svakako unaprijedila odgojno-obrazovni proces, a time i vrednovanje učenika. Međutim, stiče se utisak da su istraživanja sama sebi svrha, jer se nakon njih vrlo malo čini da se sistemski promijeni način praćenja, mjerenja i vrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu.

Škole pokušavaju da se prilagode zahtjevima nove, kvalitetne škole, ali u jednom ostaju nepromjenjive ili se vrlo sporo mijenjaju – u predavačkoj nastavi i načinu ocjenjivanja. Predavačka organizacija nastavnog procesa neće omogućiti razvoj učenika u njegovom punom potencijalu. *Predavački* nastavnik nikada neće ni saznati koje potencijale imaju njegovi učenici, jer nema povratnu informaciju o napretku učenika. *Predavački* nastavnik se obično drži stohastičkog sistema: Vjerovatno me učenici slušaju i vjerovatno su danas razumjeli ono o čemu sam pričao. Međutim, upravljačka poluga u nastavi je povratna informacija. Bez kvalitetne povratne informacije, nakon određene aktivnosti, niti jedan nastavnik ne može kvalitetno isplanirati narednu aktivnost. Pravi rezultati bi se postigli kada bi nastavnik odmah, nakon aktivnosti, imao povratnu informaciju od učenika šta su usvojili, kako su usvojili, šta im je ostalo nejasno, da li je njihovo usvojeno znanje funkcionalno. Ovakav entropijski pristup odgojno – obrazovnom procesu omogućio bi kvalitetniju i funkcionalniju pripremu nastavnika za sljedeći nastavni sat, ali i objektivnije vrednovanje učeničkih postignuća.

### 3. ULOGA NASTAVNIKA U VREDNOVANJU

Gojkov navodi da bi ocjenjivanje trebalo biti: objektivno, zasnovano na zajedničkim standardima i usaglašenim kriterijima i da se razviju različiti modeli (metode, forme, tipovi) ocjenjivanja.

Nastavna praksa je pokazala da nastavnici i dalje najčešće koriste sumativan oblik vrednovanja. Ovakav način ocjenjivanja učenika neće zadovoljiti potrebu i ulogu koju ocjena treba da ima u odgojno – obrazovnom procesu. Još uvijek je nastavnik i mjerilac i mjerni instrument koji je i dalje neobjektivan, netačan i nepouzdan. Od 2004. godine uvedeno je devetogodišnje obrazovanje, ali promjene se nisu desile tamo gdje su bile najpotrebnije: u programskim sadržajima, ocjenjivanju učenika, potpuno zanemarenoj odgojnoj komponenti i neprilagođavanju nastavnog procesa učeničkim sposobnostima i potrebama.

Sve protekle godine, od uvođenja devetogodišnjeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini, način ocjenjivanja učenika se nije bitno mijenjao, iako je sa devetogodišnjim obrazovanjem uvedeno inkluzivno obrazovanje, a u nižim razredima opisno ocjenjivanje.

Kriteriji za ocjenjivanje su različiti od škole do škole, od nastavnika do nastavnika u istoj školi. Svaki nastavnik ima svoje lične kriterije za ocjenjivanje, a samim tim i rezultati učenja i poučavanja su različiti kod nastavnika istih predmeta. Nastavnicima nije poznato kolikom dijelu nastavne osnove (programa) učenik mora udovoljiti na ispitu da bi dobio određenu ocjenu. Zbog toga se događa da svaki nastavnik u tradicionalnom procjenjivanju znanja ima neko svoje mjerilo i njemu prilagođenu ljestvicu ili skalu ocjena prema kojoj prosuđuje vrijednost učeničkog odgovora (Grgin, 2001).

U literaturi se navodi da bi ocjenjivanje trebalo da bude kontinuirano. Šta to znači za nastavnika? Znači li to svakodnevno brojanje ocjenjivanje određenog broja učenika u odjeljenjima u kojima nastavnik radi, kako bi zadovoljio formu? Ili, možda, kontinuirano ocjenjivanje znači dobiti određenu frekventnost pri ocjenjivanju kako bi učenik imao veći broj ocjena, a time i realniju srednju ocjenu? Samim nametanjem obaveze nastavniku da ocjenjivanje treba biti kontinuirano, automatski nameće samo jedan oblik ocjenjivanja – sumativno ocjenjivanje. Pa, kako onda postići vrednovanje koje će imati i sumativnu i poticajnu i dijagnostičku ulogu kod učenika? Kako potaknuti učenika na učenje radi učenja, ako ne vrednujemo zalaganje, trud, ponašanje već samo reprodukciju znanja? Učenik najbolje napreduje kada dobivaju konkretne odgovore na slijedeća pitanja: Što se od mene očekuje? Što sam kvalitetno naučio? Što trebam naučiti još kvalitetnije? Što trebam činiti da bih to

postigao? Nakon odgovora na ova pitanja učenik tačno zna što radi dobro, a na čemu treba raditi kako bi postigao bolji uspjeh.

Postojeći školski sistem je nametnuo nastavnicima strogu frekvenciju i distribuciju ocjena prema Gausovoj krivoj. Koliko je to (ne)efikasno govori i činjenica da se ocjenjivanje svelo na uštímanje ocjena u dnevnicima rada/odjeljenjskim knjigama. Ovakav način ocjenjivanja učenika, koje ionako nije bilo objektivno niti pouzdano, sada potpuno gubi smisao i funkciju.

Na području skoro svih kantona u Bosni i Hercegovini, proteklih godina drastično se smanjuje broj učenika u odjeljenjima. Znatno broj odjeljenja su kombinirana, ali i sa vrlo malim brojem učenika u *čistom* odjeljenju. Veliki broj *čistih* odjeljenja ne zadovoljava Pedagoške standarde. Kako onda zahtjevati od nastavnika da kontinuirano, sumativno, ocjenjuje učenike u ovakvim odjeljenjima? Ako trenutno zanemarimo nastavnike, postavlja se pitanje: šta učenici dobivaju svakodnevnim sumativnim ocjenjivanjem, kakvu im poruku šaljemo, ima li ikakvog pozitivnog efekta u svemu ovome?

Zašto obrazovne institucije insistiraju na kontinuiranom i samim tim nerealnom sumativnom ocjenjivanju? Šta je sa stvarnom ulogom ocjene? Rezultat ovako besmislenog i vrlo štetnog načina vrednovanja učeničkih postignuća doveo je do toga da zanemarljiv broj učenika kaže da uči zbog toga što želi znati više, želi obogatiti svoj intelekt ili želi biti obrazovan. Gotovo svi učenici uče samo za ocjenu i to samo onda kada je neophodno da je dobije, prilagođavajući svoje učenje kriterijima svakog nastavnika pojedinačno. Jediní motiv za učenje predstavlja broj. Vrlo malo se potencira funkcionalno znanje. Ni u kom slučaju u prvom planu ne bismo trebali utvrđivati koliko i koje informacije su učenici usvojili u određenom periodu, nego što s tim informacijama mogu napraviti, gdje ih mogu iskoristiti (više kod: Matijević i Radovanović, 2011).

Šta nastavniku znači ocjena? Je li ona u nastavnom procesu informativna i korisna? Poduzimaju li se određene korektivne mjere kako bi se unaprijedio nastavni proces i učenička postignuća ili se nastavnici bore da im ocjene koje daju učenicima zadovolje pravila Gausove krive kako bi na taj način zadovoljili nametnuta, besmislena, pravila.

Nažalost, i nastavnici vrlo malo čine kako bi vrednovanje učenika bilo *višeslojno*, a ocjene rijetko koriste kao korektivnu mjeru kako bi nastavni proces prilagodili potrebama i sposobnostima učenika. Rijetki su nastavnici koji nakon većeg broja negativnih ocjena u razredu poduzimaju korektivne mjere, jer smatraju da su učenici sami krivi za neuspjeh. Najveću štetu koju mogu nanijeti učenicima je slijepo držanje srednje ocjene koju nastavnici *strogo po formuli* daju učenicima na kraju određene klasifikacije. Većina nastavnika uopće ne uzima u obzir zalaganje učenika, njihovu aktivnost na satu, tempo napredovanja, izvršavanje određenih obaveza, odgovornost i sl. Na vrhu prioriteta za ocjenjivanje kod većine nastavnika je reprodukcija znanja i to reprodukcija u samo jednom jedinom trenutku, u trenutku kada učenik usmeno ili pismeno reprodukuje naučeno. Sav trud koji je učenik uložio u određeni zadatak, do trenutka kada treba reproducirati znanje za ocjenu, nastavnik ne vrednuje u dovoljnoj mjeri ili u potpunosti zanemari.

Ocjena je sama po sebi jedna uska kategorija koja ponekad može biti nehumani (izvještačeni) produkt praćenja napretka, truda i zalaganja učenika (Repišti, 2012). Evaluacija bi trebala pružati dovoljno informacije i učenicima i nastavnicima ali i roditeljima koliko su bile djelotvorne aktivnosti koje su se odvijale na nastavnom satu i gdje su potrebne korektivne mjere i kod nastavnika i kod učenika. Posebno u nižim razredima, ocjena bi trebala biti putokaz roditeljima na koji način oni mogu pomoći djetetu u savladavanju programskih sadržaja. Međutim, šta za roditelja znači brojčana ocjena? Kazuje li ona u čemu je dijete bilo uspješno, a u čemu manje uspješno? Brojčana ocjena je sintetički izraz znanja. Sposobnosti i uslovi u kojima je znanje stjecano, kao i druge komponente ocjene (interesovanja, radne navike itd.) nisu podjednako tretirani (Gojkov, 2003).

Način evaluacije u nastavnom procesu zavisi i od pedagoške koncepcije same škole. U nekim školama prolaznost je stopostotna. Znači li to da su svi učenici zaista bili uspješni i da je svakom učeniku omogućen uspjeh prema njegovim sposobnostima? Prema nekim pokazateljima, odlični učenici iz tih škola ne pokazuju odgovarajući uspjeh u srednjim školama. Funkcionalno znanje učenika je na vrlo niskom nivou. Da bi se ostvarila ova misija prvi i najvažniji uslov za funkcionalno usvajanje znanja trebalo bi biti prilagođavanje nastavnih sadržaja potrebama i sposobnostima učenika, kao i oblika i metoda rada posebno u predmetnoj nastavi. U razrednoj nastavi ovi uslovi su donekle ispunjeni, jer nastavnici razredne nastave svakodneвно koriste metode i oblike rada koji potiču učenike na aktivnost.

Za funkcionalno ocjenjivanje, koje će kao takvo definitivno biti motivirajuće, učenik treba uvijek znati šta je to što je dobro uradio, a šta ne. Na čemu treba još da poradi kako bi postigao bolji uspjeh. Postojećim načinom ocjenjivanja vrlo često se odnosimo kao da učenike želimo prisiliti na bolji uspjeh tako što im dajemo slabije ocjene. Unutrašnja motivacije je najsigurniji način da učenik postigne bolji uspjeh. Nastavnik treba naći vremena da sa učenicima razgovara i raspravlja o tome šta ih motiviše za rad, koji su preduslovi dobrih učeničkih postignuća, šta učenik očekuje od nastavnika, ali i obratno. Najbitnije u svemu ovome je prepoznati dječiji trud i zalaganje, pa i kada konačan uspjeh izostane. Takvog učenika treba javno i pohvaliti, kako bi mu jačalo samopouzdanje, pogotovo kod učenika koji sporije savladavaju nastavne sadržaje. Cijeniti drugačija rješenja, a ne tražiti samo ona koje nastavnik sam definira.

#### 4. ZAKLJUČAK

Bez sistemskog rješenja, jednog globalnog koncepta ocjenjivanja koji bi važio u svakoj školi, učenička postignuća će i dalje biti prepuštena volji nastavnika, a kvalitet ocjene različit od škole do škole. Ocjenjivanje sposobnosti učenika da reproducira naučeno trebalo bi biti samo jedan segment evaluacije. S obzirom da su postojeći nastavni planovi i programi preopterećeni sadržajima koji su pojmovno i sadržajno neprimjereni uzrastu učenika kojima su namijenjeni, potrebno ih je često revidirati i prilagođavati savremenim zahtjevima nastavnog procesa. Još uvijek se najmanje razmišlja o potrebama učenika. I dalje se nastavlja raditi istim metodama, a očekuju se drastične promjene u rezultatima odgojno – obrazovnog procesa. Upotreba savremene tehnologije nije dovela do kvalitetnijih rezultata u obrazovanju, do funkcionalnijeg znanja. I dalje dominira reprodukciono znanje, a sumativna ocjena još uvijek je najčešći način ocjenjivanja. Nadamo se da će ova rasprava rezultirati rađanjem novih ideja za problem vrednovanja u odgojno – obrazovnom procesu i potaknuti novija kvalitativna i kvantitativna istraživanja ne samo u Bosni i Hercegovini već i u svijetu.

#### LITERATURA

- [1] Gojkov, G. Dokimologija – priručnik (drugo izmijenjeno izdanje), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2003.
- [2] Matijević, M., Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika, Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole, Zagreb: Znamen, 2011.
- [3] Matijević, M., Radovanović, D., Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine d.o.o. 2011.
- [4] Repišti, S. Prikaz pristupa evaluaciji nastavnog procesa. Naša škola, 62, 29-43, 2012. [https://www.academia.edu/2474346/prikaz\\_pristupa\\_evaluaciji\\_nastavnog\\_procesa](https://www.academia.edu/2474346/prikaz_pristupa_evaluaciji_nastavnog_procesa). Pristupljeno 25.05.2017.
- [5] Tomislav, G., Školsko ocjenjivanje znanja. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2001.
- [6] Vilotijević, S., Kundačina, M., Umijeće ocjenjivanja, Mostar: Bratis, 2005.
- [7] [https://www.researchgate.net/publication/277950414\\_pedagoski\\_vid\\_vrednovanja\\_i\\_ocjenjivanja\\_ucenika](https://www.researchgate.net/publication/277950414_pedagoski_vid_vrednovanja_i_ocjenjivanja_ucenika)  
Pristupljeno 05.02.2016.
- [8] <http://milan-matijevic.com/wp-content/uploads/2010/05/Ocjenjivanje-u-srednjoj-%C5%A1koli-poglavlje-2011.pdf>, Pristupljeno 01.03.2017.