

Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju

Užarević, Ančica

Master's thesis / Diplomski rad

2012

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:597500>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Ančica Užarević

**PRAĆENJE I OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U
RAZVOJU**

Diplomski rad

Mentor:

doc. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2012.

Sažetak

Diplomski se rad sastoji od dva dijela; teorijskog i istraživačkog. Cilj je ovoga rada ispitati koliko se učitelji razredne i predmetne nastave pridržavaju pedagoških načela i odrednica, kriterija i različitih oblika praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju s posebnim osvrtom na predmete Hrvatski jezik i Matematiku; koliko primjenjuju raznolike vidove domaćih zadaća te u kojoj mjeri i obliku surađuju s defektologom. U istraživanju je sudjelovalo 19 ispitanika (5 učitelja razredne nastave i 14 učitelja predmetne nastave), a u radu je upotrijebljen upitnik koji se sastoji od šest dijelova. Dobiveni rezultati pokazuju kako nema značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u načinu praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju jer se i jedni i drugi pridržavaju navedenih odrednica praćenja i ocjenjivanja (pedagoška načela, kriteriji te načini ocjenjivanja, raznovrsne domaće zadaće), a uočene razlike pojavljuju se zbog prilagodbe pojedinom učeniku, njegovoj dobi i poteškoći, što vrijedi i za suradnju s defektologom.

Ključne riječi: praćenje, ocjenjivanje, teškoće u razvoju

SADRŽAJ

SAŽETAK

1. UVOD	4
2. PRAĆENJE I OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	5
2.1. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	5
2.2. VRSTE TEŠKOĆA U RAZVOJU.....	8
2.3. INTEGRACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	9
2.4. PRAĆENJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	10
2.5. OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	12
2.6. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA OCJENE OVISNI O UČENIKU	15
2.7. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA OCJENE OVISNI O UČITELJU.....	16
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	21
3.1. Cilj i problemi istraživanja.....	21
3.2. Uzorak	22
3.3. Instrumenti	25
3.4. Postupak	26
4. REZULTATI I RASPRAVA.....	27
4.1. Pedagoška načela	27
4.2. Odrednice, kriteriji, načini i oblici praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju	31
4.3. Vidovi domaćih zadaća	39
4.4. Suradnja sa stručnim suradnikom defektologom	42
4.5. Rasprava.....	43
5. ZAKLJUČAK	45

LITERATURA

PRILOZI

1. UVOD

Tema je diplomskoga rada *Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju*. Već je iz samoga naslova vidljivo kako odabrana tema propituje aktualan i nedovoljno istražen odgojno-obrazovni kontekst pedagogije djece s teškoćama u razvoju.

U prvom dijelu rada uvodna su razmatranja, nakon čega slijede teorijska polazišta u kojima se donose suvremene tendencije u radu s djecom s teškoćama u razvoju, pravni i zakonski okviri, individualizirani pristup te pedagoška načela, metode i postupci u radu s njima. Također je donesena i podjela po vrstama teškoća u razvoju nakon čega se govori o integraciji učenika s teškoćama u razvoju o čemu u novije vrijeme sve više raste javna i stručna svijest. Sljedeće o čemu se u radu govori praćenje je učenika s teškoćama u razvoju koje u radu s takvim učenicima ima značajno mjesto i ulogu. Promatranjem djece, otkrivamo određene uzorke ponašanja, područja učenja koja su im zanimljivija, razvoj određenih sposobnosti te djetetov cjelovit razvoj i napredak.

Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načina praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja uzimajući u obzir intelektualne mogućnosti i sposobnosti pojedinog učenika i moguće načine njegova komuniciranja, a u praćenju učenika vodi se određena dokumentacija i evidencija o cijelom tijeku procesa. Sljedeće potpoglavlje rada ocjenjivanje je učenika s teškoćama u razvoju. Ocjenjivanje je postupak koji mnogi prosvjetni djelatnici smatraju razmjerno zasebnom pedagoškom cjelinom u odgojno-obrazovnom procesu. Tradicionalno je školsko ocjenjivanje neobična mjerna situacija u kojoj je nastavnik i mjerni instrument i mjerilac. Stoga se u radu govori o svrsi ocjenjivanja te se osvješćuju čimbenici koji utječu na ocjene a ovisni su o učenicima i o oni čimbenici koji utječu na ocjene a ovisni su o učitelju. No, unatoč svemu ocjena bi trebala biti određena učenikovim znanjem, a ne ispitivačevim osobinama i namjerama.

U drugom, tj. istraživačkom dijelu rada prikazani su rezultati upitnika o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u kojemu je 5 učitelja razredne nastave i 14 učitelja predmetne nastave, koji predaju u razredima koje pohađaju učenici koji se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, procjenjivalo svoje pridržavanje pedagoških načela i odrednica, kriterija i različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju te vidove domaćih zadaća i suradnje s defektologom. Nakon čega je uslijedila interpretacija rezultata i rasprava.

A na samom kraju rada nalazi se zaključak te popis literature i prilozi.

2. PRAĆENJE I OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U ovom odlomku donesena su teorijska polazišta u radu s djecom s posebnim potrebama koja se odnose na suvremene tendencije, individualizirani pristup, pravne i zakonske okvire, pedagoška načela, metode i postupke, a doneseni su i dijelovi iz Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda te Nacionalnog okvirnog kurikulumu.

Ukratko se govori o vrstama teškoća u razvoju te integraciji takvih učenika u odgojno-obrazovni proces.

Potom je riječ o praćenju učenika s teškoćama u razvoju kao značajnom mjestu i ulozi u radu s takvim učenicima, nakon čega se prelazi na vrlo složeno područje učenja i poučavanja u školi – ocjenjivanje, gdje usprkos velikom napretku dokimologije, kao discipline, ne postoje gotovi recepti koje bi se moglo univerzalno primjenjivati u pojedinoj didaktičkoj situaciji.

Kako je učenik taj kojeg se u nastavnoj situaciji ocjenjuje u nastavku se govori o čimbenicima koji utječu na ocjene ovisnima o učeniku. Što ujedno znači kako je učitelj taj koji procjenjuje stupanj učenikova napredovanja u odnosu na njegova predznanja i na ostvarene ciljeve određenog nastavnog predmeta te se naposljetku govori o čimbenicima koji utječu na ocjene a ovisni su o učiteljima.

2.1. TEORIJSKA POLAZIŠTA

Ako sagledamo povijesnu perspektivu odabrane teme, učenici s teškoćama u razvoju smatrani su čudacima, učitelji i škola nisu znali što s takvim učenicima prema kojima su primjenjivane, osim izolacije, i rigidne mjere. Smještali su ih u podrume, a potom su ih odvojili u male crvene zgrade. Sve do 1954. godine kada je Obrazovno vijeće SAD-a izjavilo kako je odvojeno jednako nejednako. (Šušnjara, 2008)

Na tom tragu, suvremena društvena kretanja i promjene u odgoju i obrazovanju donose novi pogled na odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju gdje se osobito ističu stavovi društva prema toj problematici koja je dugo bila zanemarivana. "Uspjeh školovanja uvelike ovisi o stavu društva spram obrazovanja i vrijednostima koje ono želi postići obrazovanjem." (Šušnjara, 2008:330) Navedena pojačana skrb i briga rezultirala je inkluzijom i integracijom te djece u redovan sustav školovanja, prilagođen novim potrebama. "Prema novim terminologijskim određenjima učenici s teškoćama u razvoju kategoriziraju se u učenike s posebnim potrebama, jer njihova integracija u redoviti osnovnoškolski sustav

podrazumijeva prakticanje posebnih sadržaja, načina, metoda rada i vrjednovanja postignuća." (HNOS, 2006:15)

No i danas se neki pitaju, ima li svrhe boravak u redovnoj školi djeteta s teškoćama u razvoju ako se ne vidi njegov realni status i ne pruža mu se potrebna pomoć.

"Da bi se na adekvatan način postupalo s djecom s teškoćama u razvoju koja pohađaju redovne škole nužno je, uz poznavanje njihovih intelektualnih sposobnosti, poznavati i njihove mogućnosti socijalnog prilagođavanja te njihov socijalni status u razredima koje pohađaju." (Nazor, Nikolić, 1991:123)

Suvremena pedagogija odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama sagledava kroz darovite učenike i učenike s poteškoćama u razvoju. Naime, centar je kurikulumske središta djeteta i njegove potrebe. Zbog toga govorimo o nastavi usmjerenoj na učenika, nastavi po mjeri djeteta, uvažavajući njegove potrebe.

Djeca s teškoćama u razvoju djeca su s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. (Antunović Sošić, Guštin, 2011)

Zbog složenosti poteškoća kod pojedinog djeteta koje su pretežito kombinirane i koje se kasno otkriju, dijete je ponekad tretirano kao lijeno, neodgovorno, zločesto i u školi i u obitelji. Međutim, ima slučajeva kada su teškoće djeteta poznate, ne znaju niti roditelji niti učitelji kako s djetetom postupati, zbog čega je ono u školi i dalje neuspješno. Uz sve navedeno, javljaju se često i emocionalne teškoće i poremećaji u ponašanju. U dosta slučajeva dolazi i do roditeljskog negiranja poteškoća kod učenika koje primjećuje nastavnik.

U svim ovakvim slučajevima pedagog ima dvostruki zadatak: rad s učenikom i rad s roditeljima (pedagoško načelo jedinstva odgojnog djelovanja):

1. Pokazati pozitivan stav prema učeniku
2. Pronaći i verbalizirati zajednički interes roditelja i učitelja. Potrebno je uskladiti različita odgojna djelovanja.
3. Pronaći zajedničke postupke u radu. (Haronitz, 2011)

U novije vrijeme sve više raste stručna i javna svijest o valjanosti pojma kvalitete življenja i potpunog uključivanja osoba s posebnim potrebama u život socijalne zajednice. Međutim, izrada i provođenje ovakvih programa zahtijeva interdisciplinarni pristup i ekspertna znanja. (Centar, 2010)

U Nacionalnoj strategiji jedinstvene politike za osobe s invaliditetom kao i u Zagrebačkoj strategiji ističu se neke osnovne pretpostavke za ostvarenje jednakosti u pristupačnosti školovanja, a što je objedinjeno u HNOS-u:

- pristupačnost škole (bez arhitektonskih barijera, prijevoz učenika, osobni asistent, asistent u nastavi,)
- obrazovanje učitelja za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (cjeloživotno učenje)
- opremljenost potrebnim specifičnim didaktičkim i rehabilitacijskim sredstvima i pomagalicama
- osiguranje potpore stručnog suradnika defektologa, odnosno stručnjaka za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku odgovarajuće specijalnosti
- osiguranje edukacijsko-rehabilitacijske potpore putem mobilnog stručnog tima stručnjaka odgovarajuće specijalnosti iz posebne ustanove za školovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama ili druge organizacije za stručnu podršku
- izmjene i obogaćivanje programskih sadržaja (diferencirana, dodatna nastava i drugo)
- promjene u zakonu i provedbenim propisima (Igrić, 2007)

Zbog svega navedenoga bilo je važno *razviti model podrške* edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama.

Podrška se sastoji u stručnoj pomoći učiteljima pri izradi individualiziranog pristupa i prilagođenog programa za pojedinog učenika, u didaktičko - metodičkoj podršci poučavanju, u savjetodavnoj pomoći kako u obrazovnom tako i u odgojnom i socijalizacijskom području. (Igrić, 2007)

U radu s učenicima s posebnim potrebama u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi težište se stavlja na izradu posebnih odgojno-obrazovnih i nastavnih programa. Posebno izrađeni program pretpostavlja individualizirani rad, praćenje i vrjednovanje učenikova napredovanja, savjetovanje sa stručnim suradnicima i stalnu suradnju s roditeljima/skrbnicima. (HNOS, 2006)

"Izradba individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, te procjeni područja koja treba razvijati kod učenika s posebnim potrebama." (HNOS, 2006:16) Upravo se Nacionalnim okvirnim kurikulumom

osiguravaju učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama.

"Individualizirani kurikulum utemeljen je na jezgrovnom i razlikovnom kurikulumu, a izrađuje se prema stručnoj procjeni potreba učenika, kako bi se pratio uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva, i sačinjava se na temelju općega kurikuluma." (NOK, 2010:202)

"Etapе izradbe individualiziranog programa su: inicijalna procjena, određivanje nastavnih predmeta i sadržaja, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadaci), izbor metoda, postupaka, sredstava i pomagala, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika. Preporučuje se češće praćenje uspješnosti programa zbog eventualne potrebe mijenjanja ili dorađivanja programa." (HNOS, 2006:16)

Na kraju svake školske godine stručni tim i učitelji škole izrađuju pisano izvješće o postignućima. Individualizirani odgojno-obrazovni programi izrađuju se za sve učenike s posebnim obrazovnim potrebama temeljem Rješenja Ureda državne uprave i Odluke učiteljskog vijeća škole. (HNOS, 2006)

Priprema razreda za dolazak djeteta s teškoćama sastoji se u jednostavnom i neemocionalnom iznošenju činjenica o učeniku koji će biti uključen u razred: osnovne obavijesti o njegovom hendikepu, kratkog opisa kako ili zašto je hendikep nastao. Dobro je postaviti zahtjev da svatko u razredu smisli vrstu pomoći koja bi takvom djetetu dobro došla. (Horonitz, 2011)

2.2. VRSTE TEŠKOĆA U RAZVOJU

"Termin *teškoće u razvoju* podrazumijeva djecu s poteškoćama u mentalnome, motornome, senzornome i emocionalno-socijalnome razvoju." (Zrilić, 2011:12) U zakonima i provedbenim propisima, općim i stručnim specifičnim nalogima i operativnim postupcima za ostvarivanje prava i obveza odgoja, školovanja i rehabilitacije, učenicima s teškoćama u razvoju smatraju se učenici:

- s oštećenjem vida
- s oštećenjem sluha
- s poremećajima glasovno-govorne komunikacije
- s mentalnom retardacijom
- s tjelesnom invalidnošću
- s autizmom

- s poremećajima u ličnosti prouzročenim organskim čimbenicima ili psihozom
- s više vrsta i stupnjeva ometenosti u psihičkom ili fizičkom razvoju. (Naputak, 1996)

Zrilić (2011) navodi kako se pokazalo da takva djeca u našoj odgojno-obrazovnoj praksi stvaraju *problem* zbog odgojiteljeva i učiteljeva osjećaja nekompetentnosti i stoga im je svako dijete s posebnim potrebama svojevrsan izazov. Iz tog razloga rad s učenicima s posebnim potrebama zahtijeva cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i učitelja (seminare, praćenje stručne i nastavne literature...).

Specifičnost područja ističe nužnost poznavanja vrsta teškoća i njihovih obilježja, uzroka oštećenja, poznavanje vremena nastanka oštećenja, sposobnosti i mogućnosti djeteta nakon medicinske obrade (u odnosu prema pedagoškim zahtjevima), metodiku rada u razredu, korištenje brojnih specifičnih nastavnih pomagala, sredstava i pomagala za zaštitu i nadomjestak oštećenih ili izgubljenih funkcija i organa, specifičnu stručnu pomoć defektologa i drugih specijalista, a osim stručnih, razvijene i socijalne kompetencije kako bi se spriječile moguće emotivne i socijalne teškoće učenika s posebnim potrebama. (Zrilić, 2011)

2.3. INTEGRACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

"Za obrazovanje, a posebno razvitak samopouzdanja djeteta s posebnim potrebama važno je da ga prihvate roditelji i ostali vršnjaci. Takav će stav razviti potencijale koje dijete ima." (Bezuk-Jakovina, Bokulić i dr., 2002:47)

Autori navode kako pokret za integraciju djece s posebnim potrebama u redovne uvjete školovanja zadnjih desetljeća pokazuje da se moderno društvo okreće svojim članovima kao vrijednima, te pokazuje veću spremnost da tolerira razlike.

"Snažnu potporu integraciji djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav dale su ideje o demokratizaciji obrazovanja, to jest zahtijevanje prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (na osnovi Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine)." (Zrilić, 2011:11)

U Hrvatskoj je 1994. godine osnovana udruga 'IDEM' - Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama, na inicijativu stručnjaka Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu i roditelja djece s posebnim potrebama polaznicima redovite škole. Misija je Udruge uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. "Biološki uvjetovane teškoće koje ometaju sposobnosti funkcioniranja djece u odgojno-obrazovnom okruženju mogu se podijeliti na:

- a) *teškoće u senzoričkoj reaktivnosti* (odnose se na teškoće u moduliranju informacija koje dijete putem osjetila vida, sluha, dodira, njuha, okusa i svjesnosti tijela prima iz okoline);
- b) *teškoće u obradi* (odnose se na teškoće u osmišljavanju senzoričkih podataka) i
- c) *teškoće u stvaranju i nizanju ili planiranju odgovora* (odnose se na probleme s voljnim kretanjem svojega tijela) (Greenspan i Wieder, 2003 prema Bouillet, 2010:38)

Vrstu i stupanj teškoća u razvoju pojedinog učenika te potrebu odgovarajućih uvjeta za odgoj, školovanje i rehabilitaciju, kao i prijedloge oblika školovanja, određuje stručna komisija u skladu s Pravilnikom o upisu u osnovnu školu ("Narodne novine", broj 13/1991.). U određivanju oblika školovanja odlučujuće su učenikove intelektualne sposobnosti i mogućnosti.

"Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama podrazumijevaju ona stručna gledišta koja su važna za bolje razumijevanje i provođenje edukacije tih učenika u integracijskim uvjetima školovanja." (Bezuk-Jakovina, Bokulić i dr., 2002:133)

Učenici s teškoćama nemaju često mogućnosti pokazati svoja znanja i vještine kao ostali učenici. Stoga je bitan individualizirani kurikulum koji jasno određuje ciljeve, vrijeme za njihovo ostvarivanje, strategije učenja, resurse za ostvarivanje tih ciljeva... (Biasol Babić, 2009) "Bez obzira na to o kojoj je vrsti teškoća riječ, one opterećuju djetetove odnose i otežavaju komuniciranje s drugima, čime ometaju njegovu sposobnost učenja, socijalnog funkcioniranja i razvoja." (Bouillet, 2010:38)

Jedan od vodećih teoretičara ljudskih potreba A.H. Maslow, govori o čovjeku kao društvenom biću. Prema njegovoj teoriji potrebe imaju hijerarhijsku važnost. Fiziološke su potrebe najvažnije i dok su zadovoljene mogu biti dominantne. Potrebe za sigurnošću imaju veliku važnost u iznimnim kriznim situacijama. "Vrlo je važno da se učenici u školskim situacijama osjećaju sigurno i prihvaćeno te da zadovoljavaju svoje potrebe višeg reda (potreba za sigurnošću, potreba za pripadanjem i ljubavlju, te potreba za poštovanjem). Bez obzira na sposobnosti i uspjeh učenika, krajnji je cilj zadovoljiti njihovu potrebu za samoostvarenjem." (Bezuk-Jakovina, Bokulić i dr., 2002:31)

Učenici s posebnim potrebama (10% školske populacije) u Republici Hrvatskoj uključeni su u redovan odgojno-obrazovni sustav školovanja. (Bezuk-Jakovina, Bokulić i dr., 2002)

2.4. PRAĆENJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U radu s učenicima s teškoćama u razvoju, praćenje ima značajno mjesto i ulogu. "Praćenje učenika odnosi se na utvrđivanje njegovog realnog psihofizičkog stanja, na zapažanja mogućnosti za razvoj kompenzacijskih vještina i sposobnosti u djelu funkcija koje su oštećenjem

potpuno ili djelomično izgubljene te na utvrđivanje teškoća i problema koji su stalni."(Biasol Babić, 2009:216)

Promatranjem djece, otkrivamo određene uzorke ponašanja, područja učenja koja su im zanimljivija, razvoj određenih sposobnosti te djetetov cjelovit razvoj i napredak. Primarni cilj promatranja djece skupljanje je informacija koje će odgojnom timu pomoći da grupu organiziraju tako da odgovara djeci, njihovim trenutnim interesima i ostvarivanju njihovih potreba te tako unaprijede daljnji razvoj djece. (Daniels Ellen, Stafford, 2003)

"Upoznavanje obrazovnih potreba učenika omogućuje izradu primjerenih programa školovanja (npr.individualiziranoga pristupa i postupaka, odnosno prilagođenih programa) te razvoj pozitivnoga razrednog ozračja." (Igrić, 2004. prema Zrilić, 2011) Ovi učenici moraju se pratiti pojedinačno i skupno, svaki dan, sveobuhvatno, selektivno, analitički i dosljedno poštujući posljedice oštećenja kod pojedinih učenika. Praćenje se obavlja tijekom rada s učenicima u svim fazama odgojno-obrazovno-rehabilitacijskih aktivnosti. (Biasol Babić, 2009)

Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načina praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja uzimajući u obzir intelektualne mogućnosti i sposobnosti pojedinog učenika i moguće načine njegova komuniciranja (neverbalno, usmeno, pismeno...). Pojedine vrste teškoća u razvoju i njihove posljedice na psihofizički razvitak nalažu posve određene načine primjene praćenja, ponajprije uzimajući u obzir intelektualne (mentalne) sposobnosti i mogućnosti učenika i moguće načine komuniciranja - izražavanja (usmeno, pismeno, gestom, praktičnom izradbom i sl.), tzv. komunikacijski put (kanal) usko vezan s programom koji je za učenika posebno pripremljen. (Roda, 2011) Važno je učenike svakodnevno provjeravati prikladnim metodama sa svrhom dobivanja novih informacija o postignutim rezultatima i sa svrhom uočavanja novih potreba ili pak teškoća. Praćenje ovih učenika u odgoju i obrazovanju usmjereno je na više područja koja mogu biti opća i posebna:

Opća područja – provjera psihofizičkog stanja koje je utvrdila stručna ekipa na temelju podataka iz dokumentacije prikupljene tijekom pregleda i ispitivanja; spoznavanje i utvrđivanje sposobnosti i mogućnosti učenika za učenje, usvajanje, svladavanje i stjecanje novih znanja, vještina i njihove primjenjivosti u svakidašnjem životu (intelektualna razvijenost, komuniciranje, mogućnosti i kvaliteta pažnje i koncentracije, motivacija, volja, interesi, sklonosti, želje...); uočavanje i otkrivanje odstupanja od utvrđenog psihofizičkog stanja koje je utvrdila stručna ekipa (ukoliko su se otkrile više ili niže sposobnosti učenika pokreće se postupak za novi dijagnostički postupak); uspješnost-neuspješnost učenika u ostvarivanju planiranih programa i sadržaja u pojedinom razredu s pokušajem pronalaska rizičnih čimbenika i postupaka da se oni

izbjegnu; kvaliteta komunikacije i socijalizacije u širem i užem socijalnom okruženju; kvaliteta stajališta i moralnih vrijednosti... (Naputak, 1996)

Specifična područja – stanja s mogućnošću razvijanja kompenzatorskih sposobnosti korištenjem rehabilitacijskih pomagala i individualnih didaktičkih materijala i sredstava, senzomotoričke sposobnosti i mogućnosti; donošenje prijedloga za profesionalno osposobljavanje i srednjoškolsko obrazovanje; spremnost i sposobnost obitelji da partnerski i aktivno sudjeluje u procesu odgoja i obrazovanja učenika; cjelovito pratiti i utvrđivati oblike skrbi za djecu s teškoćama u razvoju i znati savjetovati roditelje. Bitno je da roditelj prihvati činjenicu da se njegovo dijete može razvijati i rasti kao i druga djeca, ako mu pomaže na prikladan način. S obzirom na to da je dio učenika domski smješten ne postoji prilika za češće komuniciranje s roditeljima, njihovu ulogu preuzimaju odgojitelji. Najmanje dva puta godišnje obavezno je održati temeljit razgovor s učenikovim roditeljima ili skrbnicima. (Naputak, 1996)

U praćenju učenika vodi se određena dokumentacija i evidencija o cijelom tijeku procesa. Uobičajeno je voditi dosje učenika, u sklopu kojega se, uz ostale evidencije, vode i bilješke te upisuju izvješća o zapažanju učenika tijekom rada. (Biasol Babić, 2009) Dosje učenika nalazi se kod socijalnog pedagoga, u njega su uložena rješenja o primjerenom obliku školovanja, individualizirani odgojno-obrazovni programi učitelja, materijali individualnog rada s učenikom i slično. U praksi nailazimo i na mape učenika koje se nalaze kod učitelja. Mapa sadrži kopiju individualiziranoga odgojno-obrazovnog programa, učenikove radove i testove.

Praćenje, provjeravanje i ispitivanje dijelovi su procesa kojima se nastoji prikupiti mnoštvo elemenata o učeniku da bi se postiglo objektivno ocjenjivanje učenikovih postignuća. (Naputak, 1996)

2.5. OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Ocjenjivanje je postupak koji mnogi prosvjetni djelatnici smatraju razmjerno zasebnom pedagoškom cjelinom u odgojno-obrazovnom procesu. Osnovu za ocjenjivanje čini ispitivanje kao postupak koji se u velikoj mjeri poklapa s provjeravanjem učenikovih znanja, vještina i sposobnosti, a kao i drugi postupci ovisi o učenikovim mogućnostima i mogućim načinima komunikacije i izražavanja. (Biasol Babić, 2009) "Ocjenjivanje učenika složen je postupak kojim se određuje razina učenikovih postignuća u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tijekom njegova praćenja, provjeravanja, vrednovanja od strane učitelja ili nastavnika ili drugih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. To je vrlo važan dio odgojno obrazovnog procesa kroz koji ocjenjivač (bilo učitelj, stručni suradnik ili drugi) procjenjuje koliko su ostvareni ciljevi

odgojno-obrazovnog rada i tu procjenu izražava bilo brojčano, bilo bodovno, bilo opisno." (Biasol Babić, 2009:207) "Ono se smatra posljednjom fazom u pedagoškom postupku praćenja i provjeravanja i usko je povezano za spoznaje o učeniku prikupljene upravo u tim fazama. Ocjenjivanje mora biti objektivno, utemeljeno na broju i vrsti pitanja, koje će učeniku omogućiti da izrazi svoje znanje, vještine i sposobnosti." (Biasol Babić, 2009:208)

Ocjenjivanje ne smije biti neugodno i opterećujuće za učenika, kako se ne bi javio otpor, neugodnost. Treba nastojati uspostaviti ugodno ozračje koje će učenika osloboditi straha, u kojem će učenik biti potaknut da izrazi sve svoje znanje, vještine i sposobnosti, da se osjeća ugodno i da stekne pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima. (Roda, 2011) "Da bi se izbjegle greške i slabosti u ocjenjivanju treba se pridržavati određenih načela kao što su: načelo javnosti, načelo objektivnosti, načelo poštivanja učenikove osobnosti." (Biasol Babić, 2009:208) Na temelju informacija koje ispitivač (učitelj, nastavnik ili netko drugi) dobije ispitivanjem znanja učenika daju se ocjene.

U postupku ocjenjivanja prosuđuje se vrijednost učenikova odgovora i to jedinicama takve ordinalne ili redoslijedne ljestvice kakvu predstavljaju školske ocjene i tako posredno mjere njegova znanja. (Grgin, 1994) Dakle, ispitivač nakon, a ponekad i tijekom odgovora procjenjuje vrijednost odgovora i obično svoju procjenu izražava brojem od 1 do 5. Koristi se ljestvica od pet ocjena kojima su pridodane i brojčane vrijednosti. Radi se o ljestvici procjenjivanja koja ima sva bitna obilježja ordinalne ljestvice ili ljestvice ranga kojom je jedino moguće prosuditi da li je nešto od nečega drugog veće ili manje. U takvim ljestvicama razlike između stupnjeva redovito nisu jednake. Zato kad nastavnik na ispitu procijeni da određeni učenik zna za dovoljan, a drugi za dobar, tada nema sigurnosti da je ta razlika u znanjima u vrijednosti jedne ocjene jednaka razlici u znanjima od također jedne ocjene neke druge dvojice učenika čije je znanje procijenjeno ocjenama vrlo dobar i odličan. Istraživanja pokazuju da rasponi znanja koji pokrivaju nominalno iste ocjene u različitim predmetima i različitim razredima su veliki i različiti. (Grgin, 1994)

Djeca i mladež s većim teškoćama u razvoju, koja su uključena u odgojno-obrazovne programe najniže razine - programi rada s umjereno, teže i teško mentalno retardiranom djecom, ne ocjenjuju se na način predviđen Pravilnikom. Za tu djecu pripremaju se izvješća o ostvarivanju programa u koje su uključeni. (Naputak, 1996) Dakle, o tim učenicima, njihovim postignućima, priprema se opis uspjeha za određeno razdoblje (polugodišnje, godišnje). (Roda, 2011) "Dobivena ocjena, bilo etapna, bilo konačna (na kraju nastavne godine, bilo na kraju jednog ciklusa školovanja u osnovnoj ili srednjoj školi) daje informacije:

- samom učeniku koliko zna ili ne zna, da bi ga motivirala da nauči što zna odnosno da bi ga potaknula da u budućnosti radi što kvalitetnije,
- ocjenjivaču da pokaže koliko učenik/ca (ne)zna da bi se mogao ravnati, prilagoditi načine, metode i tempo poučavanja,
- roditeljima da bi znali koliko njihovo dijete/djeca napreduje te da bi ih motivirali da nauče ono iz čega su slabijeg znanja,
- kod upisa u prvi razred srednje škole ili fakulteta ili više škole da bi znale koje učenike/studente će upisati." (Biasol Babić, 2009:208)

Druga je svrha ocjena da posluže kao nagrada. Visoke ocjene nagrada su za kvalitetan rad i zadovoljavaju učenikovu potrebu za afirmacijom, postignućem i moći. Učenici (pa i njihovi roditelji) često su nezadovoljni dobivenim ocjenama. Nekada su učenici i njihovi roditelji nerealni, nekritični i neobjektivni u procjeni svoga, odnosno znanja njihovog učenika, a nekada se s pravom žale na nezasluženu (nižu) ocjenu. (Biasol Babić, 2009) Da učenik dobije pravu i objektivnu ocjenu koju zaslužuje vrlo je važno iz više razloga:

- učenikovo samopoštovanje i samopouzdanje najviše ovisi o uspjehu u školi, a to je i dobra osnova mentalnog zdravlja svake mlade osobe;
- kod djece školskog uzrasta loše ocjene najčešći su uzrok straha i stresa. (Biasol Babić, 2009) Bradar i Rijavac (1998) navode da se strahovi prema školi razvijaju već od predškolskog razdoblja, a važnu ulogu imaju roditelji koji stvaraju početne strahove od škole, a česta anksioznost, dugotrajan stres može imati za posljedicu ozbiljne zdravstvene i psihičke probleme. Takva su djeca kasnije u većoj mjeri podložna depresijama, traženju utjehe i izlaza u alkoholu, pušenju i drogiranju. (Bradar, Rijavac, 1998.) "Također, utvrđeno je da djeca s teškoćama u razvoju doživljavaju manje pozitivnih povratnih informacija od učitelja i odgojitelja, uz istodobno češće negativne poruke, što se najčešće temelji na evaluaciji njihova neprimjerenog ponašanja." (Bouillet, 2010:268)
- loš uspjeh u osnovnoj ili srednjoj školi bitno ograničava daljnji nastavak školovanja;
- volju i motivaciju za učenje ništa ne ubija kao osjećaj da uloženi trud i rad te postignuto znanje nisu primjereno i objektivno vrednovani i nagrađeni, a bez volje i motivacije nema pravog učenja. (Biasol Babić, 2009)

Nedostaci su ocjena; njihova slaba dijagnostička i prognostička vrijednost. Ocjene nisu valjani pokazatelji znanja niti omogućuju sigurnije predviđanje uspjeha učenika. (Grgin, 1994) Školsko procjenjivanje znanja spada u posredno mjerenje, budući da se učenička znanja (predmet) mogu mjeriti samo posredno, tj. preko reakcija u određenim situacijama (npr. učenički odgovori na nastavnikova pitanja). (Grgin, 1994)

Praćenje, provjeravanje i ispitivanje sastavni su dijelovi procesa kojima se nastoji prikupiti mnoštvo različitih elemenata o učenicima da bi se postiglo objektivno i realno ocjenjivanje učeničkih postignuća." (Biasol Babić, 2009:207)

"Ocjenjivanje treba biti opisno i brojučano (od 1 do 5) u odnosu na razine znanja unutar pojedinog nastavnog predmeta (znanje prisjećanja, prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti i kreativnosti). Finalna procjena treba se temeljiti na kontinuiranom praćenju napredovanja učenika, a može se iskazati u obliku izvješća po pojedinim obrazovnim razdobljima."(Bezuk-Jakovina, Bokulić i dr., 2002:146) "Vrednovanje i ocjenjivanje treba ispuniti svoju svrhu u odnosu na svakog učenika, njegovog učitelja i roditelja. Zato je ono vrlo osjetljiv dio programa/kurikuluma." (Ivančić, 2010:65)

2.6. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA OCJENE OVISNI O UČENIKU

Kako o učenikovu znanju zaključujemo na osnovi njegovih odgovora, brojne karakteristike učenika mogu iskriviti pravu sliku stanja kod ocjenjivanja, tako na primjer:

- učenici koji se lakše, tečnije izražavaju redovito dobivaju bolje ocjene dok manje elokventni učenici, oni koji zamuckuju i otežu dok odgovaraju, dobivaju lošije ocjene za objektivno isto znanje;
 - učenici koji se izražavaju onako kako to od njih očekuje ispitivač dobivaju bolje ocjene od onih koji improviziraju i izražavaju se svojim riječima;
 - oni učenici koji bolje zapažaju neverbalnu komunikaciju ispitivača i koji brzo reagiraju na znakove (ne) odobravanja kod ispitivača, dobit će puno bolje ocjene od onih učenika koji podjednako znaju ali nisu snalažljivi i ne reagiraju na vrijeme na neverbalne reakcije ispitivača;
 - osjetljivi, emotivniji i osjećajno labilniji učenici za isto znanje dobit će lošije ocjene.
- (Biasol Babić, 2009)

Ocjenjivanje može ostvariti svoju svrhu ako se ima na umu da je nedjeljivo povezano s postavljenim dostižnim obrazovnim ciljevima (postignuća učenika), s primjerenim odabirom, širinom i dubinom sadržaja, s pravilnim odabirom strategija poučavanja i učenja, kao i primjerenošću izbora ocjenjivačkih postupaka i aktivnosti provjeravanju znanja i vještina učenika s teškoćama. (Ivančić, 2010)

Ivančić (2010) smatra kako će formativno ocjenjivanje omogućiti bolji uvid u napredovanje učenika od sumativnog ocjenjivanja jer se bazira na sustavnom promatranju, ispitivanju ili testiranju učenika pa se na taj način učenika može bolje pratiti i pravovremeno

upućivati u pravilan rad, čime se smanjuje mogućnost pogrešaka u radu. Učenik ima i veću priliku traženja pojašnjenja ako nailazi na nejasnoću ili veće teškoće.

"Treba istaći i značaj ocjenjivanja na osnovi jasnih mjerila, tj. prema određenom opisu očekivanog postignuća, što je posebno važno za učenike s teškoćama, a poglavito za učenike s intelektualnim teškoćama (prilagođeni program).

U radu s tim učenicima treba izbjegavati normativno ocjenjivanje, kojim se uspjeh mjeri u usporedbi s drugim učenicima (najboljih 10% - ocjena odličan) jer to nije pedagoški opravdano." (Ivančić, 2010:78) Pri ocjenjivanju za sve je učenike podjednako važno da bude više zastupljeno analitičko ocjenjivanje, koje omogućuje češće provjere znanja jer se odnosi na procjenjivanje više izdvojenih varijabla unutar jednog predmeta te zbog toga daje bolju sliku o postignućima učenika od sintetičkog ocjenjivanja, u kojem se brojkom ili rječju izražava opseg ili kvaliteta znanja učenika u odnosu na udružene varijable unutar određenog predmeta. (Ivančić, 2010)

"U vrednovanju i ocjenjivanju učenika s teškoćama posebna je vrijednost dijagnostičkog ocjenjivanja jer omogućuje precizno određivanje teškoća u izvođenju neke aktivnosti ili zadataka, što upućuje na primjerenije kreiranje podrške. Također je poželjno provođenje što više internog ocjenjivanja koje podrazumijeva zadatke što će ih učitelji sami ostvariti. Takvi zadaci za učenike s teškoćama imaju prednost pred standardiziranim tekstovima, koji predviđaju jednake zadatke po broju, sadržaju i vremenu rješavanja za sve učenike." (Ivančić, 2010:79)

Kako bi vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama ispunilo svoju svrhu, treba ga provoditi unutar kurikuluma koji uvažava različitost učenika (Matijević, 2004 prema Ivančić 2010), posebno njihove osobitosti kao što su osobitost učenika s teškoćama. Drugim riječima, na umu treba imati da učenikove posebnosti i potrebe utječu na "sastavnice kurikuluma koje istovremeno utječu jedna na drugu zbog čega vrednovanje i ocjenjivanje ovisi o primjerenosti svakog djela poučavanja osobitostima učenika, jer je ocjenjivačka aktivnost isprepletena s poučavanjem i učenjem." (Ivančić, 2010:66)

2.7. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA OCJENE OVISNI O UČITELJU

U potrazi za uzrocima lošeg procjenjivanja znanja istraživači se usmjeravaju na proučavanje nedostataka školskog ocjenjivanja uvjetovanih faktorima oline, faktorima koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu i faktorima koji su vezani s njegovim načinom ispitivanja i ocjenjivanja. (Grgin, 1994) Autor nadalje objašnjava kako da bi neko mjerenje bilo ispravno, rezultat mora biti isključivo određen veličinom ili razvijenošću oline koja se mjeri, tj. mjerni

instrument ne smije imati utjecaja na rezultat mjerenja. Zato svaki dobar mjerni instrument mora imati određena metrijska svojstva: točnost, objektivnost, pouzdanost i osjetljivost. Drugim riječima, ocjena bi morala biti određena samo znanjem ili bar učenikovim odgovorima, a nastavnik (u ovom slučaju mjerni instrument) ne bi smio utjecati na njenu vrijednost.

Ali u praksi je gotovo obrnuto, ocjena više zavisi od ocjenjivača nego od đачkog odgovora, tako da je za đaka važnije tko ga ispituje, nego koliko je njegovo poznavanje predmeta. (Bujas, 1943)

Školsko je procjenjivanje znanja po svim svojim obilježjima mjerenje znanja, od tuda polaze istraživači. Svaka ocjena koju daje nastavnik na ispitu ima u prvom redu funkciju kontroliranja učeničkih znanja. (Grgin, 1994)

Nastavnici gotovo svakog dana provjeravaju i ocjenjuju znanje svojih učenika, pritom takva kontrola njihovih obrazovnih postignuća ima najmanje dvije funkcije:

1. omogućava dobivanje podataka o tome s kakvim uspjehom učenici stječu i vladaju predmetnim sadržajima (što im omogućuje praćenje njihova edukativnog razvoja),
2. osigurava im dobivanje povratne informacije o njihovu nastavnom radu kako bi ga mogli prikladnije i uspješnije oblikovati i realizirati. (Grgin, 1994)

Tradicionalno je školsko ocjenjivanje neobična mjerna situacija u kojoj je nastavnik i mjerni instrument i mjerilac. U ulozi mjernog instrumenta čovjek ne može ni približno udovoljiti zahtjevima koje inače postavlja kao kreator mjernih postupaka ili kao konzumator rezultata mjerenja, jer u kontaktu s predmetom mjerenja pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definira, a ponekad i naprečac redefinira predmet mjerenja, i to u ovisnosti o svojim relativno trajnijim ili trenutačnim mogućnostima i raspoloženjima. (Grgin, 1994)

Grgin (1994) kaže kako su zbog činjenice da nastavnici u procjeni znanja pokazuju preveliku osjetljivost kojom kvare točnost svojih ocjena, istraživači predlagali da se postojeća ljestvica od 5 ocjena revidira i svede na samo 3 kvalitativna stupnja: «loše», «dobro» i «odlično». Manje stupnjeva veća objektivnost. Više mjerenja i uzimanje prosjeka. Veći broj nezavisnih ocjenjivača – «prava» ocjena (komisijska ocjena). (Grgin, 1994)

Da bi mjerenje bilo uporabljivo i da bi se na osnovu ocjena moglo komparirati učenike (uspoređivati, rangirati) mora se točno znati što mjerimo i u skladu s kojim kriterijima. Kako je ispitivač i mjerni instrument i mjeritelj, on sam određuje što mjeri i kako učenik treba odgovarati da bi dobio zadovoljavajuću ocjenu (određuje značenje, vrijednost ocjene i to ovisno o svojim osobinama, mogućnostima i raspoloženju). (Biasol Babić, 2009)

Nastavnicima nije poznato koliko učenik mora znati za određenu ocjenu. Zato se događa da svaki nastavnik u tradicionalnom procjenjivanju znanja ima neko svoje mjerilo i njemu prilagođenu ljestvicu ili skalu ocjena prema kojoj prosuđuje vrijednost učeničkih odgovora.

Nastavnici procjenjuju različite stvari: znanje, inteligenciju, trud, nastup.. (Grgin, 1994) Iz toga razloga, navodi Biasol Babić (2009), ista brojčana ocjena od ispitivača do ispitivača ima različito značenje. I ispitivači su samo ljudi pa su podložni raznim utjecajima kod ocjenjivanja, nekada su stroži, nekada blaži, ovisno o njihovom raspoloženju, zdravstvenom stanju, umoru, izloženosti većem ili manjem stresu u školi ili izvan škole, od toga kako se pojedini učenici ponašaju prema njima ili cijeli razred itd.

Dakle, ispitivač sam spontano i nesvjesno mijenja svoj kriterij ocjenjivanja ovisno o djelovanju čitavog niza čimbenika koji nemaju izravnu vezu s učenikovim znanjem i njegovim odgovorima.

Stoga za nekog ispitivača kažemo da je strog kada daje niže ocjene (takav prosvjetni radnik puno traži od svojih učenika bez obzira koliko on sam njima daje). Blag je onaj ispitivač koji daje češće visoke ocjene, a rjeđe slabe.

Postoji pasivan i aktivan način usmenog ispitivanja. Kod *pasivnog* tipa ispitivača, koji učeniku postavi pitanje i pasivno očekuje odgovor, učenikov odgovor značajno ovisi o sposobnosti i vještini usmenog izražavanja, osjećaju stabilnosti, o vještini prilagođavanja zahtjevima ispitivača, o tome da li je pravilno razumio postavljeno pitanje itd. (Biasol Babić, 2009) Kod tog načina ispitivanja često su znanja učenika podcijenjena i on dobiva slabije ocjene. *Aktivan* tip ispitivača postavlja brojna potpitanja i daje dodatna pojašnjenja te tako ispitanika navodi na ispravan odgovor. Ocjena je često precijenjena. (Biasol Babić, 2009)

Većina ispitivača učenike ispituje i ocjenjuje na način koji je između ova dva tipa ispitivanja. Možemo zaključiti kako i oblik i način postavljanja pitanja utječu na kvalitetu odgovora. Pitanja postavljena sugestivno već sadrže dio odgovora pa je na takva pitanja lakše odgovarati. Nesugestivna pitanja ne navode na odgovor, nekada su preopširna i mogu zbuniti učenika, a ako su prekratka mogu biti nerazumljiva. (Biasol Babić, 2009)

Biasol Babić (2009) kaže kako na ocjenu ima utjecaj i vrijeme ocjenjivanja. Vrijeme u smislu kalendarskog vremena, dakle, radi li se o početku ili kraju nastavne ili školske godine te radi li se o redovnom ili završnom razredu školovanja. S tim je povezan i utjecaj drugih ispitivača, tj. utjecaj ocjena koje učenik ima iz drugih nastavnih predmeta ili aktivnosti, a koje na neke ispitivače utječu na donošenje odluke o ocjeni iz vlastitog predmeta.

"Isto tako na dobivanje ocjena utječe da li je ispitivač-ocjenjivač u većoj ili manjoj mjeri povezan s učenicima određenog razreda (tj. da li je razrednik/ca ili nije jer razrednici se više „brinu“ za svoje učenike i time što im pomažu da dobiju bolje ocjene.)" (Biasol Babić, 2009:211)

Te vrijeme u smislu dužine trajanja ispitivanja, koje također utječe na kvalitetu ocjene. Nisu dobra preduga ili pak prekratka ocjenjivanja. "Kod prekratkog ispitivanja ispitivač dobije premalo informacija za kvalitetnu ocjenu, a kod predugog ispitivanja ispitivačev sud može se svesti na nekoliko zadnjih odgovora ili prvih odgovora u ovisnosti što je bolje ispitivač zapamtio.

Isto tako iskustvo ispitivača odnosno duljina radnog staža utječe na kriterij koji ima ispitivač." (Biasol Babić, 2009:212)

Često nakon ocjenjivanja čujemo rečenice kao što su: 'Imao/la sam sreće, pitao/la me samo ono što sam stigao/la naučiti.' ili pak 'Nisam imao/la sreće, naučio/la sam sve osim posljednje dvije lekcije i baš me je to pitao/la.' Iz čega možemo zaključiti kako i sreća igra ulogu kod ocjenjivanja. Da li je ispitivač postavio pitanje iz težeg ili lakšeg dijela gradiva, o tome da li je učenika prozvao kada je bio spreman ili ne, o tome poslije kojeg učenika (s dobrim ili lošim znanjem) je prozvan određeni učenik itd. (Biasol Babić, 2009)

"Praksa pokazuje da učitelji često dolaze u nedoumice i griješe kad se radi o vrednovanju i ocjenjivanju postignuća učenika s teškoćama." (Ivančić, Stančić, 2006 prema Ivančić, 2010:65)

Učenici za koje su rješenjem propisani prilagođeni programi i/ili individualizirani postupci vrlo često dobivaju niske ocjene, posebno u predmetnoj nastavi, pri čemu im se rijetko daju obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika) pa ocjenjivanje ne pomaže dovoljno u poboljšavanju njihovih postignuća. Stalna neuspješnost vremenom dovodi do gubitka samopouzdanja i samopoštovanja učenika te postaju nesretni. (Ivančić, 2010)

Subjektivni faktori nastavnika koji utječu na ocjenjivanje, a koji dovode do "ne-fer" ocjenjivanja za učenike s teškoćama u razvoju najčešće su halo efekt i pogreška kontrasta. Na pojavu halo-efekta kao pogreške u procjenjivanju prvi je ukazao Thorndike. On predstavlja tendenciju da različite osobine neke osobe procjenjujemo ili u skladu s općim stavom koji imamo prema toj osobi ili u skladu s ocjenom jedne od karakteristika te osobe. (Grgin, 1994)

Nastavnik procjenjuje znanje učenika u skladu s vlastitim mišljenjem o tom učeniku ili se povodi za mišljenjem i ocjenama drugih nastavnika. To znači da se halo-efekt u školama pojavljuje u dva svoja pojavna oblika i to kao: homohalo-efekt i heterohalo-efekt. Iz prakse je poznato da će na ispitu biti blaže ocijenjen onaj učenik o kojem nastavnik ima dobro mišljenje, kao i onaj koji iz više školskih predmeta ima najbolje ocjene. Ispitivanjima je utvrđeno da je

utjecaj halo-efekta u školskom procjenjivanju velik i da ta subjektivna pogreška nastavnika ocjenjivača znatno kvari vrijednost ocjene kao pokazatelja znanja. (Grgin, 1994)

Pogreška kontrasta – znanje učenika koji su prethodno ispitani utječe na procjenu znanja učenika ispitanih nakon njih (iznimno dobro znanje prethodnika utjecat će na lošiju ocjenu učenika koji odgovara iza, bez obzira na znanje koje je u skladu s očekivanim ishodima) (Grgin, 1994)

Osim dijagnostičke, školske ocjene imaju i prognostičku funkciju. Ona se ogleda u tome što sudovi nastavnika o učeničkim znanjima, izraženi ocjenama, sadrže i predviđanje njihova uspjeha u budućem učenju na istom ili idućem stupnju školovanja. (Grgin, 1994) Kao što ocjene iz osnovne škole imaju slabu prognostičku vrijednost za uspjeh u srednjoj školi. Školske ocjene nisu samo loše dijagnostičko nego i loše prognostičko sredstvo.

Kao što se vidi ocjena je određena utjecajem velikog broja čimbenika koji se odnose na ispitivača, učenika i tehnike ispitivanja. "Kako istraživanja pokazuju često je ocjena više određena tim čimbenicima nego kvalitetom znanja, koje je pravi predmet mjerenja." (Biasol Babić, 2009:210)

Ocjena bi trebala biti određena učenikovim znanjem, a ne ispitivačevim osobinama i namjerama. Različita ispitivanja su pokazala da različiti ispitivači daju različite ocjene za isto pokazano znanje pa čak i to da isti ispitivač u različito vrijeme daje različite ocjene za isti pismeni tekst. (Biasol Babić, 2009) To znači da su ispitivači neobjektivni te da ocjena ne ovisi samo o pokazanom znanju već i o osobinama onoga koji ocjenjuje.

Često su ocjene više odraz osobina ispitivača nego kvalitete učenikova odgovora. Zašto je tomu tako dva su osnovna uzroka:

- znanje nije izravno dostupno mjerenju nego se o njemu posredno zaključuje na osnovi odgovora učenika i
- ocjenjivač se pojavljuje u dvostrukoj ulozi i kao instrument mjerenja i kao mjeritelj. (Biasol Babić, 2009)

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati koliko se učitelji razredne i predmetne nastave pridržavaju pedagoških načela i odrednica, kriterija i različitih oblika praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju s posebnim osvrtom na predmete Hrvatski jezik i Matematiku; koliko primjenjuju raznolike vidove domaćih zadaća te u kojoj mjeri i obliku surađuju s defektologom.

Na osnovi cilja definiraju se problemi istraživanja koji će ispitati:

- pridržavanje pedagoških načela i odrednica kod praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju učitelja razredne i predmetne nastave s posebnim osvrtom na Hrvatski jezik i Matematiku
- pridržavanje kriterija i različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju i u ostalim predmetima, prema broju anketiranih učitelja i nastavnika, koji će se, zbog složenosti analize tabelirati i priložiti (Priroda i društvo/ Biologija, Glazbena kultura, Likovna kultura, Tjelesna i zdravstvena kultura)
- načine praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju u razrednoj i predmetnoj nastavi s naglaskom na Hrvatski jezik i Matematiku
- vidove domaćih zadaća kod učitelja razredne i predmetne nastave kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju
- oblike suradnje učitelja razredne i predmetne nastave sa stručnim suradnikom defektologom

Zbog specifičnosti problema istraživanja i individualiziranog pristupa, rezultati istraživanja obuhvaćaju i rezultate prikazane na individualnoj i skupnoj razini.

Zavisne su varijable učestalost primjene pedagoških načela i odrednica te pridržavanja kriterija kod ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju, stupanj primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju, različitih vidova domaćih zadaća i oblik suradnje s defektologom.

Nezavisne varijable su sociodemografske varijable (dob, spol, stupanj obrazovanja, godine radnog staža u redovnoj školi te radno mjesto).

Pretpostavka je kako nema značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u načinu praćenja i ocjenjivanja učenika jer se i jedni i drugi pridržavaju navedenih odrednica praćenja i ocjenjivanja (pedagoška načela, kriteriji te načini ocjenjivanja, raznovrsne domaće

zadaće), a uočene se razlike pojavljuju zbog prilagodbe pojedinom učeniku, njegovoj dobi i poteškoći, što vrijedi i za suradnju s defektologom.

Doprinos istraživanja ogleda se u njegovoj teorijskoj i praktičnoj razrađenosti, metodologija je jednostavna i opće razumljiva te može poslužiti kao temelj za daljnje, dublje istraživanje i usmjeravanje na važnost i stalni rad na poboljšanju praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju.

3.2. Uzorak

Istraživanje se provelo u Osnovnoj školi "Antun Gustav Matoš" u Vinkovcima. U istraživanju je sudjelovalo 19 učitelja od čega je 5 učiteljica razredne nastave te 14 učitelja predmetne nastave. U Tablici 1 nalazi se prikaz ispitanika podijeljenih prema sociodemografskim varijablama.

Tablica 1: Prikaz ispitanika

		RAZREDNA NASTAVA		PREDMETNA NASTAVA	
SPOL		M	Ž	M	Ž
DOB	1. 25-35 god.				4
	2. 36-45 god.				4
	3. 46-55 god.		2	1	
	4. 56-65 god.		3	1	4
STUPANJ OBRAZOVANJA	VŠS (VI.)		4		4
	VSS (VII./1)		1	2	8
GODINE RADNOG STAŽA U REDOVNOJ OSNOVNOJ ŠKOLI	a) do 5 god.				4
	b) 5-10 god.				1
	c) 10-15 god.				
	d) 15-20 god.		1		3
	e) 20-25 god.				
	f) 25 i više god.		4	2	4
UKUPNO		0	5	2	12

Kao što je vidljivo, u ispitivanju su sudjelovala samo dva učitelja predmetne nastave od kojih obojica imaju visoku stručnu spremu i više od 25 godina radnoga staža u redovnoj osnovnoj školi. Učiteljice razredne nastave za razliku od učiteljica predmetne nastave starije su životne dobi, imaju višu stručnu spremu, osim jedne učiteljice koja ima visoku stručnu spremu, te imaju 25 i više godina radnog staža u redovnoj osnovnoj školi. Dok učiteljice predmetne nastave imaju manje godina radnog staža u redovnoj osnovnoj školi, no višeg su obrazovanja od učiteljica razredne nastave. Razlog nesrazmjera broja učitelja razredne i predmetne nastave jest što su birani učitelji koji predaju u razredima u kojima se školuju učenici prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, tj. učenici koji su potpuno odgojno-obrazovno integrirani u razredne odjele. Kao što možemo vidjeti u Tablici 2.

Tablica 2: Broj učitelja razredne i predmetne nastave koji predaju djeci koja se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.

RAZRED	BROJ UČITELJA RAZREDNE NASTAVE	PREDMETI	BROJ UČITELJA PREDMETNE NASTAVE
1.b	1	HRVATSKI JEZIK ¹	4
2.a	1	MATEMATIKA	4
2.c	1	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA	2
4.a	1	GLAZBENA KULTURA	1
4.d	1	LIKOVNA KULTURA	1
Ukupno	5	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA ²	2
ukupno			14
sveukupno			19

¹ Za svaki razred jedan nastavnik, vrijedi i za matematiku

² Učitelj predaje dječacima, a učiteljica djevojčicama

Iz tablice je vidljivo kako postoji nesrazmjer u broju učitelja razredne i predmetne nastave iz razloga što kod predmetne nastave za svaki razred, tj. razredna odjeljenja 5., 6., 7. i 8. razreda imamo drugog učitelja matematike i hrvatskoga jezika. Dok tjelesnu kulturu dječacima predaje učitelj, a djevojčicama učiteljica, a prirodu i društvo/biologiju predaju dvije učiteljice. Razlika nesrazmjera broja učitelja broj je i učenika koji se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, budući da su, kako je ranije navedeno, birani učitelji koji predaju u razredima s učenicima s teškoćama u razvoju, a koji su potpuno odgojno-obrazovno integrirani u razredne odjele. Kao što je prikazano u Tablici 3.

Tablica 3: Broj učenika koji se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* u pojedinom razredu.

RAZRED	BROJ UČENIKA PO čl.4	RAZRED	BROJ UČENIKA PO čl.4
1.a		5.a	
1.b	1	5.b	1
1.c		5.c	
1.d		5.d	
2.a	2	6.a	
2.b		6.b	1
2.c	1	6.c	
3.a		6.d	
3.b		7.a	1
3.c		7.b	
3.d		7.c	1
4.a	1	7.d	1
4.b		8.a	1
4.c		8.b	1
4.d	2	8.c	1
ukupno	7	8.d	2
		8.e	1
		ukupno	11
		sveukupno	18

U razrednoj nastavi imamo gotovo upola manji broj učenika koji se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* nego učenika predmetne nastave. Tako na primjer u trećim razredima nemamo niti jednog učenika dok u predmetnoj nastavi ne postoje takvi razredni odjeli. Što je vjerojatno rezultirano i većom populacijom. Jer, kao što je vidljivo, u osmim je razredima kreiran dodatni razredni odjel te tako oni idu do razrednog odjela e, dok se u razrednoj nastavi javlja pad broja populacije te u drugim razredima imamo razredne odjele samo do slova c.

3.3. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišten je upitnik sastavljen od šest dijelova (vidi prilog 1). Upitani su, dakle, pismeno odgovarali na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate. (Mužić, 2004)

Prvi se dio odnosi na opće podatke o učitelju: spol, dob, stupanj obrazovanja, godine radnog staža u redovnoj osnovnoj školi te radno mjesto (razredni ili predmetni učitelj).

Drugi dio zahtijeva od učitelja procjenu pridržavanja pedagoških načela kod praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Sastavljen je od dvanaest tvrdnji za koje učitelji procjenjuju ocjenom od 1 do 4 čestoću pridržavanja određene tvrdnje.

Treći dio, također, čini skala procjene kao standardizirani instrument kojim se ispituju mišljenja (procjene, stavovi) ispitanika o nekim pojavama, postupcima ili karakteristikama ispitanika. (Bognar, Matijević, 2005) Ali skala procjene odrednica i kriterija pridržavanja navedenih tvrdnji kod ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Sastavljena je od jedanaest tvrdnji za koje učitelji procjenjuju ocjenom od 1 do 4 čestoću pridržavanja određene tvrdnje. Pri čemu je 1= nikada, 2= ponekad, 3= često, a 4= uvijek.

Četvrti dio čini semantički diferencijal sastavljen od 9 oblika ocjenjivanja na lijevoj strani i 9 "suprotnih" oblika ocjenjivanja na desnoj strani. Na kojemu učitelji procjenjuju stupnjem od 1 do 7, uvažujući specifičnosti odgojnih predmeta, koji im je oblik ocjenjivanja bliži kada je u pitanju praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju. Pri čemu je 1 potpuno priklanjanje lijevoj tvrdnji, 4 je podjednako, a 7 je potpuno priklanjanje desnoj tvrdnji. Semantičkim se diferencijalom mjeri stav prema različitim konceptima.

Peti je dio upitnika skala procjene vidova domaćih zadaća koje učitelji zadaju učenicima s teškoćama u razvoju. Skala je sastavljena od šest tvrdnji za koje učitelji procjenjuju ocjenom

od 1 do 4 čestoću pridržavanja određene tvrdnje. Pri čemu je 1= nikada, 2= ponekad, 3= često, a 4= uvijek.

Šesti je dio pitanje višestrukog izbora sa šest ponuđenih odgovora i jednim otvorenim gdje učitelji zaokruživanjem slova ili nadopisivanjem procjenjuju svoju suradnju s defektologom škole.

3.4. Postupak

Istraživanje je prema svrsi istraživanja primijenjeno (aplikativno, operativno) što znači da ima primjenu u praksi. Empirijsko je, što znači da se temelji na prikupljanju, proučavanju i tumačenju podataka (činjenica) iz stvarnosti. Transverzalno je jer se istražuje presjek pojave u određenom trenutku, a prema kriteriju vremena istraživanje je usmjereno na istraživanje sadašnjosti. Istraživanje je kvantitativno jer je usmjereno na osjetilnu utemeljenost i provjerljivost podataka, te na kauzalno objašnjenje pojava u kontroliranim eksperimentalnim uvjetima, usmjereno na rezultat (Mužić, 2004). Istraživanje je deskriptivno jer istražuje stanje pedagoške pojave praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju i obuhvaća prikupljanje, obradu, prezentaciju i interpretaciju podataka. Postupci kojima su se prikupljali podaci postupci su procjenjivanja i prosuđivanja (vidi prilog 1) koje su ispunjavali učitelji razredne i predmetne nastave. Za uzorak je izabrano, namjernim odabirom, 5 učitelja razredne nastave i 14 učitelja predmetne nastave koji predaju u razredima s učenicima s teškoćama u razvoju u Osnovnoj školi "Antun Gustav Matoš" u Vinkovcima. Upitnik je proveden u suradnji s ravnateljem škole od 8. do 15. svibnja 2012. godine. Dobiveni su se podatci statistički obradili i prikazani su grafički. Tijekom istraživanja poštivao se etički kodeks stoga su podatci o ispitanicima povjerljivi i anonimni.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati i rasprava dio su rada koji prikazuje posljedice i smisao istraživanja. Stoga će i u ovom radu dobiveni rezultati biti predloženi slijedom postavljenih pitanja uz grafičke prikaze i komentare. Prema postavljenim ciljevima najprije su pokazani rezultati procjene pridržavanja pedagoških načela, potom odrednica, kriterija i različitih oblika i načina praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Potom su prikazani rezultati ispitanih vidova domaćih zadaća nakon čega se govori o oblicima suradnje učitelja razredne i predmetne nastave sa stručnim suradnikom defektologom. Na samom je kraju poglavlja rasprava.

4.1. Pedagoška načela

U istraživanju je sudjelovalo 5 učiteljica razredne te 12 učiteljica i 2 učitelja predmetne nastave iz razreda koje pohađaju učenici koji se školuju prema članku 4 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.

Postupkom procjenjivanja i prosuđivanja na skali procjene od 1 do 4 učitelji razredne i predmetne nastave dali su svoju procjenu čestoće pridržavanja pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju, za pojedine predmete, kroz 12 tvrdnji (Vidi tablice 4., 5.).

Tablica 4: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	HRVATSKI JEZIK (N=5)						HRVATSKI JEZIK (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	3	1	3,25	0,5
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	3	3,75	0,5
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	2	1	3	0,816
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	4	0	3	0
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	2	1	3	0,816
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	2	2	3,5	0,577
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	4	0	3	0
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	1	2	3,25	0,957
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	5	0	3	0	0	1	3	0	2,75	0,5

Iz Tablice 4 vidljivo je kako učitelji razredne nastave kod Hrvatskoga jezika s $\bar{X}=3,6$; $\sigma=0,547$, dakle često s tendencijom prema uvijek ispituju tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavaju uspjeh, što se kod učitelja predmetne nastave Hrvatskoga jezika događa često ($\bar{X}=3,25$; $\sigma=0$). Navedeno je važno iz razloga što ocjenjivanje ne bi smjelo biti neugodno i opterećujuće za učenika, kako se ne bi javio otpor, treba ga se osloboditi straha i potaknuti da pokaže svoje znanje, vještine i sposobnosti te tako stekne pozitivnu sliku o sebi. S tim u vezi učitelji razredne nastave kod Hrvatskoga jezika često s tendencijom prema uvijek ($\bar{X}=3,8$; $\sigma=0,447$) omogućavaju učenicima razvoj pozitivne slike o sebi te ih uče socijalne i emocionalne vještine i razvijaju empatiju. Nadalje učitelji razredne nastave kod predmeta Hrvatski jezik gotovo uvijek osiguravaju pozitivnu afirmaciju učenika ($\bar{X}=3,6$; $\sigma=0,547$), što se kod učitelja predmetne nastave javlja rjeđe ($\bar{X}=3$; $\sigma=0,816$). Učitelji razredne nastave kod predmeta Hrvatski jezik uvijek potiču ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi ($\bar{X}=4$; $\sigma=0$), dok su učitelji predmetne nastave procijenili kao se oni ovoga načela ne pridržavaju uvijek ($\bar{X}=3,5$; $\sigma=0,577$). Kada je u pitanju stvaranje prilika za stvaranje uspješnih odnosa učitelji razredne nastave iz predmeta Hrvatski jezik tendiraju prema uvijek ($\bar{X}=3,6$; $\sigma=0,547$) što možemo povezati i s više provedenoga vremena sa svojim učenicima. S navedenom pretpostavkom možemo povezati i procjenu učitelja Hrvatskoga jezika koji ponekad s tendencijom prema često osiguravaju prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina $\bar{X}=2,75$; $\sigma=0,5$, dok učitelji razredne nastave to čine često ($\bar{X}=3$; $\sigma=0$)

Tablica 5: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	MATEMATIKA (N=5)						MATEMATIKA (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	2	1	3	0,816
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	1	0	3	3,5	1
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	3	3,75	0,5
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	3	3,75	0,5
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	4	0	3	0
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	2	2	3,5	0,577
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	4	0	3	0
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	5	0	3	0	0	0	4	0	3	0

Iz dobivenih se rezultata, uzevši u obzir jednostavnost metodologije, može zaključiti kako se već kod prve tvrdnje vidi razlika, učitelji razredne nastave kod predmeta Matematika često s tendencijom prema uvijek učenje prilagođavaju djetetovim mogućnostima ($\bar{X}= 3,6$; $\sigma=0,547$) za razliku od učitelja Matematike ($\bar{X}= 3$; $\sigma=0,816$) koji kod ove tvrdnje nisu ujednačeni. Nadalje, učitelji predmetne nastave sigurniji su kada je upitanju jasnoća postavljenih granica i očekivanja te procjenjuju kako razumiju djetetove potrebe i ponašanja te njegov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...) što je važno kako bi se adekvatno postupalo s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji razredne nastave procjenjuju kako uvijek potiču ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privrženja svojoj školi, te često s tendencijom prema uvijek ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma=0,477$) uče učenike socijalnim i emocionalnim vještinama, razvijaju empatiju. Za razliku od učitelja predmetne nastave koji procjenjuju kako to ne čine uvijek (tvrdnja 9; $\bar{X}= 3,5$; $\sigma=0,577$, tvrdnja 8; $\bar{X}= 3$; $\sigma=0$). Stvaranje prilika za stvaranje uspješnih odnosa učitelji razredne nastave iz predmeta Matematika čine često s tendencijom prema uvijek ($\bar{X}= 3,6$; $\sigma=0,547$), dok učitelji Matematike to čine često ($\bar{X}= 3$; $\sigma=0$), vjerojatno zbog više vremena provedenog s učenicima, a samim time i njihova boljeg poznavanja.

Pedagoška načela vezana za Prirodu i društvo/ Biologiju, Glazbenu kulturu, Likovnu kulturu i Tjelesnu i zdravstvenu kulturu mogu se vidjeti u Prilogu 2.

4.2. Odrednice, kriteriji, načini i oblici praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju

Na tablicama 10 i 11 učitelji razredne i predmetne nastave iz predmeta Hrvatski jezik i Matematika dali su procjenu svog pridržavanja odrednica i kriterija pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju na skali procjene. Pri čemu je 1=nikada; 2=ponekad; 3=često, a 4=uvijek.

Dok su na grafovima 1 i 2 prikazane procjene učitelja razredne i predmetne nastave na semantičkom diferencijalu gdje su učitelji stupnjem od 1 do 7 procjenili koji je navedeni oblik bliži kada je u pitanju praćenje i ocjenjivanje njihovih učenika. Pri čemu je 1 potpuno priklanjanje lijevoj tvrdnji, 4 je podjednako, a 7 je potpuno priklanjanje desnoj tvrdnji.

Tablica 10: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	HRVATSKI JEZIK (N=5)						HRVATSKI JEZIK (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	1	1	2	3,25	0,957
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	2	2	0	2,5	0,577
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	4	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	4	1	0	0	1,2	0,447	3	1	0	0	1,25	0,5
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	3	2	0	0	1,4	0,547	3	1	0	0	1,25	0,5
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	3	2	0	0	1,4	0,547	3	1	0	0	1,25	0,5
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	5	0	0	0	1	0	2	2	0	0	1,5	0,577
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	1	4	3,8	0,447	0	1	1	2	3,25	0,957

Valja uzeti u obzir da za ispitivanje ovih odnosa treba primjenjivati preciznije mjerne instrumente i statističke postupke koji bi kvalitetnije razjasnili ovaj odnos, ali i iz ovoga se jednostavnoga postupka mogu iščitati razlike između učitelja razredne nastave iz predmeta Hrvatski jezik i učitelja Hrvatskoga jezika. Učitelji razredne nastave sigurniji su u svoju pravednost i smirenost kod ocjenjivanja. Procjenjuju kako imaju dosljedan kriterij tijekom cijele godine te da redovito primjenjuju različite načine ocjenjivanja. Učitelji Hrvatskoga jezika pak nikada ocjene ne upisuju u zbornici ($\bar{X}= 1$; $\sigma=0$), dok se kod učitelja razredne nastave kod predmeta Hrvatski jezik to događa ponekad s tendencijom prema nikada ($\bar{X}= 1,4$; $\sigma=0,547$). Učitelji predmetne nastave skloniji su normativnom ocjenjivanju, tj. mjerenju uspjeha u usporedbi s drugim učenicima ($\bar{X}= 1,5$; $\sigma=0,577$) za razliku od učitelja razredne nastave koji procjenjuju kako to ne čine ($\bar{X}= 1$; $\sigma=0$). Razlika se javlja i kod tvrdnje broj 11 "Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)" gdje većina učitelja razredne nastave procjenjuje kako to čini gotovo uvijek ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma=0,447$), dok učitelji predmetne nastave procjenjuju kako to čine ponekad s postupnom tendencijom prema uvijek ($\bar{X}= 3,25$; $\sigma=0,957$).

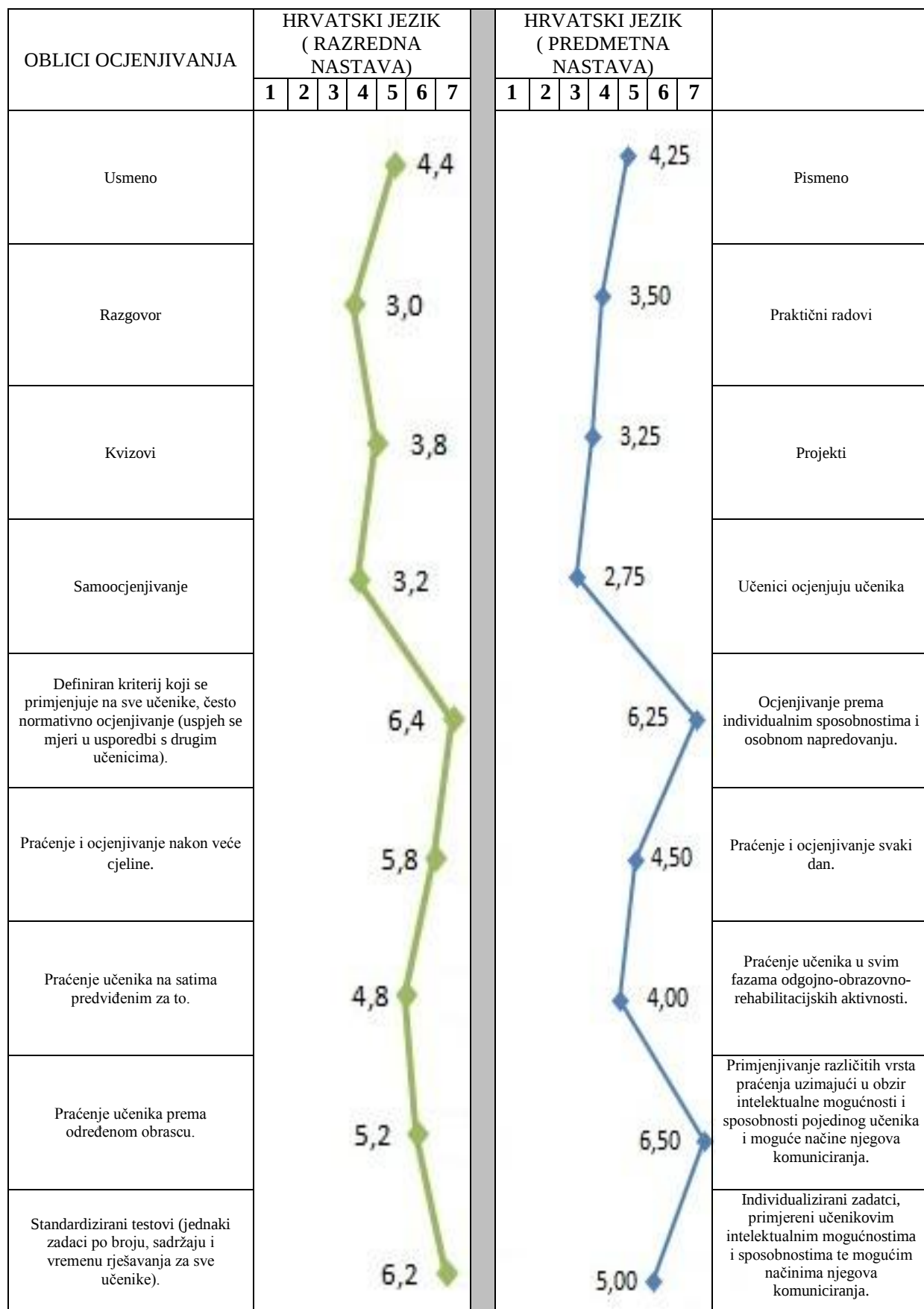
Tablica 11: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	MATEMATIKA (N=5)						MATEMATIKA (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	3	1	3,25	0,5
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	3	3,75	0,5
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	2	2	3,5	0,577
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	4	4	0
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	2	0	2	3	1,154
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	4	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	3	2	0	0	1,4	0,547	1	3	0	0	1,75	0,5
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	2	3	0	0	1,6	0,547	3	1	0	0	1,25	0,5
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	2	3	0	0	1,6	0,547	4	0	0	0	1	0
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	5	0	0	0	1	0	3	1	0	0	1,25	0,5
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	4	4	0

Iz navedene je tablice vidljivo kako većina učitelja razredne nastave kada je u pitanju predmet Matematika procjenjuje kako je gotovo uvijek objektivna u ocjenjivanju ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma=0,477$), dok učitelji Matematike procjenjuju kako su objektivni često ($\bar{X}= 3,25$; $\sigma=0,5$). Na što može utjecati i činjenica da su učitelji Matematike većinom pripadnici mlađe populacije dok su učitelji razredne nastave u godinama pred umirovljenjem stoga bismo mogli reći kako vjerojatno iskustvo ispitivača, tj. duljina radnog staža utječe na kriterij ispitivača. No, zanimljivo je kako učitelji razredne nastave procjenjuju kako su objektivni, no na tvrdnju o dosljednosti kriterija tijekom cijele godine odgovorili su često s tendencijom prema uvijek ($\bar{X}= 3,8$; $\sigma=0,447$) dok su na istu tvrdnju učitelji Matematike odgovorili s uvijek ($\bar{X}= 4$; $\sigma=0$). Razlika se javlja i kod tvrdnje pod brojem 5 koja se odnosi na redovitost primjene različitih načina ocjenjivanja, na što su učitelji razredne nastave odgovorili često s tendencijom prema uvijek ($\bar{X}= 3,6$; $\sigma=0,547$), a učitelji Matematike podijeljeni su između ponekad i uvijek ($\bar{X}= 3$; $\sigma=1,154$). Učitelji Matematike poštuju pravo na javnost ocjene te ih nikada ne upisuju u zbornici ($\bar{X}= 1$; $\sigma=0$) za razliku od učitelja razredne nastave koji upisuju u zbornici ocjene iz Matematike ponekad s tendencijom prema nikada ($\bar{X}= 1,4$; $\sigma=0,547$) time narušavajući načelo javnosti. S tim je vjerojatno povezana i procjena sljedeće tvrdnje koja pokazuje kako su učitelji Matematike neodlučniji u izricanju ocjene ($\bar{X}= 1,75$; $\sigma=0,5$), dok su učitelji razredne nastave sigurniji ($\bar{X}= 1,4$; $\sigma=0,547$) vjerojatno iz razloga što imaju vremena razmisliti u miru o ocjeni u zbornici dok ju učitelji predmetne nastave upisuju na samome satu. Nadalje, učitelji razredne nastave teže upisuju petice i rjeđe pohvaljuju te su podložniji pritisku učenika i "savjetima" kolega, za razliku od učitelja predmetne nastave.

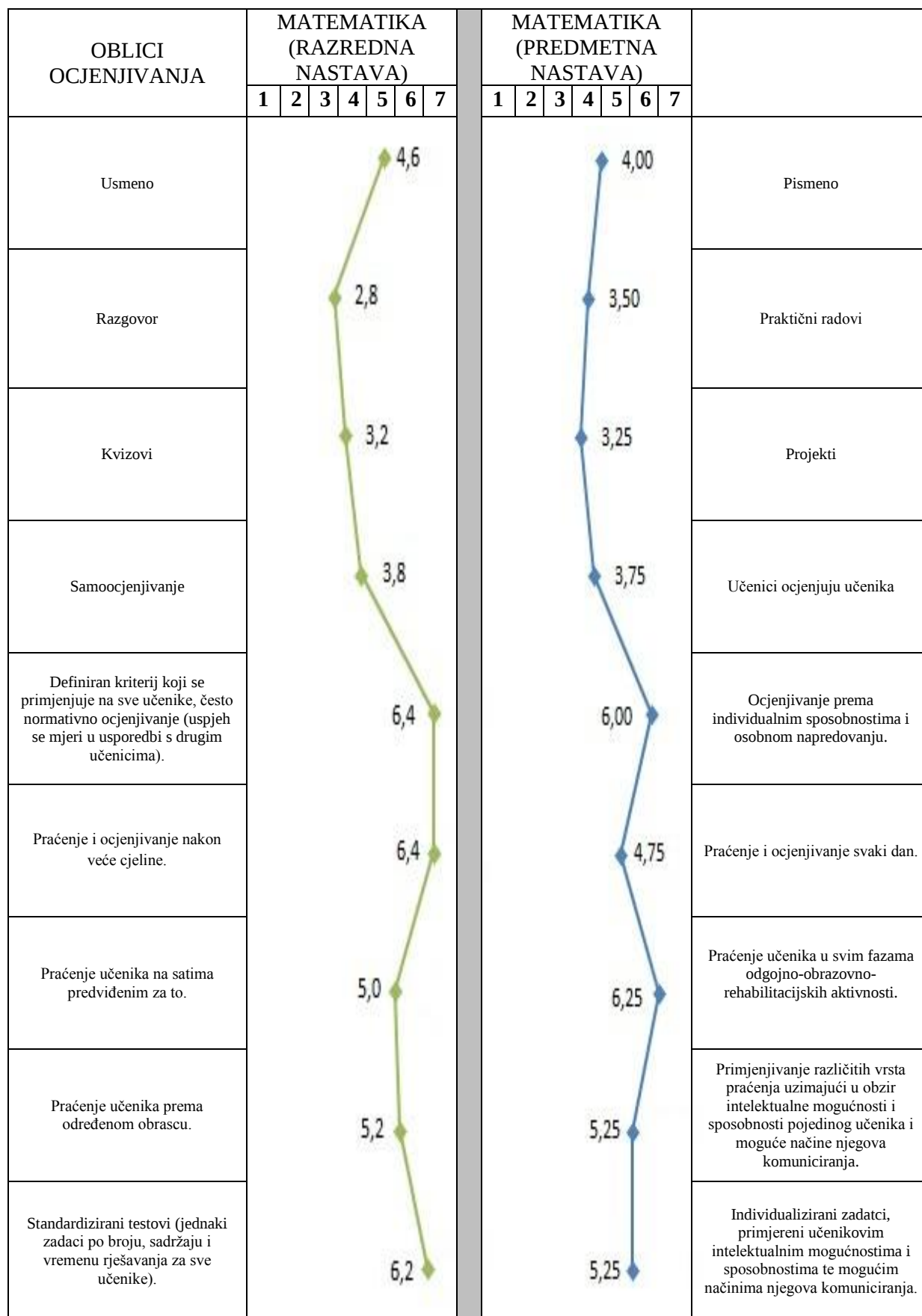
Rezultati procjene odrednica i kriterija ocjenjivanja za Prirodu i društvo/ Biologiju, Glazbenu kulturu, Likovnu kulturu i Tjelesnu i zdravstvenu kulturu mogu se vidjeti u Prilogu 3.

Na grafovima 1 i 2 prikazani su rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju za Hrvatski jezik i Matematiku, dok se rezultati za ostale predmete (Prirodu i društvo/ Biologiju, Glazbenu kulturu, Likovnu kulturu i Tjelesnu i zdravstvenu kulturu) nalaze u Prilogu 4.



Graf 1: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju

Iz grafa je vidljivo kako nema značajnije razlike između učitelja razredne i predmetne nastave kod predmeta Hrvatski jezik. I jedni i drugi izmjenjuju različite oblike ocjenjivanja kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju. Što je dobro iz razloga što mogu vidjeti koji oblik učenikima najviše odgovara kako bi što bolje ostvarili svoje potencijale. Na oblike ocjenjivanja gdje učitelji razredne i predmetne nastave prate i ocjenjuju nakon veće cjeline i svaki dan, te prate učenika na satima predviđenima za to i u svim fazama odgojno-obrazovno-rehabilitacijskih aktivnosti učitelji su odgovorili kako ih primjenjuju podjednako. No, za učenike s teškoćama u razvoju važno je skupno i pojedinačno praćenje koje se odvija svaki dan, sveobuhvatno, analitički i dosljedno poštujući teškoće kod pojedinoga učenika. Tijekom rada s učenikima u svim fazama odgojno-obrazovno-rehabilitacijskih aktivnosti. (Biasol Babić, 2009) Na taj bi se način bolje upoznalo njihove teškoće te intelektualne mogućnosti i sposobnosti pojedinog učenika kako bi se moglo s njima postupati na adekvatan način.



Graf 2: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju

Ispitanici su, kao što je vidljivo, skloniji usmenim oblicima ocjenjivanja, te samoocjenjivanju učenika. Ocjenjujuju učenike prema individualnim sposobnostima, budući da je poznato kako različite vrste teškoća zahtijevaju i različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. No, učitelji razredne nastave iz predmeta Matematika skloniji su praćenju i ocjenjivanju svaki dan za razliku od učitelja Matematike koji procjenjuju kako podjednako prate i ocjenjuju nakon veće cjeline i svaki dan. I jedni i drugi primjenjuju individualizirane zadatke primjerene učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima te mogućima načinima njegova komuniciranja. Što je pohvalno jer bi ocjena trebala biti određena učenikovim znanjem i sposobnostima, a ne ispitivačevim osobinama i namjerama.

4.3. Vidovi domaćih zadaća

Postupkom procjenjivanja i prosuđivanja na skali procjene od 1 do 4 učitelji razredne i predmetne nastave dali su svoju procjenu vidova domaćih zadaća koje zadaju učenicima s teškoćama u razvoju, za pojedine predmete, kroz 6 tvrdnji (Vidi tablice 4., 5.). Na tablicama su prikazane procjene za predmete Hrvatski jezik i Matematika, dok se u Prilogu 5 (Tablice 18-21) nalaze procjene za Prirodu i društvo/ Biologiju, Glazbenu kulturu, Likovnu kulturu te Tjelesnu i zdravstvenu kulturu.

Tablica 16: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	HRVATSKI JEZIK (N=5)						HRVATSKI JEZIK (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	0	5	4	0	0	0	3	1	3,25	0,5
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	0	1	1	2	3,25	0,957
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	1	1	1	1	2,5	1,290
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	1	3	1	3	0,707	0	2	1	1	2,75	0,957
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	0	4	4	0
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	0	2	2	0	2,5	0,577

Kada su u pitanju vidovi domaćih zadaća, učitelji razredne nastave iz predmeta Hrvatski jezik uvijek zadaju domaće zadaće isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu, a gradivo mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja ($\bar{X}=4$; $\sigma=0$). Razlike se javljaju kod tvrdnje broj 3 gdje učitelji razredne nastave procjenjuju kako često provjeravaju razumijevanje zadataka za domaću zadaću ($\bar{X}=3,2$; $\sigma=0,447$), dok je svaki ispitan i učitelj Hrvatskoga jezika procjenio drugačije, tj. jedan učitelj ne provjerava nikada, drugi ponekad, treći često, a četvrti uvijek ($\bar{X}=2,5$; $\sigma=1,290$). Kod tvrdnje broj 5 "Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima" učitelji razredne nastave dali su procjenu često ($\bar{X}=3,2$; $\sigma=0,447$), a učitelji predmetne nastave procjenili su kako je uvijek tako ($\bar{X}=4$; $\sigma=0$). Učitelji razredne nastave

ponekad prakticiraju slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću ($\bar{X}=2$; $\sigma=0$), dok učitelji Hrvatskoga jezika to čine ponekad s tendencijom prema često ($\bar{X}=2,5$; $\sigma=0,577$). Budući da promatranjem učenika s teškoćama u razvoju učimo o njima, otkrivamo područja učenja koja su im zanimljiva, bilo bi poželjno prakticirati slobodne izbore zadataka za domaću zadaću kod učenika s teškoćama u razvoju jer bi one odgovarale njihovim interesima, ostvarivale bi njihove potrebe, a ujedno tako unaprijedile njihov daljnji razvoj zbog osjećaja uspješnosti te bi stekli samopouzdanje i osjećali se jednako vrijednima.

Tablica 17: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	MATEMATIKA (N=5)						MATEMATIKA (N=4)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	3	3,75	0,5
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	3	3,75	0,5
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	1	3	3,75	0,5
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	2	2	3,5	0,577
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	0	3	1	0	2,25	0,5

S obzirom na to da je metodologija dosta jednostavna ne omogućava preciznije izvještaje, no, iz tablice je vidljivo kako i učitelji razredne nastave iz predmeta Matematika i učitelji

Matematike često zadaju domaće zadaće primjerene učenikovim sposobnostima iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu, koji su provjereni i ponovljeni nekoliko puta s aspekta učenikova razumijevanja te provjereni zajedno s učenicima na sljedećem satu. No, i ovdje, kao i u prethodnoj tablici učitelji ponekad prakticiraju slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću. A budući da učenikovo samopoštovanje i samopouzdanje ovisi o uspjehu u školi što je i osnova mentalnoga zdravlja, bilo bi dobro kada bi mogli sami, češće, birati domaće zadaće jer bi ih to tada motiviralo, a doživjeli bi i više pozitivnih povratnih informacija jer bi se potrudili, budući da rade nešto što vole i što ih zanima, a usput bi i naučili ili bolje utvrdili gradivo.

4.4. Suradnja sa stručnim suradnikom defektologom

Kada je u pitanju suradnja s defektologom, nitko od ispitanika nije odgovorio kako nema defektologa u školi. No, 21,43% učitelja predmetne nastave procjenjuje kako nema suradnje s defektologom, za razliku od učitelja razredne nastave gdje se nitko nije odlučio za takav oblik. Suradnja učitelja i defektologa važna je budući da defektolozi poučavaju i osposobljavaju za život osobe s teškoćama, a učitelji osim obrazovne trebaju obavljati i odgojnu funkciju. No, to nije moguće ukoliko ne poznaju poteškoće i potrebe učenika u čemu bi im pomogao stručni suradnik defektolog. Nedostatak ove suradnje zrcali se i u tablicama 4 i 5 gdje je vidljivo kako učitelji predmetne nastave ne posvećuju pažnje, u jednakoj mjeri kao učitelji razredne nastave, učenju socijalnih i emocionalnih vještina, razvijanju empatije, poticanju ozračja u kojemu se djeca osjećaju prihvaćena i privrženja svojoj školi, osiguravanju prilika za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima, stvaranju prilika za stvaranje uspješnih odnosa te osiguravanju prilika za vježbanje i razvoj socijalnih vještina. Najviše ispitanika odlučilo se za oblik c, tj. povremenu pomoć u obliku sugestija za kvalitetniji rad s učenicima s teškoćama u razvoju u razredu. Čak 60% od ukupnog broja učitelja razredne nastave i 42,86% od ukupno 14 učitelja predmetne nastave, od čega je 21,43% učitelja Hrvatskoga jezika. Za stalnu pomoć u obliku sugestija za kvalitetniji rad s učenicima s teškoćama u razvoju u razredu i direktan rad s učenicima s teškoćama u razvoju odlučio se po jedan ispitanik i kod učitelja razredne i kod učitelja predmetne nastave. Dva učitelja predmetne nastave, tj. 14,28%, od čega su obojica učitelji Matematike, procjenjuje kako surađuju sa stručnim suradnikom defektologom u vidu osposobljavanja i stručnog usavršavanja u području inteligencije i brige za razvoj učenika s teškoćama u razvoju. Dok jedna učiteljica predmetne nastave dodaje kako surađuje sa stručnim suradnikom defektologom u vidu stalne kontrole učenika pri odlasku na rad s njim.

4.5. Rasprava

Zbog specifičnosti problema istraživanja i individualiziranog pristupa rezultati istraživanja promatrani su na individualnoj i skupnoj razini. Valja uzeti u obzir da za ispitivanje ovih odnosa treba primjenjivati preciznije mjerne instrumente i statističke postupke koji bi kvalitetnije razjasnili ovaj odnos, ali i ovaj je jednostavni postupak pokazao kako i učitelji razredne i učitelji predmetne nastave učenje prilagođavaju djetetovim mogućnostima, ispituju tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavaju uspjeh, postavljaju jasne granice i očekivanja.

Razlika se javlja kada je u pitanju razumijevanje djetetovih potreba i ponašanja te vježbanja i stvaranja prilika kako bi se takvi učenici uključili u školu i društvo gdje se pokazalo kako su učitelji razredne nastave skloniji takvim načelima od učitelja predmetne nastave.

Na što se nadovezuje i suradnja s defektologom gdje se pokazalo kako jedino dio učitelja predmetne nastave procjenjuje kako nema suradnje s defektologom. Dok se ostali učitelji predmetne nastave, kao i učitelji razredne nastave oslanjaju na defektologa kada je u pitanju povremena pomoć u obliku sugestija za kvalitetniji rad s učenicima s teškoćama u razvoju u razredu.

Ali, na pridržavanje navedenih pedagoških načela može utjecati i vrijeme koje učitelji provode s učenicima, tj. učitelji razredne nastave sa svojim učenicima provode gotovo svaki školski sat od kada su njihovi učenici krenuli u prvi razred, dok učitelji predmetne nastave sa svojim učenicima provode tek nekoliko sati tjedno što ne ide u prilog kvalitetnijem poznavanju učenika. Uz to, kvaliteta suradnje učenika i učitelja može ovisiti i o profilu učitelja.

No, navedene razlike nisu toliko statistički značajne. Riječ je samo o nijansama između procjene često i uvijek, odnosno često s tendencijom prema uvijek.

I učitelji razredne i učitelji predmetne nastave procjenjuju kako su u ocjenjivanju objektivni i pravedni, kako imaju dosljedan kriterij tijekom cijele godine, ne podliježu pritiscima, pohvaljuju te ne uspoređuju učenike.

Jedino, učitelji su predmetne nastave malo nesigurniji kod svojih procjena, što se može povezati s time kako su pripadnici mlađe populacije od učitelja razredne nastave te ujedno imaju i manje iskustva.

Postoji i gotovo neznatna razlika kada je u pitanju upisivanje ocjena u zbornici i davanja povratne informacije učenicima nakon ocjenjivanja čemu više teže učitelji predmetne nastave od učitelja razredne nastave.

Ispitanici su suglasni i kada su u pitanju načini i oblici praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. I jedni i drugi primjenjuju različite oblike ocjenjivanja te ih prilagođavaju

učenikovim potrebama i mogućnostima. No, učitelji predmetne nastave za razliku od učitelja razredne nastave procjenjuju kako ocjenjuju i prate učenike na način između praćenja i ocjenjivanja učenika svaki dan, u svim fazama odgojno-obrazovno-rehabilitacijskih aktivnosti te praćenja i ocjenjivanja nakon veće cjeline. Što ponovno možemo povezati s količinom vremena koje sa svojim učenicima provode učitelji razredne i predmetne nastave.

Kada se govori o vidovima domaćih zadaća, i učitelji razredne i učitelji predmetne nastave procjenjuju kako domaće zadaće zadaju isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu, gradiva koje je objašnjeno te nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikova razumijevanja. Nakon čega zajedno s učenicima provjeravaju domaće zadaće, koje su primjerene učenikovim intelektualnim sposobnostima i mogućnostima, na sljedećem satu.

Manja je zamjerka što ispitanici prakticiraju slobodne izbore različitih zadatak za domaću zadaću samo ponekad, a upravo bi takve zadatke bilo poželjno prakticirati jer bi učenici odabirali one zadatke koji odgovaraju njihovim potrebama i mogućnostima, njihovim interesima te bi tako ispunjavali njihove potrebe i izazvali osjećaj uspješnosti, samopouzdanja i jednake vrijednosti kod učenika s teškoćama u razvoju.

Dakle, možemo zaključiti kako nema značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u načinu praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju jer se i jedni i drugi pridržavaju navedenih odrednica praćenja i ocjenjivanja (pedagoška načela, kriteriji te načini ocjenjivanja, raznovrsne domaće zadaće), a uočene razlike pojavljuju se zbog prilagodbe pojedinom učeniku, njegovoj dobi i poteškoći, što vrijedi i za suradnju s defektologom. Dok preciznije izvještaje treba tražiti u sofisticiranijim statističkim postupcima i pouzdanijim instrumentima.

5. ZAKLJUČAK

Školski uspjeh temelji se, uglavnom, na vrjednovanju učenikovih postignuća na osnovu nastavnog programa, drugim riječima, nastavnik procjenjuje učenikovo napredovanje u odnosu na njegova ranija znanja i ostvarane ciljeve određenog nastavnog predmeta. Provjeravaju se pojedinačne kompetencije na temelju kojih se pokušavaju procijeniti one složene. Uobičajeno vrednovanje školskog znanja odnosi se na provjeravne zapamćenih činjenica. Stoga kod učenika s teškoćama u razvoju kod praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja treba biti posebno pažljiv i osjetljiv te tim aktivnostima pristupiti uz detaljnu i temeljitu pripremu radi postizanja napredovanja. Napredovanje ovih učenika tijekom školovanja vrednuje se primjenom adekvatnih postupaka, korištenjem prilagođenih ispitnih materijala i individualiziranih uvjeta ispitivanja. (Biasol Babić, 2009) Cilj je rada bio ispitati koliko se učitelji razredne i predmetne nastave pridržavaju pedagoških načela i odrednica, kriterija i različitih oblika praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju s posebnim osvrtom na predmete Hrvatski jezik i Matematiku; koliko primjenjuju raznolike vidove domaćih zadaća te u kojoj mjeri i obliku surađuju s defektologom. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako nema značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u načinu praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju iz razloga što se i učitelji razredne i učitelji predmetne nastave pridržavaju navedenih pedagoških načela, kriterija te načina ocjenjivanja, a ujedno zadaju i raznovrsne domaće zadaće. Uočene se razlike pojavljuju samo zbog prilagodbe pojedinom učeniku, njegovoj dobi i poteškoći, što vrijedi i za suradnju s defektologom.

LITERATURA

1. Antunović Sošić, I., Guštin, D., *Spajanje u zdravu cjelinu* (<http://www.zzjzpgz.hr/nzl/37/spajanje.htm>, 2011.)
2. Babić, S., Finka, B., Moguš, M., 1996. *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga
3. Begović, H. *Prava djeteta koncept i zakonska regulativa* (zadnji put mijenjano 9. studenoga 2009., https://www.ffri.hr/datoteke/kmrnjaus/prava_djeteta.pdf)
4. Bezuk-Jakovina, J., Bokulić, Z. i dr., 2002. *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama*, priručnik za učitelje. Zagreb: IDEM
5. Biasiol Babić, Rosanna, 2008. Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja u: *Metodički obzori* 4 (2009)1-2 str. 207-219
6. Bognar, L., Matijević, M., 2005. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
7. Bouillet, D., 2010. *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
8. Brdar, I., Rijavac, M., 1998. *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu* Zagreb:IEP
9. Bujas, Z., 1943. *Testovi znanja i mogućnost njihove upotrebe u školskoj praksi*. Zagreb: vlastita naklada
10. Centar za rehabilitaciju Rijeka, *Vizija i misija* (zadnji put mijenjano 2010., <http://www.rehabilitacija-rijeka.com/index.php>)
11. Daniels Ellen, R., Stafford, K., 2003. *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
12. Grgin, T., 1994. *Školska dokimologija*. Zagreb: Slap
13. Horonitz, M. *Individualni pristup učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima* (zadnji put mijenjano 25. prosinca 2011., http://www.portalalfa.com/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=2935&Itemid=183)
14. Igrić, Lj., *Mobilni stručni tim* (zadnji put mijenjano 8. siječnja 2007., http://www.idem.hr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=52)

15. Ivančić, Đ., 2010. *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script
16. Kiš-Glavaš, L., 1999. *Promjena stava učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja*, Disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
17. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A., 2004. *Djeca s posebnim potrebama*, priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: EDUCA
18. Mustać, V., Vicić, M. 1996. *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*, priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga
19. Mužić, V., 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA
20. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb
21. Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi. *Glasnik Ministarstva prosvjete i športa*, 2/1996.
22. Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: SAND
23. Nazor, M., Nikolić, M., Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama u: *Primijenjena psihologija* 12 (1991) 3-4, str. 123-127
24. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u: *Narodne novine* br. 59/1990
25. Roda, *Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi* (<http://www.roda.hr/tekstovi.php?TekstID=6&Tekst2ID=172&Show=2145>, zadnji puta mijenjano 12. listopada 2011.)
26. Stančić, Z., Učenici s posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi. Poruke podanašljenja hrvatskog školstva – aktualni zadatak životnog trenutka u: *Hrvatski pedagoško-književni zbor*, Zagreb ogranak Križevci (2001) str. 81-94
27. Šušnjara, S., Odnos prema djeci s posebnim potrebama u: *Školski vijesnik* – 57 (2008) ¾, str. 321-337
28. Ustav Republike Hrvatske, 2003., četrnaesto dopunjeno izdanje. Zagreb: Novi informator
29. Zrilić, Smiljana, 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru
30. http://web.mef.hr/if/alati/racunala/skripte/m_c_te.htm

PRILOG 1

UPITNIK O PRAĆENJU I OCJENJIVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Poštovani,

upitnik će se koristiti isključivo za izradu diplomskoga rada na temu *Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju*. Upitnik je anoniman, stoga Vas molim da na pitanja odgovarate iskreno.

1. **Spol** (zaokružite): **M** **Ž**

2. **Dob** (nadopišite): _____

3. **Stupanj obrazovanja** (nadopišite): _____

4. **Godine radnog staža u redovnoj osnovnoj školi** (zaokružite slovo ispred odgovora):

- a) do 5 godina
- b) od 5 do 10 godina
- c) od 10 do 15 godina
- d) od 15 do 20 godina
- e) od 20 do 25 godina
- f) 25 i više godina

5. **Radno mjesto** (zaokružite slovo ispred odgovora te nadopišite ukoliko je potrebno):

- a) razredni učitelj
- b) predmetni učitelj _____

(naziv predmeta)

6. Molim Vas, procijenite ocjenom od 1 do 4 pridržavanje sljedećih pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju Vaših učenika, formuliranih kroz sljedećih 12 tvrdnji, pri čemu je:

1 = nikada; 2 = ponekad; 3 = često; 4 = uvijek

(Zaokružite.)

		HRVAT- SKI JEZIK	MATE- MATIKA	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA	GLAZBENA KULTURA	LIKOVNA KULTURA	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA
1	Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	Postavljam jasne granice i očekivanja.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7	Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8	Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9	Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10	Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11	Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12	Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

7. Molim Vas, procijenite ocjenom od 1 do 4 pridržavanje navedenih tvrdnji kod ocjenjivanja, pri čemu je:

1 = nikada; 2 = ponekad; 3 = često; 4 = uvijek

(Zaokružite.)

		HRVAT-SKI JEZIK	MATE-MATIKA	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA	GLAZBENA KULTURA	LIKOVNA KULTURA	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA
1	Objektivan/na sam u ocjenjivanju.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	Ocjene upisujem u zbornici.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7	Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8	Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9	Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10	Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11	Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

8. Molim Vas, procijenite stupnjem od 1 do 7 koja je tvrdnja bliža kada je u pitanju praćenje i ocjenjivanje Vaših učenika, pri čemu je 1 potpuno priklanjanje lijevoj tvrdnji, 4 je podjednako, a 7 je potpuno priklanjanje desnoj tvrdnji. (Uvažavajući specifičnosti odgojnih predmeta.) (Zaokružite.)

		HRVATSKI JEZIK	MATEMATIKA	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA	GLAZBENA KULTURA	LIKOVNA KULTURA	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA	
1	Usmeno	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Pismeno
2	Razgovor	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Praktični radovi
3	Kvizovi	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Projekti
4	Samoocjenjivanje	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Učenici ocjenjuju učenika
5	Definiran kriterij koji se primjenjuje na sve učenike, često normativno ocjenjivanje (uspjeh se mjeri u usporedbi s drugim učenicima).	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Ocjenjivanje prema individualnim sposobnostima i osobnom napredovanju.
6	Praćenje i ocjenjivanje nakon veće cjeline.	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Praćenje i ocjenjivanje svaki dan.
7	Praćenje učenika na satima predviđenim za to.	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Praćenje učenika u svim fazama odgojno-obrazovno-rehabilitacijskih aktivnosti

8	Praćenje učenika prema određenom obrascu.	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Primjenjivanje različitih vrsta praćenja uzimajući u obzir intelektualne mogućnosti i sposobnosti pojedinog učenika i moguće načine njegova komuniciranja.
9	Standardiziran i testovi (jednaki zadaci po broju, sadržaju i vremenu rješavanja za sve učenike).	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	12 3 4 5 6 7	Individualizirani zadatci, primjereni učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima te mogućim načinima njegova komuniciranja.

9. Molim Vas, procijenite ocjenom od 1 do 4 pridržavanje navedenih tvrdnji kod zadavanja domaćih zadaća (uvažavajući specifičnosti odgojnih predmeta), pri čemu je:

1 = nikada; 2 = ponekad; 3 = često; 4 = uvijek

(Zaokružite.)

		HRVAT-SKI JEZIK	MATE-MATIKA	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA	GLAZBENA KULTURA	LIKOVNA KULTURA	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA
1	Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	Pratim slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

10. Vaša suradnja s defektologom škole (zaokružite slovo ispred odgovora):

- a) nema defektologa na školi
- b) nema suradnje
- c) povremena pomoć u obliku sugestija za kvalitetniji rad s učenicima s teškoćama u razvoju u razredu
- d) stalna pomoć u obliku sugestija za kvalitetniji rad s učenicima s teškoćama u razvoju u razredu
- e) direktan rad s Vašim učenicima s teškoćama u razvoju
- f) suradnja u vidu osposobljavanja i stručnog usavršavanja u području inteligencije i brige za razvoj učenika s teškoćama u razvoju
- g) _____

Hvala!

PRILOG 2

Tablica 6: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=5)						PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	1	1	3,5	0,707
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	0	2	4	0
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	2	4	0
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	1	3,5	0,707
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	2	4	0
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	2	4	0
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	2	0	3	0
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	1	3,5	0,707
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	1	1	3,5	0,707
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	5	0	3	0	0	0	1	1	3,5	0,707

Tablica 7: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	GLAZBENA KULTURA (N=5)						GLAZBENA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	1	0	4	3,6	0,894	0	0	0	1	4	0
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	1	1	3	3,4	0,894	0	0	1	0	3	0
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	1	0	3	0
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	1	4	0
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	1	1	3	3,4	0,894	0	0	1	0	3	0
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	0	1	4	0

Tablica 8: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	LIKOVNA KULTURA (N=5)						LIKOVNA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	0	1	4	0
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	1	1	3	3,4	0,894	0	0	1	0	3	0
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	1	2	2	3,2	0,836	0	0	1	0	3	0
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	1	4	0
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	0	3	0
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	1	0	3	0
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	0	0	2	0
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	1	0	3	0

Tablica 9: Rezultati procjene učitelja razredne i predmetne nastave kada je u pitanju pridržavanje pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju.

PEDAGOŠKA NAČELA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=5)						TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Učenje prilagođavam djetetovim mogućnostima.	0	1	0	4	3,6	0,894	0	0	0	2	4	0
2. Ispitujem tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućavam uspjeh.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	1	0	1	3	1,414
3. Postavljam jasne granice i očekivanja.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	1	1	0	2,5	0,707
4. Razumijem djetetove potrebe i ponašanja.	0	1	1	3	3,4	0,894	0	0	0	2	4	0
5. Razumijem njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...)	0	1	2	2	3,2	0,836	0	0	0	2	4	0
6. Osiguravam pozitivnu afirmaciju učenika.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	2	4	0
7. Omogućavam razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	2	4	0
8. Učim socijalne i emocionalne vještine, razvijam empatiju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707
9. Potičem ozračje u kojem se djeca osjećaju prihvaćena i privržena svojoj školi.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	2	4	0
10. Osiguravam prilike za odgovorna ophođenja s vršnjacima i odraslima.	0	1	1	3	3,4	0,894	0	0	0	2	4	0
11. Stvaram prilike za stvaranje uspješnih odnosa.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
12. Osiguravam prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	0	2	4	0

PRILOG 3

Tablica 12: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=5)						PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	2	4	0
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	1	0	1	3	1,414
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	2	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	3	2	0	0	1,4	0,547	1	1	0	0	1,5	0,707
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	2	3	0	0	1,6	0,547	1	1	0	0	1,5	0,707
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	3	2	0	0	1,4	0,547	2	0	0	0	1	0
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	5	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0

Tablica 13: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	GLAZBENA KULTURA (N=5)						GLAZBENA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	0	3	0
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	0	1	4	0
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	1	2	2	3,2	0,836	0	0	1	0	3	0
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	1	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	2	3	0	0	1,6	0,547	0	1	0	0	2	0
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	3	1	1	0	1,6	0,894	1	0	0	0	1	0
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	4	1	0	0	1,2	0,447	0	0	0	1	4	0
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	4	1	0	0	1,2	0,447	0	0	0	1	4	0
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0

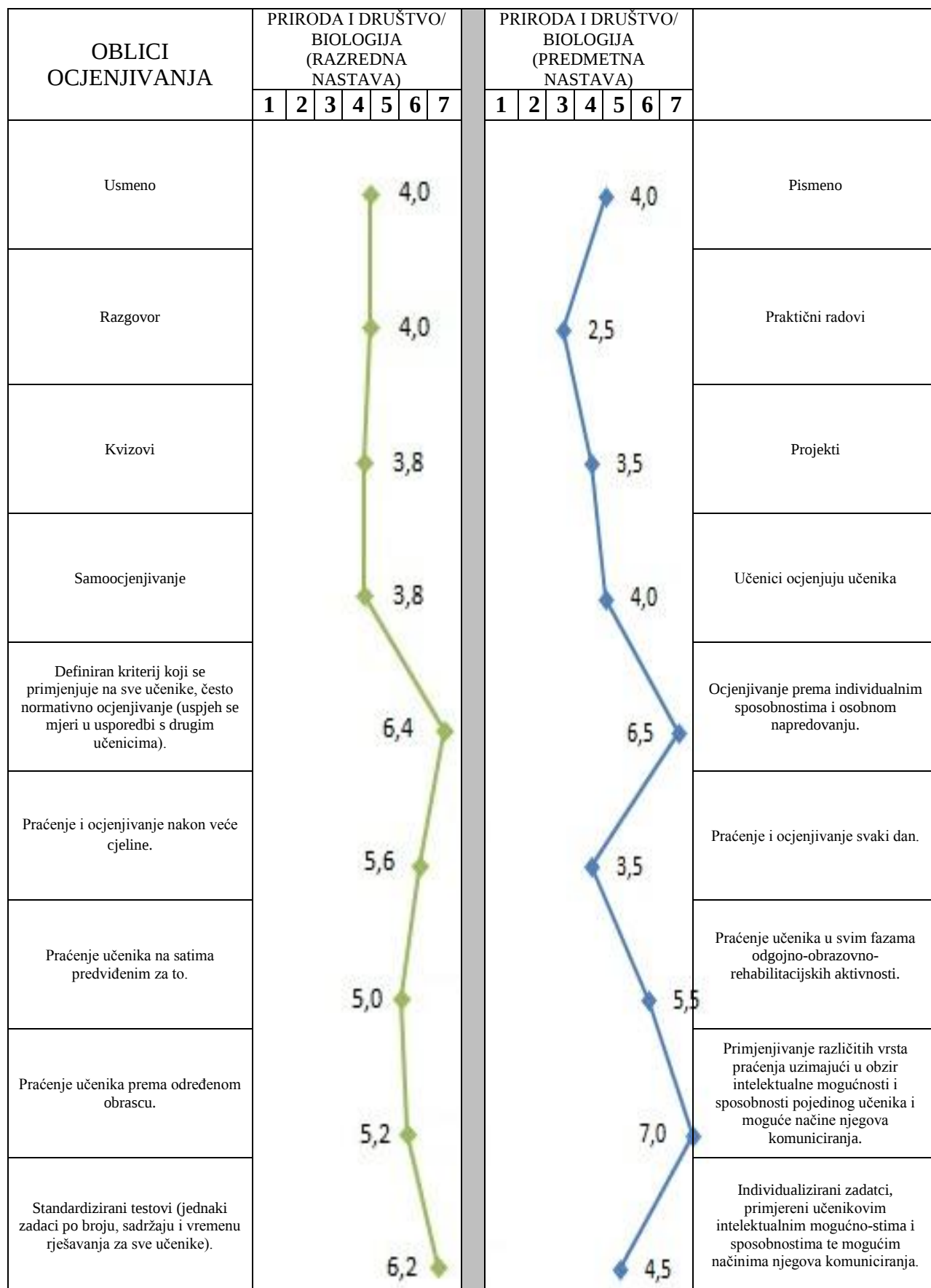
Tablica 14: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	LIKOVNA KULTURA (N=5)						LIKOVNA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	0	3	0
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	0	3	0
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	2	3	3,6	0,547	0	0	1	0	3	0
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	1	2	2	3,2	0,836	0	1	0	0	2	0
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	1	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	2	3	0	0	1,6	0,547	1	0	0	0	1	0
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	3	1	1	0	1,6	0,894	1	0	0	0	1	0
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	4	1	0	0	1,2	0,447	0	1	0	0	2	0
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	4	1	0	0	1,2	0,447	0	0	1	0	3	0
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	3	0

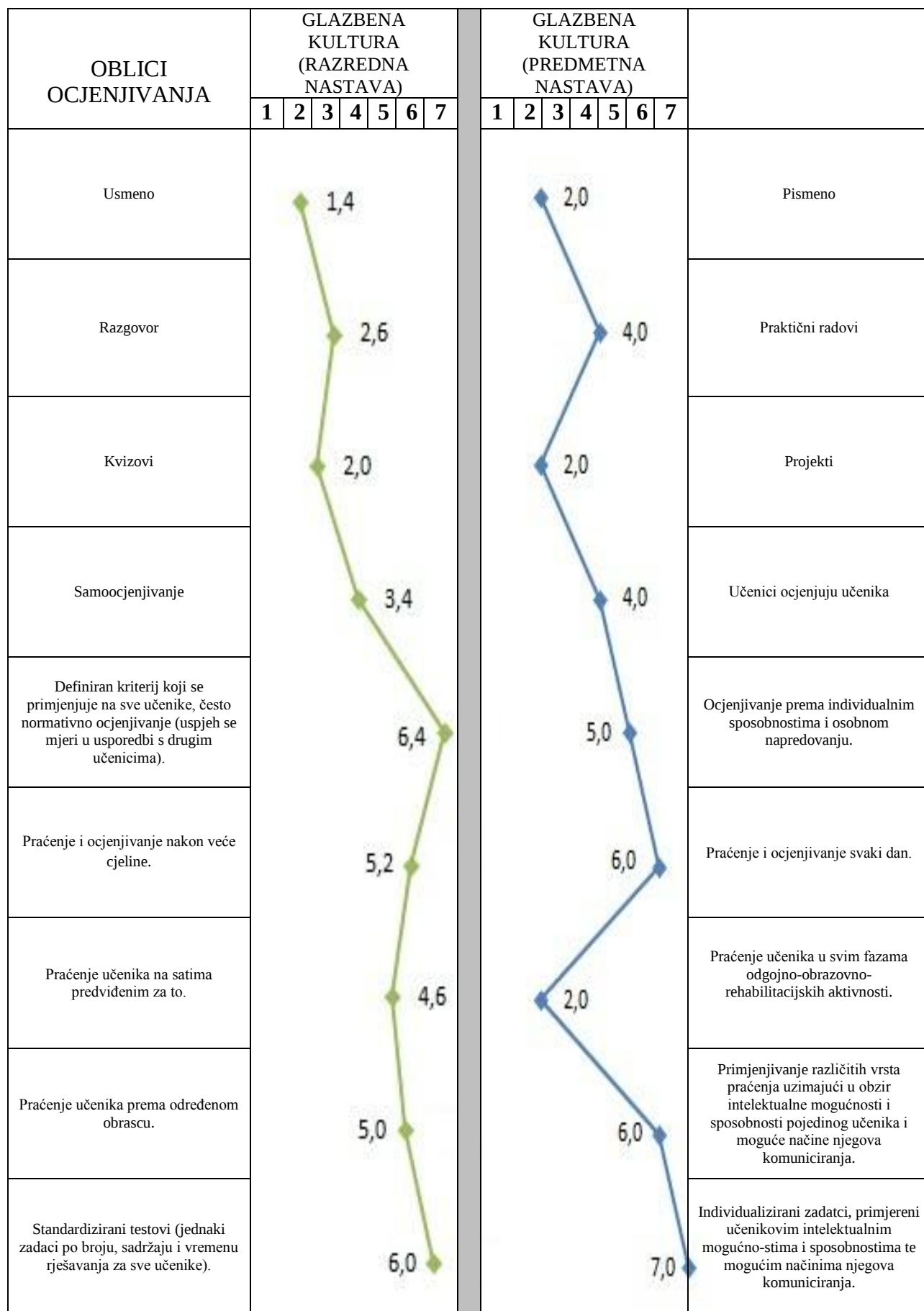
Tablica 15: Rezultati procjene pridržavanja odrednica i kriterija učitelja razredne i predmetne nastave pri ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

ODREDNICE I KRITERIJI OCJENJIVANJA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=5)						TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Objektivna/na sam u ocjenjivanju.	0	0	2	3	3,6	0,847	0	0	0	2	4	0
2. Pravedan/na sam u ocjenjivanju.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
3. Smiren/na sam tijekom ispitivanja, čak i kad učenici pokazuju neznanje.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	2	4	0
4. Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707
5. Redovito primjenjujem različite načine ocjenjivanja.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	1	1	3,5	0,707
6. Ocjene upisujem u zbornici.	3	2	0	0	1,4	0,547	2	0	0	0	1	0
7. Neodlučan/na sam u izricanju ocjene.	2	3	0	0	1,6	0,547	1	1	0	0	1,5	0,707
8. Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem.	3	1	1	0	1,6	0,894	2	0	0	0	1	0
9. Podliježem pritisku učenika i "savjetima" kolega.	4	1	0	0	1,2	0,447	2	0	0	0	1	0
10. Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja.	4	1	0	0	1,2	0,447	2	0	0	0	1	0
11. Nakon ocjenjivanja dajem učeniku obrazložene povratne informacije (u čemu je problem, kako taj problem riješiti na najbolji mogući način po učenika)	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707

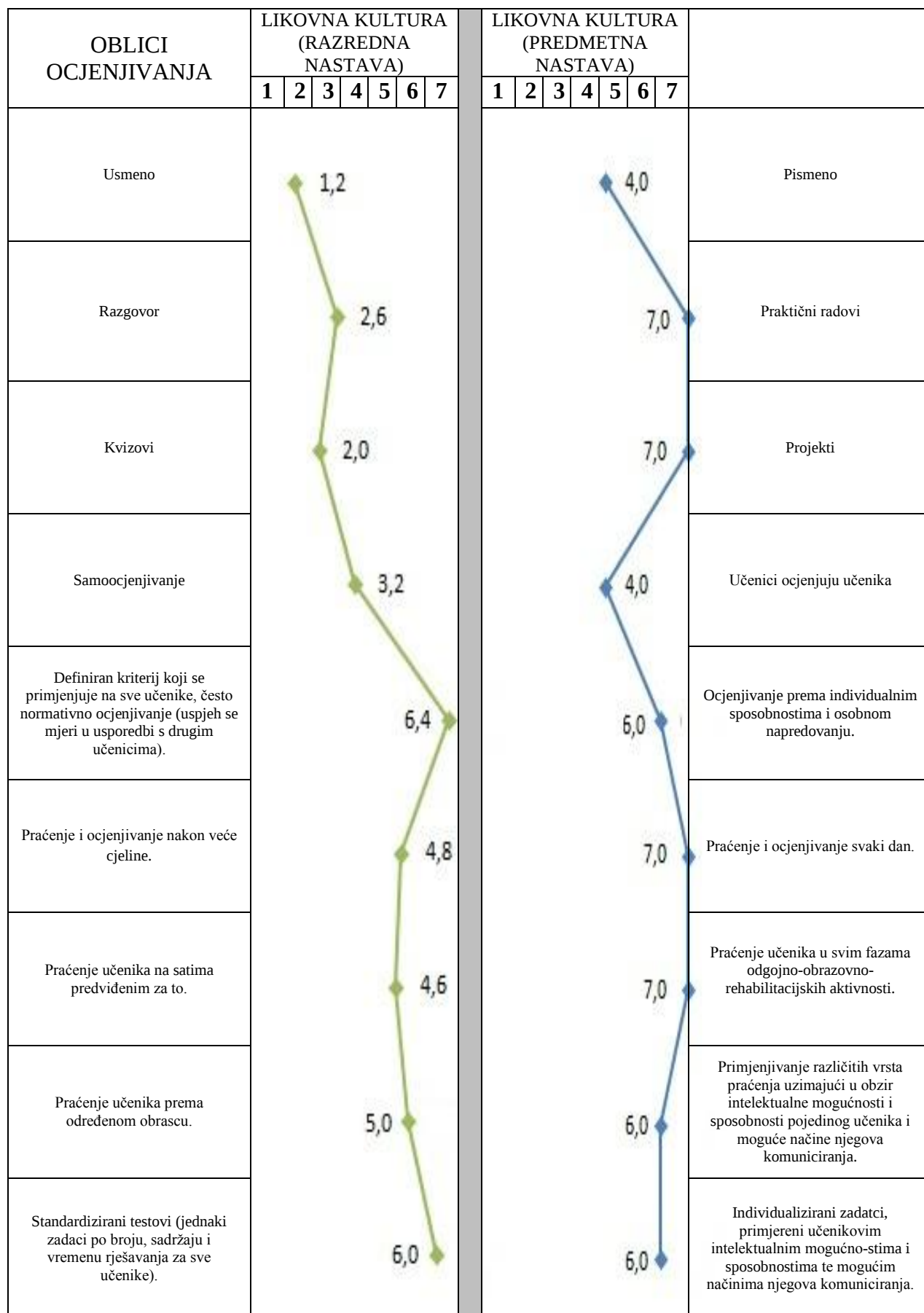
PRILOG 4



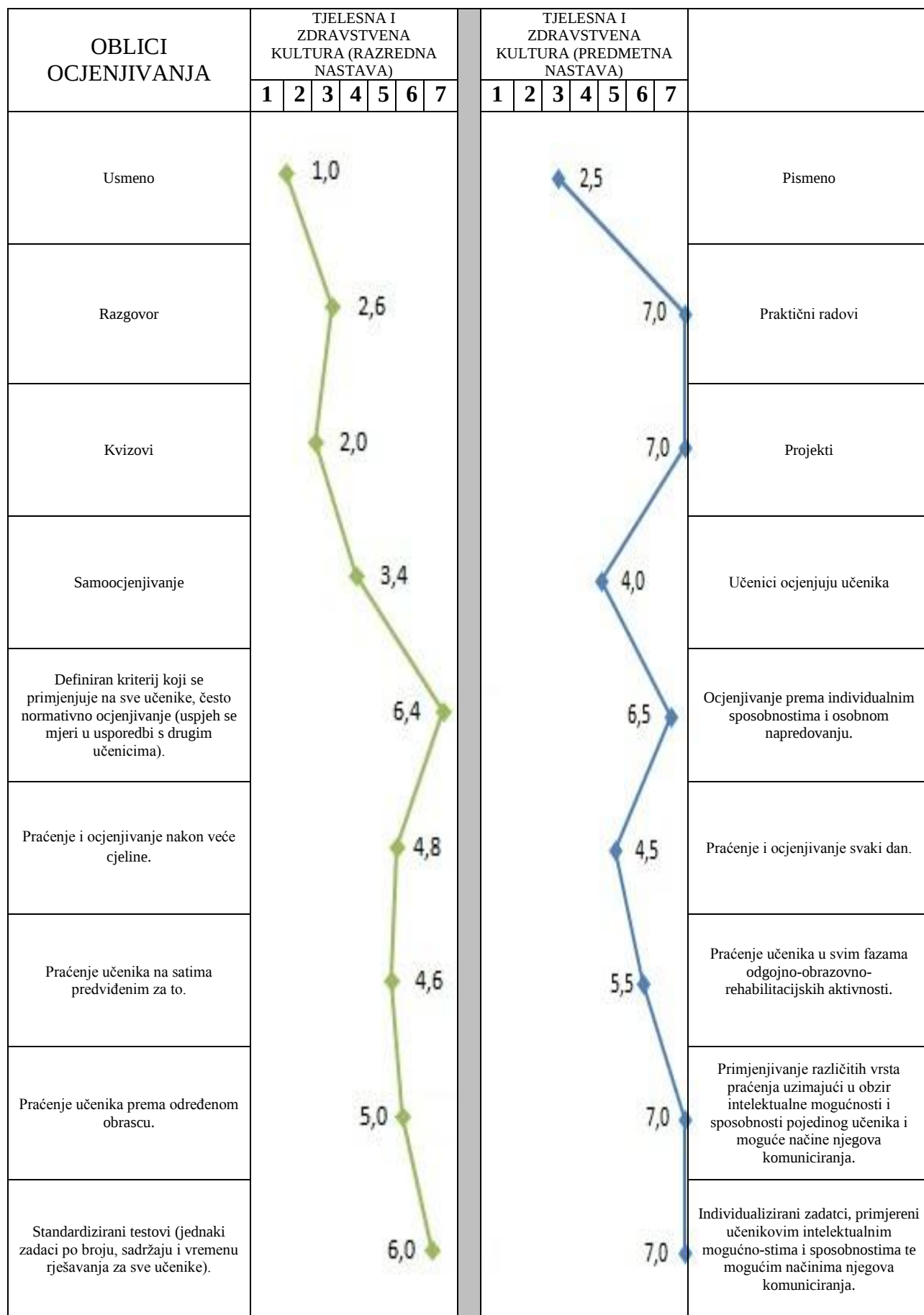
Graf 3: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju



Graf 4: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju



Graf 5: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju



Graf 6: Rezultati procjene primjene različitih oblika ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju

PRILOG 5

Tablica 18: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=5)						PRIRODA I DRUŠTVO/ BIOLOGIJA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	1	0	1	3	1,414
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	0	0	2	0	3	0
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	2	0	3	0
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	2	0	0	2	0
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	1	1	3,5	0,707
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	0	1	1	0	2,5	0,707

Tablica 19: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	GLAZBENA KULTURA (N=5)						GLAZBENA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	0	0	1	4	0
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	0	1	4	0
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	1	3	1	3	0,707	0	0	0	1	4	0
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	1	4	0
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0

Tablica 20: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	LIKOVNA KULTURA (N=5)						LIKOVNA KULTURA (N=1)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	1	4	3,8	0,447	0	1	0	0	2	0
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	0	0	0	1	4	0
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	0	0	0	1	4	0
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	1	3	1	3	0,707	0	0	1	0	3	0
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	3	2	3,4	0,547	0	0	0	1	4	0
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	0	1	0	0	2	0

Tablica 21: Rezultati procjene vidova domaćih zadaća učitelja razredne i predmetne nastave pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju

VIDOVI DOMAĆIH ZADAĆA	RAZREDNA NASTAVA						PREDMETNA NASTAVA					
	TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=5)						TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (N=2)					
	INDIVIDUALNA RAZINA (X)						INDIVIDUALNA RAZINA (X)					
	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
1. Domaće zadaće zadajem isključivo iz sadržaja koji se nadovezuju na aktivnosti na satu.	0	0	1	4	3,8	0,447	1	0	0	1	2,5	2,121
2. Gradivo koje zadajem za domaću zadaću mora biti objašnjeno, nekoliko puta ponovljeno i provjereno s aspekta učenikovog razumijevanja.	0	0	0	5	4	0	1	0	0	1	2,5	2,121
3. Provjeravam razumijevanje zadataka za domaću zadaću.	0	0	4	1	3,2	0,447	1	0	0	1	2,5	2,121
4. Zajedno s učenicima provjeravam domaće zadaće na sljedećem satu.	0	1	3	1	3	0,707	1	0	0	1	2,5	2,121
5. Domaće zadaće primjerene su učenikovim intelektualnim mogućnostima i sposobnostima.	0	0	3	2	3,4	0,547	1	0	0	1	2,5	2,121
6. Prakticiram slobodne izbore različitih zadataka za domaću zadaću.	0	5	0	0	2	0	1	0	1	0	2	1,414