

Bernadin Ibrahimpašić,
Šejla Bjelopoljak,
Arijana Midžić,
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Empirijska analiza neujednačenih kriterija ocjenjivanja u osnovnoj školi

Sažetak

Istraživanje analizira kriterijsko i normativno ocjenjivanje u obrazovanju s ciljem ispitivanja varijacija u ocjenjivanju učenika, vertikalno i horizontalno. Fokus istraživanja je na analizi školskog uspjeha u različitim predmetima i školama kako bi se utvrdilo da li postoje značajne razlike u ocjenjivanju i kako primjena različitih pristupa ocjenjivanju može uticati na ukupne obrazovne ishode. Empirijska analiza obuhvata kvantitativno ispitivanje prosječnih ocjena, raspona ocjena i standardne devijacije kako bi se utvrdila varijabilnost ocjenjivanja. Rezultati analize ukazuju na postojanje razlika u kriterijima ocjenjivanja i kod istih nastavnika s obzirom na starost učenika/razred i među nastavnicima različitih škola, pri čemu su neki predmeti konzistentno ocjenjeni višim ili nižim prosjecima, što implicira na neujednačene kriterije ocjenjivanja. Normativno ocjenjivanje omogućava poređenje postignuća među uzorcima, pri čemu se ističu područja s višim obrazovnim standardima, ali i ona koja zahtijevaju dodatne intervencije. S obzirom na to, zaključci ovog istraživanja sugerišu na potrebu za unificiranjem kriterijskog ocjenjivanja od strane nastavnika kako bi se osigurala pravednost i dosljednost u procjenjivanju znanja učenika, bez obzira koju školu pohađaju. Ovi nalazi mogu poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja i unapređenje obrazovnih politika.

Ključne riječi: *školski uspjeh, normativno i kriterijsko ocjenjivanje*

Uvod

Ocjenjivanje u obrazovanju predstavlja ključni aspekt nastavnog procesa jer omogućava uvid u stepen postignutih znanja, vještina i kompetencija učenika, ali i informiše nastavnike i obrazovne politike o kvaliteti obrazovnog sistema (Brookhart, 2013; Wiliam, 2011). Dva osnovna pristupa ocjenjivanju su kriterijsko i normativno ocjenjivanje, od kojih svaki ima svoje pedagoške i evaluacijske implikacije. Kriterijsko ocjenjivanje se temelji na unaprijed definisanim standardima, pri čemu se postignuće učenika mjeri prema objektivnim ciljevima, dok normativno ocjenjivanje poredi uspjehe učenika unutar određene referentne grupe (Linn & Gronlund, 2012; Nitko & Brookhart, 2011). Savremena istraživanja ukazuju na to da pristup ocjenjivanju značajno utiče na kvalitet učenja i obrazovne ishode (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Kriterijsko ocjenjivanje se sve više ističe kao poželjan pristup jer omogućava veću pravednost i fokus na individualni napredak učenika, za razliku od normativnog ocjenjivanja koje može pojačati obrazovne nejednakosti, posebno u heterogenim obrazovnim sredinama (Shepard, 2000; Kohn, 2000). Također, kriterijsko ocjenjivanje jača formativnu funkciju ocjenjivanja, jer učenicima daje povratnu informaciju o tome koliko su napredovali u odnosu na jasno definisane ciljeve, a ne u odnosu na svoje vršnjake (Brookhart, 2013; Andrade & Valtierra, 2019).

U obrazovnim sistemima poput onog u Bosni i Hercegovini, gdje ne postoji jasno definisana praksa jedinstvenih standarda ocjenjivanja među nastavnicima i školama, razlike u ocjenjivanju mogu biti izrazito izražene. Učenici u različitim školama mogu biti ocijenjeni prema različitim kriterijima, čak i unutar istih obrazovnih oblasti, što otvara pitanje dosljednosti i pravednosti ocjenjivanja (Stiggins, 2008). Razlike se mogu javiti kako vertikalno (među razredima i uzrastima), tako i horizontalno (među predmetima i školama), čime se otežava objektivno mjerenje znanja i uspjeha učenika.

Ovo istraživanje ima za cilj da ispita kako se kriterijsko i normativno ocjenjivanje primjenjuju u osnovnim školama Unsko-sanskog kantona, te da analizira postojanje varijacija u ocjenjivanju među predmetima i školama. Poseban fokus je stavljen na kvantitativnu analizu učeničkih ocjena iz svih predmeta od IV do IX razreda u osam osnovnih škola u Unsko-sanskom kantonu. Korištenjem kombinovanog kvalitativno-kvantitativnog pristupa, istraživanje teži razumijevanju obrazovnih obrazaca koji se pojavljuju usljed primjene različitih ocjenjivačkih modela, ali i identifikaciji potencijalnih nejednakosti koje iz toga proizlaze.

Pored analize teorijskih osnova i normativnih okvira ocjenjivanja, u istraživanju se razmatraju i konkretni podaci o ocjenama učenika, kako bi se

identifikovali predmeti sa konzistentno višim ili nižim ocjenama te utvrdilo da li ocjenjivanje reflektuje razlike u znanju učenika ili eventualne varijabilnosti u kriterijima ocjenjivanja. Time se otvara prostor za preporuke koje bi doprinijele ujednačavanju i standardizaciji ocjenjivanja, kao i formulisanju obrazovnih politika koje promiču pravedniji i inkluzivniji pristup procjenjivanju znanja.

Teorijski okvir

Kriterijsko ocjenjivanje predstavlja pristup ocjenjivanju koji se temelji na unaprijed definisanim standardima znanja, vještina i kompetencija koje učenici trebaju savladati. Za razliku od normativnog ocjenjivanja, koje rezultate pojedinca stavlja u odnos s rezultatima drugih učenika, kriterijsko ocjenjivanje se fokusira na individualni napredak i postignuća u odnosu na jasno postavljene obrazovne ciljeve (Linn & Gronlund, 2012). U ovom modelu učenik nije ocijenjen prema relativnoj poziciji unutar grupe, već prema stepenu do kojeg ispunjava definisane kriterije. Takav pristup omogućava veću transparentnost i objektivnost u ocjenjivanju, a time i veću pravednost obrazovnog procesa (Brookhart, 2013).

Kriterijsko ocjenjivanje doprinosi formativnom karakteru ocjenjivanja, omogućavajući učenicima da identifikuju vlastite slabosti i jačine, postavе konkretne ciljeve te prate sopstveni napredak. To ima pozitivan efekat na njihovu motivaciju i angažman u učenju (Black & Wiliam, 2009). S obzirom na to da se kriterijsko ocjenjivanje temelji na jasno definisanim i transparentnim ciljevima, učenici imaju bolju priliku za samo-refleksiju i usmjerenje ka daljem razvoju svojih sposobnosti. Ovaj pristup također potiče učenike na postavljanje ličnih ciljeva, što može povećati njihovu angažiranost i motivaciju u učenju (Andrade & Valtierra, 2019).

Pored toga, ovaj pristup omogućava nastavnicima da precizno identifikuju koje su oblasti znanja nedovoljno usvojene, čime se unapređuje planiranje nastave i diferencijacija u pristupu poučavanju. Učitelji mogu bolje razumjeti specifične potrebe učenika i prilagoditi nastavne metode tako da podrže njihov napredak u skladu s definiranim standardima (Wiliam, 2011).

Kao ilustracija kriterijskog ocjenjivanja, često se navode standardizirani ispiti i profesionalne certifikacije, gdje su pragovi uspjeha jasno definisani i poznati svim učesnicima procesa. Takvi testovi osiguravaju dosljednost ocjenjivanja među školama i obrazovnim sistemima, omogućavajući komparabilnost rezultata na većim geografskim ili institucionalnim nivoima (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001). Ovaj model omogućava postavljanje jasnih i objektivnih referentnih okvira, čime se povećava transparentnost evaluacije i omogućava bolja interpretacija postignuća učenika.

Nasuprot tome, normativno ocjenjivanje određuje uspjeh učenika u odnosu na performanse drugih učenika u grupi, čime se postignuće interpretira kao relativna pozicija unutar referentne populacije (Nitko & Brookhart, 2011). Takav pristup često se koristi u kontekstu selekcije i klasifikacije, primjerice pri rangiranju kandidata na prijemnim ispitima ili za dodjelu nagrada i stipendija. Iako može imati funkcionalnu vrijednost u konkurentskim procesima, normativno ocjenjivanje je predmet čestih kritika zbog svog potencijalno diskriminatornog efekta. Naime, ono ne uvažava razlike u obrazovnim resursima, okruženju i podršci koju učenici imaju, čime se produbljuju postojeće obrazovne nejednakosti (Shepard, 2000; McMillan, 2017). Prema literaturi, normativno ocjenjivanje može izazvati nepravedne razlike u obrazovnim prilikama, jer učenici koji dolaze iz različitih socio-ekonomskih i obrazovnih sredina nemaju jednake šanse u usporedbi s njihovim vršnjacima u obrazovnim institucijama s boljim resursima (Kohn, 2000).

U konačnici, kriterijsko ocjenjivanje je pristup koji promiče pravednost i ravnotežu u ocjenjivanju, osiguravajući da svi učenici imaju iste šanse za postizanje visokih standarda, bez obzira na njihove početne uvjete. Osim toga, ovaj model omogućava bolju usmjerenost na razvoj učenika i može pridonijeti veće motivacije i angažiranosti učenika, čime se stvara zdraviji obrazovni okvir koji potiče kontinuirani napredak i razvoj (Hattie & Timperley, 2007).

Metodološki okvir rada

U ovom istraživanju zastupljena je kvalitativno-kvantitativna paradigma kako bi se omogućila sveobuhvatna analiza kriterijskog i normativnog ocjenjivanja zastupljena u osnovnim školama Unsko-sanskog kantona. Metodološki pristup obuhvata metodu teorijske analize, kvantitativnu analizu podataka i komparativnu analizu ocjena učenika u 8 osnovnih škola. Pregled literature uključuje teorijske koncepte o kriterijskom i normativnom ocjenjivanju, oslanjajući se na radove Pophama (2017), Linna i Gronlunda (2012) te Nitka i Brookharta (2011). Ova teorijska osnova omogućava razumijevanje ključnih principa ocjenjivanja i njihovu praktičnu primjenu u obrazovanju.

Cilj istraživanja je analizirati i uporediti kriterijsko i normativno ocjenjivanje u obrazovnom sistemu kroz empirijsku analizu učeničkih postignuća u osnovnim školama u Unsko-sanskom kantonu. U kreiranju hipoteza rukovodili smo se istraživačkim pitanjima:

1. Da li učenici u različitim školama i gradovima postižu rezultate u skladu s unaprijed definiranim pragovima kriterijskog ocjenjivanja?

2. Da li postoje značajne razlike u postignućima između regija koje mogu ukazivati na primjenu normativnog ocjenjivanja?
3. Da li razlike u ocjenama među predmetima i razredima ukazuju na neujednačene kriterije ocjenjivanja te kako se te razlike mogu minimizirati uvođenjem standardiziranih metoda ocjenjivanja?

Empirijska analiza se temelji na kvantitativnom ispitivanju podataka o ocjenama učenika iz svih predmeta od IV do IX razreda u 8 gradova / općina. Analiza podataka obuhvata dvije ključne hipoteze:

H1

Učenici u različitim gradovima i školama ostvaruju značajno različite rezultate u odnosu na unaprijed definirane pragove, pri čemu postoje predmeti s konzistentno višim ili nižim prosječnim ocjenama, što može ukazivati na varijabilnost u kriterijima ocjenjivanja među školama.

- Analizirati kako učenici u različitim gradovima/općinama/školama postižu rezultate u odnosu na unaprijed definirane pragove.
- Identificirati koliko učenika u svakoj školi zadovoljava određene standarde postignuća.
- Uporediti prosječne ocjene među predmetima i razredima kako bi se utvrdilo da li neki predmeti pokazuju konzistentno niže ili više ocjene.

H2

Postoje značajne razlike u postignućima učenika među gradovima i školama, pri čemu određene lokacije pokazuju više ili niže prosječne rezultate u pojedinim predmetima.

- Uporediti rezultate između različitih gradova/općina kako bi se vidjelo gdje učenici postižu bolje ili lošije rezultate.
- Rangirati škole ili regije prema prosječnim ocjenama u određenim predmetima i razredima.
- Identificirati koliko učenici odstupaju od prosjeka, što bi impliciralo na detekciju izuzetnih učenika ili područja s potrebom za intervencijom.

Prva hipoteza se temelji na pretpostavci da nisu svi obrazovni sistemi jednako usklađeni u primjeni kriterijskog ocjenjivanja, što dovodi do razlika u uspjehu

učenika, kako unutar pojedinačnih škola, tako i među različitim gradovima/općinama. Analiza će nastojati identificirati da li učenici zadovoljavaju određene standarde postignuća te da li pojedini predmeti imaju konzistentno niže ili više prosječne ocjene, što može biti pokazatelj neujednačenosti kriterija ocjenjivanja u obrazovnom sistemu.

Druga hipoteza se temelji na pretpostavci da normativno ocjenjivanje omogućava identifikaciju relativnog položaja učenika u odnosu na referentnu grupu te da može pružiti uvid u obrazovne nejednakosti među različitim regijama. Analiza će istražiti da li postoje statistički značajne razlike među školama i regijama te kako te razlike mogu uticati na obrazovne politike i prakse ocjenjivanja.

Ovim radom omogućit ćemo dublje razumijevanje varijacija u ocjenjivanju i identifikiranje potencijalnih faktora koji utiču na razlike među školama. Na temelju dobijenih rezultata, analiza pruža osnove za daljnje istraživanje s ciljem unificiranja kriterijskog ocjenjivanja i osiguranja kvalitetnijeg obrazovnog sistema.

Uzorak

Uzorak je stratificirani, čini ga 400 učenika iz 8 osnovnih škola Unsko-sanskog kantona, obuhvatajući učenike od *IV do IX razreda*. Ukupno je analizirano *31.200 ocjena*, što predstavlja značajnu količinu podataka za dobijanje relevantnih uvida o obrazovnim postignućima u kantonu.

Analiza i interpretacija rezultata

1. Da li učenici u različitim školama i gradovima postižu rezultate u skladu s unaprijed definiranim pragovima kriterijskog ocjenjivanja?
2. Da li postoje značajne razlike u postignućima između regija koje mogu ukazivati na primjenu normativnog ocjenjivanja?
3. Da li razlike u ocjenama među predmetima i razredima ukazuju na neujednačene kriterije ocjenjivanja te kako se te razlike mogu minimizirati uvođenjem standardiziranih metoda ocjenjivanja?

Tabela 1. *Prosječne ocjene po gradovima/općinama u Unsko-sanskom kantonu u IV razredu*

Grad/općina	BJK	EJK	MM	MOK	MK	LK	TZO	Vj
Bihać	4.55	4.4	4.11	4.45	4.62	4.72	4.77	4.91
Ključ	4.27	4.11	3.86	4.16	4.64	4.66	4.68	4.64
Bosanski Petrovac	4.19	4.26	3.87	4.11	4.34	4.55	4.51	4.7
Bosanska Krupa	4.3	4.3	3.81	4.09	4.42	4.51	4.58	4.63
Cazin	4.14	4.16	3.94	4.32	4.6	4.66	4.72	4.42
Velika Kladuša	4	3.93	3.7	3.98	4.35	4.43	4.53	4.42
Bužim	4.2	4.11	3.96	4.09	4.53	4.56	4.73	4.47
Sanski Most	4.09	4.28	3.83	4.17	4.61	4.54	4.69	4.57
Σ		4.19	3.89	4.17		4.58	4.65	4.59

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MOK-moja okolina, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka

Na osnovu podataka o uspjehu učenika IV razreda može se zaključiti da najstrožiji kriterij ocjenjivanja ima Velika Kladuša, s najnižim ukupnim prosjekom ocjena od 4.17, s druge strane, najblaži kriterij ima Bihać, gdje je ukupni prosjek ocjena najviši i iznosi 4.57. Analiza je napravljena na osnovu srednje vrijednosti ocjena iz svih predmeta navedenih za IV razred kako bi se dobila cjelokupna slika o općem uspjehu učenika u svakom gradu/općini i kako bi se mogla procijeniti moguća razlika u kriterijima ocjenjivanja među njima. Rezultati su prikazani u tabeli 1.

Tabela 2. *Prosječne ocjene po gradovima/općinama u Unsko-sanskom kantonu u V razredu*

Grad/općina	BJK	EJK	MM	MK	LK	TZO	Vj	PR	DRŠ	TK	INF	KŽ
Bihać	4.45	4.51	4.13	4.68	4.66	4.72	4.87	4.4	4.23	4.68	4.94	4.55
Ključ	4.11	4.27	3.84	4.61	4.73	4.84	4.64	4.25	4.07	4.57	4.7	4.52
Bosanski Petrovac	3.98	4.11	3.74	4.32	4.7	4.72	4.51	4.17	4.13	4.4	4.32	4.23
Bosanska Krupa	4.28	4.21	3.98	4.51	4.7	4.79	4.77	4.42	4.37	4.42	4.4	4.33
Cazin	4.3	4.32	4	4.7	4.76	4.92	4.54	4.24	4.24	4.6	4.66	4.68
Velika Kladuša	3.95	3.97	3.78	4.33	4.47	4.62	4.57	3.92	3.88	4.28	4.35	4.38

Bužim	4.24	4.22	4.02	4.58	4.65	4.69	4.64	4.16	4.09	4.25	4.36	4.6
Sanski Most	4.06	4.22	3.78	4.54	4.39	4.67	4.76	4.43	4.31	4.54	4.37	4.56
Σ	4.20	4.18	3.91		4.66		4.66				4.59	

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MOK-moja okolina, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka, PR-priroda, DRŠ-društvo, TK-tehnička kultura, INF-informatika, KŽ-kultura življenja

Analizom podataka o uspjehu učenika V razreda, najstrožiji kriterij ocjenjivanja primjetan je u općini Velika Kladuša, gdje je zabilježen najniži ukupni prosjek ocjena 4.21, što ukazuje na potencijalno zahtjevnije ocjenjivanje, ujedno i slabiji uspjeh učenika. Nasuprot tome, najviši ukupni prosjek ostvaren je u Bihaću 4.57, što može značiti da su kriteriji blaži ili da učenici u tom gradu postižu viši nivo znanja i vještina. Rezultati su prikazani u tabeli 2.

Tabela 3. Prosječne ocjene po gradovima/općinama u Unsko-sanskom kantonu u VI razredu

Grad/općina	BJK	EJK	MM	MK	LK	TZO	Vj	TK	INF	NjJK	BIO	GEO	HIS
Bihać	4.72	3.85	3.72	4.57	4.81	4.96	4.85	4.45	4.53	3.81	4	4.17	3.98
Ključ	4.36	3.7	3.52	4.39	4.48	4.7	4.41	4.11	4.05	3.66	3.73	3.8	3.68
Bosanski Petrovac	3.83	3.68	3.45	4.47	4.77	4.81	4.62	4.13	3.94	3.79	3.53	3.53	3.66
Bosanska Krupa	3.95	3.51	3.51	3.86	4.53	4.47	4.49	4	3.93	3.74	3.58	3.72	3.58
Cazin	4.12	3.88	3.72	4.44	4.66	4.68	4.32	4.26	4.38	4.04	4.04	3.84	3.8
Velika Kladuša	3.78	3.78	3.27	4.27	4.27	4.68	4.5	4.23	3.85	3.43	3.53	3.7	3.5
Bužim	4.05	3.51	3.09	4.05	4.35	4.51	4.31	3.96	3.67	3.71	3.71	3.76	3.62
Sanski Most	3.61	3.41	3.59	4.04	4.5	4.44	4.72	4.28	3.89	3.87	3.69	3.52	3.31
Σ		3.66	3.59		4.55	4.47	4.52			3.77			

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MOK-moja okolina, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka, TK-tehnička kultura, INF-informatika, KŽ-kultura življenja, NjJK-njemački jezik i književnost, BIO-biologija, GEO-geografija, HIS-historija

U VI razredu najstrožiji kriterij ocjenjivanja prisutan je u općini Bužim, gdje je ukupni prosjek ocjena najniži i iznosi 3.87, što može ukazivati na strožije zahtjeve, popratno i slabiji učenički uspjeh. Nasuprot tome, Bihać se ponovo ističe kao grad s najvišim ukupnim prosjekom 4.34, što može značiti blaže kriterije ili viši nivo postignuća kod učenika. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

Tabela 4. *Prosječne ocjene po gradovima/ općinama u Unsko-sanskom kantonu u VII razredu*

Grad/ općina	BJK	EJK	MM	MK	LK	TZO	Vj	TK	INF	NjJK	BIO	GEO	HIS	FIZ
Bihać	4.28	4.19	3.62	4.43	4.7	4.94	4.94	4.55	4.4	3.81	4.19	4.15	4.04	3.64
Ključ	4.07	3.86	3.45	4.18	4.52	4.77	4.7	4.3	3.89	3.68	3.89	3.73	3.7	3.45
Bosanski Petrovac	3.53	3.51	3.26	4.49	4.6	4.74	4.66	4.45	3.68	3.64	3.66	3.4	3.62	3.49
Bosanska Krupa	3.56	3.37	3.3	3.77	4.05	4.19	4.47	3.93	3.7	3.4	3.56	3.51	3.44	3.6
Cazin	3.76	3.7	3.56	4.52	4.48	4.64	4.06	4.24	4.26	3.92	4	4.1	3.92	3.68
Velika Kladuša	3.4	3.58	3.28	4.15	4.15	4.52	4.52	4.12	3.52	3.38	3.47	3.4	3.35	3.27
Bužim	3.56	3.55	3.24	4.18	4.51	4.51	4.24	3.85	3.58	3.51	3.51	3.73	3.6	3.2
Sanski Most	3.28	3.31	3.39	3.78	4.3	4.22	4.57	3.89	3.78	3.85	3.48	3.63	3.59	3.3
Σ			3.51		4.49	4.41	4.64			3.66				3.57

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka, TK-tehnička kultura, INF-informatika, NjJK-njemački jezik i književnost, BIO-biologija, GEO-geografija, HIS-historija, FIZ-fizika

U VII razredu, najstrožiji kriterij zabilježen je u gradu Bosanska Krupa, gdje učenici ostvaruju najniži ukupni prosjek ocjena 3.70, što može upućivati na zahtjevnije ocjenjivanje ili niži nivo znanja učenika. Najviši ukupni prosjek opet bilježi Bihać 4.28, što potvrđuje trend boljeg uspjeha učenika ili potencijalno blažeg pristupa u ocjenjivanju znanja. Rezultati su prikazani u tabeli 4.

Tabela 5. *Prosječne ocjene po gradovima/općinama u Unsko-sanskom kantonu u VIII razredu*

Grad/ općina	BJK	EJK	MM	MK	LK	TZO	Vj	TK	INF	NjJK	BIO	GEO	HIS	FIZ	HEM
Bihać	4.32	4.32	3.49	4.15	4.87	4.91	4.81	4.51	4.02	4.04	4.57	4.11	4.06	3.51	3.91
Ključ	3.91	3.82	3.32	3.98	4.43	4.64	4.48	4.3	3.57	3.7	3.95	3.73	3.64	3.32	3.73
Bosanski Petrovac	3.62	3.38	3.02	4.23	4.64	4.74	4.53	4.17	3.64	3.55	3.87	3.66	3.49	3.21	3.55
Bosanska Krupa	3.47	3.09	3.33	3.72	4.26	4.21	4.19	3.79	3.51	3.47	3.44	3.53	3.35	3.33	3.51
Cazin	3.62	3.66	3.62	4.22	4.4	4.6	3.88	4.02	4.46	3.7	3.74	3.8	3.62	3.34	3.36
Velika Kladuša	3.42	3.58	3.28	3.95	3.98	4.5	4.4	4.07	3.55	3.45	3.58	3.43	3.42	3.25	3.38
Bužim	3.44	3.53	3.2	4.22	4.4	4.33	4.04	3.87	3.69	3.27	3.49	3.69	3.49	3.09	3.05
Sanski Most	3.44	3.37	3.43	3.83	4.35	4.35	4.57	4.13	3.94	3.76	3.57	3.5	3.5	3.17	3.56
Σ			3.45		4.52	4.36	4.47							3.53	3.50

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka, TK-tehnička kultura, INF-informatika, NjJK-njemački jezik i književnost, BIO-biologija, GEO-geografija, HIS-historija, FIZ-fizika, HEM-hemija

U VIII razredu, grad s najnižim ukupnim prosjekom je Bosanska Krupa 3.61, što ukazuje na strožiji kriterij ocjenjivanja ili niže postignuće učenika (izostanak funkcionalnog znanja?). Suprotno tome, Bihać ponovno ima najviši ukupni prosjek 4.24, što može značiti blaži kriterij ili bolje učeničke rezultate. Rezultati su prikazani u tabeli 5.

Tabela 6. *Prosječne ocjene po gradovima/općinama u Unsko-sanskom kantonu u IX razredu*

Grad/ općina	BJK	EJK	MM	MK	LK	TZO	Vj	TK	INF	NjJK	BIO	GEO	HIS	FIZ	HEM	DEM
Bihać	4.85	4.26	3.62	4.64	4.89	4.68	4.89	4.06	4.28	4.34	4.53	3.96	4.21	3.94	4.15	4.89
Ključ	4.27	3.98	3.36	4.27	4.36	4.5	4.55	3.86	3.93	3.93	4.05	3.64	3.89	3.68	3.7	4.5
Bos. Petrovac	3.83	3.66	3.23	4.38	4.57	4.62	4.77	4	3.85	3.87	3.96	3.68	3.87	3.66	3.74	4.53
Bos. Krupa	3.56	3.63	3.4	3.88	4.23	4.02	4.3	3.81	3.53	3.56	3.53	3.42	3.49	3.35	3.51	4.26
Cazin	3.72	4.08	3.58	4.4	4.58	4.42	3.98	4.18	4.4	3.74	3.9	3.86	3.82	3.36	3.42	4.44
V. Kladuša	3.38	3.63	3.38	4.37	4.22	4.48	4.47	4	3.77	3.5	3.82	3.52	3.55	3.5	3.58	4.18

Bužim	3.65	3.6	3.15	4.16	4.33	4.29	4.2	3.8	3.75	3.35	3.6	3.8	3.67	3.22	3.22	4.22
Sanski Most	3.69	3.59	3.48	4.22	4.43	4.57	4.57	4.13	4.06	3.94	3.8	3.65	3.59	3.61	3.87	4.59
			3.38		4.44		4.55							3.46	3.59	4.45

Napomena. BJK-bosanski jezik i književnost, EJK-engleski jezik i književnost, MM-matematika, MK-muzička kultura, LK-likovna kultura, TZO-tjelesni i zdravstveni odgoj, Vj-vjeronauka, TK-tehnička kultura, INF-informatika, NjJK-njemački jezik i književnost, BIO-biologija, GEO-geografija, HIS-historija, FIZ-fizika, HEM-hemija, DEM-demokratija

U IX razredu najstrožiji kriterij je i dalje prisutan u gradu Bosanska Krupa, gdje učenici ostvaruju najniži ukupni prosjek ocjena 3.72, što može ukazivati na zahtjevnije ocjenjivanje ili slabiji uspjeh. Najviši ukupni prosjek ponovno bilježi Bihać 4.39, što potvrđuje obrazac visoke uspješnosti učenika u tom gradu i/ili blažih kriterija ocjenjivanja. Rezultati su prikazani u tabeli 6.

U odnosu na postavljeni zadatak „*da li učenici u različitim školama i gradovima postižu rezultate u skladu s unaprijed definiranim pragovima kriterijskog ocjenjivanja*“ zaključuje se da rezultati ukazuju na to da postoji značajna varijabilnost u prosječnim ocjenama među gradovima/općinama, što sugerira da učenici ne postižu rezultate ujednačeno i vjerovatno ne postoje strogo standardizirani kriteriji ocjenjivanja koji se primjenjuju u svim školama i gradovima/općinama. Na primjer:

Bihać konstantno bilježi najviše prosječne ocjene u gotovo svim razredima i predmetima. Bosanska Krupa, Bužim i Velika Kladuša često imaju niže prosječne ocjene, što može ukazivati na strožije ocjenjivanje ili na niži nivo učeničkih postignuća. Pragovi kriterijskog ocjenjivanja ili nisu jasno definirani, ili se primjenjuju neujednačeno, što otvara prostor za različite interpretacije i standarde kvalitete među školama.

Odgovor na drugi postavljeni zadatak „*da li postoje značajne razlike u postignućima između regija koje mogu ukazivati na primjenu normativnog ocjenjivanja*“, zaključuje se da razlike u ocjenama među gradovima/općinama su kontinuirane i jasno izražene, što može ukazivati na prisustvo normativnog ocjenjivanja, odnosno subjektivnu procjenu u odnosu na prosjek razreda ili škole, a ne u odnosu na jasno definisane kriterije. Mjesta gdje su ocjene najviše (uzorak Bihać), moguće je da se učenici ocjenjuju blaže ili prema prosjeku u razredu, a ne na temelju objektivnih standarda. Suprotno tome, općine/gradovi koje dosljedno imaju niže prosječne ocjene (poput uzorka Bosanske Krupe, Velike Kladuše i Bužima), može značiti strožiji normativni pristup u ocjenjivanju.

Ove razlike ne bi trebale biti ovoliko izražene ako bi se koristilo isključivo

kriterijsko ocjenjivanje zasnovano na objektivnim postignućima. Dakle, moguće je da se u nekim školama uspjeh učenika mjeri u odnosu na rezultate drugih učenika, što ukazuje na prisutnost normativnog ocjenjivanja.

Treći istraživački zadatak „*da li razlike u ocjenama među predmetima i razredima ukazuju na neujednačene kriterije ocjenjivanja te kako se te razlike mogu minimizirati uvođenjem standardiziranih metoda ocjenjivanja*“ pokazuje da podaci jasno ukazuju na to da postoje razlike u ocjenama među predmetima, kako u okviru jednog razreda, tako i kroz različite razrede, npr.:

Predmeti poput Muzičke kulture, Likovne kulture i Tjelesnog i zdravstvenog odgoja imaju konzistentno visoke ocjene u svim gradovima/općinama (često preko 4.5), što sugerira blaže ocjenjivanje. Nasuprot tome, Matematika, Njemački jezik, Fizika, Hemija i Informatika često imaju znatno niže ocjene (često između 3.2 i 3.7), što upućuje na strože kriterije ili sadržaj iz kojeg učenici ne pokazuju funkcionalno znanje.

Razlike postoje i među razredima, npr. učenici V razreda imaju u prosjeku više ocjene od učenika VIII i IX razreda, što može biti posljedica povećane složenosti gradiva, ali i moguće promjene pristupa u ocjenjivanju.

Rezultati pokazuju da:

Učenici ne postižu ujednačene rezultate među gradovima/općinama, što implicira razlike u kriterijima ocjenjivanja.

Postoje jasne teritorijalne razlike u ocjenjivanju koje mogu ukazivati na normativni pristup u ocjenjivanju.

Predmeti se ne ocjenjuju jednako strogo, te se razlike među razredima i predmetima dodatno produbljuju zbog neujednačenih kriterija.

Na osnovu analize prosječnih ocjena učenika u različitim gradovima/općinama Unsko-sanskog kantona, potvrđene su obje postavljene hipoteze:

H1 - Kriterijsko ocjenjivanje

Učenici u različitim gradovima/općinama i školama ostvaruju značajno različite rezultate u odnosu na unaprijed definirane pragove, pri čemu postoje predmeti s konzistentno višim ili nižim prosječnim ocjenama, što može ukazivati na varijabilnost u kriterijima ocjenjivanja među školama. Ova hipoteza je potvrđena. Podaci pokazuju da su razlike među predmetima značajne i stabilne, predmeti poput Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, Muzičke i Likovne kulture redovno imaju visoke prosječne ocjene, dok su Matematika, Hemija i Fizika među najniže ocijenjenim predmetima. Također, postoje velike razlike među školama i gradovima/općinama, što ukazuje na neujednačenu primjenu kriterijskog ocjenjivanja.

H2 - Normativno ocjenjivanje

Postoje značajne razlike u postignućima učenika među gradovima i školama, pri čemu određene lokacije pokazuju više ili niže prosječne rezultate u pojedinim predmetima. Rezultati pokazuju da gradovi/općine kao što su **Bihać** dosljedno bilježe najviše prosječne ocjene, dok su **Bosanska Krupa, Bužim i Velika Kladuša** često na dnu ljestvice. Ove razlike su prevelike da bi se objasnile samo znanjem učenika, te ukazuju na **prisustvo normativnog (relativnog) ocjenjivanja** u kojem se ocjene dodjeljuju u odnosu na lokalni prosjek (misli se na uvriježenu praksu u školi ili općini/gradu), a ne prema univerzalnim standardima. Postavljena hipoteza je u potpunosti potvrđena. U prilog napisanog kreiran je i tabelarni prikaz u tabeli 7.

Tabela 7. Poređenje kriterijskog i normativnog ocjenjivanja

Elementi	H1-Kriterijsko ocjenjivanje	H2-Normativno ocjenjivanje
Varijacije među predmetima	Prisutno (ne)funkcionalno znanje u ovisnosti od prirode predmeta i predavača	Utiču i na regionalne razlike
Razlike među školama i gradovima/općinama	Kriteriji se primjenjuju neujednačeno	Ocjene zavise od lokalnih normi
Podaci podržavaju hipotezu?	Potvrđeno	Potvrđeno
Preporuke	Standardizacija kriterija, eksterni testovi	Usklađivanje pristupa među školama

Diskusija rezultata

Dobijeni rezultati otvaraju važna pitanja o dosljednosti, pravičnosti i svrsi ocjenjivanja u obrazovnom sistemu Unsko-sanskog kantona. Empirijska analiza ukazuje na obrasce koji nadilaze pojedinačne razlike u postignuću učenika i upućuju na strukturne nedosljednosti u načinu na koji se znanje vrednuje. Ovo se ne može zanemariti u kontekstu težnje ka inkluzivnijem, pravičnijem i standardiziranom obrazovanju.

Jedan od ključnih uvida proizlazi iz činjenice da visoke ili niske ocjene ne odražavaju uvijek realni nivo kompetencija učenika, već su često rezultat različitih pristupa u procjeni znanja. U sredinama gdje su prosječne ocjene niže, moguće je da su primijenjeni stroži, ali i konzistentniji kriteriji ocjenjivanja, dok u drugim sredinama više ocjene mogu biti posljedica blažih zahtjeva i većeg prostora za subjektivnu interpretaciju standarda. Ova situacija

problematizira validnost školskih ocjena kao pouzdanih pokazatelja znanja i napretka, posebno u kontekstu selekcije za dalje obrazovanje.

Postavlja se i pitanje uloge nastavnika u oblikovanju ocjenjivačkih normi. Nastavnici, kao nosioci profesionalne autonomije, imaju ključnu ulogu u operacionalizaciji obrazovnih standarda. Međutim, bez zajedničkih kriterija i jasnih smjernica, dolazi do neujednačenih praksi koje, iako često nenamjerne, proizvode sistemske nejednakosti. Ovo posebno dolazi do izražaja u predmetima u kojima sadržaj podrazumijeva visoku interpretativnost, ali i u tzv. „tehničkim” disciplinama gdje bi se očekivala veća objektivnost u ocjenjivanju.

Dodatno, rezultati sugeriraju da bi različiti nivoi resursa i pedagoške podrške među školama mogli imati uticaja na ocjenjivačke prakse. Škole koje raspolažu boljim nastavnim sredstvima, kvalitetnijim stručnim kadrom i stabilnijim pedagoškim okruženjem mogu ostvariti bolji uspjeh učenika, što ne mora nužno značiti razlike u kriterijima, već u stvarnim uvjetima za postizanje tih kriterija. Ipak, bez transparentnih standarda, teško je razlikovati rezultat znanja od rezultata konteksta.

Ova istraživačka analiza podržava postojeće nalaze iz literature koji upozoravaju na rizike normativnog ocjenjivanja u heterogenim obrazovnim okruženjima (Kohn, 2000; Shepard, 2000). Takav pristup ne valorizira individualni napredak učenika niti omogućava tačnu identifikaciju potreba za dodatnom podrškom. Umjesto toga, kreira se relativna ljestvica uspjeha koja favorizira učenike iz obrazovno povoljnijih sredina, istovremeno demotivirajući one koji se već bore sa strukturnim preprekama u učenju.

Uprkos složenosti konteksta, rezultat da su određeni predmeti konzistentno blaže ili strože ocjenjivani nosi važne implikacije za obrazovnu politiku. Nije samo potrebno uspostaviti standarde, već i pružiti podršku nastavnicima za njihovu implementaciju kroz stručno usavršavanje, razvoj instrumenata za formativno ocjenjivanje i kreiranje evaluacijskih rubrika koje omogućavaju jasniju i pouzdaniju procjenu.

Na kraju, treba istaknuti da ocjenjivanje nije neutralna aktivnost. Način na koji vrednujemo učenike oblikuje njihovu motivaciju, samopoimanje i obrazovne ambicije. Ako ocjene ne reflektuju realna znanja, već lokalne norme ili varijabilne kriterije, tada škola ne ispunjava svoju razvojnu i društvenu funkciju. Zato se pitanje standardizacije ocjenjivanja ne može posmatrati kao tehničko, već kao ključno pitanje obrazovne pravde.

Zaključak

Analizom i interpretacijom prosječnih ocjena učenika od IV do IX razreda osnovnih škola u gradovima/općinama Unsko-sanskog kantona dobijen

je jasniji uvid u razlike u ocjenjivačkoj praksi među školama i regijama. Rezultati ukazuju na postojanje značajnih razlika u uspjehu učenika koje se ne mogu isključivo pripisati znanju, već i neujednačenim kriterijima ocjenjivanja. Prosječne ocjene u većini gradova/općina su visoke i često iznad 4.0, što bi, prema kriterijskom modelu ocjenjivanja, značilo da većina učenika kontinuirano pokazuje izuzetno visok nivo znanja. Međutim, razlike među gradovima/općinama, naročito između Bihaća i Velike Kladuše ili Bosanske Krupe, sugeriraju da pragovi ocjenjivanja nisu dosljedno primijenjeni. Bihać u gotovo svim razredima bilježi najviše prosjeke, dok gradovi/općine poput Velike Kladuše, Bosanske Krupe i Bužima često imaju najniže ocjene. Uočene su jasne regionalne razlike koje mogu ukazivati na primjenu normativnog ocjenjivanja u nekim sredinama. Naprimjer, niži prosjeci u Bosanskoj Krupi i Velikoj Kladuši mogu značiti da se u tim školama ocjenjivanje vrši u odnosu na uspjeh drugih učenika, a ne prema jasno definisanim standardima znanja. To može dovesti do nejednakih šansi učenika za napredovanje i upis u srednje škole, bez obzira na stvarno znanje i kompetencije. Razlike u ocjenama među predmetima, razredima i gradovima/općinama ukazuju na neujednačenu primjenu kriterija, što stvara prostor za subjektivizam u ocjenjivanju. Posebno su izražene razlike u predmetima Tjelesni i zdravstveni odgoj, i Vjeronauka gdje su ocjene često visoke u svim gradovima/općinama, dok su u predmetima Matematika, Fizika, Hemija razlike izraženije i prosjeci niži. Ovo ukazuje na potrebu za uvođenjem standardizovanih metoda ocjenjivanja koje će uključivati jasne rubrike, eksterno vrednovanje, te kontinuiranu edukaciju nastavnika kako bi se postigla veća pravednost i objektivnost u ocjenjivanju. Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju da postoji prostor za unapređenje sistema ocjenjivanja u osnovnim školama Unsko-sanskog kantona.

Kako bismo gradili odgojno-obrazovni sistem koji istinski vrednuje znanje i doprinosi njegovoj kvaliteti, nužno je uvesti jedinstvene standarde, smanjiti prostor za subjektivnost i osigurati pravičnost za svakog učenika. Takve promjene ne smiju biti nametnute odozgo, već moraju proizaći iz razreda tj. iz iskustva nastavnika i potreba učenika. Taj proces podrazumijeva i usklađivanje početnih pozicija te izgradnju zajedničkog jezika među nastavnicima, kako bi pojam kvalitete postao temeljna nit vodilja u restrukturiranju sistema koji učenika prepoznaje kao svoje središte. Trenutna praksa pokazuje da pojam kvalitete isto ne razumiju ili se kao akademska zajednica još nisu usaglasili po tom pitanju.

Literatura

- Andrade, H. L., & Valtierra, K. M. (2019). *Rubrics and formative assessment: Clarifying the connections*. International Journal of Educational Research, 97, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
- Andrade, H. L., & Valtierra, L. (2019). *Formative assessment and self-regulation: A developmental approach to teaching and learning*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kane, M. T. (1994). *Validating the interpretations and uses of test scores*. Educational Measurement: Issues and Practice, 13(4), 5–17. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00361.x>
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Heinemann.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2012). *Measurement and assessment in teaching (10th ed.)*. Pearson Education.
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction (7th ed.)*. Pearson.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students (6th ed.)*. Pearson.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know (8th ed.)*. Pearson.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Educational Researcher, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment for learning: A key to student motivation and achievement*. Phi Delta Kappan, 90(4), 324–328.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Abstract

This study examines criterion-referenced and norm-referenced assessment in education, aiming to explore vertical and horizontal variations in student grading. The research focuses on analyzing academic performance across different subjects and schools in order to determine whether significant discrepancies exist in grading practices and how the application of various assessment approaches may influence overall educational outcomes. The empirical analysis includes a quantitative examination of average grades, grade ranges, and standard deviations to assess the variability in grading. The findings indicate the presence of inconsistencies in assessment criteria, both among teachers within the same institution based on student age or grade level, and across teachers from different schools. Certain subjects are consistently assigned higher or lower average grades, suggesting the existence of uneven grading standards. Norm-referenced assessment allows for comparisons of student achievement across samples, highlighting areas with higher educational standards as well as those in need of targeted interventions. In light of these findings, the study concludes that there is a pressing need to standardize criterion-referenced assessment among teachers to ensure fairness and consistency in evaluating student knowledge, regardless of the school they attend. These insights may serve as a foundation for further research and the development of improved educational policies.

Keywords: *academic achievement, norm-referenced assessment, criterion-referenced assessment*