

Dr. sc. Šejla Bjelopoljak
Dr. sc. Lejla Kafedžić

OD STIGME DO ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA

Sažetak

U odgojno-obrazovnim zajednicama još uvijek prevladava mišljenje da je inkluzija sinonim za uključivanje djece s vidljivim teškoćama u razvoju u tzv. redovne škole. Međutim, inkluzija je najdirektnije povezana s modelom ljudskih prava kojim se prepoznaje da svaka osoba ima urođena prava koja joj pripadaju na temelju njenog rođenja bez obzira na bilo koju karakteristiku. Poimanje inkluzije kao procesa koji se odnosi na sve predstavlja put koji garantuje senzibilizaciju društva i brže promjene u praksi ostvarivanja ljudskih prava. U skladu s tim, inkluzivni odgoj i obrazovanje je pristup obrazovanju koji počiva na ostvarivanju osnovnih ljudskih prava svih u obrazovanju. To bi značilo osigurati kvalitetno obrazovanje, koje je pristupačno, nediskriminatorno i u najboljem interesu djeteta. Govoriti o djeci s teškoćama u razvoju u kontekstu inkluzije bi značilo, također, osigurati kvalitetno obrazovanje koje je bazirano na ostvarivanju ljudskih prava i kroz koje je omogućeno učenje, sudjelovanje, kontekstualna opservacija, individualizacija, primjereno ocjenjivanje i drugi aspekti ovog procesa. Jedan od izazova za stručni kadar u odgojno-obrazovnoj ustanovi jeste upravo individualizacija i ocjenjivanje učenika (s teškoćama u razvoju). U ovim procesima prevladavaju stereotipi i predrasude, podliježe se „halo efektu“ i dovodi u pitanje školski (ne)uspjeh učenika.

Ključne riječi: individualizacija, inkluzija, ocjenjivanje, predrasude, škola

Uvod

Inkluzivni odgoj i obrazovanje je aktuelno pitanje u Bosni i Hercegovini zadnjih 15 godina. Uglavnom se povezuje sa odgojem i obrazovanjem djece s teškoćama u razvoju i nerijetko razumijeva kao veliki teret za odgojno-obrazovne ustanove i zajednicu u cjelini. Ovaj stav je uzrokovan i stereotipima i predrasudama, nedovoljnom informiranosti i nedostatku mreže podrške za odgojno-obrazovne ustanove, posebno za svako dijete. Jedan od izazova u procesu realizacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja jeste ocjenjivanje učenika. Kyriacou (1995:127) ističe da je ocjenjivanje "svaka aktivnost kojom se procjenjuje učenikov uspjeh" i da je svrha školskog ocjenjivanja u osiguravanju povratne informacije nastavnicima o učeničkom napretku, osiguravanju pedagoške povratne informacije učenicima, motiviranju učenika, osiguranju evidencije napretka, iskazivanju postignuća i ocjeni učenikove spremnosti za buduće učenje. Lična jednačina ili halo efekt, kao greške u ocjenjivanju, mogu uticati na nastavnika pri praćenju napredovanja učenika. Uspjeh učenika, pored zalaganja i rada učenika, ovisi o nastavniku koji vrednuje postignuća učenika i činilo se interesantnim provjeriti valjanost *instrumenta - nastavnika*. Osnovni motiv za provjeru jeste da se utvrdi koliko pretpostavka (predrasuda) o mogućnostima učenika s određenom teškoćom u razvoju može uticati na procjenu školskog uratka. Dodatno potkrepljenje našli smo i u dokimološkim istraživanjima čiji nalazi upućuju da su nastavnici slab mjerni instrument za provjeru učeničkih znanja. Smatramo

važnim znati faktore koji dovode do smanjene objektivnost nastavnika pri ocjenjivanju učenika. U radu je korištena deskriptivna metoda uz izračun t-testa.

U istraživanju su učestvovali nastavnici koji su zaposleni u osnovnim školama (u nastavku: nastavnici) i studenti koji se pripremaju biti nastavnici (u nastavku: studenti). Nastavnici i studenti su ocjenjivali pismeni rad učenika III razreda osnovne škole o temi *Samo je jedan život*. Pri ocjenjivanju pismenog rada, nastavnici i studenti su procjenjivali: pravopis, originalnost i rukopis ordinalnom skalom – ocjene od 1 do 5. I studenti i nastavnici su bili podijeljeni u dvije grupe: prva grupa je ocjenjivala pismeni rad bez posebne upute, a drugoj grupi je rečeno da je pismeni rad napisao učenik koji ima oštećenje sluha. U istraživanju se provjeravala razlika u ocjenama nastavnika i studenata kada imaju/nemaju informaciju o karakteristikama djeteta i raspon ocjena u odnosu kada nastavnici i studenti imaju/nemaju informaciju o karakteristikama djeteta.

Teorijski pristup predmetu istraživanja

Ocjenjivanje uključuje mjerenje znanja učenika u odnosu na unaprijed zadane kriterije ili u odnosu na druge učenike. Pri ocjenjivanju izmjereno znanje se izražava odgovarajućom ocjenom (brojkom ili slovom ili opisom) koja prenosi poruku o količini i vrijednosti izmjenog znanja. Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje uspjeh onoga koji uči. Ono se odnosi na tehnike kojima se može pratiti napredak onog koji uči prema određenim obrazovnim rezultatima (pogledati više u: Kafedžić i Bjelan, 2015). Ocjenjivanje učenika je složeno pitanje povezano uz podučavanje i učenje (pogledati više u: Slatina, 1998, Vilotijević, 2001, Kyrjacou, 2001, Temple, Steele, i Meredith, 2006, Muminović, 2013. i Muminović, 2010). Svako ocjenjivanje bi trebalo imati pedagošku svrhu, koja se ogleda u tome da se ocjenjivanjem dobiva uvid u mogućnosti napredovanja učenika, da se dobiju informacije o uzrocima (ne)napredovanja studenata, da se dobije povratna informacija o tome koja znanja i vještine učenik ima, a na kojima bi se trebalo dodatno raditi. Naravno, ocjenjivanje treba biti kontinuirano i u svim fazama procesa učenja i poučavanja. Kontinuirano, pravovremeno, temeljito i konstruktivno ocjenjivanje podstiče učenje učenika. Važno je naglasiti da je potrebno koristiti različite vrste ocjenjivačkih aktivnosti, te imati na umu da različite aktivnosti traže različite vrste procjene.

Prilikom procesa ocjenjivanja postoji predmet mjerenja (znanje), instrument kojim se predmet mjeri (ispitivač-nastavnik) i tehnika mjerenja (razni oblici ocjenjivanja znanja). Ocjena bi trebala biti rezultat učenikovog znanja, a ne nastavničkih osobina i namjera. Istraživanja su pokazala (pogledati više u: Biasiol Babić, 2008) da različiti ispitivači daju različite ocjene za isto pokazano znanje, te da isti ispitivač u različito vrijeme daje različite ocjene za isti pismeni tekst. To pokazuje da su ispitivači neobjektivni i 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. Dva su osnovna razloga ovome (pogledati više u: Biasiol Babić, 2008): a) znanje nije direktno dostupno mjerenju nego se o njemu posredno zaključuje na osnovi odgovora učenika i b) ocjenjivač se pojavljuje u dvostrukoj ulozi i kao instrument mjerenja i kao mjeritelj. Ocjena je, dakle, određena uticajem velikog broja faktora koji se odnose na ispitivača, učenika i tehnike ispitivanja. Kako istraživanja pokazuju, ocjena je često više određena tim faktorima, posebno ispitivača, nego kvalitetom znanja, koje je pravi predmet mjerenja. Cjelokupna situacija se usložnjava kada nastavnik ocjenjuje znanje učenika s

teškoćama u razvoju, zbog stigme, stereotipa i predrasuda. Ovi učenici moraju, također, biti praćeni individualno i u grupi, sveobuhvatno, selektivno, analitički i dosljedno uz primjenu individualizacije kada god je to potrebno. U postojećoj pedagoškoj i didaktičkoj literaturi pod individualizacijom podrazumijevaju se svi oblici, metode, sredstva, tehnike, nastavne aktivnosti i procesi koji direktno ili indirektno osiguravaju prilagođavanje nastave individualnim sposobnostima, interesovanjima, sklonostima i nivou aspiracija učenika, osobinama ličnosti i tempu rada. Jednom riječju, to je potpuno ili djelimično prilagođavanje nastave učenicima (Muminović, 2000). Dodatno, individualizacija nastave se može odrediti kao diferencijacija kojom se “zadovoljavaju individualne razlike svakog učenika s obzirom na njegove psihofizičke sposobnosti, interesno područje, tempo rada, radno iskustvo, karakterne osobine, mogućnost usvajanja znanja, način reagiranja, itd.” (Biondić, 1993:150). Razlikuju se dva tipa individualizacije: prvi, individualizacija u okviru drugih organizacionih oblika ili koncepcija nastave i drugi, individualizacija kao specifična koncepcija nastave (Muminović; 2000). Oba tipa individualizacije su značajna i primjenjiva u nastavi

Dakle, neophodan je individualiziran pristup u organizaciji i realizaciji nastave, uključujući i proces ocjenjivanja (npr. učenika koji ne govori izuzeti iz usmenog oblika ispitivanja znanja). Međutim, neka karakteristika, kao što je određena teškoća u razvoju, ne smije biti prostor za diskriminaciju bilo koje vrste, ali može biti uzrokom stvaranja prostora za inkluzivno okruženje u kojem se uči o međuljudskom odnosu, prvenstveno o uticaju nesvjesnih aktivnosti na svjesnu djelatnost odgajanja (i obrazovanja).

Izlaganje postignutih rezultata

U nastavku rada će biti prezentirani dobijeni rezultati kroz tabelarni prikaz i deskripciju rezultata. Rezultati su navedeni u četiri tabele.

Tabela 1. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata i nastavnika koji nemaju informaciju o karakteristikci djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St-BT	2,82	0,14	68	2,41	1,80E-02
	Na-BT	2,57	0,25			
ORIGINALNOST	St-BT	4,88	0,1	68	1,54	0,12
	Na-BT	4,74	0,19			
RUKOPIS	St-BT	3,77	0,18	68	10,78	2,31E-16
	Na-BT	2,57	0,25			

Iz tabele 1 vidimo da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t_{2,41} > t_{1,99}$ uz $P_{1,84962 \times 10^{-2}} < P_{0,05}$ zbog čega se odbacuje prva hipoteza (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika kada ne poznaju karakteristike djeteta u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu*) jer postoji razlika u ocjenama studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa. Primjećuje se strožiji kriterij u ocjenjivanju kod nastavnika u odnosu na studente, a jedan nastavnik je postavio pitanje o tome da li učenik radi prema individualnom planu i programu. U drugoj kategoriji - originalnost dobiveni su sljedeći rezultati: $t_{1,54} < t_{1,99}$ uz $P_{0,12} > P_{0,05}$ i utvrđeno je da nema razlike u ocjenama studenata

i nastavnika zbog čega se prihvata dio hipoteze u vezi sa originalnošću. U kategoriji rukopisa hipoteza se odbacuje, jer postoji statistički značajna razlika kada ocjenjuju studenti i nastavnici koji ne poznaju karakteristike djeteta. U prilog strožijeg kriterija nastavnika govori $\bar{X}=2,57$.

Dakle, prva hipoteza ne može biti prihvaćena u cjelosti, jer postoji razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika u kategoriji rukopisa i pravopisa gdje studenti pokazuju blaži kriterij, a prihvata se dio hipoteze u vezi sa originalnošću gdje nema razlike između ocjena studenata i nastavnika.

Tabela 2. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata i nastavnika kada imaju informaciju o karakteristikama djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St-TS	3,2	0,28	68	8,41	3,84E-12
	Na-TS	4,22	0,24			
ORIGINALNOST	St-TS	4,82	0,2	68	2,23	0,028
	Na-TS	5	0			
RUKOPIS	St-TS	4,05	0,23	68	0,4	0,68
	Na-TS	4,11	0,45			

Iz tabele 2 vidi se da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t 8,41 > t 1,99$ uz $P 3,84 \times 10^{-12} < P 0,05$, te se odbacuje dio hipoteze (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika kada poznaju karakteristike djeteta u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu*) gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u ocjenama studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa kada imaju informacije o karakteristikama djeteta. Za drugu kategoriju - originalnost dobijeno $t 2,23 > t 1,99$ uz $P 0,03 < P 0,05$ što pokazuje da postoji statistički značajna razlika u ocjenama nastavnika i studenata, te se odbacuje dio hipoteze vezan za kategoriju originalnosti. U kategoriji rukopisa nema statistički značajne razlike u ocjenama studenata i nastavnika prema dobijenim vrijednostima $t 0,40 < t 1,99$ uz $P 0,68 > P 0,05$, te se prihvata dio postavljene hipoteze koji se odnosi na rukopis.

Dakle, druga hipoteza se djelomično prihvata s obzirom na to da nema statistički značajne razlike u ocjenama nastavnika i studenata kada imaju informaciju o karakteristikama djeteta u kategoriji rukopisa. Prilikom ocjenjivanja pravopisa i originalnosti pismenog rada primjenjuju drugačiji kriterij ocjenjivanja i u ovim oblastima dolazi do statistički značajne razlike u ocjenjivanju između studenata i nastavnika. Primjetno je i to da su ocjene više i da idu u prilog učenika kada je „poznata“ karakteristika djeteta. Zbog poređenja, u nastavku su navedeni prosjeci datih ocjena:

- nastavnici: kada nemaju informaciju o karakteristikama djeteta, onda daju niže ocjene: $\bar{X}= 2,57; 4,74; 2,57$, a kada imaju informaciju, onda daju više ocjene za pismeni rad: $4,22; 5; 4,11$;
- studenti: kada nemaju informaciju o karakteristikama djeteta, onda daju niže ocjene: $\bar{X}=2,82; 4,88; 3,77$, a kada imaju informaciju, onda daju više ocjene za pismeni rad: $\bar{X}=3,20; 4,82; 4,05$.

Vidimo da su nastavnici bili spremniji dati više ocjene za pismeni rad djeteta s oštećenjem sluha u odnosu na studente.

Tabela 3. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata kada (ne)poznaju karakteristiku djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St.1-TS	3,20	0,28	68	3,35	1,29E-03
	St.2-BT	2,82	0,14			
ORIGINALNOST	St.1-TS	4,82	0,2	68	0,60	0,545
	St.2-BT	4,88	0,1			
RUKOPIS	St.1-TS	4,05	0,23	68	2,62	1,00E-02
	St.2-BT	3,77	0,18			

Iz tabele 3 vidimo da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t\ 3,35 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,29 \times 10^{-03} < P\ 0,05$, te se odbacuje dio treće hipoteze (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa kada su ocjenjivači studenti koji (ne)poznaju karakteristike djeteta*) gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u kategoriji pravopisa, jer studenti daju različite ocjene za isti rad $\bar{X}=3,20/2,82$. U kategoriji originalnosti ne dolazi do statistički značajne razlike sa $t\ 0,60 < t\ 1,99$ uz $P\ 0,54 > P\ 0,05$ te se prihvata dio hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama originalnosti pismenog rada. Za treću kategoriju koja se odnosila na rukopis dobijeni su sljedeći rezultati: $t\ 2,62 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,00 \times 10^{-02} < P\ 0,05$ i odbacuje se dio hipoteze gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u ocjenama studenata kada (ne)poznaju karakteristike djeteta. U ovoj kategoriji $\bar{X}=4,05/3,77$ govore u prilog djeteta kada se poznaje karakteristika.

Dakle, treća hipoteza se djelimično prihvata jer postoji statistički značajna razlika u kategoriji pravopisa i rukopisa, a u kategoriji originalnosti nije dobijena statistički značajna razlika prilikom ocjenjivanja.

Tabela 4. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane nastavnika kada (ne)poznaju karakteristike djeteta

OBLAST	Grupa	X	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	Na.1-TS	4,22	0,24	68	13,97	1,15E-21
	Na.2-BT	2,57	0,25			
ORIGINALNOST	Na.1-TS	5	0	68	3,43	0,001
	Na.2-BT	4,74	0,19			
RUKOPIS	Na.1-TS	4,11	0,45	68	10,83	1,83E-16
	Na.2-BT	2,57	0,25			

U tabeli 4 vidimo da vrijednosti za kategoriju pravopisa pokazuju $t\ 13,97 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,15 \times 10^{-21} < P\ 0,05$, odnosno da postoji statistički značajna razlika u uzorku nastavnika kada

(ne)poznaju karakteristiku djeteta zbog čega odbacujemo dio hipoteze u ovoj oblasti (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu kada su ocjenjivači nastavnici koji (ne)poznaju karakteristike djeteta*). Za kategoriju originalnosti dobiveni su rezultati: $t\ 3,43 > t\ 1,99$ uz $P\ 0,0010 < P\ 0,05$, te je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u ocjenama nastavnika kada (ne)poznaju karakteristike djeteta, a isto je utvrđeno i za kategoriju rukopisa uz dobijene deskriptivne vrijednosti $t\ 10,83 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,83 \times 10^{-16} < P\ 0,05$.

Dakle, četvrta hipoteza se ne prihvata jer je u svim kategorijama dobijena statistički značajna razlika. U svim kategorijama koje su nastavnici ocjenjivali statistički značajna razlika je utvrđena u korist djeteta, kroz više ocjene kada su nastavnici poznavali karakteristiku djeteta. Dakle, postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu kada nastavnici poznaju karakteristike djeteta. Varijabilnost u davanju ocjena je prisutna: $\bar{X} = 4,22/2,57$ (pravopis); $\bar{X} = 5/4,76$ (originalnost); $\bar{X} = 4,11/2,57$ (rukopis). Primjećuje se da nastavnici prave veću razliku u ocjenama u odnosu na studente.

Na osnovu navedenog odbacuje se peta hipoteza u kojoj je pretpostavljeno *da neće biti velikog raspona ocjena kada nastavnici i student imaju/nemaju informaciju o dodatnoj karakteristici djeteta*, jer su i nastavnici i studenti davali veće ocjene kada su imali informaciju da učenik ima oštećenje sluha.

Diskusija i zaključna razmatranja

Rezultati istraživanja pokazuju: a) da postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa i rukopisa gdje studenti pokazuju blaži kriterij; b) da, kada nemaju informaciju o djetetu, pismeni rad studenti ocjenjuju sa ocjenama: $\bar{X} = 2,82; 4,88; 3,77$, a kada imaju informaciju da je rad pisalo dijete s oštećenjem sluha, onda daju ocjene: $\bar{X} = 3,20; 4,82; 4,05$; c) da nastavnici primjenjuju strožiji kriterij kada nemaju informaciju da dijete ima teškoću u razvoju: $\bar{X} = 2,57; 4,74; 2,57$, a kada imaju informaciju o karakteristici djeteta, onda daju sljedeće ocjene: $4,22; 5; 4,11$; d) da postoji statistički značajna razlika u ocjenama originalnosti, pravopisa i rukopisa za pismeni rad kada nastavnici (ne)poznaju karakteristiku djeteta, te da je prisutna varijabilnost u davanju ocjena kada nastavnici (ne)znaju karakteristiku djeteta. Tako, nastavnici za originalnost daju $\bar{X} = 5$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $\bar{X} = 4,74$ kada nemaju informaciju o djetetu; za pravopis daju $\bar{X} = 4,22$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $2,57$ kada nemaju informaciju o djetetu, a za rukopis daju $\bar{X} = 4,11$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $2,55$ kada ne znaju karakteristiku djeteta. Također se pokazalo da veću razliku u ocjenama prave nastavnici u odnosu na studente.

Na osnovu rezultata primjećuje se da se raspon ocjena, kada je u pitanju ocjenjivanje pismenog rada učenika bez informacije o djetetu kreće do dvije ocjene, a kada isti rad ocjenjuju uz informaciju o karakteristici djeteta raspon ocjena povećava se i do tri ocjene na skali. Također, primjećuje se da su za istu kategoriju i studenti i nastavnici davali različite ocjene. U kategoriji pravopisa isti rad je ocijenjen ocjenom 2, 3 i 4, a originalnost i rukopis sa 3, 4 i 5. Nastavnici su i unutar svojih grupa ocijenili isti rad različito, ali su imali i blaži kriterij ocjenjivanja kada su imali informaciju da dijete ima oštećenje sluha, bez dodatne informacije o tome da li dijete radi po individualnom planu i programu. Nastavnici i studenti nisu imali više detalja o učeniku izuzev informacije da dijete ima oštećenje sluha. Nije bilo opisano o kojem stepenu oštećenja sluha se radi niti da li dijete npr. nosi slušni aparat kao pomagalo. Navedeno

pokazuje uticaj predrasuda koje su dovele do blažeg kriterija i više ocjene iz svih kategorija koje su procjenjivane: pravopis, originalnost i rukopis. Dakle, nastavnik ne daje istu ocjenu za isti rad, nego istu prilagođava samo jednoj karakteristici djeteta, bez obzira na druge njegove kapacitete, znanja i vještine. Teško je odrediti u kojem slučaju je nastavnik objektivan. Ako dobijene rezultate povežemo sa definicijom objektivnosti koju daje Matijević (2004:77): “da više različitih mjeritelja uvijek dobije isti rezultat kod mjerenja neke veličine”, jasno je da studenti i nastavnici nisu dobili istu ocjenu za isti rad i u situaciji kada su znali i kada nisu znali karakteristiku djeteta što implicira da nastavnici i studenti nisu objektivni mjeritelji ili ocjenjivači.

Isto implicira da ako za polaznu osnovu se uzima individualna karakteristika (pomoću koje se interpretira identitet djeteta koje se ocjenjuje) ista će dodatno dovesti do subjektivnog ocjenjivanja. Individualizaciju bi mogli posmatrati kao put koji se rukovodi ishodom učenja gdje bi imali manju vjerovatnoću subjektivnog ocjenjivanja što bi se naravno moglo provjeriti budućim istraživanjima. Dakle, više istraživanja govore u prilog činjenici da je nastavnik slab mjerni instrument. Takvim istraživanjima su se bavili Matijević, Filipović, Ibrahimpašić, Jelavić, Matijević, Muminović, Vilotijević, Bognar i drugi. Tako na primjer dokimološka istraživanja pokazuju da ocjenjivač isti rad nakon nekog vremena ocjenjuje različitom ocjenom i da nastavnik ocjenjuje različito kada (ne)poznaje učenika koji je radio test (pogledati više u: Matijevića, 2004. i Ibrahimpašić i Ibrahimpašić, 2012).

U instrukciji nastavnicima i studentima korištena je pedagoški prihvatljiva terminologijom u opisu karakteristike djeteta. Međutim, i tada je uočena dodatna subjektivnost u ocjenjivanju što povećava sumnju da će pedagoški neprihvatljivi termini dovesti do još veće subjektivnosti i rezultirati greškama u ocjenjivanju nastavnika. Zbog pridavanja konotativnog značenja riječi, tj. neadekvatno upotrebljene pedagoške terminologije, nastavnik može doći u situaciju da podložen halo efektu ocijeni „*ono što misli da učenik zna, a ne ono što on zaista zna*“.

Lična jednačina ili halo efekt kao greške u ocjenjivanju nastavnika mogu usmjeriti proces (pr)ocjenjivanja uspjeha učenika u učenju. Svrha školskog ocjenjivanja se ogleda u osiguravanju povratne informacije nastavnicima i roditeljima o učeničkom napretku, motivaciji učenika, evidenciji napretka, iskazivanju dosadašnjih/dotadašnjih postignuća i ocjeni učenikove spremnosti za buduće učenje. Budući da opća slika o znanju i vještinama učenika, uglavnom, ovise o nastavniku, potrebno je ovo pitanje dodatno istražiti. Kako postoji mogućnost uticaja predrasudnih stavova nastavnika pri formiranju ocjene koja treba predstavljati rezultat učenikovog znanja, truda i rada, navedeno implicira da teškoće djeteta neće biti „viđene“, kao ni potrebe za individualizacijom nastave (vrsta nastave, asistivna sredstva ili jednostavno individualiziran pristup, na primjer nastavnici matematike mogu uvažiti i postupak, a ne samo konačni rezultat). Ovo je posebno izazovno ukoliko nastavnik, kao procjenitelj, interpretira "karakteristiku" djeteta i ocjenjuje isključivo u skladu sa svojom interpretacijom, zbog čega smatramo posebno važnim osnaživanje nastavnika kroz stručna usavršavanja o interakcijsko-komunikacijskom aspektu odgajanja (pogledati više u: Bratanić, 1993). Dakle, nastavnici ocjenjuju na osnovu dijelova identiteta pritom generalizirajući. Zbog toga, onaj koji ocjenjuje ili se osposobljava za provođenje ocjenjivačkih aktivnosti (studenti) treba imati na umu, između ostalog, da (pogledati više u: Kafedžić i Bjelan, 2015): a) ocjenjivačka aktivnost treba biti pravedna, u smislu da je povezana sa sadržajem predmeta, b)

ocjenjivačka aktivnost treba biti povezana sa pedagoškim rezultatima predviđenim nastavnim programom predmeta, gdje su jasno opisani nastavni sadržaji i ocjenjivačka mjerila za taj predmet, c) ocjenjivačka aktivnost ocjenjuje upravo ono što se njome želi ocijeniti.

Ukoliko programi rada, usmjerene aktivnosti kao i bilo koji vid/izbor nastave i nastavnih metoda nije prilagođen sposobnostima, potrebama i interesima djeteta, dijete ne samo da će doživljavati neuspjeh (i samim time razvijati lošu sliku o sebi), nego će to uticati i na interakciju sa drugom djecom kao i sa odraslima, što može dovesti do stagnacije u razvoju i javljanju nepoželjnih oblika ponašanja usmjerenih prema sebi i drugima (vidjeti više aspektima odgajanja u Bratanić, 1993).

Literatura

1. Bakovljević, M. (1984), Didaktika, Beograd: Naučna knjiga
2. Biasiol Babić, R. (2009); Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovini sustav odgoja i obrazovanja, u Metodčki obzori 4, <https://hrcak.srce.hr/file/70790>
3. Bognar, L i Matijević, M. (2005), Didaktika, Zagreb: Školska knjiga
4. Bratanić, M. (1993), Mikropedagogija: interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb, Školska knjiga
5. Buzan, T. (1999), Mape uma, Finesa, Beograd
6. Desforjes, C. (2001), Uspješno učenje i poučavanje, Educa: Zagreb
7. Dryden, G. i Vos, J (2001), Revolucija u učenju, Zagreb: Educa
8. Filipović, N (1981. ili 1988.), Didaktika 1, Sarajevo: Svjetlost
9. Grgin, T (1987), Školska dokimologija, Školska knjiga: Zagreb
10. Ibrahimpašić, B. i Ibrahimpašić, S (2012), Metodčki aspekti nastave matematike II, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 129-136
11. Jelavić, F (1998), Didaktika, Jastrebarsko: Naklada Slap
12. Jensen, E (2003), Super nastava (nastavna strategija za kvalitetnu školu i uspješno učenje), Zagreb: Educa
13. Kafedžić, L. i Bjelan-Guska, S. (2015), Primjer vršnjačkog ocjenjivanja u visokoškolskoj nastavi, u Zbornik radova International conference EDUvision 2015 „Modern Approaches to Teaching Coming Generation”, Ljubljana: EDUvision
14. Killen, R (2005), Effective teaching strategies: Lessons from Research and Practice, Australija: Viktorija (prijevod Magdalene i Milana Živkovića: Rješavanje problema kao nastavna strategija)
15. Kyriacou, C. (2001), Temeljna nastavna umijeća, Zagreb: Educa
16. Matijević, M (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi, Zagreb: TIPEX
17. Matijević, M. i Radovanović D. (2011), Nastava usmjerena na učenika, Zagreb: Školske novine
18. Meyer, H (2002), Didaktika razredne kvake, Zagreb: Educa
19. Meyer, H. (2005), Što je dobra nastava?, Zagreb: Erudita
20. Mihajlović, T (2017), Osposobljenost učenika za samostalno učenje i njihova obrazovna postignuća, časopis Učenje i nastava, godina III, broj 1 (e-izdanje)
21. Muminović, H. (2013), Osnovi didaktike, Sarajevo: DES i CNS
22. Muminović, H (2000), Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi, Sarajevo: DES

23. Pašalić Kreso, A. (2004); Koordinate obiteljskog odgoja; Sarajevo: Jež i Filozofski fakultet
24. Silobrčić, V (2003), Kako sastaviti, objaviti i ocijeniti znanstveno djelo, Zagreb: Medicinska knjiga
25. Slatina, M. (1998), Nastavni metod – prilog pedagoškoj moći suđenja, Sarajevo: Filozofski fakultet
26. Stojaković, P. (2000), Darovitost i kreativnost, S.Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske
27. Temple, C., Steele, L.J. i Meredith, S.K. (2006), Kooperativno učenje i Planiranje nastavne jedinice i ocjenjivanje, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step,
28. Vilotijević, M (1999), Didaktika 1 2 3, Beograd.
29. Vilotijević, M (2001), Didaktika 3, Organizacija nastave, Sarajevo: BH most

FROM STIGMA TO (NON)ACHIEVEMENT IN SCHOOL

Abstract

In educational communities opinion that inclusion is only a synonym for including children with visible disabilities in so-called regular education still prevails. However, inclusion is directly linked to human rights model which states that every person has a birth given right regardless of any distinctive features that may have. The idea of an inclusion as a process which refers to everyone is a path that will ensure sensibility of society and prompter changes in achieving human rights. In accordance with this, inclusion represents an approach to education which lies on implantation of basic human rights of everyone involved in education. This would ensure a quality education, that is available, non-discriminatory and in child's best interest. To talk about children with developmental disabilities in the context of inclusion, would also ensure quality education that is based on the implementation of human rights and through which is learning, participation, contextual observation, individualization, proper evaluation and other aspects of this process ensured. One of the challenges for staff in an educational institution is the individualizations and evaluation of students (with disabilities). Stereotypes and prejudice still prevail in these process, it is the subject of Halo effect and it questions students' achievements and their non-achievements in school.

Keywords individualization, inclusion, evaluation, prejudice, school.