
iz drugih nauka

Nada Šakotić, Vukosava Globarević
Filozofski fakultet Nikšić
Crna Gora

EVALUACIJA POSTIGNUĆA DJECE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

EVALUATION OF THE ACHIEVEMENT OF CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT After the tumultuous social and economic changes that Montenegro passed through the 90's, life was marked by a strong shift toward Euro-Atlantic integration. The education sector experiencing a powerful transformation and adjustment in accordance to the recommendations of the European Union.

Topic related to children with disabilities / special needs is very relevant in recent decades in all countries that already entered, or will enter into a process of reform. Special attention is given to the evaluation of the achievements of children in inclusive education.

The center of the attention in this paper focuses on the evaluation of the achievements of children in inclusive education that can permeate all aspects of the education system.

With this research, we wanted to determine how teachers make an evaluation of achievement of children with disabilities / special needs, how they adapting teaching to those, and whether the current evaluation was in accordance with the needs of children in inclusive education.

Key words: evaluation, children with disabilities, evaluation of achievement of children in inclusive education.

APSTRAKT Nakon burnih društvenih i ekonomskih promjena koje je Crna Gora prošla u 90-ima, 21. vijek je označio snažan zaokret prema evroatlanskim integracijama. Obrazovni sektor proživljava snažnu transformaciju i prilagođavanja u skladu sa preporukama Evropske unije.

Tematika vezana za djecu sa smetnjama/teškoćama u razvoju je posljednjih decenija izuzetno aktuelna u svim državama koje su ušle, ili koje ulaze u proces reforme. Posebna pažnja posvećena je evaluaciji postignuća djece u inkluzivnom obrazovanju.

Središte pažnje u ovom radu usresređeno je na evaluaciju postignuća djece u inkluzivnom obrazovanju, koje mogu da prožimaju sve segmente obrazovnog sistema.

Istraživanjem smo željeli da utvrdimo na koji način nastavnici vrše evaluaciju postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, na koji način prilagođavaju nastavu djeci sa smetnjama/teškoćama u razvoju, i da li je dosadašnja evaluacija po njima zadovoljila potrebe djece u inkluzivnom obrazovanju.

Ključne riječi: evaluacija, djeca sa smetnjama/teškoćama u razvoju, evaluacija postignuća djece u inkluzivnom obrazovanju.

Inkluzivno obrazovanje

Riječ *inkluzija* (lat. *inclusio*) latinskog je porijekla i znači uključenje, uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje i podrazumijevanje (Vujaklija, 1980). Mnogobrojne su definicije pojma inkluzije.

Suzić (2008) smatra da se inkluzija može definisati kao najopštiji pojam ili proces uključivanja dijelova u cjelinu, zatim kao pristup u obrazovanju, koji svoj djeci pruža jednake mogućnosti za razvoj njihovih potencijala i na kraju kao humani proces uključivanja djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja i u društvo uopšte.

Neki autori žele da sagledaju inkluziju kao proces i kritikuju stanovište inkluzije kao idealno stanje ili cilj (Ajđinski, 1997). Ajđinski vjeruje da nema mnogo primjera inkluzivnih škola koje uključuju svu djecu iz okruženja. On ukazuje da je inkluzija proces povećanja u učestvovanju i smanjenju inkluzije.

Oni koji govore o inkluziji, i koji znaju šta ona obuhvata nemaju u vidu samo tzv. posebne obrazovne potrebe, već se više posvećuju razvoju obrazovnog sistema u kojem se teži jednakosti, a različitost se uvažava; više pažnje se posvećuje kompetencijama koje su potrebne za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju, nastavnom planu i programu i udžbenicima koji će biti prilagođeni djeci sa razvojnim smetnjama/teškoćama u razvoju; više pažnje posvećuju restrukturiranju kulture, politike i prakse u školama, tako da one odgovaraju različitim učenicima u njihovom mjestu.

Vezano za obrazovanje, inkluzija se odnosi na proces poboljšanja uslova za učenje i obezbjeđivanje prilika za sve učenike da postanu uspješni u obrazovanju. Ključni problem inkluzivnog obrazovanja je kako, u skladu sa postojećim uslovima i mogućnostima, izgraditi obrazovni sistem koji će uvažiti individualne razlike djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju i uključiti ih što više u redovne vaspitno-obrazovne institucije (Pearce, 2009: 1-13).

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju najčešće se misli na uključivanje djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, zato, treba naglasiti da se pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumijeva obrazovni sistem koji je otvoren za svu, djecu kako za djecu sa smetnjama/teškoćama u razvoju, tako i za djecu pripadnike nacionalnih i jezičkih manjina, djecu iz institucija i djecu iz socijalno depriviranih porodica (Došen, Gačić-Bradić, 2005).

Inkluzivno obrazovanje je ono obrazovanje, koje dozvoljava različite oblike školovanja, čime se obezbjeđuju uslovi pod kojima će se svaka individua osjećati sigurnom, prihvaćenom i vrijednom, i koji će pomoći razvoju njihovih intelektualnih i emocionalnih kapaciteta.

Definisanje evaluacije

Evaluacija predstavlja složen sistem metoda, postupaka i instrumenata koji se koriste za što objektivnije i pouzdanije utvrđivanje određenih pojava, procesa i odnosa u nekom sistemu ili njegovom podsistemu, odnosno strukturalnoj komponenti. U procedurama evaluacije sve češće se koriste postupci samoevaluacije, samovrednovanja i samoprocjenjivanja od strane neposrednih učesnika, odnosno subjekata vaspitno-obrazovne ili druge institucije u kojoj se obavlja evaluacija (učenici, nastavnici, organizatori, stručni saradnici i dr).

Prema definiciji UNESCO evaluacija odgovara na sljedeća pitanja: „da li radimo pravu stvar, da li je radimo na pravi način i da li postoje bolji načini da postignemo bolje rezultate“ (UNESCO, 2007: 5).

D. Krstić (1996) definiše evaluaciju kao procjenu bilo koje psihološke dimenzije, i naglašava, da se ona najviše koristi u vezi sa nivoima postignuća naročito u oblasti obrazovanja.

Havelka (1995) smatra da evaluacija stavlja akcenat na veće promjene, na razvoj ličnosti i glavne ciljeve nastavnog plana i programa.

M. Vilotijević (1997) pod evaluacijom podrazumijeva upoređivanje ostvarenih rezultata u vaspitanju i obrazovanju sa postavljenim ciljevima. Po njemu, to je odnos očekivanog i ostvarenog. Vilotijević dalje naglašava da se bez praćenja razvojnih vaspitno-obrazovnih tokova i bez mjerenja pojedinačnih, manje ili više složenih ostvarenja ne mogu dovoljno pouzdano vrednovati šire promjene u razvoju ličnosti i realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka.

U Crnoj Gori učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, koji su integrisani u redovne osnovne škole, rade po prilagođenim nastavnim programima za osnovne škole, koje sastavljaju nastavnici određene škole uz pomoć stručnih saradnika. Posebno što treba istaknuti jeste to, da nema univerzalnih nastavnih programa koji bi se mogli ostvarivati sa svim učenicima nezavisno od vrste i stepena teškoće.

Planiranje svake nove etape u realizaciji programa redovnog i inkluzivnog programa predstavlja korak naprijed u odnosu na postojeće stanje. Da bi se ispunio ovaj uslov, neophodno je evaluacijom predvidjeti eventualne teškoće i načine njihovog rješavanja.

Evaluacija postignuća djece u inkluzivnom obrazovanju bazira se na sljedećim osnovama:

- Pozitivni etos škole/vrtića baziran na timskom radu i odgovornosti svakog zaposlenog;
- fizička dostupnost i adekvatna pripremljenost i opremljenost škole/vrtića;
- očuvane sposobnosti djeteta, emocionalne i socijalne karakteristike osnov su za izradu individualnog razvojno-obrazovnog plana;
- pomoć djetetu pruža se u okviru zajedničkih aktivnosti u grupi/odjeljenju, kad god je to moguće, a izuzetno individualno;
- roditelji su partneri škole/vrtića i aktivno učestvuju u planiranju i praćenju razvoja svog djeteta.

Da bi se ovo postiglo, moraju se postaviti ciljevi, koji će biti usmjereni ka tome, da se djeci i omladini sa smetnjama/teškoćama u razvoju omogući obrazovanje i vaspitanje u skladu sa njihovim interesovanjima, mogućnostima i potrebama.

U savremenim teorijsko – metodološkim pristupima evaluaciji, teži se funkcionalnoj integraciji nekada odvojenih formi(oblika) vaspitanja i obrazovanja koji se odnose na potrebe:

- Povezivanja različitih oblika, metoda i sredstava osiguranja kvaliteta;
- Usklađivanju indikatora i standarda za eksternu i internu evaluaciju;
- Da vaspitno-obrazovne institucije postanu aktivni i odgovorni evaluatori, i na taj način se podstiču na participaciju u procesu samoevaluacije;
- Proces evaluacije odvija se kroz saradnju vaspitno-obrazovnih organizacija i organizacija koje su zadužene za eksternu evaluaciju;

- Neophodnost razvijanja adekvatnog informativnog sistema prikupljanja, čuvanja, obrade i distribucije podataka koji predstavljaju važan aspekt osiguranja i razvijanja kvaliteta vaspitno obrazovne institucije (Ignjatović, Grahovac, 2009).

Samo dobro osmišljena evaluacija, zasnovana na naučnim osnovama i u skladu sa teorijskim-metodološkim zahtjevima i smetnjama/teškoćama djece u razvoju, ima svoje puno stručno, pedagoško i društveno opravdanje. Svako odstupanje od utvrđenih zahtjeva i procedura dovodi do pogrešnih ili nedovoljno pouzdanih rezultata u evaluativnim istraživanjima. Ovakva istraživanja ne ispunjavaju svoj osnovni smisao i ciljeve zbog kojih se preduzimaju. Korišćenje takvih rezultata može izazvati niz negativnih implikacija po ustanovu, pojedince, sistem vaspitanja i obrazovanja i društvo u cjelini.

Planiranje svake nove etape u realizaciji programa redovnog i inkluzivnog programa predstavlja korak naprijed u odnosu na postojeće stanje. Da bi se ispunio ovaj uslov, neophodno je evaluacijom predvidjeti eventualne teškoće i načine njihovog rješavanja.

Da bi nastavnici mogli napraviti dobru evaluaciju postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, moraju dobro poznavati učenika, njegove mogućnosti i ograničenja, njegovo predznanje i specifične potrebe. Tek kada budu upoznati i kada budu znali s čime raspolažu, mogu pristupiti određivanju opštih i specifičnih ciljeva evaluacije.

Metodologija istraživanja

Opredijelili smo se za kvalitativno istraživanje¹ uz primjenu tehnike grupnog intervjuisanja. Izbor tehnike uslovljen je, između ostalog, i time što „kod grupnog intervjua dolazi do dinamičke interakcije između više članova, što pridonosi pojačanoj, često i polemičnoj raspravi o problemu, što omogućuje neposrednije izjašnjavanje (Halimi, 2005). Smjernice za razgovor date su u formi polustrukturisanog problemski usmjerenog intervjua.

Pitanja su postavljana ne u direktnoj formi, uz upotrebu sljedećih instrukcija: opišite, analizirajte, objasnite. Intervjuisano je 90 nastavnika i 20-oro stručnih saradnika (pedagoga, psihologa, logopeda) na teritoriji Crne Gore. Od ispitanih nastavnika, njih 50-oro su profesori razredne nastave i rade u osnovnim školama 10 god. i više, a 40-oro su predmetni nastavnici u osnovnim školama, takođe sa stažom od 10 godina. Naravno, intervjuisanima je data mogućnost i otvorenog komentara, tj. prilika da pomenu nešto što smatraju značajnim za ovu tematiku, a što nije obuhvaćeno prethodnim smjernicama za razgovor. Izvještaj koji slijedi sačinjen je na osnovu individualnih intervjua.

Prilikom vođenja intervjua insistirala sam na tome da ispitanici identifikuju problem i da ukoliko je moguće predlože određena rješenja.

¹ Kvalitativni pristupi imaju prednost jer omogućavaju veći diverzitet odgovora i imaju mogućnost da se prilagode novim razvojjima ili pitanjima tokom samog procesa istraživanja

Svjesni smo činjenice da će primijenjena metodologija usloviti i mogućnosti zaključivanja, ali se nadamo da će barem ukazati na dio poteškoća i nedostataka koji se javljaju. Takođe, dobijeni kvalitativni pokazatelji mogu poslužiti i kao osnova za neka kasnija istraživanja. S obzirom na to, da ovo istraživanje predstavlja na određen način evaluaciju nastave i učeničkih postignuća, barem spada u taj domen, moramo istaći da ova evaluacija „ne izriče“ nikakvu konačnu presudu o tome da li nastavnici vrše evaluaciju postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, i da li je dosadašnje vršenje evaluacije donijelo pozitivne rezultate. Ono treba da da informacije koje će stvoriti osnovu, od koje će se krenuti u dalju i bolju procjenu evaluacije djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

Ovako definisan istraživački okvir upućuje na nekoliko problema. Kakav je generalno stav nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave i stručnih saradnika prema evaluaciji postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju? Da li se ovi stavovi razlikuju u odnosu na nivo i ciklus vaspitanja i obrazovanja u kome, nastavnici odnosno stručni saradnici rade? Da li redovno vrše evaluaciju postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju i na koji način? Koje mjere predlažu za buduću evaluaciju koje će doprinijeti poboljšanju istog i sl.

Analiza mišljenja nastavnika razredne nastave i stručnih saradnika pokazuje su u dovoljnoj mjeri obučeni za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju. Tako navode:

„Smatram da sam kompetentna i u dovoljnoj mjeri obučena za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju, na fakultetu sam imala predmet Metodika inkluzivnog obrazovanja, jer sam se doškolovala. Takođe u školi nam je omogućeno da pohađamo razne seminare i obuke za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju. Jedino mi je potreban stručni tim zbog podrške“.

„Da jesam obučena za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju . Ovo kažem jer zadnje tri godine u mom odjeljenju imam dijete sa smetnjama/teškoćama u razvoju. Smatram da je tome doprinijelo i moje lično interesovanje za inkluziju i to što sam prošla mnoge seminare vezane za isto“.

„Kao stručni saradnik radim već 10 god. U toku mog rada sretala sam se sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju i smatram da mi je praksa omogućila da budem obučena za rad sa ovakvom djecom, i da za sebe smatram da sam obučena za rad s ovakvom djecom“

Za razliku od nastavnika razredne nastave i stručnih saradnika nastavnici predmetne nastave smatraju da nijesu dovoljno obučeni za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju i navode:

„Ne nijesam obučena, jer su mi potrebni specijalni programi koji su mi upravo problem, jer ne znam kako da paralelno sprovedem specijalni i redovni program. Kod nas dođu djeca sa smetnjama/teškoćama u razvoju od učitelja koji su ih upoznali za pet godina koliko im predaju, i mi se sami snalazimo.“

Možemo reći da je veoma mali broj nastavnika predmetne nastave izjavilo da smatra da je obučen za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju. Samim tim se nameće potreba za dodatnom obukom nastavnika. Dodatna obuka može osnažiti lična uvjerenja nastavnika da su dobra postignuća dece ometenih u razvoju ostvarljiv cilj, koji je moguće postići, i tako se približiti stvaranju jednakih obrazovnih mogućnosti za sve. Ako se ovo uzme u obzir, onda većinska grupa dokazuje da strah od različitog, nepoznatog, može dovesti i do nesigurnosti u sopstvene snage i izazove, koje pred nas stavlja humani poziv nastavnika.

Imajući u vidu naglasak na evaluaciju i postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, intervjuisani nastavnici su prije svega govorili o obuci neophodnoj za rad sa učenicima sa smetnjama/teškoćama u razvoju i praćenje njihovih postignuća.

Shodno tome, naše sljedeće pitanje se odnosilo na to da li nastavnici, vaspitači i stručni saradnici samostalno prate rad djeteta i vrše evaluaciju, ili je u to uključen i tim škole. Možemo vidjeti da i nastavnici razredne i predmetne nastave i stručni saradnici po ovom pitanju imaju jedan opšti stav, a to je da je u evaluaciju i praćenje rada djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju potrebno uključiti i tim škole:

„Naravno da ja sama ne bih mogla da vršim evaluaciju i pratim postignuća i napredak djeteta. Zato postoje i stručni timovi u okviru škole. Zajedno to mnogo brže i kvalitetnije ide, jer svako od nas ima svoj dio zadatka.“

„Niko od nas ne može samostalno vršiti evaluaciju i pratiti postignuća djeteta, naročito ako želimo da to bude kako treba. Naravno za to je potreban i tim škole i mi učitelji i stručni saradnici.“

Možemo napomenuti da članovi timova treba da posjeduju sposobnosti mnogostrukog opažanja i istraživačko iskustvo, jer se evaluacija i praćenje napretka i rada djeteta sa smetnjama/teškoćama u razvoju posmatra i vrši u različitim dimenzijama i u dužem vremenskom intervalu. Sam proces obuhvata zajednički rad pojedinaca koji imaju različite interese i kompetencije u obrazovnim institucijama.

Za jednog učenika sa smetnjama/teškoćama u razvoju ne moraju se prilagođavati svi nastavni ciljevi. Određeni ciljevi učenici mogu savladavati po redovnom nastavnom programu, a određena po prilagođenom programu u kojim pokazuju najviše zaostajanja.

Nastavni programi su tokom reforme prošli kroz veliki broj izmjena, slažu se svi ispitanici. Ipak, o tome koliko su te izmjene bile uspješne u smislu postizanja zacrtanih ciljeva i mogućnošću vršenja evaluacije kroz postignuća planirana u IROP-u mišljenja nastavnika i stručnih saradnika se razlikuju. Čak i sami ispitanici su skloni tome da određene aspekte promjena pozitivno, a neke druge negativno ocjenjuju. Nastavnici ispitanici bili su mišljenja, da treba utvrdi standarde primijenjenog znanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama. Kao rezultat toga primijećeno je da individualni razvojni obrazovni planovi nijesu često dovoljni. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametanje. Tako nastavnici razredne nastave sugerišu:

„Ne evaluaciju ne vršim prateći postignuća planirana u IRPO-u, jer dječak u mom odjeljenju postiže dio osnovnih ciljeva bez posebnog prilagođavanja IROP-u. Znači ja vrednujem njegova postignuća ocjenom kao kod ostalih učenika.“

Nasuprot mišljenjima nastavnika razredne nastave stručni saradnici kažu:

„Da evaluaciju vršim prateći postignuća u IROP-u, jer reviziju IROP-a radimo na svaka tri mjeseca“

Jedan od problema koji je više puta istaknut u toku intervjua odnosio se na informisanost roditelja o postignućima djeteta sa smetnjama/teškoćama u razvoju i njihovoj konsultaciji prilikom evaluacije. Nastavnici razredne i predmetne nastave ponavljaju da partnerski odnos sa roditeljima nije zaživio na pravi način i da roditelji nijesu u dovoljnoj mjeri upoznati pri definisanju postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

„Roditelje konsultujem samo u krajnjem slučaju, inače trudim se da sama definišem postignuća djeteta, jer kad god pitam roditelje oni odmahuju glavo i kažu uradite vi onako kako mislite da je najbolje.“

„Kada roditelji sami neće da se interesuju o postignuću njihovog djeteta, kada neće da se interesuju da li vršimo evaluaciju u smislu napredovanja ili nazadovanja njihovog djeteta, onda smatram da ih ne treba uključivati kada definišemo postignuća njihovog djeteta. Ja to radim u konsultaciji sa školskim pedagogom.“

Za razliku od nastavnika stručni saradnici kažu:

„Roditelji aktivno učestvuju u realizaciji ciljeva rada i definisanju postignuća ciljeva kod njihovog djeteta.“

„Maksimalno uključujemo roditelje naročito kada je u pitanju definisanje postignuća i vršenje evaluacije djeteta sa smetnjama/teškoćama u razvoju.“

Pokazalo se da roditelji nijesu informisani o svojoj ulozi i obavezama u vezi sa evaluacijom i postignućima djece i saradnjom sa Stručnim timom škole za djecu sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

Za uspjeh evaluacije značajan je i timski rad kao i saradnja sa roditeljima, drugim stručnjacima i lokalnom zajednicom. Imajući to u vidu, veoma je važno da nastavnici i stručni saradnici razvijaju vještine komunikacije, saradničke sposobnosti i odgovornost (Pearce, 2009: 31–18).

Nastavnici i stručni saradnici koji su učestvovali u istraživanju, bili su saglasni da je u evaluaciji postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju neophodan stručni saradnik, i navode da bi trebalo u rad uključiti i surpedagoge i oligofenologe ako želimo da inkluzivno obrazovanje i rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju dobije na značaju, a samim tim će i evaluacija postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju biti kvalitetnija i sveobuhvatnija.

Većina ispitanika daje prijedloge da se evaluacija djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju poboljša, i da se popne na jedan kvalitetniji nivo. Tako predlažu da se omogući veća podrška resursnim centrima, da se obezbijedi veća informisanost roditelja i obezbijedi dodatna edukacija kadra potrebna za evaluaciju:

„Povećanje saradnje između nastavnika i drugih učesnika u obrazovnom procesu, trebalo bi oformiti tim za profesionalni razvoj i da oni zajednički pokušavaju da identifikuju resurse koji su im na raspolaganju, kako bi evaluacija dobila na značajnosti i kako bi se kvalitetno realizovala.“

„Smatram da bi trebalo umanjiti deficit stručnih saradnika, jer su oni stvarno neophodni za evaluaciju i praćenje ciljeva postignuća za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju“

„Trebalo bi omogućiti još obuke nastavnicima i smanjiti broj učenika po odjeljenjima, takođe bi trebalo više uključiti roditelje u sam proces, jer smatram da nijesu dovoljno upućeni u samu evaluaciju i sam proces evaluacije.“

„Trebalo bi uključiti dovoljno strukovnih udruženja i veći broj roditelja, na nivou kojih bi se razgovaralo o problemima, kako ih riješiti i na taj način unaprijediti evaluaciju. Da sumiramo pozitivne i negativne strane dosadašnje evaluacije i naravno uzeti i bazirati se na ono što je najbolje.“

Pokazalo se da ispitanici smatraju da roditelji nijesu informisani o procesu evaluacije i da bi ih trebalo više upućivati i informisati o tome.

Našim istraživanjem je obuhvaćena evaluacija u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem i postignućima djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

Ispitanici iz našeg istraživanja smatraju da sadašnja evaluacija i praćenje rada djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju nije najbolja, samim tim što roditelji nijesu uključeni u onolikoj mjeri koliko bi trebalo biti uključeni. Takođe smatraju da u obrazovnim institucijama postoji i deficit stručnih kadrova pedagoga, logopeda, psihologa.

U cilju efikasnosti evaluacije djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, neophodno je izvršiti modifikaciju kompletnog obrazovnog sistema, neophodno je uključiti eksperte i stručne ljude iz oblasti inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, i ne zaboraviti najhumaniji zadatak, a to je razumijevanje i poštovanje ličnosti djeteta.

Zaključak

Našem obrazovnom sistemu je neophodan primjeren i savremen sistem praćenja i evaluacije koji će iskoristiti postojeće resurse u domenu vrednovanja, uvesti nove forme koje odlikuju objektivnost, validnost i pozdanosť i sve ih usmjeriti na ostvarivanje obrazovnih standarda, osiguranje i unapređivanje kvaliteta rada sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

Možemo zaključiti da evaluacija postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju u cjelini obuhvata objektivne postupke i oblike mjerenja rezultata i šire procjenjivanje evaluacionih vrijednosti, koje su kvalitativne i izrađene u širem vaspitnom i kulturnom uticaju škole na učenike, odnosno, širu sredinu.

Ovo istraživanje pokazalo je određene nedostatke postojeće evaluacije, koje nastavnici i vaspitači obavljaju u praksi. Takođe, smatraju da pripremljenost i osposobljenost vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika za rad u inkluzivnom odjeljenju i praćenje učeničkih postignuća nije na zavidnom nivou.

Da bi se valjano ostvarili mehanizmi evaluacije postignuća djece sa smetnjama/teškoćama u razvoju, subjekti odgovorni za donošenje strateških odluka moraju biti svjesni da se stvarna transformacija ne može ostvariti bez mudro osmišljenih i kvalitetno izrađenih razvojnih programa, bez podrške, pomoći i direktnog uključivanja nastavnika, učenika i roditelja, koji zajedno čine najbolju moguću koherentnu organizaciju koja je zainteresovana za kvalitet i unapređivanje evaluacije.

Literatura

- Ajdinski, Lj. (1997), *Detekcija, dijagnostika, rani tretman retardirane djece*, Beograd: Prosvjeta.
- Došen, Lj., Gačić-Bradić, D. (2005), *Vrtić po mjeri djeteta-priručnik za primjenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*, Beograd: Save the children, UK.
- Halmi, A. (2005), *Strategija kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada „Slap“

- Havelka, N. (1995), „Pitanje strukture i organizacija praćenja i standarda vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada u školi“, u zborniku *Praćenje i ocjenjivanje učenika*, Beograd.
- Ignjatović, S., Grahovac, V. (2009), „Aktuelne promjene u sistemima osiguranja kvaliteta u obrazovnim sistemima Evropske unije“, *Pedagogija*, br. 4.
- Krstić, D (1996), *Psihološki leksikon*, Beograd: Savremena administracija.
- Pearce, M. (2009), „The inclusive secondary school teacher in Australia“, *International Journal of Whole Schooling* 5, 1-13.
- Smith, M. K. (2000), *Curriculum theory and practice*, The encyclopedia of informal education.
- Suzić, N. (2008), *Uvod u inkluziju*, Banja Luka: XBS.
- Šakotić, N. (2008), *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*, Doktorska disertacija.
- Šakotić, N., Mešalić, Š., Hrnjica, S. (2008), *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. (1997), *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Beograd: Naučna knjiga
- Vujaklija, M. (1980), *Leksikon stranih riječi i izraza*, Beograd: Prosveta.