

**UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I
REHABILITACIJU**

**U SUSRET INKLUZIJI –
DILEME U TEORIJI I PRAKSI**

*Priredio
Dobrivoje Radovanović*

Beograd, 2008.

**EDICIJA:
radovi i monografije**

„U SUSRET INKLUZIJI – DILEME U TEORIJI I PRAKSI“

Izdavač
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju –
Izdavački centar (CIDD)

Za izdavača
Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan

Urednik edicije
Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić

Uređivački odbor
*Prof. dr Dobrivoje Radovanović, Prof. dr Dragan Rapaić,
Prof. dr Nenad Glumbić, Prof. dr Sanja Đoković, Doc. dr Vesna Vučinić,
Prof. dr Mile Vuković, Prof. dr Svetlana Slavnić*

Recenzenti
*Prof. dr Stane Košir
Doc. dr sci. Senka Sardelić*

Štampa
„Planeta print“, Beograd

Tiraž
350

ISBN 978-86-80113-71-5

***Objavlivanje ove knjige pomoglo je
Ministarstvo nauke Republike Srbije***

*Odlukom Nastavno-naučnog veća br. 3/9 od 8.3.2008. o pokretanju
Edicije: monografije i radovi.*

www.fasper.bg.ac.yu

VREDNOVANJE ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA S MOTORIČKIM POREMEĆAJIMA U INKLUZIVNOJ NASTAVI

*Danijela Ilić-Stošović, Snežana Nikolić, Dragan Rapačić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*

Različiti načini definisanja i razumevanja procesa vrednovanja školskog uspeha naglašavaju složenost ovog pedagoškog akta, ali i njegovu važnost koja se ogleda, ne samo u prikazu ishoda obrazovanja, već i u procesu komunikacije između učenika, nastavnika i roditelja (informativna i instruktivna uloga), postavljanja učenika u određeni položaj u razrednoj grupi (klasifikaciona uloga), procesu motivacije (motivaciona uloga). Zemlje u kojima je inkluzivno obrazovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama zaživelo uvele su brojne inovacije sistema vrednovanja školskog uspeha među kojima je ocenjivanje putem portfolija, samoevaluacija, vrednovanje na osnovu individualizovanih kriterijuma, formativno ocenjivanje.

Istraživanje koje je imalo za cilj empirijsku potvrdu neophodnosti izmene sistema vrednovanja školskog uspeha učenika u inkluzivnoj nastavi, sprovedeno je na 11 učenika s motoričkim poremećajima, koji su u vreme istraživanja pohađali razrednu nastavu po redovnom nastavnom planu i programu. Rezultati ukazuju da je usvojenost gradiva iz maternjeg jezika i matematike izrazito niska, a da dodeljena numerička ocena nije u korelaciji sa pokaznim znanjem. Spособnosti za školsko učenje su izuzetno heterogene, sa prisustvom distraktibilnosti, površnosti i perseveracije pažnje, prisustvom lakog zamaranja i osrednjeg radnog potencijala, kao i karakteristika reprodukcije i zaključivanja kao što su nepovezivanje novog i starog, nepovezivanje uzroka i posledice i nemogućnosti apstrakcije.

Dobijeni rezultati ukazuju na važnost modifikacije i uvođenja alternativnih oblika vrednovanja školskog uspeha kao što su portfolije, formativno ocenjivanje, individualizovano ocenjivanje.

Ključne reči: vrednovanje, školski uspeh, motorički poremećaji, inkluzija

TEORIJSKA RAZMATRANJA

U pedagoškoj literaturi moguće je sresti se sa brojnim dokimološkim pojmovima koji se koriste da označe uspeh učenika, odnosno da ga ocene, izmere, vrednuju, procenjuju, prate. Između pojmova ocenjiva-

nje, merenje, vrednovanje, praćenje, procenjivanje, postoji tesna povezanost, pa, oni, često, jedan drugome bivaju sinonimi. "No i pored pojmovne bliskosti, koja proizilazi, pre svega, iz istog predmeta koji se odnosi na dokimološke kategorije: ispitivanje i ocenjivanje među srodnim pojmovima uočavaju se ne samo terminološke, nego i sadržinske razlike" (Gojkov G., 1997., str.12). Tesna veza ocenjivanja i drugih aspekata nastave reflektovala se i na suštinu pojma ocenjivanja, te se ona jednom vezivala samo za znanje učenika, da bi se, u drugim periodima, suština ocenjivanja sagledavala u svetlu potpunijih i određenijih zahteva da se ocenjivanjem utvrđuje stepen usvojenosti učeničkih znanja, umenja i navika, stepen njihove profesionalne osposobljenosti, odnos prema učenju i radu, ispunjavanje određenih normi i sl. (Gojkov G., 1997., str 13-14). Takođe, pojam ocenjivanja se ograničava, ponekad, samo na davanje opšte bročane ocene, te iz potrebe da se obuhvate sve strane učenikove ličnosti ocenjivanje, odnosno postupci koje ono podrazumeva, nazivaju vrednovanjem, dakle, poistovećuje se vrednovanje i ocenjivanje. Ipak, većina autora razlikuje ocenjivanje od pojma vrednovanje, merenje, praćenje, iako ono u sebe uključuje i objektivno i subjektivno merenje. Tako npr. ocenjivanje je prema Pedagoškom leksikonu (1996., str. 350) "složen i odgovoran vaspitno-obrazovni postupak u kome nastavnik, na osnovu šireg i kompleksnog poznavanja učenika, ocenjuje kvantitativnu i kvalitativnu stranu njegovog rada i zalaganja: znanja, veštine, navike, kao i vladanje."

Trnavac N. i Đorđević J., (1998., str. 314) kažu da „procenjivanje znanja putem davanja ocena predstavlja poseban oblik ocenjivanja, koji se sastoji u određenom „klasifikovanju“ rezultata rada i učenja, njegovog razvrstavanja u sistem različitih nivoa dostignuća, što se prikazuje simbolima koji podrazumevaju određene kriterijume. Pomoću ocena daju se ukupni, sumarni simboli koji pokazuju dostignuće u određenom domenu obrazovanja. Pošto ovakvo ocenjivanje obavlja nastavnik, to znači da ono nije zasnovano na bodovima i sličnim tehnikama (mada bodovi i druge tehnike mogu biti uključeni u konačnu ocenu), već predstavlja pedagoški i ljudski akt, kroz koji se manifestuje nastavnik kao pedagog i kao čovek. Budući da procenjuje znanja učenika, ocenjivanje sadrži dvosmernu ljudsku komunikaciju koja je značajna za ukupan rad učenika: ocenu koju formira nastavnik i ukupno reagovanje učenika na tu ocenu. Zbog toga je ocenjivanje, pre svega, humani akt kojim se procenjuje ne samo znanje, već i čitav niz komponenata učenikove ličnosti, koje se na drugi način ne mogu utvrditi ili se utvrđuju vrlo teško". Havelka N. i sar. (2003., str. 11) definišu ocenjivanje kao „proces koji se sastoji iz više različitih faza: planiranje, praćenje toka nastave i učenja, registrovanje podataka o napredovanju učenika, saopštavanje povratnih informacija učenicima i roditeljima i vrednovanje realizovane nastave. Svaka od ovih faza ima specifičnu ulogu, ali tek sve zajedno obezbeđuju da proces ocenjivanja omogući da se u kontinuitetu prati i vrednuje:

- napredovanje učenika u odnosu na usaglašene ishode obrazovanja
- kvalitet i efikasnost nastave u ostvarivanju ishoda obrazovanja."

Različiti načini definisanja i razumevanja procesa vrednovanja školskog uspeha naglašavaju složenost ovog pedagoškog akta, ali i njegovu važnost koja se ogleda, ne samo u prikazu ishoda obrazovanja, već i u procesu komunikacije između učenika, nastavnika i roditelja (informativna i instruktivna uloga), postavljanja učenika u određeni položaj u razrednoj grupi (klasifikaciona uloga), procesu motivacije (motivaciona uloga). Tako, Hils (1992) za ocenjivanje kaže da ono uključuje sakupljanje podataka o razvoju deteta i njegovom učenju, determiniše bitne stavke u cilju osvetljavanja ciljeva i zadataka nastavnog programa i pomaže uključivanju informacija u planove za individualne programe, kao i da pomaže komunikaciju između roditelja i ostalih lica koja su uključena u proces obrazovanja.

Sam proces vrednovanja školskog uspeha u sistemu redovnog školstva bio je, u našoj zemlji, mnogo puta reformisan, a njegovi nedostaci istaknuti, ali i dalje predstavlja aktuelni problem, naročito pojavom inkluzivnog oblika vaspitanja i obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Nedovoljna preciznost numeričke ocene, nedefinisani kriterijumi ocenjivanja, nedostatak vremena za evaluaciju i permanentnost vrednovanja školskog znanja, kao i nedostatak zakona koji bi nastavnike preciznije uputio u moguće izmene sistema i različite modele vrednovanja školskog uspeha učenika s posebnim obrazovnim potrebama su najčešći problemi sa kojima se nastavnici redovne nastave suočavaju kada u svom odeljenju imaju ovakvog učenika. U publikaciji Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Ministarstva prosvete i sporta „Predlog obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja“ (2007) na str.6. u fusnoti stoji: „U radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama nastavnik treba da koristi svoje profesionalno iskustvo kada odlučuje koje od predloženih standarda može i treba da primeni“. S obzirom da su u pomenutoj publikaciji standardi podeljeni na osnovni, srednji i napredni nivo, ova preporuka jeste korisna, ali se postavlja pitanje: Da li je osnovni nivo isključivo za numeričku ocenu 2 ili 3, čak i u situaciji kada učenik sa posebnim obrazovnim potrebama ima takve sposobnosti da je osnovni nivo za njega i maksimalno postignuće? Gde se tu nalazi motivaciona uloga ocene? Da li numeričkom ocenom diskriminiramo, u startu, učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, ne vodeći računa o trudu koji ulaže, nivou interesovanja i zalaganja? Neminovno je da čitav proces nastave sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, a među njima i učenicima s motoričkim poremećajima, bude adaptirana, a ta adaptacija, pored izmena u nastavnim programima, mora imati za cilj i izmenu u sistemu vrednovanja školskog uspeha. Zemlje sa izvesnom tradicijom u inkluzivnom obliku obrazovanja na različite načine su rešile problem vrednovanja školskog uspeha učenika s posebnim obrazovnim potrebama u uslovima

inkluzivnog obrazovanja. Tako, u flamanskom delu Belgije¹ nema zakonski propisanih načina vrednovanja školskog uspeha, već svaka škola za sebe bira procedure na osnovu školskog pedagoškog projekta. Školska administracija, kao i tim učitelja autonomno odlučuju o tome kako će učitelji raditi i kakav će sadržaj obrazovanja biti. Školski plan rada objašnjava kakva se postignuća očekuju, kao i kako će se izveštavati o postignutim rezultatima. Vlada obezbeđuje sadržaj osnovnog obrazovanja u formi obaveznih ishoda za redovno osnovno obrazovanje, kao i razvojne zadatke za specijalno obrazovanje. Vlada definiše minimalne ciljeve za sve škole i na taj način, počev od 1. septembra 1998. godine, jasno ističe očekivanja i garancije osnovnog kvaliteta. Nastavnici imaju jasan pregled očekivanih ishoda (minimalnih i maksimalnih) kako bi učenici mogli dobiti potvrdu o završenom osnovnom obrazovanju. Učenici u specijalnim školama mogu dobiti potvrdu o završenom osnovnom obrazovanju ukoliko inspektori potvrde da su ciljevi, koji su ostvareni za svakog učenika posebno, ekvivalentni ciljevima postignuća u redovnoj školi. Vrednovanje školskog uspeha je formativno i zasnovano na kriterijumima koji važe za svakog pojedinačnog učenika.

Dobar primer adaptacije vrednovanja školskog uspeha moguće je naći u Češkoj, gde je, počev od 2005. godine, na snazi Školski akt 561/2004, kao i Nacionalni program razvoja obrazovanja u Češkoj, usvojen 2001. godine (tzv. „Bela knjiga“). Ovaj dokument omogućio je prijem dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole i izmenio je strategiju poučavanja koja se sada zasnovana na razvoju sposobnosti deteta da reši problem, a ne na razvoju akademskog znanja. Novi testovni materijal je osmišljen tako da odgovori na potrebe obe grupe učenika. Set testovnog materijala čine zadaci iz matematike, maternjeg jezika, kao i zadaci za procenu opštih sposobnosti za učenje, a u isto vreme razvijen je set adaptiranog testovnog materijala za svakodnevnu procenu napredovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Adaptacije testovnog materijala podrazumevaju: dodatno vreme, testovni materijal štampan na Brajevom pismu, znakovni jezik ili druge alternativne oblike komunikacije i mnoštvo dodatne pomoći. Ovaj izuzetno složen i zahtevan pristup oslikava se u svim etapama vrednovanja školskog uspeha. Ovo znači da je razvijeno mnoštvo materijala, metoda distribucije testovnog materijala, priručnika za testiranje, tumačenja načina dodatne pomoći, oblika asistivne pomoći. Vlada u Češkoj nastoji da razvije testovni materijal koji će dati kompletnu sliku sposobnosti učenika, sposobnost da obrade informaciju i pronađu rešenje. Ovaj test, prema njihovom mišljenju, ne bi trebalo da bude, u osnovi, procena akademskog postignuća, već pozitivan pristup principu obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama tokom čitavog živo-

¹ Svi podaci o vrednovanju školskog uspeha u zemljama članicama EU preuzeti su sa sajta: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

tnog doba. Preporuke Ministarstva obrazovanja ove zemlje, a koje se odnose na vrednovanje školskog uspeha u redovnoj osnovnoj školi, su:

1. Nastavnici bi trebalo da izađu u susret sposobnostima učenika
2. Trebalo bi da stave akcenat na individualni napor učenika tokom nastavnog procesa, kao i na učenikov stav prema obrazovanju, ali i na njegove društvene sposobnosti
3. Trebalo bi da obezbede pravilno informisanje roditelja o napredovanju njihovog deteta.

Ukoliko nastavnik nije u stanju da odgovori na motoričke, verbalne ili grafomotorne sposobnosti, da izađe u susret razvojnom nivou društvenih sposobnosti, na raspolaganju mu stoji pedagoško-psihološki savetodavni centar ili specijalno obrazovni savetodavni centra koji daje konkretne savete i oblike pomoći za vrednovanje školskog uspeha učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. „Školski akt“ garantuje deskriptivnu procenu za sve učenike sa deficitima u intelektualnom funkcionisanju, koja je bazirana na pozitivnoj motivaciji, izgradnji samopouzdanja učenika, kao i na motivaciji za nezavistan život i obrazovanje tokom čitavog životnog doba. Za učenike sa drugim oblicima ometenosti smatra se pogodnim usmeno propitivanje, ali se uzima u obzir i želja roditelja. Ukoliko roditelj izrazi sumnju u verodostojnost vrednovanja školskog uspeha, on ima prava da zatraži ponovnu procenu.

U Francuskoj je prisutan zvanični stav da vrednovanje školskog uspeha ne sme da vodi ka kategorizaciji učenika, niti ka rigidnoj klasifikaciji, da stigmatizira ili da izdvaja učenike u posebne grupe, već da naglasi uspeh i pronađe strategije pomoći koje će odgovoriti na probleme na koje se nailazi u učenju. U skladu sa ovakvim stavom nacionalni plan vrednovanja školskog uspeha za školsku 2005/06 godinu istakao je zahtev za observacijom sposobnosti i izlaženjem u susret svakoj poteškoći u učenju, tokom procesa vrednovanja školskog uspeha. Ovakav stav omogućio je da se primene različiti sistemi adaptacije u ovom procesu pedagoškog rada za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, a zatim da im se pruži dodatna individualizovana pomoć. U Francuskoj je napravljena banka pomoćnih sredstava za svaki oblik teškoća u učenju sa kojima se susreću nastavnici redove škole u radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

Počev od školske 1993/94 godine beleži se porast broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnoj školi u Austriji. Pomenute školske godine beleži se podatak da se 20% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama nalazi u integrativnim razredima, a taj procenat raste na 50% tokom školske 2002/03 godine (regionalna kretanja procenta dece sa posebnim obrazovnim potrebama u Austriji u pomenutoj školskoj godini su u rangi između 40% i 85%). U odnosu na ukupan broj učenika u redovnim školama procena učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iznosi, za školsku 1993/94 3.5%, a za školsku 2002/03 godinu 4.3%. Ovakav nagli porast učenika sa posebnim obrazovnim po-

trebama u redovnim školama objašnjava se porastom broja učenika sa smetnjama u učenju, koja pripadaju pomenutoj kategoriji učenika. Ovakvo stanje u redovnim školama dovelo je do izmene u sistemu vrednovanja školskog uspeha i uvođenja alternativnog oblika evaluacije putem portfolija. Portfolije su, takođe, jedan od oblika vrednovanja školskog uspeha učenika u Danskoj. Na Islandu, pored portfolija, uvode se brojni načini vrednovanja školskog uspeha koji se odnose na kreiranje kriterijuma od strane učenika, samoocenjivanje ili kreiranje kriterijuma napredovanja za svakog učenika ponaosob.

Iz priloženog kratkog pregleda stanja i izmena sistema vrednovanja školskog uspeha u pojedinim zemljama članicama EU jasno je da, ukoliko želimo da inkluzivno obrazovanje zaista zaživi u našim školama, neophodno je uneti izmene u sistemu vrednovanja školskog uspeha. Ove izmene se mogu naslanjati na modele izmena pojedinih zemalja u kojima je inkluzija zaživela, ali one moraju pratiti sistem obrazovanja u našoj zemlji, tradiciju i kulturu.

Osnovni cilj ovog rada je da, kroz prikaz postignuća, sposobnosti i njihovoj korelaciji sa numeričkom ocenom učenika s motoričkim poremećajima koji se obrazuju prema redovnom nastavnom planu i programu, empirijski ukaže na značaj adaptacije ili modifikacije sistema vrednovanja školskog uspeha u inkluzivnom obliku obrazovanja.

Uzorak za ovo istraživanje činilo je 11 učenika, koji su u vreme istraživanja, pohađali razrednu nastavu, prema redovnom nastavnom planu i programu u OŠ „Dr Dragan Hercog“. Distribucija ispitanika prema uzrast i razredu prikazana je na Tabeli 1.

Tabela 1.

Razred	Uzrast			UKUPNO
	7 do 8	8.1 do 9	9.1 do 10	
Drugi	2	1	1	4
Treći	3	1	0	4
Četvrti	0	1	2	3
UKUPNO	5	3	3	11

Svi učenici obuhvaćeni uzorkom pripadaju kategoriji učenika s motoričkim poremećajem, a uvidom u „Nalaz o kategorizaciji“ saznaje se da 10 učenika funkcioniše u granicama prosečnih intelektualnih postignuća, dok 1 učenik funkcioniše u okvirima graničnog stanja ometenosti intelektualnih funkcija.

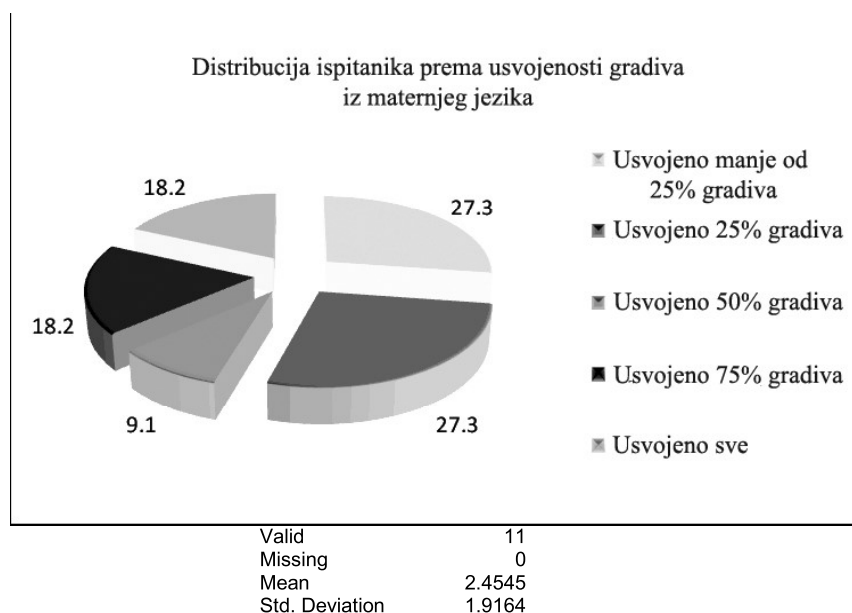
Vrednovanje školskog uspeha izvršeno je baterijom testova kojom su merene i praćene sledeće varijable: sposobnost za školsko učenje, sposobnost učestvovanja u nastavnim aktivnostima, školsko postignuće iz maternjeg jezika i matematike, a u cilju boljeg uvida u mogućnost vrednovanja školskog uspeha numeričkom ocenom, vršena je korelacija dobijenih rezultata sa dodeljenom ocenom na kraju drugog polugodišta školske godine u kojoj je vršeno praćenje i merenje.

Izvršena je kvalitativna (analiza slučaja), kao i statistička obrada podatak (mere centralne tendencije, frekvencija, korelacija Spirmanovim koeficijentom korelacije)

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Testovima znanja ispitana je usvojenost gradiva maternjeg jezika učenika našeg uzorka. Važno je napomenuti da su učenici ispitani individualno, kao i da su testovi prilagođeni motoričkim i govorno-jezičkim sposobnostima učenika. Procena znanja, dnevno, trajala je onoliko dugo koliko su sposobnosti učenika to dozvoljavale. Testiranje je prekidano kada bi se uočile izmene u budnosti i funkcionalnosti pažnje, odsustvo i pad motivacije ili neki drugi (najčešće motorički) znaci umora. Ovakvim pristupom želeli smo da što objektivnije prikažemo postignuća učenika, kako bi ih kasnije poredili sa dodeljenom ocenom iz ispitivanog predmeta.

Grafikon 1.



Dobijeni rezultati (Grafikon 1.) ukazuju na izrazito nisku usvojenost gradiva maternjeg jezika učenika s motoričkim poremećajima u redovnom nastavnom planu i programu. Evidentirana je usvojenost manja od 25% kod 3 učenika ispitivanog uzorka, pri čemu se kod 2 učenika kao osnovni uzroci izdvajaju česta odsustvovanja iz nastave, a kod jednog učenika kombinovano stanje ometenosti (motorički poremećaj

udružen sa graničnim stanjem ometenosti intelektualnih funkcija). Kod 3 učenika beleži se usvojenost 25% gradiva, što je manje od predloženog minimuma za redovni nastavni plan i program. Kao osnovni uzroci ovakvog rezultata identifikuje se prisustvo motoričkog poremećaja gornjih ekstremiteta spastičnog tipa udruženo sa dizartričnim poremećajem artikulacije.

Grafikon 2.

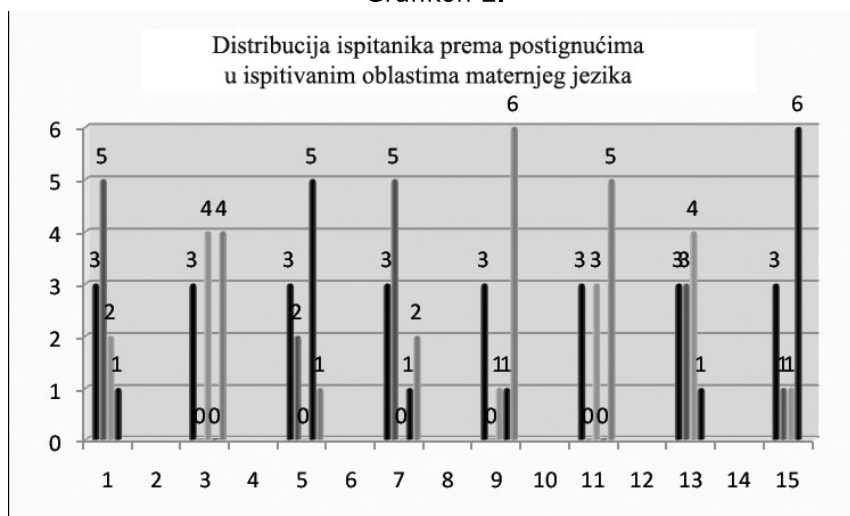


Tabela 2. Usklađenost postignuća na proceni znanja iz maternjeg jezika sa programskim zahtevima

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
Usklađenost postignuća na proceni kvaliteta pisanja sa programskim zahtevima	11	.00	3.00	1.0909	.9439
Usklađenost postignuća na proceni vrste pisma koje čita sa programskim zahtevima	11	.00	4.00	2.1818	1.6624
Usklađenost postignuća na proceni kvaliteta čitanja sa programskim zahtevima	11	.00	4.00	1.9091	1.5136
Usklađenost postignuća na proceni ispravnosti korišćenja znakova interpunkcije sa programskim zahtevima	11	.00	4.00	1.6364	1.6293
Usklađenost postignuća na proceni kvalitet prepisanog teksta sa programskim zahtevima	11	.00	4.00	1.4545	1.5076
Usklađenost postignuća pri izradi diktata sa programskim zahtevima	11	.00	4.00	2.5455	1.8091
Usklađenost postignuća na proceni kvaliteta prepričavanja, razumevanja i analize teksta sa programskim zahtevima	11	.00	3.00	1.2727	1.0090
Usklađenost postignuća na proceni usvojenosti gramatičkih sadržaja sa programskim zahtevima	11	.00	3.00	1.9091	1.3751

Statističke analize ukazuju na izuzetnu varijabilnost u postignućima učenika na testu znanja iz maternjeg jezika, pri čemu se postignuća u svim ispitivanim oblastima kreću od potpune neusvojenosti do maksimalnog postignuća koje je u skladu sa svim očekivanim programskim zahtevima (Tabela 2). Najveća usklađenost uočava se na proceni postignuća usvojenosti gramatičkih sadržaja sa programskim zahtevima (6 učenika je u potpunosti usvojilo ove sadržaje), kao i na zadacima prepisivanja teksta (6 učenika je u potpunosti usvojilo ove sadržaje), dok je 5 učenika u potpunosti sa zahtevima programa izradilo diktat. Usklađenost ostalih programskih zahteva sa postignućima učenika našeg uzorka uglavnom je u okvirima znatno niže usvojenosti od programom predviđene. Statističke analize pokazuju prisustvo statistički značajne razlike u postignuću i dodeljenoj numeričkoj oceni ($p=0.002$) na kraju drugog polugodišta iz maternjeg jezika.

Grafikon 3.

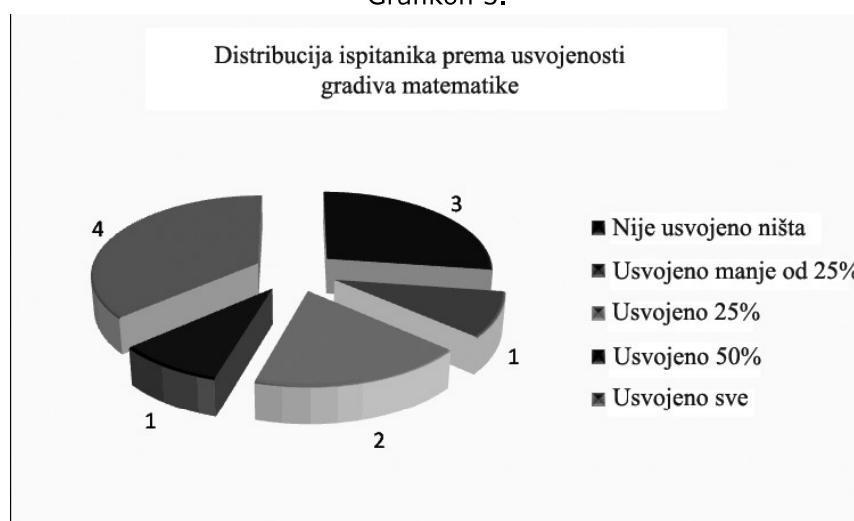


Tabela 3. Distribucija postignuća na proceni usvojenosti gradiva iz matematike i dodeljena ocena

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
Usvojenost gradiva iz matematike	11	.00	5.00	2.5455	2.1616
Dodeljena ocena	11	.00	5.00	2.8182	2.0889
Valid N (listwise)	11				

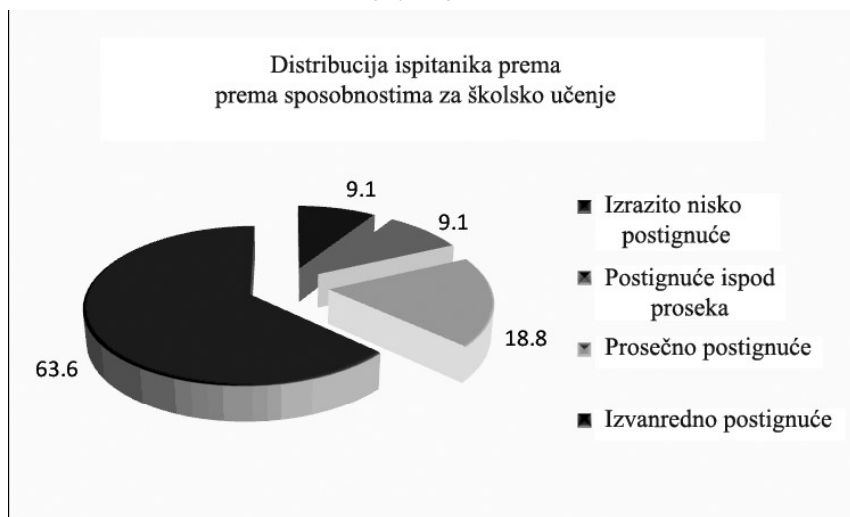
Ukupna usvojenost gradiva matematike nalazi se na izuzetno niskom nivou (AS 2.54) i izuzetno je varijabilna (Tabela 3). Kao i kod gradiva maternjeg jezika postignuća se kreću od potpune neusvojenosti (3 učenika), preko usvojenosti manje od 25% (1 učenik) i usvojenosti 25%

(2 učenika), do potpune usvojenosti (4 učenika). Statističke analize pokazuju statistički značajnu razliku između dodeljene ocene iz ovog predmeta i pokazanog postignuća na testu znanja ($p=0.000$). Odstupanja se nalaze u svim dodeljenim ocenama i pokazanim postignućima.

Izrazito niska usvojenost gradiva i diskrepanca između dodeljene numeričke ocene i školskog znanja ukazala je na potrebu ispitivanja uzroka ove razlike. Pretpostavka je bila da su sposobnosti za učenje, kao i sposobnosti za učestvovanje učenika s motoričkim poremećajima u redovnoj nastavi izuzetno heterogene i na nižem nivou od očekivanog, da numeričkom ocenom nije bilo moguće ukazati na sve faktore koji utiču na kreiranje stava nastavnika o napredovanju učenika.

Procena sposobnosti za školsko učenje obuhvatila je procenu sledećih nivoa funkcionisanja učenika: usmerenost aktivnosti za vreme učenja (karakteristične oznake pažnje, karakteristične oznake pamćenja, istrajnost u školskom učenju, radni potencijal); osnovne karakteristike reprodukcije za vreme školskog učenja; osnovne karakteristike shvatanja i zaključivanja.

Grafikon 4.



Deskriptivna statistika

AS	4.000
SD	1.4832
Minimum	1.00
Maksimum	5.00

Izvanredno postignuće beleži se kod 7 učenika, ispodprosečno postignuće kod 2, a izrazito nisko i ispod prosečno postignuće kod po jednog učenika (Grafikon 4). Prosečno postignuće ove grupe učenika kreće se u rasponu ocene 4 ili kvalitativno iskazano u okvirima vrlo dobrog postignuća, ali sa izuzetno visokim varijabilitetom (SD 1.4832), što govori u prilog izrazite heterogenosti u razvijenosti procenjivanih sposobnosti za školsko učenje kod ispitanika naše grupe.

Ovakva izrazita heterogenost procenjenih sposobnosti kod učenika koji su očuvanih intelektualnih sposobnosti dovoljno govori o njihovoj daljoj mogućnosti učestvovanja u inkluzivnoj nastavi, ali i o potrebi adaptacije i modifikacije, ne samo nastavnih programa, već i čitavog sistema nastave. Iako u poređenju sa postignućima učenika koji se obrazuju po specijalnom nastavnom planu i programu ovi učenici imaju značajno bolje rezultate ($p=0.017$), kretanje postignuća na proceni sposobnosti za školsko učenje u nivoima ispodprosečnih postignuća opominje na opreznost pri vrednovanju i interpretaciji rezultata postignuća u školskom učenju.

Analiza pojedinačnih varijabli koje su ispitane u okviru procene sposobnosti za školsko učenje (Tabela 4.) učenika s motoričkim poremećajima ukazuje na sledeće karakteristike ove sposobnosti: osnovne karakteristike pažnje koje se mogu uočiti u našem uzorku su koncentracija, distraktibilnost, površnost i perseveracija; istrajnost u školskom učenju kreće se u rasponu od velike do čestog napuštanja učenja; radni potencijal nalaz se u nivou umerenog potencijala, sa elementima brzog nastupanja umora i velikim stepenom varijabilnosti; u karakteristikama shvatanja i zaključivanja moguće je uočiti zastupljenost svih merenih varijabli, ali najbolje postignuće beleži se u sledećim varijablama: povezuje novo i staro, iz konkretnog izvodi apstraktno, brzo shvata i zaključuje. U afektivnim odnosima tokom učenja podjednako vlada ravnodušnost i dosada, kao i sposobnost oduševljenja. Od neurotskih elemenata tokom učenja zapaža se neadekvatna mimika i artikulacija, hiperaktivnost i nemir.

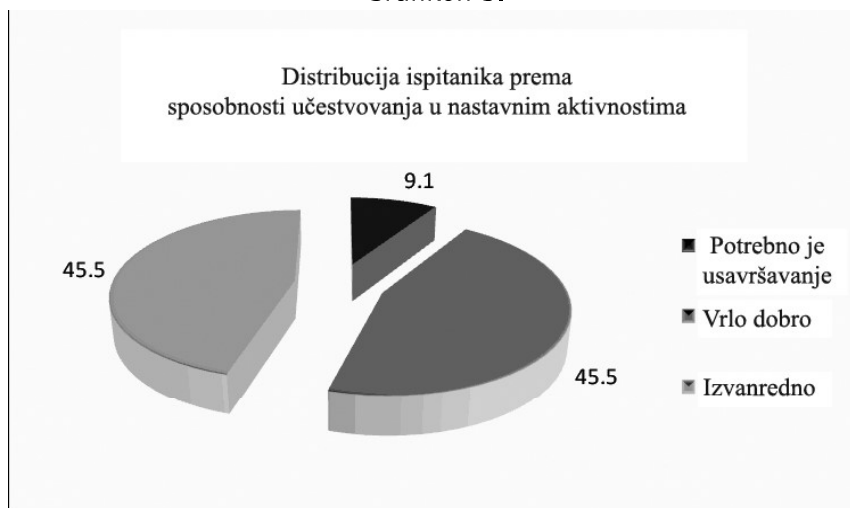
Tabela 4. Distribucija postignuća na proceni sposobnosti za školsko učenje

	N	Mini.	Max.	Mean	Std. Deviation
Koncentracija pažnje	11	1.00	2.00	1.5455	.5222
Distraktibilnost	11	1.00	2.00	1.2727	.4671
Površnost	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Perseveracija	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Istrajnost u školskom učenju	11	2.00	3.00	2.6364	.5045
Radni potencijal	11	1.00	4.00	3.1818	1.0787
Osnovne karakteristike reprodukcije	11	2.00	5.00	4.0909	1.3751
Brzo shvata i zaključuje	11	1.00	2.00	1.5455	.5222
Polako shvata i zaključuje	11	1.00	2.00	1.1818	.4045
Shvata i zaključuje uz dodatna objašnjenja	11	1.00	2.00	1.2727	.4671
Povezuje uzrok i posledicu	11	1.00	2.00	1.7273	.4671
Ne povezuje uzrok i posledicu	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Povezuje novo i staro	11	1.00	2.00	1.9091	.3015
Ne povezuje novo i staro	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Iz konkretnog izvodi apstraktno	11	1.00	2.00	1.7273	.4671
Ne izvodi apstraktno iz konkretnog	11	1.00	2.00	1.2727	.4671
Afektivni odnosi u toku učenja	11	2.00	3.00	2.8182	.4045
Neurotski simptomi	11	1.00	2.00	1.1818	.4045

	N	Mini.	Max.	Mean	Std. Deviation
Neadekvatna mimika i artikulacija	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Hiperaktivnost	11	1.00	2.00	1.0909	.3015
Nemir	11	1.00	2.00	1.1818	.4045
Valid N (listwise)	11				

Sposobnost učenika s motoričkim poremećajima da odgovori na brojne zahteve nastave uslovljava i mogućnost njegovog učestvovanja u inkluzivnom obliku nastave, tačnije, uslovljava stepen adaptacije i modifikacije čitavog nastavnog rada, ali i oblike pomoći koje je neophodno pružiti takvom učeniku da bi sa uspehom pratio nastavu. Procena ovih sposobnosti mora obuhvatiti sve oblasti učenikovog rada kao što su sposobnosti efikasnog usmeravanja individualne aktivnosti učenika, sposobnosti pridržavanja utvrđenog plana i uputstva pri radu, sposobnosti kooperativnog rada, aktivnog učestvovanju u radu kolektiva, sposobnosti pažljivog rukovanja školskim priborom, kao i urednost obavljanja dužnosti i posećivanja nastave. Posmatrane oblasti su zasićene komponentama koje prate samostalnost (motoričku i saznavnu), govorno-jezičko izražavanje, kooperativnost i adaptibilnost na rad u grupi. Dobijene rezultate smo kategorisali u pet kategorija, gde je najniže postignuće kvantitativno beleženo ocenom 1, a kvalitativno opisano kao odsustvo sposobnosti, ocenom 2 beleženo je postignuće kvalitativno opisano kao „nezadovoljava“, postignuće okarakterisano kao „potrebno je usavršavanje“ ocenjeno je ocenom 3, vrlo dobro postignuće ocenjeno je ocenom 4, dok je izvanredno postignuće ocenjeno ocenom 5.

Grafikon 5.



Valid	11
Missing	0
Mean	4.3636
Std. Deviation	.6742

Globalno postignuće na proceni sposobnosti učestvovanja u nastavi nalazi se u nivou ocene 4 (AS 4.36; SD 0.67) ili vrlo dobrog nivoa razvijenosti sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima. Preciznije iskazano, pet učenika ima razvijene ove sposobnosti u nivou ocene 5, pet učenika postiže ocenu 4 na ovoj proceni, dok je jednom učeniku potrebno usavršavanje ovih sposobnosti (Grafikon 5).

Tabela 5. Distribucija postignuća na proceni sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima

		Efikasno usmerava svoju individualnu aktivnost	Pri radu se pridržava utvrđenog plana i uputstva	Slaže se i saraduje sa ostalima	Aktivno učestvuje u radu kolektiva	Pažljivo rukuje svojim školskim priborom	Uredno obavlja svoje dužnosti i posećuje nastavu
N	Valid	11	11	11	11	11	11
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4.1818	4.6364	4.3636	3.7273	4.8182	4.8182
Std. Deviation		1.0787	.5045	1.0269	1.9022	.4045	.4045

Analiza pojedinačnih varijabli na proceni sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima (Tabela 5.) ukazuje da se najlošiji rezultati beleže u oblasti aktivnog učestvovanja u radu kolektiva (AS 3.72; SD 1.90), a najbolji u oblasti urednog obavljanja dužnosti (AS 4.81; SD 0.40), kao i u oblasti sposobnosti pridržavanja utvrđenog plana i uputstva za rad (AS 4.63; SD 0.50). Izuzetno niska postignuća u oblasti sposobnosti aktivnog učestvovanja u radu kolektiva mogu se objasniti velikom zasićenošću zadataka verbalnom komponentom (uglavnom se prati govorno-jezička aktivnost učenika na času), koja je kod pet učenika našeg uzorka oštećena, prisustvom dizartričnog oblika poremećaja artikulacije. S obzirom da poremećaj u artikulaciji u znatnoj meri otežava govorno-jezičko izražavanje učenika, to smanjuje njihov stepen aktivnog učestvovanja u nastavi, a nastavniku malo prostora da evaluiira učenikovo znanje svakodnevno i kontinuirano. To znači da za ove učenike nastavnik mora obezbediti poseban čas utvrđivanja gradiva, adaptirati vrste pitanja koja će postaviti, kao i ostaviti dovoljno vremena u obradi određenog gradiva kako bi uključio i ove učenike u razgovor o novoj građi. Postavlja se pitanje koliko se objektivno učenik može oceniti na izdvojenom času utvrđivanja gradiva, kao i da li se može realno oceniti numeričkom ocenom, ako zahtevi nastave nisu u skladu sa sposobnostima učenika. Da li je moguće ove učenike porediti sa ostalim učenicima u odeljenju i da li je moguće napraviti prosek takvog odeljenja?

Pokazana odstupanja od dodeljene ocene i pokazanog postignuća, kao i izuzetna varijabilnost u sposobnostima za školsko učenje, kao i sposobnostima učestvovanja u nastavnim aktivnostima navodi na pretpostavku da dodeljena numerička ocena korelira sa individualnim

sposobnostima učenika i njihovom diskrepancom sa programskim zahtevima redovnog nastavnog plana i programa, kao i da se nastavnici ne rukovode ni statističkim, ni apriori kriterijumom, već da je vrednovanje školskog uspeha učenika s motoričkim poremećajima rukovođeno strogo individualnom evaluacijom i ima, pre svega svoju motivacionu funkciju. Iz numeričke ocene nije moguće saznati mnogo o stvarnom postignuću učenika, niti ga je moguće vrednovati njome. Želeći da saznamo koji faktori dominiraju pri vrednovanju školskog uspeha izvršili smo kvalitativnu analizu sposobnosti, postignuća i dodeljene ocene i došli do sledećeg saznanja: nastavnici se u redovnoj školi (iako prvenstveno namenjenoj obrazovanju učenika s motoričkim poremećajima prema redovnom nastavnom planu i programu) rukovode najpre motivacionom funkcijom ocene (uočava se korelacija kod 4 učenika), dok za tri neocenjena učenika moguće je zaključiti prisustvo brojnih faktora koji su doveli do opredeljenja nastavnika da učenike ne ocene. Naime, dva učenika su sa izrazitim motoričkim i govorno-jezičkim oštećenjima koja ne dopuštaju nastavniku da utvrdi tačan nivo znanja učenika, dok je jedan učenik, zbog čestih operativnih zahvata, odsustvovao iz škole, pa je nastavnik pribegao ovakvoj meri. Kod 4 učenika moguće je pronaći korelaciju između postignuća i dodeljene ocene i ona je najizrazitija kod učenika koji su usvojili sve od predviđenog gradiva i ocene pet, kao i kod učenika koji su usvojili minimum i ocene dva.

ZAKLJUČAK

Vrednovanje školskog uspeha učenika s poremećajem motoričkih funkcija u uslovima inkluzivnog obrazovanja ima brojne specifičnosti koje proizilaze iz same prirode poremećaja. Oštećenja u motoričkom funkcionisanju odražavaju se na mogućnost učestvovanja ovih učenika u nastavi, pri čemu je smanjen nivo samostalnosti, produženo vreme izrade zadataka, a sposobnost aktivnog učestvovanja u radu kolektiva, često, direktno ugrožena oštećenjima u oblasti artikulacije govora. I pored intelektualnog funkcionisanja u granicama proseka, sposobnosti za učenje učenika s motoričkim poremećajima mogu biti slabije razvijene, što se, najčešće ogleda u poremećaju pažnje (distraktibilnost i površnost), smanjenom radnom potencijalu (najčešće se ogleda čestim periodima zamora i potrebe za odmorom), kao i problemima u reprodukciji gradiva. Ovo sve, nadalje, dovodi do otežanog usvajanja gradiva, a stepen usvojenosti gradiva direktno zavisi od primarnog motoričkog oštećenja, kao i oštećenja u oblasti sposobnosti za školsko učenje, odnosno zasićenosti gradiva motoričkim i govorno-jezičkim zahtevima.

Ovo istraživanje prikazalo je grupu učenika s motoričkim poremećajem, prosečnih intelektualnih funkcija, koji se obrazuju prema redovnom nastavnom planu i programu, trenutno u izdvojenim uslovima (u školi za obrazovanje učenika s motoričkim poremećajima), u uslovima koji su

delimično prilagođeni njihovim sposobnostima, ali su, istovremeno, najbliži inkluzivnim uslovima obrazovanja. Zato se ova grupa učenika može smatrati reprezentativnom sa aspekta našeg problema istraživanja. Niska usvojenost gradiva maternjeg jezika nije neočekivana, s obzirom da je gradivo ovog predmeta zasićeno zadacima sa grafomotornom i govorno-jezičkom komponentom, ali opominju na važnost adaptacije i modifikacije pojedinih delova gradiva. Nadalje, niska usvojenost gradiva matematike, izuzetno heterogeno razvijene sposobnosti za školsko učenje, kao i značajno ugrožena sposobnost aktivnog učešća u radu kolektiva ukazuje na potrebu individualnog i individualizovanog pristupa u vrednovanju školskog uspeha. Ukoliko se ovom delu nastave pristupa odgovorno, onda se mora uzeti u obzir sve što je preduzeto da se gradivo didaktičko-metodički približi sposobnostima učenika, kao i kolika je stvarna diskrepanca između sposobnosti učenika i programskih zahteva, nivoa motivacije učenika za školsko učenje, stepen ulaganja i zainteresovanosti. U tom pogledu, izmene u sistemu vrednovanja školskog uspeha u inkluzivnom obliku nastave koje se beleže u zemljama članicama EU predstavljaju dobar primer kojim se treba rukovoditi. Uvođenje alternativnih oblika vrednovanja kao što su portfolioje, formativno ocenjivanje, bodovne rubrike, individualna evaluacija i sl. može biti višestruko korisno, a istovremeno može pomoći što objektivnijem prikazu realnog znanja i položaja učenika u odnosu na nastavno gradivo.

LITERATURA

1. Airaisan, P.W. (1991): *Classroom assessment*, MC Graw-Hill, New York.
2. Airaisan P.W. (2000): *Assessment in the classroom: A Concise Approach*, Mc Graw-Hill, Boston.
3. Airaisan, P.W. (2001): *Classroom assessment: Cocept and aplications*, MC Graw-Hill, Boston.
4. Dietel, R.J., Herman, J.L., Knuth, R.A. (1991): *What does research say about assessment*, NCREL, OAK Brook.
5. Gojkov, G. (1997): *Dokimologija*, Učiteljski fakultet u Beogradu i Viša škola za vaspitače u Vršcu, Beograd.
6. Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003): *Evaluacija za razvoj, Ocenjivanje za razvoj učenika*, Priručnik za nastavnike, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd.
7. Ilić-Stošović, D. (2005): *Vrednovanje školskog uspeha učenika s telesnom invalidnošću*, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
8. Ilić-Stošović, D., Nikolić, S. (2006): *Motivaciona funkcija ocenjivanja učenika sa cerebralnom paralizom*, *Beogradska defektološka škola*, br. 3, str. 131-142, Društvo defektologa Srbije, Beograd.
9. Ilić-Stošović, D. (2006): *Usvojenost gradiva kao kriterijum ocenjivanja učenika sa telesnom invalidnošću*, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br. 1-2, str.151-160, Centar za izdavačku delatnost Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
10. Ilić-Stošović, D., Nikolić, S. (2007): *Očekivanja nastavnika kao pokazatelj objektivnosti ocenjivanja uspeha učenika s telesnom invalidnošću*, *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, str.643-653, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Centar za izdavačku delatnost, Beograd.

11. Montgomery, K. (2001): *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*, New York: Longman.
12. Pedagoški leksikon, (1996): Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
13. *Predlog obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja*, (2007) Ministarstvo prosvete i sporta RS, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd.
14. Rudner, L.M. & Schafer, W.D. (Eds) (2002): *What Teachers Need to Know about Assessment*, Washington, DC: National Education Association.
15. Tombari, M. & Borich, G. (1991): *Authentic assessment in the classroom: Applications and practice*, Upper Saddle River, NJ: Merrill.
16. Trice, A.D. (2000): *A handbook of classroom assessment*, New York: Longman.
17. Trnavac, N., Đorđević, J. (1998): *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd.
18. Wiggins, G. (1990): The case for authentic assessment, *Practical assessment, research and evaluation*, 2.
19. Wiggins, G. (1993): Assessment, authenticity, context, and validity, *Phi Delta Kappan*, 200-214
20. Wiggins, G. (1998): *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco: Jossey/Bas Publishers.

SCHOOL ACHIEVEMENT'S ASSESSMENT OF STUDENT WITH MOTOR DISABILITY IN INCLUSIVE EDUCATION

The different ways of defining and understanding of school assessment point out its complexity, but also its importance in whole education process. Assessment isn't just a view of academic knowledge. It has big role in communication between teachers, students and parents, as much as in classification and motivation. The countries with tradition in inclusive education of children with special needs have already made some changes and innovations in assessment tools and process such as portfolio, self-evaluation, evaluation based on individualized criteria and formative assessment.

The aim of this paper was to prove, by empiric research necessity of improving and changing assessment system in inclusive education. The sample for this research was made of 11 students with motor disability, educated by mainstream curriculum.

Low level of academic achievement in mother language and math and discrepancy between numeric validation and academic achievement are basic results of this research. The abilities for learning are very heterogeneous, with next characteristics: distractibility, perseveration and low level of attention, low level of work ability, inability to make connection between new and previous information, cause and consequence, as much as inability to make abstractive conclusion.

The results point out importance of modification and using alternative assessment tools such as portfolio, formative assessment, individualized assessment.

Key words: assessment, school achievement, motor disability, inclusion