

Тематски зборник
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ОД ПЕДАГОШКЕ
КОНЦЕПЦИЈЕ ДО ПРАКСЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У НОВОМ САДУ
Одсек за педагогију

За издавача:
Проф. др Љиљана Суботић, декан

Рецензенти:
Проф. др Светлана Шпановић
Проф. др Шефика Алибабић
Проф. др Зорослав Спевак

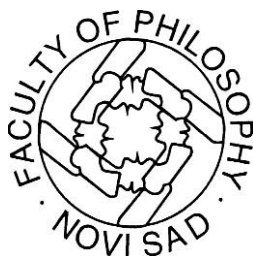
Уређивачки одбор
Проф. др Мара Ђукић, главни и одговорни уредник
Проф. др Милка Ољача,
Проф. др Светлана Костовић,
Доц. др Јелена Ђерманов,
Доц. др Маријана Косановић

ISBN 978-86-6065-094-0

Овај тематски зборник резултат је истраживачког рада на пројекту
"Инклузивно образовање: Од педагошке концепције до праксе", који финансира
Секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ОД ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Тематски зборник



НОВИ САД, 2011

Филозофски факултет у Новом Саду
Одсек за педагогију
др Зорана Ђинђића 2
21000 Нови Сад
Тел: +381214853900
www.ff.uns.ac.rs
e-mail: pedagozi@ff.uns.ac.rs

Одлуком Наставно-научног већа Филозофског факултета у Новом Саду
дата је сагласност за штампање овог тематског зборника

АУТОРСКА ПРАВА ЗАШТИЋЕНА, делови ове публикације
(ауторски радови) не смеју се умножавати, фотокопирати,
нити на било који начин репродуковати без писмене сагласности издавача

Рукописи су приређени за штампу децембра 2011. године

САДРЖАЈ

Предговор	VII
---------------------	-----

I

Svetlana Kostović, Jovana Milutinović, Slađana Zuković, Tamara Borovica, Biljana Lungulov RAZVOJ INKLUZIVNE OBRAZOVNE PRAKSE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU	1
--	---

Мара Ђукић, Јелена Ђерманов, Маријана Косановић ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ У ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ	19
---	----

Milka Oljača, Svetlana Kostović, Đerđi Erdeš Kavečan EDUCATIONAL: ACHIEVEMENT OF ROMA PUPILS IN THE PRIMARY SCHOOL	37
--	----

Јасмина Клеменовић, Станислава Марић Јуришин СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О УКЉУЧИВАЊУ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ВАСПИТНЕ ГРУПЕ	49
---	----

Тамара Боровица, Биљана Милојевић СТАВОВИ МЛАДИХ О МАРГИНАЛИЗОВАНИМ ГРУПАМА	65
--	----

Milena Stipić INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – ŠANSA ZA IZGRADNJU BOLJEG DRUŠTVA	79
--	----

II

Драго Бранковић ТЕОРИЈСКО-ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА	91
---	----

Ю. П. Дубенский	
ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	109
Nenad Suzić	
RANO MULTISENZORNO UČENJE U ŠKOLI	117
Mile Plić	
SPECIFIČNOSTI I EFEKTI UČENJA UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNOJ RAZREDNOJ NASTAVI SRPSKOG JEZIKA	133
Н.Б. Гребенникова, В. В. Лемиш	
СПЕЦИФИКА ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППЮ	153

ПРЕДГОВОР

О социјалној инклузији много се пише и говори последњих година, не само у стручним и научним круговима, већ и у најширој јавности. Иако се различито схвата и разуме: као нов начин размишљања, теоријски концепт, филозофија, политика, приступ, или парадигма, увек је реч о процесу којим се осигурава да сваки човек као члан људске заједнице, без обзира на искуство и животне околности, може остварити своје потенцијале, учествујући у свим сегментима живота. Са развојем свести друштва о индивидуалном и социјалном значају образовања и о вредности сваког појединца, постепено се оснажује и идеја о инклузији у образовању. Нема аутентичног инклузивног друштва ако се у њему не реализује инклузивно образовање, баш као што ни квалитетног инклузивног образовања нема без, или ван инклузивног друштва.

Универзалном декларацијом о људским правима, усвојеном од стране Генералне скупштине Уједињених нација пре више од шест деценија, прокламовано је да „свако људско биће има право на образовање“. Конвенцијом о правима детета из 1989. године гарантовано је право на образовање сваком детету, без дискриминације по било ком основу, док је универзално право на образовање снажно реafirмисано Декларацијом о образовању за све, 1990. године. Покрету за инклузивно образовање додатни импулс дала су Стандардна правила УН о изједначавању могућности за образовање деце са сметњама у развоју. У документу познатом под називом Саопштење из Саламанке, усвојеном 1994. године на Светској конференцији о образовању особа са специјалним потребама, као и у пратећем акту - Оквир за деловање, озваничен је термин инклузивна школа. Да би била инклузивна, школа треба да се прилагоди свој деци, различитој по многим физичким, интелектуалним, социјалним, емоционалним, лингвистичким и/или другим карактеристикама, тј. инвалидној и даровитој деци, деци са улице и оној која раде, деци из избегличке или номадске популације, деци из језичких, етничких или културних мањина и деци из других угрожених и маргинализованих миљеа и група, без обзира на њихове тешкоће или различитости. Међу општим принципима Конвенције о правима особа са инвалидитетом, коју је усвојила и ратификовала Генерална скупштина УН, а која је ступила на снагу средином 2008. године, истиче се пуна и ефективна

партиципација особа са инвалидитетом и њихова инклузија у друштво. Посебно се наглашава да особе са инвалидитетом неће бити искључене из општег образовног система, а деца са инвалидитетом из обавезног, бесплатног основног и/или средњег образовања. Напротив, њима ће бити доступно инклузивно, квалитетно и бесплатно основно и средње образовање на истој основи као и другој деци у заједници у којој живе.

У Републици Србији нормативну основу инклузије одређују следећи документи: Стратегија за смањење сиромаштва (2003), Национални план акције за децу (2004), Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005–2010. (2005), Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом (2006) и др. Кад је реч о инклузивном образовању, од највећег значаја је Закон о основама система образовања и васпитања (2003. и 2009. године) којим се гарантује једнако право на образовање и доступност образовања свој деци, без дискриминације и издвајања.

Отворено је питање како остварити прокламовано право, како постићи да инклузивно образовање постане реалност *hic et nunc*, како се приближити прихваћеном циљу који подразумева да се сва деца укључе и учестују у школском животу, да се образују заједно и третирају равноправно. Чини се да прави одговор може произаћи само на основу квалитетних и дугорочних научних истраживања. Нема сумње да је концепт инклузивног образовања потребно сагледа(ва)ти са становишта различитих наука, односно фокусирати поједине аспекте, као што су законодавно-правни, друштвено-политички, здравствено-медицински, економско-финансијски и др. Основано се сматра, међутим, да такав парцијал(изова)ни приступ више није довољан и да је инклузивно образовање неопходно осветлити целовито, интердисциплинарно, а пре свега као педагошки проблем, дубоко друштвено условљен.

Имајући на уму напред изложено и желећи да учине корак напред на путу у поменутом правцу, наставници и сарадници Одсека за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, започели су реализацију научно-истраживачког пројекта, у оквиру којег сукцесивно и симултано проучавају најзначајније проблеме везане за инклузију, почевши од теоријског утемељења (Одговор на питање: Инклузивно образовање: Шта и Зашто?) до практичних решења (Одговор на питање: Инклузивно образовање: Како?).

Тематски зборник радова под насловом „Инклузивно образовање: Од педагошке концепције до праксе“, који је пред читаоцима, компонован је у виду својеврсног диптиха: Први део обухвата чланке који су настали као резултат рада тима истраживача на истоименом Пројекту, односно наставника и сарадника Универзитета у Новом Саду (Филозофски

факултет, Одсек за педагогију). У другом делу Зборника налазе се радови чији аутори су наставници и сарадници партнерских институција из иностранства и то: Универзитета Ф. М. Достојевски (Катедра за социјални рад, педагогију и психологију) из Омска, Русија и Универзитета из Бања Луке (Филозофски факултет), Република Српска, БиХ.

У зборнику „Инклузивно образовање: Од педагошке концепције до праксе“ на „систематичан, савремен и оригиналан начин, обједињени су теоријски, емпиријски и апликативни приступи феномену и разноврсним проблемима инклузивног образовања“ (Из оцене рецензената). Између осталог, са становишта „инклузивне педагогије“ или „инклузивног педагошког приступа“, као начина да се одговори на разлике између ученика стварањем богатог окружења за учење, анализиран је развој инклузивне образовне праксе у савременој школи код нас. Представљени су резултати емпиријског истраживања чији је предмет мишљење педагога основних школа у Србији о питањима инклузивног образовања. Поред тога, размотрени су релевантни општи дидактички принципи, посебно принцип индивидуализације наставе, како би се утврдио њихов специфични значај у инклузивном школском контексту. Предмет одговарајуће метаанализе били су и резултати појединих истраживања односа васпитача према укључивању деце са развојним тешкоћама у редовне васпитне групе вртића на територији Србије. Такође, истраживани су ставови средњошколаца (матураната) о маргинализованим групама и то: Ромима, особама хомосексуалне оријентације и особама са инвалидитетом. Посебно су проучавана образовна постигнућа ромске деце, односно детерминанте њиховог успеха у основној школи, а инклузивно образовање је сагледано и као шанса за изградњу бољег друштва.

У фокусу проучавања инклузивног образовања са теоријско-историјског аспекта нашло се неколико крупних проблема: појмовно-терминолошке дилеме, развој инклузивног образовања, плурализам приступа инклузији и инклузивном образовању, теоријска утемељеност инклузивног образовања, те могућности успостављања нове педагошке парадигме о инклузивном образовању. Као резултат истраживања процеса образовања развијен је одговарајући модел аксиолошки интегрисаног процеса који се сагледава као “хуманистичка целовитост образовања”. Елаборирани су и други релевантни истраживачки проблеми: Представљене су одређене методе уз помоћ којих се, током рада на усвајању наставног градива, активирају сва чула ученика (мултисензорно учење) и доприноси подједнакој ангажованости леве и десне хемисфере кортекса, што је од нарочите важности за децу са пробле-

мима у развоју. Идентификоване су детерминанте специфичности и ефеката учења ученика са посебним потребама (појединаца са развојним тешкоћама, даровитих и лингвистички талентованих) у инклузивној разредној настави српског језика. Најзад, размотрене су и особености иновативних техника у образовању различитих старосних група (рефлексивне образовне технике са елементима учења по моделу), у зависности од мотивације за учење и других особина ученика.

Тематски зборник “Инклузивно образовање: Од педагошке концепције до праксе“ је припремљен са вером и надом да ће бити од користи многим заинтересованим стручњацима: другим истраживачима, креаторима просветне политике, руководиоцима и стручним сарадницима у предшколским установама, школама и осталим васпитнообразовним институцијама, просветним радницима (наставницима свих струка и нивоа), студентима и осталима. Ипак, само ако подстакне читаоце да о другима, различитим и другачијим, не размишљају као о извору додатних проблема, већ као о изазову да лично делују на унапређењу и афирмацији концепције инклузивног образовања и ангажују се у обезбеђивању неопходних (пред)услова како би инклузивно образовање, квалитетно и хумано „образовање за све“, постало стварност, сврха Зборника биће у потпуности испуњена, а крајњи циљ аутора постигнут.

Проф. др Мара Букић

*Dr Svetlana Kostović, Dr Jovana Milutinović, Dr Slađana Zuković,
Pedagog-master Tamara Borovica, Pedagog-master Biljana Lungulov**

RAZVOJ INKLUZIVNE OBRAZOVNE PRAKSE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Rezime: Pojam inkluzivnog obrazovanja podrazumeva filozofiju obrazovanja koja promovise obrazovanje za sve učenike u školi, kao i strategiju koja treba da doprinese promovisanju inkluzivnog društva. U radu se, polazeći od isticanja važnosti „inkluzivne pedagogije” ili „inkluzivnog pedagoškog pristupa”, kao načina da se odgovori na razlike između učenika stvaranjem bogatog okruženja za učenje svih učenika, analizira razvoj inkluzivnih obrazovnih praksi kod nas. Inkluzivni razvoj škole posmatran je kao kontinuirani proces u kome dolazi do trajnih promena u organizacionoj strukturi, nastavnom procesu i pedagoškom pristupu koji se ostvaruje u školi. Primena inkluzivnog modela u obrazovanju znači da škole treba da se prilagode obrazovnim potrebama dece, a ne da se obrazuju samo ona deca koja mogu da se uklupe u postojeći obrazovni proces. Ovakve promene, iako nužne, nisu lake. Da bi inkluzija postala nova, značajna vrednost savremene škole, neophodne su promene u svim aspektima školskog konteksta. Pedagozi u školama, čiji je osnovni zadatak da prate, proučavaju, analiziraju i unapređuju vaspitno-obrazovni rad u školi, nezaobilazni su faktor i za pitanja inkluzije. U tom kontekstu, u radu su takođe predstavljeni rezultati empirijskog istraživanja čiji je predmet mišljenje pedagoga osnovnih škola u Srbiji o pitanjima inkluzivnog obrazovanja.

Ključne reči: Inkluzivno obrazovanje, razvoj inkluzivnih praksi, škola, školski pedagog

Uvod

O inkluziji se u poslednje vreme dosta piše, diskutuje, istražuje, razmatra i proverava. Nastojanja društva da uvaži principe i načela inkluzivne zajednice, postaju imperativ savremenih demokratskih načela. Na tim osnovama bazirana je i politika inkluzivnog obrazovanja sa težnjom da se model

* Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

integracije, koji podrazumeva uključivanje sve dece u institucionalno obrazovanje i njihovo prilagođavanje školi, zameni modelom inkluzije koji zahteva, ne samo školu koja će biti dostupna svim učenicima, već školu koja će zadovoljiti specifične obrazovne potrebe i maksimalno razvijati sposobnosti i potencijale svakog učenika (Zuković, Popović, 2011).

Problematika inkluzije u društvu i naročito u obrazovnom procesu, svakako je predmet mnogih teorijskih rasprava, kao i naučnih i stručnih diskusija o aktuelnim problemima sa kojima se susreću svi oni koji u praksi pokušavaju da odgovore izazovima inkluzije. Međutim, i pored mnogih zakonskih rešenja, deklaracija, zvaničnih dokumenata donetih u svetu a i kod nas, još uvek mnoge stvari ostaju nerešene i nedovoljno istražene i uvažene. Praksa prepoznaje niz problema i nedostataka sa kojima mora da se suoči. Stoga se u daljem tekstu teorijski razmatra i određuje pojam inkluzije. Ukazuje se na značaj inkluzivne škole i zajednice, a posebno se ističe važnost uvažavanja mišljenja i iskustava školskih pedagoga kao stručnjaka koji aktivno učestvuju u primeni inkluzije u školskom kontekstu.

Inkluzija – put ka demokratizaciji obrazovanja

Aktuelne obrazovne promene, koje su zahvatile čitavu Evropu, odnose se i na izmene u pogledu formulisanja ciljeva obrazovanja koje sve više podrazumevaju vrednosti kao što su: obrazovanje za zajednički život, za učešće u demokratskom društvu, za saradnju i toleranciju, poštovanje različitosti. A demokratičnost jednog društva najviše se ogleda upravo kroz stepen uključenosti svih njegovih članova u sve segmente života zajednice. Posebno indikativno područje tiče se uključenosti onih koji pripadaju grupama koje, zbog svog etničkog porekla, posebnosti u fizičkom, psihičkom, intelektualnom ili socijalnom razvoju, bivaju zanemareni, diskriminirani ili segregirani u ostvarivanju svojih osnovnih životnih potreba i prava (Jerotijević, Radivojević, 2006). Stoga se u poslednje vreme dosta govori o inkluziji kao jednom od ključnih principa u ostvarivanju načela demokratskog vaspitanja.

Pod terminom „inkluzija” podrazumeva se potpuno učešće svih ljudi u društvenom životu, bez obzira na uzrast, pol, nacionalno, versko i socio-ekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje. Inkluzija se shvata i kao proces socijalnog uključivanja osoba (dece i mladih) sa invaliditetom i bez invaliditeta, ili sa drugim teškoćama u razvoju, radi njihovog zajedničkog rada, učenja i života (*Informator: za roditelje dece sa potrebom za društvenom podrškom, aktiviste i stručnjake*, 2010). Osnova ovakvog razumevanja ljudskih potreba i prava nalazi se u prvim zvaničnim dokumentima donetim

od strane Ujedinjenih Nacija kao što su *Univerzalna deklaracija o pravima čoveka* (Rezolucija Generalne skupštine Ujedinjenih Nacija, 1948.) i *Konvencija o pravima deteta Ujedinjenih Nacija 1989* koja je ratifikovana 1990. godine (*Ibidem*). Donošenjem ovih deklaracija, ljudska i dečja prava, a time i obaveza njihovog poštovanja postaje sve više aktuelnost zastupljena u mnogim zakonima.

Spomenuti koncepti se ubrzano proširuju i doživljavaju svoju ekspanziju, između ostalog, putem rada sledećih organizacija: (1) Ujedinjene nacije (United Nations – UN) oblikuju 1993. godine standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za obrazovanje za ometene osobe u kojima ne samo da se afirmišu jednaka prava na obrazovanje za svu decu, mlade i odrasle ometene osobe, već se i promovise obrazovanje u okviru „integrativnog školskog okruženja” i u okviru „redovnog školskog sistema”; (2) Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) donosi 1994. godine *Salamanka dokument i okvir za akciju u oblasti obrazovanja osoba sa posebnim potrebama* u kojem se ističe pravo dece sa potrebom za posebnom podrškom u učenju da se obrazuju u redovnim školama (*Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, 2006); (3) Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development, 1997) ističe da postoji verovanje da politika treba da razvija i stimuliše inkluziju dece i odraslih sa posebnim potrebama u obrazovne sisteme.

Kasnije se ideja i usmerenje pokreta na afirmaciju, zastupanje i realizaciju prava na obrazovanje za sve razrađuje i u drugim dokumentima Ujedinjenih nacija, kao i u nizu drugih međunarodnih dokumenata (*Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, 2006), u kojima se formulišu strateške smernice i standardna pravila izjednačavanja položaja marginalizovanih i isključenih grupa, posebno u pogledu ostvarivanja prava na redovno obrazovanje. U tom kontekstu vaspitno-obrazovne institucije, prvenstveno škole, dobijaju posebno značajnu ulogu. Prispituje se i (re)definiše njihova vaspitna funkcija i sagledavaju mogućnosti delovanja na mlade u duhu naznačenih demokratskih vrednosti (Gajić, 2011).

Filozofija inkluzivne škole

Upotreba termina „inkluzija” naročito je postala učestala sa razvojem koncepta „kvalitetnog obrazovanja za sve”. To je posve razumljivo, jer inkluzivno obrazovanje podrazumeva mogućnost škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. U tom

smislu neki autori (Karagiannis, Stainback, Stainback, 2000) ističu da se inkluzivno obrazovanje odnosi na praksu uključivanja svih učenika – bez obzira na talenat, poteškoću, socio-ekonomsko poreklo – u redovne škole i razrede gde je moguće odgovoriti na sve njihove individualne potrebe. Međutim, kao što je već pomenuto, iako zakonske regulative garantuju pravo svoj deci na kvalitetno obrazovanje, deca iz osetljivih grupa koja su uključena u redovno obrazovanje često su izložena različitim oblicima diskriminacije. Način na koji je moguće menjati ovakvo stanje podrazumeva povećanje demokratičnosti u obrazovnom procesu i razvoj filozofije inkluzivne škole kao značajne karakteristike društva koje brine o svim svojim članovima. Obrazovanju za demokratiju mogu da doprinesu stavovi i ličnosti nastavnika, celokupni etos škole, sadržaji nastavnih predmeta, načini komuniciranja sa učenicima, metode i oblici rada, učešće učenika u odlučivanju, vannastavne aktivnosti, učenički parlament i dr. (Gajić, 2011).

Presudan uticaj na promenu opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju, *od medicinskog ka socijalnom modelu*, imali su sledeći principi i teorije:

- Princip najmanje restriktivnog okruženja
- Razvojni princip, tj. princip razvojnog optimizma
- Princip normalizacije i teorija valorizacije društvene uloge (Turnbull, 1994, Wolfensberger, Thomas, 1983, prema Rajović, 2011: 38).

Princip najmanje restriktivnog okruženja nastaje kao odgovor na težnje da se osobe sa smetnjama u razvoju smeštaju u izdvojene, specijalizovane institucije i tako predstavljaju izolovani deo društvene zajednice. Ovim se principom naglašava važnost slobode izbora, poštovanja i očuvanja osećanja lične slobode i kontrole nad događajima u vlastitom životu, kao i usklađivanje primenjenih metoda i procedura sa potrebama svake individue. Primenom ovog principa podržava se *inkluzija* i *integracija* dece sa smetnjama u razvoju u redovne tokove života zajednice i sprečava se njihova nepotrebna institucionalizacija i segregacija u specijalne škole.

Razvojni princip naglašava potencijal individue za rast i razvoj, i to ne samo u detinjstvu, nego i kasnije, tokom čitavog odraslog životnog doba. Prema ovom principu, potencijal za rast i razvoj su osnovna karakteristika svih ljudskih bića, pa tako i osoba sa smetnjama. U kojoj meri će se taj potencijal razviti zavisi od iskustava kroz koje osoba prolazi. Dakle, na društvenoj zajednici je da obezbedi podsticajno okruženje za razvoj svakog pojedinca, a time i deci i osobama sa smetnjama u razvoju. Naime, uskraćivanje prilika za napredak dovodi do smanjenja mogućnosti razvoja potencijala, dok bogato okruženje omogućuje stimulativnu sredinu za razvoj sposobnosti individue.

Time se osobama sa smetnjama u razvoju pružaju uslovi da razviju svoju samostalnost, steknu bogatije iskustvo i ostvare svoje potencijale.

Princip normalizacije podrazumeva pružanje osobama sa smetnjama u razvoju takvih uslova i načina života koji su do najvećeg mogućeg stepena slični normama i načinima života većine ljudi u društvu (Wolfensberger, 1998, Rajović, 2011). To znači i upotrebu svih raspoloživih sredstava kako bi se svim ljudima obezbedili uslovi da žive kvalitetan život, pri čemu se akcent stavlja na promene sredine i okruženja u cilju prilagođavanja pojedincu, a ne promene pojedinca kako bi se prilagodio zahtevima sredine koja ga okružuje. Ovakav pristup se temelji na tri osnovne ideje normalizacije:

- Integracija u društvo je suštinska strategija normalizacije i odnosi se na pružanje podrške osobama sa potrebom za dodatnom podrškom da iskuse standardne životne ritmove i aktivnosti, kao što su iskustvo detinjstva, odraslog doba i starosti sa svim pripadajućim aktivnostima, koju većina ljudi u društvu obavlja (igra, učenje, rad, rekreacija, odmor).
- Obavljanjem životnih funkcija i aktivnosti na različitim mestima ostvaruje se bogatstvo iskustva i kontakata sa drugim ljudima i takve prilike treba da se omoguće i osobama sa smetnjama u razvoju. U tom smislu, deinstucionalizacija je još jedna značajna strategija normalizacije.
- Osobama sa smetnjama u razvoju i/ili invaliditetom, kao i svim ostalim ljudima, pripadaju sva ljudska prava, uključujući i pravo na rad, normalan ekonomski standard, pravo da izaberu partnera (Flynn, R. J., Guirguis, M., Wolfensberger, W., & Cocks, E. 1999, prema Rajović, 2011).

Uvažavajući navedene postavke škola kao osnovna institucija obrazovanja i vaspitanja mora da odgovori ovakvim zahtevima i potrebama i da na taj način uvaži posebnost svakog pojedinca. U tom smislu se filozofija inkluzivne škole bazira na stanovištu da svi imaju prava da uče bez obzira na različite potrebe i sposobnosti. Inkluzija je u osnovi školski etos i vrsta aranžmana koja se zahteva kako bi se taj etos primenio. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva izmene institucije škole, te promene planova i programa obrazovanja koji će pružiti svoj deci jednake mogućnosti u razvoju telesnih, emocionalnih, intelektualnih, društvenih i drugih veština i sposobnosti. Uključivanje sve dece u iste obrazovne grupe daje mogućnost svim učenicima da uče i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumeju i poštuju druge (*Informator: za roditelje dece sa potrebom za društvenom podrškom, aktiviste i stručnjake*, 2010). Praktično, škola se rekonstruiše kako bi ispunila potrebe svih svojih učenika.

Takav način poimanja filozofije inkluzivne škole podrazumeva jačanje podrške različitostima kroz izgradnju saradnje i prihvatanja, aktivno uključiti-

vanje svakoga deteta, poboljšavanje nastave i sredine za učenje i uvažavanje potrebe svakoga deteta. To znači da obrazovni sistem treba da bude zasnovan na načelima otvorenosti, pravednosti, dostupnosti i participativnosti. Uz to, rezultati nekih istraživanja (Florian, Linklater, 2010; Hastings, Oakford, 2003; Zuković, Popović, 2011) pokazuju da su pozitivni stavovi nastavnika prema ideji inkluzije, kao i njihova motivisanost, upornost i uverenost da ono što rade vodi do uspeha, prepoznati kao veoma važan korelat delotvornosti modela inkluzivnog obrazovanja. Naravno, efikasnost inkluzivne prakse podrazumeva adekvatno obrazovanje za nastavničku profesiju, tj. bazična znanja i kompetencije za rad u inkluzivnoj učionici (Gajić, 2008), ali i permanentno stručno usavršavanje nastavnika koji rade u redovnim školama u ovoj oblasti.

S druge strane, važno je ukazati na stanovište prema kojem za delotvornost inkluzivnog obrazovanja nije najznačajnije pitanje da li nastavnici imaju potrebna znanja i veštine za rad u inkluzivnim učionicama, već pitanje kako da nastavnici na najbolji način iskoriste znanja koja već poseduju (Florian, Linklater, 2010). Naime, ovakvo stanovište ističe važnost „inkluzivne pedagogije” ili „inkluzivnog pedagoškog pristupa” kao načina da se odgovori na razlike između učenika stvaranjem bogatog okruženja za učenje svih učenika. Promena u razmišljanju od ideje „većina” i „neki” prema ideji „svi” ilustrovan je konceptom „transformabilnosti” kao uverenju da sva deca imaju sposobnost da uče i da se menjaju. Ovakav pristup otvara put ka „učenju bez granica”, a naglasak je na promeni načina na koji nastavnici razmišljaju o inkluziji. Suština je u razvijanju svesti o tome da nastavnici imaju priliku i odgovornost da unaprede učenje svih učenika, pre svega, kroz razumevanje i prepoznavanje obrazovnih i socijalnih problema koji mogu da utiču na učenje dece, ali i putem razvijanja strategija podrške onima koji imaju teškoće u učenju i razvoju.

Inkluzivno obrazovanje i razvoj škole

Primena inkluzivnog modela u obrazovanju znači da škole treba da se prilagode obrazovnim potrebama dece, a ne da se obrazuju samo ona deca koja mogu da se uklope u postojeći obrazovni proces. Umesto „deteta po meri škole“, sintagma „škola po meri deteta“ (Hrnjica, 2007a), na najbolji način objašnjava promene koje se žele ostvariti u savremenoj školi putem inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivni model u obrazovanju znači kreiranje škole koja će biti otvorena za razvoj svih učenika prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnih maksimuma

(Ilić, 2009). Takva tendencija podrazumeva i kreiranje nastavnog procesa u kojem individualizacija pristupa podrazumeva usmerenost na dete i mogućnost praćenja promenljivih prioriteta potreba deteta, jasne ciljeve i praćenje ishoda procesa učenja i, naravno, metodičku fleksibilnost kao deo nastavničkih pedagoško-didaktičkih kompetencija.

Inkluzivni razvoj škole je kontinuirani proces u kome dolazi do trajnih promena u organizacionoj strukturi, nastavnom procesu i pedagoškom pristupu koji se ostvaruje u školi (Booth&Ainscow, 2010). Pored fizičke pripremljenosti obrazovne sredine (adekvatna prostorna rešenja, opremljenost grupa didaktičkim materijalom i literaturom, adekvatan broj dece u grupama), pretpostavke za uspešnu realizaciju inkluzivnog programa su: vaspitno-obrazovni program usmeren na dete, pozitivni stavovi i odnos učitelja/nastavnika prema detetu, adekvatna obučenost nastavnog kadra, pozitivan odnos i prihvatanje od vršnjaka i saradnja sa roditeljima (Vujačić, 2005, prema: Vujačić, 2006). Iz toga, inkluziju možemo razumeti i kao skup najpre pedagoških uslova u školi koji daju šansu svakom detetu, talentovanom, prosečnom ili detetu smanjenih sposobnosti, da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i da se pri tome dobro oseća. U tom smislu, praktičari inkluzivnog modela u nastavi navode četiri osnovne smernice na putu ka stvaranju inkluzivne škole:

1. Učenici sa teškoćama u razvoju pripadaju redovnim odeljenjima i imaju pravo na podršku koja im je potrebna.

2. Svi učenici sa ili bez teškoća u razvoju imaju koristi od inkluzije jer je ona neophodna komponenta kvalitetnog obrazovanja.

3. Sva deca imaju pravo na obrazovanje koje će ih pripremiti za život u zajednici.

4. Nastava i učenje koji su koncipirani prema inkluzivnim ciljevima, efikasni su za svu decu (dostupno na <http://www.inkluzija.org/biblioteka/rscObrazovnainkluzija2.pdf>).

Pri koncipiranju modela inkluzivne škole, sledeće dimenzije su se pokazale nužnim: kreiranje inkluzivne politike, stvaranje inkluzivne kulture, razvoj inkluzivne prakse (Booth&Ainscow, 2010). Inkluzivna kultura škole odnosi se pretežno na uspostavljanje takvog sistema vrednosti unutar školske zajednice koji vodi ka prihvatanju i podržavanju različitosti (inkluzivne vrednosti). Inkluzivna politika je dimenzija škole koja obezbeđuje da inkluzija prožima sve školske planove i programe. Ovakva politika podrazumeva opredeljenje za promene i postojanje jasnih strategija za promene usmerenih na kreiranje adekvatnih odgovora na različitosti, dok inkluzivna praksa škole odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole. Ona predstavlja

praktična, pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička rešenja, u osiguravanju kvalitetnog poučavanja i učenja, kao i aktivnog učešća svih aktera života škole. Pri kreiranju strategije razvoja inkluzivne škole, neophodno je voditi računa o zastupljenosti sve tri dimenzije. Ipak, dimenzija „stvaranja inkluzivne kulture“ je osnova. Posvećivanje pažnje školskoj kulturi i razvoj zajedničkih inkluzivnih vrednosti, što predstavlja napredak u inkluzivnoj kulturi, usloviće promene i u druge dve dimenzije (Ibidem: 14).

Osnovno polazište inkluzivnog pristupa ogleda se u stavu da je svako dete individualno biće, pri čemu se posebno ističe da su potrebe sve dece iste, samo su različiti načini njihovog zadovoljavanja. Značajno je napomenuti i stav da je *dete sa teškoćama u razvoju pre svega dete*. Ovakav stav implicira tri važne stvari: da je neophodno izvršiti funkcionalnu procenu telesnog i mentalnog statusa deteta, umesto davanja dijagnoze; da je neophodno pronaći posebne puteve da dete zadovolji svoje potrebe, a koje teže zadovoljava zbog organskih ili socijalnih barijera; da je dete sa posebnim potrebama pre svega ljudsko biće, te da stoga ni jedna razvojna teškoća ne sme biti osnov za bilo koji oblik diskriminacije (pa ni obrazovne) (Hrnjica, 2007a).

Otklanjanje prepreka inkluzivnom obrazovanju povezano je, u prvom redu, sa pozitivnim stavom nastavnika prema inkluziji. Rezultati istraživanja (Avramidis & Norwich, 2002) pokazuju da pozitivniji stav prema inkluziji imaju nastavnici iz zemalja u kojima je inkluzija zakonom propisana nego nastavnici iz zemalja u kojima još uvek vlada segregaciona politika. Takođe, nalazi istraživanja (Buell et al, 1999; Đević, 2009) pokazuju da odnos nastavnika prema inkluziji dece sa teškoćama u razvoju zavisi od vrste teškoća koje deca imaju, kao i od iskustva nastavnika u radu sa ovom kategorijom dece. U tom smislu, neki autori (Sretenov, 2000, prema Vujačić, 2006) ističu da se psihološke barijere poput stereotipa, negativnih stavova i predrasuda prema deci sa teškoćama u razvoju, prevazilaze upravo procesom inkluzije. Razvoj inkluzivnih praksi i pozitivna iskustva stečena ovim procesom povratno utiču na menjanje stavova i formiranje pozitivnijeg ponašanja prema deci sa teškoćama kod svih aktera školskog života, dok su predrasude i negativni stavovi najčešće rezultat nedovoljne informisanosti i neznanja. Stoga je važno ukazati na međuslovljenost razvoja inkluzivnih obrazovnih praksi i promene negativnih stavova prema deci sa teškoćama u razvoju, gde je pozitivan stav neophodan kako bi se uopšte krenulo u inkluziju, a, istovremeno, inkluzivna praksa preduslov je da do pozivnog stava dođe (Vujačić, 2006).

Autorka i kod nas prevedenog “Priručnika za inkluzivni razvoj škole”, Mel Ajnskov (Mel Ainscow), zajedno sa svojim saradnicima, istraživačima i

praktičarima u oblasti razvoja inkluzivne prakse, izdvojila je sledeće podržavajuće elemente koji pomažu dalji razvoj inkluzivnih praksi:

- **Krenuti od postojećih praktičnih iskustava i znanja.** Ovakvo polazište podrazumeva prepoznavanje, vrednovanje i primenu kreativnosti, iskustava i znanja učitelja i nastavnika inkluzivnih učionica. Fokus je na detaljima i specifičnostima interakcije i komunikacije u odeljenju, odnosno posmatranju, analiziranju i primenjivanju svih oblika podržavajuće intervencije, koji su već prisutni u iskustvu nastavnika.
- **Različitosti percipirati kao prilike za učenje.** Uključivanje deteta sa teškoćama u razvoju u odeljenje koje nije imalo takva iskustva ranije, zahteva od nastavnika značajnu fleksibilnost i inovativnost. Teškoću u radu sa inkluzivnim odeljenjem može predstavljati loše snalaženje pojedinih učenika u novonastaloj situaciji, ili nedostatak podrške ili iskustva nastavnika. Sve ovo zahteva od nastavnika jedan pozitivniji pogled na različitosti, i to na način koji će podstaći još više fleksibilnosti i inovativnosti usmerenih ka učenju svih članova odeljenske zajednice. Ovakav pristup u obrazovanju „omogućava da se razlike među učenicima (u interesovanjima, veštinama, znanjima, poreklu, maternjem jeziku, sposobnostima) koriste kao **resursi** za adekvatno odmerenu podršku učenju“ (Booth& Ainscow, 2010: 8).
- **Pažljivo analizirati i prevazilaziti sve prepreke za učenje.** Pri pažljivom analiziranju razredne dinamike, ponekad možemo uočiti segmente nastavne prakse koji mogu sami po sebi predstavljati barijere za učenje i razvoj pojedinih učenika (neretko upravo učenika sa teškoćama u razvoju). Takva praksa vidljiva je u suptilnim i indirektnim porukama o (ne)sposobnostima, (ne)mogućnostima i (ne) postignućima pojedinih učenika u odeljenju, a njihovo identifikovanje preduslov je promene u podržavajuće i ohrabrujuće poruke.
- **Koristiti sva dostupna sredstva kako bi se podržalo učenje.** Među raspoloživim sredstvima, poseban fokus treba staviti na korišćenje „ljudskih resursa“ unutar učionice kako bi se kreirala što podsticajnija atmosfera. Na primer, evidentno je da podsticanje učeničke interakcije i saradnje pomaže u razvoju inkluzivne učionice i podsticajno je za učenje svih učesnika takvih interakcija.
- **Razvijati jezik inkluzivne prakse.** U situacijama kada nastavnici ne dobijaju dovoljno podrške za vođenje inkluzivnog odeljenja, sa razlogom je teško od njih očekivati da pokušavaju, eksperimentišu i unapređuju svoju inkluzivnu praksu. Tradicionalna školska atmosfera, u kojoj nastavnici nisi upućeni na saradnju, podršku i razmenu, predstavlja dodatnu

teškoću. Nasuprot tome, škole u kojima nastavnici saraduju, razmenjuju pozitivna iskustva, posećuju jedni drugima časove, daju povratne informacije i konstruktivna rešenja, uspevaju razviti osetljivije i uspešnije inkluzivne prakse.

- **Ostvariti takve školske uslove u kojima se podstiče preuzimanje rizika.** Za razliku od mnogih drugih profesija, nastavnici svoj posao obavljaju pred „publikom“, te tražiti od njih da eksperimentišu znači tražiti da pogreše pred publikom. Ipak, klima inkluzivne škole mora biti takva da podržava promene, eksperimentisanje, greške i učenje iz grešaka. Čini se da su izražena kooperativnost svih zaposlenih u školi i menadžment usmeren na promenu, neophodni elementi za razvoj boljih inkluzivnih praksi (Ainscow, 2001).

Osvrt na rezultate implementacije inkluzivnih praksi

Iako je kod nas zakonskim regulativama inkluzija delimično određena i definisana (Ustav Republike Srbije, 2006; Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, 2006, prema: *Informator: za roditelje dece sa potrebom za društvenom podrškom, aktiviste i stručnjake*, 2010), stanje u praksi pokazuje da naponi i društvene inicijative preduzete u cilju saniranja socijalnih problema u državi još uvek ne dovode do očekivanih rezultata u ovoj oblasti. Naime, rezultati evaluacije pokazuju da, van načelnih teza, model inkluzivnog obrazovanja nailazi na brojne poteškoće u praksi: veliki broj učenika u odeljenju; nedovoljna obučenost, nestručnost nastavnika zbog neblagovremene i nedovoljne edukacije; nemotivisanost i predrasude nastavnika; nedostatak podrške stručnjaka koji bi pomogli u realizaciji inkluzivne nastave; nepostojanje pedagoškog asistenta; teškoće u pogledu vrednovanja učenika (neusklađenost Pravilnika sa potrebama inkluzivnog obrazovanja); nedostatak tehničkog materijala, didaktičkih sredstava, literature i informacija za decu sa teškoćama u razvoju; nepostojanje saradnje ili nedovoljna saradnja sa roditeljima; preopterećenost administrativnim poslovima (*Inkluzija – između želje i mogućnosti*, 2011). Ovakvo stanje posebno pogađa decu i mlade sa razvojnim teškoćama, jer usled psihosocijalnih, fizičkih i institucionalnih barijera gube mogućnost na ostvarivanje prava na obrazovanje, a samim time i mogućnost za ostvarivanje brojnih drugih prava.

Komparativne analize pokazuju da implementacija modela inkluzivnog obrazovanja i u zemljama u okruženju nailazi na slične poteškoće, što sugeriše potrebu za saradnjom u oblasti inkluzivne politike i prakse na regionalnom nivou. Tako je, na primer, istraživanje usmereno na razmatranje

aktuelnih kretanja u inkluzivnoj praksi u Bugarskoj i u Bosni i Hercegovini (Tsokova, Becirevic, 2009) pokazalo da postoje velike sličnosti u načinu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u obe zemlje. Naime, utvrđeno je da inkluzivno obrazovanje nije dobilo dovoljnu podršku u društvu, da su veoma prisutni negativni stavovi prema uključivanju dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole, kao i da postoji opšte nerazumevanje o tome šta znači inkluzija. Ovakve analize ukazuju na činjenicu da nije dovoljno samo postaviti određene zakonske regulative, već da je potrebno, pre svega, usmeriti nastojanja, težnje i dela ka podizanju nivoa društvene svesti kako bi se napravio korak dalje ka većem razumevanju, poštovanju i uvažavanju razlika među ljudima. Takođe, neki autori (Stangvik, 2010) ističu da u procesu sprovođenja inkluzije treba imati u vidu značaj lokaliteta, specifičnost političkog, kulturnog i istorijskog konteksta koji u značajnoj meri oblikuje koncept obrazovanja uopšte, a samim tim i koncept inkluzivnog pristupa u obrazovanju.

Inkluzivno obrazovanje iz ugla školskog pedagoga

Inkluzivna praksa pretpostavlja profesionalnu kompetentnost nastavnika, stručnih saradnika i drugih aktera školskog života u stvaranju inkluzivne klime uvažavanja pojedinačnog učenika, prepoznavanju različitih potreba i tempa učenja svih učenika, kao i u sposobnosti kreiranja fleksibilnog i individualizovanog obrazovnog pristupa. Pored kompetentnosti, u razmatranju pitanja načina efikasnog realizovanja inkluzivnog obrazovanja, veoma je važno imati u vidu i značaj motivisanosti nastavnika za primenu ovakvog pristupa.

Podrška razvoju deteta sa posebnim obrazovnim potrebama pitanje je, koliko osnovnih kompetencija nastavnika i njegove sposobnosti da kreativno sagledava proces učenja, toliko i njegove motivacije i opredeljenja da izgrađuje, jača i povećava broj oslonaca inkluzivnog obrazovanja učenika kroz komunikaciju i saradnju sa roditeljima i sa drugim akterima obrazovnog procesa. Iz tog razloga, neophodno je pružiti nastavnicima dodatne veštine i znanja za rad sa decom sa posebnim potrebama, tj. kreirati i realizovati adekvatne programe za edukaciju nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Naravno, ovakvim pristupom nužno moraju biti obuhvaćeni i stručni saradnici (pedagozi i psiholozi) kao nezaobilazna karika u procesu efikasnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Takođe je veoma važno imati u vidu dragocenost njihovih dosadašnjih iskustava iz prakse i mogućnost da takva

iskustva budu iskorišćena kao potencijal za unapređivanje i dalje implementiranje inkluzivnog modela u obrazovanju.

Pedagozi u školama čiji je osnovni zadatak da prate, proučavaju, analiziraju i unapređuju vaspitno-obrazovni rad u školi, nezaobilazni su faktor i za pitanja inkluzije. Iako se, u programskim dokumentima na osnovu kojih rade školski pedagozi u osnovnim i srednjim školama, ne polazi od vrednosti i značenja ideje inkluzivnog obrazovanja, što nagoveštava neophodnost konceptijske i sadržinske razrade drugačijih programskih dokumenata za rad stručnih saradnika u školama (Hebib, Spasenović, 2010), činjenica je da školski pedagozi aktivno učestvuju u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja u školskom kontekstu. Ipak, izostaju istraživanja koja se bave pitanjima njihovog stava prema inkluziji i analize njihovih dosadašnjih iskustava u radu u ovoj oblasti. U tom smislu, značajno je ukazati na rezultate istraživanja (Kostović, Zuković, Borovica, 2011) usmerenog na ispitivanje mišljenja školskih pedagoga o inkluzivnom obrazovanju. Naime, ovim istraživanjem ispitivano je mišljenje pedagoga o dobrim i eventualnim lošim stranama inkluzije, njihova iskustva u primeni inkluzivnog modela u obrazovanju, kao i njihovo mišljenje o realnim preprekama za realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Pored stručnih preporuka za dalje efikasnije delovanje u ovom procesu, pedagozi su imali mogućnost da iznesu i svoje mišljenje o kadrovskoj, programskoj, tehničkoj i prostornoj pripremljenosti škole za inkluziju, da daju svoje mišljenje o spremnosti i osposobljenosti učitelja i nastavnika za inkluziju, ali i da procene sopstvenu kompetentnost za pružanje podrške inkluzivnom modelu u obrazovanju. U daljem tekstu će biti izneti najvažniji nalazi ovog istraživanja.

Dobijeni odgovori su pokazali da većina pedagoga ima pozitivan, tj. podržavajući odnos prema inkluzivnom obrazovanju uz isticanje teškoća pri realizovanju inkluzije u praksi. Ipak, značajan broj ispitanih pedagoga je ispoljio prilično skeptičan stav prema ovom pitanju, obrazlažući ga, između ostalog, i mišljenjem da uslovi rada i zakonska regulativa u ovoj oblasti nisu na adekvatnom nivou, kao ni pripremljenost svih aktera a posebno nastavnika.

Kao *prednosti koje nudi inkluzija* prepoznali su uglavnom dobiti po dete sa teškoćama ili smetnjama u razvoju, koje je integrisano i prihvaćeno u socijalnoj sredini i među vršnjacima, napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i u zoni narednog razvoja, te razvija svoje postojeće i očuvane potencijale. Pored ovoga, prepoznali su i dobiti ostale dece u smislu razvoja tolerancije, upoznavanja i prihvatanja različitosti kao normalnosti i stimulativne školske atmosfere. Odgovori na pitanje o eventualnim *nedo-*

stacima inkluzije ispitanici su uglavnom usmerili na markiranje prepreka koji otežavaju adekvatno realizovanje inkluzivnog obrazovanja. Većina iznetih odgovora odnosila se na probleme vezane za: nepripremljenost opšte društvene i školske sredine; nepostojanje uslova za kvalitetnu implementaciju inkluzije; kao i suštinska pitanja o vrednosti inkluzije na način na koji se realizuje kod nas.

Kada je reč o *pripremljenosti škole za inkluziju*, pedagozi su mišljenja da je njihova škola ili delimično pripremljena ili da uopšte nije pripremljena, što je bio i najčešći odgovor. Naime, prema njihovoj proceni, tehnička pripremljenost škola za inkluziju je na veoma niskom nivou, dok je kadrovsku, programsku i prostornu pripremljenost škole za inkluziju većina pedagoga procenila kao "delimičnu,, ili "lošu,,. Posmatrano iz perspektive pedagoga, pitanje o *spremnosti i osposobljenosti učitelja i nastavnika za inkluziju* prepoznato je kao najznačajnija i najosetljivija karika efikasnog inkluzivnog obrazovanja. Naime, prema mišljenju pedagoga, učitelji su, u odnosu na nastavnike, spremniji za prihvatanje inkluzivnog modela u obrazovanju, osetljiviji su za ovakav način rada i pokazuju više empatije nego nastavnici. Međutim, kada je reč o stručnoj osposobljenosti, tj. kompetentnosti za inkluziju, pedagozi su mišljenja da ni učitelji, ni nastavnici nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za ovakav način rada i da im treba omogućiti različite vidove stručnog usavršavanja u ovoj oblasti. Na osnovu odgovora o *proceni sopstvene kompetentnosti za inkluziju* stiče se utisak da se pedagozi i sami ne osećaju dovoljno kompetentim za ovakav rad, ali su, kako ističu, spremni za dalja stručna usavršavanja kako bi kao „deo tima“ pružili svoj doprinos da model inkluzije u obrazovanju bude na adekvatan način realizovan.

Kao *preporuke za podršku i dalje razvijanje primene inkluzivnog modela u praksi*, školski pedagozi navode: veću podršku i zainteresovanost lokalne zajednice i posebno lokalne samouprave, sistemsko rešenje inkluzije u praksi, odnosno utemeljenost u zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, dostupnost edukacija o inkluziji svim akterima procesa u praksi, senzibilizaciju sredine i promovisanje primera dobre prakse.

Indikativan je i podatak da je na pitanje o predstavljanju primera dobre prakse, odgovorilo tek nekolicina ispitanih pedagoga, sumirajući svoja aktuelna iskustva iz inkluzivne prakse. Analizom dobijenih odgovora moguće je uočiti da su pozitivnije procene inkluzije u praksi dali pedagozi škola koje su deo Mreže inkluzivnog obrazovanja, kao i škola koje imaju više iskustva u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Pozitivna iskustva koja ovi stručnjaci navode, osnovni su faktor motivacije za nastavljanje rada u ovoj oblasti.

Zaključak

Sve napred navedeno govori u prilog konstataciji da podrška razvoju i kvalitetnom življenju dece i osoba sa posebnim potrebama mora da se odigrava u prirodnim i životnim okolnostima. Pri tome je rad na pripremi i prilagođavanju okruženja podjednako važan kao i stručna podrška u razvoju veština. Reč je o socijalnom modelu podrške u kojem stručni rad počinje i završava u prirodnom okruženju i on jedino može da doprinese inkluziji i kvalitetnom životu u porodici i društvu. Nesigurnost, strah od nepoznatog i moguće greške, nepripremljenost i nedostatak systemske podrške, evidentni su elementi koji otežavaju prihvatanje i sprovođenje modela inkluzivnog obrazovanja. Ipak, svaki primer dobre prakse je dragocen i u tom smislu bi više trebalo osluškivati takva iskustva i koristiti ih kao model za dalje unapređivanje inkluzivne prakse. Nema sumnje da inkluzija zahteva zajednički rad i podelu odgovornosti svih, na različitim nivoima – počev od nadležnih ministarstava i lokalnih vlasti, preko domaćih i međunarodnih nevladinih organizacija, pa do same dece, njihovih roditelja, stručnjaka koji sa njima direktno rade i lokalne zajednice u celini.

Literatura

1. Ainscow, M. (2001): *Developing Inclusive Schools: Implications for Leadership*, National College for School Leadership, dostupno na <http://www.nationalcollege.org.uk/>.
2. Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
3. Booth, T., Ainscow, M. (2010): *Priručnik za inkluzivni razvoj škole, Upotreba indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
4. Buell et al. (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143-156.
5. Đević, R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 2, 367-382.
6. Gajić, O. (2008): Inkluzija i demokratizacija obrazovanja – refleksije na smanjenje posledica siromaštva na decu, u: S. Gašić, Pavišić, S. Joksimović (prir.) *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji*, 261-273. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

7. Gajić, O. (2011): *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
8. Hebib, E., Spasenović, V. (2010): Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije, *Nastava i vaspitanje*, 2, 297-313.
9. Hrnjica S. (2007a): Škola po meri deteta – Priručnik za rad sa učenicima redovne škole koji imaju teškoće u razvoju, kao deo *projekta Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
10. Hrnjica S. (2007b): Psihološke pretpostavke saradnje škole i porodice u pružanju pomoći detetu sa posebnim potrebama, u: (prir. N. Polovina, B. Bogunović) *Saradnja škole i porodice*, 254 -263, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
11. Ilić, M. (2009): *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
12. Jerotijević, M., Radivojević, D. (2006): Programi obuke za inkluziju u obrazovanju, U: *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici. Stvaranje uslova za razvoj inkluzivne škole u multikulturalnoj Vojvodini*, 61-65, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
13. Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000): Rationale for Inclusive Schooling, in: W. Stainback, S. Stainback (Eds.) *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
14. Kostović, S., Zuković, S., Borovica, T. (2011): Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 406- 418, Pedagoško društvo Srbije: Beograd.
15. *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji* (2006): Beograd: Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja.
16. Rajović, V. (2011): Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom, U: (ur. M. Mitić) *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*, 38-39, Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
17. *Special Needs Education in Europe* (2003): European agency for development in special needs education (www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne-europe-en.pdf)
18. *Škola za sve – uključivanje dece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje* (2002): Podgorica: Save the children UK, Program za Crnu Goru.
19. *Vodič za unapređenje inkluzivne obrazovne prakse* (2007): Grupa autora, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd: Fond za otvoreno društvo.
20. Vujačić M. (2006): *Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Vol. 38, 1, 190-204.

21. Zuković, S., Popović, D. (2011): Partnerstvo porodice i škole u inkluzivnoj politici vaspitanja i obrazovanja, u: M. Pikula (ur.) *Nauka i politika*, Pale: Filozofski fakultet, 489-500.

Светлана Костович, Йована Милутинович, Сладжана Зукович,
Тамара Боровица, Биљана Лунгулов

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛАХ

Резюме: Понятие инклюзивного образования подразумевает философию образования, которая на первый план выдвигает идею образования для всех учеников в школе, а также стратегию создания и продвижения инклюзивного общества. В данной работе авторский коллектив подчеркивает важность "инклюзивной педагогики,, или "инклюзивного педагогического подхода,, как способа дать ответ на разнообразные потребности учащихся путем создания обилия возможностей обучения для всех. Отправляясь от такой концепции, авторы анализируют развитие инклюзивных образовательных практик в Сербии. Инклюзивное развитие школы рассматривается как непрерывный процесс, приводящий к постоянным изменениям в организационной структуре школы, учебном процессе и педагогическом подходе. Применение инклюзивной модели образования означает, что школы должны приспособиться к образовательным потребностям детей, а не создавать условия для образования только тех детей, которые соответствуют нормам существующего образовательного процесса. Такие изменения непростые, хотя и необходимые. Чтобы инклюзия стала новым и значимым достоинством современной школы, необходимы изменения во всех аспектах системы обучения. Педагоги в школах, основной задачей которых является наблюдение над воспитательно-образовательным процессом, его изучение, анализ и продвижение вперед, представляют собой обязательную составляющую процесса инклюзии. В таком контексте, в работе презентуются результаты эмпирического исследования об отношении педагогов в восьмилетних школах Сербии к вопросам инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, развитие инклюзивных практик, школа, школьные педагоги

Svetlana Kostović, Jovana Milutinović, Sladjana Zuković,
Tamara Borovica, Biljana Lungulov

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN THE SCHOOL CONTEXT

Summary: The concept of inclusive education means education that promotes the philosophy of education for all students in school, and a strategy that should contribute to promoting an inclusive society. The paper, based on emphasizing the importance of “inclusive pedagogy” or “inclusive pedagogical approach”, as a way to respond to differences among students by creating a rich learning environment for all students, analyzes the development of inclusive educational practices in our country. The inclusive school development was seen as a continuous process which leads to permanent changes in the organizational structure, the educational process and pedagogical approach that is realized in the school. Implementation of the inclusive education means that schools need to adapt to the educational needs of children, not only to educate those children who can fit into the existing educational process. Such changes, though necessary, are not easy. In order for inclusion to become a new and a significant value of the modern school, we need changes in all aspects of the school context. Pedagogues in schools, whose main task is to monitor, study, analyze and improve educational performance in school, are an essential factor for the successful development of inclusive practices. In this context, the paper also presents the results of empirical research whose subject is the opinion of pedagogues in primary schools in Serbia on issues of inclusive education.

Key words: Inclusive education, the development of inclusive practices, schools, a school pedagogue

*Др Мара Букић, Др Јелена Ђерманов, Др Маријана Косановић**

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ У ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Аутори полазе од оцене да се у већини друштава савременог света, чија је заједничка одредница плурализам различитости, инклузивно образовање посматра као педагошки одговор на изазове стално растућих разлика међу ученицима у сваком одељењу, односно школи. Школа већ данас „мора постати другачија, јер су и деца постала другачија. Њихови животни проблеми засењују њихове проблеме с учењем; ако школа није спремна примити њихове животне проблеме, неће се моћи ни приближити њиховим проблемима с учењем“. (Hentig, 1997) Пошто део озбиљних животних проблема ученика очигледно произилази из њихове припадности различитим маргинализованим и мањинским групама, чини се да би одговарајућа решења бар неких отворених питања требало тражити и наћи у инклузивној школи.

Као у свакој другој школи и у инклузивној школи настава је најзначајнији и најорганизованији вид васпитнообразовне делатности. Сходно томе, централни део рада посвећен је анализи релевантних општих дидактичких принципа, посебно принципа индивидуализације наставе, с циљем да се утврди његов специфичан значај у инклузивном школском контексту.

Закључује се да аутентична примена јединственог принципа индивидуализације и социјализације, заснована на одговарајућим претпоставкама, представља потребан, иако не и довољан услов за успешну реализацију инклузивне, индивидуализоване наставе у школама свих врста и нивоа.

Кључне речи: Индивидуализација, инклузија, настава, школа, образовање

Увод

Савремено друштво снажно је обележено новим (са)знањима и обликује се под дејством до сада невиђеног, екстремно убрзаног научног и техничко-технолошког прогреса који се одвија по геометријског про-

* Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

гресији. Геномска ера историје човечанства је почела (Глишин, 2011), а „највећи космички мотор - људски мозак“, као јединствена, величанствена творевина у оволиком познатом свемиру ствара чуда. (Пурић, 2011) Док се време за друштвено учење запањујуће скраћује, дотле се време за индивидуално учење максимално повећава (учење током читавог живота, доживотно учење). Доживотно учење се схвата као средство персоналног развоја и као средство борбе против дискриминације, социјалног искључивања, односно као средство друштвене кохезије, али и као средство којим треба осигурати демократски оквир за ефикасно функционисање конкурентне и иновативне економије. Нова објашњења концепције доживотног учења израстају на уверењу да је свако способан да учи, да се код свих мора развити мотивација за учење, као и да је појединце потребно охрабривати и подстицати на учење током читавог живота, без обзира где ће се то учење одвијати.

Мноштво различитости и различити путеви у остваривању суштински истих, хуманих и хуманистичких циљева, односно друштвени плурализам представља једну од највећих вредности савременог света. Подржавање и неговање разноврсности на глобалном и индивидуалном плану доприноси повећавању адаптивбилности, искушавању и манифестовању изванредне пластичности људског рода и самим тим, унапређивању човековог личног и социјалног развоја. У том смислу, јасно је да различитост подразумева обогаћивање, а не осиромашивање, посебно у светлу чињеница да је реч о конкретној реалности, о друштвеном и индивидуалном процесу који се остварује кроз људску праксу у свакодневном животу, где је толеранција, дијалог, познавање и уважавање других, различитих, већ данас *conditio sine qua non* заједничког живота и људске егзистенције као такве.

Универзално право на образовање и инклузивни друштвени контекст

Отворено је питање како остварити идеал „хармоније различитости“ у савременом друштву (пре)засићеном противречностима, друштву које (поста)је плуралистичко, демократско, опредељено за поштовање људских права и слобода, засновано на хуманим вредностима, на знању и науци, усмерено на прогрес и благостање, на одрживи развој човека у сагласју са животињским и биљним светом, у дослуху и јединству са природом у чијим оквирима постоји. У досадашњем развоју људског друштва лако се могу уочити и пратити маркантне промене односа

већине према различитим, „обележеним“ појединцима и/или социјалним групама, посебно према особама са инвалидитетом. Може се рећи да је у току завршна етапа дугог пута којим се од суровог одбацивања, сегрегације, преко интеграције, стигло до инклузије. Са развојем индивидуалне и друштвене свести о вредности сваког појединца, полако и постепено се оснажује и идеја о социјалној инклузији. Инклузија се одређује као концепт, теорија, покрет, филозофија, политика, пракса, процес којим се осигурава да сваки човек (дете) као члан људске заједнице, без обзира на разлике, искуство и животне околности, може остварити своје потенцијале, учествујући у свим сегментима живота. Сходно томе, сматра се да у савременом инклузивном друштву, плуралистичком и демократском, нико не сме бити искључен из процеса образовања које мора бити приступачно свим људима и сваком поједином човеку. (Ђукић, Ђерманов, 2011)

Пре више од шест деценија, у Универзалној декларацији о људским правима, усвојеној од стране Генералне скупштине Уједињених нација, прокламовано је да „свако људско биће има право на образовање.“ И Конвенција о правима детета из 1989. године гарантује право на образовање сваком детету, без дискриминације по било ком основу. Универзално право на образовање снажно је реafirмисано Декларацијом о образовању за све (1990, Џомтијен, Тајланд). Покрет за инклузивно образовање добио је додатни импулс 1993. године, када су донета Стандардна правила УН о изједначавању могућности за образовање деце са сметњама у развоју. Између осталог, Правилима се реafirмише право на образовање за сву децу, младе и одрасле ометене особе и прецизира да се оно остварује у интегративном школском окружењу, односно у редовном школском систему. У документу познатом под називом Саопштење из Саламанке, (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education), усвојеном 1994. године на Светској конференцији о образовању особа са специјалним потребама, као и у пратећем акту - Оквир за деловање (Framework for Action on Special Needs Education) кључни став јесте да сва деца треба да се образују заједно, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне, лингвистичке или друге карактеристике. Када се каже „сва деца“ мисли се заиста на сву децу: на инвалидну и даровиту децу, децу са улице и ону која раде, децу из избегличке или номадске популације, децу из језичких, етничких или културних мањина и децу из других угрожених и маргинализованих миљеа и група, без обзира на њихове тешкоће или различитости. (The Salamanca Statement, 1994)

Најзад, треба поменути и Конвенцију о правима особа са инвалидитетом коју је усвојила и ратификовала Генерална скупштина УН, а која је ступила на снагу средином 2008. године. Међу општим принципима истиче се пуна и ефективна партиципација особа са инвалидитетом и њихова инклузија у друштво. У члану 7. прописује се да деца са инвалидитетом имају сва људска права и основне слободе на истој бази као и друга деца, да ће у свакој конкретној акцији у вези са инвалидним дететом његов најбољи интерес бити примарно размотрен, те да ће државе-потписнице осигурати деци са инвалидитетом право да слободно изразе своје гледиште о стварима које их тангирају, да ће њихово гледиште имати тежину сходно узрасту и зрелости, на исти начин као и код друге деце, те да ће им бити обезбеђена помоћ у складу са инвалидитетом и узрастом како би реализовали ово право. Чланом 24. препознаје се право на образовање особа са инвалидитетом, без дискриминације и на бази једнаких могућности. Посебно се наглашава да особе са инвалидитетом неће бити искључене из општег образовног система, а деца са инвалидитетом из обавезног, бесплатног основног или средњег образовања. Напротив, њима ће бити доступно инклузивно, квалитетно и бесплатно основно и средње образовање на истој основи као и другој деци у заједници у којој живе. При томе, обезбедиће се потребне мере индивидуализоване подршке у окружењу како би се максимализовао академски и социјални развој, конзистентно са циљем пуне инклузије. (Convencion on the Rights of Pearsons with Disabilities, 2008)

Инклузивно образовање – инклузивна школа

Инклузивно образовање се одређује као скуп педагошких услова којима се даје шанса сваком детету, обдареном, просечном, или детету смањених способности, да напредује у складу са својим могућностима и да се при томе добро осећа. (Хрњица и др, 2000) Другим речима, то је педагошки одговор на изазове многоструких разлика међу децом. Под инклузивним образовањем подразумевају се следеће компоненте:

- Прихватање права ученика да се школују у својој локалној средини (школа у суседству);
- Успостављање и јачање веза између школе и локалне заједнице;
- Повећавање учешћа ученика у култури, курикулуму и локалној школској заједници и смањење ексклузивних форми;

- Реконструкција културе, политике и праксе у школи, како би одговориле разноликостима ученика из окружења;
- Исто уважавање различитих (свих) ученика и наставника;
- Отклањање препрека за учење и подстицање учешћа свих ученика, а не само оних са тешкоћама у развоју и/или са специјалним образовним потребама;
- Отвореност за промене и учење из покушаја да се превазиђу баријере које ометају приступ и учешће одређених ученика како би се на што ширем плану оствариле потребне промене у функцији добробити свих ученика;
- Схватање да су разлике међу ученицима ресурси за подршку, а не проблеми које треба решавати;
- Подржавање и унапређивање улоге школе у изградњи друштвене заједнице и развоју вредности, као и повећање постигнућа у свим доменима живота и рада;
- Схватање да је инклузија у образовању један аспект инклузије у друштву. (Booth, Ainscow, 2008)

Савремени концепт инклузивног образовања може се разумети и уз помоћ одговора на следећи низ питања:

- Ко се образује? Сва деца! (Исто право на заједничко, опште, јавно, редовно и бесплатно образовање, без дискриминације по било ком основу, имају сва деца.)
- Где се образују? У регуларним учионицама и школама, читаво време! (Право на пуно учешће, на заједничко образовање, рад и живот у школи током пуног школског/наставног времена.)
- Како? Уз помоћ свих потребних услова и услуга! (Право на коришћење одговарајућих процедура из општег и специјалног образовања које су интегрисане у јединствен систем)
- Шта се тражи/добија? Потпуни приступ општеобразовном курикулуму! (Право на приступ образовном програму и свим образовним активностима.)
- Зашто? Због тога да би се ојачао и поспешао физички и психички, академски, социјални, економски развој свих ученика, да би се сви припремили да постану вредни чланови друштвене заједнице. (Salend, 2008)

И поред најбоље воље појединаца и тимова који се баве промоцијом и имплементацијом инклузивног образовања оно ће постати реалност, само ако се поред друштвеног коцензуса, позитивне законске регулативе, испуни и читав низ других важних предуслова и претпоставки.

При томе су општи хумани услови инклузије од највећег могућег значаја. Подразумева се, пре свега, да у инклузивном образовном систему деца са специјалним потребама треба да добију више него у специјалним школама, а деца у редовним школама не смеју ништа да изгубе. Ученици, њихови родитељи, наставници и остало школско особље треба заиста да прихвате укључивање деце са посебним потребама у школске и наставне активности (у редовну наставу). Такође, неопходно је да се правовремено осигурају одговарајући кадровски, материјални и организациони услови, као и да се предвиде, односно максимално предупредe евентуални ризици, како би се спречиле све нежељене последице. (Сузић, 2008)

Познато је да су сталне и турбулентне социјалне, политичке и културне промене, велике миграције, мобилност становништва и други чиниоци, повећали, односно учинили видљивим разлике међу ученицима у школи, односно у сваком одељењу (интеграција ученика са посебним потребама, социјална различитост, мултикултурност). Савремена школа дакле, већ данас „мора постати другачија, јер су и деца постала другачија. Њихови животни проблеми засењују њихове проблеме с учењем; ако школа није спремна примити њихове животне проблеме, неће се моћи ни приближити њиховим проблемима с учењем“. (Hentig, 1997) Пошто део озбиљних животних проблема ученика без сумње произилази из њихове припадности различитим мањинским групама, очигледно је да се пред школу поставља све тежи задатак. Другим речима, изгледа да је основни, праздатак школе као такве, који подразумева помоћ младим људима да постану пуноправни грађани друштва, у савременом друштвеном контексту постао тежи него икад. Актуелне реформе образовања у многим државама широм света, по правилу имају за циљ замену старе школе, новом, односно таквом школом која би боље кореспондирала са промењеним друштвеним контекстом, високим нивоом и убрзаним развојем савремене науке, захтевима све софистициранијих информационо-комуникационих технологија, потреби да се афирмише и оствари креативни, стваралачки однос човека према стварности, природи, друштву и себи самом.

Данас се очекује да генерације младих у школи науче, поред осталих знања и вештина (Позната четири основна стуба образовања за 21. век су: учење да се стекне знање, учење како да се делује, чини, учење да се постане аутономна, одговорна индивидуа, учење да се живи заједно!) и како зауставити девастацију природе, односно човекове околине, како осигурати мирну коегзистенцију у свету, како смањити и отклонити

друштвено индуковане неједнакости између друштвених слојева, полова, инвалидних и неинвалидних лица итд. (Meuer, 2002), а све друге различитости (етничке, културне, језичке, религијске и др.) прихватити и поштовати. Образовање треба да допринесе развоју људских заједница у којима ће се сваком човеку и свим људима омогућити суделовање у одговорности, једнакост шанси, без штете по самосвест и самосвојност појединих различитих група. У том смислу, многи аутори и ауторитети за ова питања препоручују да ученици прво добро упознају своју земљу и да већ у основној школи, поред матерњег, уче два страна језика (осим енглеског, још један), да током школовања бар три месеца проведу у земљи у којој се говори језик који уче. Такође, ученици треба да усвоје „европске димензије образовања“, не губећи из вида реалну слику савремене Европе и света, посебно многе отворене проблеме и дубоке противречности које постоје како унутар појединих држава, тако и у њиховим међусобним односима, и на локалном и на глобалном нивоу. Најзад, инсистира се да је у школском животу потребно увежбавати перцепцију и потврђивање разлика, као и поштовање онога што је другачије, различито, страно. (Hentig, 1997)

Императив овог историјског времена и социјалног окружења јесте школа као полис која подразумева „место у којем се живи и простор на којем се стиче искуство“, у противречној, демократској друштвеној заједници. (Hentig, 1997) При томе, обавезе и одговорност ученика не само што чине основу њиховог положаја и улоге у тој школи, већ су у извесној мери и корективи педагошких процеса, те својеврсни критеријуми успешности васпитања и образовања, односно оспособљености младе генерације за комплексност живота у савремености. (Pives, 2000).

На овим полазним основама, као и на богатој баштини педагошког наслеђа (Између осталог, разновсни правци нове школе с краја XIX и с почетка XX века, посебно „школа по мери детета“ Е. Клапареда), развија се и иновативна, целовита школа (Whole School) која припрема ученике за ефикасне грађане у демократском друштву; прихвата сву децу и образује их заједно, а настава се прилагођава ученицима са различитим потребама, интересима и способностима; развија школску заједницу с циљем помоћи и подршке ученицима, родитељима, наставницима и другом особљу, успоставља и негује сарадњу са другим школама у окружењу и са локалном заједницом. (Beloin, Dettart, 2001) Поменути и бројни други познати модели лако се могу препознати и као варијанте инклузивне школе најновије „школе по мери детета“. У том смислу,

термином инклузивна школа¹ се означава својеврсни „кровни појам“, којим се попут раширеног кишобрана (Renzulli, 2002) обухватају и покривају разне варијанте школа, чија заједничка, суштинска одредница остаје: сва деца се у школи васпитавају и образују заједно, При томе, не треба деца да се прилагођавају школи, већ обратно, инклузивна школа треба да се прилагоди деци, да створи услове сваком детету, без обзира на специфичне физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне, лингвистичке или друге карактеристике, да се развија у границама својих способности. (Хрњица, 2008) Инклузивна школа је установа у којој дете осећа да ту припада, у којој је прихваћено и где му, на путу задовољења образовних потреба, подршку пружају вршњаци, наставници и други стручњаци, чланови школске и шире друштвене заједнице. (Lamar Duces, Duces, 2005)

Теоријске основе и принципи у инклузивном контексту

Иако је јасно да тежак рад на конституисању свеобухватне, озбиљне и конзистентне теорије инклузивног образовања тек предстоји, нема сумње да неке од већ постојећих теорија дају добру полазну основу, као и мноштво аргумената на којима се заснива уверење да се инклузивним образовањем могу постићи потребни и пожељни резултати, доносећи добробит свој деци. Поуздани и темељни ослоњци једне интегралне и кохерентне теорије инклузивног образовања налазе се како у различитим антрополошким, филозофским, социолошким, психолошким и педагошким теоријама, у општим педагошким и дидактичким принципима, тако и у резултатима првих емпиријских истраживања појединих модела инклузивног образовања у различитим срединама (државама), као и у критичкој и стваралачкој анализи домаћих и страних искустава у практичној примени инклузивног образовања.

Поједини аутори релевантне теорије класификују у три групе: Опште теорије о процесима из ширег контекста инклузивне наставе; Посебне теорије о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе; Специфичне теорије васпитног деловања, образовања и тангентних модела наставе. (Илић, 2009) По свом утицају и значају

¹ Термин инклузивна школа озваничен је у Саопштењу из Саламанке, (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education), усвојеном 1994. године на Светској конференцији о образовању особа са специјалним потребама, као и у пратећем акту - Оквир за деловање (Framework for Action on Special Needs Education).

издвајају се критичка теорија друштва, хуманистичке теорије личности, теорије социјалне међузависности, когнитивно-развојне теорије, теорија развијајуће наставе, дидактичка критичко-конструктивна теорија и теорија индивидуализације.

Међусобне релације између индивидуализације и инклузије, сложене су и вишезначне. Основне поставке концепције инклузивног образовања да су образовне потребе све деце исте, да је дете са тешкоћама и сметњама у развоју пре свега дете и да је свако дете јединствено, индивидуално биће, као и теоријски ставови да сва деца могу да уче и да најбоље уче у групи вршњака, тек у светлу теорије индивидуализације наставе добијају прави смисао. Данас је сасвим јасно да и деца која се сматрају „нормалном“ имају веома различите способности, искуство, културу, језик, ресурсе и многа од њих се осећају искључено баш као и неко дете да психичким или физичким хендикепом. Свако дете се понекад (сасвим ретко, или увек) налази у ситуацији да су његове образовне потребе испод или изнад потреба других ученика. Сходно томе, и у инклузивној школи, односно у инклузивној настави, општи педагошки и дидактички принципи применљиви су сразмерно томе колико кореспондирају конкретној ситуацији и пожељном педагошком третману. Н.Сузић истиче пет таквих специфичних принципа:

1. Принцип социјалне прихваћености и подршке;
2. Принцип ране превенције и рехабилитације;
3. Принцип индивидуализације;
4. Принцип функционалног развијања способностима;
5. Принцип стимулације и компензације. (Сузић, 2008)

Сличне принципе наводе и други аутори. На пример, С. Џ. Саленд је међу основне принципе ефикасне инклузије уврстио следећа четири:

1. Принцип универзалне доступности образовања и способности за учење;
2. Принцип ослањања на индивидуалне снаге појединаца (разлике као изазов и полазиште);
3. Принцип рефлексивне праксе и диференцијације и/или индивидуализације наставе;
4. Принцип међусобне сарадње у школској заједници. (Salend, 2008)

Поменути и други аутори посебно наглашавају одлучујући значај који у инклузивном школском и наставном контексту има принцип индивидуализације.

Принцип индивидуализације

Дидактички принцип индивидуализације подразумева захтев да се настава прилагоди, одмери, дозира, подеси, усклади, да се у настави задовоље и уваже, да се води рачуна и да се стара о индивидуалним особеностима ученика, при чему се најчешће апострофирају само њихове различите интелектуалне способности, које предходно морају бити идентификоване и измерене, како би настава могла бити одговарајућа, доступна и дозирана у складу с тим колико је сваки ученик дорастао. (Ђукић, 1995)

Будући да дидактички принципи одражавају суштину квалитетне и ефикасне наставе, као и с обзиром на то да је настава увек друштвено-историјски условљена, дидактички принципи су се и до сада мењали, на бар два начина: извођењем, односно конституисањем нових принципа и њиховим инкорпорирањем у одговарајући систем и еволуцијом, односно модификацијом значења већ постојећих принципа. Први начин промене се може илустровати примерима нових принципа, као што су: принцип развојности наставе, принцип делатности и принцип предметности (Давидов, 1987), принцип мултикултурности наставе. (Дмитриев, 2000) Други начин на који се остварују промене видљив је у трансформацији принципа, на пример, принципа очигледности (од „златног правила“, како га је именовао Коменски у Великој дидактици, до савременог објашњења принципа очигледности у јединству спољашње и унутрашње очигледности), принципа активности (од мануелне до мисаоне активности која се схвата као услов, средство и циљ развоја личности) и принципа индивидуализације (од „прилагођавајућег“ до „развијајућег“ приступа). (Ђерманов, Ђукић, Костовић, 2006)

Нема сумње да наглашавање само прилагођавања наставе претходно уоченим и измереним индивидуалним својствима ученика умањује педагошки капацитет целовите теорије индивидуализације, који би се морао односити, пре свега, на развијајућу функцију наставе. Поменута развијајућа функција наставе произилази из чињенице да се образовањем ствара зона наредног развоја: тј. да се у детету изазива, подстиче и покреће изванредан број унутрашњих развојних процеса, који у то време постоје за дете само у области односа са људима који га окружују и у заједничкој акцији са вршњацима, али који потом, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају његово интерно својство. (Виготски, 1992) Виготски је веровао да су заједнички напори детета, његових

вршњака и компетентног одраслог у настојању да се нешто научи, разуме, да се реши проблем, од суштинске важности за конструкцију знања и трансформацију заједничких перспектива у унутрање ментално функционисање. Поред тога, адекватна сарадња са вршњацима и са компетентним одраслим особама значајно унапређује когнитивни развој и поспешује интелектуални раст појединца. У овом смислу се, у савременој дидактици и афирмише индивидуализација схваћена не као просто прилагођавање, већ као примарни предуслов ученичке развојности, као систем дидактичких чинилаца у настави чијом адекватном организацијом и комбинацијом ће се постићи да настава провоцира, поспешује и убрзава свестрани развој ученичких прдиспозиција и способности до индивидуалног оптимума. Наведено схватање највећи значај добија баш у инклузивном контексту.

Принцип индивидуализације у инклузивној настави

Савремено схваћен принцип индивидуализације наставе имплицира стварање неопходних услова како се ученици не би задржавали на достигнутом нивоу развоја, већ би се код њих изазивала разноврсна својства којих још нема, али су неопходне претпоставке за њихов развој присутне. Сходно томе, добра настава би будила и подстицала читав низ функција које се налазе на нивоу сазревања, у зони наредног развоја. Узимање у обзир актуелних и потенцијалних способности ученика, дозвољава да се оне разматрају у динамичним односима, онако како се и јављају у реалном развоју ученика. Одатле се изводи једна од основних одредница „развијајући“ схваћеног принципа индивидуализације наставе, а то је - не прилагођавање наставе достигнутом развојном и образовном нивоу ученика путем снижавања објективних захтева, већ систематско, сврсисходно ширење и развијање свих ученикових потенцијала. (Ђукић, 1995) Нема сумње да је овакво схватање принципа индивидуализације апсолутно прихватљиво и применљиво и у контексту инклузивне школе. Као у свакој другој школи и у инклузивној школи, настава је најзначајнији и најорганизованији вид васпитнообразовне делатности. Настава је инклузивна ако се у њој узајамни односи наставника и ученика и ученика међусобно стално подстичу, стимулишу и подржавају истинску прихваћеност и укљученост сваког ученика у индивидуализовано, интерактивно и заједничко поучавање и учење. (Илић, 2009)

Иако неки савремени научници који се баве футуролошким истраживањима предвиђају да ће у школи будућности од укупног времена за наставу око 70% бити употребљено за индивидуални самостални рад, око 25% за рад у малим групама (не више од 8 ученика), а остало време, тј. 5% за рад у великим групама, данас се сматра да прави индивидуализовани, односно персонализовани приступ увек подразумева и социјализацију, поред индивидуализације. То значи да је индивидуализација наставе истовремено и јасно личносно обојена и дубоко социјално утемељена. (Ђорђевић, 2009)

Дете живи и ради у заједници, спремајући се за живот и рад у различитим социјалним формацијама (друштвеним групама, заједницама). Развој појединца је у сталној релацији према заједници, неодвојив и немогућ без заједничког рада и кооперације са другим и другачијим, вршњацима и одраслима. Одељење као социјална формација треба да подстиче развој појединаца, чланова колектива, а не да их гуши. У колективу, у заједничком раду и животу са другима стичу се и развијају вештине и способности које се никако другачије не могу ни стећи ни развити. Реч је о способности прихватања туђих аргумената и другог становишта, о вештини уверавања и придобијања, о жељи и могућности да се усвоје заједнички интереси и са њима ускладе лични, о способности да се тражи и прихвати туђа помоћ, као и о спремности и потреби да се другоме помоћ пружи, о емпатији и солидарности, о сарадњи, толеранцији и људском разумевању. Јасно је, тек у јединству и превладавању противречности између „ја“ и „ми“, између индивидуе и колектива налази се права мера индивидуализације наставе, што је нарочито важно у инклузивној настави.

Нема сумње да у инклузивној настави треба примењивати специјалне адаптивне програме (индивидуални образовни програми/или одређену врсту индивидуализације) којим ће се помоћи детету да се суочи са изазовима и досегне лични оптимум. Међутим и многе наставне процедуре, образовне стратегије, дидактичко-методички поступци, који су се показали ефикасним у досадашњој, уобичајеној васпитнообразовној пракси, могу се користити и у инклузивној настави. При томе, неопходно је обезбедити основне претпоставке, односно прилагодити садржаје, методе, задатке конкретним ученицима (сваком ученику), полазити, истицати и ослањати се на његове снаге и предности, користити разноврсна одговарајућа организациона, материјална и техничка решења. Као једно од обећавајућих организационих модела у инклузивном школском контексту препознаје се тимска настава. Сматра

се да је посебно погодна варијанта позната као ко-настава (Co-teaching), настава у четири руке, партнерска настава и сл. Тим који сарађује чине наставник и одговарајући асистент, који су заједно укључени у наставни рад у одељењу, једнако одговорни у планирању и реализацији учења и поучавања свих ученика. Зависно од тога какве потребе имају деца у сваком конкретном случају (дете које не зна језик, дете из другог културном миљеа, дете које има оштећење сензорних функција, поремећај когнитивних функција, или локомоторних функција, хронично болесно дете, дете са емоционалним проблемима, дете са тежим поремећајима социјализације, дете које има комбиноване сметње, високо даровито дете и друго) формира се одговарајући тим. То значи да се заједно са „редовним“ наставником, ангажује и одговарајући специјални педагог, и/или наставник језика, познавалац одређених културних или религијских специфичности, уметник, спортиста, научник, стручњак за рад са даровитима, све са циљем да се оптимално изађе у сусрет различитим потребама сваког конкретног детета. (Ђукић, Ђерманов, 2011)

На крају, треба нагласити да је први, неопходни услов успешне индивидуализације сваке наставе добро познавање ученика од стране наставника. Тај услов је од највећег могућег значаја баш у инклузивној пракси. Зна се да је свако дете биће *sui generis* и да се настава која претендује да буде ефикасна мора прилагодити сваком конкретном ученику. Познато је такође да се личност детета у настави испољава целовито, што не мора нужно значити и истовремено, без обзира колико сложена била васпитнообразовна ситуација у којој се нађе, или у коју се плански доводи. Анализа индивидуалних особености сваког детета убедљиво показује да су оне међусобно повезане, да представљају сложен систем различитих својстава и квалитета. Ова чињеница оријентише поступке у процесу наставе преко јединственог принципа индивидуализације и социјализације на интегралну личност детета, на целовит приступ ученику. У центру свих координата инклузивне индивидуализоване наставе је увек дете/ученик, а његова изазвана, вођена и слободна активност препознаје се као главни чинилац развоја.

Закључак

Очигледно је да се социјална инклузија мора афирмисати и учврстити као полазна оријентација, доминантни приступ и кључна смерница како педагошке рефлексције, тако и васпитнообразовне акције. Нема ауθεν-

тичног, инклузивног друштва ако се у њему не реализује инклузивно образовање, баш као што ни квалитетног инклузивног образовања нема без, или ван инклузивног друштва. Отворено је питање како се приближити том циљу, како постићи да сад и овде инклузивно образовање постане реалност. Прави одговор се може добити само на основу научних проучавања у којима ће се инклузивно образовање сагледа(ва)ти целовито, а пре свега као педагошки проблем. У инклузивном образовању учествују сва деца и третирају се равноправно, што никако не значи исто, већ персонализовано. При томе, дугорочни, крајњи циљ је усвајање одговарајућег вредносног система и схватања о другоме као себи равном, што се прихвата кроз реално искуство у сарадњи са свим вршњацима, како онима са развојним тешкоћама, тако и онима без њих.

На основу анализе релевантних општих и дидактичких принципа, посебно принципа индивидуализације наставе сагледан је његов велики специфични значај у инклузивном школском контексту. С правом се очекује да ће овај принцип, у садејству са другим општим и дидактичким принципима, допринети развоју пожељних и потребних компетенција данашњих ученика, те да ће на одређен начин бити гарант равноправног, персонализованог педагошког третмана различитих ученика, поштовања њихових разноврсности, неговања међусобног разумевања и унапређивања толерантности. Са педагошког становишта, аутентична примена јединственог принципа индивидуализације и социјализације, усмерена на интегралну личност сваког детета и заснована на одговарајућим претпоставкама, без сумње је потребан, иако не и довољан услов за успешну реализацију инклузивне, индивидуализоване наставе у школама свих врста и нивоа.

Литература

1. Beloin, K.S., Dettart, P. (2001). *Across School Analysis and Finding*. Milwauky: Stevens Point, Wis University
2. Booth, T., Ainscow, M. (2008). *Index for Inclusion*. Bristol UK: Coldharbour Lane
3. Виготски, Л. С. (1992). *Сабрание сочињение*. Москва
4. Глишин, В. (2011). Осми дан Постања, Политика, Београд, 16.5.2011.
5. Давидов, В. В. (1987). *Анализа принципа традиционалне школе и могући принципи наставе блиске будућности*, Зборник, 20, Београд: Институт за педагошка истраживања

6. Дмитриев, Г. Д. (2000). „Многокултурност как дидактически принцип“, *Педагогика*, Москва, No 10
7. Ђерманов, Ј., Ђукић, М., Костовић, С. (2008). *Принцип мултикултурности наставе – шта, зашто, како*. У: Тематски зборник Мултикултурално образовање. (Ур. одбор М. Ољача и сарадници). Нови Сад: Филозофски факултет
8. Ђорђевић, Ј. (2009). Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века, *Педагошка стварност*, Нови Сад, No 7-8
9. Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад: Филозофски факултет
10. Ђукић, М., Ђерманов, Ј. (2011). *Инклузивно образовање као педагошки проблем*. У: Зборник радова, Васпитање за хумане односе - проблеми и перспективе (Ур. М.Матејић, Б.Јевтић, Ј.Петровић), Ниш: Филозофски факултет (in press)
11. Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзит у Источном Сарајеву
12. Lamar Duces, P., Duces, C. (2005). „Consider the Roles and Responsibilities of the Inclusion Support Teachers”, *Intervention in School and Clinic*, Vol 41, No 1
13. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Eduka
14. Miliband, D. (2006). *Choice and Voice in Personalized Learning*. In: *Schooling for Tomorrow: Personalizing Education*, Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation
15. Pivec, J. (2000). *Inovativna škola u društvu znanja*. Zagreb: HPKZ
16. Пурић, М. (2011). *Школовање губитника* <http://www.nspm.rs/kudaidesrbija/skolovanje.html>
17. Renzulli, J., S. (2002). *Relationship Between Gifted Programs and Total School Improvement Using the Schoolwide Enrichment Model* <http://www.gifted.unconn.edu/sem/semart02.html>
18. Salend, S., J. (2008). *Creating Inclusive Classroom (Effective and Reflective Practices)*. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hill
19. Hentig, von H. (1997). *Humana škola (Škola mišljenja na nov način)*. Zagreb: Educa
20. Хрњица, С. и др. (2000). *Школа по мери детета*. Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију, Save the Children
21. Хрњица, С. (2008). *Инклузија као педагошки и хумани изазов*. У: Зборник радова Школа и њена будућност, (Ур. Н. Поткоњак). Београд: Српска академија образовања

Мара Джукич, Елена Джерманов, Марьяна Косанович

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: В данной работе авторы отправляются от оценки, что в большинстве обществ современного мира, общим признаком которых является плюрализм различий, инклюзивное образование считается педагогическим ответом на вызовы постоянно увеличивающихся различий между учениками в каждом отделении и школе. Школа уже сегодня „должна стать другой, потому что дети стали другими. Их жизненные проблемы превосходят их учебные проблемы; если школа не готова принять их жизненные проблемы, она не сможет даже подойти к их учебным проблемам” (Hentig, 1997). Так как часть серьезных жизненных проблем учеников явно происходит из их принадлежности к различным маргинализованным группам и социальным меньшинствам, кажется, что соответствующие решения, хотя бы некоторых открытых вопросов, нужно искать и найти в инклюзивной школе.

Как в любой школе, так и в инклюзивной, обучение является самым значимым и организованным видом воспитательно-образовательной деятельности. В соответствии с этим, центральное место в работе отводится анализу значимых общедидактических принципов, в частности принципа индивидуализации обучения, с целью определения его удельного веса в инклюзивном образовательном контексте.

Авторы приходят к выводу, что применение подлинного и единого принципа индивидуализации и социализации, основанное на соответствующих положениях, является нужным, хотя и недостаточным, условием успешной реализации инклюзивного и индивидуализированного обучения в школах всех типов и уровней.

Ключевые слова: Индивидуализация, инклюзия, обучение, школа, образование

Mara Djukić, Jelena Djermanov, Marijana Kosanović

PRINCIPLE OF EDUCATIONAL INDIVIDUALIZATION IN INCLUSIVE SCHOOL

Summary: Authors believe that in most of contemporary world societies, whose common determinant is diversity pluralism, inclusive education is being observed as pedagogical response to challenges of ever growing differences among students in every class and/or school. School today “has to become different, because children became different. Their life issues dazzle their learning issues; if school is not pre-

pared to accept their life issues, it won't be able to approach their learning issues.” (Hentig, 1997) Since part of serious student's issues obviously arises from their affiliations towards different marginalized and minority groups, it seems that adequate solutions for at least some open questions should be looked for and found in inclusive school.

As in every other school, in inclusive school teaching is the most important and the most organized aspect of educational activity. Keeping that in mind, central part of this paper is dedicated to analysis of relevant general didactical principles, especially principles of educational individualization, with aim to determine its specific significance in inclusive school context.

It is concluded that authentic use for single principle of individualization and socialization, based on appropriate assumptions, represents required, although not sufficient condition for successful realization of inclusive, individualized education in schools of all types and levels.

Key words: Individualization, inclusion, teaching, school, education

Dr Milka Oljača, Dr Svetlana Kostović, Dr Đerđi Erdeš Kavečan***

EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF ROMA PUPILS IN THE PRIMARY SCHOOL

Summary: The reform of the education system, which is currently ongoing in our primary schools, must provide positive social and educational contexts, as the basic requirements for the achievement of educational objectives, and requirements for integration of Roma children in the educational process. The main objectives of the reform, as well as of the project, are related to the provision of equal opportunities for access and involvement of every child into the educational processes, enabling success and good educational conditions for the development of children in the learning process, with the emphasis on the educational achievement, regardless of their talents, capacities and social and economic status of the families.

The results of the research confirm that the more intensive educational work during the school year, individualized work, and better inclusion of Roma pupils in the first grade, as well in the fifth grade, would provide them better academic results.

Key words: Educational achievement, Roma pupils, academic results

Investigation of educational achievement of Roma children in primary schools

The research of educational achievement included two primary schools in Novi Sad, one in Sombor and one in Odzaci, and all of them had enrolled Roma children into the desegregated classrooms. In 2011 there were 396 Roma children enrolled in the classrooms and included into the project, which means that there were 12,8% more Roma children enrolled as compared to previous school years. If we look at the table presenting the sample structure by grades, this increase is manifested in the form of a big difference between the number of Roma children in the first and second grade, although a lot has already been done through the involvement of schools in the program in

* Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

** Univerzitet u Novom Pazaru, Departman za filozofsko-filološke nauke

2009/2010 in order to help Roma children in the learning process and in order to reduce the number of those who have to repeat the first grade to minimum. Distribution of the enrolled Roma children from the first to the fifth grade in 2011. is presented in the following table.

Table 1. Distribution of enrolled Roma children, by grades

Grade	Enrolled	
	Frequency	Percent
1 grade	144	36,3
2 grade	93	23,4
3 grade	61	15,4
4 grade	47	11,8
5 grade	51	12,8

It is obvious that the increase by 13% occurred in the first grades of the primary school.

One worrying thing that can be seen in Table 1. is that the percentage of children is reducing from grade to grade. So, the question is how many of the enrolled children have successfully passed the grade and how many of them have to take a correctional exam (data presented in Table 2.).

Table 2. Comparison between the number of enrolled Roma children and the number of children who passed successfully the grade

Primary school	Enrolled		Passed		Correctional test	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1 grade	144	36,3	89	62,0	-	-
2 grade	93	23,4	54	58,0	-	-
3 grade	61	15,4	41	67,5	-	-
4 grade	47	11,8	35	74,9	-	-
5 grade	51	12,8	15	29,4	12	33,3
Total	396	100	234		12	33,3

The comparison of data related to the number of enrolled Roma children (n = 396) and the total number of those who passed the grade they were enrolled in (n = 234) still shows an unsatisfactory result.

Already in the first grade only 62,0% pass the grade. With the schooling age the percentage of Roma children who pass the grade reduces further. Only

33,3% of the Roma children are sent to the correctional exam in the fifth grade. Research shows that sending the children to the correctional exam was not efficient, as such Roma children, without any contact with the school, are not able to prepare themselves on their own for the correctional exam.

The analysis of the number of enrolled Roma children and the number of those who dropped out actually confirms the already presented conclusions through the following table.

Table 3. Comparison between Roma children: enrolled – dropping out

Primary school	Enrolled		Dropping out		
	Grade	Frequency	Percent	Frequency	Percent
	1 grade	144	36,3	55	36,6
	2 grade	93	23,4	39	26,0
	3 grade	61	15,4	20	13,3
	4 grade	47	11,8	12	8,0
	5 grade	51	12,8	24	16,0
	Total	396	100	150	100

The biggest percentage of Roma children drop out of school already in the first grade, as many as 36% of them, and then this number reduces up to the fifth grade, when it starts increasing again. Apart from the difficulties in enrolling Roma children in school, there is a new difficulty created, which is how to keep the Roma children in the schooling process. Both of these difficulties are related to the first and fifth grade of the primary school. Even in the conditions when a higher percentage of Roma children enrolls into primary school, the table shows that the highest percentage of them does not finish that first grade. So, it is necessary to pay special attention in the upbringing work, as well as in the process of socialization, to the first and fifth grade of primary school. These are the crisis periods in the schooling of Roma children, and they have to be given special attention. A more intensive educational and upbringing work during the school year, individualized work and better inclusion in the first grade, as well as in the fifth grade would secure better results.

In order to give an analysis of the academic results of Roma children in primary school it is necessary to primarily describe their educational results, as presented in Table 4.

The data shows that 52,0% of the Roma children have achieved sufficient success in the first grade of primary school, and that this percentage stayed the same at the end of the fifth grade. One third of Roma children achieve good results during the schooling, and there are 6,4% of very good ones, whereas this

number increased in the second grade to as high as 9%, and finally, there were 2% of those with excellent results.

Table 4. Academic results of Roma children in primary school

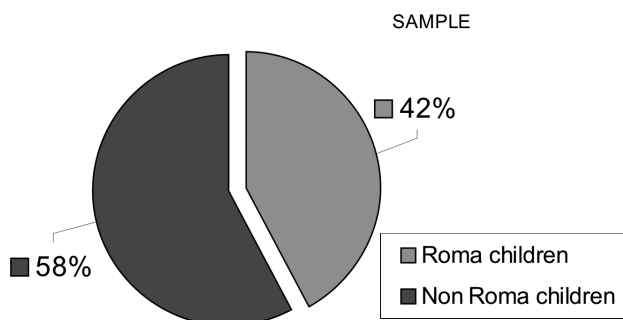
Success	Excellent		Very good		Good		Satisfactory		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 grade	1	1,1	6	6,7	35	39,3	47	52,8	89	100
2 grade	1	1,8	5	9,2	13	24,0	35	64,8	54	100
3 grade	1	2,43	1	2,4	18	43,9	21	51,2	41	100
4 grade	-	-	2	5,7	8	22,8	25	71,4	35	100
5 grade	1	6,6	1	6,6	4	26,6	9	60,0	15	100
Total	4	1,7	15	6,4	78	33,3	137	58,5	234	100

In order to compare the general success of Roma and non-Roma children in primary school, we have selected those classrooms where their number is approximately the same and the sample did not include those classrooms with only one or two Roma children among the remaining part of the non-Roma children, as in such conditions the comparison would not be valid. The acquired sample had the following characteristics:

Table 5. Sample structure in relation to Roma and non-Roma children in primary school

Sample structure	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Roma children	133	42,1	42,1	42,1
Non-Roma children	186	57,9	57,9	100
Total	316	100	100	

Graphical presentation of the sample is given in the following Pie Chart.



According to this Chart it can be seen that the ratio of Roma and non-Roma children is 42% to 58%. Apart from that, the sample consisted of the classrooms from the first to the fifth grade of primary school.

Using the T-test we got the comparative data on the general success of Roma and non-Roma children, having in mind the first and the second survey:

Table 6. T – Test : Comparison between general success of Roma and non-Roma children

General success	N	Main	Std Devia- tion	t	df	Sig. (2tailed)	Main Differ- ence
First study							
Roma child	133	2,67	1,13	-10.148	302	,000	-1,34
Non Roma	171	4,01	1,16	-10.183	287,428	,000	-1,34
Second study							
Roma child	125	2,96	,97	-10,463	305	,000	-1,22
Non Roma	182	4,18	1,02	-10,561	275,080	,000	-1,22

The average general success of Roma children in the first research was 2,67, and of the non-Roma children 4,01. However, what is especially important is the information that there have been some positive changes in the general success among both Roma and non-Roma children. In the second survey it can be seen from the table that the average success among Roma children increased to 2,97, and among non-Roma children to 4,18. The increase in success is a bit bigger among Roma children and this can be expressed as an average increase for a little bit less than half a grade in the general success of each Roma child.

In order to determine whether this difference in the average general success is statistically significant, we have calculated the T-test of the differences of the arithmetic average between the general success of Roma and non-Roma children, and in the first calculation it was $t = 10,14$ ($p = 0,0001$) thus, the improvement in the success of non-Roma children is statistically significant, which was also seen in the second research: $t = 10,46$ at the level of significance of $p = 0,0001$, but this difference had an obvious tendency of reduction.

The variance analysis (ANOVA) was done in order to secure a mathematical-logical analysis of the data related to the general success of the overall sample, with the aim to comparatively identify the differences in the general success between the first and the second research, and the differences in the success in individual subjects between the first and the second research.

The variance analysis ($F = 0,375$ First study and $F = 0,415$; $p = 0,01$ and $p = 0,74$) shows that in the first research there were statistically significant changes between the general success by grades or by age, while in the second research those differences disappeared. The analysis of the descriptive table shows as, on the other hand, that there is a continuity in that respect and that it is approximately 3,40 in the first research, and 3,68 in the second.

Statistically significant differences have occurred in relation to the grade when it comes to the following subjects: mother tongue in the second research ($F = 2,74$; $p = 0,043$), nature and society ($F = 2,84$, $p = 0,038$), and physical education ($F = 5,61$; $p = 0,0001$).

ANOVA shows us that there are no statistically significant differences in the success of students by grades in the following subjects: mathematics, arts and music education.

LSD test shows that statistically significant differences in the general success among all the children in the first research occurred between the second and the fifth grade ($p = 0,025$), between the third and the fourth grade ($p = 0,014$), and between the third and the fifth grade ($p = 0,006$).

However, if we analyze the differences in success of the students in individual subjects, depending on age, then we can notice a certain level of fluctuation in results, which shows that a more detailed analysis of these data could result in identifying the difficulties and finding the solutions for them. So, for example, for the Serbian language, the F-test shows no statistically significant differences between success in various grades in the first research ($F = 2,33$; $p = 0,074$), and in the second research those differences have been noted. As for the following subjects: nature and society, according to the LSD test statistically significant differences have occurred in the first research between the third and the fourth grade ($p = 0,017$) and in the second research between the second and the third grade ($p = 0,006$) and between the third and the fourth grade ($p = 0,017$), which is natural as in the fourth grade this subject is divided into two and this transition from one teacher teaching all the subjects to the introduction of different teachers for each subject causes learning difficulties among students. In mathematics, statistically significant difference occurs in the transition from the third to the fourth grade ($p = 0,028$) and between the fourth and the fifth grade ($p = 0,07$), while in the second research

there are not statistically significant differences between the success of children in mathematics in various grades. Physical education is interesting as it shows statistically significant differences between the third, fourth and fifth grade, and in the final surveys the statistical significance occurred between the first and the second, and between the first and the fourth grade ($p = 0,001$). In case of arts, statistical significance occurred between the second and the third grade, as well as between the third and the fourth grade, and finally, musical education in the first research showed statistically significant differences almost between all the grades, while in the second research there was a continuous increase from the first to the fifth grade, and then it went down in the fifth grade.

Data on the average general success of Roma children in the first and second survey have been combined with the data on the average success in individual subjects, and this can help us to get a deeper insight into the changes that have occurred between the two researches.

Table7. Comparison of success of Roma children by subjects

T-Test , Paired Samples Statistics	Main	N	Std. deviation
Pair 1 General success 1-study	2,67	125	1,15
General success 2-study	2,96	125	,96
Pair 2 Serbian language 1-study	2,40	124	1,00
Serbian language 2-study	2,51	124	,83
Pair 3 Nature& society 1study	2,54	119	1,05
Nature& society 2study	2,67	119	,87
Pair 4 Mathematics 1-study	2,27	124	,89
Mathematics 2-study	2,49	124	,79
Pair 5 Physical ed. 1 study	3,24	124	1,02
Physical ed. 2study	3,43	124	1,02
Pair 6 Arts 1-study	3,11	124	1,05
Arts 2-study	4,15	124	1,06
Pair 7 Music education 1-study	3,11	124	1,13
Music education 2 -study	3,27	124	,99

T –Test enables us to discover the difference between the average general success in the first and the second survey, and the difference in the academic achievements of the Roma students in individual subjects between the two surveys. The average general success of the Roma children from the first to the fifth grade of primary school was 2,67, and now it is 2,96. T-test between these two average successes is $t = 03,59$ and it is significant at the level of sta-

tistical significance of 0,0001. Pearson correlation test shows that there is a statistically significant correlation between these two successes $r = 69$. (Table 8.)

Table 8. Paired Samples Correlations

Academic achievement of Roma children	N	Correlation	Sig.
Pair 1 General success First & Second	125	,692	,000
Pair 2 Mont. language First & Second	124	,645	,000
Pair 3 Nature & society First & Second	119	,629	,000
Pair 4 Mathematics first & Second	124	,595	,000
Pair 5 Physical ed. First & Second	124	,665	,000
Pair 6 Arts First & Second	124	,679	,000
Pair 7 Musical ed. First & Second	124	,607	,000

The following table continues to show paired academic achievement:

Table 9. Paired Samples Test

Academic achievement of Roma children	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation			
Pair 1 Gen. success First-Sec.	,27	,85	3,595	124	,000
Pair 2 Serbian language First-Sec.	,11	,79	1,595	123	,113
Pair 3 Nature & society First-Sec.	,13	,84	1,740	118	,084
Pair 4 Mathematics First-Sec.	,23	,76	3,294	123	,001
Pair 5 Physical ed. First-Sec.	,19	,83	2,489	123	,014
Pair 6 Arts First-Sec.	-3,23E-02	,85	-,425	123	,672
Pair 7 Music education First-Sec.	,15	,95	1,804	123	,074

Table 9. shows that apart from the general success there is a statistically significant increase in the grades in mathematics ($t = 3,29$; $p = 0,001$).

The progress in academic achievement also occurred in the field of language. We can almost speak about continuity here if we compare all the four data: among Roma children the progress occurred from 2,37 to 2,51, and among non-Roma children from 3,82 to 3,90. Although these are minimal improvements, it is positive that we see improvement, however it is worth noting that there is still a difference in results between the Roma and non-Roma children.

Table 10. T-test: Comparison of success in Serbian language

Serbian language	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2 tailed)	Mean Difference
First study							
Roma child.	133	2,37	,98	-11,484	302	,000	-1,45
Non Roma	171	3,82	1,17	-11,741	300,348	,000	-1,45
Second study							
Roma child.	124	2,51	,89	-11,368	304	,000	-1,39
Non Roma	184	3,90	1,17	-12,108	303,509	,000	-1,39

Number of absences from school was used in this research as an indicator, as it can be one of the proofs of success in schooling: Table 11.

Table 11. T – test: Comparison of absences from school between Roma and non-Roma children

Absences	N	Main	Std. Deviation
First study			
Roma children	133	24,85	34,26
Non Roma children	175	24,09	40,17
Second study			
Roma children	125	14,69	17,40
Non Roma children	182	20,53	34,91

The average number of absences in the first research is almost the same among Roma and non-Roma children: 24,85 and 24,09 days, and in the second research this number reduced in case of Roma children to 14,69. Obviously, the results have improved among non-Roma children as well, but it is a stronger change among Roma children, which is another proof of the quality of work of the teachers.

Now, if we analyze in more detail the statistical significance of that reduction only among Roma children, then we get the following indicators: Table 12.

Table 12. Absences of Roma children: Paired Samples Test

Absences among Roma children	Maim	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair First study-Second study	-9,02	32,93	-3,061	124	,003

There is a statistically significant reduction in the number of absences of Roma children between the average absences in the beginning and now, which is confirmed by the T-test $t = 3,06$, which is statistically significant at the significance level of $p = 0,003$, thus, during the year the quality work of the teachers within the project resulted in a significant reduction in the number of absences of Roma children.

Successfully integrated Roma children are self-confident and have a more developed level of self-respect, they are more prompt to check their capabilities and express their interests. To develop further free and extra-curricular activities, respecting the principles of desegregation that are especially suitable for direct communication and for the expression of individual capacities (music, sports, acting), which actually means to further maximize participation in extra-curricular activities that promote intercultural interaction.

References

1. Doise W. et al. 1975. *Social interaction and the development of cognitive operations*, European Journal of Social Psychology, 5 (3).
2. Gordon D.A. 1998. *Parenting Wisely*, Athens (Ohio), Family Works Inc.
3. *Half of Serbian Roma Face Poverty*, 2008. <http://www.balkansight.com/en/main/news/9210>
4. *Interethnic Initiative for Human Rights Foundation*, 2000. online presentation
5. Orsos H. Bohn K. Fleck G. Imre A. 2000. *Evaluation of the Effectiveness of Alternative Secondary School Models for the Education of Roma Children*, Prepared for the World Bank, ECA Human Development Department.
6. Petrovic R. 1992. *Demografske karakteristike Roma u Jugoslaviji*, u knjizi: *Razvitak Roma u Jugoslaviji*, Beograd, SANU.
7. Ringold, D. et al. 2005. *Roma in an Expanding Europe: breaking the poverty cycle* - Роми у проширеној Европи: раскидање круга сиромаштва . Извештај Светске банке.
8. Sigel Irving E. 1993, *The centrality of a distancing model for the development of representational competence*, In R.R. Cocking, K.A. Renninger, *The development of meaning of psychological distance*, Hillsdale, NJ: LEA.
9. Stankovic V. 1992. *Romi u svetlu podataka jugoslovenske statistike*, u knjizi: *Razvitak Roma u Jugoslaviji*. Beograd, SANU.
10. Арнаудова, В. 2007. Емоционално – мотивациони аспекти личности социјално депривираних ученика. У М. Вујачић (Ур.) Књига резимеа Улога образовања у смањењу последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији. Београд: Институт за педагошка истраживања.

11. Ђорђевић, Д. 2004: Роми и Други, Други и Роми: Социјална Дистанца. Ниш: Институт за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу.
12. Јакшић, Б. 2002. Људи без крова. Београд : Република.
13. Колева, Д. 2008. *Inclusive Education and Anti-Discrimination in the Western Balkans-Equal Opportunities for Roma Children. A guide for models of good practice in regional project - based work on inclusion of Roma children in pre - primary and primary education.* Београд : Save the Children UK.
14. Пигер, К. Ј. 2007. Сиромаштво ромске деце као узрок образовне и других видова депривације и путеви њеног превазилажења. У М. Вујачић (Ур.) Књига резимеа *Улога образовања у смањењу последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији.* Београд: Институт за педагошка истраживања.
15. Радушки, Н. 2004. Ромска национална мањина у Србији – демографске тенденције и проблеми. Миграцијске и етничке теме 4: 433 – 45.

Milka Oljača, Svetlana Kostović, Đerđi Erdeš Kavečan

ŠKOLSKO POSTIGNUĆE ROMSKE DECE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: Reforma vaspitno-obrazovnog sistema koja je trenutno u toku u našim osnovnim školama mora osigurati pozitivan društveni i obrazovni kontekst, koji predstavlja osnovni zahtev u ostvarivanju obrazovnih ciljeva i potreba integracije romske dece u obrazovni proces. Osnovni ciljevi reforme, kao i projekta, odnose se na pružanje jednakih mogućnosti za pristup i uključivanje svakog deteta u obrazovni proces, obezbeđivanje vaspitno-obrazovnih uslova za uspešan razvoj dece u procesu školovanja, sa naglaskom na školsko postignuće, bez obzira na njihov talenat, sposobnosti, i društveno-ekonomski status njihovih porodica.

Rezultati istraživanja pokazuju da bi intenzivniji vaspitno-obrazovni rad tokom školske godine, individualni rad i veće uključivanje romske dece u prvom, kao i u petom razredu, doprineli boljem školskom uspehu romskih učenika.

Ključne reči: Školsko postignuće, romska deca/učenici, školski uspeh

Милка Оляча, Светлана Костович, Джерджи Эрдеш Кавечан

УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЫГАНСКИХ ДЕТЕЙ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме: Реформа воспитательно-образовательной системы, которая в данный момент проводится в нашей восьмилетней школе, должна обеспечить положительный общественный и образовательный контекст, представляющий собой основное условие для реализации образовательных целей и потребностей интеграции цыганских детей в процесс образования. Основные цели реформы, также как и проекта, касаются предоставления одинаковых возможностей доступа и включения каждого ребенка в образовательный процесс, обеспечения воспитательно-образовательных условий для успешного развития детей в этом процессе, с акцентом на учебных достижениях, независимо от их желаний, способностей и общественно-экономического статуса их семей.

Результаты исследования указывают, что к лучшему успеху цыганских учеников в учебе могли бы привести интенсифицированная воспитательно-образовательная работа в течение учебного года, индивидуальные занятия и их более объемное включение как в первом, так и в пятом классе.

Ключевые слова: Учебные достижения, цыганские дети/ученики, успех в учебе

*Др Јасмина Клеменовић, Педагог-мастер Станислава Марић Јуришин**

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О УКЉУЧИВАЊУ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ВАСПИТНЕ ГРУПЕ

Резиме: Рад доноси сажет приказ новијих истраживања односа васпитача према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе вртића на територији Србије. Резултати показују да васпитачи често нису довољно упознати са начинима спровођења инклузије и да не располажу потребним компетенцијама. Охрабрује сазнање да спремност васпитача за инклузију расте уколико већ учествују у инклузивном програму установе или су имали раније позитивно искуство. Такође, подстицајним се показало укључивање у одговарајуће програме стручног усавршавања. Васпитачи се углавном слажу да је уз адекватну стручну помоћ инклузивним приступом могуће створити подстицајно социјализацијско окружење за сву децу у вртићу док већи опрез исказују када процењују могућност унапређивања базичних способности учења деце са сметњама у развоју. На основу представљеног ауторке закључују да је неопходна појачана сензибилизација кадра за уважавање вредности инклузивног образовања (потпуно учешће, поштовање различитости, праведност и поштовање права), као и додатно оспособљавање за примену индивидуализованог приступа који иде у сурет различитим потребама све деце у групи. Инклузија није обавеза већ право сваког појединца да се развија у складу са својим потенцијалима и учествује у друштвеном животу заједнице.

Кључне речи: Ставови васпитача, деца са сметњама у развоју у вртићу, вредности инклузивног образовања

Увод

Укључивање деце са сметњама у развоју у редован систем васпитања и образовања представља сложен феномен савремене педагошке теорије и праксе који се последњих година промовише као оквир за трансформацију целокупног образовног система. У последњој деценији

* Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

двадесетог века широком друштвеном и интернационалном афирмацијом *покрета за заједничко школовање све деце* у складу са Универзалном декларацијом о људским правима и Конвенцијом о правима детета *инклузивно образовање* добија утемељење у бројним међународним документима. Окосницу ових активности представља становиште „да смо сви једнаки, али не и исти“ те да су потребне корените промене у свести и ставовима одраслих како би се превазишле бројне предрасуде, стереотипи, етикетања и стигматизирања деце. Акцент је у *стварању услова за равноправно укључивање деце са сметњама у развоју у различите активности вршњака уз могућност да им се пружи посебна подршка када се за тим покаже потреба*. У циљу остваривања ових процеса постаје неопходно систематски отклањати препреке и стварати услове за оптимални развој потенцијала све деце што захтева трансформацију система васпитања и образовања у свим сегментима, пре свега у домену оспособљености професионалаца.

Различити системи укључивања деце са сметњама у развоју у редовне образовне установе

Систем социјалне заштите и васпитања и образовања деце са сметњама у развоју у савременим условима подразумева различите моделе организовања међу којима посебно место имају тзв. инклузивни и интеграцијски системи. *Инклузивни систем* подразумева укључивање деце у вршњачке групе и одељења у којима се ради према редовним програмима уз обезбеђену додатну помоћ и подршку уколико је то потребно. Овај приступ од васпитно-образовних установа (вртића, школа) захтева промене којима се иде у сусрет различитим потребама све деце. Тражи се флексибилност планова и програма, едукација васпитача и стручних сарадника, интезивна сарадња са породицом, али и укљученост шире заједнице која мора омогућити свој деци да се развијају и да уче у складу са својим потенцијалима (Марков 2008). *Интегративни систем* подразумева посебне васпитно-образовне групе, одељења у систему редовних (тзв. развојне групе и специјална одељења). У њима се са децом ради у посебно прилагођеним условима, према посебним програмима и са посебно обученим кадром, махом дефектолозима. Један део активности у образовној установи организује се у виду заједничких, односно ваннаставних активности деце из редовних и развојних група/ специјалних одељења (Маричић према Станковић–Ђорђевић 2002). Иако је значај интеграције вишеструк, од

укључивања деце у живот заједнице па до оснаживања и помоћи самој породици, она садржи и извесна ограничења. Основни недостатак огледа се у чињеници да се интеграција ослања на мото класичних система „*дете по мери вртића/школе*“, док систем инклузије има утемељење у девизи “*вртић/ школа по мери детета*” (Станисављевић–Петровић, Станчић 2010).

Општеприхваћена дефиниција инклузије не постоји, а значење овог термина мењало се током година и прилагођавало специфичностима контекста у којем се одвијала. Терминолошку неусаглашеност у навије време далеко премашују проблеми савремене педагошке праксе који искрсавају услед крутости система, изостајања иницијативе, незнања и површности, те бројних стереотипа и предрасуда. Иако су готово све европске државе прихватиле основне поставке инклузије многе од њих још увек се налазе у почетним фазама овог дугорочног процеса што ствара шаролику слику стања у пракси. Данас се више не поставља питање да ли је инклузија потребна, већ како је и на који начин најуспешније спроводити.

Истраживања су показала да *на квалитет реализације инклузивног програма битно утичу ставови наставника и васпитача* али и других учесника у васпитно-образовном процесу, пре свега родитеља и деце са и без сметњи у развоју. Ипак, уколико наставници/васпитачи према инклузивном програму имају негативан став, онда се његова успешна реализација не може очекивати без обзира на све створене услове и позитивне ставове осталих учесника (Копуновић 2011). С обзиром на чињеницу да су ставови социјалног порекла и да су подложни промени важно је на време установити јачину, трајност и смер њиховог утицаја како би се адекватним средствима деловало на њихово трансформисање. Ово је од нарочитог значаја за оне врсте ставова (нпр. предрасуде) које није лако искоренити и за које често нису довољни само рационални аргументи. Отуда током последње две деценије пажњу научне и стручне јавности нарочито заокупљају истраживања ставова професионалаца према укључивању деце са сметњама у развоју у редовна одељења/васпитне групе унутар различито конципираних образованих система.

Истраживања ставова професионалаца према инклузији

Став представља тенденцију појединца да на одређен начин процењује објекат и у складу са позитивним или негативним доживљајем делује. На формирање става утиче група којој појединац припада,

његово животно искуство, особине личности и социјалне норме. Отуда се став дефинише као социјализацијом стечена релативно трајна ментална диспозиција која се испољава као тенденција да се мисли, осећа и поступа на одређен начин (за или против) у односу на неки објекат (Требјешанин 2002).

Став представља сложenu социјално-психолошку категорију која садржи три димензије: когнитивну, емоционалну и социјалну. Знања и уверења појединца о неком објекту или ситуацији представљају садржај сазнајне или когнитивне димензије става. Афективна или емоционална димензија односи се на осећања везана за неки став, док се акциона или социјална димензија става односи на деловање у односу на социјалне теме и проблеме. Све три димензије од изузетног су значаја за формирање ставова и деловање појединца. Међутим, њихов међусобни однос ретко је уравнотежен будући да је условљен личним карактеристикама сваке особе. Тако, на пример, особе које поседују изражене емпатијске способности реагују позитивним емоцијама и социјалном подршком према деци са сметњама у развоју и њиховим породицама и када имају ограничена знања о развојним сметњама. Са друге стране, јављају се особе које поседују знања о природи развојних тешкоћа и принципима васпитно-образовног деловања, али одбијају да подрже укључивање ометене деце у редовне групе и пруже подршку родитељима иако за то постоје реални услови. Разлози за такво реаговање могу бити различити а њихово сагледавање и упознавање представља предмет бројних истраживања.

Ранијим истраживањима установљено да просветни радници имају позитивнији став према заједничком образовању деце са и без сметњи у развоју уколико је законски оквир предвидео ту могућност (Bowman 1983), као и да су спремнији да прихвате инклузију уколико администрација образовне установе ствара климу подршке а политика школе стимулише тимски рад и сарадњу међу стручњацима различитих профила (Williams et al 1990). Такође, укљученост у инклузивне програме и позитивно искуство у раду са децом са сметњама, посебно млађих наставника, показало се као посебно значајно у формирању позитивног става према заједничком образовању све деце (Stainbak, Stainback 1984). У системима који су испробавали различите приступе и програме укључивања деце са сметњама у развоју у редован образовни систем показало се да су ставови просветних радника (васпитача, наставника, дефектолога) који су радили у инклузивним одељењима позитивнији у

односу на оне који су радили према интеграцијским програмима (Bendel et al према *Sretenov 2000*).

Резултати бројних истраживања утврдили су да искуство у раду са децом са сметњама у развоју и додатно образовање и усавршавање наставника у овој области значајно доприносе позитивнијем односу просветних радника према инклузији (LeRoy, Simpson 1996, Sebastian, Mathot-Buckner 1998, Villa et al 1996). Истовремено, показало се да просветни радници током иницијалног образовања, углавном, стичу сазнања која одговарају контексту од пре 20 и 30 година а не измењеним условима инклузивне праксе (Scruggs, Mastropieri 1996). Отуда посебан значај у прихватању и развоју инклузивног образовања у пракси добијају активности којима се просветним радницима настоји обезбедити подршка за реализацију инклузије кроз: организовање додатног усавршавања, припреме одговарајућих дидактичких материјала, смањеног броја деце у одељењима, мотивисаног стучног особља, као и уважавање тежине и врсте развојних сметњи деце које се укључују у редован образовни систем. Показало се да просветни радници радије у своја одељења прихватају децу са лакшим и умереним сметњама у развоју (Clough, Lindsay 1991), као и децу са физичким сметњама у односу на децу са сензорним и когнитивним сметњама (према *Sretenov 2000*).

Истраживања ставова васпитача према инклузији у Србији

У нашој средини током деведесетих година урађена су прелиминарна истраживања ставова просветних радника према инклузији и укључивању све деце у редовни образовни систем. Иако законски оквир није промовисао овакав вид образовања деце са сметњама у развоју у пракси је било појединачних случајева. Тако је, на пример, Завод за унапређивање васпитања и образовања 1992. године утврдио да су деца са сметњама у развоју укључена у редован васпитно-образовни процес у једној петини школа али да просветни радници који са њима раде немају адекватну подршку нити стручну помоћ што узрокује значајно слабији успех ометене деце у школовању. Забележено је да наставници нису припремљени за вођење васпитно-образовног процеса са децом са сметњама у развоју, као и да се услед негативних искустава јавља отпор наставника према заједничком школовању деце са и без сметњи у развоју (*Sretenov 2008: 74*).

Крајем двадесетих испитивани су и ставови професионалаца према инклузији у вртићима две различите (Суботица и Подгорица) социо-кул-

турне средине (Sretenov 2000). Резултати су показали да се ставови васпитача мењају од умерено позитивних до умерено негативних. Васпитачи који су раније имали искуство у раду са децом са сметњама у развоју показали су негативне ставове према инклузији. Млађи васпитачи имају позитивније ставове у односу на васпитаче са дужим радним стажом. Негативни ставови изражени су у већој мери према укључивању деце са сензорним сметњама у редовне групе (нпр. са оштећењима вида) док су нешто позитивнији према инклузији деце са оштећењима говора или сметњама у интелектуалном функционисању. Као највеће препреке за функционисање иклузивног приступа у пракси васпитачи су издвојили: сопствену недовољну стручну оспособљеност, недостатак стручне подршке, страхове везане за отпоре родитеља, као и забринутост у односу на квалитет рада са осталом децом у васпитној групи. Отуда се може с правом закључити да су „ставовска истраживања“ из периода деведесетих на територији Србије недвосмислено указивала на преовлађујуће негативне ставове професионалаца, лошу информисаност и изражене страхове у односу на рад са децом са сметњама у развоју у редовној васпитно-образовној пракси (Sretenov 2008: 78).

Средином 2002. године на територији Панчева испитано је 87 васпитача и 95 учитеља (182 испитаника) на тему укључивања деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе и одељења (Ханак, Тодоровић 2003). Већина испитаних видела је корист од укључивања деце са сметњама у редовни образовни систем, пре свега у сфери социјализације ове популације (укључивање у друштвени живот, усвајање друштвених правила и норми понашања, задовољавање потребе за дружењем са другом децом) али и очекујући извесну добит за ширу заједницу, у смислу рушења предрасуда. Међутим, близу 40% испитаника није желело да има децу са сметњама у групи или одељењу са којим ради (исто: 15), а свега неколицина је видела инклузију као начин да се овој деци пруже једнаки услови у образовању и васпитању. Мали број васпитача и учитеља (22%) имао је став да деца са сметњама у развоју у редовним групама и одељењима могу максимално развити своје потенцијале и способности (Ханак, Тодоровић 2003: 17).

Посебну суздржаност испитаници су исказали у односу на укључивање у редован васпитно-образовни рад слепе деце (2,2%), оне са аутизмом (8,8%) и глуве деце (9,3%), док су као најприхватљивија процењена деца са говорним сметњама (40,1%), са емоционалним проблемима (36,8%), деца са лаком менталном ометеношћу (23,1%) и са телесном инвалидношћу (23,1%). Исто истраживање је показало да су испитаници

са додатним знањима и вештинама спремнији да приме (41,8%) или, ако већ имају претходно искуство, поново приме (20,3%) дете са сметњама у развоју у своју групу или одељење. Ипак, забележен је значајан број (18,7%) оних који немају искуство у раду са децом са сметњама и не би били спремни да укључе ометено дете у своју групу, односно 17,6% оних који су имали негативно искуство и не би хтели поново да имају ометено дете у својој групи (Ханак, Тодоровић 2003: 15).

У испитивању обављеном на тлу југоисточне Србије крајем 2004. године утврђено је да 200 васпитача процењује да им за васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју недостају специфична знања (Станковић-Ђорђевић 2007). Наиме, свега трећина испитаних оценило је да су им до сада стечена знања за рад у овој области „довољна“, али да су тешко употребљива у пракси јер су одвише књишка („из уџбеника“ 49,5%). У свега 4,5% процена семинари стручног усавршавања су навођени као извор сазнања за свакодневни рад док су сарадња са родитељима и стручним сарадницима установе, пре свега психолозима, издвојени као основа у непосредној припреми за васпитно-образовни рад са овом популацијом. Општа процена односа васпитача према васпитно-образовном раду са децом са сметњама у развоју у овом истраживању није оптимистична с обзиром да 41,3% њих сматра да је овој деци место у специјалним вртићима и школама, 51,3% у развојним групама при вртићима и школама (интеграција), а само 8,5% васпитача навело је инклузију у редовне групе вртића као адекватан оквир за васпитно-образовни рад са овом популацијом (исто: 75).

Током 2008. године у суботичкој предшколској установи „Наша радост“ и установи „Бамби“ у Кули испитивани су ставови 248 васпитача према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе како би се проверили ефекти седмогодишњег рада у организовању и промовисању инклузивних програма¹. Резултати добијени поређењем иницијалног (Sretenov 2000) и финалног испитивања (Korunović 2009) показали су да је дошло до сататистички значајне промене у интензитету општег сатава према инклузији у позитивном правцу након извођења

¹ Предшколска установа „Наша радост“ из Суботице је прва у Србији отпочела са реализацијом инклузије од 2000. године у сарадњи са хуманитарном организацијом *Save the Children* уз одобрење Министарства просвете и спорта Србије. Од 2002. године ова предшколска установа самостално реализује и организује инклузивни програм под називом „Вртић по мери детета“. Инклузивни програм од 2003. године примењује се и у предшколским установама „Бамби“ из Куле и „Младост“ из Новог Пазара.

инклузивног програма нарочито код оних васпитача који су непосредни учесници васпитно-образовног процеса у који су укључена деца са сметњама у развоју. Статистички значајне разлике (на нивоу 0.01) утврђене су у интензитету и квалитету све три димензије става (когнитивна, емоционална и социјална) између оних васпитача који су имали раније позитивно искуство у раду са ометеном децом и оних који нису, као и васпитача - реализатора инклузивног програма и оних који то нису. На нешто нижем нивоу значајности исказала се и разлика у ставовима васпитача према инклузији с обзиром на њихову укљученост у додатно образовање и усавршавање, тј. похађање семинара о инклузији (исто: 96). Дакле, истраживање је показало да на позитивност ставова васпитача према инклузији значајно утичу информисаност, едукација и искуство. Васпитачи са искуством издвојили су да је за квалитетну реализацију инклузивног програма потребан мањи број деце у групи, највише два детета са сметњама у развоју по васпитној групи, подршка стручне службе, друштвене заједнице, али и сарадња са родитељима, као и са институцијама које спроводе инклузивни програм.

Истим истраживањем сагледавано је и у којој мери васпитачи прихватају децу са одређеним сметњама у развоју и да ли је дошло до промене у иницијалном и финалном испитивању. Генерално гледано, повећан је број васпитача који би радо прихватили децу са одређеним сметњама у развоју у финалном испитивању. Најмање отпора васпитачи имају према деци са сметњама у развоју говора, а затим према деци са проблемима слуха и у иницијалном и у финалном испитивању, док највећи отпор или колебање васпитач исказују у прихватању деце са оштећењем вида, као и деце са физичким сметњама (Коруповић 2009: 97).

Истраживање ставова васпитача о инклузији у предшколском васпитању и образовању спроведено 2008. године на узорку од 74 васпитача предшколске установе „Бамби“ у Лозници, скалом Ликертовог типа која је укључивала 15 тврдњи (Бојић према Николић, Катрина-Митровић 2009) показује сличне резултате. Наиме, две трећине испитаних васпитача сматра да нису у довољној мери упознати са процесом инклузије, а 88% њих да немају довољна знања и компетенције за њено реализовање. Ипак, половина испитаних сагласила се да је у овом моменту могуће отпочети са инклузијом, док се 30% васпитача изјаснило и да би прихватило дете са сметњама у развоју у своју групу. Половина учесника истраживања исказала је забринутост да би боравком у вртићу детета са сметњама у развоју могле бити угрожене потребе

остале деце и њихова безбедност (нпр. страх од физичког повређивања). Исти постотак (50%) васпитача као главни предуслов инклузије издваја толеранцију на различитост а као главну препреку велики број деце у групама. Такође се као отежавајући фактор виде родитељи деце из редовне популације који би се могли противити боравку ометеног детета у групи (40%), као и бојазан да родитељи детета са сметњама у развоју неће бити у довољној мери заинтересовани за сарадњу са предшколском установом (66%). Готово сви испитани васпитачи истакли су да је за спровођење инклузије неопходан тимски рад (96%) стручњака различитих профила (потребу за укључивање дефектолога у групу исказало је 47% васпитач) који није могуће остварити без подршке локалне заједнице (92%) (исто: 15).

Током маја 2009. године на сличан начин, помоћу скале ликертовог типа која укључује 25 тврдњи, испитивани су ставови васпитача према инклузији на пригодном узорку (50 испитаника) и у новосадској предшколској установи „Радосно детињство (Обрадовић 2010). Ово испитивање показало је да 78% испитаних васпитача није похађало семинаре на тему инклузије, али да и поред тога њих 76% има позитиван и изразито позитиван став према инклузивном образовању и развијену свест да таква ситуација изискује више одговорности и личног ангажовања (92%). Васпитачи су углавном сагласни у ставу да од инклузије деце у редовне васпитне групе корист имају и деца са сметњама у развоју (посебно у сфери комуникације и социјализације 68%) као и деца из редовне популације (развијају демократске погледе и уче толеранцију 78%, изграђивање хуманијег односа према својим друговима 72%). Већина испитаника маркирала је тврдње да је потребно: увести измене у план и програм рада са децом са сметњама (80%); обезбедити обуку и едукације на ову тему свих актера васпитно-образовног процеса (94%); смањити број деце на максимално 20 у инклузивним групама (94%), те обезбедити извесну материјалну стимулацију за рад у таквим условима (84%).

Иако резултати овог истраживања указују на спремност васпитача новосадске предшколске установе да се ухвате у коштац са тешкоћама и погодностима које са собом носи инклузивна васпитна група, у неформалним разговорима утврђено је да се они већином залажу за укључивање умерено и лако ментално неразвијене деце док, углавном, имају негативан став према деци са израженим развојним тешкоћама, било физичким било менталним. Тако су, на пример, у само 2% случајева васпитачи исказали изразито, односно потпуно (10%) неслагање са тврд-

њом да је „интелигенција значајан фактор успешног напредовања у групи“ (исто: 39). Такође, васпитачи су указали на проблеме у раду са хиперактивном децом која се не евидентирају као деца са тешкоћама у понашању што значајно отежава свакодневну организацију васпитно-образовног процеса (Обрадовић 2010: 57).

Истраживањем организованим почетком 2010. године обухваћено је 135 васпитача нишке предшколске установе „Пчелица“ који су попуњавали за ту намену конструисан упитник (Станисављевић-Петровић, Станчић 2010). Према резултатима истраживања највећи број испитаника (42,2%) сматра да је инклузија, тј. могућност да се дете укључи у рад редовне групе уз обавезну помоћ стручних сарадника, најадекватнији вид остваривања права на образовање деце са сметњама у развоју (исто: 456). Ипак, укупно више од половине васпитача специјалне установе (31,9%) и интегративан приступ (24,5%) види као адекватније решење. Од испитаних васпитача укупно 40% прихватило би дете са сметњама у развоју у своју групу без обзира на своје тренутне компетенције и искуство у досадашњем раду са овом популацијом деце. Према ауторима истраживања, поседовање искуства у раду са децом са развојим сметњама позитивно утиче на ставове васпитача према инклузији. Такође, утврђена је статистички значајна разлика у ставовима на нивоу 0.01 која показује да су они васпитачи који инклузију сматрају адекватнијим избором за образовање деце са сметњама у развоју истовремено и спремнији да се лично ангажују (исто: 458). Статистичка анализа показује значајном разлику на нивоу од 0.05 и између групе васпитача који имају до 10 година радног стажа и друге две групе васпитача. Млађи васпитачи су у извесној мери спремнији за лично ангажовање у раду са децом са развојним сметњама.

Већи број васпитача (64,4%) исказало је став да инклузија представља одговарајући вид васпитања и образовања само за поједине категорије деце са сметњама, док 23,7% васпитача сматра да је ово адекватна могућност за све категорије деце из ове популације али зависно од степена оштећења. Највећи број васпитача сматра да је инклузија најкориснија за децу са социо-емоционалним проблемима (56,3%), затим децу са поремећајем говорно-језичке комуникације (43,7%) и децу са лаком менталном ометеношћу (35,6%). Најмање су васпитачи били за инклузију деце са агресивним понашањем (5,2%), оштећењем сензорних функција (6,7%), укључивање аутистичне деце (9,6%) и деце са телесним инвалидитетом (11,1%). Од укупног броја оних који су имали искуство у досадашњем раду (76%) са децом са развојним сметњама

нешто мање од половине (43,7%) није исказало спремност да поново ради са овом популацијом деце (Станисављевић-Петровић, Станчић 2010: 458).

Као најчешће проблеме у васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама у овом истраживању васпитачи су издвојили оне организационе природе (велики број деце у групи, недовољно времена за дете са развојним сметњама, запостављање рада са осталом децом) те проблеме ометања друге деце у раду од стране детета са сметњама у развоју услед продужене и отежане адаптације коју често прате непредвидиве реакције и агресивно понашање (најчешће у раду са децом са поремећајима у понашању, аутистичном и хиперактивном децом). Као изузетно важна група проблема издвојила се, с једне стране, она која настаје у контакту са родитељима детета са сметњама у развоју (који тешко прихватају »истину о своме детету« и нису до краја искрени), а са друге, проблеми који искрсавају услед негодовања родитеља остале деце у групи која често имитирају дете са сметњама. Известан број васпитача као проблем наводио је и отежавајуће околности у раду са самим дететом са развојним сметњама које се по правилу радо укључује у игре са вршњацима али избегава усмерене активности. Као кључни проблем у раду са децом са сметњама у развоју поједини васпитачи издвојили су лични недостатак компетенција и изостајање стручне помоћи и подршке будући да већина установа нема комплетне стручне тимове. Међу испитаницима који су описивали своја искуства у раду са децом са развојним сметњама било је васпитача који су наводили и позитивне помаке у васпитно-образовном процесу до којих је дошло у измењеним околностима (Станисављевић-Петровић, Станчић 2010: 459).

Дискусија и закључци

Резултати испитивања ставова васпитачког кадра према укључивању деце са сметњама у развију у редовне групе током последње деценије на територији Србије сагласни су у оцени да васпитачи често нису довољно упознати са вредностима инклузивног образовања (потпуно учешће, поштовање различитости, праведност и поштовање права) као ни начинима њиховог реализовања. Они декларативно прихватају инклузију као могућност остваривања права на васпитање и образовање деце са сметњама у развоју али је мање спремних на лично ангажовање, тј. прихватање детета у васпитну групу. Половина васпитача предност даје интеграцијском систему укључивања деце у редован систем предшкол-

ског васпитања и образовања (тзв. развојне групе) а више од трећине специјализованим установама. Нешто позитивнији ставови запајају се у срединама у којима су интезивирани активности имплементације инклузивног система. У таквим околностима запажена је тенденција извесног увећања броја васпитача са позитивним ставом према инклузији будући да је крајем деведесетих тек сваки пети васпитач исказивао спремност да у своју васпитну групу укључи дете са сметњама у развоју док је деценију касније на то спреман сваки трећи. Негативни ставови васпитача изражени су у већој мери према укључивању у редовне групе деце са сензорним сметњама (нпр. са оштећењима вида) док су нешто позитивнији ставови према инклузији деце са оштећењима говора, социо-емоционалним проблемима или сметњама у интелектуалном функционисању.

Приличан број васпитача сматра да не располажу потребним компетенцијама за остваривање свакодневног васпитно-образовног процеса са децом са сметњама у развоју, као и да би овакав начин рада могао озбиљније да наруши квалитет интеракције са редовном популацијом. Ипак, охрабрује сазнање да њихова спремност расте уколико учествују у инклузивном програму установе, имају раније позитивно искуство у раду са овом популацијом или припадају млађим васпитачима (до десет година радног искуства). Такође, подстицајним се показало укључивање у одговарајуће програме стручног усавршавања при чему васпитачи предност дају усавршавању кроз непосредне контакте са стручњацима и родитељима ометене деце. Истраживања показују да је иницијативу васпитача, поред едукације и сензибилизације, могуће подстаћи адекватнијом организацијом (број деце у групи, уважавање врсте и степена развојне сметње) и подржавајућим окружењем (комплетан стучни тим установе и добра сарадња са институцијама које пружају подршку деци са сметњама у развоју и њиховим породицама) које у највећој мери зависи од политике предшколске установе и разумевања локалне заједнице.

Представљени налази наговештавају *постепену позитивну промену у ставовима васпитача према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе вртића* при чему је потребно: *интезивирати процесе сензибилизације кадра свих профила у предшколским установама Србије за остваривање права сваког појединца да се развија у складу са својим потенцијалима и учествује у друштвеном животу заједнице, те обезбедити оспособљавање за индивидуализовани приступ* у раду са децом предшколског узраста.

Литература

1. Kopunović, D. (2009). *Stavovi vaspitača prema inkluzivnom programu u predškolskim ustanovama* - magistarska teza. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
2. Копуновић, Д. (2011). Ставови васпитача према инклузивном програму. Зборник радова са 4. међународне интердисциплинарне научно-стручне конференције „*Васпитно-образовни хоризонти*“ (стр. 25), Суботица, 13. и 14. мај 2011, Суботица : Висока школа струковних студија за васпитаче и тренере.
3. Николић, М., Катрина-Митровић, В. (2009). Инклузија деце са посебним потребама у редовне предшколске групе, Преузето 8. јуна 2011. године. Доступно на: <http://www.scribd.com/doc/44685472/konacna-inkluzija>
4. Обрадовић, М. (2010). *Ставови васпитача према инклузивном васпитању у предшколској установи* - дипломски рад. Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
5. Sretenov, D. (2000). *An Evaluation of Attitudes of Pre-school Teachers from different social and cultural Milieu in Yugoslavia Towards Inclusion of children with Mild learning difficulties in regular Pre-schools* – master thesis. The University of Birmingham,
6. Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
7. Станисављевић-Петровић З., Станчић, М. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама, *Педагогија*, LXV, 3: 451-460.
8. Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, LXII, 1: 70-79.
9. Требјешанин, Ж. (2002). *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.
10. Ханак, Н, Тодоровић, Т. (2003). *Другачији међу вршњацима?! Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа*. Панчево: „*ВеликиМали*“. Преузето 2. априла 2011. године. Доступно на: <http://www.velikimali.org/doc/DrugacijiMedjuVrsnjacima.pdf>

Ясмина Клеменович, Станислава Марић – Јуришин

ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ВКЛЮЧЕНИЮ ДЕТЕЙ, ОТСТАЮЩИХ В РАЗВИТИИ, В РЯДОВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ГРУППЫ

Резюме: В работе дается короткий обзор новейших исследований по проблемам отношения воспитателей к включению детей, отстающих в развитии, в рядовые воспитательные группы в детских садах на территории Сербии. Результаты опросов показывают, что воспитатели зачастую недостаточно проинформированны о способах применения инклюзии, и что у них не хватает соответствующей подготовки. Надежду подает тот факт, что готовность воспитателей к инклюзии растет, если они уже включены в какую-нибудь инклюзивную программу своего учреждения, или если у них уже есть положительный опыт такой работы. Оказалось также, что их включение в соответствующие программы профессионального усовершенствования пробуждает положительное отношение. Воспитатели в основном согласны в том, что при соответствующей педагогической поддержке, инклюзивным подходом можно создать побудительную обстановку для социализации всех детей в детсадах. С другой стороны, они более сдержаны в оценке возможности продвижения базовых способностей к учению детей, отстающих в развитии.

На основании таких данных, авторский коллектив приходит к выводу, что необходимо поднимать чувствительность кадров к достоинствам инклюзивного образования (полное включение, уважение к различиям и правам, справедливость), а также дополнительная подготовка к применению индивидуализированного подхода, идущего на встречу различным потребностям всех детей в группе. Инклюзия является не обязанностью, а правом каждого индивидуума развиваться в соответствии со собственными потенциалами и участвовать в общественной жизни среды.

Ключевые слова: Отношение воспитателей, дети с отставанием в развитии в детских садах, достоинства инклюзивного образования

Jasmina Klemenović, Stanislava Marić Jurišin

TEACHERS' ATTITUDES ON INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REGULAR KINDERGARTEN

Summary: The paper presents a summary of recent researches on the affiliation of teachers toward the inclusion of children with disabilities into the regular kindergarten. The results show that teachers often are not informed enough with the ways of implementing the inclusion, or they do not have necessary competencies. It is en-

couraging to know that the willingness of teachers for the inclusion increases if they already participate in the inclusive program of the institution, or if they have had previous experiences in working with children with disabilities. Also, the involvement in appropriate training programs appears to be encouraging. Teachers generally agree that with the adequate technical assistance, the inclusive approach may create a supportive environment of socialization for all children in the kindergarten. At the same time, the teachers express more cautiousness when assessing the possibility to improve basic learning skills of children with disabilities. Based on the presented facts, the authors conclude that it is necessary to have the enhanced sensitization of personnel required to respect the values of inclusive education (full participation, respect for diversities, fairness and respect of rights), as well as to have additional training for the implementation of the individualized approach which meets different needs of all the children in a group. Inclusion is not an obligation, but a right of every individual to develop in accordance with his/her potentials and participate in the social life of the community.

Key words: Teachers' attitudes, children with disabilities in the kindergarten, values of inclusive education

Педагог-мастер Тамара Боровица,
Педагог-мастер Биљана Милојевић*

СТАВОВИ МЛАДИХ О МАРГИНАЛИЗОВАНИМ ГРУПАМА

Резиме: Савремено, демократски оријентисано и на развој усмерено друштво, као друштво које улаже напоре у креирање услова за активну партиципацију свих грађана на свим нивоима, нужно мора бити и инклузивно друштво. А обавезан предуслов инклузивне оријентације су толеранција, поштовање и прихватање различитости. У том контексту, у раду се испитују и анализирају ставови младих према маргинализованих групама, односно нивои толеранције, поштовања и прихватања. Истраживање спроведено у оквиру рада имало је за циљ утврђивање и анализу ставова ученица и ученика завршне године једне новосадске гимназије о припадницима маргинализованих група. Резултати указују да највећи број испитаних гимназијалаца има позитиван став о маргинализованим групама, велики број младих има неутралан став о овом социјалном проблему, а само релативно мали број младих показује јасан негативан став. Ове налазе треба, међутим, узети са резервом имајући у виду жељу младих да им се одговори нађу унутар граница друштвено прихватљивог.

Кључне речи: Маргинализоване групе, Роми, особе хомосексуалне оријентације, особе са инвалидитетом, млади

Увод

Маргинализација је претежно социолошки термин којим се обично описује ситуација групе људи који су искључени из доминантне културе и расподеле моћи која постоји у друштву. Овај појам је најчешће схваћен као обележје појединих друштвених група или делова популације чији вредносни систем, норме, обрасци понашања, стил живота и друштвени статус одступају од неких општеприхваћених друштвених вредности што им отежава интеграцију у шире друштво или социјалну средину (Југовић, 2007). Међутим, маргинализација не значи само разликовање појединих друштвених група од опште прихваћених вредности и

* Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

правила понашања: она значи и да су неки људи или неке групе људи осујећени, онемогућени или ограничени у животним, људским и друштвеним могућностима (исто).

Један од кључних аспеката за разумевање појма маргиналности лежи у чињеници да, у социолошкој употреби термина, он нема никакво пежоративно значење, нарочито не у смислу повезивања са одређеним карактерним цртама. Дакле, када се за неку особу каже да припада маргинализованој групи – то нам *не говори* о њеним способностима, интелигенцији, карактерним цртама, већ нам указује на позицију коју та особа заузима у одређеном друштву.

Док теорија говори једно, у пракси се често дешава нешто друго. Припадници већинске друштвене групе (пре)често дају себи за право да друштвену позицију (маргиналност) припадника мањинских група, доводе у везу управо са њиховим способностима и карактерним цртама тј. пежоративно је обоје.

У последње време у нашем друштву приметна је нетолеранција према свему што је другачије и свакоме ко је другачији. Ова нетолеранција неретко ескалира у психичко или физичко насиље над особом која се неким својим специфичностима разликује од већине. Термини који се све чешће употребљавају да би се описала дешавања у друштву су: нетолеранција, агресија, насиље. Нарочито је забрињавајуће што се уз овакве „активности“ углавном помињу младе особе. Управо то је био разлог да за испитанике узмемо ученике четвртог разреда гимназије и испитамо њихове ставове о маргинализованим групама. Иако их има далеко више, наш фокус у овом раду усмерен је на три маргинализоване групе: особе са инвалидитетом, особе хомосексуалне оријентације и Роме.

Роми као маргинализована група

Према подацима са последњег пописа становништва (из 2002. године) у Србији живи популација Рома која представља око 1,5% укупног становништва. Међутим, према проценама демографа, владиних институција и невладиних организација, овај број је знатно већи и креће се између 250.000 и 500.000 (доступно на www.kirs.gov.rs/docs/strategija_z_a_unapredjenje_polozaja_roma.pdf).

Чињеница да је незванична процена о броју Рома у Србији и до четири, пет пута већа од званичног броја, објашњава се, с једне стране тиме да изванредан број Рома није ни обухваћен пописом. С друге стране

разлог се проналази у социјалној мимикрији (Дејановић, Пејаковић, 2006) односно, чињеници да велики број Рома избегава да призна своју националност због постојећих предрасуда и дискриминације.

За ромску популацију можемо рећи да је вишеструко маргинализована:

- Већина ромске популације живи испод границе сиромаштва. UNICEF одређује Роме као најсиромашније међу сиромашнима (доступно на: www.ceecis.org/child_protection/PDF/Serbia2005.pdf), што је, нажалост, више него довољан основ за друштвену стигматизацију. Сиромаштво има бројне импликације, те већина Рома много тога не може себи да приушти - присуство на културно-уметничким манифестацијама, курсевима, сајмовима, одласке у ресторане - што их чини још невидљивијим за остатак популације и чиме се, присилно, од њега још више удаљавају.
- Роми се од већинског становништва разликују по етничкој припадности, што се често тумачи као „оправдан“ разлог за нетолеранцију, сукобе, мржњу, угњетавање, тлачење.
- Роми се разликују и по физичком изгледу. Њихова боја коже другачија је од оне коју има већинско становништво. Дискриминацију и насиље над Ромима, због другачијег изгледа, конкретно због боје коже, чини се могли бисмо назвати расизам.
- Роми су већином слабо образовани или необразовани, што такође ствара проблеме у односима са остатком становништва.

Када се говори о образовању Рома, намеће се неколико проблема (Кресоја, 2007):

1. Велики број ромске деце се неоправдано шаље у такозване *специјалне* школе, чиме им се, ионако мале шансе за стицање образовања, још више смањују.
2. Деца уписана у *редовне* основне школе често не говоре коректно српски језик, што опет представља велики проблем у комуникацији са вршњацима али и учењу. Често је то разлог одустајања од даљег школовања. Роми у Србији јесу званична национална мањина, али још увек немају могућност школовања на матерњем језику.
3. Као посебан проблем треба издвојити образовање ромских девојчица које родитељи исписују из школа да би помагале у кућним пословима.
4. У неким школама у Србији направљена су издвојена ромска одељења, чиме се сегрегација Рома још више продубила (Кресоја, 2007).

Образовање представља темељ личног, али и друштвеног развоја, и једно је од основних људких права. Имајући у виду да би образовање било решење за велики број ромских проблема, и да би на најбољи начин афирмисало ромску популацију, управо овом проблему требало би пружити предност у решавању.

Особе са инвалидитетом као маргинализована група

На основу истраживања Светске здравствене организације, 10% становника планете има неку врсту инвалидитета (ментални, локомоторни, или сензорни), било да је стечен или урођен (Брацић, Ружићић-Новковић, Савић, 2009). Данас се говори о два актуелна модела инвалидности: медицинском и социјалном.

Према медицинском моделу, особа са инвалидитетом се обележава и третира као проблем. У средиште се поставља проблем а не појединац као целина, особа се означава и препознаје по само једној својој карактеристици. Сама особа са инвалидитетом сведена је на пасивног примаоца туђе помоћи, који не може битније да утиче на своје одлуке, који је изолован и којем су једном речју – ускраћена основна људска права. Инвалидитет се схвата као лични а не као друштвени проблем, иако није изазван ничијом вољом или кривицом (доступно на: www.inkluzija.org/index.php?).

Социјални модел базира се на односу друштва према особама које имају инвалидитет. Овај модел на особе са инвалидитетом не гледа кроз њихове тешкоће, ограничења и проблеме, већ кроз способност, интересовања, потенцијал и права, и полази од претпоставке да су друштвене препреке заправо одговорне за дискриминацију и неповољан положај особа са инвалидитетом. Решење овог проблема види се у промени и реструктурирању друштва, у његовом прилагођавању потребама и правима свих људи без изузетка (Сретенев, 2008).

У оквиру социјалног модела, развија се инклузивни приступ. Инклузија представља један од важних услова за стицање епитета *демократичности* одређеног друштва. Инклузија подразумева уважавања различитости сваког појединца, као и да, без обзира на различитости, сви имају једнако право да учествују у друштву и да друштву припадају. Управо у томе је потенцијал и вредност инклузије – стварање услова за развој толеранције према индивидуалним разликама и потребама. Друштво сачињено од чланова који могу да буду оно што јесу, и који уважавају, толеришу и поштују различите могућности, потребе и

интересовања других појединаца, може се окарактерисати као демократично друштво. У том смислу, говоримо о друштвеној инклузији у ширем смислу, и о образовној инклузији када се мисли на укључивање деце са посебним образовним потребама (деца са сметњама у развоју и тешкоћама у учењу, деца из социјално депривираних средина, деца из маргинализованих група, деца припадници националних мањина) у редован образовни процес (Водич за унапређење инклузивне образовне праксе 2007). Инклузија подразумева померање фокуса са проблема детета на проблем друштва у целини и његових институција. „Инклузивно образовање подразумева, да сва деца треба да добију квалитетно образовање у оквиру редовних школа без обзира на пол, национално, верско и социо-економско порекло, способности и здравствено стање” (Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији, 2006). То значи, да школе треба да се прилагоде образовним потребама деце, а не да се образују само она деца која могу да се уклопе у постојећи образовни процес.

Када је реч о инклузивној образовној пракси у Србији приметно је да је досадашња пракса васпитања и образовања деце са посебним образовним потребама углавном била усмерена на категорију деце са тешкоћама у развоју, и то кроз: васпитање и образовање у специјалним школама, васпитање и образовање у специјалним одељењима при редовним школама, као и путем интеграције деце са тешкоћама у развоју у редовно образовање али без системске подршке што је имало за ефекат њихова минимална постигнућа. Наиме, иако је у оквиру процеса реформисања васпитно-образовног система у Србији препозната потреба за адекватнијим решењима образовања деце са посебним образовним потребама, суштинска примена инклузивног приступа дуго није била поткрепљена одговарајућим законским оквирима (Хебиб, Спасеновић, 2010). Међутим, најновији Закон о основама система васпитања и образовања (2009) доноси јасно одређење према политици инклузивног образовања и обавезује на потпуну инклузију деце са посебним образовним потребама у редовни образовни процес, примену индивидуалног приступа и израду индивидуалних образовних планова. Наравно, поред законског оквира, потпуна инклузија деце са тешкоћама у развоју у образовни процес захтева и испуњеност низа других услова који се тичу школског и опште друштвеног контекста (Костовић, Зуковић, Боровица, 2011).

Међутим, у Србији су многе васпитно-образовне установе (вртићи, школе, факултети) и установе културе (позоришта, музеји, галерије,

биоскопи), и даље недоступне за особе са инвалидитетом, пре свега за особе које користе колица. Ово представља својеврстан проблем свакодневице особа са телесним инвалидитетом, јер им је услед неадекватних услова, онемогућено слободно кретање па тако и потпуна партиципација у образовном и културном животу друштва. Многим младим људима са инвалидитетом, избор образовне институције своди се на доступност одређеног објекта (било да се ради о физичкој доступности уколико особа има телесни инвалидитет, или о квалитету опремљености објекта уколико особа има сензорни/чулни инвалидитет).

Хомосексуално оријентисане особе као маргинализована група

Хомосексуална оријентација подразумева емоционалну, сексуалну и романтичну привлачност према особама истог пола односно рода. Као вид сексуалне оријентације, хомосексуалност се сматра основом за изградњу психо-социјалног идентитета личности (Миладиновић, Д., Вучковић, Д., Милетић, Г., Анђеловски, Ј., Којадиновић, М., Миливојевић, С., Савић, С., Мршевић, З., 2009).

На питање колико има хомосексуално оријентисаних особа, немогуће је дати егзактан одговор. Један од могућих разлога за то Грин види у чињеници да се, за разлику од група које могу бити идентификоване по споља видљивим особинама, особе хомосексуалне оријентације обично идентификују према сопственим изјавама (Green, 1999). Имајући у виду да је у нашем друштву клима још увек веома неповољна за откривање хомосексуалности, јасно је зашто је тешко одредити тачан број хомосексуалних особа. Неке процене ипак постоје, те се процењује да је 10% популације хомосексуално оријентисано.

Хомосексуалност се данас у демократски развијеним земљама схвата као један од варијетета људске сексуалности, а сам појам се користи у вредносно неутралном контексту. У нашем друштву, нажалост, није тако. Хомофобија, као последица неинформисаности, конзервативности, страха, утицаја цркве, породице, власти, далеко је присутнија од равноправности и толеранције. Оно што највише забрињава је распрострањеност хомофобије међу младима. Одрастајући у нетолерантном друштву пуном предрасуда - млади и сами постају такви.

Када говоримо о представама и ставовима које хетеросексуалне особе имају о сексуалним оријентацијама, немогуће је не повезати их са њиховим ставовима о одговарајућим родним улогама. Имајући у виду да већина хетеросексуалних особа сматра да хомосексуалне особе нару-

шавају традиционално уврежене друштвене идеале када су родне улоге у питању, наслућује се узрок нераздевања и неприхватања хомосексуално оријентисаних особа од стране хетеронормативно¹ оријентисаног друштва (Фас, 2003).

Традиционализам, иако веома изражен у нашем друштву, не сме бити оправдање за дискриминацију оних који мисле или делују другачије. Широко распрострањена хомофобичност и друштвено одобравање исте, дубоко ремете душевни мир младих који су код себе приметили привлачност према особама истог пола. Први корак који представља самоприхватање, неодвојив је од промишљања о друштвеном прихватању. Алтман каже: „Мало је хомосексуалаца који, у неко доба, нису осетили различите ставове којима нас друштво маркира - грех, злочин, болест, проклетство; мало је, заиста, оних који се нису питали, понекад и током туробнијих сати самотних ноћи, зар нису такви ставови, заправо, исправни.“ (Altman, 1971).

Резултати истраживања ставова младих о маргинализованим групама

Истраживање чије ћемо резултате овде приказати имало за циљ утврђивање ставова младих према маргинализованим групама, а урађено је на узорку од 50 матураната (N = 50) гимназије „Лаза Костић“ у Новом Саду. Инструмент конструисан за потребе истраживања је скала ставова Ликертовог типа која обухвата 25 тврдњи. Први део инструмента односио се на основне податке о испитанику, пол, постојање родбинско-пријатељске везе са припадницима неке од маргинализованих група, док је други део посвећен прикупљању информација о проблему истраживања.

Структура узорка:

Табела 1. Структура узорка по полу

<i>Пол ученика/це</i>	<i>Женски</i>	<i>Мушки</i>	<i>Укупно</i>
број	22	28	50
%	44%	56%	100%

¹ Према речнику појмова у „Унутра/Изван, геј и лезбејска хрестоматија“ – хетеронормативно представља термин који изражава подршку или промоцију хетеросексуалности као доминантне социополитичке институције која успоставља родне норме и критеријуме понашања сваком припаднику друштва (Фас, 2003).

Табела 2. Структура узорка по критеријуму познанства са особом која припада маргинализованомј групи.

Ученик/ца познаје	Да	Не	Укупно
особу са инвалидитетом	17 34%	33 66%	50 100%
особу хомосексуалне оријентације	6 12%	44 88%	50 100%
особу која је ромске националности	15 30%	35 70%	50 100%

Подаци добијени скалом Ликертовог типа обрађени су најпре *фреквенцирањем* одговора, односно утврђивањем броја датих одговора у свим категоријама, затим *пондерисањем*, односно множењем добијених фреквенција са одговарајућим пондерима. Одговори, који су распо-ређени у пет ступњева, претворени су у бодове од један до пет. С обзиром да скала садржи 25 тврдњи, најмањи могући збир поена је 25, а највећи 125 поена. Распон између резултата је 100. Овај број доделили смо на 5 категорија и на тај начин добили различите нивое односа ученика према маргинализованим групама:

- 25 – 44 изразито негативан став о маргинализованим групама
- 45 – 64 негативан став о маргинализованим групама
- 65 – 84 недефинисан/неутралан став
- 85 – 104 позитиван став о маргинализованим групама
- 105 – 125 изразито позитиван став о маргинализованим групама

На крају смо израчунали *индекс скалне вредности* за сваку појединачну тврдњу и потом *рангирали* одговоре према индексу скалне вредности. Испитујући ставове младих о маргинализованим групама помоћу скале ставова Ликертовог типа долази се до следећих резултата:

Табела 3. Остварени бодови младих према критеријуму различитих полова

Пол ученика/це	Женски	Мушки	Укупно
25 – 44	0%	4%	2%
45 – 64	9%	14%	12%
65 – 84	18%	46%	34%
85 – 104	41%	25%	32%
105 – 125	32%	11%	20%
Укупно	100%	100%	100%

Највећи број младих који су учествовали у овом истраживању има позитиван став о маргинализованим групама. Велики број младих има неутралан став о овом социјалном проблему, а само релативно мали број младих има негативан став, од којих један момак има изразито негативан став. Када се узме у обзир пол као варијабла, веома је очигледно да девојке имају далеко позитивнији став о маргинализованим групама од момака. Чак 73% девојака има позитиван и изразито позитиван став, у односу на 36% момака. Готово половина испитаних момака нема одређен став о маргинализованим групама.

Табеле 4., 5. и 6. Остварени бодови младих по критеријуму познанства са особом која припада маргинализованој групи (бодовање је прилагођено броју питања која су се односила на конкретну маргинализовану групу а одговори су такође разврстани у 5 категорија).

Табела 4. Категоризација одговора младих према критеријуму познанства са особом са инвалидитетом

<i>Ученик/ца познаје особу са инвалидитетом</i>	<i>Да</i>	<i>Не</i>	<i>Укупно</i>
8 – 14	0%	0%	0%
15 – 21	6%	3%	4%
22 – 27	24%	24%	24%
28 – 34	35%	55%	48%
35 – 40	35%	18%	24%
Укупно	100%	100%	100%

Табела 5. Категоризација одговора младих према критеријуму познанства са особом хомосексуалне оријентације

<i>Ученик/ца познаје особу хомосексуалне оријентације</i>	<i>Да</i>	<i>Не</i>	<i>Укупно</i>
10 – 17	0%	25%	22%
18 – 25	50%	18%	22%
26 – 33	17%	16%	16%
34 – 41	33%	23%	24%
42 – 50	0%	18%	16%
Укупно	100%	100%	100%

Табела 6. Категоризација одговора младих према критеријуму познанства са особом ромске националности

<i>Ученик/ца познаје особу ромске националности</i>	<i>Да</i>	<i>Не</i>	<i>Укупно</i>
7 – 12	0%	14%	10%
13 – 18	7%	9%	8%
19 – 24	27%	23%	24%
25 – 30	47%	40%	42%
31 – 35	20%	14%	16%
<i>Укупно</i>	100%	100%	100%

Тврдње у вези са особама са инвалидитетом:

1. То што неко има инвалидитет значи да ништа не може сам.
2. Дружио/ла бих се са девојком или момком који има инвалидитет.
3. Нисам сигуран/на како да се понашам у контакту са особом која има инвалидитет.
4. Особе са инвалидитетом имају нормалан друштвени живот.
5. Осећам се неугодно у близини особа са инвалидитетом јер не знам како да им помогнем.
6. Особе са инвалидитетом не би требало да имају децу.
7. Најбоље би било да особе са инвалидитетом живе и раде у издвојеним заједницама.
8. Било би у реду имати за професора/професорицу особу са инвалидитетом.

Тврдње у вези са особама хомосексуалне оријентације:

1. На основу изгледа лако је закључити да ли је неко хомосексуално оријентисан.
2. Хомосексуалност је болест.
3. Када би неко из моје средине открио да му се свиђају особе истог пола то ми уопште не би сметало.
4. Особе хомосексуалне оријентације требало би да живе и раде у издвојеним заједницама.
5. Насиље над хомосексуалцима је потпуно оправдано.
6. Било би сасвим у реду да нам у школи предаје неко ко је геј.
7. Не бих имао/ла ништа против да седим у клупи са неким ко је хомосексуално оријентисан.
8. То што неко жели да буде са особом истог пола – није нормално.

9. Хомосексуално оријентисаним особама не би требало дозволити да усвајају децу.
10. Свако има право и слободу да одлучи шта је најбоље за њега.
Тврдње у вези са особама ромске националности:
 1. Роми треба да имају иста права и могућности као и други.
 2. Сметало би ми да седим у клупи са неким ко је ромске националности.
 3. Било би у реду да имамо професора или професорицу ромске националности.
 4. Најбоље би било када би сви Роми живели у некој издвојеној заједници.
 5. Када особа ромске националности уђе у аутобус, проверим да ли ми је новчаник на месту.
 6. Ромима су пружене исте могућности за запослење као и другима али они не желе да раде.
 7. Роми често бивају неправедно осуђивани, само зато што су Роми.

Разлика у ставовима младих који познају и оних који не познају особу, или више њих, која припада маргинализованог групи, огледа се пре свега у категорији *изразито негативног става*. Млади који немају познанство са припадницима вулнерабилних група, склонији су изразито негативном ставу.

Иако резултати добијени овим истраживањем не изгледају нарочито негативно и забрињавајуће, морали бисмо имати у виду ефекат давања социјално прихватљивих одговора, као и примећену недоследност у одговорима појединих испитаника. У неформалном разговору са младима након што су попунили инструмент и делимично се опустили пред истраживачима, дошли су до изражаја ставови који јесу забрињавајући.

Најинтересантнија тема за дискусију младима је била тема хомосексуалности, а у разговору о њој доминирали су ставови нетрпељивости, хостилности, анимозитета, неразумевања и недостатка жеље за разумевањем различитости (укључујући и предлоге екстремно насилних „решења” за овај „проблем”). Независно од тога да ли познају или не хомосексуално оријентисану особу, највећи број момака сматра да је хомосексуализам болест, као и да је насиље над хомосексуално оријентисаним особама оправдано. Младићи такође сматрају да би било најбоље када би особе хомосексуалне оријентације живеле и радиле у издвојеним заједницама. Ове, и већина других тврдњи у вези са хомосексуализмом, истичу разлику у ставовима момака и девојака. Наиме, девојке се са оваквим тврдњама не слажу. Оно у чему су млади

једногласни јесте став да хомосексуално оријентисане особе не треба да имају децу. Оно што збуњује али и указује на недовољну промишљеност младих када је ова проблематика у питању, јесте чињеница да се највећи број младих слаже са тврдњом да свако има право и слободу да одлучи шта је најбоље за њега.

Од три заступљене маргинализоване групе у овом раду, млади имају најпозитивније ставове о особама са инвалидитетом. Ову појаву могли бисмо објаснити чињеницом да више од трећине матураната који су учествовали у истраживању, у својој непосредној близини има особу са инвалидитетом. Овде бисмо, међутим, морали поменути и то да је данас постало политички некоректно имати негативан став о особама са инвалидитетом, што је у многоме могло утицати на одговоре младих.

Када су у питању особе ромске националности, млади имају претежно позитивно мишљење о њима. Највећи број младих, међутим, провери да ли им је новчаник на месту када особа ромске националности уђе у аутобус, што говори о дубоко укоревеним негативним стереотипима о овој етничкој групи.

Резултати претходних истраживања, као и наша запажања, говоре у прилог тврдњи да се наше друштво још увек не може назвати демократским, толерантним и друштвом које цени плурализам. То су вредности на којима је потребно неуморно радити. Развој толеранције код младих императив је данашњег друштва. Овај процес је дуг, нимало једноставан, изложен многобројним изазовима, али вишеструко исплатив.

Литература

1. Altman D. (1971): *Homosexual: Oppression and Liberation*, New York University Press, New York.
2. Водич за унапређење инклузивне образовне праксе (2007): Група аутора, Центар за интерактивну педагогију, Београд: Фонд за отворено друштво.
3. Green, B. (1999): *Ženska i muška homoseksualna orijentacija*, Grenn, B., Herek, G. M. (Ur.). *Psihologija ženske i muške homoseksualnosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
4. Дејановић, В., Пејаковић, Љ. (2006): *Више од незваничне процене – Положај ромске деце у Србији*, Центар за права детета, Београд.
5. Југовић, А. (2007): *Изван граница друштва: маргинализација, социјална искљученост и маргиналне групе*, Социјална мисао, 14 (1), 31-66.
6. Костовић, С., Зуковић, С., Боровица, Т. (2011): *Инклузивно образовање и школски контекст, Настава и васпитање*, бр. 3, 406- 418, Педагошко друштво Србије: Београд.

7. Кресоја, Б. (2007): *Образовање Рома у Војводини*, Новосадски хуманитарни центар, Нови Сад.
8. Модели инвалидности, доступно на: www.inkluzija.org/index.php?
9. Миладиновић, Д., Вучковић, Д., Милетић, Г., Анђеловски, Ј., Којадинић, М., Миливојевић, С., Савић, С., Мршевић, З. (2009): *ЧИТАНКА Од А до Ш о лезбејским и геј људским правима*, Лабрис – организација за лезбејска људска права, Београд.
10. *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији (2006)*: Београд: Центар за евалуацију, тестирања и истраживања.
11. Сретенов, Д. (2008): *Креирање инклузивног вртића – Деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*, Центар за примењену психологију, Београд.
12. *Стратегија за унапређење положаја Рома у Србији (2009)*: Службени гласник Републике Србије, број 55/05, 71/05 – исправка 101/07, 65/08, доступно на: www.kirs.gov.rs/docs/strategija_za_unapredjenje_polozaja_roma.pdf
13. UNICEF (2004): *Сиромаштво са много лица – Истраживање сиромаштва деце у Србији*, Београд, доступно на: www.ceecis.org/child_protection/PDF/Serbia2005.pdf
14. Хебиб, Е., Спасеновић, В. (2010): *Улога школског педагога у примени инклузивног образовања: поглед студената педагогије, Настава и васпитање*, 2, 297-313.

Тамара Боровица, Биљаня Милоевич

МНЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О МАРГИНАЛИЗОВАНИХ РУППАХ В ОБЩЕСТВЕ

Резюме: Свременное общество, ориентированное демократически и направленное на развитие, будучи обществом, вкладывающим силы в создание условий для активного участия всех граждан на всех уровнях, обязательно должно быть и инклюзивным обществом. Необходимым предварительным условием инклюзивной ориентированности являются толерантность, уважение и принятие различий. Имея в виду такой контекст, в работе исследуются и анализируются мнения молодежи о маргинализованных группах в обществе, т.е. уровни толерантности, уважения и принятия. Целью исследования ставилось определение и анализ мнений учениц и учеников завершительного класса одной из новисадских гимназий о людях, принадлежащих к маргинализованным группам. Результаты анализа показывают, что большинство опрошенных гимназистов имеет положительное мнение о

маргинализованных группах, довольно большое число выражает нейтральное отношение к данной общественной проблеме, а только относительно небольшое число молодых людей открыто высказывается отрицательно. Все же эти выводы следует взять условно, имея в виду желание молодежи остаться в рамках общественно приемлемого, что могло повлиять на выбор ответа.

Ключевые слова: Маргинализованные группы, цыганы, гомосексуально ориентированные лица, инвалидные лица, молодежь

Tamara Borovica, Biljana Milojević

YOUNG PEOPLES' ATTITUDES TOWARD MARGINALIZED GROUPS

Summary: Contemporary, democratically oriented and developmentally lead society, as a society that strives to create conditions for active participation of all citizens and at all levels, must necessarily be an inclusive society. And a crucial prerequisite for inclusive orientation of society are tolerance, respect and acceptance of diversity. In this context, the paper examines and analyzes the attitudes of youth people toward marginalized groups, mostly meaning levels of tolerance, respect and acceptance. Research conducted within this paper was aimed at identifying and analyzing the attitudes of pupils of the final year of a high school in Novi Sad toward the members of marginalized groups. The results indicate that the majority of surveyed high school students have a positive attitude about marginalized groups, many young people are neutral about this social problem, and only a relatively small number of young people show a clear negative attitude. These findings should, however, be interpreted with caution given the desire of youth to find their answers within the bounds of socially acceptable.

Key words: Marginalized groups, Roma population, homosexual population, people with disabilities, young people

*Pedagog-master Milena Stipić**

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – ŠANS ZA IZGRADNJU BOLJEG DRUŠTVA

Rezime: Bavljenje temom inkluzivno obrazovanje zahteva podrobnije objašnjenje termina koji se u vezi sa tim često upotrebljavaju. U radu je dat osvrt na primenljivost inkluzivne filozofije na školski kontekst u cilju što boljeg razumevanja i spremnosti vaspitno-obrazovnih ustanova na što bezbolnije prilagođavanje uslovima koji važe za inkluzivnu školu i nastavu.

Inkluzija u obrazovanju predstavlja veliku šansu da se u toku reforme obrazovanja pažnja usmeri na izgradnju škole koja se oblikuje naspram potreba učenika i društva u celini. Tako oblikovana škola uvažava različitost i doprinosi da se svaka individua razvija kao ličnost koja kritički prosuđuje i zaključuje, gradi svoje stavove i uverenja. Ovakva škola ne samo da podržava inkluziju nego individualizam izdiže iznad kolektivism, oslobađa ljudske kapacitete tako neophodne u izgradnji demokratskog društva. Inkluzivni pokret u obrazovanju treba iskoristiti za izgradnju demokratskog, inkluzivnog društva. Obrazovanje ima veliku snagu i veliku moć, treba ga iskoristiti za dobrobit društva.

ključne reči: Inkluzija, inkluzivno obrazovanje, deca sa posebnim potrebama

Uvod

Inkluzija je filozofija zasnovana na shvatanju da svi imaju jednaka prava i mogućnosti. Inkluzivno obrazovanje se odnosi na praksu uključivanja *svih* učenika – bez obzira na talenat, poteškoću, socio-ekonomsku pozadinu, ili poreklo – u redovne škole i razrede gde je moguće odgovoriti na sve njihove individualne potrebe (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000). Reč je o obrazovnom sistemu koji je otvoren i stavlja akcenat na uočavanje pojedinačnih potencijala koje poseduju i donose u školu sva deca.

Osnove za ukazivanje značaja inkluzivnog obrazovanja možemo naći u usvojenim i potpisanim međunarodnim i domaćim dokumentima. Najzna-

* Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

čajniji među njima (za promovisanje prihvatanja sve dece) su *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija UN o pravima deteta* (1989), *Sopštenje iz Salamenke* (1994), *Standardna pravila UN o izjednačavanju mogućnosti za ometenu decu* (1993), *Svetski forum obrazovanja za sve* (2000), *Milenijumska deklaracija* (2002), *Konvencija UN o pravima ometenih osoba* (2006) i dr. Od domaćih dokumenata za školski inkluzivni kontekst značajni su: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003), *Strategija za smanjenje siromaštva* (2003), *Nacionalni plan akcije za decu* (2004), *Strategija Ministarstva prosvete i sporta za period 2005–2010* (2005), *Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom* (2006) i dr. Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima (1948) doneta je odluka da svaki pojedinac ima pravo na obrazovanje: *Svako dete ima pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika da postigne i održava prihvatljiv nivo učenja za njega. Redovne škole sa ovakvom klimom su najefikasniji način suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve i time se obezbeđuje efikasnije obrazovanje* (UNESCO 1994 : 2). Izjava je prihvaćena u junu 1994. godine od strane predstavnika 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija. Značajno je da se odnosi na unapređenje efikasnosti celokupnog obrazovnog sistema sledećim tačkama:

- Svako dete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika da postigne i održava jedan prihvatljiv nivo učenja;
- Svako dete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem;
- Obrazovni sistemi bi trebalo da budu planirani i obrazovni programi implementirani tako da vode računa o širokoj raznolikosti ovih karakteristika i potreba;
- Deca sa posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama, koje bi im bile prilagođene putem odgovarajućih pedagoških mera;
- Redovne škole sa ovakvom inkluzivnom orijentacijom su najefikasniji načini suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve.

Pored gore navedenih pet tačaka, za potpunije razumevanje, odnosno definisanje inkluzivnog obrazovanja, neophodno je pojasniti na koga se odnosi termin *deca sa posebnim potrebama*.

Termin *deca sa posebnim potrebama* koristi se za jasnije određenje dece kojoj je potrebna posebna društvena podrška i koja bez pomoći ne mogu dostići željeni nivo funkcionisanja i razvoja (fizičkog, intelektualnog ili

socijalnog nivoa). Uobičajno je da se upotrebljava kod bližeg određenja smetnji ili stanja (Petković 2009):

- za zlostavljaju decu;
- za decu ometenu u telesnom, mentalnom ili senzornom razvoju;
- za decu na dužem bolničkom lečenju;
- za prognanu, izbeglu i raseljenu decu;
- za decu iz društveno depriviranih sredina;
- za decu sa poremećajem u ponašanju, sa emocionalnim smetnjama;
- za darovitu decu.

Bliže određenje inkluzivnog obrazovanja

O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji ili o obrazovnoj politici i praksi. Kako ističe Stabs (Stabbs 1998, prema: Petković 2009), obrazovna inkluzija je strategija čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva u kome se daje mogućnost svoj deci i odraslima (bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti koje poseduju, etničku i versku pripadnost, seksualno opredeljenje, poteškoće koje poseduju, poteškoće koje imaju zbog bolesti i dr.) da u njemu doprinose i učestvuju. Osnovni principi na kojima se zasniva filozofija inkluzivnog obrazovanja su (Duga 2006):

- Sva deca imaju pravo da se igraju i uče zajedno.
- Deca se nesmeju omalovažavati ili razlikovati tako što će se izdvajati ili odstranjivati radi svojih posebnih potreba.
- Ne postoje uvaženi razlozi za razdvajanje dece za vreme njihovog školovanja. Oni treba da odrastaju zajedno, a ne da budu zaštićeni jedni od drugih.
- Pozitivan odnos prema različitosti, znači prihvatiti različite mogućnosti u obrazovanju sve dece.
- Sva deca i roditelji moraju biti tretirani sa poštovanjem.
- Potrebno je oblikovati takve uslove u vaspitno-obrazovnom procesu, koji omogućuju uzimanje u obzir individualnih potreba sve dece, što zahteva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, obrazovanje po fleksibilno zasnovanom nastavnom planu i programu.
- Proširenje inkluzije u praksu zahteva kolektivnu odgovornost svih stručnjaka – od vladinih službi i šire zajednice do školskih stručnjaka.
- Profesionalni razvoj stručnih radnika u školi uključuje utvrđivanje već postojećeg znanja i veština te razvijanje novih. Osoblje mora osetiti pomoć šire i uže okoline, mora imati odgovarajuće savetovanje o

problemima i stručnu pomoć (savetnike, volontere, asistente, itd.) te odgovarajuće materijalne izvore pomoći (pomagala u učenju).

Inkluzivno obrazovanje zahteva i promenu sredine, promenu stava učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu od identifikacije posebnih vaspitno-obrazovnih potreba dece do oblikovanja takvog vaspitno-obrazovnog sistema gde se otklanjaju prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala sve dece, pa i one sa posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama (Kavkler 2003).

Treba napomenuti i to da inkluzija i uključivanje u redovno školovanje nije ista stvar. Uključivanje u redovno školovanje je upisivanje deteta u "redovno" odeljenje, obično tamo gde dete živi. Inkluzija je postupak osiguravanja da dete može imati koristi od učestvovanja u svim aktivnostima, onoliko koliko je to za dete najviše moguće, baš kao i druga deca bez posebnih potreba. To je proces učenja i vaspitavanja dece sa posebnim potrebama zajedno sa decom koja nemaju takvih potreba. Tada ta deca imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih telesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti.

Preduslovi za realizaciju inkluzivnog obrazovanja su (Duga 2006):

- Učešće učenika u procesu donošenja odluka.
- Pozitivni stavovi o mogućnostima učenja svih učenika.
- Znanje nastavnika o posebnim potrebama.
- Vešta upotreba specifičnih metoda instrukcije.
- Podrška roditeljima i nastavnicima.

Cilj inkluzije nije da se svako dete uključi u redovne škole, bez obzira na vrstu posebnih potreba, nego, kao što je već pomenuto, da se svakom detetu omogući učestvovanje u aktivnostima i iskustvima koje dete dobija kroz redovno školovanje.

Problemi i prepreke na putu ka inkluzivnom obrazovanju

Sa pojavom inkluzivnog obrazovanja nastale su mnoge dileme vezane za uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovno školstvo. Razlozi njihovog pojavljivanja, na našim prostorima, mogu se tražiti u tome što je inkluzija doživljena kao nametanje koje su doneli stranci u našu zemlju ili administrativna naredba od strane obrazovnih vlasti, da bi ispunili zahteve koje je od njih tražila Evropska zajednica. Neke od dilema se mogu shvatiti kao suprotstavljanje tradicionalizmu i želja za očuvanjem postojećeg stanja u odnosu na inovacije, zagovaranje naprednih didaktičkih tehnika nasuprot uobičajenim načinima učenja, saradnja sa lekarima i izbegavanje shvatanja da

se radi isključivo o medicinskom problemu, potreba za kompetentnijim i specijalizovanim nastavnim kadrom, a u isto vreme izbegavanje oslanjanja samo na njih.

Inkluzija se ne stvara u vakuumu. To je proces koji zahteva suočavanje sa velikim brojem različitih potreba svih učenika u školi, a promena sistema i politička akcija može da ohrabri i podrži kretanje ka inkluziji. Na nivou škole inkluzija zahteva fleksibilnost u nastavnom planu i programu, te nastavnički pristup sa osećajem za različite potrebe učenika. To neminovno dovodi do dilema i nesuglasica jer se stavovi ne menjaju preko noći. Treba vremena da se razviju kultura prihvatanja jednakosti, društvena pravda i poštovanje različitosti. Nastavnici moraju steći nove veštine i znanja, ali isto tako neophodno je da budu podržani, a njihova nastojanja da budu vrednovana (Duga 2006).

Terminologija koja se koristi u području obrazovanja dece sa posebnim potrebama često izaziva nedoumice. Definicije su često nejasne, neprecizne i nedosledno upotrebljavane. Dvosmislenosti rastu kada praktičari koriste koncepte koje sami operativno definišu, u skladu sa svojim obrazovanjem. Posledica toga je da je veoma teško shvatiti šta autori misle kada koriste neke termine kao što su specijalne potrebe/posebne potrebe, specijalno obrazovanje, integracija, inkluzija i druga, veoma kompleksna terminologija.

Pravni aspekt razvoja inkluzivnog obrazovanja je, takođe, kamen spoticanja u raspravama. Zakoni koji su doneti u okviru obrazovanja nisu decidni, nedostaju propratni akti, a ako su neki i doneti često su neusaglašeni sa zakonom. Primena u praksi je dala mogućnosti da se različito tumače, ne poštuju, a za nepoštivanje zakona ne postoje nikakve sankcije. Paralelni sistem (inkluzivno i specijalno obrazovanje) je pitanje slobode izbora roditelja i vladinih administrativnih radnika u mnogim zemljama pa i našoj, što dovodi do mnogih rasprava, dok pravni sistem nije dovoljno osetljiv na potrebe obrazovanja dece sa posebnim potrebama u redovnoj školi, kao što je to u specijalnoj školi gde se te potrebe vide i rešavaju decenijama.

Finansiranje je važan način podržavanja okvirne politike vezane za inkluziju. Do nesuglasica može doći zbog primene različitog modela finansiranja redovnog i specijalnog školstva. U finansiranje specijalnog školstva je uključeno više ministarstava (obrazovanja, zdravstva, socijalnog rada i politike). Mogućnost da se dobiju sredstva od nevladinog sektora u specijalnom obrazovanju su, takođe, izvesnija. Specijalne škole i specijalni razredi, pri redovnim školama, su obično skuplji, jer lični dohodak nastavnika čini veliki procenat izdataka, a učenika je za oko tri četvrtine manje u specijalnim razredima. Dileme nastaju ako se inkluzija shvati kao "ušteda

novca”. U tom slučaju se veoma lako može dogoditi da se jave zvanični i opravdani protivnici inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, poput Kaufmana u Americi (1989), koji je izneo svoje žestoko protivljenje obrazovnoj politici inkluzije okarakterisavši je kao “politiku vođenu nerealnim očekivanjima za uštedom novca” (Duga 2006).

Nastavni plan i program je ključna tačka u sprovođenju inkluzije i povećanju učešća svih učenika u razredu i istovremeno dovodi do najčešćih nesuglasica, zabrinutosti i nesigurnosti. Sve što jeste u vezi sa nastavnim planom i programom neophodno je posmatrati u svetlu fleksibilnosti unutar samog sistema, a što je u skladu sa Zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju. Fleksibilnost podrazumeva sledeće (Isto):

- Učenici koji su daroviti i talentovani treba da se kreću svojom prirodnom brzinom učenja;
- Učenici koji napreduju sporije od svojih vršnjaka treba da napreduju koliko god im to njihove sposobnosti dopuštaju;
- Učenici sa izraženijim problemima u učenju i većom potrebom za podrškom treba da dobiju (kao i nastavnik u razredu) dodatnu pomoć i podršku od strane nastavnika kako bi svoje mogućnosti maksimalno razvili.

Neminovno je da inkluzija traži nove i značajne izazove od strane nastavnika, uprave škole, samih učenika i njihovih roditelja, ali i cele društvene zajednice. Svi imaju zahtevan zadatak – odgovoriti na veliki broj različitih potreba učenika. Tradicionalno je sadržaj nastavnih programa uvek bio polazna tačka i glavna briga nastavnika. Redovni nastavnici su se, bez prethodne edukacije, našli u situaciji da sami prilagođavaju gradivo za učenike sa posebnim potrebama, da ga implementiraju i da vrednuju učeničko znanje. Jedna od najčešćih dilema nastavnika je kako vrednovati učeničko znanje i kako biti siguran da je obrađeno gradivo preneseno učenicima na najefektniji način a da nije bilo neinteresantno onim učenicima koji su iznad proseka, te da su gradivo razumeli oni ispodprosečni učenici.

U našoj zemlji se o obrazovanju učenika sa posebnim potrebama na osnovnim studijama govori veoma malo ili nikako. Međutim čini se da u tome nismo jedini. Uočeno je da većina zemalja akcenat stavlja na edukaciju nastavnika u toku rada, više nego na edukaciju na dodiplomskim studijama. Razlog za to može da bude nastajanje potrebe da se nastavnici brzo osposobe kako bi mogli odgovoriti zahtevima promena u školama i razredima. Edukacija uz rad gradi sposobnost rešavanja aktuelnih problema “na licu mesta” (Isto).

Na prepreke nailaze i škole koje su svoja vrata otvorile deci sa posebnim potrebama. Problemi sa kojima se te škole suočavaju sastoje se u:

- Neadekvatnoj pripremljenosti nastavnika koji na svojim dodiplomskim studijama nisu imali sadržaje o deci sa posebnim potrebama;
- Neopremljenosti škola sredstvima, nastavnim pomagalicama, stručnom literaturom;
- Nedostatak bilo kakve stručne pomoći;
- Prezahtevnim nastavnim planovima i programima;
- Nezadovoljstvu sa udžbenicima;
- Velikom broju učenika u razredu;
- Nepoštovanju donesenih zakona, itd.

Rad sa decom sa posebnim potrebama ne zahteva radikalno specijalizovan ili drugačiji pristup, kao što se obično misli. Sposobnosti potrebne za vaspitanje i obrazovanje dece sa posebnim potrebama su slične onima koje su potrebne za uspešno obrazovanje u redovnim razredima. Nastavnici, koji u svom razredu imaju decu sa posebnim potrebama, pokazuju da adekvatna nastava ima najviše veze sa dobrom osnovnom praksom koju su stekli u toku rada, kao i sa edukacijom koju su stekli na seminarima. Ali je, svakako, potrebna i pomoć stručnjaka kako u radu sa učenicima u toku nastave tako i van nje.

Dete u centru pažnje podrazumeva pomeranje fokusa sa tradicionalne pedagogije, koja se uglavnom fokusira na nastavne sadržaje koje treba obraditi i usvojiti, na dete, njegove potrebe i druge činioce koji utiču na odvijanje nastave. Da bi se obrazovanje prilagodilo pojedinačnim potrebama učenika u procesu učenja neophodna su druga znanja o različitim strategijama i stilovima učenja i ta znanja je potrebno primenjivati na fleksibilan način u interakciji sa svim ostalim aspektima koji se tiču nastave. Ovakvi zahtevi kod nastavnika izazivaju dileme, nesigurnost, zabrinutost. Postavljaju se pitanja u smislu “da li sve što sam učio/la nije dobro“, ”kako i gde naučiti nove pristupe” i sl. što još više otežava promenu fokusa u obrazovanju.

Navođenje identifikovanih dilema i nesuglasica o pitanju inkluzije ne rešava probleme koji su prikriveni, jednim delom u zakonskoj regulativi i drugim delom između zakonske regulative i stvarne prakse u školama. Nisu dati ni odgovori jer ih sami moramo potražiti. Inkluzija je proces koji traje i ima duh izazova u zajedničkoj predanosti humanim interesima, ali i u ekonomskim, produktivnim i drugim interesima (Isto).

Prednosti inkluzivnog obrazovanja

Brojni istraživači veruju da su socijalne interakcije sa vršnjacima osnova za razvoj i socijalizaciju deteta. Oni doprinose najvišim postignućima deteta, te njegovom socijalnom i mentalnom razvoju.

Koristi za dete uključeno u redovno odjeljenje su sledeće (Duga 2006):

- Razvoj socijalnih vrednosti, stavova, pogleda na svet i opštih sposobnosti.
- Predviđanje i uticaj na buduće mentalno zdravlje deteta (deca koja imaju slabe odnose sa vršnjacima i ostaju socijalno izolovana, sklona su psihičkim problemima kad odrastu).
- Podučavanje dece kako da ne budu socijalno izolovani. Grupa vršnjaka pruža okruženje u kojem se uče i vežbaju socijalne veštine.
- Podučavanje dece kako da kontrolišu agresivno ponašanje. Nadvladavanje agresije u društvu sebi jednakih siguran je način da se nauče i vežbaju granice do kojih se sme ići.
- Pomoć pri razvijanju polnog identiteta. Dok je porodica ta koja prva učestvuje u tom procesu, vršnjaci ga proširuju i razvijaju.
- Pomoć pri razvijanju širih pogleda na svet i pomak od egocentrizma.
- Uticaj na obrazovno postignuće deteta i njegove ciljeve za budućnost.
- Uzori među vršnjacima za usvajanje veština i ponašanja.
- Aktivnosti na nivou uzrasta u područjima gde ne postoje teškoće.
- Veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi.

Koristi za vršnjake:

- Prilike za učenje o razlikama.
- Veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima.
- Učenje novih socijalnih veština interakcije sa decom različitih sposobnosti.
- Osetljivost prema potrebama drugih i bolje razumevanje različitosti.
- Spoznaja da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspeh.
- Priznavanje vlastitih sposobnosti i veština.

Koristi za roditelje deteta uključenog u redovno odeljenje:

- Osećaj da je njihovo dete prihvaćeno.
- Saznanje da dete dobija onoliko koliko je moguće.
- Informacije o detetu u poređenju sa drugom decom.

Koristi za roditelje vršnjaka:

- Spoznaja individualnih razlika među decom i način kako pojedine porodice rade sa svojom decom koja imaju posebne potrebe.
- Otkrivanje novih puteva i načina za međusobnu podršku.

Zaključak

Образовна инклузија је једна велика шанса за квалитетан приступ у реформи образовања. То је пре свега педагошки, а не дефектолошки изазов и толико је широк да је неопходно укључење великог броја стручњака из различитих области који су неопходни као подршка детету како би достигло своје максималне могућности у васпитању и образовању.

Школа као социјална средина мора постати отворена у заједници и на тај начин допринети осећају животнег амбијента погодног за учење и живот, у којој је учење саставни део живота. Инклузија у образовању представља велику шансу да се у току реформе образовања усмери пањња на изградњу школе која се обликује насрам потреба ученика и друштва у целини. Тако обликована школа уvažava различитост и доприноси да се свака индивидуа развија као личност која критички просуђује и закључује, гради своје ставове и уверења. Оваква школа не само да подржава инклузију него индивидуализам издиже изнад колективизма, ослобађа људске капацитете тако неопходне у изградњи демократског друштва. Инклузивни покрет у образовању треба искористити за изградњу демократског инклузивног друштва. Образовање има велику снагу и велику моћ, треба га искористити за dobrobit друштва. Инклузију у образовању посматрамо у контексту етике и морала, а оно што želimo jeste i морално и етично друштво.

Literatura

1. Duga – društvo ujedinjenih građanskih akcija (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*. Sarajevo: Duga.
2. Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. U: Stainback, W. Stainback, S. (eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore (str. 89-180). London: Brookes Publishing Co.
3. Kavkler, M. (2005). *Odgoj i obrazovanje djece sa posebnim potrebama*. URL: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo- bsn-t07.pdf, 20.09.2011.
4. Petković, V. (2009). Škola u inkluzivnom kontekstu. *Norma XIV, 1*, 69 – 76
5. *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Милена Стипич

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЛУЧШЕГО ОБЩЕСТВА

Резюме: Исследование проблем инклюзивного образования требует подробного объяснения соответствующей терминологии. В этой работе представлен взгляд на возможность применения инклюзивной философии образования к школьной практике, в целях ее лучшего восприятия и подготовки воспитательно – образовательных учреждений к возможно более безболезненному переходу к условиям инклюзивной практики.

Инклюзия в образовании представляет собой значимую возможность направить в процессе реформы образования внимание на построение школьной системы, направленной на удовлетворение потребностей учеников и общества в целом. Школа, оформленная таким образом, относится с уважением к различиям и дает возможность индивидуального развития личности, которая способна критически рассуждать, делать самостоятельные выводы, формировать убеждения. Такая школа не только поддерживает инклюзию, но и выдвигает на первое место индивидуализм, давая ему преимущество над коллективизмом. Это освобождает человеческие потенциалы, так нужные в построении демократического общества. Инклюзивное движение в образовании необходимо использовать как раз для развития демократического инклюзивного общества. Образование обладает большой силой, могуществом, им нужно пользоваться на благо общества.

Ключевые слова: Инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями

Milena Stipić

INCLUSIVE EDUCATION – A CHANCE TO BUILD A BETTER SOCIETY

Summary: Dealing with the issue of inclusive education requires more detailed interpretation of the terms related to it. The paper presents a review of the applicability of the inclusive philosophy to the school context in order to have better understanding and readiness of educational institutions for the smooth adjustment to the conditions related to the inclusive education and instruction.

Inclusion in education is a great opportunity to focus attention to the formation of a school in the process of the education reform, which is shaped according to the needs of students and the society in general. The school formed in such a way respects diversity and contributes to the fact that each individual is developed as a person who critically judges and concludes, creating their attitudes and beliefs. Such

school supports inclusion rather than individualism, raises it above the collectivism, releases human resources which are essential in building a democratic society. The inclusive trend in education should be used for building a democratic, inclusive society. Education has a great strength and a great power, and it should be used for the benefit of the society.

Key words: Inclusion, inclusive education, children with special needs

*Др Драго Бранковић**

ТЕОРИЈСКО-ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Теоријско-историјски аспекти учења и развоја дјече с посебним потребама спадају у актуелне педагошко-психолошке проблеме. Они се могу проучавати и истраживати са различитих аспеката (друштвено-хуманистичког, теоријско-историјског, нормативно-правног, дидактичко-методичког, научно-истраживачког). У овом раду, проучавању инклузивног образовања приступили смо са теоријско-историјског аспекта. У фокусу нашег интересовања нашло се неколико релевантних проблема: појмовно-терминолошка разграничења, преглед развоја инклузивног образовања, плурализам приступа инклузији и инклузивном образовању, теоријска утемељеност инклузивног образовања, те могућности успостављања нове педагошке парадигме о инклузивном образовању.

Кључне ријечи: Инклузија, инклузивно образовање, инклузивна настава, препреке у учењу и учешћу, педагошка парадигма

Појмовно-терминолошка разграничења

Учење и развој дјече са посебним потребама је сложен педагошки проблем, о којем још увијек постоји доста недовољно осмишљених и разрађених питања. Почетни, али и веома битан проблем, свакако је појмовно-терминолошко разграничење. У овој области, кроз историју васпитања кориштени су различити термини који су, у зависности од педагошких концепција, мијењали своја значења или су пак били замјењивани сасвим новим терминима. Почетком овог вијека, у педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси истовремено се користи велики број појмова, који се најчешће користе у синонимном значењу. Већи број аутора из ове области, да би избјегли могуће неспоразуме, наводе у фус-нотама или на крају студија рјечнике са преко сто специфичних

* Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

појмова. Илустрације ради, наводимо Зборник радова *Инклузија у школству Босне и Херцеговине* (уредила А. Кресо), који у посебном шестом дијелу има *Мали рјемник појмова* (сто релевантних термина) који се користе у овој студији. У књизи *Инклузивна настава* М. Илић у првом поглављу дефинише појам инклузија и инклузивна настава, а затим покушава прецизно одредити значења још дванаест тангентних појмова. И већи број других аутора из области инклузије и инклузивног образовања сусретао се са термилошким проблемима. Слиједи логички закључак да у области учења и развоја дјече с посебним потребама постоји велико богатство терминологије, али и недовољно утемељена појмовна одређења. То је био повод да се и у оквиру овог рада определијемо да појмовно-термилошки разграничимо значења бар неколико релевантних термина (инклузија, инклузивно васпитање и образовање, инклузивна настава, инклузивна школа, учешће у инклузивној настави, сметње у учењу и учешћу, препреке у учењу и учешћу).

Термин *инклузија* спада у оне термине који се дужи временски период користи у скоро свим друштвеним и хуманистичким наукама у различитим значењима. Термин потиче из латинског језика (лат. *inclusio*) у значењу укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање у, подразумијевање (Вујаклија, 1985: 345). Најчешће се под општим термином инклузија подразумијева укључивање, обухватање свих, или садржавање. Поред тог основног термина, у друштвеним и хуманистичким наукама користи се већи број тзв. изведених термина којима се исказује суштина одређених схватања, концепција или научних теорија. Тако се у педагогији развио читав термилошки систем којим се исказује суштина савремених педагошких концепција и теорија о учењу и развоју дјече с посебним потребама (инклузивно васпитање и образовање, инклузивна настава, инклузивна школа...). На основу анализе дефиниција појма инклузије у педагогији, од стране познатијих аутора (Forest and Pearpoint, Rouse and Florian, Hall, Uditsky, Cragk, Ballard, Rotts, Sebba, Thomas); А. Кресо инклузију дефинише на сљедећи начин: „Инклузија је, дакле, педагошко-хуманистички реформски покрет који тежи ка достизању пуне равноправности сваког дјетета, и обезбјеђивању таквих услова у школи који ће омогућавати оптималан развој сваког у складу са његовим могућностима. Пракса инклузије вјероватно ће бити једина пракса која ће својим развојем и усавршавањем сама себе укинути“ (Пашалић-Кресо:22) Такво термилошко-појмовно одређење у основи изражава све битне елементе инклузије.

Инклузивно васпитање и образовање најчешће се користи у значењу посебног вида или облика васпитања и образовања, чију суштину чине процеси који „развојно стимулативно укључују дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу или са тзв. посебним образовним потребама (са развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у перманентно оптимално индивидуализирано учење (перципирање, маштање, мишљење, закључивање, осјећање, памћење); усвајање и продубљивање знања; усавршавање вјештина, његовање навика; формирање вриједносних оријентација и погледа на живот; комуницирање стваралаштва и дјеловање“ (Илић, 2009: 17). Дакле, термин инклузивно васпитање и образовање има значење општег термина васпитање и образовање, уз само наглашавање специфичности дјеце која имају изражене посебне потребе, а укључена су у тај процес са дјецом која немају такве потребе.

У савременој педагошкој литератури најчешће се употребљава термин *инклузивна настава* у више различитих значења. Наиме, инклузивна настава означава већи број интеграцијских процеса који се односе на ученике са посебним потребама и ученике који немају такве потребе (интеграција циљева и задатака наставе; интеграција програмских садржаја; учење у хетерогеним групама; социјална интеграција ученика са препрекама у учењу и учешћу са ученицима који немају такве препреке; интегративно праћење процеса и вредновање његових исхода).

Термин *инклузивна школа* појмовно се одређује као она школа која „обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. појединце са лакшим развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у све видове васпитно-образовних активности наставних, ваннаставних, друштвено-корисних, културно-јавних, према њиховим индивидуалним потенцијалима (когнитивним, конативним, социо-моралним, афективним, психомоторним) и максимално очекиваним исходима учења, креирања и поучавања“ (Илић, 2009: 17).

Учешиће у инклузивној настави користи се у значењу прихватања и уважавања сваког ученика у настави, без обзира на његове психофизичке способности, могућности и степен развијености социјалних способности. Укупним педагошким радом и посебним подстицајним активностима стимулише се њихово активно ангажовање у индивидуалном, групном и колективном раду и учењу, слободи у изражавању и стваралаштву, те постизању оних васпитно-образовних исхода који одговарају њиховим способностима.

Термин *сметње у учењу и учеићу* представља ново термилошко рјешење, којим се исказују препреке у физичком, психичком или социјалном развоју ученика. Тим појмом се, према схватањима Н. Сузића, исказује шест врста сметњи: 1) сметње у интелектуалном развоју (Даунов синдром, ментална ретардираност), 2) сметње чула слуха, 3) говорне сметње, 4) сметње чула вида, 5) поремећаји у тјелесном развоју, 6) сметње у понашању (компулзивна дезоријентација, анксиозност, агресија, хиперактивност, и 7) поремећаји у читању, писању и рачунању, као што су: дислексија, дисграфија и дискалкутија (Сузић, 2008: 53-83).

Термин *препреке у учењу и учеићу* је такође ново термилошко рјешење и настао је као замјена термина *посебне потребе у настави и образовању*. Њиме се означава ново хуманистичко схватање потреба које детерминишу сметње у учењу и учеићу. Разлика је у томе што термин *препрека* у учењу и учеићу, поред психофизичких сметњи, укључује и социјалне препреке (препреке у породици, школи, локалној и широј заједници).

Од сегрегацијског до инклузивног образовања

Инклузивно образовање у савременом значењу тог појма настало је у посљедњим деценијама двадесетог вијека. И поред тога, оно има своју ближу и даљу прошлост. Кроз историју педагогије, образовање дјецe са сметњама у развоју изазивало је пажњу скоро свих познатих свјетских педагога који су живјели и стварали у различитим историјским епохама. Већ у античко доба, посебно у Спарти, однос према дјеци са менталним и тјелесним недостацима био је крајње негативан и оправдавана је чак и физичка ликвидација такве дјецe. Скоро иста схватања била су и у старом Риму. У средњем вијеку, под снажним утицајем хришћанства, почиње се мијењати однос према дјеци са менталним и физичким тешкоћама. Већи број свештеника и других хуманистички оријентисаних грађана, ставља се у заштиту и помаже таквој дјеци. Прве организоване институције за школовање такве дјецe, формирају се у другој половини осамнаестог вијека. Прво је основана школа за глувонијему дјецу у Паризу (1760), а затим прва школа за слијепу дјецу (1784) такође у Паризу. Пола вијека касније (1841) формирана је и прва школа за ментално неразвијену дјецу у Швајцарској (Абендберг).

У другој половини деветнаестог и првој половини двадесетог вијека, у Европи су настали и развијали се бројни педагошки покрети који су

истицали захтјеве за нове приступе васпитању и образовању дјецe са физичким и менталним тешкоћама у развоју. Представници појединих покрета залагали су се за отварање посебних школа за такву дјецу. Први практични покушаји формирања посебних одјељења у редовним школама, према способностима дјецe, извршио је А. Sicinger. Дјецу је разврстао у четири групе према способностима. У једну од четири групе ученика сврстао је ученике који су били ментално заостали. Нешто касније, ту идеју је уобличио Е. Clapared, означавајући је термином „школа по мјери“. И у оквирима других школских система развијали су се захтјеви и практични покушаји остваривања специјалног школства (Јена-план, Хамбуршка школа, Винетка-план, Далтон-план и др.). У свјетским размјерама значајан допринос развоју специјалног васпитања и образовања дале су и Уједињене нације, усвајањем неколико битних докумената: Декларација о правима човјека и грађанина, Женевска декларација о правима дјетета, Декларација о правима дјетета, Декларација о правима ментално заосталих особа и Декларација о правима особа с посебним потребама. Сви наведени школски системи и међународни програмски документи стварали су повољну друштвену и педагошку атмосферу, у којој се развијају нова схватања дјецe са сметњама у развоју и учењу и специфичности њиховог васпитања и образовања.

Умјесто специјалног васпитања и образовања, уводи се нова концепција о инклузивном васпитању и образовању дјецe са посебним потребама у редовним школама и одјељењима. Та идеја настала је у САД и Канади. Нешто касније она се почела развијати и практично проводити у већем броју европских држава. Концепција инклузивног васпитања и образовања настаје у оквиру цивилизације трећег таласа. Адила Пашалић-Кресо, позивајући се на Тофлера, пише да „циљ није прикупљање и стицање фактографског знања него, прије свега, развој способности критичког мишљења, рјешавање проблема као својеврсне апликације знања, истраживање и разумијевање односа међу појавама, као и сам процес учења“ (Пашалић-Кресо, 2003: 5). Наведено доба (цивилизација трећег таласа) промовише сљедеће карактеристике образовања и школе: а) индивидуализација и избор, б) сарадња, в) разноврсност, д) децентрализација, и г) минимизирање. У оквиру тих карактеристика, на развој идеје о образовању посебно је утицала индивидуализација и избор, према којима наставник и ученик треба да заједнички одлучују шта ће се, како, када и под којим условима учити, а у оквиру принципа разноврсности истицан је захтјев да сви ученици уче једни од других.

Специјално школство у првој половини двадесетог вијека код нас није било развијено. Постепено су формирана посебна одјељења или институције за образовање такве дјеце. Тако су у Бањој Луци (1930) формирана два одјељења за душевно заосталу дјецу и три одјељења за заосталу дјецу у Сарајеву (1937). У Југославији, од 1945. године почиње се развијати специјално школство. У Сарајеву је (1947) формиран Завод за слијепу дјецу, а у Дервенти Завод за основно школовање слијепих одраслих лица. Затим се формирају заводи за глуву дјецу, школе и одјељења за дјецу са менталним тешкоћама.

Школовање наставног кадра за рад у специјалним школама или специјалним одјељењима, код нас се одвијало на посебним дефектолошким факултетима. Прво је основана Висока дефектолошка школа у Загребу (1962) која је прерасла у Дефектолошки факултет (1973), затим Дефектолошки факултет у Београду (1974), па знатно касније и Дефектолошки факултет у Тузли (1993). Под утицајем нових идеја о инклузивном образовању из иностранста, и у БиХ су почетком овог вијека, уз помоћ Финске (Универзитет из Joensuu), организоване и прве постдипломске студије о индивидуализацији и инклузији, које су дале значајан подстрек развоју инклузивног образовања. Развој инклузивног образовања подстиче се и објављивањем научних радова о овој проблематици. Све већи број савремених педагога пише о инклузивном васпитању, школи и настави (О. Шаренац, Р. Попадић, А. Пашалић-Креско, М. Илић, Н. Сузић, Д. Бранковић, М. Беванда, М. Слатина, П. Стојаковић, Х. Муминовић, М. Маврак, П. Дмитровић, Ј. Пехар и др.).

У другој половини двадесетог вијека и у тадашњој Југославији настају и развијају се педагошка теоријска схватања о образовања дјеце са тешкоћама у развоју. Постепено је настајала и развијала се посебна грана педагогије, која се терминолошки одређивала као специјална педагогија. Познати наши педагози писали су радове или поглавља о специјалној педагогији у уџбеницима педагогије. Тако настају нови педагошки термини које појмовно одређују наши педагози или се они преузимају из литературе која је преведена на наше језике. У педагошкој литератури почињу се употребљавати термини специјално васпитање (М. Баковљев), специјалне школе (Малић-Мужић), специјално школство и специјална педагогија (Малић-Мужић), ученици са посебним потребама (А. Мијатовић), сметње у развоју (Г. Зовко), специјална школа - сегрегација или интеграције (Gudjons), сметње у сазријевању (H.Giesecke), хендикепирана дјеца (О. Mialaret) и други. Све то је утицало да се и код нас, као и у другим развијеним земљама,

почетком овог вијека докида сегрегацијско, постепено смањује специјално, а умјесто њих развија инклузивно образовање. У теоријском смислу докида се традиционална и успоставља нова педагошка парадигма о инклузивном образовању.

Плурализам приступа интеграцији и инклузији

Инклузија у образовању (инклузивна школа и инклузивна настава) саставни је дио јединственог друштвеног покрета, који је у другој половини двадесетог вијека настао у земљама западне демократије. Своју прогресивну и хуманистичку политику тај покрет заснивао је на докидању свих врста сегрегације, како у процесу рада, друштвеним процесима, тако и у образовању. Покрет је промовисао једнакоправност као основно начело, са захтјевима да сви људи имају иста права, без обзира на поријекло, нацију, расу, класу, вјеру и психофизичке способности.

На таквим хуманистичким опредјељењима покрет за инклузију пронашао је велик број присталица и у области образовања. И поред тога, имплементација основних начела инклузије у сфери образовања остваривана је са знатним закашњењем у односу на друге области друштвеног живота. Настали су и различити приступи инклузији у образовању. О инклузији се писало као о погледу на свијет, циљу активности, континуираном и дуготрајном процесу, те као друштвеној и педагошкој стратегији. И поред тога, почетком двадесет првог вијека инклузија се све више схвата као начин мишљења или, још потпуније, као битна компонента индивидуалне и друштвене свијести. То је довело и до преиспитивања и самог одређења инклузије. Наводимо као релевантно само схватање Наукаринена, према којем приступ инклузији заснива се на увјерењима и ставовима неопходним за конституисање инклузивне школе и инклузивног друштва. Он сматра да суштину инклузије чине сљедећи ставови: а) сва дјеца могу учити, б) сва дјеца имају право на образовање у хетерогерним разредним одјељењима са својим вршњацима у њима просторно најближој школи, и в) школски систем је одговоран за уважавање образовних и психолошких потреба свих ученика и мора им осигурати неопходну подршку и помоћ (Naukarinen 2002: 1).

Различити приступи инклузији у друштву и образовању настали су као резултат промишљања овог проблема са филозофских, хуманистичких, психолошких, педагошких, правних, економских и других аспеката.

Са аспекта филозофије, суштина инклузије може се разумијевати из позиције критичких теорија, конструктивизма и постмодернизма. Представници *критичких теорија* заступали су схватања према којима је наука дио друштвеног рада (друштвени контекст чињеница и објективно разумијевање смисла чињеница). Према тим теоријама, функција педагошке науке одређује се као проучавање васпитања у циљу еманципације (једнакост права свих чланова друштва - једнакост дјецe на васпитање).

И у оквиру *конструктивизма* налазимо више схватања битних за инклузију и инклузивно образовање. Према конструктивистима, учење је активно (али не и пасивно) произвођење знања, учење је увијек персонално, а тиме и субјективно. Поред тога, конструктивисти истичу да је процес учења у суштини друштвени процес у којем ученик остварује комуникације у процесу учења са другима (ученици, наставници, групе), стиче и размјењује информације, учи од других или учи друге. У таквим односима ученик у процесу учења изграђује и своје битне особине (мотивисаиост, самопоуздање, слика о себи, самопоштовање). Развијање тих особина, што је за инклузију веома битно, подразумијева одмјереност садржаја и начина учења способностима онога који учи, односно његовог физичког, интелектуалног, емотивног и социјалног развоја. Указујући на проблеме теорије и праксе специјалног образовања (претече инклузије у образовању), Т. Скртић пише о неколико битних претпоставки: а) ученичке потешкоће у учењу су патолошки условљене, б) дијагностиковање потешкоћа у учењу је објективно и корисно за ученике, ц) специјално образовање је рационалан и координиран систем подршке који помаже ученицима са потешкоћама у развоју, д) напредак у специјалном образовању је постепен процес побољшања конвенционалних модела и праксе (Скртић, 1999: 195). Поред специјалног образовања, и ново инклузивно образовање налази своје теоријско упориште у конструктивизму. Јер, „конструктивисти не желе да делатност ума сведу на способност ускладиштавања података о инхерентним својствима ствари - копија реалности или битова информација - који прерастају у структуру“ (Стојнов, 1996: 413).

У оквиру *постмодерне филозофије* изграђивано је и посебно схватање постмодерног знања. Они истичу да традиционална педагошка теорија схвата и тумачи појам образовање као јединствен процес. Постмодерни филозофи исказују јасно схватање, према којем треба напустити педагошке концепције цјеловитости и јединства, а развијати концепцију плуралистичког образовања.

У оквиру хуманистичког приступа, посебно је битно залагање за холистички процес и јединствен систем образовања. Такав систем, према схватањима представника хуманистичког приступа (Naukkariinen), треба заснивати на сљедећим претпоставкама:

- индивидуализовани приступ свим ученицима, а не само ученицима који су означени као другачији или посебни,
- одбацивањем схватања о специјалним и нормалним ученицима,
- наглашавањем специфичних потреба у подучавању свих ученика,
- унапређивањем сарадничких односа између учитеља,
- редовни образовни програми се прилагођавају потребама свих ученика (напушта се став о прилагођавању ученика редовном образовном програму),
- сви ученици се образују и васпитавају у редовном систему образовања (Naukkariinen, према Кордић, 2003: 63).

У оквиру хуманистичке психологије изграђено је ново схватање на основама критичког промишљања вриједности и ограничења културно-историјског приступа Л. С. Виготског, структурално-когнитивистичког схватања Џ. Брунера и критичких опсервација дијагностиковања и категоризације деце на основу тестирања интелигенције. Културно-историјски приступ Л.С. Виготског темељи се на схватању односа учења и развоја. Управо несклад између развитка и учења Виготски је објашњавао помоћу зоне проксималног или најближег развитка које дијете може превазићи рјешавањем проблема уз помоћ других. Интелектуални развој, према схватањима Брунера, зависи од начина интеракције између онога који учи (ученика) и онога који га учи (учитеља). Насљеђе и средина су, према његовом схватању, битни фактори који усмјеравају васпитно-образовне процесе. Поред културно-историјског приступа Виготског и структурално-когнитивистичког приступа Брунера за инклузивно образовање и наставу битне су критичке опсервације дијагностиковања и категоризације дјече помоћу тестова интелигенције. Наиме, у психологији се све чешће наглашавају слабости, недоследности, па и у пракси злоупотребе мјерења интелигенције и њено кориштење у сфери специјалног образовања и инклузије. Посебно се указује на далекосежне посљедице разврставања дјече према интелигенцији, упућивање дјече у специјалне школе или одјељења, злоупотребе резултата тестова у васпитно- образовном раду и др.

Педагошки приступ инклузивном образовању изведен је из основних филозофских и психолошких приступа, али и из слабости и ограничења сегрегацијског образовања. Критика према одвајању дјече у посебне

специјалне школе или специјална одјељења заснива се на сљедећем: припадање специјалној школи врши жигосање или обиљежавање такве дјеце за цијели живот, не постоје докази да ученици боље уче ако су сврстани у специјалне школе или специјална одјељења, не постоји сарадња са дјецом из редовних школа или одјељења, губитак комуникације са дјецом или групама, а тиме и успоравање процеса социјализације. Стога се инклузивно образовање заснива на индивидуалном приступу сваком појединачном ученику. Препреке у учењу и развоју могу се заснивати на следећим претпоставкама:

- свако дијете може наићи на потешкоће у школи, а те потешкоће су саставни дио сваког васпитно-образовног процеса,
- потешкоће кроз које дијете пролази могу указати учитељу на путеве усавршавања свог рада,
- побољшање квалитета рада учитеља, засновано на искуствима рада са дјецом са потешкоћама, води побољшау рада и са ученицима који немају потешкоће,
- подршка ученицима који настоје да унаприједи своју праксу учења је неопходна (Ainscow, према Кордићу, 2003: 66).

Инклузивно образовање у скоро свим земљама има и своје правне и економске оквири. Ти оквири су изведени из једног броја међународних докумената (Декларација о правима дјетета, Стандардна правила о изједначавању прилика за особе са умањеним способностима, Изјава из Саламанке и Оквир за акцију у образовању, и Оквир из Дакарте - Образовање за све), националних правних аката (устава и закона из области васпитања и образовања). Са економског аспекта, протагонистима инклузивног образовања постављају се и сљедећа питања: Какве су могућности запошљавања ученика са препрекама у учењу и развоју након завршетка школовања? Какве су могућности учешћа породица дјеце са препрекама у учењу и развоју у финансирању повећаних трошкова школовања? Да ли постоји разлика у резултатима школовања дјеце у инклузивним одјељењима и школама у односу на њихово школовање у специјалним школама? Са педагошког, али и хуманистичког аспекта, економски приступ инклузивном васпитању и образовању не треба, нити смије бити, одлучујући код опредјељивања за инклузивно или специјално образовање.

Упоришта за кохерентну теорију инклузивног образовања

Теоријске основе инклузије у васпитању и образовању осмишљавао је већи број научника из више друштвених и хуманистичких наука. И

поред тога, на почетку двадесет првог вијека, поставља се фундаментално питање: да ли је конструисана кохерентна теорија инклузивног образовања (инклузивна школа, инклузивна настава)? Критичка анализа објављених радова (монографија, уџбеника, чланака) показује да се научна мисао о овом проблему може свести на покушаје трагања за концепцијом инклузивног образовања у оквиру већег броја теоријских схватања научника из различитих дисциплина. Наиме, „можемо констатовати да се у најмању руку проблем инклузивног образовања тек отвара и да се на теоријском плану мора још много урадити да би се формирала једна комплетна и сериозна теорија” (Приморац, 2003: 38).

У трагању за једном кохерентном теоријом о инклузивном образовању неопходно је, бар у овој фази развоја инклузије, идентификовати она схватања инклузије која су садржана у различитим теоријама. Свакако да се отвара методолошки проблем метатеоријских проучавања и њихове синтезе, која не би могла имати еклектички карактер. Почетни теоријски, али и методолошки проблем представља идентификација постојећих теорија, у којима су успостављени теоријски постулати који „покривају“ сферу инклузивног васпитања и образовања. С правом М. Илић (2009) постојеће педагошке и психолошке теорије учења и развоја разврстава у три групе: опште теорије о процесима из ширег контекста инклузивне наставе, посебне теорије о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе и специфичне теорије васпитног дјеловања, образовања и тангентних модела наставе.

Из оквира *општих теорија* о процесима из ширег контекста инклузивне наставе, посебно су значајне хуманистичка теорија, теорија културне антропологије, демократско-плуралистичка теорија, марксистичко-филозофска теорија, хуманистичка теорија личности, хијерархијска теорија способности, когнитивна теорија, социјално-когнитивна теорија и теорија кумулативног учења. Иако ниједна од наведених општих теорија директно не „покрива” подручје образовања дјеце са посебним потребама, оне у појединим теоријским поставкама указују на специфичности проблема и карактеристике личности које се могу индиректно стављати у контекст инклузивног и образовања.

Теорије о токовима и феноменима наставног процеса нешто директније указују и на законитости инклузивног образовања. То се посебно односи на теорије хумано-персоналистичке педагогије, теорије валдорфске педагогије, Клафкијеве критичко-конструктивне дидактичке теорије, дидактичке теорије структурализма берлинске школе, Шулцове дидактичке теорије поучавања, теорије курикулума К. Мелер и

Винкелове критичке теорије наставне комуникације. Представници наведених теорија разматрају поједине аспекте наставног процеса и исказују теоријске основе за конструисање различитих модела наставе. Иако ове теорије „покривају“ наставни процес у цјелини, оне не утемељују инклузију, већ кроз утврђивање законитости тих процеса истичу специфичан положај и поступке у инклузивном образовању.

У оквиру педагошке науке, а посебно дидактике, конструисан је већи број *специфичних теорија васпитног дјеловања и образовања*, које директно или индиректно „покривају“ и подручје инклузивног образовања. Такав карактер имају интерпретативна теорија васпитног дјеловања, проблемско-комплексна теорија, теорија егземпларизма, теорија конфлуентног образовања, теорија развијајуће наставе, теорија о индивидуализованој настави, теорија респонсибилне наставе и теорија интерактивне наставе.

Критичка анализа специфичних теорија показује да се већи број теоријских поставки може имплементирати и у језгро нове теорије о инклузивном образовању (инклузивна настава). Из наведених теорија могуће је, према нашем схватању, издвојити неколико егземпларних теоријских поставки које се могу користити код конструисања посебне теорије инклузивног образовања (инклузивне наставе):

- у друштвеном окружењу и интеракцијама одвија се размјена чије васпитне димензије утичу на когнитивни, афективни, социјални и акциони развој личности,
- друштвено организован процес учења и поучавања треба да обезбиди индивидуи приступ образовним добрима и (само)активитет којим се унапређује властито дјеловање,
- структура, токови и исходи активности требају бити примјерени индивидуализованом учењу које је комплементарно са поучавањем,
- позиција, активности, партнерство и сараднички односи, успостављају равноправну и демократску одговорност ученика и наставника,
- планирање, остваривање и верификација наставе мора се заснивати на законитостима међузависних односа, а посебно са процесом развоја ученика,
- токови, улоге, односи, васпитно-образовне вриједности заједничког (тандемског и групног) учења ученика, треба да буду комплементарни и са водитељским (наставниковим) функцијама.

Иако још увијек не постоји посебна теорија инклузивног образовања, на садашњем степену развоја друштвених и педагошких сазнања фундирано је доста релевантних савремених теоријских схватања, која

кроз имплементацију могу допринијети даљем развоју и афирмацији инклузије у школи и настави. До конституисања јединствене и цјеловите теорије инклузивног образовања педагошка пракса ће афирмисати и друга позитивна искуства. Оно што је посебно битно „у будућности можемо очекивати да ће се значај инклузије код нас систематски повећавати, да ће расти свијест људи о потреби за инклузијом и њихова одређеност да дају свој допринос на овом хуманом плану“ (Сузић, 2008: 21). Дакле, упоришта за конституисање једне нове цјеловите и кохерентне теорије инклузивног образовања постоје и налазе се, како у различитим теоријама и теоријским схватањима, тако и у првим позитивним педагошким искуствима која се стичу у различитим моделима инклузивног образовања.

Завршни осврт

У првој деценији овог вијека учење и развој дјецe са посебним потребама поново побуђује интересовање већег броја савремених педагога и практичара. Поново се преиспитују досадашња и изграђују нова теоријска схватања о васпитању и образовању такве дјецe. На основу нових теоријских схватања, у педагошкој стварности све више се примјењују различити модели инклузивног образовања, инклузивне наставе и инклузивне школе. На тај начин се и педагошка теорија богати новим практичним сазнањима наставника (практичара) и стичу почетна позитивна искуства. Извршен је и већи број емпиријских истраживања развоја и васпитања дјецe са препрекама у учењу и учешћу. И поред неспорног позитивног теоријског и практичног напретка, један број питања из теоријских основа учења и развоја дјецe са посебним потребама изазива поново интересовање. То се посебно односи на термилошко-појмовне проблеме, плурализам приступа интеграцији и инклузији, теоријска заснованост инклузивног васпитања и образовања, те успостављање нове педагошке парадигме о инклузивном васпитању и образовању.

У савременој педагошкој и другој литератури о учењу и развоју дјецe са посебним потребама користи се велики број термина са недовољно прецизно утврђеним значењима. Појављују се и први рјечници такве терминологије, са већим бројем различитих термина. Критичка анализа утемељена на основама савремених схватања дјецe са посебним потребама показује да би педагогија морала напустити један број традиционалних термина (дефектологија, дефектна дјецa, специјално

васпитање, ментално заостала дјеца, дјеца са препрекама у развоју), а изграђивати нови систем термина примјерен новим теоријским схватањима. У такве термине могуће је убројати: инклузивно образовање, инклузивна настава, инклузивна школа, учешће у инклузивном васпитању и образовању, сметње у учењу и учешћу, препреке у учењу и учешћу и др.

Проблеми учења и развоја дјеце са посебним потребама спадају у сложене и суптилне педагошко-психолошке проблеме. Те проблеме није могуће једнозначно сагледати, па је развијен плурализам приступа инклузивном васпитању и образовању (филозофски, хуманистички, психолошки, педагошки, правни, економски). Критичко сагледавање плурализма приступа дјеци са посебним потребама и инклузивном образовању, показује да постоји висок ниво комплементарности тих приступа, чију основу чини конструктивизам као филозофски приступ.

У посљедњој деценији прошлог и првој деценији овога вијека објављен је већи број радова (монографија, уџбеника, научних и стручних чланака) о инклузивном образовању. И поред тога, критичка анализа тих радова показује да још није изграђена кохерентна теорија инклузивног васпитања и образовања и да би се таква теорија могла осмислити само метаанализом постојећих општих теорија (шири контекст инклузије), посебних теорија (ужи контекст инклузије) и специфичних теоријских схватања инклузивног образовања.

На основу историјске синтезе бројних педагошких праваца, школа и концепција, може се закључити да је концем прошлог вијека докинута концепција сегрегацијског васпитања, да је значајно умањена концепција специјалних школа и специјалних одјељења, а умјесто њих се успоставља нова педагошка парадигма о учењу и развоју дјеце са препрекама у учењу и учешћу, означена као инклузивно васпитање и образовање.

Литература

1. Baine, O.(1986). Testiranje i podučavanje hendikepirane djece i omladine. Paris: UNESCO.
2. Баковљев, М. (1989). *Основи педагогије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Bevanda, M. (2003). Od izopćenja i anatemiziranja do inkluzije – osvrt na povijesni pregled specijalnog školstva, u: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: TEFD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

4. Biondić, P (1993). Integrativna pedagogija. Odgoj djece sa posebnim potrebata. Zagreb: Školske novine.
5. Бранковић, Д. (2004). *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
6. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Vigotski, L. S. (1996). *Problem razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
8. Вујаклија, М. (1985). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
9. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
10. Goleša, M. (1993). *Osnove specijalne didaktike*. Ljubljana: Didakta Radovljica.
11. Gollob, R., Krapf, P.(2002). *Istraživanje dječijih prava*. Cirih i Ulm: Council of Europe.
12. Greene, B. (1996). *Nove paradigme – za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
13. Grupa autora, *Obrazovni priručnik za nastavnike – studijski materijal*. UNESCO.
14. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija— temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
15. Đorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoške istraživanja i Prosveta.
16. Zovko, G. (1999). *Učenici sa posebnim potrebama*, u: *Osnove savremene pedagogije*. Zagreb:HPKZ.
17. Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet
18. Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
19. Kordić. M. (2003). *Različiti pristupi u zagovaranju individualizacije i inkluzije*, u: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
20. Malić - Mužić (1982). *Pedagogija*, Zagreb: Školska knjiga.
21. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
22. Naukkarinen, A. (2002). *Students with special education needs. Practical solution of individualization and inclusion in teaching and learning*,
23. Pašalić-Kreso, A. (2003). *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjenja neravnopravnosti u obrazovanju*, u: *Inkluzija u školama Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
24. Попадих, Р. (2006). *Специјална педагогија са методиком*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.

25. Primorac, Z. (2003). *Kraći prilog jednoj teoriji (inkluzivno obrazovanje)*, u: Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine, Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
26. Skrtić, T.M. (1999). *Learning disabilities as organizational pathologies*, u: Stenberg, R.J. & Spear-Swerling, L.
27. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
28. Стојнов, Д. (1996). Конструктивистичка метатеорија: карактеристике конструктивистичких праваца и мерила за њихово разврставање, Зборник бр. 28, Београд: Институт за педагошка истраживања.
29. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih..* Zagreb: Odras.
30. Hentig, H. (1997). *Humana škola*, Zagreb: Educa.
31. Crealock C., Kronick, D. (1993). *Djeca i omladina sa specifičnim nedostacima za učenje*. Paris: UNESCO.
32. Čoluić, T. (2008). *Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas*. Banja Luka: Art print.

Драго Бранковић

ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме: Теоретико-исторические аспекты обучения и развития детей с особыми потребностями относятся к актуальным педагого-психологическим проблемам. Их можно изучать и исследовать в разных аспектах (общественно-гуманистическом, теоретико-историческом, нормативном, юридическом, дидактико-методическом, научно-исследовательском). В этой работе к изучению инклюзивного образования мы подходим с теоретическо-исторической точки зрения. Внимание сосредоточено на нескольких релевантных проблемах, таких как понятийно-терминологическое отграничение, обзор развития инклюзивного образования, плюрализм подходов к инклюзии и инклюзивному образованию, теоретической обоснованности такого образования, а также на возможности установления новой педагогической парадигмы – инклюзивной.

Ключевые слова: Инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, помехи в учении и участии, педагогическая парадигма

Drago Branković

THEORETICAL-HISTORICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary: Theoretical-historical aspects of learning and development of children with special needs are related to the current educational-psychological problems. They can be studied and examined from different aspects (social-humanistic, theoretical-historical, normative-legal, didactic-methodical, scientific-research). The paper has approached the study of inclusive education from the theoretical-historical aspect. The focus of our interest is directed to several relevant problems: conceptual and terminological demarcation, review of the development of inclusive education, pluralism of the approaches to the inclusion and inclusive education, theoretical background of inclusive education, and possibilities for establishing a new pedagogical paradigm in the inclusive education.

Key words: Inclusion, inclusive education, inclusive teaching, obstacles in education and participation, pedagogical paradigm

UDC: 371.3:316.776:37.025

*Д-р Ю.П. Дубенский**

ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Резюме: В статье описываются процедура исследования процесса обучения. В результате исследования определена такая формула обучения: схема совокупной коммуникации + эмпатия + условия для рефлексии и студентов и преподавателя. На основании данного исследования разработан проект аксиологического интегрального процесса обучения студентов. Интеграция процесса видится автором как „гуманистическая целесообразность образования”.

Ключевые слова: Обучение, исследование, проект, коммуникация, эмпатия, рефлексия, позиция

Человека „атомизированного”, который живет, или, точнее, существует сам по себе, трудно назвать человеком в истинном смысле этого слова. Скорее, он – легко манипулируемая социальная единица, представляющая „человеческий фактор”.

В.В.Краевский (7)

Для проектирования процесса обучения гуманистической направленности проведем исследование понятия „процесс обучения”, ответив на серию вопросов: „Как появляется процесс обучения? Как появляется позиция педагога? Как появляются методы обучения?”

Аксиологическую целостность процессу обучения зададим искусственно, используя идею В. В. Краевского: „Результат гуманистической направленности образования – становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентирова-

* Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского, Россия

нному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли” (11).

Исследуем ресурсы процесса обучения для реализации описанной аксиологической идеи.

До появления процесса обучения существует ситуация: человек, который умеет что-то делать, он работает и выдает продукцию. Это позиция деятеля.

Появляется новый человек, который не умеет делать то, что делает первый. Этот новый человек, задает деятелю вопрос: “Что ты делаешь?” Вопрос нового человека фиксирует наличие желание получить ответ на вопрос. Такое желание предполагает, что у спрашивающего нет своего ответа на данный вопрос. В противном случае вопрос будет задаваться либо коллегой, либо провокатором. Человек не знающий и соглашающийся со своим незнанием занимает позицию студента (ученика).

Но деятель не может ответить ученику, он занят работой.

Для ответа на вопрос нужно сделать первый шаг – перестать заниматься своей работой. Первый шаг к процессу обучения у потенциального педагога: прекращение своей профессиональной деятельности. Профессиональный психолог должен перестать заниматься психологией, химик, химией и т.д.

Второй шаг для ответа ученику – исследовать свою трудовую деятельность, чтобы понять, как она устроена и ответить ученику.

Деятель, как потенциальный педагог, начинает размышлять над тем, что и как он делает, т.е. это рефлексивная позиция деятеля. Человек, который может объяснить, что он делает и как он делает - педагог, он может научить.

Исследовать свою деятельность человек может из рефлексивной позиции. Рефлексия является элементом процесса обучения.

Что является основным элементом традиционного процесса обучения? Существующие формы обучения: лекция, рассказ, объяснение, беседа, можно отнести к формам коммуникации, т.е. к формам обмена информацией. Когда “чистый” учитель (учитель, не осознающий реальные процессы, не деятель) пытается придумать для учеников более “понятный” способ объяснения, то эта “понятность” относится к нему самому. Чужому опыту научиться нельзя, а опыт появляется только в собственном движении. Студент в современном процессе обучения превращен в записывающее устройство с двумя основными каналами ввода информации (слух и зрение). Реально он никогда ничему не

научится в существующих процессах обучения, кроме запоминания и воспроизведения некоторых (больших или меньших) объемов информации. Студент становится информационным средством. Знания могут храниться в информационной форме, но не являются информацией.

Взаимопонимание педагога и студента в области знаний происходит в процессе коммуникации. Процесс коммуникации состоит из следующих элементов. Педагог имеет собственное представление о предмете или явлении. В удобной для него форме он передает данное представление студенту. У последнего возникает собственное понимание того, что излагает педагог. Студент по поводу своего понимания и толкования педагога задает последнему вопрос в форме: “Правильно ли я Вас понял?” Педагог соответственно отвечает. Этот диалог по существу - понимание двоих (педагога и студента) учебного материала. После того, как у студента появилось представление, полностью адекватное представлению педагога, он может сменить позицию и перейти из позиции понимающего в позицию критикующего. Позиция понимающего - присоединение к существующему взгляду на мир. Позиция критикующего - рождение личности (предъявление себя и своего видения).

При организации процесса коммуникации педагог организует для студента условия полной реакции: восприятия, переработки, ответа, для полученного раздражения. Сам педагог по отношению к студенту осуществляет эту же схему. С каждым студентом по известному педагогу учебному материалу строится новая схема полной коммуникации. В педагогическом процессе не бывает содержательно двух одинаковых схем коммуникации, как не бывает двух одинаковых студентов.

Диалог с учеником, построенный по полной схеме коммуникации, следующий элемент процесса обучения. Содержательно коммуникация зависит от индивидуальных особенностей студентов и педагога.

Построение с каждым студентом индивидуального процесса обучения возможно в непосредственном контакте педагога со студентом. Педагог вынужден в силу специфики своей профессиональной деятельности понимать состояние студента, понимать его движение в области учебных знаний. Понимание состояния студента происходит в процессе эмпатии. Нашей задачей не является специальное изучение этого процесса, и мы будем опираться на результаты исследования психологов. Эмпатия - умение поставить себя на место другого и тем самым понять его состояние. Можно гипотетически утверждать, что степень владения процессом эмпатии является одним из существенных признаков

профессиональной деятельности педагога. Не понимая состояния студента, педагог не сможет предпринять к нему адекватных его состоянию действий, а значит, не сможет заниматься профессиональной обучающей деятельностью.

Эмпатия, еще один элемент процесса обучения.

Используя результаты проведенного исследования мы можем спроектировать процесс обучения.

Цель проекта: спроектировать процесс обучения, который позволяет создать условия для проявления студентом теоретической или практической активности.

Начальное условие для нашего проекта: наличие мотивированного ученика, который соглашается со своим незнанием, задает вопрос, хочет знать ответ на заданный вопрос.

Ограничение проекта: не рассматривается собственно проект учебной деятельности создаваемый самим студентом.

Проект процесса обучения можно представить формулой: схема полной коммуникации + эмпатия + условия для рефлексии как студента, так и преподавателя (2).

Опишем реализацию данной технологии на примере лекционной формы обучения студентов.

Фаза подготовки лекции.

Для организации полной коммуникации необходимо чтобы к её реализации был готов преподаватель и студент. У каждого студента должен полный текст лекционного курса. Появляется обязательная подготовка студента к лекции.

Студент для подготовки к лекции получает следующее задание:

- прочитать текст лекции;
- выделить в тексте основные понятия;
- выписать определения основных понятий;
- определить связи между выделенными понятиями;
- привести свои примеры использования выделенных понятий в своей будущей профессиональной деятельности;
- записать появившиеся вопросы.

Фаза проведения лекции.

Эмпатическое пространство организуется на лекции за счет предоставления студентам возможности самим организовать пространство лекционной аудитории. Организацию пространства студенты производят с целью более эффективной работы с выделенными системами понятий и своими вопросами. Для этого нужно почувствовать наце-

ленность на работу окружающих друзей, настроение преподавателя и, выбрать для себя наиболее оптимальное студенческое окружение и рабочее расстояние с преподавателем.

Уничтожается традиционный стереотип, когда на лекции одни студенты могут спрятаться за спины других. Возникает сложность для преподавателя: невозможно точно предсказать выбранную студентами конфигурацию пространства предстоящей лекции. Преподавателю необходимо прочувствовать настрой не только всей студенческой аудитории, но и каждого отдельного студента.

Лекция организуется преподавателем как диалог. Его диалог со студентом, организация диалога студента со студентом, организация диалога студента со словарями. В организации диалога на первом этапе используются только вопросы на понимание. Зафиксировав наличие понимания, можно переходить к вопросам критического характера.

Задача преподавателя, задавая вопросы, стимулировать вопросы студентов друг другу и, самому себе.

Переводя внешние вопросы во внутренние, мы запускаем процесс мышления студента, тем самым даем ему возможность формироваться самостоятельным профессионалом.

Фаза подведения итогов работы на лекции (рефлексия).

Данную фазу мы планируем с вопроса: „Каковы ваши итоги работы на сегодняшней лекции?“. Данный вопрос появляется в конце лекции. Вопрос в такой постановке используется до тех пор, пока студенты не начнут спокойно обнаруживать свое присутствие и свою ответственность на лекционном занятии. Первый раз, отвечая на данный вопрос, студенты волнуются, т.к. считают, что на лекции работает только преподаватель.

Постепенно можно расширять спектр вопросов: „Что получилось у вас на лекции?“, „Как учтете свои недоработки на следующих лекциях?“.

Студенты отвечают на вопросы только по собственному желанию.

Организуя рефлексивные ситуации в процессе лекции для фиксации промежуточных итогов, можно использовать: поощрение самостоятельной, но ошибочной активности студента; организацию для студента роли самоэксперта своей работы; постоянная готовность к контролю (проведение неожиданных для студентов контрольных срезов); поощрение принципиальных (обобщенных) решений.

При описанной технологии происходит следующее движение позиций:

- педагог работает с учебным текстом, т.е. педагог организует работу для себя. Это позиция профессионала (он самодостаточен как специалист в определенной области, но не является собственно педагогом);
- педагог совместно со студентом работают над учебным текстом, т.е. это позиции педагогического сотрудничества;
- студент самостоятельно работает с учебным текстом. Появляется из позиции студента позиция профессионала.

Профессионализм взаимодействия педагога и студента может быть измерен уровнями проявления процессов эмпатии, рефлексии, полнотой использования схемы коммуникации.

Появляется теоретическое предположение: степень освоения педагогом процессов эмпатии, рефлексии, коммуникации прямо пропорциональна успехам студентов в учебном процессе.

Описанный проект обладает аксиологической целостностью. У студентов появляется возможность освоить процессы эмпатии, рефлексии и коммуникации. По мере овладения данными процессами у студентов пропадает необходимость работы с преподавателем, они становятся сами преподавателями для себя.

Студент способен к сопереживанию, готов к свободному гуманистически ориентированному выбору диалога. Он постоянно осваивает интеллектуальные усилия. Процесс диалога развивает уважение к себе и способность уважать других. Студент осваивает независимость суждений, открытость мнений, радость неожиданных мыслей.

Мы получили проект, результатом которого является „гуманистическая направленность образования”, как аксиологическая целостность заданная нами процессу обучения студентов.

Список литературы

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. - М.:Просвещение, 1991. - 192 с.
2. Дубенский Ю.П. Исследовательско-конструкторский подход к дидактике физики. Дисс. Док-ра, пед., наук, Челябинск, 1996, с. 56 - 57
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка/Под ред. Н.Ю.Шведовой. 16-е изд., испр.- М.: Рус. яз., 1984.- 797 с.

5. Педагогика: Курс лекций / Под ред. Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1966. - 648 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. ин-тов/Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.: Просвещение, 1983. - 608 с.
7. Ж. Педагогика, 2006. - №3, <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/chel-fak.htm>
8. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, Э.И.Моносзона; Акад.пед.наук СССР.- М.:Педагогика, 1980.- 224 с.
9. Проблемы дидактики теоретического обучения/Под ред. В. А. Маркелова. - М.:Высшая школа, 1978. - 304 с.
10. Попов А. Правила рационального мышления // Изобретатель и рационализатор. 1985. N8. - С. 28-29.
11. <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm>

Ј.П. Дубенски

ИСТРАЖИВАЊЕ И ПРОЈЕКТОВАЊЕ ХУМАНИЗОВАНОГ ИНТЕГРИСАНОГ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Резиме: У чланку се описује поступак истраживања наставног процеса. Резултат овог истраживања је следећа формула (наставног процеса): шема укупне комуникације + емпатија + услов за размишљање наставника и ученика. На основу овог истраживања остварен је рад на пројекту аксиолошки интегрисаног процеса наставе. На интеграцију процеса се гледа као на “хуманистичку целовитост образовања”.

Кључне речи: Наставни процес, истраживање, пројекат, комуникација, емпатија, размишљање, положај

J.P. Dubensky

INVESTIGATION AND PROJECTING OF HUMANIZED INTEGRATED PROCESS OF TEACHING STUDENTS

Summary: The article describes the procedure of investigation of teaching process. The result of this investigation is the formula (of teaching process): the scheme of complete communication + empathy + condition for reflection both students and teacher. On the base of the investigation a project of axiological integral process of

teaching students was worked on. The integration of the process is looked upon as “humanistic wholeness of education”.

Key words: Teaching, investigation, project, communication, empathy, reflection, position

*Dr Nenad Suzić**

RANO MULTISENZORNO UČENJE U ŠKOLI

Rezime: Tradicionalna škola robuje stereotipu po kome se od djece na samom startu traži da sjednu u klupe, gledaju u nastavnika i slušaju šta on priča. Miris, okus, dodir su gotovo isključeni u školskom učenju, a kretanje svedeno na minimum, čak i govor je sveden na najmanju mjeru jer najviše govori nastavnik. Djeca imaju potrebu da se okreću, prevrću, da se smiju, da manipulišu stvarima oko sebe, da koriste cijelo tijelo kada uče, a tradicionalna škola im to uskraćuje. Da li je moguće zadovoljiti ove potrebe djeteta? Nema sumnje da je moguće. Ovaj rad je posvećen upravo tome. Bavi se vestibularnim aparatom, proprioceptivnim iskustvima i pitanjem kako izjednačiti aktiviranje lijeve i desne hemisfere mozga pri školskom učenju jer je poznato da su škole koncipirane prvenstveno za lijevomožgovnu djecu. Autor ovdje nudi sedam metoda koje mogu poslužiti da se u radu na nastavnom gradivu aktiviraju sva čula, izjednači lijeva i desna hemisfera korteksa.

Ključne riječi: Vestibularni sistem, propriocepcija, multisenzorno učenje, metode multisenzornog učenja

Multisenzorno učenje

Redovne škole prepoznajemo po stereotipu koji nam odslikava scena u kojoj djeca sjede, pažljivo prate nastavu, gledaju i slušaju, ali vrlo malo pričaju, još manje se kreću, vrlo malo uče dodirom a gotovo ništa mirisom i okusom. "Miris je usko povezan sa pamćenjem i igra važnu ulogu u ranom, djetetovom učenju kao i tokom cijelog života. Sjetite se situacije kad ste nešto pomirisali i taj je osjet prizvao lavinu osjećanja" (Hannaford, 2007, str. 44). Poseban problem je *prostorno učenje*, odnosno učenje koje aktivira trodimenzionalno shvatanje relacija i odnosa, koje podrazumijeva prostornu manipulaciju novonaučenim informacijama. Djeca vole da se kreću, da se okreću, padaju, hodaju četveronoške, da koriste svoje ruke, noge i druge

* Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

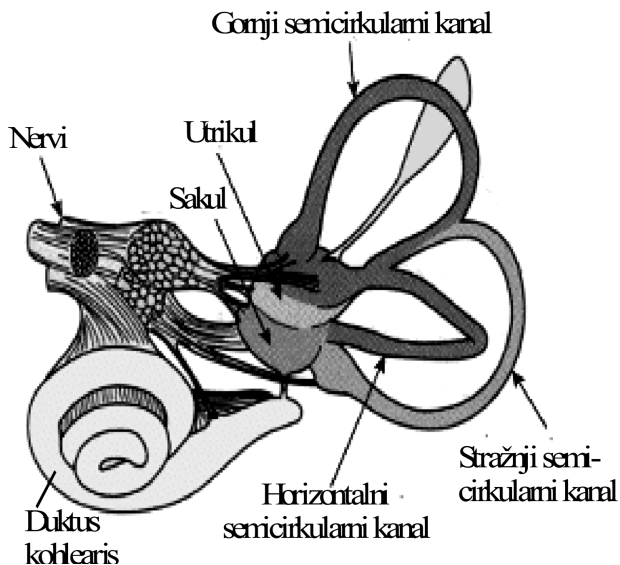
organe. Zanimljivo je da im škola u značajnoj mjeri oduzima upravo to kretanje. Čim pođe u prvi razred, dijete mora da sjedi mirno, da ne priča, da sluša, da odgovori samo kada ga prozovu i slično. Učenje je prirodna potreba čovjeka, a zadovoljavanje prirodnih potreba prati zadovoljstvo. Zadovoljstvo i očekivanje zadovoljstva predstavljaju ključnu motivacionu determinantu svakog učenja. “Sada mi je, primjerice, jasno da je očekivanje zadovoljstva presudno za učenje bilo koje vrste” (ibidem, str. 12). Naše škole ne samo da su djeci oduzele to zadovoljstvo, nego generišu tenziju pri školskom učenju. Moje istraživanje je pokazalo da među osnovcima i srednjoškolcima preovlađuju negativne ocjene škole i školskog učenja (Suzić, 2009). Jedan od negativnih ishoda školovanja je i strah od neuspjeha, odnosno tenzija koja prati školsko, a potom i svako drugo učenje.

Kako su odmicale decenije tokom dvadesetog vijeka, tako su škole postajale sve ekskluzivnije i sofisticiranije, preopterećene sadržajima i neadekvatnim didakticismom, a sve veći broj djece i mladih proglašavan je nesposobnim, nedovoljno pametnim, socijalno neprilagođenim i slično. Kako u takvu školu uključiti dijete sa smetnjama u razvoju? Za to dijete je potrebno izraditi poseban prilagođeni program rada, prilagoditi nastavne metode, pripremiti đачki kolektiv da prihvati dijete i saraduje s njim, prilagoditi uslove rada, obezbijediti posebnu podršku i slično. Za sve to naše škole nisu spremne. Šta učiniti? Postoji jednostavno zajedničko polazište: primijeniti metode koje angažuju što više osjetila i aktiviraju djecu fizički. Djeca s problemima u razvoju često imaju slabo razvijen vestibularni sistem. Njima je potrebno da se što više kreću, da manipulišu stvarima kako bi shvatili neke odnose koje druga djeca vrlo lako shvataju. Ostala djeca u redovnim školama trebaju isto to: da se kreću, da manipulišu predmetima i alatkama, sredstvima, kako bi shvatila činjenice i relacije. Ukoliko u nastavu uvedemo metode koje aktiviraju multisenzorno učenje, usrećićemo dijete sa posebnim potrebama a i ostalu djecu u učionici, a nećemo izgubiti ništa od spoznajne dimenzije nastave.

Učenje uz aktiviranje vestibularnog aparata

Vestibularni aparat ili sistem nam omogućuje da se prostorno orijentišemo. “Vestibularni aparat je senzorički organ koji zamjećuje osjete u vezi s ravnotežom” (Guyton, 1988, str. 866). Ovom aparatu možemo zahvaliti naše shvatanje trodimenzionalnog prostora u kome se krećemo. Ovaj sistem usko je vezan sa unutrašnjim uhom, a sastoji se od tri cjevčice koje stoje ortogonalno jedna prema drugoj, u različitim ravnima, međusobno polukružno vezane.

Zahvaljujući impulsima koje ovaj sistem prosljeđuje u korteks, mi imamo osjećaj balansa, imamo našu prostornu orijentaciju.



Slika 1. Vestibularni aparat (Guyton, 1988, str. 867; Wikipedia, 2009)

Utrikul i *sekul* unutar svojih kanala imaju područje promjera oko 2 mm² na kome se nalaze *makule*. “Makule su osjetna područja koja zamjećuju položaj glave u odnosu na smjer sile teže ili drugih akceleracijskih sila” (Guyton, 1988, str. 866). Kada se krećemo ili nalazimo u stanju mirovanja, u skladu sa pomjeranjem glave sitni kristali kalcijevog karbonata draže okolne senzore i obavještavaju mozak o položaju u kome se nalazi glava. O položaju tijela obavještavaju nas tri *semicirkularna kanala*: gornji, horizontalni i stražnji. “Kanali su aranžirani na taj način da svaki kanal na lijevoj strani ima analogni kontradio na desnoj strani. Svaki od ova tri para radi po modelu *guraj–vuci*: kada je jedan kanal stimulisan, njegov kontradio na drugoj strani je zakočen, i obrnuto” (Wikipedia, 2009). Svako pomjeranje tijela u odnosu na vertikalnu, po dubini ili lijevo–desno aktivira senzore unutar semicirkularnih kanala, a oni u mozak odašilju impulse koji bivaju dekodirani kao informacija o položaju tijela.

Iskustvo koje čovjek stiče putem vestibularnog sistema naziva se *ekvilibracije* (ibidem). Kada se kombinuje sa ostalim iskustvima, impulsima iz malog mozga i obradom koju vrši korteks, tada se radi o *propriocepciji*. “Propriocepcija, tjelesni osjet za vlastiti položaj u prostoru jedan je od naj-

važnijih načina spoznaje” (Hannaford, 2007, str. 48). Ako se, međutim, vestibularni aparat u djetinjstvu ne razvije dovoljno, osoba će pokazivati znakove nespretnosti, a neki autori smatraju da će to uticati i na smanjenu sposobnost učenja (ibidem). Taj osjećaj za prostor Čarls Šerington (Sherrington, C.) nazvao je našim šestim čulom (ibidem, str. 48). Svaki naš mišić ima proprioceptivne receptore koji nas obavještavaju o pruženosti i napetosti mišića, o svemu u vezi sa položajem tijela. “Kao izuzetna oruđa za učenje, proprioceptori nam omogućuju da istražujemo okolinu, razumijevajući je našim osjetilima i mišićima” (ibidem, str. 49). Zanimljivo bi bilo istražiti koliko u našim školama ima proprioceptornog učenja.

Aktiviranje vestibularnog aparata kao i proprioceptorno učenje, odnosno multisenzorno ili osjetilno učenje, imaju izuzetan značaj za rani start djeteta. Pojam *ranog starta* poznamo po tome što su istraživanja pokazala “da nikad nije prerano vježbati moždane mišiće” (Suzić, 2008, str. 99), odnosno, da djetetu od malih nogu treba uvoditi u brojevne odnose, čitanje i pisanje kao i druge akademske vještine. Ovo, naravno, treba da se odvija uz igru i dobru volju djeteta, a ne prinudom. U jednom longitudinalnom istraživanju u Njujorku Tomas Aleksander i Stela Čes pratili su 133 ispitanika od rane mladosti do zrele dobi. Otkrili su da kompetencije u zreloj dobi zavise od tri rane pretpostavke: 1) od bogatstva osjetilnog okruženja u porodici i izvan nje, 2) od slobode istraživanja okoline i minimuma ograničenja i 3) od stalno dostupnih roditelja koji djeluju savjetodavno i podstiču dijete na pitanja (Alexander i Chess, 1977).

Djeca sa smetnjama u razvoju često imaju slabu ravnotežu, teškoće u kretanju, teškoće u razlikovanju govora i jezika, teškoće u usklađivanju vida i motorike i druge kombinovane smetnje. Na primjer, slabovido dijete će se manje kretati pri prohodavanju i odrastanju, a time slabije razviti svoj vestibularni aparat, svoje kinestetičke sposobnosti. “Poremećaj u vestibularnom sistemu uzrokuje velike teškoće u učenju” (Hannaford, 2007, str. 169). Istraživanje je pokazalo da 94 do 97% djece sa disleksijom i teškoćama u učenju imaju istoriju problema u razvoju vestibularnog aparata (ibidem, str. 169). Rane upale uha, alergije i razni poremećaji iz ranog djetinjstva mogu poremetiti pravilan razvoj vestibularnog aparata čemu često doprinosi intenzivno pušenje članova porodice, pogrešno hranjenje bočicom, loša higijena i drugi činioci. Nedovoljno kretanja kod djece može rezultirati poremećajem pomanjkanja pažnje (ADD) ili poremećajem pažnje i hiperaktivnošću (ADHD). Dijete u trenutku može zapasti u procjep između sna i jave, može lako gubiti ravnotežu, izgubiti koncentraciju i brzo zaboravljati aktuelnu radnju ili temu. Rješenje za ovu djecu je što više kretanja u

kontrolisanim uslovima kakva je učionica ili školski prostor, gimnastička dvorana, igralište, te dvorište škole. Stalno prisustvo vršnjaka i nastavnika obezbjeđuje kontrolu kretanja i izbjegavanje neželjenih posljedica. Kada se tome doda da su te kretnje često ritualne, repetitivne i ustaljene, tada postaje jasno da je škola bogom dano okruženje za djecu sa smetnjama u učenju i razvoju. Metode koja aktiviraju više čula i organa, metode multisenzornog učenja su malo istražene i nedovoljno poznate pedagoškoj javnosti, kao i vaspitačima u predškolskim i školskim ustanovama.

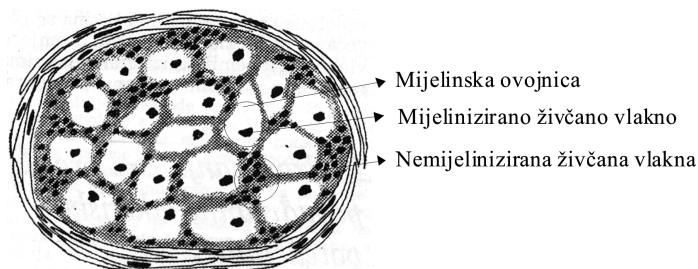
Obogaćivanje

Naši neuroni, nervna vlakna i mijelinske ovojnice oko tih vlakana stalno se razvijaju, granaju i mijelinski debljaju ukoliko ih aktivnošću i ishranom stimulišemo. “Neuroni (živčane ćelije) su specijalizovane ćelije, posebno prilagođene za prijenos električnih poruka kroz tijelo” (Hannaford, 2007, str. 23). Naučnici se uglavnom slažu oko toga da čovjekov nervni sistem ima oko 10^{11} neurona što se podudara sa brojem zvijezda u našoj galaksiji. Po svome obliku i funkciji neuroni su različiti. Neurofiziologija ih klasira u tri glavna tipa: senzorni, asocijativni i motorički (ibidem, str. 23). *Senzorni neuroni* donose osjetilne informacije u mozak. Radi se o informacijama koje dobijamo na osnovu čula, ali i informacijama koje iz mišića, tetiva i zglobova prenose proprioceptori. Na taj način čovjek se orijentiše u prostoru, saznaje najbitnije informacije o svojoj okolini. “*Asocijativni neuroni* imaju ulogu umrežavanja. U leđnoj moždini i mozgu, asocijativni neuroni putem svojih dendrita prenose informaciju mreži drugih asocijativnih neurona po cijelom mozgu” (ibidem, str. 24). *Motorički neuroni* prenose poruku od CNS-a do mišića i žlijezda kako bi upravljali njihovim funkcijama.

Mijelinska ovojnica igra izuzetno značajnu ulogu u brzini prenosa informacija, u efikasnosti protoka informacija kroz čovjekov nervni sistem.

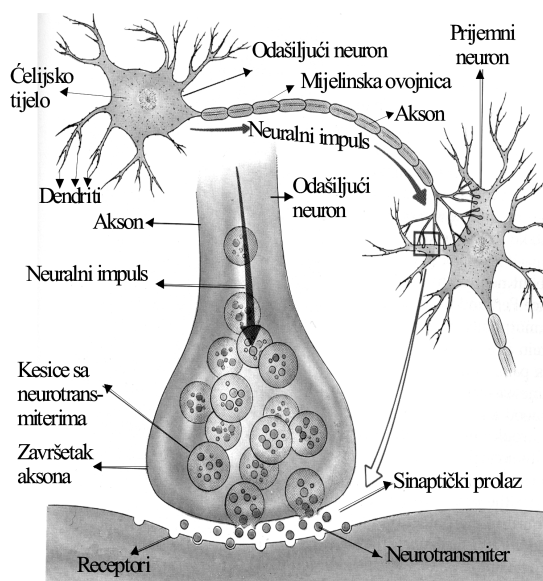
Na Slici 2 vidimo jedno mijelizirano živčano vlakno obogaćeno mijelinskom ovojnicom. Ovih vlakana ima više u jednom živcu ali nemijeliziranih živčanih vlakana ima više. “Snopovi neurona oblikuju živce, poput bedrenog živca koji je glavni vod miliona i senzornih i motoričkih neurona, a osigurava inervaciju iz i prema nozi i stopalu” (ibidem, str. 24). Da bismo napravili samo jedan korak jedan jedini motorički neuron može stimulisati i ostvariti istovremeno stezanje između 150 i 2.000 mišićnih vlakana. Kada odlučimo da zakoračimo, nalog iz CNS-a (mozga) pokreće veliku mrežu asocijativnih neurona koji šalju poruke odgovarajućim motoričkim neuronima. Motorički neuroni nose poruke od CNS-a do mišića, žlijezda i drugih organa kako bi

aktivirali njihove funkcije. U brzini prenosa ovih informacija izuzetno značajnu ulogu igra mijelinska ovojnica. Šta je njena uloga?



Slika 2. Poprečni presjek tankog živca sa više živčanih vlakana

Svaki neuron sadrži ćelijsko tijelo i jedno ili više razgranatih vlakana (Slika 3). Postoje dva tipa ovih vlakana: a) *dendriti*, koji primaju informacije od senzornih receptora ili drugih neurona i b) *aksoni* koji prenose informaciju do drugih neurona. Dendriti su kratki, a aksoni mogu biti vrlo dugi, kod košarkaša ćelijsko tijelo i akson motornog neurona mogu biti dugi i do četiri milje (Myers, 1989, str. 28). "Neki aksoni su obavijeni ili izolovani slojem masnih ćelija, a to nazivamo *mijelinska ovojnica* koja podsjeća na kobasicu ispresijecanu suženjima" (ibidem, str. 28; Slika 3).



Slika 3. Struktura neurona i neurotransmiteri

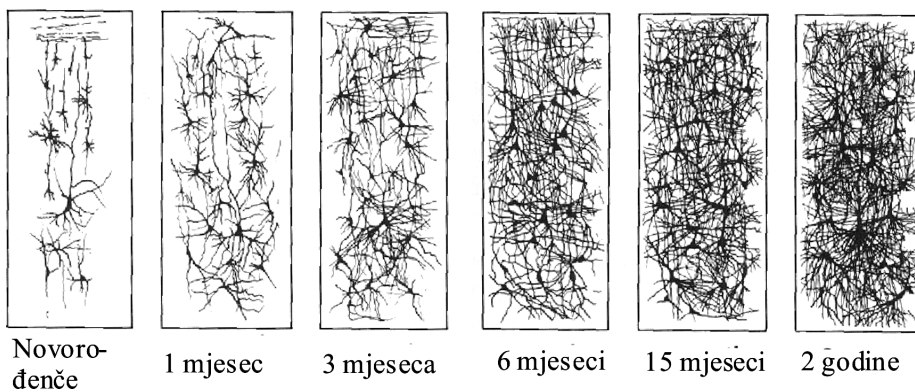
Mijelinska ovojnica pospješuje brzinu prenosa neuralnih impulsa, a ovi impulsi nastaju kao čulne pobude izazvane pritiskom, svjetlom, pomjeranjem glave ili tijela, promjenom temperature i slično. Informacije prenose neurotransmiteri. Električni impulsi putuju od odašiljajućeg do prijemnog neurona duž aksona. Kada stigne do kraja aksona on stimuliše neurotransmiterske molekule u kesicama neurotransmitera. Ove molekule idu kroz sinaptički prolaz do receptora i pobuđuju prijemni neuron. Ovo omogućuje jonima – naelektrisanim atomima – da pristupe prijemnom neuronu, podstičući na taj način nivo njegove pobude" (ibidem, str. 29). Kada ponavljamo neku radnju više puta, recimo tremolo na gitari, tada se naši neuroni obogaćuju brojem aksona koji imaju mijelinsku ovojnicu, odnosno, pojačavaju se mijelinske ovojnice što omogućuje brzo i lako obavljanje date radnje, odnosno dovodi do automatizma i povećanja brzine radnje.

“Kada nešto učimo po prvi puta, ide nam sporo, poput utiranja puta na neprohodnom terenu. Ali kako se ti neuroni uzastopno aktiviraju, taloži se sve više mijelina. Što je veća nakupina mijelina, brži je prenos. U vrlo mijeliziranim neuronima, impulsi putuju brzinom od 100 metara u sekundi. Stoga, više vježbe, više mijelina i brža obrada podataka – sve dok ne postane lako i poznato, poput brze vožnje po autoputu. Istraživači su otkrili da deblje mijelinske ovojnice tvore veće mozgove koji su sposobniji koordinirati brze perceptivne odluke. Deblja mijelinska ovojnica povezuje se sa većom inteligencijom” (Hannaford, 2007, str. 25).

Mijelinizacija neurona, međutim, nije jedini način obogaćivanja našeg nervnog sistema. U doba ranog djetinjstva ljudski mozak se razvija uz usložnjavanje mreže neurona. Ova mreža se ne usložnjava samo razvojem, nego i aktivnošću čovjeka. Što se više bavimo nekom aktivnošću, to će naši centri u mozgu biti razgranatiji, mijelinski putevi obogaćeniji, a aksoni produženiji i bolje “ukalupljeni” u sinaptičke prolaze. Smatra se da zdrav ljudski mozak ne gubi funkcije, ne poznaje starenje. “U zdravom mozgu senilnost nije normalna” (Chopra, 1989, str. 26). U slučaju oštećenja mozga, funkcije oštećenih neurona preuzimaju drugi neuroni. “Ne samo da se neuroni restrukturiraju kako bi nadoknadili oštećenje, nego se sve do posljednjeg dana života pojavljuju čak i nove živčane ćelije iz živčanih matičnih ćelija u moždanim ventrikulima (dio limbičkog sistema). Iz tih matičnih ćelija svakog dana nastaje do 6.000 novih živčanih ćelija, uglavnom u dva područja mozga; u hipokampusu, tvorevini ključnoj za učenje i pamćenje, te u olfaktornom bulbusu koji prima podražaj iz ćelija u nosu osjetljivih na miris, a takođe je povezan sa pamćenjem” (Hannaford, 2007, str. 22).

Djeca u školi pretežno sjede, gledaju i slušaju, a vrlo malo mirišu, dodiruju, manipulišu, vrlo malo se kreću. Tradicionalno nastavno okruženje je siromašno kao okolina za podsticanje mijelinizacije neurona i za usložnjavanje neuronskih mreža. Kada se tome doda prisila, disciplinovanje ili formalno školsko obavezivanje, prepoznamo situaciju u kojoj škola osiromašuje umjesto da obogaćuje dječiji nervni sistem, dječiju inteligenciju.

“Istraživači koji su izučavali glodare i ptice otkrili su da nove živčane ćelije rastu reagujući na obogaćeno, sigurno, složeno okruženje s prostorom za kretanje i istraživanje, svježim vazduhom, dobrom hranom i vodom, suigračima i igračkama. Takvi uslovi nude proširene mogućnosti za učenje, povećanje društvene interakcije te prostor za istraživanje i život. U pokušaju da razumiju koji tačno vidovi obogaćenog okruženja podstiču najveći rast živčanih ćelija, istraživači su pronašli da su integrišući kružno-poprečni pokreti glodara koji su svojevolumno trčali unutar kotača za trčanje udvostručili broj preživjelih novorođenih živčanih ćelija. Čini se da je ključ u voljno povezanim pokretima. To nije vrijedilo kad bi se životinje prisiljavalo da se kreću u kotačima za trčanje – ti su glodari zapravo gubili živčane ćelije” (ibidem, str. 22).



Slika 4. Razvoj neuralne mreže u ljudskom mozgu (Myers, 1989, str. 62)

Ovdje se moramo zapitati koliko tradicionalne škole imaju prinude, a koliko dobrovoljnog ili voljnog učenja. Da li je moguće anticipirati modernu školu koja će uvažiti ove spoznaje nauke. Jasno je da jeste, tu nema spora. Sada slijedi pitanje: u kojoj školi bi djeca sa problemima za učenje našla stvarnu podršku za vlastiti razvoj – u tradicionalnoj ili modernoj koja koristi metode multisenzornog učenja. Ovaj odgovor prepuštamo cijenjenom čitaocu.

Prenos informacija teče na tri načina: 1) hemijski, 2) mehanički i 3) električno (Guyton, 1988, str. 156). Određene *hemijske tvari* mogu podražavati živčano vlakno. “Među te tvari spadaju kiseline, lužine, bilo koja otopina soli velike koncentracije i, što je najvažnije od svega, acetil-kolin. Mnoga živčana vlakna kad su podražena, luče acetil-kolin na završecima koji čine sinapse s drugim neuronima i mišićnim vlaknima” (ibidem, str. 156). Ove tvari na narednom neuronu ili mišiću preko sinapse otvaraju pore promjera od 0,6 do 0,7 nanometara koje su dovoljno velike da ioni kao transmiteri mogu proći. *Mehaničko podražavanje* podrazumijeva dodir dendrita i prijemnog neurona. “Gnječenje, štipanje ili bodenje živčanog vlakna može uzrokovati iznenadni val ulaska natrija u vlakno i iz očitih razloga izazvati akcijski potencijal” (ibidem, str. 157). *Električnim putem* vlakna se podražavaju katodnim i anodnim strujama koje usmjeravaju tok iona kroz membranu i pubudu ili ekscitaciju sljedećeg neurona. Ova tri načina prenosa informacija duž živčanih vlakana najčešće su u kombinaciji. “Brzina vođenja u živčanim vlaknima varira od svega 0,5 metara u sekundi u vrlo tankim živčanim vlaknima, pa do 130 metara u sekundi u vrlo debelim živčanim vlaknima” (ibidem, str. 156). Lako prepoznamo da neki ljudi imaju slow-motion, odnosno usporeno kretanje, a da se drugi živahno kreću. Ovo zavisi od debljine vlakana, odnosno od njihove mijeliziranosti, dužine aksona i razgranatosti mreže neurona u datoj sferi aktiviranja mišićnog sistema. To se odnosi i na druge organe i funkcije u nervnom sistemu. Ako se neko bavi matematikom, njegov centar u kori velikog mozga zadužen za matematičke operacije biće razvijeniji, površinski veći a hemijski, termalno i električno aktivniji.

Upotrijebimo obje hemisfere mozga

Ljudski mozak ima nevjerovatno velike potencijale pamćenja i obrade informacija. Zahvaljujući kapacitetu svoga mozga, svaki čovjek je kosmos za sebe. “Uz procjenu od 1015 neuronskih veza, moguć broj poruka koje u bilo kojem trenutku preskaču preko sinapsi, nadilazi broj atoma u poznatom svemiru” (Hannaford, 2007, str. 30). Naš mozak je nevjerovatno moćna i složena aparatura i ne treba ga posmatrati odvojeno od cjelokupnog nervnog sistema, odnosno, ne treba ga odvajati od cijelog tijela. Da bi se adekvatno razvio, mozgu su potrebni rani inputi, rane pobude i rano stimulisanje. Zato nikada nije prerano početi sa vježbanjem djetetovog mozga, sa učenjem.

Osim senzacija ili pobuda koje primamo preko pet čula, mi učimo čitavim tijelom, učimo prostorno i vremenski. Ako prihvatimo tezu da je prositor-vrijeme četvrta dimenzija (Hoking, 2006, str. 184), tada se moramo

zapitati koliko poznajemo učenje u ovoj dimenziji. Iskustva nam govore da prostorno učenje djeci neobično prija što oni iskazuju neskrivenom radošću.

“U šumskim vrtićima u Danskoj, Švedskoj i Njemačkoj, posmatrala sam kako djeca aktivno razvijaju svoj vestibularni sistem. Ta su se djeca, u dobi od dvije do šest godina, kotrljala nizbrdo, penjala na visoke stijene bez pomoći, penjala na ljestve i drveće, hodala po trupcima i vrtjela se pjevajući narodne pjesme. Kada krenu u osnovnu školu tijela će im biti potpuno spremna za učenje” (Hannaford, 2007, str. 42).

Kada se dodir kombinuje sa ostalim čulima, aktivira se veći obim mozga i stvaraju se složenije neuronske mreže što rezultira povećanjem potencijala za učenje. U školama je kretanje djece svedeno na minimum, a kada imamo u vidu činjenicu da ta djeca sve više vremena i kod kuće provode sjedeći ispred televizije ili kompjutera, jasno je koliko se danas smanjuje IQ potencijal ljudi. “I kod odraslog stanovništva u Sjedinjenim Državama kretanje se uvelike smanjilo. Robert Dastmen (Dustman) je otkrio da uključivanje neaktivnih muškaraca i žena, pedesetih i šezdesetih godina, u četveromjesečni program brzog hodanja, za 10 posto povećava njihovu učinkovitost u rješavanju mentalnih testova” (ibidem, str. 159). O značaju kretanja za uspješan rad i stvaralaštvo piše i Nikola Tesla. “Na aktivnost mišljenja vrlo povoljno utiče hodanje. Svakog dana hodam najmanje deset milja. Ovo me je držalo uvijek u dobrom stanju. Osim toga, kupam se svaki dan i izvodim tjelesna vježbanja u kupatilu” (Тесла, 2004, str. 32).

Kod većine ljudi dominantna je lijeva ili desna hemisfera mozga. Kada spavaju na sigurnom mjestu, ljudi na jastuk okreću dominantno uho jer žele isključiti što više šumova pošto je ovo uho osjetljivije od drugog, manje dominantnog. U slučaju da spavaju na novom i manje sigurnom mjestu, ljudi će jastuku okrenuti manje dominantno uho jer im dominantno treba biti otvoreno kako bi registrovalo šumove i zvukove koji nagovještavaju potencijalnu opasnost. Na taj način kod nas funkcioniše i dominantno oko, dominantna ruka ili noga te drugi organi. Dominacija jedne hemisfere mozga, njeno intenzivno korištenje i zagrijavanje, stvara neravnotežu i pojačava umor osobe. Kako izravnati obje hemisfere mozga i tijela? Postoji određeni sistem tjelesnih vježbi koji direktno utiču na izjednačavanje aktivnosti dvije hemisfere korteksa. To su Brain Gyim vježbe, odnosno vježbe za “gimnastiku mozga”. Takve vježbe su: *Krstasto hodanje*, *Kvačenje*, *Lijene osmice*, *Misleća kapa* i druge (šire: Hannaford, 2007, str. 131 i dalje).

O važnosti prostornog učenja govore mnogobrojni radovi. Poznata sentenca je da ono što ne znamo nacrtati, zapravo i ne znamo. Ta prostorna dimenzija razumijevanja fenomena i odnosa bila je izuzetno značajna i za

kreatore kakav je Tesla. “Potpun uspjeh se ne može postići ni na koji drugi način jer mi znamo samo ono što možemo vizuelno izraziti. Bez opažanja oblika nema preciznog znanja” (Tesla, 2004, str. 62). Poznato je da je Tesla svoje patente u radionicu donosio u glavi, a potom majstorima diktirao koju debljinu žice trebaju namotavati u koliko navoja, da je precizno diktirao mjere, oblik, materijale i slično. Sve to je najčešće činio uredno salonski obučen sa kravatom i bijelim rukavicama. Većina velikih stvaralaca koristila je obe hemisfere mozga (Buzan, 2001).. Postoji prirodna podjela ključnih funkcija u našem korteksu.

“Kod većine ljudi lijevi korteks se pretežno bavi logikom, riječima, listama, brojevima, linearnošću i analogijama; takozvanim *akademskim* aktivnostima. Dok je lijevi korteks uposlen ovakvim aktivnostima, desni korteks više ‘pliva na alfa talasima’, odnosno boravi u stanju odmaranja, spreman da skoči i pomogne ukoliko zatreba. Desni korteks se pretežno bavi ritmom, imaginacijom, bojama, dnevnim sanjarenjem, prostornim poimanjem, geštaltom i trodimenzionalnošću” (Buzan, 2004, str. 16).

Izjednačavanje aktivnosti lijeve i desne polovine mozga možemo izvoditi na bezbroj načina. Jedno istraživanje na uzorku od 13.000 djece sa simptomima disleksije iz Australije, Afrike i Amerike pokazalo je da jednostavna vježba može ukloniti disleksiju. Ova djeca su uključena u program koji je trajao šest mjeseci, a taj program se sastojao u tome da djeca stojeći na jastuku prebacuju vrećice s grahom iz jedne u drugu ruku dva puta po deset minuta dnevno. Nakon ovih vježbi simptomi disleksije su iščezli (Britten, 2004). Ovdje se postavlja pitanje da li je u školskim uslovima moguće izvoditi aktivnosti koje će izjednačiti aktivnosti obe polovine mozga a da su te aktivnosti ujedno kompatibilne sa postojećim nastavnim planovima i programima. Odgovor je potvrđan: ne samo da je moguće, nego se i nastava može bazirati na takvim aktivnostima. Upravo tome je povećan ovaj rad. Ovdje nudim metode koje na postojećim nastavnim planovima i programima, putem igara i tjelesnih aktivnosti pomažu djeci da uče s lakoćom i zadovoljstvom, a pri tome omogućuju i djeci s posebnim potrebama da budu maksimalno uključena u aktivnosti u učionici.

Poznato je da desni mozak stvara ideje a lijevi organizuje i strukturise informacije. Obe hemisfere korteksa su potrebne za istinsko i efikasno učenje. Barbara Vajtli smatra da tradicionalni školski sistem preferise metode koje pogoduju funkcijama lijeve hemisfere mozga na uštrb desne. “Veći dio savremenog obrazovanja i dalje je pod dominacijom programa za lijevi mozak” (Vitale, 2005, str. xii). Ako se nastavnik zapita “Zašto ovo dijete ne može razumjeti gradivo?”, on automatski prebacuje odgovornost na dijete, ali

ako se zapita “Zašto ovo gradivo ne mogu približiti djetetu?”, tada sam preuzima odgovornost za posao koji obavlja. Ako kod djeteta dominira desna polovina mozga, ono će vjerovatno biti manje efikasno u početnom čitanju i još nekim ranim školskim aktivnostima. “Otkrila sam da ovakva izrazito desnomozgovna djeca imaju teškoća u školi” (ibidem, str. 9). Od samog dolaska u školu djeca imaju probleme jer im nastava nije po mjeri. “Mala djeca općenito nisu spremna za simbolički i apstraktan tip poučavanja pomoću olovke i papira koji im mi danas nudimo” (ibidem, str. 7). Osim što zanemaruje djecu sa dominantnom desnom hemisferom mozga, nastava u redovnim školama nije prilagođena vestibularnom, proprioceptivnom i uopšte osjetilnom učenju.

Nemaju sva djeca izrazito dominantnu lijevu ili desnu hemisferu korteksa. Većina djece koristi obje polovine mozga, ali se i kod većine prepoznaje određena istaknutost funkcija jedne polovine mozga. Za nastavnike i pedagoge u školi bilo bi korisno znati koja hemisfera dominira kod svakog učenika kako bi mogli prilagoditi nastavu onima koji imaju izrazito dominantnu desnu hemisferu jer su oni najviše ugroženi tradicionalnom organizacijom nastave. Ne postoje pouzdani mjerni instrumenti za to, ali uz pomoć rada Barbare Vajtli (Vitale, 2005), sačinio sam dva instrumenta: PDH-skaler (Preferencija desne hemisfere) i LHDH-inventar (Lijeva i desna hemisfera mozga) koji mogu poslužiti samo kao dobar orijentir za prepoznavanje preferisanja desne ili lijeve hemisfere mozga.

Metode multisenzornog učenja

Metode multisenzornog učenja podrazumijevaju angažovanje što više čula, po mogućnosti kretanje i specijalne aktivnosti, aktiviranje vestibularnog sistema, korišćenje proprioceptivnih iskustava, jednostavnije rečeno – učenje cijelim tijelom, odnosno holističko učenje. To su metode koje omogućuju da se djeca kreću, okreću, hodaju, prevreću, da stvari posmatraju iz drugačijeg ugla, da manipulišu materijalima, da pišu tijelom i slično. Ovdje prikazujem nekoliko takvih metoda podesnih za realizaciju nastavnog plana i programa koji se odnosi na početno čitanje i pisanje te na uvod u elementarne brojevne relacije. Radi se o sljedećim metodama:

- 1) slikovno pismo,
- 2) self projekcija,
- 3) konstruktivna manipulacija,
- 4) izazov–odgovor,
- 5) natjecanje,

- 6) holističko predstavljanje,
- 7) emocionalno angažovanje.

Svaku od sedam metoda detaljno sam razradio, uz primjere i radionice za realizaciju, gdje sam ukazao na način kako se data metoda može primijeniti u nastavi. Ograničeni prostor ovdje ne omogućuje prikaz tih metoda i radionica, ali njihova primjena u praksi već je počela a rezultati su impresivni.

Zaključak

Tradicionalna škola je koncipirana tako da se nastavnik prvenstveno bavi gradivom s ciljem da ga posreduje učenicima. Preovlađujući stereotip je da djeca sjede, gledaju i slušaju nastavnika. Vrlo malo pričaju, hodaju, manipulišu, uče dodirrom, mirisom, okusom. Osim toga, tradicionalna škola je koncipirana prvenstveno za lijevomožgovne učenike a neprilagođena desnomožgovnim učenicima. U ovom radu sam objasnio koliko je značajno rano stimulisanje vestibularnog aparata djece, koliko je važno aktivirati cijelo tijelo kako bi se ojačalo proprioceptivno učenje, odnosno učenje na osnovu proprioceptivnih iskustava. Sve to je posebno značajno za dijete koje ima probleme u razvoju kada se nađe u redovnoj školi, u razredu sa vršnjacima koji nemaju takve probleme. Takvom djetetu je potrebna podrška ali i razumijevanje vršnjaka. Isto tako, potrebno je izraditi poseban prilagođen nastavni program u kome ćemo poći od principa *Šta dijete sa problemima u razvoju može uraditi* (Canevaro, 2000). Ono što djeci u redovnim školama izgleda lako savladivo, djeci sa problemima u razvoju može biti ozbiljan problem i velika prepreka. Ako izradimo prilagođeni program, ako pođemo od toga šta dijete sa problemima u razvoju može, ako primijenimo metode multisenzornog učenja i uključimo to dijete u kolektivne aktivnosti, sigurno je da ćemo omogućiti da dijete s problemima u razvoju dobije u redovnoj školi više nego što bi dobilo u specijalnoj.

Metode koje aktiviraju učenikovo tijelo, koje angažuju više čula pri učenju, koje zahtijevaju manipulaciju, kretanje i niz aktivnosti koje aktiviraju obje polovine korteksa ovdje su posebno razrađene. Radi se o sedam takvih metoda: 1) slikovno pismo, 2) self projekcija, 3) konstruktivna manipulacija, 4) izazov–odgovor, 5) natjecanje, 6) holističko predstavljanje i 7) emocionalno angažovanje. Svaku od ovih metoda nastavnik može kombinovati sa ostalim metodama ili čak i sa didaktičkim i na taj način dobiti novi kvalitet u nastavi. Ovdje se radi o posebnim metodama koje pogoduju svakom djetetu a posebno djetetu koje ima probleme u razvoju.

Literatura

1. Alexander, T. & Cess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner & Mazel.
2. Britten, N. (2004). Routine that headmaster found on Internet Sparks Global Interest. *British Dyslexia Association Journal*. 21. maj. 2004.
3. Buzan, T. (2001). *Koristite obe hemisfere mozga: Put ka intelektualnoj ravnoteži*. Beograd: Finesa.
4. Buzan, T. i Buzan, B. (1999). *Mape uma: Brilljantno razmišljanje*. Beograd: Finesa.
5. Canevaro, A. (2000). *Između deficita i hendikepa*. (Prevod izdanja Università' degli studio di Bologna, Dipartimento di science dell'educazione). Tuzla: Educ Aid.
6. Chopra, D. (1989). *Quantum healing. Exploring the frontiers of mind: Body medicine*. New York: Free Press.
7. Greenspan, S. I., and Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
8. Guyton, A. C. (1988). *Medicinska fiziologija*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
9. Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac: Ostvarenje.
10. Hoking, S. (2006). *Krača povest vremena*. Beograd: Alnari.
11. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535–548.
12. Myers, D. G. (1989). *Psychology*. New York: Worth Publishers, Inc.
13. Suzić, N. (2005a). *Riznica igara za učenje slova i brojki*. Banja Luka: TT-Centar.
14. Suzić, N. (2005b). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
15. Suzić, N. (2008). Rani start kao civilizacijski izazov. U *Zborniku radova drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa "Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole"* (str. 97–113). Zenica: Pedagoški fakultet.
16. Suzić, N. (2009). Kako učenici vrednuju školu i kako uče. U zborniku: *Monografija međunarodnog znanstvenog skupa "Škola po mjeri"* (str. 221–236). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
17. Тесла, Н. (2004). *Тако је говорио Тесла*. Нови Сад: Стари простор.
18. Vitale, B. M. (2005). *Jednorozci su stvarni: Pristup učenju desnom hemisferom mozga*. Lekenik: Ostvarenje.
19. Wikipedia, the free encyclopedia (2009). *Vestibular system*. http://209.85.229.132/search?q=cache:_jJ18-sptkYJ:en.wikipedia.org. Očitano: 25. 07. 2009. godine.

Ненад Сузич

РАНЕЕ МУЛЬТИСЕНСОРНОЕ УЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Резюме: Традиционная школа подвержена стереотипу, по которому от детей с самого начала требуется сесть за парты, смотреть на учителя и слушать то, о чем он говорит. Запах, вкус, прикосновение, почти исключены из школьного обучения, а движение сведено к минимуму. Даже речь сводится к минимуму, потому что больше всех говорит учитель. У детей есть надобность поворачиваться, кувыркаться, смеяться, брать вещи вокруг в руки, пользоваться всем телом в процессе учения, а в традиционной школе им это не разрешается. Данная работа посвящена именно этому. В ней речь идет о вестибулярном аппарате, проприоцептивном опыте и вопросу о том, как привести в равновесие активизацию левого и правого полушария мозга при учении в школе, потому что известен факт приспособленности школьного обучения именно к детям, использующим левое полушарие. В этом тексте автор предлагает семь методов, подобных для активизации всех органов чувств и уравнивания работы левого и правого полушария кортекса в работе над учебным материалом.

Ключевые слова: Вестибулярная система, проприоцепция, мультисенсорное учение, методы мультисенсорного обучения

Nenad Suzić

EARLY MULTI-SENSOR LEARNING AT SCHOOL

Summary: The traditional school supports the stereotype which requires from children to sit at the desk from the very beginning, look at the teacher and listen to what he is talking. Smell, taste, touch are almost excluded from the school learning, while movement is reduced to a minimum. The speech is reduced to the minimum, as well, since the teacher is the one who talks. Children need to twiddle, tumble, laugh, manipulate things around them, and use the whole body when learning, while the traditional school withholds them to do that. Is it possible to meet the needs of the child? There is no doubt that it is possible. This paper analyzes exactly with this issue. It deals with the vestibular apparatus, proprioceptive experiences, and the issue of how to equate activation of the left and the right brain hemispheres in classroom learning, since it is known that schools are designed primarily for the left-hemisphere-brain children. The author offers seven methods which can be used in the elaboration of the teaching material to activate all the senses, and equate left and right hemisphere of the cortex.

Key words: Vestibular system, proprioception, multi-sensor learning, methods of multi-sensor learning

*Dr Mile Ilić**

SPECIFIČNOSTI I EFEKTI UČENJA UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNOJ RAZREDNOJ NASTAVI SRPSKOG JEZIKA

Rezime: U radu su identifikovane i analizirane determinante specifičnosti i efekata učenja učenika sa posebnim potrebama (pojedinaца sa razvojnim teškoćama, darovitih i lingvistički talentovanih) u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika. U takvoj nastavi organizovano je individualizovano, interaktivno i zajedničko učenje svih učenika. Za učenike sa razvojnim teškoćama prikladno su personalizovane kombinacije učenja pokušajima i pogreškama i učenja po analogiji elementarnih jezičkih i osnovnih književno-teorijskih sadržaja, uz naglasak na reprodukciji i praktičnoj primjeni saznanja u raznovrsnim vježbama. Daroviti i talentovani učenici pretežno uče uviđanjem, otkrićem, rješavanjem problema, stižući produktivna znanja, ispostavljajući sustvaralaštvo i inventivnost, razvijajući kritičke i stvaralačke sposobnosti. Dominira učenje temeljeno na uspjehu svakog učenika.

Obrazložene su mogućnosti metodološkog i metodičkog obučavanja nastavnika za podsticanje i usmjeravanje takvog učenja. Analizirani su rezultati eksperimenta sa paralelnim grupama učenika. Ustanovljena su obrazovna postignuća u inkluzivnoj nastavi (bolje razumijevanje teksta, veća brzina čitanja u sebi i uspješnije pismeno izražavanje) i vaspitni efekti (povećana motivacija za učenje i verbalna kreativnost).

Ključne riječi: Učenici sa posebnim potrebama, teškoće u razvoju, daroviti i lingvistički talentovani, metodološko i metodičko obučavanje nastavnika, specifičnosti učenja, inkluzivna razredna nastava srpskog jezika, eksperiment, obrazovna postignuća, vaspitni efekti

Polazišta

Didaktičko-metodičke specifičnosti i obrazovno-vaspitni efekti učenja učenika sa posebnim potrebama¹ u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika uslovljeni su sljedećim determinantama:

* Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

¹ Ovaj rad uglavnom je zasnovan na saznanjima u okviru naučno-istraživačkog projekta

- Identifikovanim sazajnim mogućnostima, eventualnim razvojnim smetnjama, nivoima i strukturama znanja srpskog jezika, interesovanjima, preprekama i ostalim individualnim potencijalima i potrebama svakog učenika;
- Stepenom profesionalne osposobljenosti nastavnika za pripremanje, izvođenje i vrednovanje inkluzivne razredne nastava srpskog jezika u okviru koje se ostvaruju specifičnosti individualizovanog, interaktivnog i zajedničkog učenja programskih sadržaja;
- Dometom stvarnog zadovaoljavanja kriterija inkluzivne razredne nastave srpskog jezika;
- Specifičnostima programskih sadržaja srpskog jezika u razrednoj nastavi (čitanje, rad na tekstu, kultura izražavanja – usmenog i pisanog, gramatika i pravopis) sa intencijama razvijanja funkcionalne pismenosti;
- Stručno-timskom podrškom u koncipiranju i ostvarivanju programa individualnog vaspitno-obrazovnog rada;
- Kvalitetom partnerstva nastavnika i roditelja učenika sa posebnim potrebama;
- Koordinacijom djelovanja nastavnika, pedagoško-psihološke službe, rukovodilaca i stručnih organa škole, te relevantnih stručnih i društvenih institucija i organizacija.

Međuzavisno dejstvo tih determinati tokova i ishoda učenja učenika sa posebnim potrebama biće djelotvornije ukoliko je u školskoj praksi repektovana naučno-teorijska utemeljenost inkluzivne nastave, sa rasvjetljenom inkluzivnošću društvenog i pedagoškog konteksta, te eksplicitiranim teorijskim osnovama inkluzivne nastave.² Tako bi procesi učenja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika bili podržavani djelotvornim poučavanjem u okviru naučno zasnovanih odrednica inkluzivne razredne nastave srpskog

“Učenje i razvoj djece sa posebnim potrebama” koji je na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci finansijski podržalo Ministarstvo za nauku i tehnologiju Republike Srpske 2009. godine. Rukovodilac projekta bio je autor ovog rada. U tekstu su pokazatelji empirijskog istraživanja koje je autor realizovao u okviru pripreme monografije „Inkluzivna nastava“ (2010).

Autor ovog rada preferira manje stigmatizirajući termin učenici (djeca) sa preprekama u učenju i učešću. Ovde je ipak zadržan termin učenici sa posebnim potrebama, jer je takva bila (timski) data sintagma u nazivu naučnog projekta, a i u literaturi, pedagoškoj praksi i široj javnosti još uvijek se češće koristi termin učenici (djeca) sa posebnim potrebama kojim se označavaju pojedinci sa smetnjama i preprekama u razvoju, daroviti, pripadnici marginalizovanih grupa, itd.

² Takve teorijske osnove inkluzivne nastave navedene su u monografiji autora ovoga rada (Inkluzivna nastava, Istočno Srajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, 2010, str. 30-47.)

jezika, u kojoj bi dominirale njene prednosti i bile predupređivane njene eventualne slabosti.

Specifičnosti učenja

U inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika i književnosti povećan je intenzitet aktivnosti učenika sa posebnim potrebama. Tada se odvija *zajedničko, individualizovano i interaktivno učenje* podržano adekvatnim *poučavanjem*. Tokom tog procesa progresivno se mijenjaju i razvijaju individualne karakteristike učenika, na osnovu interakcije i potencijala njegove ličnosti (intrapsihičkih snaga) i odabranih programskih sadržaja (obrazovnih dobara), komunikacije sa drugim učenicima i poučavanjem. Učenje u inkluzivnoj nastavi je proces u kojem se potvrđuju i istovremeno razvijaju učenikove individualne snage tako što se interakcijom snažno vezuju za njima odgovarajuće programske sadržaje (ili obrazovna dobra). „Tek pomoću obrazovnih dobara razvijamo bogatstvo subjektivne ljudske osjetilnosti, muzikalno uho, oko za ljepotu oblika, nos za raspoznavanje najraznovrsnijih mirisa itd. Ali, mi učenjem ne razvijamo samo naših pet osjetila. Učenjem i podučavanjem mi razvijamo i tzv. *duhovna* i praktička osjetila (moralnost, volja, ljubav, radoznalost, interesovanja, mašta, vjerovanje itd.). Stoga su osjetila odgojenog i obrazovanog čovjeka drugačija od osjetila neodgojenog i neobrazovanog čovjeka. Prema tome, učenje i poučavanje omogućavaju da se čovjek može potvrđivati u svim svojim odnosima sa svijetom u gledanju, slušanju, mirisanju, kušanju, osjećanju, mišljenju, htijenju, voljenju, itd.“ (Slatina, 2005, str. 127). Učenje i poučavanje u inkluzivnoj nastavi u funkciji su takvog psihološkog rasta i razvoja autentične ličnosti svakog pojedinog učenika.

Iako preovlađuje *individualizovano i interaktivno učenje*, u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika nezaobilazno je i *zajedničko (kolektivno, frontalno) učenje*. Zastupljeno je u različitim stručno-metodički osmišljenim situacijama kada učenici sa posebnim potrebama zajedno sa svim ostalim učenicima prema svojim mogućnostima učestvuju i slušanju nastavnikovog interpretativnog čitanja, njegovih objašnjenja i heurističke analize književnog teksta, zatim u štafetnom čitanju, govornoj vježbi, ispravci pismene vježbe, itd.

Dominirajuće *individualizovano učenje* učenika sa posebnim potrebama u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika (shodno njegovim kognitivnim sposobnostima, verbalnim mogućnostima, književnim recepcijama, literarnim invencijama, gramatičko-pravopisnim predznanjima, čitalačkim intere-

sovanjima i drugim potencijalima i eventualnim smetnjama) prožeto je grupnim i pojedinačnim angažovanjima u manjoj ili većoj mjeri mehanizmima i modelima učenja kao što su: učenje pokušajima i pogreškama, uslovljavanjem, po analogiji, uviđanjem, otkrivanjem, reproduktivno, produktivno, uz refleksivno, konvergentno, kritičko, evaluativno i kreativno mišljenje. Njihova zastupljenost različita je kod učenika sa razvojnim teškoćama, darovitih, talentovanih, doseljenika koji tek uče srpski jezik, bilingvističkih, itd.

U efikasnoj inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika, kakva je inkluzivna nastava, značajan prostor pripada i *interaktivnom učenju* učenika sa posebnim potrebama. Takvo učenje ostvaruje se u raznolikim varijantama grupnih programskih vježbi u okviru kojih se proširuju, produbljuju znanja učenika i pospješuju procesi interiorizacije i dinamizmi internalizacije nastaju pozitivne promjene u sociopsihološkim karakteristikama ličnosti učenika. Te promjene su i psihičkog i društvenog karaktera. „Istinske sociopsihološke promjene su moguće ukoliko postoji *interakcija* između *ljudskih* individualnih *snaga* i obrazovnih dobara. Pojmom obrazovno dobro želi se reći da je relevantan samo onaj sadržaj koji u individui razvija neku ljudsku životnu snagu i određene pedagoške svrhe (saznajemo estetska i društvena svojstva ličnosti). Dakle, obrazovno dobro je onaj edukacijski sadržaj pomoću kojeg je moguće obrazovanje i formiranje neke ljudske individualne snage“ (Isto, str. 127). U inkluzivnoj nastavi dominira neposredan dodir učenikovih kognitivnih, afektivnih i konativnih potencijala i obrazovnog dobra. Te interaktivne kontakte prate aktivnosti učenja, a pospješuje u nužnoj mjeri djelotvorno poučavanje (Isto, str. 177).

Posebno stimulatívno učenje učenika sa posebnim potrebama temeljeno je na njihovom uspjehu u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.

Učenje temeljeno na uspjehu (ili učenje pomoću uspjeha) pokazalo se efikasnim u inkluzivnoj nastavi srpskog jezika, naročito prilikom aktiviranja učenika sa teškoćama u učenju i razvoju (djece sa preprekama u učenju i učešću – onih sa nedovoljnom mentalnom razvijenošću, sa govornim manama, sa smetnjama u čitanju i pisanju, sa nerazvijenim interesovanjima i navikama za učenje, sa strahom od neuspjeha itd.). Nastavnik primjenjuje pedagoški postupak „ugrađivanje uspjeha“, što znači da se takvom učeniku u početku daju zadaci koje on može uspješno da riješi. Takvim ugrađivanjem uspjeha u iskustvo učenika, on postepeno stiče samopouzdanje u učenju programskih sadržaja iz srpskog jezika.

Ugrađivanje uspjeha u iskustvo učenja u inkluzivnoj nastavi srpskog jezika je svojevrsna primjena principa potkrepljenja, kojeg su bihevioristi

definisali kao zakon efekta ili princip efekta. Prema tom zakonu ili principu učenik brže uči ili usvaja one reakcije iza kojih dolazi pozitivno potkrepljenje a sporije uči ili ne usvaja one odgovore koji su praćeni negativnim potkrepljenjem (neuspjehom, ukorom, kaznom, slabom ocjenom, opomenom). Pozitivno potkrepljenje (uspješno rješenje, pohvala, osmijeh, podrška) izaziva kod učenika priyatnost (zadovoljstvo), a negativno potkrepljenje (saznanje o neuspjehu, opomena) stvara osjećanje neprijatnosti ili nezadovoljstva. Što je priyatnost (zadovoljstvo) ili neprijatnost (nezadovoljstvo) intenzivnije izraženo u većoj mjeri se jača ili slabi veza između stimulusa (zahtjeva, namjere, aktivnosti učenja) i reakcije (rješenja, odgovora, usvojenog sadržaja, vještine, navike). Potkrepljenjem izazvano aktivno stanje priyatnosti ili neprijatnosti koje je ustanovljeno u bihejviorističkim psihološkim istraživanjima i dovelo je do naziva i formulacije zakona (principa) efekta.

Prema Skinneru zakon ili princip učenja pomoću uspjeha temelji se na sljedećim generalizacijama bihejviorističkih istraživanja:

1. Učenik uči ili mijenja način svog ponašanja pod uticajem *posljedica* svoje aktivnosti.
2. Posljedice koje povećavaju vjerovatnost ponavljanja određene aktivnosti zovu se *potkrepljivači*.
3. Ako potkrepljenje *neposrednije* slijedi željenu aktivnost, vjerovatnije je da će se ponašanje koje sadrži takva aktivnost ponoviti.
4. Što je potkrepljenje *češće*, vjerovatnije je da će učenik ponoviti aktivnost koja je bila praćena tim potkrepljenjem.
5. Odstutnost ili *odgađanje* potkrepljenja nakon neke aktivnosti smanjuje vjerovatnost da će se ta aktivnost ponoviti.
6. *Tekuće* potkrepljenje aktivnosti (tj. takvo potkrepljenje koje se ostvaruje ne samo nakon aktivnosti već i u njezinom toku) povećava vrijeme u kojem učenik hoće da se bavi aktivnošću.
7. Ponašanje učenika u toku učenja može se postupno oblikovati pomoću *diferenciranog* potkrepljenja, tj. nastojanjem da se potkrijepi željeni oblik ponašanja, a sprečavanjem potkrepljenja nepoželjnih oblika ponašanja.
8. Osim što povećava vjerovatnost ponavljanja nekog ponašanja, potkrepljenje i ubrzava aktivnost učenika i njegov interes za učenje (tzv. *motivacioni* efekti potkrepljenja).
9. Ponašanje učenika može se razviti do vrlo kompleksnih oblika, time što se najprije formiraju njegovi jednostavni oblici, a zatim kombinuju u lančani niz. (Skinner, 1969, prema: Slatina, 2005, str. 138).

Iz tih bihejviorističkih ustanovljenih generalizacija izvedene su sljedeće formule učenja: *učenje = stimulus + reakcija + potkrepljenje*, i (ili) *učenje = stimulus + potkrepljenje + reakcija*. Dakle, istaknuta je veza između stimulusa (S) i reakcije (R) kao i karakter potkrepljenja (P) – (poticaj koji prati tu vezu). Princip potkrepljenja objašnjava eferentnu modifikaciju (promjenu radnji). On se može upotrijebiti zajedno sa uslovljavanjem (aferentnom modifikacijom). Na ovaj način nastale su S-R teorije učenja.

Iz pomenutih generalizacija mogu se izvesti dodatni principi učenja kao što su princip *učenja razlika*, *učestalost*, *prvenstvo* i *skorašnjost*. *Učenje razlika ili diskriminatorno učenje* je jedna varijanta učenja pomoću uspjeha. Njime se stavlja naglasak na proces razlikovanja. Pri učenju se koriste nagrade za tačne reakcije, za uspješno razlikovanje dvije draži. Učestalost znači da češće stvaranje neke veze omogućuje da veza postane jača. No, u tom ne treba pretjerivati, često ponavljanje stvara dosadu i odbojnost, što ometa učenje i razvoj ličnosti. Vježbanje u inkluzivnoj nastavi ne smije prijeći u monotono i dosadno ponavljanje.

Principi uslovljavanja i potkrepljenja objašnjavaju samo izvjesno učenje, a ne mogu objasniti bogate promjene kakve stvara svjesno iskustvo u razvoju ličnosti. Takve promjene objašnjavaju se pomoću usmjerenosti učenja i uviđanja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.

Svaki čovjek nosi u sebi ove usmjerenosti kao latentne sposobnosti koje su spremne za akciju pod pogodnim uslovima. Ovu latentnu gotovost Olport naziva toničnim aspektom usmjerenosti. Kada je podstaknuta ta usmjerenost vodi, upravlja aktivnostima koje dovode do rješenja problema ili izvršenja jednog čina. Primjer latentne sposobnosti je i čovjekova prirodna pronicljivost. Kako usmjerenost umnogome određuje proces učenja, zadatak nastavnika u inkluzivnoj nastavi jeste da omogućuje i te pogodne okolnosti u kojima se usmjerenost javlja i funkcioniše.

Učenje u inkluzivnoj nastavi zahtijeva zainteresovanost, napor, upornost i pažnju, što omogućuje neurofiziološku angažovanost i animiranje spoznajnih snaga učenika u recepciji ishodišno orijentisanih programskih sadržaja nastave srpskog jezika.

Nastavnik bira sadržaje i zahtjeve učenja u zoni učenikovog bliskog razvoja koji izazivaju znatiželju, a podsticajnim poučavanjem učenik anticipira uspjeh u rješavanju zadataka. Iz toga proističe učenikova obuzetost zadatkom, usresređenost pažnje i aktiviranje njegovih kognitivnih i afektivnih potencijala, tj. maksimalna uključenost učenika u aktivno, brzo i stabilno učenje. Poznato je da se aktivnim učenjem mnogo više i brže pamti nego pasivnim učenjem. „Ako neka individua ima aktivnu ulogu u jednoj situaciji učenja, a)

ona teži da brže postigne odgovor koji treba da bude tačan i b) taj odgovor teži da bude temeljitije obrazovan nego kada neka individua ostaje pasivna“ (Prema: Allport, 1992, str. 82). Ovo je tzv. zakon participacije kojeg su formulisali i obrazložili Rose Haggard and Rose (1944, str. 34).

Kako pojedinac najuspješnije uči aktivnom participacijom onog što je, prema Olportu, ego – relativno, jaka interesovanja za učenje u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika poprimaju obilježja najdubljih nivoa unutrašnje motivacije za sticanje *ego – angažovanih iskustava i spoznaja*. Takva interesovanja u ja – angažovanom učenju zahtijevaju odgovarajuća obrazovna dobra, pa se od nastavnika očekuje studiozno upoznavanje individualnih potencijala učenika za učenje, selekcionisanje njima adekvatnih programskih sadržaja i zadataka nastave srpskog jezika na mlađem osnovnoškolskom uzrastu.

Dok su u „pasivnom“ učenju (dominantnom u tradicionalnoj predavačkoj nastavi) dovoljna učenikova interesovanja za draži (nastavnikov monolog, vizuelne prezentacije, odgovori ostalih učenika), dotle u aktivnom učenju u inkluzivnoj nastavi „istodobno idu gledanje i predmet gledanja, slušanje i predmet slušanja, mišljenje i predmet mišljenja, voljenje i predmet voljenja itd. U interakciji između individualnih životnih snaga i obrazovnog dobra rađaju se aktivnosti koje u sebi i sobom nose fenomen učenja. Njih nazivamo aktivnostima učenja. Učenje koje se odvija preko odgovarajućih aktivnosti kojima se učenik bavi nazivamo aktivnostima učenja“ (Slatina, 2005, str. 142).

Učenici, a najčešće oni iznadprosječnog školskog uspjeha (među kojima su i darovita djeca i mladi) u okviru inkluzivne razredne nastave srpskog jezika *uče i uviđanjem* relacije između uzroka posljedica, veza i odnosa, između predmeta, pojava, primjera i pravila itd. Oni nalaze rješenja složenih problema odjedanput, stvaralački generalizujući strategiju rješavanja takve klase problema. Karakteristika učenja uviđanjem je iznenadnost. Od trenutka uviđanja, rezultati učenja u inkluzivnoj nastavi postaju stalna tekovina učenika. Poslije uviđanja dati problem rješava se brzo i lako. Takvo učenje razlikuje se od učenja putem pokušaja i pogrešaka. Tokom učenja putem pokušaja i pogrešaka rješenje zadataka slijedi poslije ispravnog odgovora ili postupka. Rješenju problema uviđanjem prethodi period ispitivanja i traganja, zapažanja ključnih mjesta u problemskoj situaciji, nedostajućih ili skrivenih elemenata, uočavanje polazišta i odlučnih tačaka u problemskoj teškoći koju treba riješiti učenjem u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.

Inkluzivna razredna nastava srpskog jezika stimulativan je didaktičko-metodički koncept uvažavanja specifičnosti učenja učenika sa posebnim potrebama različitih kategorija, kao što su učenici: oštećenog vida, sluha, i govora; sa teškoćama u čitanju i pisanju; nedovoljno mentalno razvijeni; sa poremećajima psihičkog razvoja, daroviti; jezički i literarno talentovani; doseljenici koji ne govore srpski jezik i ostali sa preprekama u učenju srpskog jezika.³

Važno je, ali nije dovoljno da nastavnici žele da organizuju personalno i programski prikladne procese učenja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika i književnosti. Ishodi takve obuke su: 1. metodološka osposobljenost za identifikaciju predznanja, postignuća, potreba i ostalih individualnih razlika, te razvijanje profila učenika; 2. metodička obučenost za razvijanje i realizaciju programa i modela individualizovanog, interaktivnog i zajedničkog učenja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.⁴

Profesionalno osposobljeni nastavnici biće u mogućnosti da izaberu, planiraju i primjenjuju odgovarajuće modele (tradicionalne, inovativno-individualizovane i interaktivne) razredne nastave srpskog jezika i u okviru njih individualno planirane načine učenja učenika sa posebnim potrebama. Odabrani didaktičko-metodički model biće inkluzivan u mjeri u kojoj zadovoljava sljedeće kriterije inkluzivnosti:

1. Obuhvaćenost ili istinska prihvaćenost svakog učesnika bez obzira na prepreke u učenju i učešću, (tzv. posebne potrebe) obrazovana postignuća, darovitost, etičku, religioznu, lingvističku pripadnost ili bilo koju različitost;
2. Ugodnost okruženja, nenasilna komunikacija i prijatnost emocionalne atmosfere za učenike sa preprekama u učenju i učešću, darovite, talentovane i sve ostale učenike, te njegovanje prijateljstva između njih;
3. Ravnopravno, partnersko učešće svih učenika (sa razvojnim teškoćama, darovitih i ostalih) i nastavnika u odlučivanju o bitnim pitanjima pripremanja, realizovanja i vrednovanja nastave;

³ O razvojnim karakteristikama, saznavnim i drugim potencijalima i preprekama u učenju i učešću određenih kategorija učenika sa posebnim potrebama postoji relevantna specijalno pedagoška, medicinska, psihopedagoška, psihopatološka i inkluzivno-didaktička literatura koja se može koristiti u istraživanju i u unapređivanju njihovog učenja u razrednoj nastavi srpskog jezika, ostalih predmeta i vaspitno-obrazovnom procesu uopšte.

⁴ Informacija o ciljevima, zadacima i sadržajima takve obuke date su u monografiji autora ovoga rada „Inkluzivna nastava“, 2010, str. 81-106, a instruktivni model programa obuke naveden je u njegovom radu „Interaktivno obučavanje nastavnika za individualizaciju učenja čitanja i pisanja u inkluzivnoj nastavi“. U Zborniku *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju* (2006). Sarajevo: CES.

4. Individualizacija učenja, vježbanjem stvaralaštva učenika prema njihovim nivoima i strukturama znanja, sposobnostima i ostalim potencijalima koji se stimulišu do ličnih maksimuma;
5. Dodatna pomoć učenicima sa preprekama u učenju i učešću, darovitim i ostalim učenicima u usvajanju znanja, usavršavanju vještina, njegovanju navika, razvoju sposobnosti, socijalizaciji autentičnih individualiteta;
6. Djelotvorno poučavanje planirano na temeljnim kvalitetima (samostalnog, zajedničkog, individualizovanog i interaktivnog) rada učenika na optimalizovanim ishodima učenja učenika, na optimalizovanim ishodima u sferi trajnog razumijevanja i prihvatljivim dokazima da su oni ostvareni kao i na instrumentima za evaluaciju, procesualnih, ishodišnih i kombinovanih kvaliteta rada učenika (Ilić, 2010, str. 161-162).

Raznovrsnost, saznajna i stvaralačka privlačnost sadržaja svakog programskog područja razredne nastave srpskog jezika (čitanja, književnosti, kulture izražavanja, gramatike i pravopisa) omogućuju realizaciju specifičnih procesa, mehanizama i modela učenja svakog učenika sa posebnim potrebama. Značajna podrška njihovoj realizaciji je stalno razvijanje inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse u školi – pedagoškom kontekstu učenja i nastave. Profesionalno pedagoško-andragoško njegovanje partnerstva škole i porodice i razvoj inkluzivnosti društvene sredine (u kojoj treba svoje aktivnosti da obavljaju nadležene, stručne i upravne institucije, nevladine i druge organizacije) mogu znatno olakšati učenje i djelotvorno poučavanje učenika sa posebnim potrebama u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.

Metodologija

U okviru polugodišnjeg didaktičko-metodičkog eksperimenta provjeravane su mogućnosti i obrazovno-vaspitni efekti (zavisna varijabla) učenja učenika V razreda sa posebnim potrebama u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika. Prije eksperimenta sa paralelnim grupama interaktivno su metodološki i metodički obučeni nastavnici eksperimentatori za organizovanje individualno specifičnih načina učenja u toj nastavi.

Hipoteza je bila da će učenici eksperimentalne grupe koji su učili u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika u odnosu na učenike kontrolne grupe koji su iste programske sadržaje usvajali u uobičajenoj (tradicionalnoj) nastavi postići u prosjeku statistički značajno veća obrazovna postignuća (1. brzina čitanja u sebi, 2. razumijevanje pročitano teksta i 3. pismeno

izražavanje) i vaspitne fekte (1. motivaciju za učenje i 2. verbalnu kreativnost).

U inicijalnom i finalnom ispitivanju korištene su paralelene forme (A i B) standardizovanih instrumenata:

1. Test brzine čitanja u sebi – TBČUS,
2. Test razumijevanja pročitanoг teksta – TRPT,
3. Test pismenog izražavanja – TPI,
4. Upitnik motivacije za školsko učenje i
5. Test verbalne kreativnosti –TVK.

Testovi za mjerenje obrazovnih postignuća (1-3.) su autorski, a sadrženi su i korišteni u ranijim projektima. Aberdinski upitnik motivacije za školsko učenje odavno je poznat (priložen i obrazložen u magistarskom radu autora), a autor verbalne kreativnosti je njemački psiholog Šape (takođe se nalazi u istom radu).

Eksperiment je proveden u banjalučkim osnovnim školama. Četiri eksperimentalna odjeljenja V razreda sa 104 učenika bila su u OŠ „Ivo Andrić“, a četiri kontrolna odjeljenja radila su u OŠ „Branko Radičević“, takođe sa 104 učenika. Ujednačavanje odjeljenja izvršeno je prema nalazima inicijalnih mjerenja, kao i po prosječnim ocjenama iz srpskog jezika i opšteg školskog uspjeha, hronološkoj dobi, polu, ekonomskom statusu. Stručna sprema, radni staž nastavnika u E i K grupi, te materijalno-tehnički uslovi u školama, takođe, su približno ujednačeni.

Rezultati

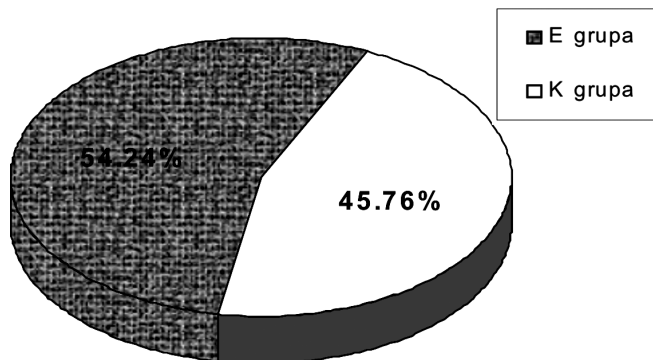
Učeći u inkluzivnoj razrednoj nastavi, učenici eksperimentalnih (E) odjeljenja postigli su značajno veća obrazovna postignuća i vaspitne efekte od učenika kontrolnih (K) odjeljenja koji su učestvovali u uobičajenoj, uglavnom tradicionalnoj nastavi što potvrđuju statistički pokazatelji navedeni us sljedećim tabelama.

Tabela 1. Rezultati eksperimentalne (E) i kontrolne (K) grupe učenika na finalnom ispitivanju brzine čitanja u sebi

Grupe	N	M	SD	t - omjer	Nivo značajnosti razlike	
					0,05	0,01
Eksperimentalna	104	187,38	54,20	4,35	1,98	2,63
Kontrolna	104	158,10	49,74			

Prosječna superiornost u brzini čitanja u sebi učenika E grupe vidljiva je u tabeli 1.

E i K odjeljenja (grupe ispitanika) bile su približno ujednačene na inicijalnom ispitivanju brzine čitanja u sebi, a u finalnim mjerenjima utvrđena je statistički značajna razlika koja se može uočiti na sljedećem grafikonu.



Grafikon 1. Prosječna brzina u sebi E i K grupe učenika na finalnom ispitivanju brzine čitanja u sebi

Slične razlike ustanovljene su i u završnom mjerenju razumijevanja pročitane teksta, što se može zapaziti u narednoj tabeli.

Tabela 2. Prosječni rezultati učenika E i K grupe na finalnom ispitivanju razumijevanja pročitane teksta

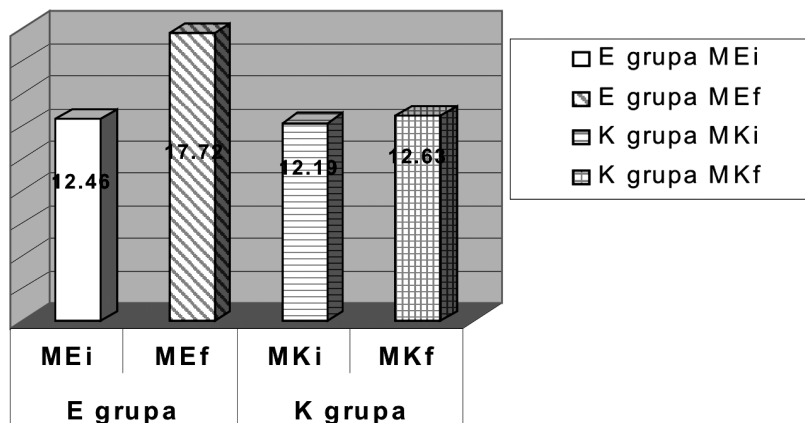
Grupe	N	M	SD	t - omjer	Nivo značajnosti razlike	
					0,05	0,01
Eksperimentalna	104	58,10	9,81	6,045	1,98	2,63
Kontrolna	104	50,30	9,02		1,98	2,63

Tabela 3. Postignuća učenika E i K grupe na finalnom ispitivanju pismenog izražavanja

Grupe	N	M	SD	t - omjer	Nivo značajnosti razlike	
					0,05	0,01
Eksperimentalna	104	17,49	4,60	7,72	1,98	2,63
Kontrolna	104	12,63	5,40		1,98	2,63

Učenci E odjeljenja u prosjeku su bolje napredovali i u funkcionalnoj pismenosti ili kulturi izražavanja o čemu govore statistički pokazatelji u tabeli 3.

Statistički pokazatelji završnog ispitivanja postignuća u pismenom izražavanju učenika E i K odjeljenja komparativno su prikazani na sljedećem grafikonu.



Grafikon 2. Postignuća učenika na finalnom ispitivanju pismenog izražavanja

Vaspitni efekti učenja u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika u odnosu na usvajanje programskih sadržaja u tradicionalnoj nastavi, u prosjeku su značajno bolji. Motivacija za učenje učenika E odjeljenja bila je u prosjeku statistički značajno višeg nivoa nakon eksperimenta, što dokazuju indikativni pokazatelji u tabeli broj 4.

Tabela 4. Pokazatelji motivacije za školsko učenje

Grupe	N	M	SD	t - omjer	Nivo značajnosti razlike	
					0,05	0,01
Eksperimentalna	104	20,48	4,58	7,70	1,98	2,63
Kontrolna	104	15,62	5,37		1,98	2,63

Sumarni rezultati finalnog mjerenja verbalne kreativnosti (pedagoški vrlo vrijednog vaspitnog efekta učenja) komparativno su prikazani u tabeli broj 5.

Tabela 5: Rezultati finalnog ispitivanja verbalne kreativnosti učenika E i K grupe

Grupe	N	M	SD	t - omjer	Nivo značajnosti razlike	
					0,05	0,01
Eksperimentalna	104	56,38	13,26	5,71	1,98	2,63
Kontrolna	104	36,50	11,10			

Istaknuti pokazatelji potvrdili su očekivanje da će učenici E grupe u inkluzivnoj nastavi u većoj mjeri poboljšavati svoju verbalnu kreativnost nego učenici K grupe koji su učestvovali u uobičajenoj nastavi srpskog jezika. Za razliku od E grupe, učenici K grupe su ostvarili na finalnom ispitivanju i niži prosječni rezultat verbalne kreativnosti, što je vidljivo u sljedećem tabelarnom pregledu.

Navedeni pokazatelji potvrdili su postavljenu i ranije u cjelosti navedenu hipotezu o statistički značajno boljim i obrazovnim postignućima i vaspitni efektima učenja u inkluzivnoj u odnosu na učenje u uobičajenoj tzv. tradicionalnoj razrednoj nastavi srpskog jezika. Za takve ishode učenja moguće je dati nekoliko objašnjenja. U uobičajenoj (tradicionalnoj) nastavi srpskog jezika preovlađuju nediferencirani programski sadržaji i zahtjevi (zadaci, pitanja) za učenike. Dominira verbalno-reproduktivno učenje u pretežno slušalačkim i izvršilačkim istovrsnim i istovremenim aktivnostima učenika, uglavnom podržano učiteljevim predavačkim angažovanjem. Očekivani ishodi su uglavnom memorisani književno-teorijski elementarno lingvistički sadržaji. Što veći obim zapamćenih sadržaja učenik pokaže na pisanim i usmenim ispitivanjima dobija veću ocjenu, bez obzira na stepen trajnog razumijevanja i pokazane funkcionalne pismenosti. Zapostavljene su specifičnosti učenja djece sa teškoćama u razvoju, kao i stilovi i modeli mogućeg otkrivajućeg učenja i potencijalnog stvaralaštva darovitih pojedina. Sadržaji i načini učenja uglavnom nisu individualizovani, niti očekivani rezultati učenja diferencirani. Zato je, vjerovatno, bio skromniji napredak ispitanika K grupa (odjeljenja) u razumijevanju pročitanog teksta, brzini čitanja u sebi, pismenom izražavanju, motivaciji za učenje i verbalnoj kreativnosti.

Zašto su u prosjeku bili superiorniji učenici E grupa (odjeljenja) na završnom ispitivanju, u odnosu na K grupe i na sopstveni start (u inicijalnom mjerenju) u sve tri varijable obrazovnih postignuća (brzina čitanja u sebi, razumijevanje pročitanog teksta i pismeno izražavanje) i vaspitnim efektima

(motivaciji za učenje i verbalnoj kreativnosti)? Njihovi nastavnici su primjenom objektivnijih instrumenata ustanovili indikativne pokazatelje nivoa i struktura znanja, interesovanja za programska područja srpskog jezika, ostale potencijale i eventualne smetnje u učenju svakog učenika, a među njima onih sa posebnim potrebama. Razvili su profile ispodprosječnih učenika (među kojima su pojedinci sa razvojnim teškoćama) i natprosječnih učenika (među kojima su lingvistički i literarno talentovani). Razvili su za njih programe vaspitno-obrazovnog rada i podsticali personalizovane strategije učenja u zonama bliskog razvoja, sa naglaskom na trajno razumijevanje i funkcionalnu jezičku primjenu ključnih sadržaja u nastavi, van škole i tokom cijelog života. Najbolji učenici (među kojima daroviti i talentovani) učili su pretežno uviđanjem, otkrivanjem, kritički, recepcijom književnih tekstova, misleći kritički i ispoljavajući se inventivno, povećavajući unutrašnju motivaciju za samoučenjem i kreativnošću. Pojedinci sa teškoćama u razvoju i saznavanju učili su najčešće pokušajima i pogreškama, po analogiji, pozitivnim uslovljavanjem, sa naglaskom na nužnu reprodukciju elementarnih programskih sadržaja i njihovu vrlo čestu primjenu u igrolikim leksičkim, govornim, stilskim, pravopisnim, čitalačkim, literarnim i drugim vježbama. Dominiralo je individualizovano, interaktivno i zajedničko učenje temeljeno na uspjehu u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika, što je omogućilo postizanje značajnih vaspitno-obrazovnih rezultata na finalnom ispitivanju čiji su pokazatelji prikazani u prethodnim tabelarnim pregledima.

Zaključak

Različite su specifičnosti učenja učenika sa posebnim potrebama u u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika. Determinisane su njihovim individualitetima, profesionalnom obučenosti nastavnika, zadovoljavanjem kriterija inkluzivnosti nastave, specifičnostima programskih sadržaja srpskog jezika, stručno-timskom podrškom, partnerstvom škole i porodice i koordinacijom nadležnih institucija i organizacija.

U inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika preovlađuje individualizovano učenje, a povremeno se organizuje interaktivno i zajedničko učenje pojedinaca sa posebnim potrebama i ostalih učenika u odjeljenju. Ispodprosječnim učenicima (među kojima su i učenici sa razvojnim teškoćama) prikladno su personalizovane strategije učenja u kojima preovlađuju: učenje pokušajima i pogreškama, pozitivnim uslovljavanjem i po analogiji. U okviru njihovih individualizovanih kombinacija preovlađuju: reproduktivno mišljenje, zapamćivanje elementarnih programskih sadržaja iz srpskog jezika, sa

preferiranjem igrolikih aktivnosti, praktičnih čitalačkih, leksičkih, pisanih, pravopisnih, stilskih i drugih jezičkih vježbi u pojedinačnim zonama bliskog razvoja.

U učenju natprosječnih učenika, među kojima su daroviti i jezički talentovani, u inkluzivnoj nastavi dominiraju: učenje otkrićem, uviđanjem i recepcijom književnog teksta, uz kritičko, kreativno i produktivno mišljenje, sustvaralaštvo i inventivno ispoljavanje.

Učenje temeljeno na uspjehu svakog učenika dominira u inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika. Organizaciji strategija učenja u inkluzivnoj nastavi srpskog jezika prethodi metodološko osposobljavanje nastavnika za objektivniju identifikaciju nivoa i struktura znanja i ostalih individualnih potencijala i prepreka i za izradu profila učenika sa posebnim potrebama, te metodičko obučavanje za razvijanje prikladnih programa individualnog obrazovno-vaspitnog rada, pripremanje i realizaciju modela individualizovane i interaktivne razredne nastave srpskog jezika.

U didaktičko-metodičkom eksperimentu sa paralelnim grupama utvrđeni su obrazovno-vaspitni efekti učenja učenika sa posebnim potrebama i ostalih učenika u inkluzivnoj nastavi. U odnosu na učenje u uobičajenoj (tradicionalnoj) razrednoj nastavi srpskog jezika postignuti su statistički značajno bolji rezultati u brzini čitanja u sebi, razumijevanju pročitanoг teksta, pismenom izražavanju, motivaciji za školsko učenje i verbalnoj kreativnosti. Ti nalazi eksperimentalnog istraživanja ukazuju na potrebe i mogućnosti češćeg organizovanja učenja učenika sa posebnim potrebama i ostalih pojedinaca inkluzivnoj razrednoj nastavi srpskog jezika.

Literatura

1. Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća*. CSIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 IQA, UK, adaptirano za BiH u Save The Children UK, program u BiH.
2. Booth, T. (1996). *A perspective on Inclusion from England*. Helsinki: Journal of Education, 26.
3. Bosacki, S.L. (2003). *Theory of mind and self-concept in preadolescents*. Links with gender and language. Journal of Educational Research, 92, str. 709 – 717.
4. Branković, D., Ilić, M., Suzić, N., Milijević, S., Bogojević, S., Vilotijević, M., Mandić, D. (2005). *Inovacije u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka: Comesgrafika.

5. Claxton, G. (1996). *Implicit theories of learning*. In B. Claxton, t. Atkinson, M. Osborn and M. Wallace (Eds.), *Liberating learners – Lessons for professional development in Education*. London and New York: Routledge.
6. Cuhner, K., Mc Clelland, A. And Safford, Ph. (1996). *Human diversity in education*, Mc Grow – Hill.
7. Čehić, E. (2001). *Psihološko-pedagoške pretpostavke odgoja i obrazovanja i djece sa posebnim potrebama*. Zbornik radova “Društvena i odgojno – obrazovna briga o osobama sa posebnim potrebama, danas i sutra”. Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Udruženje studenata sa posebnim potrebama i volontera, str. 29 – 31.
8. Čolić, T. (2008). *Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas*. Banja Luka: Art print.
9. Davidov, V.V. (1995). *O shvatanjima razvijajuće nastave*. U zborniku „Saznanje i nastava“. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 9 – 36.
10. Dimić, D. (2005). *Deca sa blagim smetnjama u razvoju i učenju u odjeljenjima redovne osnovne škole*. Novi Sad: Platonemum.
11. Đorđević, B. (1995). *Daroviti učenici i (ne) uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
12. Đorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja: Prosveta.
13. Đukić, M. (2003). *Teorijski model individualizovane nastave u didaktici u knjizi autorice Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad.
14. Filipović, R. (1990), redakcija. *Englesko – hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Ilić, M. (1999). *Interaktivna nastava različitih nivoa složenosti*. U knjizi: Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i UNICEF.
16. Ilić, M. (2006). *Interaktivno obučavanje nastavnika za individualizaciju učenja čitanja i pisanja u inkluzivnoj nastavi*. U zborniku: *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju*. Sarajevo: CES.
17. Ilić, M. (2008). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
18. Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
19. Ilić, M. (2005). *Planiranje efikasne nastave u obrnutom dizajnu*. Banja Luka: Naša škola, br. 1 – 2. str. 141 - 158.
20. Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
21. Klajić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod.
22. Kostelnik, M. J. I saradnici (2004). *Djeca sa posebnim potrebama*. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: Educa.

23. Kvašček, R. (1973). *Primjena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
24. Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
25. Maksić, S. (1995). *Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada*. Zbornik Saznanje i nastava. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 131 – 151.
26. Matanović – Mamuzić, M. (1982). *Teškoće čitanja i pisanja*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Matijašević, R. (1987). *Noviji pristup dijagnostici u razumijevanju autističnog sindroma*. U: Kocijan – Hercigonja, D. (ur.): *Autizam, dijagnostika i diferencijalna dijagnostika*. Zagreb.
28. Miller, a. (2001). *Drama darovitog deteta*. Novi Sad: Budućnost.
29. Mišić, D (1995). *Uključivanje (inkluzija) korak dalje od integracije djece sa teškoćama u razvoju*. Zagreb: Psiha 1,4, str. 28 – 30.
30. Muminović, H. (2003). *Određenje i identifikacija nadarenosti*. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, str. 138 – 153.
31. Opara, D. (1992). *Obrazovanje šoloobveznih otrok s težavarni u razvoju i učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo.
32. Pašalić – Kreso, A. (2003). *Geneza poznavanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja ravnopravnosti u obrazovanju*. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, str. 2 - 24.
33. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
34. Pravilnik o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama u osnovnim i srednjim školama (2004). Službeni glasnik RS. br. 85 od 29.09.2004. str. 1..
35. Primorac, Z. (2003). *Kratki prilog jednoj teoriji (Inkluzivno obrazovanje)*. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, str. 34 – 45.
36. Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
37. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
38. Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Миле Илич

СПЕЦИФИКА И ЭФФЕКТЫ ПРОЦЕССА УЧЕНИЯ У УЧЕНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССНОМ ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ

Резюме: В работе установлены и проанализированы детерминанты специфики и эффектов учения у учеников с особыми потребностями (одиночек, отстающих в развитии, и одаренных и лингвистически талантливых), в инклюзивном обучении сербскому языку в классе. В таком обучении проведены индивидуализированные интерактивные и совместные занятия всех учеников. В соответствии с их возможностями, для учеников отстающих в развитии сделаны персонализированные программы изучения элементарных языковых и литературно – теоретических тем, сочетающих учение по методу попыток / ошибок и по методу аналогии. При том акцент ставился на репродукцию усвоенного материала и его практическое применение в разнообразных упражнениях. Установлено, что одаренные и талантливые ученики в первую очередь усваивают материал путем осознания, открытия, решения проблем, приобретая продуктивные знания, проявляя кооперативность и изобретательность, развивая критические и творческие способности. В этой группе доминирует учение, основанное на успехе каждого ученика.

В работе также рассматриваются возможности методической и методологической подготовки преподавателей, способных побуждать и направлять такой тип учения. Проанализированы и результаты эксперимента с параллельными группами учеников, установлены образовательные достижения в инклюзивном обучении (лучшее понимание текста, убыстрение темпа чтения про себя, более успешное письменное изложение), и воспитательные эффекты (повышение мотивации к учению и речевое творчество).

Ключевые слова: ученики с особыми потребностями, одаренные и лингвистически талантливые ученики, методическая и методологическая подготовка преподавателей, специфика учения, инклюзивное классное обучение сербскому языку

Mile Ilić

LEARNING SPECIFICITIES AND EFFECTS OF PUPILS
WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE CLASS TEACHING
OF THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: The paper identifies and analyzes determinants of learning specificities and effects of pupils with special needs (individuals with developmental disabilities, gifted and linguistically talented) in an inclusive class teaching of the Serbian language. Such teaching organizes individualized, interactive and common learning of all pupils. The pupils with developmental disabilities need appropriately personalized combination of the trial and error learning, and learning by analogy of elementary linguistic and basic literary-theoretical contents, with the emphasis on reproduction and practical application of knowledge in a variety of exercises. Gifted and talented pupils mostly learn by realizing, discovering, problem-solving, acquiring productive knowledge, presenting co-creativity and inventiveness, developing critical and creative abilities. Learning based on success of each student is dominant.

There have been explained possibilities of methodological and methodical training of teachers to encourage and guide such learning. There have been analyzed the results of the experiment with parallel groups of students. There are established educational achievements in the inclusive teaching (better understanding of the text, a faster silent reading, and more successful written expression), and the educational effects (an increased motivation for learning and verbal creativity).

Key words: Pupils with special needs, gifted and linguistically talented, methodological and methodical training of teachers, learning specificities, inclusive class teaching of the Serbian language

UDC: 378.147:364.62
377.4:364.62
374.7:364.62

*Канд. пед. наук Н.В.Гребенникова, В.В.Лемин**

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ИНОВАТИВНЫХ ТЕХНИК В ОБРАЗОВАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Резюме: В статье анализируются специфические признаки инновативных техник в системе континуального образования в зависимости от характеристик студентов – будущих специалистов в сфере социальной работы и их мотивация в учебе. Анализ ценностей указал на необходимость применения рефлексивных образовательных техник с элементами ролевого моделирования.

Особое внимание направлено на применение таких техник в образовании пожилых людей, где нужна психологическая помощь для обеспечения положительного настроения среди обучающихся. Формы такой помощи исследованы в рамках программы „Народного факультета”.

Ключевые слова: Обучение пожилых людей, профессиональная подготовка специалистов по социальной работе, инновативные техники, рефлексивные образовательные техники, положительный подход

Реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования направлена на освоение обучающимися знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование каждого человека в ключевых сферах жизнедеятельности, как в интересах самого человека, так и общества. Таким образом, необходимо создавать условия для удовлетворения потребности в саморазвитии, самопознании и самосовершенствовании всех участников образовательного процесса; для формирования компетенций, способствующих социальной адаптации обучающихся на разных этапах жизни.

Одна из современных точек зрения на сущность образования состоит в том, что его следует рассматривать „в широком, экзистенциальном

* Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского, Россия

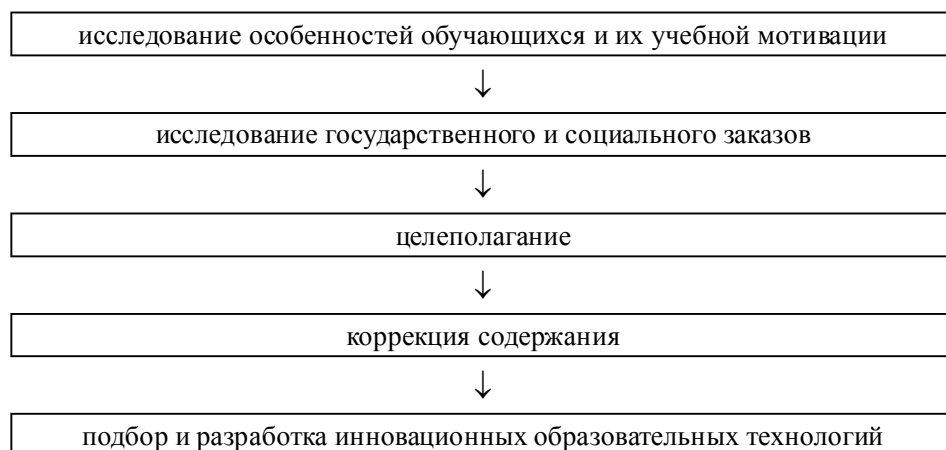
контексте, то есть как категорию бытия. „Образованный” - это не тот, кто много знает. ... Образованным является тот, кто овладел структурой своей личности с помощью культуры” [2, с.102].

Кафедра социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф.М.Достоевского реализует ряд проектов в системе непрерывного образования:

1. Выпуск специалистов по социальной работе.
2. Обеспечение психолого-педагогической подготовки специалистов различных профилей в университете.
3. Осуществление образования пожилых людей в рамках „Народного факультета”.
4. Реализация программ повышения квалификации специалистов образования и социальной сферы.

Эффективность реализации данных проектов зависит от следующих факторов: насколько при осуществлении целеполагания учтены особенности обучающихся, их мотивационные тенденции и готовность принимать требования образовательного учреждения; насколько обучающие, развивающие и воспитательные цели согласуются с государственным и социальным заказами; насколько подбор содержания и образовательных технологий соответствуют поставленным целям.

Таким образом, процесс педагогического проектирования осуществляется по схеме:



В рамках нашей статьи, мы остановимся на описании данной технологической цепочки двух проектов: подготовке специалистов по

социальной работе в вузе и образовании пожилых людей в рамках Народного факультета.

Кафедра социальной работы, педагогики и психологии имеет 10-летний опыт выпуска специалистов по социальной работе. Подготовка специалистов в сфере социальной работы осуществляется с учетом специфики становления теории и практики социальной работы:

1. Широкого спектра потенциальных полей профессиональной практики специалистов в условиях межведомственной интеграции и дифференциации деятельности социальных учреждений.
2. Факторов эффективности профессиональной деятельности, обеспечивающих многоаспектный и многофункциональный взгляд на социальные проблемы.
3. Реализации полимодального подхода в условиях становления практики психосоциальной работы, которая развивалась в нашей стране скачкообразно, а не эволюционным путем, как в других странах.

Чтобы успешно функционировать в перечисленных условиях практики, специалист по социальной работе, выпускник вуза должен уметь проявлять высокую степень самостоятельности и ответственности, иметь высокий уровень профессиональной культуры, владеть широким спектром исследовательских и социально-психологических технологий, он постоянно должен находиться в режиме саморазвития и активного участия в инновационных процессах, владеть глубокими фундаментальными знаниями в социально-гуманитарной сфере.

Государственный заказ, сформулированный в новых образовательных стандартах, базируется на гуманистической парадигме, основной педагогической ценностью которой является человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса овладения знаниями. Основная идея данной парадигмы состоит в ценностно-смысловом равноправии преподавателя и студента, поэтому важны не только конкретные знания, но, в первую очередь, отношения. Иначе говоря, при гуманистической парадигме образовательный процесс строится на основе субъект-субъектных отношений, а ведущим видом взаимодействия является диалог, направленный в первую очередь на саморазвитие, раскрытие творческого потенциала, ресурсов человека.

К.Я. Вазиной [1] выделены пять универсальных (необходимых и достаточных) способностей, обеспечивающих саморазвитие человека в процессе жизни, включая ее профессиональный аспект. Перечень способностей следующий:

1. исследовательские способности, выполняющие функции диагностики и контроля реальной ситуации;
2. проектировочные, выполняющие функции составления программ, дальнейших целевых действий;
3. исполнительские, выполняющие функции реализации жизненных программ;
4. коммуникативные способности, которые выполняют функции внешнего механизма саморазвития, позволяющего установить взаимосвязи с различными людьми;
5. рефлексивные, выполняющие функции формирования ценностных ориентиров и мировоззренческих позиций.

Наиболее значимыми автор называет рефлексивные способности.

Для организации образовательного процесса в диалоговом режиме в русле гуманистической парадигмы необходимо учесть готовность студентов к разделению ответственности за качество образования с педагогами, их ценностные позиции и жизненные установки.

Для выявления готовности студентов к самостоятельному и ответственному получению профессионального образования нами проведено пилотажное исследование. В качестве инструментария выбрана методика Е.Б. Фанталовой „Уровень соотношения „ценности” и „доступности” в различных жизненных сферах” [8]. Тестирование проводилось на 2 курсе среди студентов очной формы обучения специальности „Социальная работа”. Всего в исследовании приняло участие 23 человека (21 девушка и 2 юноши). Исходя из цели исследования, схема анализа результатов нами была модифицирована. В частности, для нас было важно выяснить не уровневые показатели, выраженные в баллах, а субъективную оценку значимости и доступности соответствующих ценностей. Поэтому для оценки полученных результатов мы использовали ранговые показатели. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Из данных, представленных в таблице, наглядно видно, что для студентов наиболее значимыми ценностями являются „Счастливая семейная жизнь” и „Любовь”, что вполне соответствует возрастным особенностям, поскольку одна из важных задач, которую решают в юношестве – это самоопределение в будущей семейной жизни. Тем более эта задача важна для девушек, которые, как правило, раньше юношей об этом задумываются. И именно данные ценности наименее доступны, по мнению студентов.

Таблица 1. Соотношение рангов „ценности” и „доступности” студентов 3 курса специальности „Социальная работа”

Ценности	Ценность	Доступность	Разность рангов
Активная, деятельная жизнь	10	4	6
Здоровье (физическое и психическое)	2	6	-4
Интересная работа	7	7	0
Красота природы и искусство	11	8	3
Любовь (духовная и физическая близость человека)	3,5	11	- 7,5
Материально обеспеченная жизнь	8,5	12	- 3,5
Наличие хороших и верных друзей	3,5	3	0,5
Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	5,5	2	3,5
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)	8,5	5	3,5
Свобода как независимость в поступках и действиях	6,5	1	5,5
Счастливая семейная жизнь	1	9,5	-8,5
Творчество (возможность творческой деятельности)	12	9,5	2,5

Максимальное совпадение показателей „ценность” и „доступность” обнаружены по двум шкалам: „Наличие хороших и верных друзей” и „Интересная работа”. В нашем случае это может свидетельствовать о хорошем социально-психологическом климате на факультете и заинтересованности студентов в получении специальности „социальная работа”.

Доступные ценности в рамках гуманистической парадигмы могут быть использованы как внутренние ресурсы для достижения значимых „желаемых” целей. Примечательно, что в качестве наиболее доступных ценностей второкурсники отметили следующие: „Свобода как независимость в поступках и действиях” (1-ый ранг), „Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)” (2-ой ранг), однако значимость данных ценностей весьма низка (5,5 и 6,5 ранги соответ-

ственно). Сходная ситуация отмечена и по ценности „Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие)”. Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, второкурсники обладают хорошим ресурсом для развития, с другой – такие важные для самореализации в процессе обучения ценности как „Свобода”, „Уверенность в себе”, „Познание” не являются для них значимыми и, следовательно, не выполняют смыслообразующей функции. Таким образом, эти студенты не готовы взять ответственность на себя, что является необходимым условием взаимодействия в рамках гуманистической парадигмы.

Данная позиция студентов получила дополнительное подтверждение при обсуждении результатов исследования в студенческой группе. В частности, более 70% студентов для разрешения зафиксированного противоречия предложили „внешние” ресурсы: вовлечение преподавателями студентов в различные виды деятельности; применение педагогами инновационных технологий, проведение тренингов социальной активности и др., что свидетельствует об их потребительской позиции и не достаточной готовности к диалоговой форме взаимодействия, требующей разделения ответственности между участниками образовательного процесса. Изменение позиции студентов в сторону готовности получения образования в русле гуманистической парадигмы возможно при целенаправленной работе по развитию их рефлексивных способностей, позволяющих молодым людям менять свои ценностные ориентиры, осознавать свою значимость и ответственность за получение качественного профессионального образования. Поэтому особое внимание мы уделяем использованию рефлексивных технологий на учебных занятиях.

Рефлексивная технология предполагает следующие процедурные элементы: анализ, критика и построение новой нормы деятельности [1].

В рамках профессионального образования нами в технологическую цепочку включен элемент ролевого моделирования, отражающий ситуацию профессиональной практики. Исходя из этого, рефлексивная технология при подготовке специалистов социальной сферы может быть представлена в виде схемы: задача – диалог – моделирование ситуации – формулирование затруднений (проблемы) – лекционная часть – задание (освоение путей решения проблемы с помощью полученных знаний) – обратная связь (заполнение листов обратной связи).

Таким образом, алгоритм рефлексивной образовательной технологии включает семь этапов.

Первичным звеном в технологической цепочке является постановка интересной, с опорой на жизненный опыт студентов, учебной задачи, в процессе работы над которой выявляются затруднения. Затруднения студентами выявляются также и в процессе имитации профессиональной ситуации, которую можно рассматривать как „тренажер”. На этом этапе возможно применение достаточно широкого спектра методов и приемов от ролевых игр, таких как: „Королевский двор”, „Инопланетная цивилизация”, до ценностно-ориентированных игр, таких как: „Жизненная перспектива”, „Эмиграция” и т.д. Анализируя свои действия в рамках ролевого моделирования, студенты снова уточняют свои профессиональные затруднения.

Неоднократное выявление несоответствия между представлениями о способах решения поставленной задачи и своими реальными действиями в смоделированной ситуации позволяет каждому студенту ставить личностные задачи саморазвития, мотивирует их к поиску путей преодоления своих затруднений, что возможно при получении новых знаний.

Для определения необходимости и возможности применения рефлексивных технологий с элементами ролевого моделирования в подготовке специалистов социальной сферы нами осуществлен сравнительный анализ результатов, полученных после проведения учебных занятий в рамках рефлексивной и традиционной технологий.

Сравнительный анализ осуществлялся нами на основании исследования содержания листов обратной связи и показателей диагностической методики „Самочувствие. Активность. Настроение”, которая предлагалась студентам в начале и конце учебных занятий.

В результате анализа ответов студентов на вопросы теоретического характера получены следующие результаты. В рамках рефлексивной технологии 72% студентов полностью воспроизвели информацию; в рамках традиционной технологии только 33% студентов показали полное знание учебного материала. При использовании рефлексивных технологий на учебных занятиях у 71% студентов улучшилось самочувствие. В то время как на традиционных занятиях такое улучшение наблюдалось лишь у 27% студентов. К концу учебных занятий зафиксировано снижение активности студентов в рамках традиционной технологии – у 53% студентов, в рамках рефлексивной – у 6% обучающихся.

Таким образом, анализ проведенного нами исследования позволяет сделать заключение о том, что рефлексивные технологии решают задачи

формирования внутренней мотивации учения и социальной активности студентов, а также являются здоровьесберегающими, позволяют развивать универсальные для процесса саморазвития способности (исследовательские, проектировочные, исполнительские, коммуникативные, рефлексивные), формируют базу знаний будущих специалистов, что делает данные образовательные технологии достаточно эффективными, повышающими качество профессионального образования.

Существует иная специфика образования людей пожилого возраста. Как уже отмечалось кафедра социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского осуществляет образование пожилых людей в рамках „Народного факультета”.

Смысл учения в пожилом возрасте состоит не только в получении знаний и объективной информации. Для образования пожилых существенно овладение ключевыми *компетенциями*, важными для жизни именно в преклонном возрасте. Поэтому пожилым людям объективные научные данные нужны для самоопределения в жизни.

„Уровень компетенций в пенсионном возрасте характеризуется следующими показателями:

- Оценка прошлого жизненного пути с точки зрения происходящих в обществе изменений, новых ценностей;
- Умение найти компромиссы между ожидаемым (в прошлом) и достигнутым (в настоящем);
- Готовность принимать потери, известные „ограничения” в жизни;
- Умение обходить жизненные ситуации, в которых человек оказывается неуверенным в себе” [3, с.21-22].

Таким образом, пожилой человек, который включился в образовательный процесс, не просто получает дополнительную информацию, он „нанализывает” полученные знания на тот жизненный, профессиональный, духовный опыт, который у него сложился к данному моменту. В итоге, пожилой человек проявляет свою активность не только в осуществлении учебной деятельности, но и в построении собственной жизни в целом.

Кроме того, для пожилого человека часто бывает важным получить конкретный результат сегодня, сейчас. Поэтому при реализации образовательных программ, ориентированных на пожилых людей необходимо учитывать их опыт, прошлое, настоящее и представление о будущем, их внутренние ресурсы. Иначе говоря, эффективное образование пожилых людей также невозможно вне субъектной парадигмы образования.

Важным аспектом образования пожилых является мотивация. В мотивации особенно ярко проявляются особенности пожилых людей как субъектов образовательного процесса. Что же привело пожилых людей учиться?

Для выявления мотивов включения людей пенсионного и предпенсионного возраста в образовательный процесс, слушателям был задан вопрос: „Что Вас побудило прийти на „Народный факультет“?“ Вопрос был открытым, что позволило получить широкий спектр информации: многие слушатели давали развернутые ответы, называли не одну, а несколько причин.

В качестве метода исследования был использован контент-анализ. Выборку составили 68 слушателей „Народного факультета“ в возрасте от 40 до 82 лет, из которых 5 мужчин и 63 женщины. Обобщенные результаты ответа на вопрос представлены в таблице 2.

Таблица 2. Мотивы включения людей пенсионного и предпенсионного возраста в образовательный процесс

№	Причины	Количество ответов	Процент ответов (%)
1	Потребность в знаниях, интерес	56	82,4
2	Общение	15	22,1
3	Самосовершенствование	11	16,2
4	По направлению	5	7,4
5	Потребность новизны в жизни	5	7,4
6	Желание помочь другим	3	4,4
7	Самопознание	2	2,9
8	Посоветовали	1	1,5

Анализ полученных результатов показал, что чаще всего зрелые люди, включаясь в образовательный процесс, руководствуются *познавательными потребностями*: 56 человек (82,4%) указали именно эту причину („жажда знаний“, „возможность обучения новому“, „подучиться работать на компьютере“, „хочу больше знать“, „недостаток знаний“, „расширение кругозора“, „интерес к новому“). Эти данные еще раз подтверждают, что познавательные потребности присущи людям всех возрастов, а также свидетельствуют о востребованности проекта „Народный факультет“, как формы образования людей пенсионного и предпенсионного возраста.

Второй по частоте встречаемости является *потребность в общении*, на нее указали 15 человек, что составляет 22,1% („знакомство с новыми людьми”, „быть с людьми”, „встретить новых друзей”). Данный мотив чаще встречается у людей пожилого возраста, что обусловлено сужением круга общения после выхода на пенсию. Любая совместная деятельность, в том числе и учебная, способствует образованию новых коммуникативных связей. Поэтому ожидания пожилых людей оправданы. Кроме того, наличие данного мотива, обусловившего приход пенсионеров на „Народный факультет”, является косвенным показателем готовности этих людей активно преобразовывать ситуацию дефицита общения, так характерную для данного возрастного периода.

Третьим по частоте встречаемости является *потребность в самосовершенствовании*, на нее указали 11 человек, что составляет 16,2% („самосовершенствование”, „повышение своего интеллекта, самодостаточности”, „общее развитие”, „получить мудрость”), что еще раз подтверждает готовность к изменениям людей старшего поколения.

Несколько человек также указали на то, что они пришли учиться на „Народный факультет”, поскольку испытывают потребность в „смене привычной обстановки” (5 человек (7,4%)), самопознании (2 человека (2,9%)), хотят помочь другим людям (3 человека (4,4%)).

Внешние причины включения в образовательный процесс: а именно „по направлению общественной организации”, „посоветовали” назывались достаточно редко (5 человек (7,4%) и 1 человек (1,5%) соответственно).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы относительно мотивов, побудивших людей пенсионного и предпенсионного возраста включиться в образовательный процесс:

1. Учебная деятельность старшего поколения полимотивирована: присутствует достаточно широкий спектр как внутренних, так и внешних мотивов учения.
2. Наиболее выраженными являются следующие потребности: познавательные потребности, потребность в общении и потребность в самосовершенствовании.
3. У слушателей „Народного факультета” преобладают внутренние мотивы учения.
4. В иерархии учебных мотивов доминируют познавательные потребности.
5. Вместе с тем большую роль играет и такой внешний мотив, как потребность в общении, причем данный мотив чаще встречается у

людей пенсионного, чем предпенсионного возраста, что обусловлено сужением круга общения после выхода на пенсию.

Совершенно очевидно, что адаптироваться к условиям обучения должны не только обучающиеся пожилые люди, но и сама система обучения должна определенным образом адаптироваться к ним. Необходимо, чтобы методы, формы и содержание обучения отражали специфику жизненного опыта, особенности восприятия материала и формирования новых умений и навыков у пожилых людей.

Важно учитывать, что пожилой человек, который включается в процесс образования, естественно, привносит в него свой жизненный опыт, мировоззрение, ценности, а также те умения и навыки, которые сложились у него ранее. Новые и прошлые знания могут находиться в разных отношениях: они могут входить в противоречие, либо, наоборот, дополнять, обогащать друг друга, синтезироваться, облегчая процесс учения. Поэтому новые знания должны быть достаточно аргументированными, убедительными, доказательными, содержать апелляцию к сформировавшимся ценностям, чтобы быть принятыми пожилым человеком.

В связи с этим особо остро в пожилом возрасте встает проблема внутренней согласованности личности, которая выступает как важнейший фактор психического здоровья человека в системе субъект-субъектных образовательных отношений [6]. Причина психологического напряжения, связанного с образовательным процессом, как отмечают Сухобская и Божко [7]., могут также фокусироваться вокруг неудовлетворенности двух важных для пожилых людей потребностей: потребности достижения тех целей, которые стимулировали их участие в образовательном процессе; и потребности в психологическом комфорте, в защищенности от ситуаций, угрожающих чувству собственного достоинства, потребности в уважении и признании их личностной значимости, ценности их опыта и знаний.

Таким образом, возникает необходимость формирования безопасности образовательной среды, которая во многом может быть обеспечена за счет специального психологического сопровождения процесса обучения пожилых людей.

На наш взгляд, в данном контексте большой потенциал есть у позитивной психотерапии, автором которой является Носсрат Пезешкиан [4]. Данный подход позволяет решать проблемы различного уровня и разного характера.

Позитивная психотерапия, как итог интеграции различных подходов, реализует концепцию стремления к достижению целостности клиента. Тремя базовыми основаниями позитивной психотерапии являются:

- позитивный подход, определяющий надежду на перспективные жизненные планы;
- сбалансированность первичных и вторичных способностей;
- пятиступенчатая модель терапии.

Первое базовое основание определено в русле гуманистической парадигмы, так как позитивное трактование проблемы возможно при абсолютной вере в ресурсы клиента и при построении помогающих отношений между клиентом и специалистом. Надежда на конструктивное разрешение конфликта с опорой на свой ресурс и позитивное трактование проблемы мотивирует клиента на построение перспективных жизненных планов и поиск путей их достижения.

Баланс первичных и вторичных способностей обеспечивает возможность конструктивного разрешения внутреннего базового конфликта в рамках стремления к личностной целостности. При этом первичные способности определяют смыслы, жизненные цели, вторичные – обеспечивают поиск путей достижения этих целей. Если есть баланс соответствия первичных и вторичных способностей и необходимый уровень их развития, то это обеспечивает гармоничное отношение с миром, способствуя социально-психологической адаптации клиента.

Рассогласование первичных и вторичных способностей ведет к конфликту, который может проявляться в 4 сферах через: „1. Тело (посредством ощущения). 2. Деятельность (посредством сознания). 3. Контакты (посредством традиций). 4. Фантазию (посредством интуиции)” [6, с.30]. Конструктивное разрешение конфликта предполагает гармоничное использование всех четырех сфер. „Четыре сферы подобны всаднику, который целеустремленно (деятельность) двигается к цели (фантазия). Для этого ему нужна хорошая, ухоженная лошадь (тело), а на случай, если он с нее упадет, помощники, которые помогут подняться (контакты). Это означает, что терапия не должна ограничиваться одной областью, например, всадником, а должна принимать во внимание все участвующие сферы” [5, с.31-32]. Доминирование одной из вышеуказанных сфер приводит к нарушению баланса.

Стремления к сбалансированному образу жизни, связанные с умениями клиента эффективно перерабатывать конфликты во всех четырех сферах позволяет ему гармонизировать взаимоотношения с миром с учетом своих ценностных позиций.

Механизм саморазвития реализуется на основе пяти ступенчатой модели психотерапии: 1 - ступень наблюдения и дистанцирования, 2 – инвентаризация, 3 – ситуативного одобрения, 4 – вербализация, 5 – расширение целей. Логика позитивного подхода является системообразующей содержательной компонентой этой модели. На каждой ступени могут быть использованы методы и приемы различных психологических подходов, но их рефлексия производится в единой логической цепочке. Иными словами, пяти ступенчатая модель является иллюстрацией системности позитивной психотерапии.

Таким образом, позитивная психотерапия, являясь примером полипарадигмальности и полимодальности в психотерапевтической теории и практике, сохраняет системность и обеспечивает стремление клиентов к личностной целостности и гармонизации их отношений с внешним миром. Достоинством позитивной психотерапии является ее экологичность и возможность ее использования как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Для выявления психологических проблем пожилых людей, обучающихся на „Народном факультете”, нами было проведено исследование в контексте позитивного подхода. Опрошено 45 респондентов в возрасте от 60 до 72 лет. Из них 36 женщин и 9 мужчин. Следует подчеркнуть, что слушатели Народного факультета – это, безусловно, активные пожилые люди, которые ищут варианты применения своего опыта, что свидетельствует о наличии у них ресурсов для развития. Исследование проводилось с помощью „Дифференциально-аналитического опросника (ДАО)”, позволяющего выявить уровень развития первичных и вторичных способностей, проблемные зоны и способы разрешения конфликтов.

Результаты тестирования показали, что 68% пожилых людей испытывают дефицит первичных способностей, что является показателем проблемы эмоционального взаимодействия с социальным окружением. 23% испытывают дефицит вторичных способностей, это свидетельствует о затруднениях в достижении поставленных целей. И только у 9% сбалансирован уровень развития первичных и вторичных способностей.

Наиболее типичные проблемные зоны, которые были выявлены у опрошенных – это такие гипертрофированные качества как совестьливость, обязательность, усердие, верность, терпение, что может свидетельствовать о дефиците автономности, зависимости, склонности подчиняться чужим решениям. В сочетании с высокими баллами по шкале „надежда, оптимизм” данные особенности приводят к тому, что

пожилые люди видят источник улучшения качества своей жизни во внешних социальных факторах, принимая подчинение лидеру как норму жизни, ищут у него поддержку.

Исследование подтвердило актуальность проблемы поиска смысла жизни для пожилых людей. В частности на эту проблему указало 43 человека, что составляет (95,6 %). Однако решение этой задачи развития затруднено, потому что в качестве основных стратегий совладания с конфликтом выступают бегство в деятельность и уход от реальности в область фантазий.

Проведенное исследование позволило определить основные направления психологической поддержки пожилых людей в рамках образовательного процесса на Народном факультете: это коррекционная работа с эмоциональной сферой, это обучение конструктивному разрешению конфликтов в четырех сферах (тело, деятельность, контакты, фантазии), это расширение мировоззренческих границ, способствующее более конструктивному поиску смысла жизни, это рефлексия собственных ресурсов с целью принятия ответственности за свою жизнь и построение перспективных жизненных планов.

Таким образом, использование технологии позитивного подхода при оказании социально-психологической помощи пожилым людям имеет целый ряд преимуществ: она реализует концепцию стремления к достижению целостности человека. Целостность человека определяется гармонизацией развития первичных и вторичных способностей и конструктивным разрешением конфликтов в четырех сферах: тело, деятельность, контакты, фантазия. Позитивная психотерапия имеет как диагностический, так и психотерапевтический инструментарий, что позволяет специалисту действовать в единой логике. Результаты диагностики на основе ДАО являются основанием конкретизации содержания как групповой, так и индивидуальной работы с пожилыми людьми, обучающимися на Народном факультете.

Проведенный анализ теории и практики обучения позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Специфика использования инновационных технологий в практике непрерывного образования должна определяться исследованиями реальных проблем обучающихся.
2. Учет возрастных особенностей, целей, мотивации учения позволяет гибко реагировать на запрос аудитории и выбирать наиболее эффективные образовательные технологии.

3. В частности, при профессиональной подготовке специалистов социальной сферы наиболее эффективными являются рефлексивные технологии, поскольку они позволяют решить целый комплекс педагогических и психологических задач: способствуют формированию профессиональных компетенций, внутренней мотивации учения и социальной активности студентов, а также являются здоровьесберегающими, позволяют развивать универсальные для процесса саморазвития способности.
4. На Народном факультете обучаются пожилые люди с ярко выраженной внутренней мотивацией учения, их проблемы носят личный характер и связаны преимущественно с адаптацией к пенсионному возрасту. Поэтому на первый план выступает необходимость психологической поддержки, сопровождения слушателей. В данном случае наиболее эффективным является позитивный подход, который позволяет гармонизировать развитие первичных и вторичных способностей, способствует активизации имеющихся у пожилых людей внутренних ресурсов и конструктивному разрешению конфликтов.

Литература

1. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М., 2002. – 145 с.
2. Веряскина В. Образование – это категория бытия // Высшее образование в России. 2005. №8, с.101-103.
3. Ключевые понятия проекта (По результатам групповых дискуссий) // Нетрадиционные активные методы работы с пожилыми людьми. Материалы межрегионального семинара. Ярославль, 27 – 31 марта 2001 г. – СПб, 2001. – С.19 – 29.
4. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем.- М.: Медицина, 1996. – 464 с.: ил.
5. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии – Архангельск: Издательство Архангельского медицинского института, 1993. - 116 с.
6. Пугачевский О.О. Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников // Инновации в образовании 2004. №3, с.87 -104.
7. Сухобская Г.С., Божко Н.М. Пожилой человек в современном мире (Пособие для социальных педагогов) - СПб.; ИОВ РАО, „Тускарора”, 1998.

8. Фанталова Е.Б. Методика „Уровень соотношения „ценности” и „доступности” в различных жизненных сферах” // Журнал практического психолога 1996, №2.- С.32-34.

Н.Б. Гребеникова, В.В. Лемеш

ОСОБЕНОСТИ ИНОВАТИВНИХ ТЕХНИКА У ОБРАЗОВАЊУ РАЗЛИЧИТИХ СТАРОСНИХ ГРУПА

Резиме: У чланку се анализирају особености иновативних техника у систему континуираног образовања, у зависности од особина студената - будућих стручњака за социјални рад, као и њихова мотивација за учење. Анализа вредности је показала неопходност рефлексивних образовних техника са елементима моделовања улога. Посебна пажња је посвећена коришћењу таквих техника у образовању одраслих којима је неопходна психолошка помоћ, да би се обезбедила позитивна атмосфера међу студентима. Облици такве помоћи разматрају се у програму “Народног факултета”.

Кључне речи: образовање одраслих, професионално образовање стручњака у области социјалног рада, иновативне технике, рефлексивне образовне технике, позитиван приступ

N.B. Grebennikova, V.V. Lemish

SPECIFIC FEATURES OF INNOVATORY TECHNIQUES IN THE EDUCATION OF DIFFERENT AGE GROUPS

Summary: The article analyzes the specific features of innovatory techniques in the system of continuous education depending on the characteristics of students - future specialists in the sphere of social security and their study motivation. The analysis of values has shown the necessity of reflexive educational techniques with the elements of role modeling. The special attention is paid to the use of such techniques in the education of elderly people who need psychological help to provide positive atmosphere of students. The forms of such help are discussed in the program for a public faculty.

Key words: Education of elderly people, professional education of specialists in the sphere of social service, innovatory techniques, reflexive educational techniques, positive approach

Филозофски факултет у Новом Саду
Одсек за педагогију
др Зорана Ђинђића 2
21000 Нови Сад
Тел: +381214853900
www.ff.uns.ac.rs
e-mail: pedagozi@ff.uns.ac.rs

Дизајн корица:
Штампарија ФЕЉТОН
Нови Сад

Штампа
Штампарија ФЕЉТОН
Нови Сад, Стражиловска 17
Тел./факс: 021 66 22 867, 42 45 27

Тираж
200.

ЦИП - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.043.2-056.36(082)

ИНКЛУЗИВНО образовање [Електронски извор]: од педагошке концепције до праксе : тематски зборник. - Нови Сад : Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 2011 (Нови Сад : Фељтон). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст, слика ; 12 cm

Насл. са насловног екрана. - Тираж 200. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на енгл. и рус. језику уз сваки рад.

ISSN 978-86-6065-094-0

а) Инклузивно образовање - Зборници
COBISS.SR-ID 268833799