

РЕЦЕПЦИЈА ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Љиљана Јерковић*, Миле Илић**

Оригинални научни рад doi: 10.7251/NSK1702025J UDK 371.671:159.955.072 COBISS.RS-ID 7236120

Резиме

У друштвима у транзицији од тоталитарног ка демократији (као што је и наше) око двије деценије актуелна су друштвена и нормативно-правна опредјељења, као и организационо-педагошке концепције инклузивног образовања у чијем центру је инклузивна настава. У развијању и афирмацији такве наставе битна су научна сазнања о томе у којој мјери данас такву наставу истински прихватају и рецитирају учитељи, ученици и родитељи.

Послије термилошких разграничења, експликације теоријских полазишта и налаза тематски тангентних претходних испитивања, рад садржи анализирани резултате цијеловитијег емпиријског истраживања рецепције инклузивне наставе на узорку у коме је 708 испитаника (143 учитеља, 338 ученика петог разреда и 227 родитеља) на подручју регије Бања Лука. Установљено је да су учитељи и ученици на нивоу умјерене, а родитељи благо позитивне рецепције инклузивне наставе. То указује на потребе даљих систематски организованих активности јачања њихове свијести о вриједностима инклузивне наставе, унапређивања такве наставе и цијелокупног васпитно-образовног процеса, што је истакнуто у закључном поглављу овог рада.

* Љиљана Јерковић, магистар педагошких наука, је виши асистент на Филозофском факултету у Бањој Луци. E-mail: ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

** Миле Илић, доктор педагошких наука, је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци. E-mail: mile.ilic@ff.unibl.org

Кључне ријечи: инклузивна настава, рецепција, учитељи, ученици, родитељи.

Увод

Инклузивно образовање је хуманистичко-педагошки концепт прокламован у готово свим друштвима у транзицији као што је наше. Законски је регулисано, а подржавају га проsvјетне власти, невладине организације, па и шира друштвена јавност. Централна компонента таквог образовања је инклузивна настава – нови недавно теоријски утемељен и експериментално верификован дидактички систем (Илић, 2009). Налази неексперименталних (сервеј) истраживања у основним школама показују да се инклузивна настава још увијек не остварује према савременим дидактичким сазнањима, да заправо још увијек доминира неинклузивно (традиционално) поучавање и учење. Из поменутог разлога друштвено и практично релевантно је идентификовање степена рецепције (стварног прихватања) инклузивне наставе у нашим школама.

Термин рецепција потиче од латинске ријечи *receptio*, што значи прихватање, примање, усвајање (Вујаклија, 1991, стр. 834; Клајић, 1978, стр. 1138). Реципирати (лат. *recipere*) значи усвојити, примити, припустити, допустити приступ (Вујаклија, 1991, стр. 835). Термин рецепција је првобитно примјењиван у историји права,

а означавао је прихватање и примјену грађанског и кривичног права у европским земљама. Временом се преко књижевности, социологије, педагогије и других друштвених наука почео примјењивати и у дидактици и методикама појединих наставних предмета (Stevanović, 1998, стр. 29). Рецепција у овом раду подразумијева ниво когнитивног и конативно-емотивног прихватања и позитивног доживљавања инклузивне наставе од наших испитаника – учитеља, ученика и родитеља.

Миле Илић је прецизно одредио појам инклузивне наставе који се и у овом раду у потпуности прихвата. Инклузивна настава „је нови дидактички модел организованог поучавања и учења, а који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Илић, 2012, стр. 13). Анализом релевантних теоријских схватања и резултата емпиријских истраживања исти аутор је идентификовао слједеће одреднице инклузивне наставе: 1. равноправно учествовање у редовној настави у оној истој школи

коју би похађали ученици и да немају препреке у учењу и учешћу; 2. образовање и васпитање у одговарајућем разреду редовне школе свих ученика без обзира на природу препрека у учењу и учешћу; 3. партиципација свих ученика у процесу стицања знања, усавршавања вјештина, формирању навика, развијању способности, осјећања и воље у редовној настави с обзиром на индивидуалне потенцијале; 4. укључивање ученика са препрекама у учењу и учешћу не само у редовну наставу одговарајућег разреда, већ и у ваннаставне активности, културне манифестације, на излете, екскурзије и у остале видове васпитно-образовног рада; 5. исти распоред часова за ученике са препрекама у учењу и учешћу и за остале ученике одговарајућег разреда; 6. омогућавање реализације програма индивидуализованог учења у редовној настави темељним на очекиваним исходима образовно-васпитног рада; 7. стварање пријатне емоционалне атмосфере, угодног социјално-комуникацијског окружења и његовање пријатељства између дјеце са препрекама у учењу и учешћу и осталих ученика у настави и школи; 8. пружање неопходне додатне помоћи ученицима са препрекама у учењу и учешћу и осталим ученицима у редовној настави и 9. перманентно освјешћивање разумијевања и прихватања људских различитости код дјеце и младих у редовној настави и другим видовима васпитно-образовног рада и живота у школи и ван ње (исто, стр. 24–25).

У инклузивној настави наставник има нове улоге. За разлику од традиционалне наставе гдје је он претежно организатор, предавач и оцјењивач, у ефикасној инклузивној настави наставник, поред тога што дјелотворно поучава, у све већој мјери постаје дијагностичар, иницијатор, координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учешћу и адекватнијег задовољавања образовно-васпитних и развојних потреба ученика. Поред тога је и „планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, иноватор, организатор, истраживач, савјетодавац и тако даље” (исто, стр. 84). У савременој инклузивној настави наставник остварује врло комплексне функције, а то су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска, медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска, савјетодавно-педагошка и докимолошко-евауацијска функција (исто, стр. 84). Ниво успјешности остваривања ових функција је условљен професионалним компетенцијама наставника, степеном инклузивности школе, као и информисаношћу и укљученошћу породице ученика и друштвене заједнице.

Постојећа законска регулатива у Републици Српској даје основу за учешће родитеља у образовању и подржава заједничка настојања школе и породице у подизању квалитета образовања и васпитања дјеце. Међутим, досадашња пракса је показала да је потребно још пуно тога учинити како би

се обезбиједили услови да родитељи на организованији, осмишљенији, стручнији и сврсисходнији начин дјелују у оквиру сваке педагошке установе (предшколске установе, основне и средње школе). Родитељи се морају питати у вези остваривања и заштите права дјетета, заштите здравља и безбиједности, образовних садржаја и начина подучавања, вриједности које се дјечи преносе, начина опхођења према вршњацима и старијима, рјешавања проблема, забави, спорту, култури. Развој партнерских односа и активно укључивање породица у процес учења и наставе, у доношење одлука и рад школе се темељи на разумијевању и уважавању значаја породице за развој дјетета и улоге родитеља као првих и најважнијих учитеља дјече. „Партнерска сарадња подразумијева партиципацију породице у животу школе. Учители треба да буду оспособљени да подстичу и развијају партнерство са породицама, да остварује квалитетну и ефикасну двосмјерну комуникацију, да пружају различите врсте подршке породицама да би се осигурао развој и остваривање права сваког дијетета” (Rangelov Jusović, Vizek Vidović i Grahovac, 2013).

Резултати истраживања показују да тренутно стање у иницијалном образовању учитеља још у довољном степену не доприноси њиховој припремљености за инклузивно образовање (Мацура Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011), јер већина студийских програма садрже углавном по

један обавезан предмет релевантан за инклузивно образовање, а он се односи на образовање ученика са сметњама у развоју, чиме се симплификује суштина инклузивне наставе. Поред тога сматрају да студенти (будући учители) стичу теоријска и неапликативна знања, односно да се не оспособљавају за практичан инклузивни рад са ученицима. У тим предметима доминира дефектолошки приступ инклузивној настави, а изостаје кроскурикуларни приступ и предмети који би обезбиједили развој компетенција за инклузивну наставу у ширем смислу. Главни резултат овог истраживања је иницијално образовање учитеља не доприноси њиховој оспособљености за инклузивну наставу, те да се учители осјећају неприпремљеним за рад у таквој настави.

Резултати истраживања које је утврђивало увјерења будућих учитеља из Србије и Словеније показују да они започињу своје образовање са увјерењима која не подржавају инклузивно образовање свих ученика (Мацура Миловановић и Печек, 2012).

У Србији је реализовано једно експлоративно истраживање с циљем да се из угла родитеља дјече са сметњама у развоју идентификују оквирне компоненте стања контекста имплементације инклузивног образовања. Полазну основу овог истраживања је чинило то да управо родитељи дјече која имају сметње у развоју јесу најзаинтересованији за добробит и укључивање своје дјече у ширу средину, као и то да

су родитељи посебно значајни извори сазнања о дјетету и његовим могућностима (Половина, 2011). Родитељи дјеце са сметњама у развоју обухваћени овим истраживањем, наглашавају да не постоји системска и континуирана подршка у оним сегментима који могу да олакшају материјално функционисање њихових породица. Они указују на то да су њихови материјални трошкови живота већи, а могућности за зараде су мање јер због природе његовања дјетета углавном може да ради само један родитељ. Родитељи најтеже прихватају борбу са ограниченошћу, неразумијевањем и предрасудама особа у институцијама које би требало дјетету да пруже подршку. Они сматрају да су узроци таквог неповољног стања лоше осмишљене, споре и декларативне системске промјене, потом неразвијени механизми подршке. Родитељи који су обуваћени овим истраживањем су свјесни тога да колико год да се они сами залажу, не постоји адекватан развој нити квалитет живота њихове дјеце уколико изостају разумијевање и подршка околине и ублажавање вишеструких животних ускраћености и неизвјесности у вези са будућношћу њихове дјеце. Према процјени родитеља потребно је слjedeће: постојање разних сервиса за пружање подршке дјетету (превоз до школе, персонални асистенти); ажурност државе по питању информисања родитеља о њиховим правима и начинима на које могу да их остваре, финансијска помоћ, по-

већање осјетљивости и солидарности у друштвеној средини, односно едукација средине. Родитељи су истакли да су им подршка у локалној средини и бесплатна помоћ компетентних стручњака најзначајнији. Они процјењују да су претпоставке успешне инклузије реализација добро осмишљеног и континуираног образовања учитеља, посвећеност одраслих раду на сензибилизацији друге дјеце и њихових родитеља (у односу на дјецу са сметњама у развоју), као и сарадња учитеља и стручног тима који прати развој дјетета.

Истраживање Јасмине Карић показало је да су ставови наставника према укључивању дјеце са посебним потребама у редован систем образовања подијељени. Закључак истраживања је да због те чињенице инклузивну наставу треба опрезно и постепено уводити у образовни систем кроз пилот пројекте, експериментална одјељења и експерименталне школе, како би вријеме спровођења указало на предности и мане, као и правце побољшања инклузивног образовања (Karić, 2004, стр. 145).

Према Питер Гаму (Peter Gam) оспособљавање наставника би требало довести до овладавања: (1) организацијом ситуација подучавања – учења (да наставник дјелује као дио тима који је одговоран за посебне групе ученика); (2) развојем свеукључујуће средине за учење (да се обезбиједи разнолик рад ученика и њихово заједничко напредовање); (3)

развојем социјалне стратегије (интеграција социјалне и професионалне стране процеса подучавања и учења; (4) холистичког погледа на инклузију (обезбеђивање корелације сарадње између школе, породице и активности слободног времена) (Gam, 2003).

Саопштени резултати досадашњих истраживања показују да наставници у малом проценту прихватају инклузивну наставу. Истраживање Рајке Ђевић на узорку од 205 наставника из десет основних школа у Србији показало је да наставници подржавају заједничко образовање из хуманог аспекта (84,4%), али су забринути за академски успјех одјељења у која су укључени ученици са сметњама у развоју. Идеју инклузије у нашим школским условима 15,6% наставника, према налазима овог истраживача, доживљава као утопију. Чак 42,4% наставника види специјалну школу као боље образовно рјешење за ученике са сметњама у развоју (Ђевић, 2009, стр. 378). Овакви налази нас упућују на есенцијални проблем, а то је занемаривања стручног усавршавања наставника за планирање, припремање, извођење и евалуацију инклузивне наставе.

Истраживање Србољуба Ђорђевића (2008) на узорку од 182 учитеља и 12 стручних сарадника из случајно одабраних 11 основних школа на територији Републике Србије је показало да учитељи и стручни сарадници нису довољно информисани о попула-

цији ученика са посебним потребама, нити оспособљени на додипломским студијама за рад са таквим ученицима. Већина учитеља и стручних сарадника је против укључивања дјеце са посебним потребама у редовне основне школе. Међутим, неупитан је њихов став о потреби стручног усавршавања учитеља и стручних сарадника за инклузивно образовање. Факторском анализом издвојено је неколико сигнификантних фактора – показатеља тешкоћа које учитељи и стручни сарадници имају код спровођења инклузије: фактор додипломске едукације учитеља и стручних сарадника за рад са ученицима са посебним потребама, фактор помоћи учитељима приликом едукације ученика са посебним потребама, фактор организације израде и извођења индивидуалног образовног програма за ученике са посебним потребама и фактор организовања семинара и савјетовања за оспособљавање за рад са ученицима са посебним потребама (Ђорђевић, 2008).

Експериментално истраживање Миле Илића је значајан искорак у односу на дотадашња испитивања претежно ставова наставника, ученика и родитеља о инклузивној настави. Он је извео двофазни експеримент са паралелним групама.

У првој фази експеримента настојао је истражити да ли ће наставници који су се усавршавали за планирање, припремање и извођење инклузивне наставе показати већу ком-

петентност (педагошку, психолошку, дидактичку и методичку) у односу на наставнике који су се усавршавали на традиционалан (претежно предавачки) начин. У другој фази експеримента покушао је установити да ли ће ученици петог разреда основне школе показати боље образовно-васпитне ефекте у настави српског језика (брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, писмено изражавање, мотивација за учење и вербална креативност) у односу на ученике контролне групе са којима је настава реализована на традиционалан (уобичајен) начин.

У настави контролних одјељења остварен је исти програм српског језика за све ученике без обзира на индивидуалне разлике у њиховим нивоима и структурама знања, способностима за учење, креативним могућностима, сазнајним потребама и осталим потенцијалима. Слабији ученици као и они са препрекама у учењу и учешћу или тзв. посебним потребама били су обухваћени (интегрисани) редовном наставом, углавном без индивидуализације учења и подршке у развоју. Доминирала је фронтална предавачко показивачка и повремено интерактивна настава. У таквој настави није поклањана нарочита пажња социо-емоционалној атмосфери, комуникацији, нити је пружана додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим или талентованим ученицима.

У експерименталним одјељењима наставници су планирали, припремали и реализовали инклузивну наставу у обрнутом дизајну. Подстицана је и подржавана партиципација свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) с обзиром на индивидуалне потенцијале у зони блиског развоја до личних максимума. Дјелотворно поучавање, заједничко, интерактивно и индивидуализовано учење остваривани су у угодној и подржавалачкој емоционалној атмосфери. Садржаји свих програмских подручја српског језика реализовани су у оквиру модела инклузивне индивидуализоване и инклузивне интерактивне наставе. Програми индивидуализованог образовно-васпитног рада слабијих ученика, појединаца са препрекама у учењу и учешћу (или са тзв. посебним потребама), најбољих, даровитих и талентованих ученика остваривани су углавном у редовној инклузивној настави. На финалном испитивању у првој фази експеримента утврђено је да су наставници који су се стручно усавршавали на интерактиван начин показали већу компетентност (педагошку, психолошку, дидактичку и методичку) у односу на наставнике који су се усавршавали на традиционалан (претежно предавачки) начин. На завршном испитивању у другој фази експеримента установљено је да су ученици експерименталних одјељења учествујући у инклузивној настави постигли у просјеку статистички значајно боље образовно-вас-

питне резултате у односу на ученике контролних одјељења са којима је реализована уобичајена (неинклузивна) настава (Илић, 2009).

Из резултата наведених истраживања можемо закључити да се укључивањем дјецe са посебним потребама у редован систем образовања улога учитеља усложњава, тако да они морају развити одговарајуће компетенције како би могли да одговоре комплексним захтјевима савремених токова у образовању и у извођењу инклузивне наставе. Имајући у виду ту чињеницу било је потребно потпуније сагледати њихове ставове о питањима властите оспособљености и спремности за студиозно припремање и компетентно извођење и евалуацију инклузивне наставе.

Респектујући наведена теоријска разматрања о улогама родитеља и функцијама учитеља у инклузивном образовању и резултате досадашњих тангентних истраживања њихових искустава, мишљења и увјерења о поучавању и учењу ученика у редовним одјељењима, конципирали смо емпиријско истраживање рецепције инклузивне наставе у другој тријади наше основне школе.

Методологија емпиријског истраживања

Пошли смо од хипотезе да већина учитеља, ученика и родитеља има умјерену рецепцију инклузив-

не наставе и да нема значајних разлика с обзиром на њихова демографска обиљежја. Главна метода била је сервеј истраживачки метод (survey research method), а помоћне су метода теоријске анализе и синтезе и компаративна метода. Кориштене су истраживачке технике анкетирање и скалирање (процјењивање). Примењене су прилагођене варијанте петостепених скала Ликертовог типа у три групе испитаника (учитеља, ученика и родитеља).

У узорку је било 143 (23,70%) учитеља, 227 (7,51%) родитеља и 338 (14,42%) ученика четвртог и петог разреда са подручја општине Котор Варош, Челинац, Лакташи и града Бања Луке. Утврђени показатељи обрађени су у статистичком програму SPSS 20. У статистичком закључивању кориштен је t-тест и анализа варијансе (ANOVA).

Резултати истраживања

За сваког испитаника (учитеља, ученика, родитеља) израчунат је укупан скор на скалама процјене који изражава степен њихове рецепције инклузивне наставе. У Табели 1 приказани су уобичајни статистички параметри (аритметичка средина, стандардна девијација) на скалама процјене учитеља. Наведене су и мјере које се односе на карактеристике дистрибуције скорова: закривљености и из-

дужености дистрибуције (Skewness & Kurtosis) и резултати теста одступања од нормалне расподеле (Колмогоров-Смирнов тест).

Табела 1

Подаци о дистрибуцијама испитивања рецепције

Испитаници	M	SD	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov test
Учитељи	60,88	10,16	0,26	-0,08	0,62 p>0,05
Ученици	59,98	11,93	0,16	-0,09	0,81 p>0,05
Родитељи	69,97	12,60	-0,29	-0,04	0,74 p>0,05

На скали рецепције инклузивне наставе теоријски минимални скор износи 20, а максимални могући скор 95 бодова. Изостали су екстремно мали скорови који изражавају низак ниво рецепције инклузивне наставе. Коефицијенти одступања дистрибуције скорова од нормалне (Колмогоров-Смирнов тест) показује да се нормално распоређују. То значи да највећи број учитеља и ученика има умјерене, а највећи број родитеља има благо позитивне рецепције инклузивне наставе – недавно експеримен-

тално провјереног наставног система (Илић, 2009, 2012), док мањи број њих има негативну рецепцију инклузивне наставе. То потврђују и вриједности аритметичке средине рецепције учитеља (M=60,88) која занемарљиво одступа од средње вриједности распо-на скале (47,5), што иде у прилог потврђивања полазне хипотезе.

Идентификовани су нивои рецепције инклузивне наставе у подзорцима учитеља, ученика и родитеља према мјесту њиховог становања. Показатељи су у Табели 2.

Табела 2

Рецепција инклузивне наставе у односу на мјесто становања испитаника

Испитаници	Пол	N	M	SD	t	p
Учитељи	Град	105	62,92	11,28	1,88	p>0,05
	Село	38	61,97	10,99		
Ученици	Град	273	58,82	10,81	1,76	p>0,05
	Село	65	60,17	11,32		
Родитељи	Град	175	70,23	10,47	0,99	p>0,05
	Село	52	69,14	11,23		

Евидентно је да нема статистички значајних разлика у рецепцији инклузивне наставе у подзорцима испитаника (учитељи, ученици и родитељи) с обзиром на социо-економску средину у којој станују. Сличан ниво рецепције инклузивне наставе може се објаснити готово идентичним утицајима мас-медија, информатичке технологије, друштвених односа и

вриједности, промјена у васпитно-образовном систему и обиљежја наставно-образовног процеса на ниво информисаности и степен свијести дјете, младих и одраслих.

Разлике у рецепцији инклузивне наставе с обзиром на пол испитаника приказане су у сљедећој табели (Табела 3).

Табела 3

Рецепција инклузивне наставе с обзиром на пол учитеља, ученика и родитеља

Испитаници	Пол	N	M	SD	t	p
Учитељи	М	23	61,76	11,19	0,62	p>0,05
	Ж	120	60,97	10,88		
Ученици	М	166	59,84	11,27	0,81	p>0,05
	Ж	172	60,12	10,98		
Родитељи	М	89	68,89	10,87	0,74	p>0,05
	Ж	138	69,17	10,68		

Презентовани показатељи потврђују очекивање да нема статистички значајне разлике у степену рецепције инклузивне наставе испитаника различитог пола (учитељи – учитељице; ученици – ученице; очеви и мајке). Већина њих има умјерену или благо позитивну рецепцију инклузивне наставе. Сличност нивоа рецепције ин-

клузивне наставе испитаника различитих полова условљена је прилично сличним факторима наведеним за урбану и руралну средину.

Разлике у рецепцији инклузивне наставе с обзиром на општи школски успјех ученика изражене су показатељима у Табели 4.

Табела 4

Рецепција инклузивне наставе с обзиром на општи школски успјех ученика (на крају првог полугодишта 2016/2017. године)

Успјех ученика	N	M	SD	F	p
Одличан	81	60,78	10,28	0,39	p>0,05
Врло добар	197	61,19	10,39		
Добар	42	60,79	11,03		
Довољан	18	59,81	10,62		

Наведени налаз потврђује очекивање да нема значајних разлика између нивоа (умјерене) рецепције инклузивне наставе између већине ученика различитог школског успјеха. Овај резултат указује на просјечно повећање прихватања различитости, солидарности и хуманизације односа у

групама ученика различитог школског постигнућа.

Разлике у нивоима рецепције инклузивне наставе родитеља различитих нивоа образовања провјерене су и наведене су у Табели 5. Нису утврђене статистички значајне разлике ($F=0,37$; $p>0,05$).

Табела 5

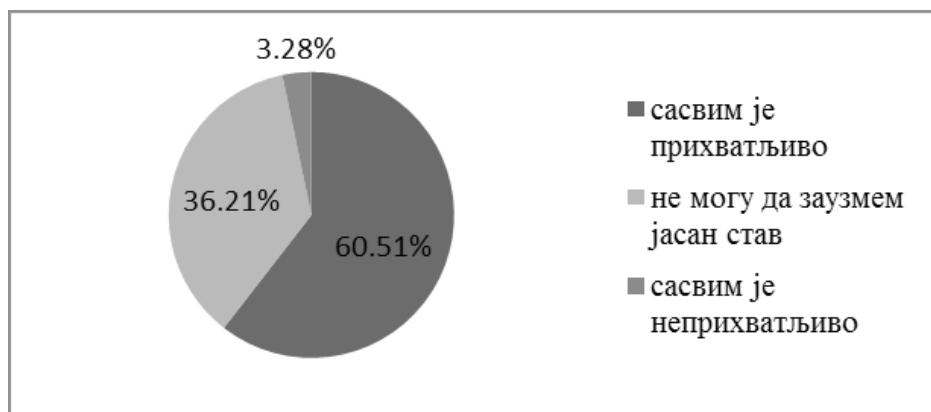
Разлике у нивоима рецепције инклузивне наставе с обзиром на различит ниво образовања родитеља

Успјех ученика	N	M	SD	F	p
Непотпуна ОШ	2	63,98	14,13		
Основна школа	4	71,12	12,02		
Средња школа	11	71,14	12,05		
Виша школа	27	69,89	12,02	0,37	$p>0,05$
Висока школа/факултет	69	69,76	11,80		
Магистериј/докторат	14	71,10	14,10		

Дакле, већина родитеља различитих нивоа образовања има благо позитивну рецепцију инклузивне наставе, што је вјероватно условљено обиљежјима родитељства, као и приближно једнаким нивоом информисаности о инклузији.

Осим идентификације и компарације нивоа рецепције инклузивне наставе на основу показатеља просјечних вриједности у подузорцима испитаника (учитеља, ученика, родитеља),

испитивали смо и рецепцију родитеља на „личном плану”, тј. какав однос имају према томе да њихово дијете у истом одјељењу учи са учеником који има препреке у учењу и учешћу. Омјер фреквенција њихових одговора на такво (контролно) питање видљив је на Графикону 1. Питање је гласило: *Колико је прихватљиво да Ваше дијете у истом одјељењу учи са учеником који има препреке у учењу и учешћу (тзв. „посебне потребе”)?*



Графикон 1

Родитељске рецепције инклузивне наставе

Око 60% родитеља прихвата да њихово дијете учи у истом одјељењу са ученицима који имају препреке у учењу и учешћу. Скоро сваки трећи родитељ је неопредијељен по овом питању. Ипак, око 3% родитеља има веома негативан став према томе да њихово дијете учи у истом одјељењу са ученицима са препрекама у учењу и учешћу, те сматрају ову могућност сасвим неприхватљивом. Зато је неопходно да ови родитељи што чешће учествују у размјени сазнања и мишљења са родитељима који имају макар благо позитивну рецепцију инклузивне наставе у интерактивним педагошким радионицама и да лично партиципирају у инклузивним васпитно-образовним активностима у школи њиховог дјетета.

Закључак

Доминирајући сегмент инклузивног образовања је инклузивна настава. У друштвеној, образовној и школској инклузији постоји обимна литература, међународни и национални документи (декларације, конвенције, упутства, споразуми, законски прописи и слично). Много је мањи број научних и стручних радова о инклузивној настави. Цјеловит систем инклузивне наставе теоријски је утемељен и експериментално верификован прије неколико година, односно почетком наше деценије (Plić, 2009, 2012), али се још увијек ријетко реализује у школској пракси код нас и земљама окружења.

Од државних органа, педагошких институција и невладиних организација све чешће долазе иницијативе за континуирано организовање инклузивне наставе у коју би се укључива-

ли ученици с препрекама у учењу и учешћу (са тзв. посебним потребама), даровити, талентовани, маргинализовани и сви остали ученици. Очекује се да таква настава допринесе хуманизацији друштва и еманципацији личности сваког појединца. Један од кључних услова за перманентно извођење инклузивне наставе јесте јачање свијести о њеним педагошким вриједностима у просвјетној и широј јавности, а нарочито у популацијама наставника, ученика и њихових родитеља, у којима смо и провели емпиријско истраживање. Интересовало нас је у којој мјери они истински (когнитивно, емотивно и персонално) прихватају (реципирају) инклузивну наставу.

Установили смо да већина учитеља и ученика има умјерене, а већина родитеља благо позитивне рецепције инклузивне наставе, те да се значајно не разликују с обзиром на мјесто становања, пол, као и образовни ниво родитеља и школски успјех ученика. То значи да је у порасту свијест ученика, учитеља и родитеља (главних реципијената) о вриједностима и привлачности инклузивне наставе, у односу на претходна емпиријска истраживања. То не значи да степен такве свијести не треба да буде виши у наше вријеме и у будућности. На то може утицати стално унапређивање професионалних компетенција свих наставника, стручних сарадника за припрему, извођење и вредновање педагошки ефикасне инклузивне наставе

и цјелокупног васпитно-образовног процеса, као и реализовање научних, системско-развојних и апликативних пројеката о дидактичко-методичким основама и педагошко-психолошким вриједностима инклузивне наставе.

Литература

- Вујаклија, М. (1991). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Gam, P. (2003). Od integracije do inkluzije. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 46–57). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате дјецу са тешкоћама. *Зборник института за педагошка истраживања*, 41 (2), 267–382. Београд.
- Ђорђевић, S. (2008). Теškoће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. *Zbornik radova: U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 147–159). Beograd: Univerzitet u Beogradu i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Илић, М. (2009). Одgoјно-образовни ефекти инклузивне наставе. *Odgojne znanosti*, 2/18, 363–380. Zagreb.
- Илић, М. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Карић, Ј. (2004). Ставови према укључивању деце са посебним

потребама у редован систем образовања. *Настава и васпитање*, 1, 142–146. Београд.

Klajić, V. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod МН.

Мацура Миловановић, С., Гера, И. и Ковачевић, М. (2011). Прирема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 208–222. Београд.

Мацура Миловановић, С. и Печек, М. (2012). Уверење будућих учитеља из Словеније и Србије. *Настава и васпитање*, 61(2), 247–265. Београд.

Половина, Н. (2011). Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 60 (1), 130–144. Београд.

Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V. i Grahovac, M. (2013). Okvir nastavnih kompetencija – pristup АТЕПІЕ. U: V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (Ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – АТЕ-PIE* (str. 24–39). Београд: Centar za obrazovne politike.

Stevanović, M. (1998). *Metoda recepcije u nastavi*. Tuzla: R&S.

Ljiljana Jerković
Mile Ilić

RECEPTION OF INCLUSIVE TEACHING

For more than two decades, in societies undergoing transition from totalitarian to democratic ones (such as ours), social and normative legal orientations, as well as organizational-pedagogical concepts of inclusive education, with inclusive teaching at its centre, have been rather topical. What is essential in development and affirmation of such teaching is scientific findings about to what extent it is accepted and perceived by teachers, students, and parents.

Apart from drawing terminological demarcation lines, explication of theoretical points of departure, and findings of the papers researching into similar topics, this paper contains analyzed results of a more comprehensive empirical survey of inclusive teaching reception, conducted on the sample of 708 examinees (143 primary school teachers, 338 fifth-grade primary school students, and 227 parents) from the region of the city of Banja Luka. The results show that there is a moderate level of positive perception in teachers and students, whereas it is a mild one when parents are concerned. This points to the necessity of further

systematically organized activities aimed at raising their awareness on values of inclusive teaching, improving it, as well as improving the overall educational process, which is highlighted in the conclusion chapter.

Key words: *inclusive teaching, reception, primary school teachers, students, parents.*

**Лиљана Еркович
Миле Илич**

ПРИЕМ ИНКЛУЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В обществе в транзиции от тоталитаризма к демократии (как это и наше) бокколо двух десятилетий действуют социалмние и нормативно правовые ориентации, а также и организационо-педагогические концепции инклузивного образования, в центре кого вклчително инклузивное образование. В разработке и продвижении такого обучения, необходимые научная знания о том, в какой мере сегодня такое обучение действительно принимают учителя, ученики и родители.

После терминологического разграничения,экспликациии теоретических

положений и находжений касательной темы предидуцих тестов, работа проанализировала результат эмпирического исследованиевательного приема инклузивного образования в образце, в котором 708 участников (143 учителей, 338 учащихся в пятом классе и 227 родителей) в районе Баня-Луке. Было установлено, что преподаватели и студенты на уровне среднего, а родители умеренного положительного приема инклузивного образования. Это указывает на необходимость дальнейших систематических мероприятий, организованных с целях повышения их информированности о ценности инклузивного образования,о его совершенствовании говорится в заклчителной главе этой работы.

Ключевые слова: *инклузивное образование, прием, учителя и ученики, родители.*

