

Pregledni naučni rad
UDK:159.9:376
DOI:10.7251/ZND2106300B

ULOGA ŠKOLE I NASTAVNIKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVNOM RADU

Mr.sc Mario Babić¹⁵⁴

Magistar pedagoških nauka

Direktor JU Druga osnovna škola Brčko

Apstrakt: *Neminovno je da inkluzija traži nove i značajne izazove od strane nastavnika, uprave škole, samih učenika i njihovih roditelja, ali i cijele društvene zajednice. Svi imaju zahtjevan zadatak – odgovoriti na veliki broj različitih potreba učenika. Tradicionalno je sadržaj nastavnih programa uvijek bio polazna tačka i glavna briga nastavnika. Nastavnici su se, bez prethodne pripreme i 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 prosjeka, te da su gradivo razumjeli oni ispodprosječni učenici. Rad sa djecom sa posebnim potrebama ne zahtijeva radikalno specijalizovanili druga čiji pristup, kao što se obično misli. Sposobnosti potrebne zaspitanje i obrazovanje djece sa posebnim potrebama su slične onima koje su potrebne za uspješno obrazovanje u redovnim razredima. Nastavnici, koji u svom razredu imaju djecu 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. Ipak, svakako, neophodna i pomoć stručnih lica u radu sa učenicima u toku nastave ali i van nje. Ovaj rad ukazuje na složenost vaspitno – obrazovnog rada u školi sa djecom sa posebnim potrebama, ali i ukazuje značaj kompetencija koje nastavnici i vaspitači moraju imati da bi i rad sa ovom populacijom djece bio uspješan i adekvatan.*

Ključne riječi: *škola, nastavnik, inkluzija, inkluzivno obrazovanje, socijalizacija djece.*

¹⁵⁴ mrmariobabic@gmail.com

Uvod

Inkluzija kao pristup koji se temelji na principima poštivanja ljudskih prava pojedinca odnosi se na proces povećanja učestvovanja ljudi i djece sa posebnim potrebama u lokalnim zajednicama, školama i drugim javnim ustanovama. Takođe, inkluzivno obrazovanje je samo jedan aspekt inkluzije. Inkluzivna praksa obrazovanja djece sa posebnim potrebama se posljednjih godina značajno proširila, međutim još uvijek postoje značajna ograničenja u provođenju takvog obrazovanja. Inkluzija u obrazovanju je sastavni dio jedinstvenog društvenog pokreta, koji je u drugoj polovini dvadesetog vijeka nastao u zemljama zapadne demokratije. Predškolska ustanova treba da pruži mogućnost za razvojne kompetencije, kako djece tipičnog razvoja, tako i djece kojima je neophodna dodatna pomoć i podrška u razvoju (But & Einskou, 2010).

Dodatni vidovi podrške djeci sa smetnjama u razvoju iziskuju određene uslove za rad, zatim pripremu i planiranje, kao i kompetentnost vaspitača. Boljem razumijevanju problematike i stručnom radu vaspitača doprinose, prije svega njegovi pozitivni stavovi prema inkluzivnom radu, motivacija za rad, osobine njegove ličnosti, kao i njegova potreba za permanentnim razvojem i usavršavanjem različitih vidova kompetentnosti, socijalno – emocionalne, kognitivne i dr. Ispravna procjena i psihološko – pedagoški takt vaspitača da kreira socijalno – emocionalnu atmosferu u grupi u kojoj će doživljaj zadovoljstva boravkom u njoj, jednako biti prisutan kod sve djece, imperativ su u inkluzivnom radu vaspitača u okviru predškolske ustanove. Vaspitači i nastavnici smatraju da su najkorisnije metode za unapređivanje inkluzije zapravo direktno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, posmatranje drugih stručnjaka u radu i obuka u oblasti inkluzivnog obrazovanja (Potić, Šimpraga, Macanović, 2017).

Inkluzija je aktuelna tema svih savremenih obrazovnih sistema. O inkluziji se u posljednje vrijeme dosta piše, diskutuje, istražuje, razmatra i provjerava. Nastojanja društva da uvaži principe i načela inkluzivne zajednice, postaju imperativ savremenih demokratskih načela. Na tim osnovama bazirana je i politika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja sa težnjom da se model integracije, koji podrazumijeva uključivanje sve djece u institucionalno vaspitanje i obrazovanje i njihovo prilagođavanje predškolskim i školskim ustanovama, zamijeni modelom inkluzije koji zahtijeva, ne samo školu koja će biti dostupna svim učenicima, već školu koja će uspjeti da zadovolji i sve one specifične obrazovne potrebe, te doprinijeti maksimalnom razvoju sposobnosti i potencijala svakog djeteta (Klarin, 2006)..

Inkluzivna škola

Termin inkluzivna škola pojmovno se određuje kao ona škola koja „obuhvata i stalno uključuje svakog učenika sa preprekama u učenju i učešću (tj. pojedince sa lakšim razvojnim teškoćama i darovite) i sve ostale učenike u sve vidove vaspitno – obrazovnih aktivnosti nastavnih, vannastavnih, društveno – korisnih, kulturno – javnih, prema njihovim individualnim potencijalima (kognitivnim, konativnim, socio – moralnim, afektivnim, psihomotornim) i maksimalno očekivanim ishodima učenja, kreiranja i poučavanja“ (Ilić, 2009: 17).

Termin inkluzija spada u one termine koji se duži vremenski period koristi u skoro svim društvenim i humanističkim naukama u različitim značenjima. Termin potiče iz latinskog jezika (lat. inclusio) u značenju uključenje, uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje u, podrazumijevanje (Vujaklija, 1985: 354). Razvoj, ali i učenje, djece sa posebnim potrebama predstavlja veoma složen i zahtjevan pedagoški problem. Početni, ali i veoma važan problem, svakako je pojmovno-terminološko razgraničenje. U ovoj oblasti, kroz istoriju vaspitanja korišteni su različiti termini koji su, u zavisnosti od pedagoških koncepcija, mijenjali svoja značenja ili su pak bili zamjenjivani sasvim novim terminima (Vujačić, 2006). Početkom ovog vijeka, u pedagoškoj teoriji i vaspitno – obrazovnoj praksi istovremeno se koristi veliki broj pojmova, koji se najčešće koriste u sinonimnom značenju. Veći broj autora iz ove oblasti, da bi izbjegli moguće nesporazume, navode u fusnotama ili na kraju studija rječnike sa mnogo specifičnih pojmova. Kao primjer može se navesti Zbornik radova Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine, koji je uredila profesorica Adila Pašalić - Kreso, koji u posebnom šestom dijelu ima Mali rječnik pojmova (sto relevantnih termina) koji se koriste u ovoj studiji.

Najčešće se pod opštim terminom inkluzija podrazumijeva uključivanje, obuhvatanje svih, ili sadržavanje. Pored tog osnovnog termina, u društvenim i humanističkim naukama koristi se veći broj tzv. izvedenih termina kojima se iskazuje suština određenih shvatanja, koncepcija ili naučnih teorija. Tako se u pedagogiji razvio čitav terminološki sistem kojim se iskazuje suština savremenih pedagoških koncepcija i teorija o učenju i razvoju djece s posebnim potrebama (inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, inkluzivna nastava, inkluzivna škola, i sl). Na osnovu analize definicija pojma inkluzije u pedagogiji, od strane poznatijih autora, Pašalić - Kreso inkluziju definiše na sljedeći način: „Inkluzija je, dakle, pedagoško – humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima. Praksa inkluzije vjerovatno će biti

jedina praksa koja će svojim razvojem i usavršavanjem sama sebe ukinuti“ (Pašalić – Kreso, 2003: 22). Takvo terminološko – pojmovno određenje u osnovi izražava sve bitne elemente inkluzije.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje najčešće se koristi u značenju posebnog vida ili oblika vaspitanja i obrazovanja, čiju suštinu čine procesi koji „razvojno stimulativno uključuju djecu i mlade sa preprekama u učenju i učešću ili sa tzv. posebnim obrazovnim potrebama (sa razvojnim teškoćama i darovite) i sve ostale učenike u permanentno optimalno individualizirano učenje (percipiranje, maštanje, mišljenje, zaključivanje, osjećanje, pamćenje); usvajanje i produbljivanje znanja; usavršavanje vještina, njegovanje navika; formiranje vrijednosnih orijentacija i pogleda na život; komuniciranje stvaralaštva i djelovanje“ (Ilić, 2009: 17).

Dakle, termin inkluzivno vaspitanje i obrazovanje ima značenje opšteg termina vaspitanje i obrazovanje, uz samo naglašavanje specifičnosti djece koja imaju izražene posebne potrebe, a uključena su u taj proces sa djecom koja nemaju takve potrebe. U savremenoj pedagoškoj literaturi najčešće se upotrebljava termin inkluzivna nastava u više različitih značenja. Naime, inkluzivna nastava označava veći broj integracijskih procesa koji se odnose na učenike sa posebnim potrebama i učenike koji nemaju takve potrebe (Gajić, 2011).

Učešće u inkluzivnoj nastavi koristi se u značenju prihvatanja i uvažavanja svakog učenika u nastavi, bez obzira na njegove psiho fizičke sposobnosti, mogućnosti i stepen razvijenosti socijalnih sposobnosti. Ukupnim pedagoškim radom i posebnim podsticajnim aktivnostima stimuliše se njihovo aktivno angažovanje u individualnom, grupnom i kolektivnom radu i učenju, slobodi u izražavanju i stvaralaštvu, te postizanju onih vaspitno – obrazovnih ishoda koji odgovaraju njihovim sposobnostima (Jerotijević & Radivojević, 2006).

Termin smetnje u učenju i učešću predstavlja novo terminološko rješenje, kojim se iskazuju prepreke u fizičkom, psihičkom ili socijalnom razvoju učenika. Tim pojmom se, prema shvatanjima Suzića, iskazuje šest vrsta smetnji (Suzić, 2008: 53-83):

- smetnje u intelektualnom razvoju (Daunov sindrom, mentalna retardiranost),
- smetnje čula sluha,
- govorne smetnje,
- smetnje čula vida,
- poremećaji u tjelesnom razvoju,

- smetnje u ponašanju (kompulzivna dezorijentacija, anksioznost, agresija, hiperaktivnost, i
- poremećaji u čitanju, pisanju i računanju, kao što su: disleksija, disgrafija i diskalkutija

Pedagoški pristup inkluzivnom obrazovanju izveden je iz osnovnih filozofskih i psiholoških pristupa, ali i iz slabosti i ograničenja segregacijskog obrazovanja. Kritika prema odvajanju djece u posebne specijalne škole ili specijalna odjeljenja zasniva se na sljedećem:

- pripadanje specijalnoj školi vrši žigosanje ili obilježavanje takve djece za cijeli život,
- ne postoje dokazi da učenici bolje uče ako su svrstani u specijalne škole ili specijalna odjeljenja,
- ne postoji saradnja sa djecom iz redovnih škola ili odjeljenja,
- gubitak komunikacije sa djecom ili grupama, a time i usporavanje procesa socijalizacije (Kordić, 2003: 65-66).

Zbog toga se inkluzivno obrazovanje temelji na individualnom pristupu svakom pojedinačnom učeniku. Prepreke u učenju i razvoju mogu se zasnivati na sljedećim pretpostavkama:

- svako dijete može naići na poteškoće u školi, a te poteškoće su sastavni dio svakog vaspitno-obrazovnog procesa,
- poteškoće kroz koje dijete prolazi mogu ukazati učitelju na puteve usavršavanja svog rada,
- poboljšanje kvaliteta rada učitelja, koje se zasniva na iskustvu stečenom u radu sa djecom sa poteškoćama, vodi poboljšanju rada i sa djecom koja nemaju poteškoće,
- podrška učenicima koji nastoje da unaprijede svoju praksu učenja je neophodna (Kordić, 2003: 66).

Škola i inkluzivno obrazovanje

Upotreba termina „inkluzija” posebno je postala učestala sa razvojem koncepta „kvalitetnog obrazovanja za sve”. To je posve razumljivo, jer inkluzivno obrazovanje podrazumijeva mogućnost škole da obezbijedi kvalitetno obrazovanje svoj djeci, bez obzira na njihove različitosti. U tom smislu neki autori ističu da se inkluzivno obrazovanje odnosi na praksu uključivanja svih učenika – bez obzira na talenat, poteškoću, socio-ekonomsko porijeklo – u redovne škole i razrede gdje je moguće odgovoriti na sve njihove individualne potrebe. Međutim, iako zakonske

regulative garantuju pravo svoj djeci na kvalitetno obrazovanje, djeca iz osjetljivih grupa koja su uključena u redovno obrazovanje često su izložena različitim oblicima diskriminacije. Način na koji je moguće mijenjati ovakvo stanje podrazumijeva 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, cjelokupni etos škole, sadržaji nastavnih predmeta, načini komuniciranja sa učenicima, metode i oblici rada, učešće učenika u odlučivanju, vannastavne aktivnosti, učenički parlament i dr. (Gajić, 2008: 261-273).

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

- Princip najmanje restriktivnog okruženja;
- Razvojni princip, tj. princip razvojnog optimizma;
- Princip normalizacije i teorija valorizacije društvene uloge (Rajović, 2011: 38-39).

Princip najmanje restriktivnog okruženja nastaje kao odgovor na težnje da se osobe sa smetnjama u razvoju smještaju u izdvojene, specijalizovane institucije i tako predstavljaju izolovani dio 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 primijenjenih metoda i procedura sa potrebama svake individue. Primjenom ovog principa podržava se inkluzija i integracija djece sa smetnjama u razvoju u redovne tokove života zajednice i sprečava se njihova nepotrebna institucionalizacija i segregacija u specijalne škole (Petrović, 2000).

Razvojni princip naglašava potencijal pojedinca za rast i razvoj, ali ne samo u djetinjstvu, nego i kasnije, tokom čitavog odraslog životnog doba. Prema pomenutom principu, potencijal za rast i razvoj su osnovna karakteristika svih ljudskih bića, pa tako i osoba sa smetnjama. U kojoj mjeri će se taj potencijal razviti zavisi od iskustava kroz koje osoba prolazi. Dakle, na društvenoj zajednici je da obezbjedi podsticajno okruženje za razvoj svakog pojedinca, a time i djeci i osobama sa smetnjama u razvoju. 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 pruža mogućnost za razvoj samostalnosti, sticanje bogatijeg iskustva i ostvarenje svojih potencijale (Petrović, 2000).

Princip normalizacije podrazumijeva 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 (Rajović, 2011: 38-39). To znači i upotrebu svih raspoloživih sredstava kako bi se svim ljudima obezbijedili uslovi da žive kvalitetan život, pri čemu se akcenat stavlja na promjene sredine i okruženja u cilju prilagođavanja pojedincu, a ne promjene pojedinca kako bi se prilagodio zahtjevima sredine koja ga okružuje.

Škola kao osnovna institucija obrazovanja i vaspitanja, uvažavajući navedene postavke, mora da odgovori ovakvim zahtjevima i potrebama i da na taj način uvaži posebnost svakog pojedinca. U tom smislu se filozofija inkluzivne škole zasniva 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 zahtijeva kako bi se taj etos primijenio. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva izmjene institucije škole, te promjene planova i programa obrazovanja koji će pružiti svoj djeci jednake mogućnosti u razvoju tjelesnih, emocionalnih, intelektualnih, društvenih i drugih vještina i sposobnosti. Uključivanje sve djece u iste obrazovne grupe daje mogućnost svim učenicima da uče i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumiju i poštuju druge. Praktično, škola je ta koja se rekonstruiše, sa ciljem ispunjenja potreba svih svojih učenika (Horvat, 1986).

Sa pojavom inkluzivnog obrazovanja nastale su mnoge dileme vezane za uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovan vaspitno – obrazovni proces. Razlozi njihovog pojavljivanja, na našim prostorima, mogu se tražiti u tome što je inkluzija doživljena kao neki oblik nametanja koji je stigao od strane stranaca u našu zemlju ili administrativna naredba od strane obrazovnih vlasti, da bi ispunili zahtjeve 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 ljekarima i izbjegavanje shvatanja da se radi isključivo o medicinskom problemu, potreba za kompetentnijim i specijalizovanim nastavnim kadrom, a u isto vrijeme izbjegavanje oslanjanja samo na njih (Đević, 2009).

Finansiranje je jedan od veoma važnih načina podržavanja okvirne politike vezane za inkluziju. Do nesuglasica može da dođe radi primjene različitog modela finansiranja redovnog i specijalnog obrazovanja. U finansiranje specijalnog obrazovanja je uključeno nešto više ministarstava (obrazovanja, zdravstva, socijalnog rada i politike). Samim tim, mogućnost da se češće dobiju sredstva od nevladinog sektora u specijalnom obrazovanju su izvjesnija. Specijalne škole i

specijalni razredi, pri redovnim školama, su najčešće skuplji, iz razloga jer je lični dohodak nastavnika veći, a učenika je mnogo manje u specijalnim razredima. Nedoumice nastaju kada 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 (But & Einskou, 2010).

Inkluzija se ne stvara u vakuumu. To je proces koji zahtijeva susretanje i suočavanje sa mnogobrojnim različitim potrebama svih učenika u školi, a promjena sistema i politička akcija može da ohrabri i podrži kretanje ka inkluziji. Na nivou škole inkluzija zahtijeva fleksibilnost u nastavnom planu i programu, sa osjećajem za različite potrebe učenika. To neminovno dovodi do dilema i nesuglasica, iz razloga jer stavovi su ti koji se ne mogu promijeniti preko noći. Ipak treba vremena kako bi se razvila kultura prihvatanja jednakosti i poštovanje različitosti. Vaspitači i nastavnici moraju steći nove vještine i znanja, ali isto tako neophodno je da budu podržani, a njihova nastojanja da budu vrednovana (Đević, 2009).

Terminologija koja se koristi u području vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama često izaziva nedoumice. Definicije su često nejasne, neprecizne i nedosljedno upotrebljavane. Dvosmislenosti rastu kada praktičari koriste koncepte koje sami operativno definišu, u skladu sa svojim obrazovanjem. Posljedica 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 (Horvat, 1986).

Brojni istraživači smatraju kako su socijalne interakcije sa vršnjacima temelj razvoja i socijalizacije djeteta. Oni doprinose najvišim postignućima djeteta, kao i njegovom socijalnom i mentalnom razvoju.

Koristi za djete uključeno u redovno odjeljenje su (Kamenov, 1990):

- Razvoj socijalnih vrijednosti, razvoj stavova, pogleda na svijet i opštih sposobnosti.
- Uticaj na buduće mentalno zdravlje djeteta.
- Navikavanje djece kako da ne budu socijalno izolovani, jer dijete među vršnjacima uči, vježba i stiče socijalne vještine.
- Učenje djece na koji način da kontrolišu agresivno ponašanje. Savladavanje agresivnosti u društvu.
- Pomoć prilikom razvijanja polnog identiteta.
- Pomoć pri razvijanju širih pogleda na svijet i pomak od egocentrizma.
- Uticaj na obrazovanje i rezultate obrazovanja djeteta.
- Uzori među vršnjacima u smislu usvajanja određenih vještina i ponašanja.

- Što veće aktivnosti u područjima gdje ne postoje teškoće.
- Veće samopoštovanje i samopouzdanje koje se javlja radi boravka u redovnoj grupi

Uloga nastavnika i vaspitača u inkluzivno obrazovnom radu

Za uspješno sprovođenje inkluzije, pored kvalitetnih programa i uslova rada, neophodan faktor je i kvalitetan nastavnik i vaspitač. U određenju pojma kvalitetnog vaspitača javlja se veći broj parametara. Prije svega, kvalitetnog vaspitača odlikuje visok nivo obrazovanja i obučenosti za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Kvalitetni vaspitači razvijaju pozitivan odnos sa djecom, ostvaruju dobru saradnju sa roditeljima, pokazuju osobine kao što su: entuzijazam, upornost, doslednost, fleksibilnost i sposobnost podsticanja interakcije između vršnjaka. Ove osobine su veoma važne u radu sa djecom jer doprinose motivaciji, kako vaspitača, tako i djece. Na taj način se spontano kreira kvalitetan radni ambijent, u kome se dijete osjeća sigurno i zadovoljno boravkom u grupi (Hrnjica, 2009).

Inkluzivna praksa vaspitača predstavlja njegovo stručno angažovanje i pružanje podrške u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju i djecom bez razvojnih teškoća u okviru predškolske ustanove u istoj grupi, tj. u razredu, odnosno, mjestu odvijanja redovnog i specijalnog vaspitno – obrazovnog procesa. Implikacije novog psihološkog koncepta i kompetencija u vaspitno – obrazovnom radu vaspitača su doprinijele i promjeni njegove uloge i odgovornosti. Tradicionalna odgovornost nastavnika i vaspitača se često svodila na poznavanje osnovnih razvojnih karakteristike djece predškolskog uzrasta, kao i njegovo angažovanje u praćenju i napredovanju razvoja, primjeni kurikuluma i socijalizaciji djece. Međutim, sa pojavom inkluzivne prakse, uloge i odgovornosti vaspitača dobijaju nove dimenzije (Hrnjica i saradnici, 2007).

Vaspitač je, primjenom inkluzivne paradigme dobio veću odgovornost, a njegova uloga je postala još značajnija i kompleksnija. U skladu sa novim tendencijama, od vaspitača se očekuje viši nivo znanja i poznavanja novih informacija koje mu omogućavaju da se adekvatno pripremi i snađe u složenim situacijama, izazvanim zajedničkim boravkom djece, sa i bez smetnji u razvoju (Stajić, 2007).

Kako bi i dijete sa razvojnim poteškoćama dostiglo određene oblike prihvaćenosti, zadovoljstva i opuštenosti u vrtiću, vaspitač mora da pokaže i primjeni mnogo znanja i da ispolji određene vještine za intervenciju u pravom trenutku na pravi način. Stoga, vaspitači treba da posjeduju veliki fond znanja o djeci, da poznaju

njihove osobine, podstiču društveno ponašanje, da ih ohrabruju, da budu kreativni u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i da istovremeno prilagode svoju nastavu nivou razvoja svakog djeteta, koristeći strategije koje olakšavaju nastavu (Horvat, 1986).

Visok nivo zahtjeva inkluzivnog vaspitno – obrazovnog rada suočava većinu vaspitača sa brojnim teškoćama i problemima sa kojima oni treba da se izbore i da ih riješe. Istraživanja ukazuju da nastavnici u osnovnoj školi i vaspitači u vrtićima nisu adekvatno osposobljeni za podučavanje djece sa smetnjama, zatim da ne posjeduju vještine za rad u inkluzivnoj nastavi i da im nedostaju informacije i vještine u vezi sa praćenjem napredovanja i razvoja djece, sa primjenom kurikuluma. Zajedničke implikacije koje su izazvane velikim brojem poteškoća u inkluzivnom radu vaspitača, mogu da se izraze kroz njihov negativan stav prema inkluziji ili blago neprihvatanje ili, u najboljem slučaju, one mogu da poprime oblik indiferentnog odnosa prema ovom obliku rada (Stajić, 2007).

Moglo bi se reći da je za uspješan inkluzivni vaspitno-obrazovni proces neophodno obezbijediti i adekvatne uslove za rad. Međutim, zahtjevi vaspitača prema višim instancama u inkluzivnom radu kod nas i u svijetu se razlikuju. Isto tako, vaspitači često ističu neophodnost stručnog usavršavanja i pomoć kod izrade individualnog obrazovnog plana od strane stručnih lica, kao i da saradnja sa njima bude svakodnevna. Zajednički imenilac potreba i zahtjeva vaspitača kod nas i vaspitača u drugim zemljama, predstavlja nedostatak informacija u vezi sa inkluzivnim radom i određenim oblicima obuke, primjeni strategije u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju, kao i izradi inkluzivnog kurikuluma (Hrnjica, 2009).

Međutim pored znanja i uslova za rad neophodna je i ljubav vaspitača i nastavnika za uspješan vaspitno – obrazovni proces i efikasan inkluzivni rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Samo empatija prema djeci i svojoj profesiji mogu učiniti mnogo u svim djelatnostima, a posebno u vaspitanju i integraciji djece sa smetnjama u razvoju u školski sistem (Macanović, 2015).

Zaključak:

Socijalizacija je veoma važna za svakog čovjeka. Proces kojim se pojedinac osposobljava za život u društvenoj zajednici nazivamo socijalizacijom. Kada govorimo o socijalizaciji djece sa poteškoćama u razrednim sredinama, ključnu ulogu imaju učitelji koji često i sami nisu dovoljno pripremljeni za integraciju djece

sa poteškoćama u razredne sredine. Prvo što se javlja kod njih je strah kako se postaviti i kako će dijete reagovati. Nastavnici su ti koji mnogo pomažu djeci oko spremanja gradiva, uključenja u socijalnu sredinu, ali često su i ti koji su veoma blagi prema njima, odnosno spuste kriterije ocjenjivanja, pa se nerijetko desi da to izazove i kontraefekat, te da se djeci više odmogne već pomogne, što dalje negativno utiče na njihov emocionalni i socijalni razvoj (Brajša – Žganec, 2003). Problem inkluzije u vaspitno – obrazovnom procesu, ali i u društvu je predmet mnogobrojnih teorijskih rasprava. Međutim, i pored mnogih zakonskih rješenja, deklaracija, zvaničnih dokumenata donijetih u svijetu a i kod nas, još uvijek mnoge stvari ostaju nerješene i nedovoljno istražene i uvažene. U praksi se susrećemo sa nizom problema i nedostataka sa kojima se treba suočiti. Stoga se treba ukazatu naznačaj inkluzije u vaspitno – obrazovnim ustanovama i zajednici, a posebno se ističe važnost uvažavanja mišljenja i iskustava vaspitača i školskih pedagoga kao stručnjaka koji aktivno učestvuju u primjeni inkluzije u vaspitno – obrazovnom kontekstu. Implementacija i sprovođenje koncepta inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja predstavlja izuzetno kompleksan proces, s obzirom da on obavezno podrazumeva restrukturiranje tradicionalnog školskog sistema.

Literatura:

1. Brajša – Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Zagreb: Naklada Slap.
2. But, T., Einskou, 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.
3. Vujaklija, M. (1985). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
4. Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. Beograd: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. vol. 38. br. 1. str. 190-204.
5. Gajić, O. (2008): Inkluzija i demokratizacija obrazovanja – refleksije na smanjenje posledica siromaštva na decu. U: Gašić Pavišić, S., Joksimović, S. (prir.). *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. str. 261-273.
6. Gajić, O. (2011). *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
7. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. Beograd: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. vol. 41. br. 2. str. 367-382.
8. Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

9. 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.
10. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu - Roditelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. 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.
12. Macanović, N. (2015). *Pedagoške aktuelnosti*. Banja Luka: EDC i Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banjoj Luci.
13. 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.
14. Petrović, M. (2000). *Panorama predškola*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
15. Potić, S., Šimpraga, L.J., Macanović, N. (2017). Neka razmatranja opštih pretpostavki inkluzije. *Radovi*, br.25. str. 81-98.
16. Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U: Mitić, M. (prir.). *Deca sasmjetnjama u razvoju, potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
17. Sakač, M., Marić, M., & Pantić, J. (2013). Vaspitač u kontekstu djelovanja na socijalno – emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta. U: *Zbornik Učiteljskog fakulteta u Užicu*.
18. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
19. Stajić, T. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
20. Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: ZZUINS.
21. Hrnjica, S. (2009): *Inkluzija kao pedagoški izazov, Škola po meri deteta 2– Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*, Save the Children UK, Beograd, 10–19.

THE ROLE OF SCHOOLS AND TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL WORK

Abstract: *It is inevitable that inclusion requires new and significant challenges from teachers, school administration, students themselves and their parents, but also the entire community. Everyone has a demanding task - to respond to a large number of different needs of students. Traditionally, the content of curricula has always been the starting point and the main concern of teachers. Teachers, without prior preparation and education, found themselves in a situation to adapt the material for students with special needs, to implement it and to evaluate student knowledge. One of the most common dilemmas of teachers is how to evaluate students' knowledge and how to be sure that the processed material was transmitted to students in the most effective way without being uninteresting to those students who are above average, and that the material was understood by those below average students. Working with children with special needs does not require a radically specialized friend whose approach, as is usually thought. The abilities required for the upbringing and education of children with special needs are similar to those required for successful education in regular classes. Teachers, who have children with special needs in their class, show that adequate teaching has the most to do with the good basic practice they have acquired during their work, as well as with the education they have acquired in seminars. However, the help of experts in working with students during classes and outside is also necessary. This paper indicates the complexity of educational work in schools with children with special needs, but also indicates the importance of competencies that teachers and educators must have in order to work with this population of children to be successful and adequate.*

Key words: *school, teacher, inclusion, inclusive education, socialization of children.*