

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ, СТАВОВИ НАСТАВНИКА И РОДИТЕЉА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ<sup>1</sup>

*Ивана Павковић<sup>1,2</sup>, Јасмина Ковачевић<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Центар за унапређење животних активности, Београд

<sup>2</sup>Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд

<sup>3</sup>Универзитет у Београду, Факултет за специјалну  
едукацију и рехабилитацију

*На УНЕСКО-вој Светској конференцији о посебним образовним потребама одржаној 1994. године у шпанском граду Саламанки усвојена је Изјава и Оквир за акцију којима се истиче право сваког детета да, без обзира на његово физичко, интелектуално, емоционално, социјално, језичко или друго стање, буде укључено у образовни систем, односно у редовне школе и разреде. Образовни концепти који проистичу и који се развијају из оваквој једној општој стави о потреби укључивања све деце у редовне школе познати су као инклузивно образовање. У раду је предочен преглед неких дефиниција инклузивног образовања у свету, најновија исцртавања о инклузији у нашој земљи, проблеми у инклузивној настави, ставови наставника и родитеља у инклузивној настави.*

*КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија (инклузивно образовање), интеграција (интегрирано образовање), ставови наставника и родитеља у инклузивној настави*

### УВОД

Током претходних година постоји значајна дебата о томе како, на који начин, пружити адекватну помоћ у различитим едукативним и школским системима када је реч о укључивању деце ометене у развоју у

---

<sup>1</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма (број 179025) који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

редовну школу. Питање којим се у свету данас баве је како у различитим системима образовања укључити практичну наставу у свим школама. Закључак свих је да стално треба вршити истраживања и проналазити нове начине укључивања деце са посебним потребама у све врсте васпитно-образовне наставе.

Услед успореног или убрзаног емоционалног, сазнајног и социјалног развоја који се појављују и трају од рођења или раног детињства настају развојна одступања општа или појединачна. Последица узајамног деловања јаких конституционалних склоности ометености чула и велика осетљивост на спољашње утицаје који урођену склоност могу да подстакну, ометају или отклоне производе успорен или убрзан развој неке способности (Голубовић, 2005: 13). Од изузетног значаја је адекватна процена да би се утврдило да ли је присутно понашање: нормална развојна појава у оквиру сазревања и преломних развојних стања, пролазна сметња изазвана узајамним деловањем неповољних унутрашњих и спољашњих чинилаца који указују на пролазну слабост система личности и телесних функција (развој детета није ометен, а присутне сметње под повољним околностима могу нестати) дуготрајније стање изазвано узајамним деловањем неповољним деловањем унутрашњих и спољашњих чинилаца које указује на трајнију слабост система личности и телесних функција иако такво стање дуже траје може да доведе до трајних последица по емоционални, сазнајни и социјални развој детета, стање које представља последицу органског недеостатка или оштећења односно стање изазвано ометеношћу услед чега долази до већег или мањег одступања у области сазнајног, емоционалног и социјалног развоја (Ковачевић, 2007: 19).

У пракси је познато да је терминолошко изједначавање детета са посебним потребама и детета са ометеношћу покушај да се избегне стигматизација и било који облик дискриминације ове категорије деце. У функционисању детета ометеног у развоју постоје извесна ограничења која указују да постоји потреба тражења другачијих, посебних, путева којима би се компензовао недостатак, али исто тако и подстакло развој дететове личности. Важно је нагласити да од пресудног значаја за овакво дете претставља његова социјална околина, под чијим се снажним утицајем дете развијало у правцу са напором да се достигне уобичајена нормала. Онда ометеност прераста у хендикеп када присутно оштећење постане збир личних и социјалних последица оштећења – добија социјални карактер.

Образовање деце са посебним потребама је веома важно питање. Појавом покрета који се залаже за инклузију односно предвиђа укључивање деце са посебним потребама у редовно одељење, укључено је око

10% ове деце у редовним одељењима. Сваки ученик односно свако дете има посебне образовне потребе (Booth, 2000). Зато је главни задатак сваког савременог друштва да обезбеди најадекватније услове који ће омогућити флексибилнији систем образовања и обезбедити сваком детету да напредује према својим могућностима. Многе владе и организације као и појединци су под снажним утицајем међународних организација о инклузивном образовању и доносе низ докумената и законских аката. Уједињене нације (УН) прихватају Декларацију о правима детета 1989. године, и доносе низ докумената као Стандардна правила о изједначавању могућности (1993) и Саламанка (1994) где се наглашава да особе са оштећењима имају иста права као и њихови вршњаци. Ово подразумева да ова деца имају право да живе нормалним животом колико год је то могуће, да учествују у свим социјалним и друштвеним активностима.

Инклузијом данас подразумевамо укључивање ученика са посебним потребама у редовни школски образовни систем и пружање могућности тој деци да учествују у образовним, радним, рекреативним, породичним и другим активностима које чине савремено друштво. Инклузивно образовање је обавезан процес и у складу је са законским актима.

*Инклузија* је виђена као најбољи начин да се повежу посебне потребе и образовање, а напори су испољени у правцу стицања толеранције различитости, охрабривања, прихватања разлика и наглашавања једнаких потреба код све деце. (Голубовић, Максимовић, 2008). Изазови у едукацији, мењајући постојећу хијерахију вредности, показују да је инклузија добар начин да се превазиђу постојеће препреке које постоје и које се стално јављају. Препреке су најчешће произишле из потребе савременог друштва за већом продуктивношћу и икономском добити, производњи, те се образовање почело мерити у односу на способност деце, колико могу да науче и постигну и колико могу да се укључују у школски систем (Теодоровић, 1997; Игрић, 2007). На тај начин и у односу на та мерила, иако постоји право на образовање, постоји бројна група деце која бива маргинализована. „Инклузивно“ се не односи само на ометеност, већ и на широк опсег способности, интереса, потреба, које су присутне у једном разреду (Игрић, 2007). У неким случајевима је процес инклузије створио тензију као и много контрадикторности, јер нису сви подједнако били спремни да прихвате децу са посебним потребама (глуву и наглуву децу) или су са њима радили тек када им је одобрен додатни приход из буџета.

Постоји пет хуманих претпоставки школске инклузије за децу са посебним потребама наводи Сузић (2008).

Прва претпоставка је да деца са посебним потребама треба да добију више него у специјалним школама; друга претпоставка је да деца у редовним школама не смеју ништа изгубити; трећа да ученици, родитељи и наставници треба да прихвате дете са посебним потребама које је у редовној настави; четврта да је нужно је створити све потребне кадровске, материјалне и организационе претпоставке и пета да треба предвидети све ризике и спречити нежељене последице. Вукајловић (2004) покушава да направи разлику између интеграције и инклузије. Интеграција се најчешће односи на прихватање деце са развојним сметњама у редовне групе, а инклузија је усмерена ка идентификацији и минимизирању препрека у учењу и учешћу све деце. Инклузија је појмовно сложенија од интеграције. Али, за разлику од интеграције која значи обнову, удруживање у целину, инклузија тежи систему који је структурисан тако да свакој особи пружа могућност да припада заједници и учествује у њој.

Када говоримо о интеграцији најчешће мислимо на прихватање деце са посебним потребама у редовно одељење ради шире социјалне интеграције. Када је реч о инклузивном образовању треба нагласити да је оно усмерено ка идентификацији и минимизацији препрека у учењу и учешћу све деце. Такође можемо нагласити да се инклузивно образовање противи искључењу ученика са поремећајима и осталима који су груписани као лица са посебним потребама, тј. као реакција према онима који доводе у питање праксу ексклузивитета у образовању.

### *Инклузија у свешћу*

Педесетих година прошлог века, родитељи и друге друштвене групе које су заступале интересе деце са сметњама у развоју, у Америци, почели су да добијају судске парнице на основу социјалне заштите коју им је гарантовао Устав. На основу судских пресуда и на основу закона, деца са сметњама у развоју почела су да се укључују у редовни васпитно-образовни систем. Након тога, добијају могућност да се интегративно образују и да, уз помоћ терапеутских услуга, развију своје потенцијале (Daniels, Stafford, 2000). Према основној поставци инклузивног васпитно-образовног процеса, свако дете има посебне потребе. Зато је задатак сваког савременог друштва да обезбеди најквалитетније услове који ће омогућити флексибилнији систем образовања. Тако ће свако дете моћи да се развија и напредује према својим могућностима (Booth, 2000). Вајнбренер (2010) сматра да су сва деца способна да уче.

Ако узмемо за пример Кипар, код њих је едукативни систем у јулу 1999. године, захваљујући новом владином закону дозволио деци са оштећењем слуха да се интегришу у редовни систем школовања.

Французи ће на крају 21. века бити водећа нација у свету зато што имају скоро стопостотан обухват четворогодишњака организованим учењем у предшколским установама, каже Доналд Хирш, професор на Вирџинија универзитету (према Globačnik, 2012 )

Измењена теорија и пракса васпитавања и образовања у Европи, као и социјални услови у Словенији утицали су на укључивање деце са посебним потребама у редовни образовни систем. Након 2005. године после усвајања целокупне законске регулативе, запажа се експанзивно укључивање деце са посебним потребама, а нарочито деце са оштећењем слуха и вида у редовни образовни систем.

Уласком у УН Босна и Херцеговина је потписала Конвенцију дефинисану у Саламанки 1994. године, те је стога у обавези да спроведе и важне измене у образовању које се односе на стварање равноправних услова за свакога у процесу школовања (Ainscow, 1994). Реализација права особа са тешкоћама у развоју, осим законске регулативе тражи и остваривање повољних услова за њихову реализацију, а то значи редовно информисање друштва, мењање негативних ставова, омогућавање интеракције у разним аспектима друштвене, културолошке, политичке и економске стварности (Станчић, 1985). Овај аутор такође наводи да се интеграцијом деце у редовне школе омогућава лакша, бржа, сврсисходнија и квалитетнија социјална интеграција која је крајњи циљ целокупног школовања и професионалног оспособљавања ове популације. Конвенција о правима детета донета је 1990. године, а Стандардна правила за изједначавање могућности 1994. године. Саламанка је 1994. дала извештај и оквир за акцију и образовање деце са посебним потребама и унела новине у земљама чланицама ОЕЦД-а, актуелну реформу васпитно-образовног система у РС и ФБиХ која недвосмислено иде у прилог ангажовања свих чланица образовног система. Опредељење за интеграцију у многа је одређено и променама у подручју дефектологије. Временом број особа са сметњама расте и тиме условљава повећан број стручних лица. Такође, долази до промена у ставовима према особама са посебним потребама. О инклузији на просторима БиХ, Попадић (према Голубовић, Максимовић, 2007) сматра да је неминовно дошколовање просветних радника као и квалификовање, односно школовање будућег кадра, уз корените промене постојећих наставних планова и програма. Обавезе и одговорности наставника повећавају се у ситуацијама ако су одељења у којима раде попуњена ученицима са уочљивим и значајним психофи-

зичким разликама и могућностима учења као и учешћа у процесу наставе. Све ово указује на потребу њиховог дошколовавања и посебног методичког оспособљавања за реализацију програма предвиђених системом инклузивног образовања. Он такође сматра да у инклузивно образовање могу бити укључена деца која су изразито оспособљена, емотивно стабилна и која би уз помоћ алтруистички оријентисаних наставника нормално похађала школу. Деца млађег школског узраста више цене алтруистичке особине учитеља, његову доброту и хуманост у односу на стручност и ниво образовања. Они не уче ради стицања знања и својих личних потреба, већ због оних које цене и воле (родитељи, браћа, сестре, учитељ и сл.). Својим понашањем и односом према ученицима наставници стварају одговарајућу социјалну климу како у породици тако и у школи.

Церић (2005) сматра да је однос према деци са посебним потребама у највећој мери социокултурно детерминисан, тј. генерира се путем процеса енкултурације односно социјализације, васпитања и индивидуализације и варира у различитим друштвено културним контекстима.

Биондић (1993) сматра да примена савременог васпитања и образовања ученика са посебним потребама представља значајан чинилац у ублажавању ометености. Он такође сматра да је примена савременог васпитања и образовања условљена и низом субјективних, а делимично и објективних фактора. У објективне факторе спадају карактер друштва и карактер система васпитања у друштву тј. ставови друштва изнети у нормативној делатности рада са оваквим лицима и на ове факторе наставник може мало да утиче. У субјективне факторе убрајамо личност ученика, личност наставника (васпитача), личност родитеља и утицај мас-медија. За субјективне факторе најодговорнији су појединци и институције које учествују у васпитању и образовању младих и одраслих.

Иако у свету постоје различити модели инклузивних програма, неопходно је истаћи да не постоје модели њихове ефикасне примене, због чега они који раде на томе треба да буду отворени за учење и примање нових искустава. Наставници у раду са децом и ученицима са посебним потребама треба да науче да сарађују са стручним тимом. Под стручним тимом подразумевамо низ стручњака из других области. Наставници би требало да савладају вештине успостављања комуникације, преговарања, сарадње, партнерства, пропагирања, поштовања вредности и ставова околине у којој живе и раде. Оспособљавање треба да се гради на искуствима, на активном учењу, равнотежи теорије и праксе. У школи, инклузија треба да поштује разлике и дигнитет свих људских бића. Ово подразумева да сва деца треба да уче заједно без обзира на било какве тешкоће и разлике. Васпитање и образовање чине јединствен процес,

међутим наставни планови и програми дају образовању доста простора, а много мање васпитању. Реализација образовања се може измерити, оценити тестовима знања, усменим испитивањем, писменим испитивањем, саставима итд. док се васпитни ефекти слабо прате и они су различити. Не постоји универзални облик рада, а ни једнствена теорија наставе која би могла решити све проблеме у оквиру васпитно-образовног процеса. Биондић такође наводи да постоје бројна истраживања која показују да календарски узраст није прецизан нити поуздан показатељ способности за учење код деце. Међу децом која полазе у школу већ на самом почетку постоје значајне разлике у нивоу развијености способности за учење, емоционалној и социјалној зрелости, нивоу развијености радних навика и карактеру мотива за учењем, наводе психолози и педагози. Постоје велике разлике у менталној развијености и развијености способности за учење итд. Уколико желимо да постигнемо све циљеве васпитања код детета морамо имати на уму да је дете људско биће и да има своје потребе. Деца се боје неуспеха и то стално морамо имати у виду и треба их водити и стимулисати и то дуже време.

### *Ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању*

У различитим наукама често се употребљава реч став, а најпре у социјалној психологији, социологији, антропологији, дефектологији... У дефиницијама које се срећу у литератури увек је наглашавана тенденција реаговања према околини, људима, предметима и ситуацијама изван нас. Став се може дефинисати као тенденција позитивног или негативног у односу на неки објекат, што долази до изражаја у многим покушајима одређивања појма става од стране различитих аутора (Павковић, 2000). Krech i Crutchfield (према Радоман, 2003) дефинишу став као трајни систем позитивног или негативног реаговања на околинду. English i English (према Павковић, 2000) сматрају став „трајно наученом предиспозицијом доследног начина понашања у односу на дату групу предмета“.

Allport наводи (према Радоман, 2003) да се став може описати „као ментално и нервно стање спремности организма, организовано кроз искуство, које се огледа у усмереном или динамичном утицају на реакције индивидуе на све објекте или ситуације с којима је повезана“. У наведеним дефиницијама увек је наглашавана тенденција реаговања према околини, људима, предметима и ситуацијама изван нас. Изузета је могућност да човек заузима ставове и према самом себи, било према неким својим особинама, било према својим поступцима и акцијама.

Због тога се наводи дефиниција Звонаревића (према Павковић, 2003) која поштујући и тај елемент тенденције реаговања „према самом себи“, указује на постојање става као „стечене тенденције да реагује било позитивно, било негативно према особама, објектима или ситуацијама изван нас, било према властитим особинама, идејама или поступцима“.

На основу ових дефиниција произилази закључак да је став увек усмерен према неком објекту који може имати опште социјално значење, индивидуални карактер и може се односити на неки апстрактни или конкретни садржај.

Личност која ствара неки став поседује релативно трајну и доследну спремност или диспозицију да реагује повољно или неповољно у свакој од многих одговарајућих ситуација. Све док нека ситуација не изазове потребну реакцију, став остаје латентан. Позитивни ставови настају у односу на изворе лепоте, задовољства, уживања; негативни се формирају према изворима непријатности, казне, фрустрације, иако не наилазимо увек на овако екстремно изражене односе. Став се према томе може схватити као функција претходних подражавања који су га изазвали, а исти тако латентне реакције садржане у неком ставу могу да произведу одређене облике манифестног понашања чије ће испољавање зависити од многих ситуационих фактора, а то су када се ради о ставовима родитеља (Hofman, 1963):

1. карактеристике родитеља,
2. социо-економски статус,
3. карактеристике детета.

Неки аутори (Капор-Стануловић, Алексић, Чажиновић-Вогринжић, 1982) у истраживању фактора који утичу на ставове родитеља издвајају оне који потичу од међусобних односа родитеља, њиховог задовољства брачним животом и њихове улоге у породици.

Ставови организовани око средишњег концепта чине вредносни систем тог појединца. Према Katzuu i Kampbeld-у (1994) системи вредности се не односе на појединачне објекте и односе: вредност је поштење па из тога произилази став према поштеној особи. Карактеристике личности су фактор који снажно утиче на мењање ставова. Често се наводе као релевантне црте личности као интелигенција, персуазибилност и потреба за когнитивном јасноћом. Рот (1972) сматра да већи степен интелигенције омогућава лакше мењање ставова, док други тврде супротно.

О социјализацији деце и ставовима родитеља према оштећењу слуха постоје бројна истраживања. Нека од њих указују да су родитељи ове деце особе од којих у највећој мери зависи целокупно понашање и развој детета. Под оваквим утицајем родитеља дете у највећој мери



обликује своју личност. О овој врсти повезаности ставова родитеља и деце говоре многи аутори. У литератури се такође говори о формирању ставова родитеља према властитом детету са посебним потребама и његовој образовној васпитној интеграцији. Они, између осталог, као факторе наводе: прилагођеност, структуру личности родитеља, квалификацију, социо-економски статус у породици, степен дететовог оштећења, хронолошки узраст детета, укључење родитеља у околину... Ако родитељи немају адекватне ставове, односно имају ставове одбијања или нереалан став презаштићивања, могу настати озбиљни проблеми у социјализацији, емотивном сазревању и прилагођавању детета, што индиректно утиче на остваривање процеса инклузије.

Родитељи деце без посебних потреба имају позитивне ставове усмерене на развој личности свог детета, док су родитељи деце са проблемом изразито са негативним ставовима. О ставовима родитеља (чија деца немају сметње) говори Левис (1975, према Павковић, 2003), који каже да ће родитељи најчешће имати предрасуда у смислу негативног утицаја деце са посебним потребама на њихову децу. Радованчић (1985) мисли да је бесмислено расправљати о интеграцији детета. Он је вршио истраживање на деци оштећеног слуха и утврдио да је немогуће расправљати без родитеља слушно оштећене деце, јер они највише знају о функционисању свог детета. Станчић (1985) сматра да је веома важно да родитељ активно сарађује у планирању рада са њиховим дететом. Родитељ треба такође бити извор повратних информација о успешности у наставном процесу.

Осим ставова родитеља, неопходно је осврнути се на ставове наставника према интеграцији деце са посебним потребама. У многим истраживачким радовима (Ковачевић, 2007; Левандовски, 1975) говори се о спремности наставника да прихвате особе са тешкоћама у развоју – особе са посебним потребама, познавајући анализу њихових ставова као и жељу да активно учествују у проналажењу најадекватнијих облика васпитања и образовања у процесу интеграције. Нека од истраживања указују да су специјални наставници имали различите ставове, а наставник из редовног разреда имао је сличан став оном наставнику из специјалне наставе са којим је директно сарађивао. Емпиријским истраживањима наставника редовних школа утврђена су повољна мишљења о укључивању деце са посебним потребама. На нашим просторима је велики број аутора истраживао ставове према ученицима са посебним потребама и њиховој интеграцији и едукацији. У највећем броју случајева ова истраживања показала су неповољне ставове према ученицима са посебним потребама и њиховој едукацијској интеграцији. Један од најважнијих чинилаца

формирања оваквог става је информисаност. Овде се пре свега мисли на свест о дететовом коефицијенту интелигенције и како вршњаци прихватају дете са посебним потребама. Деца са посебним потребама најчешће се повлаче у себе и у неку врсту изолације. Овој врсти деце неопходна је додатна едукација, а такође и наставницима је неопходна едукација како би подстакли развијање позитивних ставова према интеграцији деце са посебним потребама у редовно одељење (Игрић, 2007).

Постоје бројне препреке које се јављају у приступу и учествовању ученика као и у покушајима школе да одговори уопштено на различитост ученика и њихових потреба. Један од таквих аспеката је и инклузија – укључивање у друштво. Овај термин се најчешће користи у образовним круговима тј. код деце са посебним потребама. Када је реч о образовању термин инклузија односи се на процес и праксу образовања ученика са посебним потребама који се укључују у редовна одељења, те стога Alvesson (2001) каже да ће деца школе похађати нормално као да немају посебне потребе. По неким дефиницијама инклузија се означава као укључење, припадање, бити са другима. То не значи да смо сви једнаки нити да се слажемо већ да се ствара нови однос према ономе што је различито. Инклузија говори о различитим могућностима, а не о недостацима. Она се намеће као надређени појам интеграцији и обухвата укључивање особа са посебним потребама (Мишић, 1995), инклузија права ствар за ученике, разреде и школе.

За разлику од њега Амерички савез наставника тражио је мораторијум на политику инклузије. Они инклузију називају неразумном и неограниченом и сматрају да она ствара неподношљиве услове у школи. Он поткрепљује контраверзну праксу узми или остави коју неки од школских округа користе под именом инклузија, а при том су наставници без адекватне обуке и метода. Када је реч о политици Националне асоцијације за образовање она подржава и охрабрује инклузију. Њена политика се заснива: потпуни континуитет избораместа и пружање образовања унутар сваког избора; усклађен професионални развој; адекватно време за наставника да планира и сарађује у корист свих ученика; величина разреда да одговара потребама ученика; кадар и техничка помоћ која одговара потребама наставника и ученика. Редовно школовање може обезбедити напредовање ученицима који имају сметње у учењу тврди LDA (Learning Disabilities Association of America). Они такође тврде да такав облик школовања није прикладно место за оне ученике којим је потребно алтернативно окружење са инструкцијама, стратегија предавања, материјали, помагала која не могу бити обезбеђена у контексту редовне наставе (LDA, 1993). Бројна

истраживања као и пракса показали су да инклузија може да функционише али уз огроман напор и знатна финансијска средства (US General Accounting Office, 1994, стр 3).

У Њујорку су стручњаци Универзитета из Сиракузе поставили неке одреднице о исправном тумачењу инклузије. Инклузија по њима означава васпитање и образовање деце са посебним потребама у редовним разредима редовних образовних установа без обзира на природу њихових потреба, стицање знања и вештина код ученика. Сви учествују у наставном процесу, неопходне услуге додатне помоћи у редовној настави, помагање учитељима из редовне наставе у поучавању, тимском раду, информисању и заједничком планирању, исти распоред наставних часова за ученике са посебним потребама и без посебних потреба, укључивање ученика са посебним потребама и без посебних потреба са узрастом у одговарајуће разреде и ваннаставне активности, укључивање у заједничко коришћење услуга ресторана, библиотеке, игралишта и осталих услуга.

Ту је и подржавање пријатељства између ученика са и без посебних потреба, провођење редног оспособљавања деце са посебним потребама у редовној заједници, озбиљно схватање родитељске бриге, похађање оне исте школе коју би похађали да немају посебне потребе, омогућавање провођења индивидуалног плана и програма. Када говоримо о томе шта инклузија не означава, треба нагласити да ту подразумевамо: укључивање ученика са посебним потребама у редовну наставу без припреме и подршке, омогућавање додатне помоћи у одвојеним или осамљеним местима, равнодушност према посебним потребама ове деце, угрожавање сигурности и добробити ученика, издвајање ученика са посебним потребама у току редовне наставе, укључивање ученика са посебним потребама у школе или разреде који нису одговарајући њиховом узрасту, захтевање „спремности и заслуга“ на основу когнитивних социјалних вештина како би похађали редовну наставу.

Важно је напоменути да не постоји ни једно легитимно право за одвајање деце. Сва деца имају право на адекватно васпитање, образовање итд. Ainscow (2008) сматра да би све школе требале одговорати деци са посебним потребама у оквиру инклузивног васпитања и образовања. Као и у редовној школи и у инклузивној школи постоји планирање за разред као целину и појединачно за ученика, модификација програма и метода за успешност ученика, употреба разних помагала, импровизација, прилагођавање програма и метода рада, укључивање запослених, деце, целе заједнице у школској политици у одлучивању, оспособљавање кадрова. На нека питања која су постављена треба дати одговоре.

У многим земљама специјална и образовна обука, организоване су посебно уз адекватно едуковане предаваче. Они се и сами морају прилагођавати променама контекста. Програми оспособљавања наставника морају развити основну, практичну и рефлексивну компетенцију. То би значило да програми посебног стручног усавршавања морају оспособити наставника да доноси одлуке, да буде практичан, да има разумевање за активности које су предузете и да размотри све што је урађено као и да изврши измене.

У пракси васпитно-образовног процеса од едукатора се очекује да буде посредник у учењу, да се бави програмима и материјалима за учење, да буде и администратор и руководилац, друштвена, грађанска, пасторална улога. Када је реч о пракси професионалног оспособљавања, наставник треба бити едукован тако да програме ствара, унапређује школски систем... Главна препрека учењу и искључењу за многе ученике било да су у посебним школама или окружењу, или у редовним школама је наставни план и програм. Ainscow (2008) наводи да би инклузивно васпитање и образовање требало да одговарају на потребе све деце. У овој врсти школе би требало да постоји планирање за разред као целину с могућношћу планирања за појединачног ученика, модификација програма и метода које ће водити ка успешности и задовољењу свих ученика... Када је реч о родитељима и њиховом учешћу у инклузивној настави треба нагласити да је сарадња родитељ наставник потенцирана јер родитељ има искуство и знање о дететовој личности и могу пружити допринос спровођењу инклузије. Родитељи би требало да буду укључени у процес планирања и спровођења инклузије планирању састанака где се доносе одлуке о облику и циљевима инклузије.

У пракси је познато да нема наставника који се није срео са дететом које се не уклапа у постављене обрасце понашања и који испољава неки од облика тешкоће у савладавању васпитно-образовних задатака. Код наставника настаје проблем. Он настоји да реши тај проблем тако да отклони такву ситуацију. Дете са својим проблемом постаје и само проблем целом одељењу и наставнику. Уколико се не нађу адекватна средства за превазилажење проблема и уколико се не препознају узроци настанка проблема, дете остаје усамљено да се бори са самим собом, али и са околином која најчешће има предрасуде и формиране ставове који подразумевају искључивање такве особе из свог окружења. Није реткост да је такво дете најчешће окарактерисано као тешко васпитљиво или дете – проблем, размажено, ћудљиво, неприлагодљиво у школи, неприлагодљиво школским обавезама и школској дисциплини. Проблем у школи доводи до проблема у раду, проблема у пожељној коо-

перацији групе, ограничава способност детета да адекватно делује. Неки од најчешћих проблема са којим се наставник среће је поремећај у понашању, проблеми у односима са другим особама, емоционални конфликти, проблеми у учењу и савладавању школских вештина, проблеми етничког поступања, проблеми сексуалне неприлагођености, проблеми узроковани функционалним и органским оштећењима органа, систем органа или дела органа, проблем неприлагођености околини, проблем културолошке природе и проблем са индикацијама почетних психоза. Улога наставника је да реагује на проблеме који су видљиви и који их ометају у раду односно ремете рад одељења. Најчешће се дешава да бојажљива и повучена деца чешће остају у сенци агресивних и навалентних. Наставник би требао да после брзе и кратке интервенције у смислу спречавања лошег понашања ученика, да настави да га прати и проучава целокупну динамику развоја дететове личности па тек онда на основу темељне анализе примењује методе у циљу дугорочних ефеката.

Процена врсте и тежине проблема у инклузивној настави захтева одређена правила: ниједан проблем не објашњавати једним узроком, дата објашњења морају бити производ темељне анализе, не давати објашњења која и нису објашњења. Наставнику је веома тешко проценити сваку ситуацију, те стога он мора бити вешт у процењивању проблема. Наставник мора да настоји да утврди узроке присутних проблема да би их на време отклонио. Један од проблема који настаје код ученика јесте неадекватна способност или пак одбијање радних задатака ремети рад групе. Зато се дете понаша несташно, незаинтересовано или пак обесхрабрено и повучено. Није реткост да организацију одељења могу да ометају и ученици који не поштују школска правила и ремете ред и дисциплину. Ову врсту проблема могу правити и ученици који се претерано труде да достигну своје узоре, а њихов труд остаје без резултата. И сам наставник може бити узрок одређених проблема. Овде пре свега мислимо на ауторитативног наставника који може правити проблем стидљивом ученику тако што ће му продубити проблем и то врло несвесно. Треба нагласити да и школско градиво као и методе рада могу претстављати озбиљне узроке настајања проблема. Досаду и фрустрацију могу изазвати ипрограмски садржаји који нису у складу са интересовању или способностима ученика. Непријатељство неуспешних ученика према ученицима који показују успех може изазвати такмичење у разреду.

Свако одељење пролази кроз ситније проблеме као што су: гуркања, безазлена задиркивања дечака и девојчица, непослушности при извшавању задатка и слични несташлуци. Неки од наведених непожељних об-

лика понашања и проблема представљају саставни део развоја личности и често се појављују као пролазна фаза у одрастању. Решења се траже на нивоу породице и школе и овакво дете не би требало да сноси последице на свеукупни развој. Када је реч о проблемима који се појављују услед органских или функционалних оштећења или недостатка орган нпр. глувоћа, слепило, теже телесне деформације, праћене парализама, ограничена ментална активност.. Примарни недостатак условљава настанак секундарних последица које су у већини случајева теже и компликованије од самог примарног оштећења. Зато је искуство ометеног детета сиромашније и његове могућности за учење ће бити сиромашније у односу на неометене вршњаке.

Деца и омладина са посебним потребама током образовања имају потешкоће у учењу односно њихово васпитно образовање захтева специјални приступ. Ове тешкоће могу пребродити уз помоћ стручног лица и породице али и школе и друштва у целини. Осим ометености наставник свакодневно у већем или мањем контакту може имати проблем са дететом који није производ ометености већ производ неповољних околности. Како ометена так и надарена деца имају проблем у школи и њима треба пружити специфичне облике подршке током образовања јер је њихов специфичан пут условљен специфичним развојем. Када је реч о слушно оштећеној деци проблем се јавља у одређеном обиму и степену јер је дошло до сензорног оштећења. Зато пред наставником који у разреду има слушно оштећено дете предстоји озбиљан и одговоран задатак који се састоји у тражењу најадекватнијих начина и поступака да пренесе искуство и знање на ученика, затим у превенцији настајања тешкоћа и у дијагностици уколико она већ није постављена.

### *Најновија истраживања инклузије код нас*

Славнић (2008) је вршила истраживање на групи деце са посебним потребама која се налазе у школама на територији Београда као и структуру кадра који учествује у реализацији додатних програма. Узорком су обухваћена деца од првог до осмог разреда са посебним потребама (оштећењем слуха, оштећењем вида, телесним оштећењем, са тешкоћама у менталном развоју, тешкоћама у социјализацији, емоционалном функционисању и неприлагођеном понашању као и тешкоће везане за читање, писање и усвајање математичких појмова). Добијени резултати показују да је највећи број деце са тешкоћама у писању и неприлагођеним понашањем, док је најмањи број деце са сензорним оштећењима (вид и слух) и деце са телесним и моторичким оштећењима.

Рутман (према Радоман 2003) наводи да значајна оштећења слуха више него друга сензорна оштећења имају за последицу друштвену изолованост. Бројне потешкоће у комуникацији доводе до несигурности код слушно оштећених особа које за собом повлаче смањење самопоуздања и самопоштовања. Овакве редокуване социјалне везе и активности доводе до депресије, затворености и усамљености.

Искуства и резултати саветодавног рада са глувим адолесцентима укљученим у редовне школе (инклузивни систем образовања) има позитивне резултате, наводи Мирић (2008). Истраживање је вршено на популацији од осам конгенитално глувих адолесцената на узрасту од 16 до 22 године који су завршили редовну основну и средњу школу и стекли различите степене стручне спреме. У току саветодавног рада са овом популацијом уочава се да адолесценти успостављају добре везе унутар саме групе и побољшавају квалитет односа у породици и социјалној средини и многе емоционалне проблеме несигурност, комуникацијске баријере решавају управо захваљујући оваквом облику рада. Саветодавни рад са глувим адолесцентима који су укључени у редовни систем школовања је такође показао значај ране рехабилитације слуха и говора, која индиректно утиче на оспособљеност конгенитално или стечено практично глувог детета да се укључи и успешно заврши редовну основну, средњу, вишу школу и факултет, то јест да стекне различите степене образовања у складу са својим способностима и индивидуалним амбицијама. Редовна школа је глувој и наглувој деци пружила квалитетно образовање, али није ништа урадила на побољшању односа вршњака и стручњака према њима. Размена искуства чланова групе приликом саветодавног рада, је помогла у решавању неких проблема. И на крају сви чланови групе изразили су жељу за наставком рада (сем једног члана који је дошао само на један састанак).

Саветодавни рад са родитељима као и подршка су веома важан фактор у процесу хабилитације, а потом и инклузије. Истраживање које се односи на подршку породици глуве деце предшколског узраста у савременом васпитно образовном процесу (Вујасиновић, Славнић, 2008), вршено на узорку од 20 породица глуве деце претшколског узраста која су се налазила на рехабилитацији ОРЛ МФХ КЦС и предшколске групе ОШ „Радивој Поповић“ у Земуну. Испитивање је извршено упитником специјално конструисаним за ову врсту истраживања. Добијени резултати показују да родитељи немају адекватну подршку у тренутку дијагностиковања оштећења слуха свог детета и имају лоша искуства у дијагностичком поступку, консултацији с разним комисијама, административним проблемима у здравственим, рехабилитационим, социјалним

и педагошким установама. Стога се код родитеља јавља уверење да је друштво недовољно заинтересовано за проблеме њихове деце и породице. Ово истраживање је такође показало да не постоје органозована саветовалишта за родитеље.

Упис деце оштећеног слуха у редовни образовни систем зависи од више фактора. Један од њих је и језичка компетенција деце оштећеног слуха. Истраживање језичких компетенција деце оштећеног слуха као критеријума при упису у школу вршено је на узорак који је обухватао 12 деце са сензонеуралним оштећењем слуха (по класификацији Светске здравствене организације) која припадају умереном, умерено тешком и веома тешком оштећењу слуха од 94dB, у распону од 45 до 108dB са остацима слуха до 4000Hz (Ђоковић, С., Пантелић, С., 2008). У овом истраживању праћено је неколико језичких способности: фонетско-фонолошке способности, краткорочна вербална меморија, лексички фонд, граматичке способности, реченичка структура, вербално дефинисање појмова и концептуализација приче. Резултати истраживања указују да су деца оштећеног слуха постигла висок степен језичке компетенције што им је омогућило полазак и успешну интеграцију у редовну школу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Alvesson, M., Skoldberg, K. (2001). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage Publications.
2. Андрејевић, Д. (2005). *Рана инштервенција у Европи – Трендови у 17 европских земаља*. Задужбина Андрејевић. Београд.
3. Биондић, И. (1993). Инрегративна психологија. Одгој дјецe с посебним потребама. Школске новине. Загреб.
4. Боснар, Б., Брадарић-Јончић, С. (2008). Ставови према интеграцији глухе дјецe, знаковном језику и укључивању тумача за знаковни језик у редовне вртиће и школе.
5. Booth, T. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs*. Helsinki: Making Inclusive Education a Reality.
6. Booth, T., Ainscow, M. (2008). Индекс инклузивности. Centre for Studies on Inclusive Education in Grate Britain (Адаптирано издање за употребу у БиХ). Save the children UR.
7. Вајнбрeнер, С. (2010). Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави. Креативни центар. Београд.



8. Вујасиновић.З, Славнић С. (2008).Подршка породици глуве деце предшколског узраста.У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 297
9. Вукајловић, Б. (2004). Инклузивно образовање-ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању. Научна књига. Бања Лука.
10. Globačnik, B. (2012). Deca s posebnim potrebama u obrazovanju u Republici Sloveniji od 2005. do 2011. Specijalna edukacija i rehabilitacija. Beograd. Vol. 11, br. 1. 39/49
11. Голубовић, С. и група аутора (2005). Сметње у развоју код деце млађег школског узраста. Дефектолошки факултет. Београд. стр. 13
12. Голубовић Ш., Максимовић Ј. (2008). Улоге и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања. Педагошки факултет.
13. Граховац, Б. (2008). Ставови према инклузији у предшколској установи у Кикинди. *Зборник радова ВШССОВ* (стр. 111-125). Кикинда
14. Greenspan, S. I., Wieder, S. & Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama – poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik. Ostvarenje.
15. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). Интеграција деце са посебним потребама. Центар за интерактивну педагогију. Београд.
16. Daniels, E. R., Stafford, C. (2002) Педагошки центар Црне Горе. Библиотека корак по корак демократизација васпитно-образовног процеса. Књига 3.
17. Ђоковић.С, Пантелић С. (2008). Језичке компетенције деце оштећеног слуха као критеријум уписа у школу. У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 277.
18. Игрић, Љ. (2007). Право на образовање деце са посебним потребама у хрватским националним стратегијама и плановима. [www.erf.hr](http://www.erf.hr)
19. Имширагић, А. (2012). Хумане претпоставке инклузивног образовања ученика оштећеног слуха живот и школа, бр. 27 (1/2012.). стр. 94. – 103. Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања, 44, 11-30 (Доступно на [www.hrcak.hr](http://www.hrcak.hr)).
20. Капор-Стануловић, М., Алексић, Чажиновић-Вогринжић. (1982). Зборник радова. Институт за педагошка истраживања. Нолит. Београд.
21. Katz, Kampfeld. (1994). Ambivalence over emotional expression and well-being. *Nomothetic and Idiographic Test of the Stress-Beffering*.
22. Ковачевић, Ј. (2007). Дете са посебним потребама. Учитељски факултет. Београд
23. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B. & Whiren, A. (2004). *Djeca sa posebnim potrebama*. Zagreb. EDUCA.

24. Levandovsky, A.A., Okun, A., Parker, J. G. (1975). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in schoolage children. *Child Abuse & Neglect*. vol 19. issue 10. 1183-1195
25. Мирић, Д., Микић, Б., Остојић С. (2008). Саветодавни рад са глувим адолесцентима у инклузивном образовању. У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 269.
26. Мишић (1995). Педагошка стварност. LIV. 1–2. Нови Сад.
27. Павковић, И. (2000). Евалуација породице детета оштећеног слуха. Магистарска теза. Дефектолошки факултет. Београд.
28. Павковић, И. (2003). Породица и дете оштећеног слуха. Задужбина Андрејевић. Београд.
29. Радованчић, Б. (1985). *Ставови наставника према одвојено-образовној интeграцији дјeце с оштећеним слухом*. Дефектологија. бр 21 (2). стр 39-45.
30. Радман, В. (2003). Психологија језика и језичких поремећаја. Дефектолошки факултет. Београд.
31. Рот, Н. (1972). Основи социјалне психологије: социјалистичка ација. Заавод за учбенике и наставна средства. Београд.
32. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића. Центар за примењену психологију. Београд.
33. Станчић, В. (1985). Дјеца са тешкоћама у развоју у редовној школи. Загреб.
34. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ГрафоМарк.
35. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. ХБС. Бања Лука.
36. Теодоровић, Б. (1997). Инклузија и ментална ретардација. Наш пријатељ. бр 24 (1), стр 4–9
37. UNESCO (1994.) *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access & Equality. Paris.
38. Hofman, M.L. (1963). Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*.
39. Церић, Х., Алић, А. (2005). *Темељна полазишта инклузије*. Зеница: Хијатус.
40. <http://www.ldanatl.org/>

## INCLUSIVE EDUCATION, STANDPOINTS OF TEACHERS AND PARENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

IVANA PAVKOVIĆ<sup>1,2</sup>, JASMINA KOVAČEVIĆ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Life activities advancement center, Belgrade, Serbia

<sup>2</sup>Institute for experimental phonetics and  
speech pathology, Belgrade, Serbia

<sup>3</sup>University of Belgrade, Faculty of Special  
Education and Rehabilitation

### SUMMARY

At the UNESCO world conference on the special educational needs held in 1994 in the Spanish city Salamanca, the Statement and the Frame of the action were adopted in which the right of every child is guaranteed to be included in the educational system, that is in regular schools and classes, regardless of its physical, intellectual, emotional, social, lingual or any other condition. The educational concept which comes and develops from this kind of general attitude about the need of including all children in regular schools is known as the inclusive education. This paper gives a review of some definitions in relation to the inclusive education in the world, the newest researches about inclusion in Serbia, problems regarding inclusive teaching, standpoints of teachers and parents regarding the inclusive education.

KEY WORDS: inclusion (the inclusive education), integration (the integrational education), standpoints of teachers and parents regarding inclusive education