

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

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

*Priredio
Dobrivoje Radovanović*

Beograd, 2008.

**EDICIJA:
radovi i monografije**

„U SUSRET INKLUZIJI – DILEME U TEORIJI I PRAKSI“

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

Za izdavača
Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan

Urednik edicije
Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić

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

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

Štampa
„Planeta print“, Beograd

Tiraž
350

ISBN 978-86-80113-71-5

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

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

www.fasper.bg.ac.yu

INDIVIDUALIZACIJA I INTEGRACIJA U NASTAVI SA DECOM OŠTEĆENOG VIDA

Branka Eškirović, Vesna Vučinić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Individualizacija nastave je formalno i suštinski kompatibilna sa diferencijacijom. Treba neprestano otkrivati, uvažavati pa i nagovati razlike među nastavnim subjektima. Na mikro planu diferencirani pristup orijentisan je specifičnim sposobnostima pojedinca u realizaciji konkretnog nastavnog sadržaja ili specijalnog korektivno-pedagoškog zadatka.

U radu se razmatraju putevi stavljanja individualizacije u službu integracije. Potkrepljuje se oprobano pedagoško rešenje: obezbeđivanje što višeg stepen samostalnog rada učenika ne samo u individualnoj nastavi već i u frontalnoj, grupnoj i radu u parovima. U radu sa decom sa smetnjama u razvoju podrazumeva intenzivni timski rad na planu realizacije programiranog individualnog tretmana.

Vaspitno-obrazovni rad (u redovnoj ili specijalnoj školi) ne sme biti podređen potrebama učenika sa oštećenjem vida i drugim smetnjama u razvoju. Ukoliko usporimo tempo rada a samim tim i prosečno napredovanje u odeljenju, prilagođavajući ga učenicima sa smetnjama u razvoju, nismo na putu inkluzije i nadomak integraciji kao njenom ishodištu.

Ključne reči: deca sa oštećenjem vida, individualizacija, integracija, inkluzija

Razvoj pedagogije i didaktike karakteriše tendencija diferencijalizacije i individualizacije. Taj koncept se naročito usavršava u oblastima koje su vezane sa specifičnošću obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. Dominira u prevenciji, dijagnostici i tretmanu hendikepirajućih efekata u uslovima izolovanih ili kombinovanih biopsihosocijalnih oštećenja.

U centar pažnje postavlja se konkretno dete sa specifikovanim sposobnostima i barijerama u senzornom, mentalnom, motornom i socijalnom spektru. Diferencirani pristup je na prvi pogled suprotstavljen inkluzivnom konceptu obrazovanja koja stremi ka maksimalnim opštepriступačnim vrednostima socijalne integracije. Inkluzivni pokret će nam se bitno isto toliko uspešan kao njemu srodan proces materinske

škole o kojoj je govorio Komenski u XVII veku. Nastavljamo da tragamo za veštinama u obučavanju svakoga u svemu.

NASTAVNI PRINCIPI KAO POKRETAČ NASTAVE

Nastavni, odnosno, didaktički princip osnovni je didaktički pojam. Zato ga i ne treba definisati već implementirati, opisivati i unapređivati u izvornoj situaciji-nastavnoj praksi. Didaktička pravila kojima se rukovodi nastavnik pri planiranju, organizaciji i izvođenju nastavnog procesa odnose se kako na nastavu u celini tako i sve manje nastavne ćelije. Kreativnost nastavnika omogućava da se ona ne nameću nastavi već proizilaze iz njene pozitivne prakse, prirode gradiva, psihofizičkih osobnosti učenika i ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja. Ne treba ih primenjivati deduktivno nezavisno od nastavne prakse. Puni smisao dobijaju onda kada obezbeđuju regulativnost, normativnost (norme ponašanja učenika i nastavnika), celishodnost (racionalno usmeravanje nastavnog procesa), korelativnost i integrativnost nastavnog procesa. Možda smo nešto propustili. Sjajno je ako imate neku dopunu.

Ne postoji idealan, večni sistem didaktičkih principa. Većinom su zadržali naziv ali im se promenio sadržaj i smisao. Ni danas, čak i unutar istih pedagoških perioda i pravaca, ne postoji jedinstveno mišljenje o broju, suštini i sadržaju nastavnih principa.

Svaki nastavni princip ima vlastito značenje i vrednosti, ali njegove delatne mogućnosti dolaze do izražaja tek kada se primenjuje uporedo sa ostalim principima i to naročito onima koji im uslovno rečeno protivureče (npr. princip individualizacije ↔ princip kolektivizacije; princip ekonomičnosti i racionalizacije ↔ princip postupnosti i td).

U pozitivnoj nastavnoj praksi treba što češće koristiti aktivno sučeljavanje nastavnih principa kako bi njihove protivurečnosti, bolje rečeno osobenosti, obezbedili njihovu punu celishodnost i dinamičnost. Budući da se vaspitanje i obrazovanje ne može i ne treba staviti pod 'stakleno zvono' idealnog promišljenja u primeni nastavnih principa, činjeni si i čine se pokušaji potenciranja jednog principa što je dovelo do problematičnih pokreta kao što su: "škola rada", "pedagogija doživljaja", "škola života", pa i "aktivna škola" (Bogner, 2002; Trnavac, Đorđević, 2002).

KAKO INDIVIDUALIZACIJU STAVITI U SLUŽBU INTEGRACIJE

Indiidualizacija nastave je sasvim prirodno kompatibilna i komplementarna sa diferencijacijom. Poštovanjem ovog univerzalnog nastavnog načela, škola i nastavnici se obavezuju da nastavne ciljeve, sadržaje, metode, odnose i pomoć u nastavi prilagođavaju učeniku. Treba permanentno otkrivati, uvažavati pa i nagovati razlike među nastavnim

subjektima. No apsolutizacija u primeni ovog principa vratiće nas vekovima u nazad pre revolucionarnog zaokreta ka školi dostupnoj za sve u sklopu razredno-časovnog sistema. Prave vrednosti individualizacije ostvariće se samo uz ravnopravnu primenu principa kolektivizacije i integracije koje nudi razredna nastava poput prirodne očiglednosti.

Kako dakle individualizaciju staviti u službu integracije na globalnom planu? Važno je obezbediti što viši stepen samostalnog rada učenika ne samo u individualnoj nastavi već i u frontalnoj, grupnoj i radu u parovima. Po tom kriterijumu treba osmišljavati i organizaciju nastavnog časa, pripremati primenu nastavnih metoda i nastavnih sredstava. Rešenje je zapravo u fleksibilnoj nastavnoj diferencijaciji koja obuhvata skladno odabrani model kombinacije konstelacione i didaktičke diferencijacije. Za njega je karakteristično preplitanje heterogenih i homogenih, većih i manjih nastavnih grupa, bazične i stepenovane nastave. Kada god je to moguće veći deo nastave odvija se u heterogenim a manji u homogenijim grupama (Gardukević, 2007; *Pedagoška enciklopedija*, 1989).

DIFERENCIJACIJA, INDIVIDUALIZACIJA I INTEGRACIJA OSOBA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Epidemiološka ispitivanja vizuelnih funkcija u beogradskim školama ostvarenog u okviru projekta Fenomenologija smetnji i poremećaja u razvoju MNTR 101611 (2002 -2005) primenjen je na reprezentativnom uzorku učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda pet redovnih osnovnih škola iz užeg i šireg područja Beograda. Vizuelne sposobnosti su procenjene primenom Snellenove tablice, Near Vision testa, Randot stereotesta, Cover testa, Ishihara tablica, Subtesta za procenu sposobnosti viših vizuelno-perceptivnih sposobnosti iz Testa vizuelne efikasnosti „Look and Think” Tobin, M.J. i grupe autora (prema Eškirović, B. 2002). Odgovarajućim instrumentarijumom procenjene su i auditivne, motoričke, govorno-jezičke, komunikativne i socijalno-konduktivne sposobnosti. Primenjen je ACADIA test za procenu spektra razvojnih sposobnosti neophodnih za uspešno ovladavanje znanjima, umenjima i navikama u osnovnoj školi. Utvrđeno je da deca čija korigovana oštrina vida ne prelazi 60 % emetropnog vida čine 3% osnovnoškolske populacije. Dodatnom analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da od ukupnog broja ispitanika (1628) 1.42% preko kriterijumima WHO pripada kategoriji slabovidih (oštrina vida na daljinu boljem oku sa ili bez korekcije u rasponu 0, 05 do 0, 3). Oštrina vida na blizinu (oba oka) na nivou slabovidosti i subnormalnog vida dijagnostikovana je kod 8.6% ispitanika. Ranije procene ukazivale su na učestalost slabovidosti u našim redovnim školama u rasponu do 0, 2% (Eškirović, B., Vučinić, V., Jablan, B. 2003; Eškirović, B., Vučinić, V., Jablan, B., Golubović, S.2005). Detaljnija fenomenološka ispitivanja izdvojenog stratuma dece oštećenog i subnor-

malnog vida daju jasnu sliku izrazite potrebe za interventnom primenom individualizacije nastave u službi socijalne integracije. Zapaženo je takođe da ni jedno slepo dete ne pohađa mlađe razrede ispitanih redovnih škola u Beogradu. S druge strane u unutrašnjosti sve veći broj slepe dece integrisani su u redovne škole uz nestandardizovanu pomoć tiflogologa. Slepa deca ispoljavaju visoku zainteresovanost da koriste organizovanu specijalno-edukacijsku podršku koju im za sada u potpunosti pruža samo Beograd.

Individualizacija i diferencijacija podrazumeva odmeravanje programa i metoda rada adekvatnih putevima saznanja dece i omladine sa intelektualnim i mentalnim smetnjama i poremećajima, oštećenjem vida, oštećenjem sluha, govora, motorike i smetnjama i poremećajima u ponašanju. U savremenoj edukacijsko-rehabilitacionoj praksi ovim standardnim grupama dece i omladine pridružuju se deca sa emocionalnim smetnjama i poremećajima i teškim hroničnim bolestima. U nedostatku diferenciranih metodičkih rešenja za inkluzivni frontalni pristup ovim kategorijama dece i omladine sa smetnjama u razvoju olako se provlači tendencija da diferencirani pristup treba obezbediti samo za decu i omladinu sa mentalnim umanjnjem, sa multipnim oštećenjem a naročito za subjekte intelektualno ometene sa multipnim oštećenjima. Rezultati epidemioloških i fenomenoloških ispitivanja pokazuju međutim da treba obezbediti na širokom planu diferencirani pristup u nastavi i drugim područjima života dece i omladine u redovnim i specijalnim školama (Golubović i grupa autora, 2005).

Na operativnom nivou (npr. nastavnom času, delu nastavnog časa) efikasni diferencirani pristup orijentisan je specifičnim sposobnostima pojedinca u realizaciji konkretnog nastavnog sadržaja. Primenuju se posebni putevi interpretacije sadržaja redukovano i neredukovanog nastavnog i korektivnog nastavnog plana i programa u adekvatnim konstelacionim uslovima, uz korišćenje šire asistivne i specifikovane obrazovne tehnologije. U radu sa decom sa poremećajima u biopsihosocijalnom razvoju podrazumeva intenzivni timski rad na planu realizacije programiranog individualnog tretmana.

Povećavanje broja dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju i ponašanju, porast broja učenika sa socijalnom devijacijom i školskom dezadaptacijom stvaraju sve jaču društvenu svest o tome da treba povećati broj specijalnih rehabilitacionih i inoviranih obrazovnih ustanova kao i stvaranje korektivno-razvojnih grupa pri redovnim osnovnim školama.

Da treba uskladiti primenu principa individualizacije i principa integracije govore pozitivna iskustva aktivne nastave. Suština aktivne nastave počiva na kombinaciji međusobno suprotstavljenih nastavnih principa.

Poštovanje nekih principa podrazumeva sigurnan put ka dostizanju nastavnih ciljeva ali i puno nastavnog vremena. Takvi su na primer principi postupnosti, umerenosti, sistematičnosti, princip očiglednosti, princip naučnosti, princip individualizacije. Ovo nastavno vreme biće na

raspolaganju zahvaljujući istovremenoj primeni nastavnih principa integracije (kolektivizacije), principa ekonomičnosti i racionalizacije.

Kada organizacija nastavnog rada ne obuhvata prilagođavanje individualnim potrebama vizuelnog i taktilno-kinestetičkog opažanja i psihološku podršku u otklanjanju teškoća u prilagođavanju i formiranja predstave o sebi, deca sa oštećenjem vida će često pribegavati odbrambenom mehanizmu u socijalnoj komunikaciji. Pokušavaće da otklone razlike između načina kako sebe doživljavaju i načina kako misle da ih drugi doživljavaju. Treba preduzeti odgovarajuće edukacijske mere kako bi se predupredila pojava emocionalne nezrelosti, anksioznosti, labilnosti pažnje, impulsivnosti, razvojnog hiperkinetičkog sindroma i stereotipnih pokreta (Morse, 1985., Schlozman, S.C., Schlozman, R.V., 2002/2003).

Deca oštećenog vida obuhvaćena posebno pripremljenim uslovima edukacije i rehabilitacije mogu postići visok uspeh u obrazovanju. Ova mogućnost je dobro poznata velikom broju ljudi. Manja je društvena svest o tome koliko je slepe, slabovide i dece subnormalnog vida marginalizovano u zadovoljavanju njihovih prirodnih potreba da obrazovna i šira društvena mreža bude otvorena, odnosno lako dostupna, pristupačna za njihove raznovrsne potrebe u obrazovanju i drugim uslovima života?

Budući da je šire otvaranje društva za potrebe osoba sa oštećenjem vida u početnoj fazi, egzistencijalni položaj ovih osoba i dalje pretežno karakteriše:

- nedostupnost interventne heterogene edukacijsko-rehabilitacijske pomoći;
- niz teškoća u izboru optičkih pomagala i asistivne tehnologije;
- nerazvijene navike i veštine orijentacije u prostoru;
- određeni stepen socijalne izolacije;
- nedovoljna informisanost šire društvene sredine o njihovim potrebama.

Kruta segregacija dece sa oštećenjem vida i nedovoljna brige o harmonizaciji izvorne porodične klime često dovodi u periodu adolescencije do izbegavanja razgovora na temu porodice, porodučnih odnosa, društva i drugova. Gubljenjem iz vida učenika sa oštećenjem vida kao izazova u primeni individualizacije i integracije potkrepljuj se njihov strah pred budućnošću i sumnje u profesionalnu uspešnost. Stavlja se pred njih životno pitanje da li su na klizavom drumu iako su bili korisnici organizovane specijalno-edukacione podrške (Solnceva, Deniskina 2004)?

PERSPEKTIVE INTEGRACIJE OSOBA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Edukaciono-rehabilitaciona i pedagoško-psihološka praćenja početkom XXI veka pokazuju da u redovnim školama u Evropi 20-30% uče-

nika ne može uspešno da prati obrazovni program. Od ovog broja učenika 70 – 80% ima potrebu za specijalnim formama i metodama poučavanja (Nikulenko, 2006).

U permanentnoj primeni individualizacije i diferencijacije sa decom oštećenog vida ostvaruje se implementacija edukacijsko-rehabilitacijskog tretmana u sklopu realizacije nastavnih sadržaja predviđenih redovnim nastavnim planom i programom. Samo na taj način deca sa oštećenjem vida imaće kvalitetan položaj u nastavi u redovnoj školi. Ako je brižljivo pripremljena takva nastava neće usporavati rad vršnjaka bez oštećenja vida. Tiflološke strategije učenja naprotiv unaprediće položaj u nastavi sve dece. Serodejeva, Tuponogov (2004) daju primer implementacije diferenciranog tretmana u radu sa decom oštećenog vida u realizaciji nastavnog predmeta poznavanje prirode, nastavna tema „Priroda u proleće“. Tok nastavnog časa obezbeđuje bipolarni diferencirani pristup učenicima u pogledu konkretizacije pojmova i predstava, razvoja sitne motorike, mikro i makro orijentacije u prostoru, pokreka oka, opažanja boja i potrebama u opažanju nastavnih sredstava uz korišćenje pomagala za gledanje na daljinu i blizinu. Serodejeva i Tuponogov ukazuju na sledeća područja korektivnog rada u razrednoj i predmetnoj nastavi sa decom oštećenog vida: korekcija psihičkog razvitka, korekcija fizičkog razvitka, sredstva korekcije i adaptacije didaktičkog materijala, formiranje i bogaćenje senzornog iskustva, intenziviranje intelektualne aktivnosti, korekciona priprema nastavnih metoda, rukovođenje saznajnom delatnošću slabovidih, organizacioni oblici korektivnog rada, praćenje efekata korekcionog rada i td.

Savremeni koncept principa vaspitne usmerenosti u nastavi sa decom oštećenog vida obezbeđuje prirodno prožimanje individualizacije i integracije u realizaciji jedinstvenog neredukovanog nastavnog programa. Podrazumeva poštovanje načela koja obavezuju nastavnika, da koristeći raspoložive sadržaje nastave, ostvaruje ne samo obrazovne već i vaspitne zadatke nastave u celini i svih drugih manjih segmenata nastave. Ostvaruje se kroz takvo postupanje koje pomaže učenicima da usvajaju nastavno gradivo kroz aktivno planiranje, organizovanje, vrednovanje. U pripremanju i realizaciji nastavnog procesa treba precizno odredi sve nastavne trenutke koji će direktno uticati na intelektualno, moralno, estetsko, fizičko i radno vaspitanje učenika oštećenog vida. Primena ovog principa podrazumeva i praćenje uticaja vaspitno-obrazovnog procesa na karakterna, voljna, moralna, radna i društvena svojstva svih učenika i svakog učenika pojedinačno. Uključivanjem dece sa oštećenjem vida u savremeni koncept vaspitanja stvaraju se uslovi za razvoj društvene uslovljenosti i usmerenosti, humanizma, svesne aktivnosti, socijalizacije i individualizacije. U uslovima savremenog društvenog uređenja treba da obezbedi poštovanje autonomije ličnosti, kooperacije i dijaloga, pripadnosti grupi, socijalne angažovanosti i td (Eškirović,

2003).U novijoj pedagoškoj literaturi često se kao ekvivalent ovom principu navodi Princip humanosti i demokratičnosti vaspitanja.

Samo uključivanjem dece oštećenog i vršnjaka neoštećenog vida u savremeni koncept vaspitanja možemo obezbediti njihovu hominizaciju i demokratizaciju. Taj liberalni humanistički pristup ne treba shvatati kao anarhiju i neodmerenu popustljivost. Moramo ipak biti svesni da odustajanje od važnih i neophodnih zahteva u vaspitanju može biti znak potcenjivanja učeničkih stvarnih mogućnosti što ima posebnu težinu kada su u pitanju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, u ovom slučaju slepi i slabovidni učenici. Rešenje u usklađivanju liberalnog i kontrolisanog vaspitnog uticaja ponudio je Makarenko još 1957 godine: "Moj osnovni princip bio je uvek: što više zahteva prema čoveku ali i što više poštovanja njegove ličnosti." " Kada mi od čoveka mnogo zahtevamo, onda se već u tome i sastoji naše poštovanje". To nas opet vodi ka shvatanju dinamiziranja vaspitnog procesa kroz istovremeno dejstvo "protivurečnih" načela: " principa vaspitne usmerenosti liberalnog tipa " i "principa autoriteta nastavnika". Primena ovog principa naročito u kontekstu humanosti i demokratičnosti ima veliki značaj u kriznim periodima - ratni događaji, nacionalni sukobi, promena tradicionalnih moralnih vrednosti, snaženje lažnih vrednosti, potrošački mentalitet.

Tu je i zahtev za humanizacija vaspitanja ne odnosi se samo na sferu međuljudskih odnosa. Nastavnik i svi koji organizuju vaspitne delatnosti, dužni su da izvrše humanizaciju uslova u kojima se odvija vaspitanje: humanizacija prostora, sredstava sa kojima se radi, toka vaspitnih aktivnosti i slično.

Redovna nastava sa slepim i slabovidnim učenicima organizovana po savremenim tifoldidaktskim principima treba da ima vodeću ulogu u njihovom razvoju idući u korak ili pomalo ispred njihovih mogućnosti.

Realizacijom nastave sa slepom i slabovidom decom po redovnom programu kada god je to moguće treba da rukovodi tifoldolog sve do stadijuma prevazilaženja hendikepirajućih efekata oštećenja vida.

Pozitivni aspekti socijalne integracije nameću potrebu da slepi i slabovidni učenici imaju mogućnost da ukoliko žele promene svoju obrazovnu sredinu u trenutku kada steknu zavidnu sposobnost u samoobrazovanju. Veoma je bitno da im tada uža i šira društvena sredina pruži dobru dostupnost tifoldidaktskim i optičkim pomagalicama, pomoć korektivnog pedagoga u redovnoj školi ili pomoć specijalnog edukatora osoba oštećenog vida u ili iz centra za rehabilitaciju.

Vrlo je važno obezbediti školovanje slabovide dece u odgovarajućim konstelacionim uslovima, koji podrazumevaju opremu učionica i škola po posebnim standardima. Pored specijalnih škola za decu oštećenog vida malo je redovnih škola čak i u Beogradu koje pružaju deci sa oštećenjem bar približno dobre mogućnosti za zadovoljavanje njihovih specijalnih pedagoških i školskohigijenskih potreba. Principi inkluzije podrazumevaju da u cilju poboljšanja položaja u nastavi redovnih škola deca sa

oštećenjem vida imaju visoku dostupnost: osnovnim i pomoćnim sredstvima za pisanje i čitanje specijalnim i adaptiranim pismom, korišćenju specijalnih pomagala za orijentaciju, savremenim optičkim i elektronskim pomagalima, ovladavanju redovnim nastavnim sadržajuma ali uz korišćenje posebno pripremljenih nastavnih metoda, nastavnih principa i sredstava, vizuelnom i taktilnokinestetičkom treningu, korektivnoj gimnastici, očnim kabinetima za permanentno praćenje stanja vida i ortoptičko - pleoptičkom tretmanu.

INKLUZIJA - USKLAĐIVANJE INDIVIDUALIZACIJE I INTEGRACIJE

Neki autori kritički ocenjuju rezultate integrisanog obrazovanja dece sa oštećenjem vida. Na primer Gatlen (prema Gudonis, 1999) ističe da učenici sa oštećenjem vida posle završene redovne škole postaju akademski automati koji znaju da reše binomne jednačine ali nisu u stanju da razmene dolar, znaju da primene Pitagorinu teoremu ali nisu u stanju da se obuku.

Specijalni edukatori i rehabilitatori-tiflolozi imaju bogato iskustvo u području integracionog i inkluzivnog obrazovanja u mnogim zemljama. Oni su duboko svesni koliko truda deca oštećenog vida moraju uložiti da bi aktivno ovladavali sadržajima neredukovanog nastavnog plana i programa koji je odmeren potrebama i mogućnostim dece opšte populacije. Na savetovanju specijalnih edukatora i rehabilitatora osoba oštećenog vida iz više evropskih zemalja usaglašeni su fundamentalni inkluzivnog obrazovanja:

1. Restrukturiranje principa i prakse vaspitno obrazovnog rada u službi individualizacije i diferencijacije;
2. Restrukturiranje kulturoloških i socijalnih kodeksa u pravcu prihvatanja različitosti kao poziva za razumevanje, saradnju i podršku;
3. Podržavanje različitih stilova i tempa u učenju na putu ka pozitivnom ishodu;
4. Odsiguranje kvaliteta obrazovanja za sve učenike kroz adekvatan kurikulum, strategije podrške i podučavanja;
5. Širenje društvene svesti o tome da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt opšte društvene inkluzije.
6. Podržavanje pozitivnog pristupa svakoj različitosti stvara pozitivne mogućnosti i za pedagoški pristup prosečnoj populaciji, budući da se promoviše tolerancija, empatija i individualni pristup.
7. Najveću odgovornost ima razredni nastavnik-tiflog koji permanentno implementira korektivno-pedagoški rad u razrednu nastavu u skladu sa individualnim potrebama. Problem je u tome što rezultati istraživanja i prakse pokazuju da što je nivo obrazo-

vanja veći i edukacijsko-trehabilitacijske potrebe rastu geometrijskom progresijom.

8. Obrazovni sistem koji podrazumeva primarno i saradničko angažovanje specijalnog edukatora i rehabilitatora osoba oštećenog vida u svim nivoima i oblicima obrazovanja je neophodan preduslov u nastojanju da inkluzija ne bude samo neostvarivi cilj već siguran proces.

ZAKLJUČAK

Pedagoška kreativnost u jednovremenoj primeni individualizacije i integracije u osnovi je dostizanja najviših ciljeva u vaspitanju i obrazovanju ne samo dece sa oštećenjem vida. To je pedagoška neminovnost u stvaranju optimalnih uslova za realizaciju inkluzivnog obrazovanja i inkluzivnog društva za sve subjekte. Vaspitno-obrazovni rad ipak ne sme biti podređen potrebama učenika sa oštećenjem vida i drugim smetnjama u razvoju. Ukoliko usporimo tempo rada a samim tim i prosečno napredovanje u odeljenju, prilagođavajući ga učenicima sa smetnjama u razvoju, nismo na putu inkluzije i integracije kao njenom ishodištu. Specijalni edukator i rehabilitator-tifolog i drugi članovi stručnog tima treba da prilagode podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju vaspitno-obrazovnom procesu u odeljenju. Samo na taj način individualizacija neće biti neprijatelj integracije.

LITERATURA

1. Bogner, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb.
2. Eškirović, B. (2003): Slabovidu učenici u kontekstu savremenog pristupa vaspitanju, *Beogradska defektološka škola*, 1-2/2003, Društvo defektologa SCG, Beograd, (str.126-136).
3. Eškirović, B. (2002): Vizuelna efikasnost slabovide dece u nastavi, SD Publik, Beograd (str. 113 -117, 190-203)
4. Eškirović, B., Jablan, B., Vučinić, V., Golubović, S. (2005): Vizuelne sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta, u Golubović, S. i autori *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Defektološki fakultet, Beograd. (str. 191-318).
5. Гайдукевич, С.Е. (2007) Средовый подход в инклюзивном образовании: Состояние, проблемы, перспективы, М и н с к, Издательство "Четырече"
6. Golubović, S. i grupa autora (2005): *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Defektološki fakultet, Beograd.
7. Гудонис, В.П. (1999): Основы и перспективы социальной адаптации лиц с поражениым зрением, Академия педагогических и социальных наук, Москва (стр.91-130).
8. Komenski, J.A. (1657, 1997): *Didactica Magna (Velika didaktika)*, Amsterdam, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
9. Morse, J.I. (1985): Psychosocial aspects of low vision, *Understanding Low Vision*, Edited By Rendall T. Josse, AFB.
10. Никуленко, Т.Г. (2006): Коррекционная педагогика, Феникс, Ростов на Дону.
11. Pedagoška enciklopedija (1989): *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd.

12. Report III ICEVI Workshop on Training of Teachers of the Visually Impaired in Europe, Bratislava (2007)
13. Schlozman, S.C., Schlozman, V.R. (2002/2003): Chaos in the classroom: looking at ADHD, *Educational Exceptional Children*, (pg.68-72)
14. Серодеева, Р.Ш., Тупоногов, Б.К (2004): Коррекционная направленность предметного преподавания с учетом нарушения зрения обучающихся *Дефектология*, Москва, Но. 6.
15. Trnavac, Đorđević (2002): *Pedagogija*, Naučna knjiga nova "Infohome", Beograd.
16. Солнцева, Л.И., Денискина, В.З. (2004): Психология воспитания детей с нарушением зрения, *Налоговый вестник*, Москва, (стр. 30-34, 40-44).

INDIVIDUALIZATION AND INTEGRATION IN TEACHING PROCESS WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

The individualization of teaching process is, quite naturally, compatible with the differentiation. The differences among the teaching subjects should constantly be discovered, respected and celebrated. In micro-plan, the differentiated approach is oriented to specific abilities of an individual in the realization of concrete teaching contents or of a special corrective-pedagogical task.

In this work, the ways of putting of individualization to work for integration are observed. A proved pedagogical solution is strengthened: ensuring as high degree as possible of the independent work of the pupils, not only in the individual teaching process, but also in frontal and group teaching process and in the work in pairs. The work with the children having developmental disorders implies an intensive team work on the plan of the realization of a programmed individual programme. The upbringing and educative work (both in special and mainstream schools) must not be subordinate to the needs of visually impaired pupils and of the pupils with other developmental disorders. If we slow down the tempo of the work, which also means the average advancement in a department, adapting it to the pupils with developmental disorders, we are not on the way to the inclusion and near the integration as its outcome.

Key words: visually impaired children, individualization, integration, inclusion