

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Marija Tomić¹

Nezavisni univerzitet Banja Luka
Pedagoški Fakultet, Banja Luka,
Republika Srpska - Bosna i Hercegovina

UDC:371:376-056.26/.36

doi:10.19090/ps.2019.2.111-122

Primljen: 12. 04. 2019.

Prihvaćen: 18. 11. 2019.

STRUČNI NAUČNI RAD

INKLUZIVNA NASTAVA U SISTEMU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Apstrakt

S obzirom da bi sistem vaspitanja i obrazovanja trebalo da doprinese celokupnom razvoju svakog pojedinca, neophodno je sagledati sve mogućnosti i prepreke koje se odnose na individualni razvoj učenika. Rad se bavi različitim propustima u vaspitno-obrazovnom sistemu, koji zanemaruju individualnost pojedinca. Inkluzija sama po sebi podrazumijeva proces uključivanja različitih osoba u sistem zajedničkih aktivnosti. Rad se u prvom planu fokusira na problem obrazovnih planova i programa koji su usmjereni na imaginarnog prosječnog učenika, čime se zanemaruju posebnosti darovitih i problemi učenika sa preprekama u učenju i učešću. Cilj rada je da ukaže na nedostatke u obrazovnoj praksi, kao i da objektivno sagleda mogućnosti unapređenja inkluzivne kulture. Rad se bavi problemom tradicionalnog nastavnog pristupa koji isključuje mogućnost adaptacije i napretka svakog pojedinca u skladu sa individualnim sposobnostima. Bitan segment predstavlja i teorijsko razmatranje društvenog konteksta inkluzivne nastave, koji se bazira na širim odrednicama koje utiču na sam proces vaspitanja i obrazovanja. Hipoteze na kojima se temelji ovaj rad odnose se na pretpostavku da inkluzivna kultura u sistemu vaspitanja i obrazovanja nije dovoljno razvijena, na osnovu čega su predstavljeni konkretni primjeri za rješavanje ovog problema. U tu svrhu rad predstavlja pregled efikasnih modela inkluzivne nastave na kojima bi trebalo da se temelji vaspitno obrazovni sistem. Na osnovu teorijske analize i sinteze dobijeni su podaci o trenutnom statusu inkluzivne kulture u praksi vaspitno obrazovnog rada. Na osnovu analize samog plana i programa i načina realizacije nastave, gdje se jasno može zaključiti da preovladava tradicionalni pristup učenju i poučavanju, vidljivo je da ideje inkluzije ne mogu biti zastupljene u mjeri u kojoj bi trebale.

¹ marija.tomic93@hotmail.com

Ključne riječi: inkluzija, inkluzivni modeli, daroviti, učenici sa preprekama u učenju

Pojmovno određenje

Da bismo adekvatno odgovorili na temu iz naslova, neophodno je jasno definisati sve pojmove u vezi sa inkluzivnom kulturom. Riječ inkluzija je latinskog porijekla i predstavlja izvedenicu koja znači uključenost, obuhvatanje. Izvorno značenje se veže za dvije riječi, *include* što znači uokviriti, okovati i *inclusio* što znači zatvor, zatvaranje. Izveden iz ovih značenja, pojam inkluzija podrazumijeva i integraciju, a u socijalnom kontekstu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu (Žepić, 1961). Na samom početku neophodno je napraviti jasnu distinkciju između pojmova integracija i inkluzija. Integracija u svojoj osnovi znači dodavanje nečega već postojećoj cjelini, u slučaju obrazovanja to je integrisanje učenika u već postojeći obrazovni sistem. Za razliku od integracije gdje se manje grupe dodaju, pripajaju većinskoj cjelini, inkluzija podrazumijeva pojedinačnu uključenost i obuhvaćenost (Pašalić-Kreso, 2003). Integracija na učenika gleda kao na problem koji treba da se prilagodi i doda sistemu, dok inkluzija obrazovni sistem vidi kao problem i teži njegovom mijenjaju kako bi se izašlo u susret individualnim potrebama učenika (Cerić, 2004).

S obzirom na veliki broj definicija, neophodna su tri pristupa za precizno određenje ovog pojma. Prvenstveno je potrebno definisati inkluziju kao pojavu, zatim inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, i inkluziju kao humani proces uključivanja djece sa preprekama u učenju i učešću kao i darovitih u redovne škole. Inkluzija predstavlja proces, u kome segment pojedinca u društvu posmatramo kao dio cjeline (Suzić, 2008). Za potrebe ove teme, posebno je važna inkluzija u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ona podrazumijeva aktivnosti individue u procesu učenja u kome dolazi do progresivnih promjena u uslovima simedonijske podrške i socijalne uključenosti (Isto). Kao što vidimo, posebnu važnost izaziva pojam simedonijske podrške, koji se odnosi na sklonost čovjeka da podrži drugoga te da mu pomogne u uspjehu i napredovanju. Simedonija se najjednostavnije definiše kao simpatija za sreću drugih ljudi (Royzman & Rozin, 2006). Ako bolje razmotrimo ovu definiciju, lako je uočiti povezanost simedonije sa procesom inkluzije.

Prva asocijacija pri pomenu inkluzije vezuje se za uključivanje djece sa potrebom za podrškom u obrazovanju, u redovnu nastavu. Definicije idu od određenja da je to samo jedan aspekt društvene ravnopravnosti i demokratije, s fokusom na uključivanje djece sa preprekama u društveni život i školsko okruženje (Cerić i Alić, 2005). Zajedničko svim definicijama jeste usmjerenost na obezbjeđivanje humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje svih učenika u redovan nastavni proces. Za pomenutu temu neophodno je razjasniti i pojam inkluzivne nastave kao didaktičkog modela koji obuhvata sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa. Kako mlade sa preprekama u učenju i učešću, tj. učenike sa potrebom za podrškom u obrazovanju tako i darovite,

povratnike, pripadnike nacionalnih manjina i sve ostale učenike u odjeljenju prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnih maksimuma (Ilić, 2012). Kao što navedeno pokazuje, pojam inkluzivne nastave je uži od pojma inkluzije jer se odnosi isključivo na oblast vaspitanja i obrazovanja.

Bitno je osvrnuti se i na definiciju inkluzivne škole kao institucije koja obuhvata sve učenike i omogućuje im učešće u svim vidovima vaspitno-obrazovnih aktivnosti, nastavnih vannastavnih i društveno korisnih, kulturno javnih prema njihovim individualnim sposobnostima (Isto). Inkluzija u obrazovanju predstavlja posebno pitanje kao pojam koji je neophodno jasno razgraničiti i objasniti. Inkluzija u obrazovanju, se odnosi na stalne promjene u djelovanju svih školskih i vanškolskih faktora u pravcu proširivanja mogućnosti učešća svakog djeteta u razvojno stimulativni vaspitno obrazovni proces (Booth & Ainscow, 2008). Inkluzivno obrazovanje je poseban segment, veoma bitan za cijeli proces inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Kako pojedini autori navode inkluzivno je ono obrazovanje koje uključuje djecu i mlade sa preprekama u učenju i učešću i sve ostale učenike u permanentno individualizovano učenje, usvajanje i produblјivanje znanja, njegovanje navika i usavršavanje vještina.

Tradicionalni model nastave kao prepreka inkluzivnosti

S obzirom da je inkluzija jasno definisana, kao proces koji treba da obuhvati sve učesnike vaspitno-obrazovnog rada i pruži im jednaku mogućnost napredovanja, neophodno je razmotriti koje su to prepreke pri ostvarenju ovakvih ciljeva. Ukoliko se osvrnemo na modele nastave kao temelje učenja i poučavanja učenika, jasno je vidljivo da u većini škola dominiraju tradicionalni modeli nastave. Metodom teorijske analize i sinteze došla sam do podataka da u svim školama na području Banjaluke dominira tradicionalni model nastave.

Da bismo jasno predstavili zašto tradicionalizam ne potpomaže inkluzivan proces, neophodno je sagledati sve odrednice ovog modela nastave. U ovaj model spada predavački, predavačko prikazivački, katehitički, majeutički i kombinovani način prezentacije gradiva (Ilić, 2012). Kao što vidimo osnova ove vrste podučavanja se zasniva na istom pristupu svim učenicima, odnosno zanemarivanje njihovi razvojnih specifičnosti i individualnosti. Pojedini autori tvrde da je svaki čovjek u izvjesnom pogledu kao i svi drugi ljudi, kao i neki drugi ljudi i kao nijedan drugi čovjek (Kenckohln & Shneider, 1953). Iako je razvojem pedagoške i psihološke nauke otkriveno da je svaki pojedinac individua za sebe i da je potrebno odbaciti pretpostavku o jednakosti učenika u odjeljenju, u realizaciji nastave prosvjetni radnici se i dalje grčevito drže teze o prosječnom učeniku i jednakom pristupu svima. Bitno je napomenuti da se razlike među učenicima primjećuju kako na učenju tako i na motivaciji i stavovima prema nastavnom času. Ukoliko se posvetimo analizi razlika učenika, uočićemo podjelu na unutrašnje i spoljašnje individualne razlike. U spoljašnje spadaju stavovi prema učenju

i školi, hronološka dob, dok unutrašnje podrazumijevaju razlike u sposobnostima i osobine ličnosti (James, 1967).

Tradicionalni model nastave je upravo zasnovan na zanemarivanju ovih razlika, kao i težnji da se svi učenici prilagode univerzalnom planu i programu i ispunjavanju zadataka koji se od njih očekuju. Suština inkluzije je pomoć pri uklapanju u novu školsku sredinu, a škola organizuje odjeljenja tako da se uvažavaju potrebe, mogućnosti i interesi svih učenika. Škola treba kontinuirano i permanentno organizovati podršku različitostima, pri čemu se takve inicijative i aktivnosti trebaju koordinisati sa zajedničkim ciljem ustanove (Livazović i sar., 2011). Neophodno je svako dijete uključiti u vlastiti razvoj podsticanjem autonomije i individualnosti. Rezultati pojedinih istraživanja navode da individualne razlike u razumijevanju pročitaneog teksta i matematički iznose kod učenika osnovne škole u nižim razredima oko četiri, a višim oko sedam godina. Pri dolasku u školu učenici se razlikuju po prethodnim znanjima u sposobnosti čitanja (Muradbegović, 1968). Škola je istovremeno ustanova duboke nepravde zasnovane na načelima meritokratske diferencijacije, kompeticije i promicanja ideologija vladajućih slojeva društva, procesa u kojem često nema vremena i prostora za zasluženost iskazivanje bogatstva života, rada, misli i djela svakog od učesnika. Kažu i pišu danas mnogi, savremena škola se otuđila od života, dosadna je, teška i zahtjevana (Livazović i sar., 2011). Kao što vidimo tradicionalan model nastave ne otvara mogućnosti za realizaciju individualnih sposobnosti, potreba i interesa djece. Inkluzija znači smanjivanje svih prepreka za sve učenike. Da bismo adekvatno ostvarili načela inkluzije potrebno je početi od priznavanja razlika među učenicima. U tradicionalnom modelu nastave karakterističan je hladan i istovjetan odnos učitelja sa svim učenicima. Međutim, učitelj u inkluzivnoj nastavi treba da ostvari topao i brižan odnos pri čemu ostvaruje interakciju i iskazuje očekivanja od djece u skladu sa procesom dječijeg razvoja i učenja. Čestim interakcijama koje tokom dana imaju sa svakim djetetom, podržavaju vrline učenika i podstiču njegovo učenje i razvoj. Sa svakim djetetom ostvaruju komunikaciju koja odgovara njegovim emocionalnim, socijalnim, tjelesnim i kognitivnim mogućnostima te jakim stranama i potrebama. U razrednom okruženju omogućavaju klimu u kojoj djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi interesi realiziraju i uvažavaju (Ainscow et al., 2006).

U modelu nastave koji je najzastupljeniji u većini škola, razredna atmosfera nije na zavidnom nivou kada govorimo o mogućnosti svih učenika da učestvuju u nastavi u skladu sa svojim interesovanjima i sposobnostima. Plan i program je realizovan na osnovu ideala i modela imaginarnog prosječnog učenika. Cilj treba da bude postizanje maksimalnih rezultata u domenu sposobnosti svakog učenika. Sam sadržaj plana i program može, i treba da bude isti za sve, ali njegova realizacija treba da se prilagodi sposobnostima svake individue. Upotrebom različitih strategija neophodno je stvoriti uslove za iskazivanje vlastitog mišljenja, interesovanja i samostalnog izbora. Posebna pažnja se odnosi na načine komunikacije u tradicinalnom modelu rada. Ukoliko analiziramo segment komunikacije, lako je zaključiti da ona nije pogodna za

podsticanje inkluzivne atmosfere. Pretežno dominira jednosmjerna vertikalna komunikacija nastavnika ka učenicima, bez povratne sprege, dok je višesmjerna komunikacija svakog sa svakim gotovo potpuno zanemarena. Neverbalna komunikacija se ne upotrebljava često. Kada govorimo o rasporedu sjedenja učenika, on je klasičan krut i neprirodan, gdje učenici jedni drugima gledaju u potiljak. Odnos nastavnika i učenika je autokratski i neravnopravan (Ilić, 2012). Kao što iz navedenog vidimo, tradicionalna nastava u potpunosti zanemaruje različitosti i individualne specifičnosti učenika. Ovakvim modelom nastave nemoguće je obuhvatiti učenike sa preprekama u učenju i učešću, darovite, učenike sa smetnjama u ponašanju i druge marginalizovane grupe djece. U uobičajnom sistemu nastave osnovni problem je što do izražaja dolaze djetetove nesposobnosti, a ne sposobnosti i talenti koje dijete ima (Suzić, 2008). Na osnovu ovakvih činjenica, jasno je da tradiciocinalni model nastave sa svim njegovim odrednicama ne podržava principe inkluzije, samim tim se zaključuje da je neophodno mijenjati nastavne modele zarad dobrobiti svih učesnika.

Savremeni modeli nastavnog rada kao put ka inkluzivnosti

S obizrom na vrijeme pojavljivanja, pored tradicionalnog modela nastavnog rada, javlja se i savremeni. Kao što je u prethodnom dijelu navedeno, proučavanjem literature jasno je da većina škola koristi tradicionalni model nastave, a iz njegovih karakteristika vidimo da ne predstavlja stabilan temelj za izgradnju inkluzivne atmosfere. Tradicionalni modeli nastavnog rada pojavljivali su se u prošlosti, ali se i danas vrlo često koriste u školskoj praksi (makar u izmijenjenim varijantama), za što su u naučnoj i stručnoj literaturi apostrofirani uzroci i posljedice (Ilić, 2012). Savremeni modeli rada se u literaturi često spominju ali su u praksi zanemareni.

Tabela 1.

Klasifikacija modela nastavnog rada (Ilić, 2012)

| MODELI NASTAVNOG RADA | | |
|---------------------------|---------------------|--------------------------|
| TRADICIONALNI | SAVREMENI | |
| | INOVATIVNI | NOVI |
| - predavački | - heuristički | - interaktivni |
| - predavačko-prikazivački | - programirani | - responsibilni |
| - katehetički | - egzemplarni | - recepcioni |
| - majeutički | - problemski | - inkluzivni |
| - kombinovani | - individualizovani | - kompleksno-evaluativni |
| | - timski | - integrativni |
| | - kompjuterizovani | |

Kao što vidimo inovativni model nastave podrazumijeva potpuno drugačiji pristup učenicima. On podrazumijeva istraživanje, otkrivanje i aktivno učestvovanje svih učenika u skladu sa individualnim mogućnostima. S obzirom da nam je cilj da utvrdimo prave za postavku inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja, neophodno je detaljnije se posvetiti pojedinim modelima. Primjer individualizovane nastave predstavlja dobar početak ka formiranju i organizaciji inkluzije u obrazovnom sistemu.

Novi modeli nastavnog rada predstavljaju bitan pomak u obrazovnoj praksi. Interaktivni model nastavnog rada je jedan od poznatijih modela koji za cilj ima prenošenje aktivnosti sa nastavnika na učenika. Interaktivno učenje predstavlja, po većini autora, interpersonalni odnos. Ovde se radi o učenju kao socijalnom procesu, o učenju kao interakciji između učenika i nastavnika, učenika međusobno, učenika i roditelja (Popović, 2007). Kroz ovaj tip rada povećano je angažovanje svakog učenika, a samim tim i motivacija.

Slične karakteristike se pojavljuju i kod responsibilnog modela nastave. Responsibilna nastava je model nastavnog rada koji se prepoznaje po odgovornosti učenika i nastavnika za participaciju u demokratskom izboru i aktivnom ostvarenju pedagoški relevantnih i didaktičko-metodičkih aktivnosti pripremanja, izvođenja i vrednovanja nastave (Ilić, 2003). U responsibilnoj nastavi nastavnik je u direktnom odnosu sa nastavnim sadržajima, ali je i učenik isto tako u direktnom odnosu sa sadržajem. Postoji jedan međuzavisan odnos u kom nastavnik i učenik mijenjaju nastavni sadržaj ali i sadržaj mijenja njih. U responsibilnoj nastavi ne odvija se bilo kakva participacija učenika (pasivna ili posmatračka) niti nastavnika (naređivačka, i autoritarna) nego demokratska, što ne znači samo sloboda u izražavanju, već i svijest da aktivno demokratsko učešće može stvarno donijeti promjene u odlučivanju o bitnim pitanjima pripreme, izvođenja i vrednovanja nastavnih aktivnosti (Simić, 2015).

Inkluzivni model nastave je jedan od popularnijih modela nastavnog rada. U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija podrazumijeva uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi (Brčić, 2001). Preciznije rečeno, inkluzija podrazumijeva prihvatanje pojedinca sa svim njegovim specifičnostima uz omogućavanje razvoja u skladu sa njegovim sposobnostima i motivacijom.

Integrativni model nastave predstavlja povezivanje znanja iz više disciplina kako bi se cjelovitije sagledala određena pojava i njene međusobno povezane zakonitosti. Integrativna nastava je takav inovativni model kojim se vrši međusobno povezivanje znanja iz više nastavnih predmeta (Spremić, 2007). Recepcioni model podrazumijeva svako učenje u kom je zadatak samostalno dolaženje do saznanja kao i učenje putem otkrića. Učenik je u situaciji da sam otkrije zakonitosti, veze i odnose među pojavama. (Smiljanić, 2013). Kao što se vidi iz navedenog, zajednička odrednica svih opisanih modela jer aktivnost učenika, kao i svjesno učenje sa razumijevanjem.

Pokušaji individualizacije nastave se javljaju kao reakcija na slabosti frontalnog sistema rada u kom učenik ima poziciju objekta, pri čemu su zanemarene sve specifičnosti pojedinaca. Prvi vid individualizacija javlja se 1894. u gradu Gueblo u SAD i dobija naziv Gueblo plan (Ilić, 1998). Nakon toga se javljaju različiti tipovi diferencijacije učenika prema intelektualnim sposobnostima. Spoljašnja diferencijacija provodena je u Petersonovom Jena-planu. Učenike je dijelio na grupe, a potom na manje podgrupe, kako bi svi radili prema svojim individualnim sposobnostima (Suzić, 2007). U pravcu individualizacije nastavili su i predstavnici radne škole koja je naglašavala važnost slobodnog rada i samorada kroz lični stil rada učenika (Ilić, 1998). Zarad boljeg razumijevanja navedene problematike neophodno je razgraničiti pojmove individualizovane nastave i individualne nastave. I jedan i drugi pojam su važni za principe inkluzije kao osnove humanosti sistema vaspitanja i obrazovanja. Individualna nastava predstavlja nametnut rad, isti posao za sve učenike bez obzira na obrazovne, intelektualne i druge razlike. Individualizovani rad ne sastoji se u tome da svi individualno rade isto, već da se za svakoga bira poseban rad koji mu odgovara (Dorton, 1962). Iz ovoga vidimo da principe inkluzije nije lako u potpunosti ispuniti jer je osnova humane postavke nastave jednaka mogućnost za svakog učenika, a ne jednak posao i zadaci za sve.

U sistemu vaspitanja i obrazovanja u kom vlada mogućnost ostvarivanja maksimalnih potencijala svih učenika, možemo da kažemo da ima karakteristike inkluzije. Međutim, plan i program kao i način realizacije u tradicionalnoj nastavi se ne poklapa sa humanim principima inkluzije. Ako se oslonimo na kriterijume inkluzivnosti didaktičkog modela, lako je zaključiti da praksa mnogo zaostaje za teorijskim otkrićima i podacima iz literature. Inkluzivan je svaki didaktički model koji ispunjava kriterijume:

- Istinske prihvaćenosti svakog učenika bez obzira na prepreke u učenju i učešću, darovitost, etičku i religioznu pripadnost itd.
- Ugodnost okruženja, nenasilna komunikacija i prijatnost emocionalne atmosfere za sve učenike
- Ravnopravno, partnersko učešće svih učenika
- Individualizacija učenja prema njihovim nivoima i strukturama znanja
- Dodatna pomoć učenicima sa preprekama u učenju i učešću, darovitima i svim ostalim učenicima
- Poučavanje planirano na temeljnim kvalitetima rada učenika na optimalizovanim ishodima učenja (Ilić, 2012).

Modeli inkluzivne nastave

Bitno je napomenuti da u rijetkim slučajevima modeli tradicionalne nastave mogu biti inkluzivni. Primjer toga su pismene vježbe u nastavi maternjeg jezika, sportske igre u nastavi fizičkog, likovno ilustriranje na zadatu temu, horsko pjevanje u nastavi muzičkog (Ilić, 2012). U okviru ovakve organizacije aktivnosti, svi učenici

moгу biti prihvaćeni u prijatnom okruženju, isti zadatak ih uključuje u učenje, a napreduju do ličnih maksimuma. Učenje i poučavanje u inkluzivnoj nastavi je u funkciji psihološkog rasta i razvoja autentične ličnosti svakog pojedinca. Kao najbolji primjer za navedeno ilustrovaćemo model inkluzivne egzemplarne nastave.

Prije organizovanja egzemplarne nastave, nastavnik proučava nastavni program i identifikuje slične sadržaje. Dijeli ih na egzemplarne (tipične, osnovne) i analogne (šire, slične). Na osnovu toga se kreiraju etape nastave koje podrazumijevaju da se egzemplaran sadržaj obrađuje na uzoran način, gdje se ostvaruje cjelovitost, sistematičnost i originalnost. Potom, učenici sami obrađuju analogne sadržaje, radeći po uzoru dobijenom u prethodnoj etapi, rade istim redoslijedom na odgovarajućim izvorima, osamostaljujući se. Nastavnik provjerava razumijevanje analognih sadržaja i koordinira njihovo povezivanje sa egzemplarnim sadržajem (Ilić, 2012). U kontekstu ovakve nastave nastaje visoko motivisano ili angažovano učenje u kome su povezane intelektualne, emocionalne i voljne snage učenika čime je zagarantovano postizanje maksimalnih rezultata za svakog učenika. Podučavanje u inkluzivnoj nastavi biće pedagoški efikasno kada nastavnik shvati da je njegova glavna funkcija pomoć učenicima. Neophodno je da on razumije interesovanja i želje svojih učenika, kao i da pokaže razumijevanje za pojedinačne sposobnosti svakog učenika. Učenici moraju biti obaviješteni šta treba da nauče i na koji način će dobijati povratne informacije o svojim postignućima (Slatina, 2005). Kroz inkluzivnu nastavu neophodno je stalno jačanje volje svih učenika kao najbolji put ka napretku. Proces usvajanja ključnih egzempranih sadržaja do razumijevanja i stvaralačke primjene prožet je samoradom, interpersonalnim uticajem te kontrolom sopstvenih reakcija. Inkluzivna nastava se razlikuje od uobičajene po učestalosti samostalno donesenih i realizovanih voljnih odluka učenika. Aktivno participirajući u nastavi, učenici vrlo često samostalno odlučuju o načinu korištenja izvora, materijala i pribora i učešću u odjeljenskoj komunikaciji ispoljavajući čvrstinu sprovođenja promišljenih odluka (Ilić, 2012). Još jedan od modela pogodnih za inkluzivan pristup učenicima je nastava različitih nivoa složenosti. Pojedina istraživanja navode da se sve više povećavaju individualne razlike u razvitku učenika, a da to ne prate priklade promjene u školskom učenju i nastavi (Ilić, 1998). Cilj nastave različitih nivoa složenosti je upravo u mogućnosti da svakom učeniku pruži priliku da svoje potencijale razvije do maksimuma. Uspjeh svakog učenika treba da se mjeri s obzirom na njegov start i program koji je trebao da se ostvari, a ne u poređenju sa rezultatima drugih učenika. Svaka nastava koja ne uvažava ovo pravilo ne može da se prihvati kao inkluzivna. Nastava različitih nivoa složenosti kroz izradu diferenciranih vježbi za učenike različitih sposobnosti, nivoa i struktura znanja, savjetovanjem, pisanim uputstvima i neposrednim kontaktom sa nastavnicima stvara povoljne uslove za razvijanje potencijala svakog učenika do maksimuma. Pored različitih kognitivnih sposobnosti djece, neophodno je misliti i o njihovim navikama i tehnikama učenja kao i motivaciji. Samim tim nastava različitih nivoa složenosti se ne odnosi samo na učenike sa preprekama u učenju i učešću. Na samom početku, bitno je utvrditi nivo prethodnog znanja,

od koga zavisi tip učenikovog prvog vježbanja. Svaki učenik radi na jednom od tri tipa vježbi: A – oko 70% posto zadataka i pitanja poznavanja osnovnih porogramski sadržaja i oko 30% pitanja razumijevanja i shvatanja informacija. B – 70% pitanja razumijevanja i shvatanja informacija i 30% pitanja kreativnog ispoljavanja i stvaralačke primjene znanja. V- 70% pitanja učenja otkrićem i oko 30% zadataka kreativnog ispoljavanja i stvaralačke primjene znanja (Ilić, 1998).

Pregledi istraživanja efikasnosti inkluzivnih modela

S obzirom da smo predstavili nastavne modele u okviru kojih je moguće ostvariti potrebe svih učenika, a samim tim i ideje o inkluzivnosti, neophodno je detaljnije analizirati istraživanja vezana za ovo područje.

Istraživanje prof. dr Ilića sprovedeno je sa osnovnim ciljem da se ispita da li modeli inkluzivne nastave utiču na postizanje statistički značajno većih obrazovno-vaspitnih rezultata nego uobičajna nastava. Jedna od hipoteza se odnosila na to da učenici u nastavi srpskog jezika u 5. razredu osnovne škole postižu veće rezultate u brzini čitanja, razumijevanju pročitanoog teksta i pismenog izražavanja nego u uobičajnoj nastavi. Druga hipoteza se odnosi na vaspitne efekte inkluzivne nastave u u 5. razredu osnovne škole. Kao osnovna metoda korišten je eksperiment sa paralelnim grupama ali i metoda teorijske analize i sinteze i servej istraživački metod. Na samom početku istraživanja, ujednačene su kontrolna i eksperimentalna grupa. U okviru tehnike testiranja korišten je test brzine čitanja u sebi, test razumijevanja pročitanoog teksta i test pismenog izražavanja. Nezavisna varijabla u istraživanju su modeli inkluzivne nastave dok je zavisna vaspitna postignuća učenika i brzina čitanja u sebi kao i razumijevanje pročitanoog. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici eksperimentalne grupe postigli statistički značajno veće rezultate od učenika kontrolne grupe. I druga hipoteza je potvrđena, odnosno postignuti su statistički značajno veći rezultati i u razumijevanju teksta i u pismenom izražavanju. Kada govorimo o vaspitnim efektima, istraživanje je i tu ostvarilo očekivane rezultate. Dokazano je da su učenici eksperimentalne grupe povećali motivaciju za školsko učenje kao i verbalnu kreativnost (Ilić, 2012). Kada sumiramo sve navedene rezultate, jasno se zaključuje da inkluzivna nastava pruža mnogo više mogućnosti svim učenicima u odnosu na običnu nastavu, temeljenu na tradicionalnom modelu rada. Kada govorimo o primjeni inkluzije u okviru redovnih škola, neophodno je analizirati i mišljenje nastavnika.

Dženes je eksperimentalnim istraživanjem htjela da utvrdi obrazovne efekte poučavanja učenika na nivou njihovih mogućnosti. Istraživanje je obuhvatilo 228 učenika četvrtog razreda osnovne škole. Eksperimentalna grupa je učila na zadacima različitih nivoa težine, odnosno zadatke prilagođene njihovim sposobnostima, dok su učenici kontrolne grupe svi radili na istim zadacima. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak za 2,5 mjeseci veći nego učenici kontrolne grupe (Quignard, 1972).

Drugo istraživanje prof. dr Ilića odnosi se na ispitivanje efikasnosti individualizacije učenja organizovanjem nastave različitih nivoa složenosti kada je u pitanju obrada književnog teksta, usvajanje sadržaja iz matematike i biologije. S obzirom da učenici posjeduju različite sposobnosti da otkrivaju piščeva značenja u tekstu, ove razlike je neophodno uvažavati tokom obrade gradiva u nastavi maternjeg jezika. Međutim, tradicionalni sistem nastave ne uvažava razlike među učenicima čime se onemogućava razvoj potencijala svakog pojedinca do ličnog maksimuma. Rezultati istraživanja su pokazali da su sve eksperimentalne grupe ostvarile veće aritmetičke sredine na finalnom ispitivanju u razumijevanju pročitaneog teksta u odnosu na inicijalno ispitivanje. U nastavi različitih nivoa složenosti učenici su postigli i bolje rezultate u verbalnoj kreativnosti kao i povećanju pasivnog rječnika učenika. Poseban dio istraživanja predstavlja ispitivanje efikasnosti nastave matematike različitih nivoa složenosti. I ova hipoteza je potvrđena, te je dokazano da radeći na vježbama različitih nivoa složenosti, učenici postižu u prosjeku bolje rezultate u učenju matematičkih sadržaja nego u uobičajnoj kolektivnoj nastavi. Kada govorimo o nastavi biologije, istraživanje je pokazalo da su u procesu usvajanja osnovnih programskih sadržaja napredovale tri eksperimentalne grupe, te da su gotovo svi učenici sve vrijeme bili aktivni (Ilić, 1998).

Kao što je dokazano, pomenuta istraživanja idu u prilog činjenici da je organizacija unapređenja inkluzije neophodna za sve učesnike vaspitno-obrazovnog rada. Sva tri pomenuta istraživanja su pokazala da korištenje različitih savremenih modela nastave, pozitivno utiče na razvoj i napredak svakog pojedinca.

Zaključak

Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da inkluzija u tradicionalnom sistemu vaspitanja i obrazovanja, nije adekvatno organizovana. S obzirom na karakteristike tradicionalnog modela nastave, jasno je da on ne pruža dovoljno mogućnosti za maksimalan razvoj sposobnosti svakog pojedinca. Principi i odrednice inkluzije se ne podudaraju sa načinom trenutnog rada u većini škola. Težnja ka realizaciji rada u skladu sa sposobnostima prosječnog učenika zapravo nanosi štetu svim učenicima, jer prosječnost postoji samo kao imaginaran nivo znanja.

Iako trenutno stanje u praksi ne ispunjava očekivane rezultate, ipak postoje načini rješenja ovog problema. Inkluziju je moguće ostvariti putem individualizacije nastave kao osnove savremenih modela rada. Rad je predstavio neke primjere nastavnih modela, u okviru kojih bi mogle da se realizuju ideje inkluzije. Nastava različitih nivoa složenosti pruža mogućnost učešća svakog pojedinca u skladu sa individualnim sposobnostima, samim tim podjednako će biti prihvaćeni i učenici sa preprakama u učenju i učešću kao i daroviti. Egzemplarna inkluzivna nastava takođe podrazumijeva učešće svih učenika, uz precizno definisan način izvođenja svih etapa časa. Pored uvida u trenutno stanje i nedostatke trenutnih nastavnih modela, predstavljeni su načini za rješenje ove problematike uz pregled već sprovedenih istraživanja.

S obizrom da je praksa potvrdila da inkluzivna nastava pozitivno utiče na sve učenike, potrebno je sve više uvoditi savremene modele koji podstiču principe inkluzije.

Pored toga što su uočeni propusti u vaspitno-obrazovnom radu kada je u pitanju realizacija inkluzije, otvorena su nova pitanja za istraživanje i provjeru drugih savremenih modela. Predstavljena tema je značajna kako za pedagoge i psihologe, tako i za sve prosvjetne radnike i roditelje koji od škole očekuju adekvatan pristup svojoj djeci. Bez obzira na to što su prva asocijacija na pojam inkluzije, učenici sa preprekama u učenju, jasno je da savremeni modeli rada obuhvataju darovite i sve ostale učenike bez obzira na individualne razlike. Samim tim, zaključuje se da je potrebno sve više razvijati savremene pristupe poučavanja učenika, a maksimalno smanjiti primjenu tradicionalnog načina rada.

Marija Tomić

INCLUSIVE CULTURE IN EDUCATION AND UPBRINGING

Abstract

Considering that the system of education and upbringing should contribute to the overall development of each individual, it is necessary to analyze all the possibilities and obstacles related to the individual development of students. The paper deals with various omissions in the educational system, which neglect student's individuality. Inclusion is the process of involving different people in the system of mutual activities. The focus is primarily on the problem of curricula, based on the imaginary average student, ignoring the gifted students and students with learning problems or participation obstacles. This work is based on the hypotheses, relate to the assumption that inclusive culture in the system of education is insufficiently developed. The paper presents particular examples of solving this problem. Therefore, it also presents an overview of efficient models of inclusive education which the educational system should be based on. Theoretical analysis and synthesis show the current status of inclusive culture in the educational work practice. Based on an analysis of the curriculum and teaching process, it is easy to conclude that the traditional approach to learning and teaching prevails, and it is evident that the ideas of inclusion cannot be represented as they should be.

Key words: inclusion, inclusion models, talented, students with learning obstacle

Literatura

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2008). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE- Center for Inclusive Education New Redland Building.
- Dorton, P. (1962). *Individualizovana nastava*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Žepić, M. (1961). *Latinsko-hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- James, R. (1967). An investigation into the reading efficiency of students at a technical teacher training college. *British journal of Education Psychology*, 37(3), 391-394.
- Kenckholn, C., Shneider, D. (1953). *Personality in nature, society and culture*. New York: Alfred A. Knopf.
- Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2011). *Razvoj inkluzivnih zajednica*. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- Muratbegović, M. (1968). *Kompleksni i monografski postupak u početnom čitanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Rozman, B. i Rozin, P. (2006). Limits of shyness: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6, 82-93.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzije*. Zenica: Hijatus.
- Quignard, J. (1972). La pedagogie difference. *Las amis Servis*, 2, 9-10.