

Др Раде Попадић
Филозофски факултет
Источно Сарајево

ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА - ПОЈАМ И СУШТИНА -

Апстракт

У раду се посебно објашњава значај реформисања школског система, а посебно са аспекта организовања инклузивне наставе. Говори се о дјеци са посебним потребама, дјеци са сметњама у развоју и понашању, уз посебан осврт на талентоване и даровите ученике. Посебно се апострофира значај организовања школског система који би био у могућности да задовољи сазнајне потребе све дјеце. Највећи дио рада је посвећен организовању система инклузивног образовања и коначној интеграцији и социјализацији дјеце са посебним потребама.

Кључне ријечи: *дјеца са посебним потребама, инклузија, сегрегација, интеграција, интерактивно учење.*

Увод

Увидом у наведене смјернице о појму и суштини инклузивног образовања долазимо до закључка да је ријеч о демократичности и хомогенизацији образовног система. Реформисана школа треба да буде пратилац савремених привредних, транзиционих и образовних токова, те да ради на подизању грађанске свијести о значају мијењања образовног система, система који треба да буде по мјери ученика. Крај двадесетог и почетак двадесет првог вијека је период озбиљнијег схватања значаја промјена школског система. Промјене посебно условљава чињеница и схватање утицаја знања као основног ресурса за развој и просперитет друштва и друштвених односа у цјелини. Према томе један од основних ресурса развоја друштва је знање, те је реформа система образовања постала основни стратешки задатак, не само код нас, већ и у свијету. Школа би кроз образовно васпитни рад морала да утиче на развој интегралне, цјеловите и слободне личности, те њене самоактуализације и оспособљености за: учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот, те учење за посотјање.

Према томе, да би остварила своју васпитно-образовну функцију, савремена школа треба да буде свеобухватна, довољно флексибилна и способна да задовољи сазнајне потребе и интересовања младих и одраслих, без обзира на степен инвалидитета, боје, сиромаштва, националних опредјељења као и да буде спремна за остваривање друштвених циљева и задатака образовања и васпитања. Приоритет реформе образовног система би требао бити у томе да нагласи и обиљежи оне факторе који воде до неорганизованости система. Реорганизована школа треба да се прилагоди ученичкој разноликости, и супротстави подјели и сегрегацији ученика.

Актуелне и крупне друштвено-економске промјене врше снажан утицај на школство и условљавају друштво, друштвене институције, као и утицајне појединце, да промишљеније схватају значај васпитно-образовног процеса као основне базе за развој и просперитет друштва. То повећава и њихову заинтересованост за успјешнију и прогресивнију реформу школског система. У сваком случају крупне друштвене промјене имају врло значајан утицај на систем образовања. Наравно да су образовно васпитне установе одувјек биле, јесу и даље ће бити, веома значајан, односно незамјењив чинилац у реализацији друштвених и педагошких циљева образовања и васпитања дјеце, младих и одраслих. Значај школства, односно васпитно-образовног рада произилази из сложености фаза дјечијег развоја, хетерогенских и психофизичких различитости ученика, затим породичних и друштвених услова живота и самог стила педагошког вођења у процесу учења. Школа је све више друштвена институција, а ученик основни субјект, па донекле и објект наставног рада. Сам процес тога рада мора да се заснива на извориштима људских спознаја и стваралачким могућностима ученика као и способности и спремности наставника на стимулацијама и реализацији индивидуалних потреба и предиспозиција дјечије природе.

Према томе, школа заслужује да се њеној модернизацији, опремању и уопште развоју приступа зблатно осмишљеније, и то са разних аспеката, квалитетније и са много више одговорности. О улози и значају школства и образовно-васпитног система за човјечанство указује и чињеница да је то одувјек један од битних критерија одређивања цивилизацијског развојног нивоа одређеног друштва. Посебно је то индикативно у условима све већег броја разноврснијих медијских информација о достигнућима науке и технике.

Нови начин живота и рада, те демократизација друштвених односа пред школу поставља нове цивилизацијске вриједности и изазове, што постаје очигледно да традиционални облици наставе не припремају развој личности способне да прихвати изазове цивилизацијских промјена XXI вијека. Према томе, школа треба да представља базу преображаја друштва у цјелини. Од ње се очекује да школовањем и перманентним оспособљавањем младих доприноси сталном и убрзаном развоју не само сваке личности понаособ, већ и друштвене заједнице у цјелини.

Основна полазишта интегрисаној (инклузивној) настави

Научно је потврђена претпоставка да је свака особа посебна индивидуа, коју посебном чине индивидуалне психофизичке особине и потребе које треба упознати, знати цијенити и вредновати у васпитно образовном систему. Посебно је то потребно, готово обавезно, у реализацији васпитно образовних садржаја у инклузивном приступу организацији школског система. Приликом приступа организовању инклузивног образовања битно је имати на уму полазиште да дјецу можемо груписати у три веће групације. Груписање се врши послије детаљније анализе њихових индивидуалних, психофизичких и психофункционалних посебности на: - дјецу са сметњама у развоју; даровиту и талентовану дјецу; и дјеце са просјечним интелектуалним предиспозицијама. Ово због тога што успјешна

организација васпитно образовног рада на свим нивоима, као и одговарајући васпитни утицаји у свим социјалним окружењима, требају да се везују за схватање и прихватање психофизичких различитости, као и индивидуалности, посебности и непоновљивости сваке личности. Према томе, свака личност је са посебним потребама, склоностима и психофизичким диспозицијама, које посебно треба познавати и цијенити приликом организовања васпитно – образовног процеса. Наравно, да са наглашеним интересовањем требамо водити рачуна о даровитим и талентованим ученицима, као и о оним са сметњама у психофизичком развоју.

Кључне препреке у свијету на које наилази велики број дјеце па и одраслих на путу интеграције у редовни школски систем, односно, који су изложени сегрегацији, подјелама и искључивањима из наставе су:

- *проблеми у начелима и организацији образовања,*
- *друштвено-економске препреке,*
- *фактори који воде ученика у ризик, као што су висок ниво насиља и криминала,*
- *ХИВ/АИДС епидемије,*
- *злостављања,*
- *нефлексибилан наставни план и програм,*
- *проблеми са језиком и комуницирањем,*
- *неприступачна и несигурна околина у развоју, односно, родитељи, старатељи, породица и друштвена заједница,*
- *недостатак законодавства који штити и онемогућује наведене негативне факторе,*
- *затим неспособност и недостатак развоја људских ресурса.*

Према наведеним сегрегацијским подстепцима, претпоставља се, према стручној литератури и животним искуствима, да је ријеч о дјечи која су нежељена и одбачена, ментално заостала, дјеца са тјелесним манама и заостацима; дјеца са говорним манама, дјеца љевацима, ванбрачној дјечи, дјеци без једног или оба родитеља, дјеца разведених родитеља, дјеца пасторчади, дјеца из несрећних бракова, усвојеној дјечи, дјеци код чијих родитеља постоји велика разлика у годинама, затим прво рођено дијете, једно дијете у породици, па чак у неким случајевима и оно које је последње рођено.

Посебо су биле значајне и недопустиве претпоставке и поступци сегрегацијског оспособљавања и организовања васпитно– образовног процеса гдје је основу у приступању таквом односу представљала сталешка, расна и вјерска дискриминација.

Због тога, развој школског система треба да буде одраз одређеног друштвено економског напретка, демократичности друштва, као и по мјери ученикових предиспозиција, те задовољењу њихових психофизичких и спознајних потреба. На ово указује и чињеница да су земље Европске уније зацртале заједничку платформу и смјернице за професионално оспособљавање младих, имајући на уму њихове различитости, уважавајући препоруке UNESCO-а за утврђивање квалитета образовања на свим нивоима, а посебно у основним и средњим школама.

Међутим, посебан допринос нормалнијем и демократичнијем односу према дјечи учиниле су УН још 1959. године познатом **Конвенцијом о правима дјетета** и ранијом **Декларацијом о правима човјека**, које представљају два важна документа на чијим је основним поставкама и захтјевима базирана идеја о интеграцији (инклузији) дјеце с посебним потребама у школски систем. **Тако**

према Конвенцији о правима дјетета..." образовање треба да се усмјери ка развоју дјечије личности, развој менталних и физичких способности до њихових пуних могућности". Сматра се да интеграција дјеце у васпитно образовни процес као идеја и као покрет, добива интернационалне размјере доношењем **Свјетске Декларације о образовању за све**, 1990. године. Са истим циљем су донешени још неки обавезујући документи (Јомтеин Декларација о образовању за све 1990. године; затим **Стандардна правила Уједињених Народа, 1994. г.** Посебно су значајни донесени **Стандарди и правила о изједначавању особа са инвалидитетом која су усвојена у Саламанки 1994. г.** На скупу је учествовало преко 300 учесника који су представљали 92 владе и 25 међународних организација, с циљем да унарпиједе програм Образовање за све. Разматрано је и оцијењено, које основне промјене треба извршити, како у политици и вриједносним орјентацијама и животним стандардима појединих земаља, које су неопходне за промовисање инклузивног образовања, тако и школског система који ће служити свој дјечи, а нарочито оној са специјалним образовним потребама. Споразум из Саламанке обавезује све учеснике у васпитно образовном систему да воде рачуна о томе да:

- *Свако дијете има право на образовање*
- *Свако дијете има јединствене интересе, способности и потребе за учењем*
- *Систем образовања и наставни планови и програми и наставни садржаји треба да одговарају ученичким посебностима*
- *Особама са посебним образовним потребама треба бити омогућено школовање у мјесту живљења и то у редовним школама са прилагођеним наставним методама и садржајима који одговарају њиховим сазнајним потребама.*

Право на једнакост свих у процесу васпитања и образовања, уграђено је у многобројне свјетске документе и препоруке. У складу са интенцијама и препорукама ових докумената погрешно би било схватити интеграцију (инклузију) само као покрет за укључивање дјеце са потешкоћама у развоју у редовне школе, мада је то у почетку било једно од основних полазишта. Инклузија је један отворен процес који тежи да стално отклања баријере за равноправно учешће у учењу и партиципирању све дјеце у школски систем. У суштини, захтјеви дефинисани у наведеним документима о инклузивном образовању своде се на то да:

- *свако дијете треба да буде укључено у најближу школу;*
- *обавезна индивидуализација у васпитно - образовном раду;*
- *уважавање културног наслиједства сваког ученика;*
- *стручна помоћ у превазилажењу потешкоћа најразличитијег поријекла;*
- *повезивање с породицом ученика;*
- *повезивање са социјалним окружењем;*

Класификација дјеце према развојним и функционалним сметњама

Класификација дјеце према функционалним и развојним сметњама и учесталост њиховог јављања варира од државе до државе, од регије до регије. Прилоком детерминисања различитих психофизичких оштећења дјеце мора се прије свега поћи од етиологије, затим функционалних посљедица и начина услуга које су неопходне дјетету ради компензирања недостатка.

Многи научници су покушавали и нудили одговарајуће класификације, дјечијих развојних сметњи, тако између осталих, истраживачки тим ОЕЦД (1988) предложио је класификацију функционалних сметњи у развоју на 6 категорија коју приказујемо као прихватљиву и значајну:

1) **Оштећење сензорних функција** (оштећење вида, слуха, осјећај бола, додира, кретања и равнотеже);

2) **Поремећаји конгнитивних, интелектуалних, перцептивних и функција пажње** (метална заосталост, поремећаји учења, говорне дисфункције, поремећаји пажње и сл.);

3) **Поремећаји контроле мишића** (церебрална парализа, ортопедски поремећаји, поремећаји у говорној артикулацији, ампутације, мишићна слабост и сл.)

4) **Оштећење физичког здравља дјетета** (метаболички и физиолошки поремећаји као што су фенилкетонурија, хипотироидизам, јувенилни дијабетис, урођене болести срца, и сл.)

5) **Емоционални дјечији поремећаји** (ситуациони поремећаји, дјечије неурозе, дјечије психозе, емоционалне промјене изазване оштећењем нервног система и сл.);

6) **Спољашњи фактори** (асоцијалне или хаотичне породице, неодговорно понашање родитеља, злостављање дјете од стране родитеља, тежи облици неуроza родитеља, психотични родитељи и сл.). Према томе, да бисмо успјешно могли извршити класификацију дјете са посебним потребама, морамо се прије упознати са различитим недостацима у психофизичком развоју, што их у суштини и чини посебним.

Посебну групацију дјете са посебним потребама представљају «проблем дјете»; односно дјете са поремећајима у понашању. Покушаћемо набројати већину различитих облика асоцијалног понашања и ненормалног психофизичког стања и развоја, што их у суштини и сврстава у групацију дјете са посебним потребама.

Према Д. Ђорђевићу, у «проблем дјетцу» убрајамо ону која не могу да се адаптирају у социјалну средину, не могу да се потврде, асоцијални су. «Проблем дјетцу» можемо груписати према њиховон карактеристикама и начину испољавања а које карактеришу:

1. Крађе у разним облицима;
2. Недисциплина, непослушност, негативизам, одбијање посла и рада код куће и у школи, грубост, несудржавање и сл.;
3. Разни облици лажи;
4. Агресивност (стална опозиција у школи и код куће праћена агресивним елементима, уништавање школске и личне имовине и сл.);
5. Бјежање од куће и школе, лутање, скитање;
6. Друштвена повученост и социјална неприлагођеност;
7. Васпитна запуштеност и деликвенција;
8. Муцање и неправилна артикулација говора;
9. Претјерана љеност, упадљив неуспјех у неким наставним предметима и то када је дијете просјечно или више интелигенције;

10. Претјерана љубав или мржња према оцу или мајци, млађој сестри или брату, емоционална неуравнотеженост;

За потребе евиденције и праћења развоја дјете са развојним сметњама, поред категорије којој припада у погледу основног односно примарног хендикепа, треба успоставити, редовно пратити и секундарне развојне сметње, те водити индивидуалне картоне у које се уносе сљедећи подаци:

- *степен тежине недостатка,*
- *евентуалне комбиноване сметње,*
- *интелектуалне, образовне и социјалне посљедице хендикепа,*
- *праћење и евидентирање свих промјена у понашању.*

Од процеса идентификације, дијагностике, класификације, медицинске обраде и вођења индивидуалних картона о дјетци са сметњама у развоју и понашању зависи и адекватна и одговарајућа превентива, медицински третман и школовање хендикепираних особа.

Наведене функционалне сметње и препреке у развоју дјете треба селективно отклањати разним медицинским, едукативним и социоекономским мјерама с циљем да процентуално повећамо учешће ове дјете у наставни процес. Интеграцију и укључивање у школски систем, не само дјетцу са сметњама у психофизичком развоју, него и ону која су осјетила сегрегацијски приступ и одређене сметње или подјелу у учењу. Истини за вољу, готово у свим подручјима наше планете "идеја ексклузивног образовања је јаче укоријењена него идеја о инклузији", јер се све земље суочавају са проблемом различитости ученичке популације и организацијом школског система по мјери задовољавања сазнајних потреба ученика. Таква размишљања и однос према реорганизовању школског система до сада није у потпуности избјегао или комплетно отклонио сегрегацијска мишљања о ученицима са сметњама у развоју.

Промишљајући о различитим облицима понашања и испољавања ове дјете, као и о њиховом здравственом и менталном стању, те о сегрегацијском или инклузивном приступању у процесу образовања и оспособљавања, веома је битно установити који услови и ситуације представљају погодно тло за наведену појаву и код које дјете. Велики број анализа и расправа о школском систему, те о школовању и оспособљавању дјете са посебним потребама, условиле су његову реформу.

Научне дисциплине специјалне педагогије

Специјална педагогија као посебна дефектолошка дисциплина у зависности од типа хендикепа обухвата сљедећа подручја свога рада, а према Дефектолошком лексикону «Дефектологија се дијели на општу и дефектологију према типу хендикепа и то: олигофренологија, сурдологија, тифологија, логопедија, соматопедија и етопедија – третман дјете са поремећајима у друштвеном понашању».

-*Олигофренологија*; израз олигофренологија води поријекло од грч. ријечи *oligos*– мален и *frenos* разум, што значи слабоумност или малоумност. Олигофренологија је научна област дефектологије која се бави свим научним областима у процесу третмана, те различитим узроцима и облицима ментално

ретардираних особа. Разликујемо менталну ретардацију од менталне дефектности. Наиме ментална ретардација представља хендикеп условљен супкултурном околином, док ментална дефектност се односи на анатомско патолошке промјене на ЦНС-у. Менталну недовољну развијеност не треба сматрати као болест већ као стање организма, што значи да је третман ове дјеце више предмет васпитних него медецинских утицаја. Васпитно образовним третманом, појединим категоријама ове дјеце омогућује се да својим знањима буду што ближи својим вршњацима и да се на што бољи начин прилагоде средини у којој живе. Групација ментално недовољно развијене дјеце и одраслих је најбројнија међу хендикепираним лицима и врло је хетерогена с обзиром на степен заосталости, етиологију (узрочнике), клиничку слику и третман. Донекле, због наведеног код нас се данас користи више различитих термина за менталну ретардацију, па се помињу: ментална дефектност, ментална заосталост, ментална недовољна развијеност, психичка заосталост, психичка дефектност, интелектуална неразвијеност, интелектуална ограниченост, слабоумност, малоумност, тупост, олигофренија, ментална инфериорност, ментална хендикепираност, непотпуна ментална развијеност, хипфренија, ортофренија, супкултурна ментална заосталост, идиотија, имбецилност, дебилност и слично. Када се говори о терминологији Д. Ђорђевић (1979. 62) наглашава да «У стручној литератури могу се наћи следећи термини: аменција, супкултурно стање, умна хендикепираност, атипичан ментални развој, ментална хендикепираност итд.». Наведен велики број термина је донекле разумљив, пошто се ментална ретардација односи на психо – соматски развој личности. То је сложена појава коју је врло тешко терминолошки дефинисати пошто се ради о медецинским психолошким, педагошким и социјалним аспектима и категоријама. Међутим, послје научног скупа у Шпанији – Саламанка, 1994.г. усвојен је термин за сву дјецу са сметњама у развоју и препоручен за употребу из више оправданих разлога, «Дјеца са посебним потребама».

-*Логопедија* је интердисциплинарна дефектолошка наука која се бави васпитањем и образовањем дјеце поремећена говора, гласа, језика, читања, писања и гестовномимичког изражавања.

-*Тифлологија* (тифлопедагогија) потиче од грч. ријечи *typhlos* – слијеп, *logia* – наука која се бави законитостима унапређивања наставе, васпитања и образовања хабилитацијом и рехабилитацијом дјеце оштећеног вида, односно слабовидим и слијепим лицима. Значи, она се бави образовањем и професионалним оспособљавањем слабовидих и слијепих особа и њиховим укључивањем у друштвени живот.

-*Сурдопедагогија* је дефектолошка научна дисциплина која се бави васпитањем и образовањем глумонијеме и наглуве дјеце. Основни су јој задаци: да усаврши методе детекције слушних оштећења, да користи најповољније васпитне методе, да изврши обухват третманом дјеце што раније, уствари одмах послје дијагностицирања, да систематски организује оспособљавање ове популације дјеце и да се након примарне едукације настави на даљем стручном и општем образовању у разним клубовима и друштвеним организацијама.

-*Соматопедија* (соматологија) је дефектолошка дисциплина која се бави рехабилитацијом дјеце са недостацима и аномалијама у структури тијела. Посебно

о инвалидима паралегичарима код којих је дошло до одузетости дијелова тијела проузрокована обољењима кичмене мождине или мозга.

- *Педагогија рада са васпитно запуштеном дјецом – етопедија*, је посебна дефектолошка област која у суштини представља посебан педгошки третман дјеце код које је дошло до поремећаја у друштвеном понашању.

Приступи у реализацији инклузивне наставе

Превазилажење постојећег наставног процеса је неминовно јер преоптерећује ученике претјераним бројем безначајних предмета и непотребних садржаја. Организација савремене наставе условљена је садашњом преоптерећеношћу наставним садржајима предвиђеним наставним плановима и програмима, монолошким начином излагања градива, те тврдокорном позицијом наставника, *ex- katedra* и то све у супротности са васпитно–образовним мегатрендовима 21. вијека. Организовати наставу и осмислити обимност наставних садржаја који ће одговарати и уважавати сваку личност понаособ, како оне који се истичу у учењу и раду, тако и ученике ометене у психофизичком развоју је велики изазов за организаторе наставног система. Ваља имати на уму да убрзане промјене у сфери науке, технике и технологије неминовно условљавају и представљају неопходност што адекватнијег и бесболнијег прилагођавања школе и школског система свим тим промјенама, а посебно предиспозицијама и склоностима појединих ученика.

Уз то, не може бити озбиљних помака на плану унапређивања квалитета и ефикасности школовања без демократизације односа у школи као основне претпоставке за дијалог и толеранцију на релацији ученик наставник. Значи, таква организација гдје ће ученик бити и субјекат и објекат наставе представљаће значајне вриједности образовно-васпитног система. Анализирајући и упоређујући традиционалне и савремене моделе наставног рада долазимо до закључка да и један и други модел задају велике тешкоће не малом броју ученика у процесу учења. Поставља се питање, да ли су проблеми у учениковим способностима и особинама, или у односу социјалног окружења према ученику, односно у васпитно образовним институцијама, програмима, наставницима, родитељима или у свима заједно.

У сваком случају:

- Дјецу не треба тјерати да раде и уче нешто што је изнад њихових моћи, већ их треба усмјерити на оно за што имају предиспозиције.

- Амбициозни роитељи су склони да присиљавају дјецу на рад који је изнад њихових могућности.

- Родитељи треба да поштују осјећања, жеље и чежње дјетета и допустити му да задовољи своје жеље у границама реланости, чак и ако нису сасвим у складу са жељама родитеља.

- На сва питања која дјеца постављају треба одговорити отворено и искрено, не дајући им више од онога што траже или могу да схвате.

- Родитељи би морали да покажу поштовање и интересовање за оно што дијете ради, чак и ако то, према мишљењима одраслих, није важно.
- Успјех дјете треба мјерити према могућностима дјетета одређених доба и способности, а не према могућностима одраслих.
- Ако дијете има проблема и тешкоћа треба га што је више могуће третирати као свако друго дијете.
- У руковођењу дјететом боље подстицати циљ развитака и побољшања, него циљ савршенства.
- Међутим, и понашање и ставови родитеља могу представљати проблем у васпитању дјетета. (Д. Ђођевић, 1982. стр. 187)

У сваком случају, да би осавременили школски систем, рјешење треба видјети и тражити у савременом педагошком приступу свим наведеним васпитним сегментима. Савремена школа и наставници заборављају на препоруке и парадигму Коменског, сматрајући да његови образовни програми припадају историји. Његове идеје о организацији наставе и односа ученик - учитељ су временски далеко иза нас, а по актуелности припадају будућности. Значајна и наглашена мисао Коменског која гласи "Нека се са дјецом не покушава ништа друго до оно што њихове године не само допуштају већ и траже", треба да буде водиља за организацију савременог наставног процеса. Према томе, ако се уважава и цијени значај хронолошког и умног развоја дјетета и програмски садржаји прилагоде његовом развоју и сазнајним потребама, многе дилеме ће се отклонити и кренуће се стазама жељеног школства. Пратити интелектуални и психофизички развој ученика може само добронамјеран, емоционално вољан и образован наставник, наставник филантропист. Успјешан наставник је онај који перманентно учи и прати педагошке смјернице и препоруке, што значи, како пише Дистерверг "Да учитељ учи док и сам учи, онда кад престане да учи у учитељу умире учитељ". Истини за вољу, многи наставници се још увијек стереотипно придржавају традиционализма у реализацији наставних садржаја и баве се "конзервирањем" података и чињеница у главама ученика, занемарујући њихове жеље, потребе и могућности. Чине им школу досадном и нежељеном. Превазилажење многобројних проблема који усложњавају односе ученик – наставник и уопште школски систем на путу инклузивног учења и учешћа је у увођењу интерактивне наставе. Наставе која представља интерперсоналну интеракцију ученик наставник, односно интеракцију гдје је ученик у исто вријеме и субјекат и објекат наставе. Ријеч је управо о интеракцији ученик наставник, односно ученика ученик и ученик родитељи.

Вриједност интерактивне наставе и другачијих интерперсоналних односа у учењу је у преношењу одговорности са наставника на ученика, односно припремама ученика да заједнички уче и вреднују научено. Интерактивним учењем и формирањем одређених група ученика према способностима и склоностима пружа велику шансу за организовање интегрисаног вида образовања. Овај облик представљао би спонтано учење које би доносило радост живљења и покретачку снагу и мотивацију свима, те све већу потребу за стицање нових сазнања. Н. Сузић (1999. 24) наводи да "Интерактивно учење је процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији". За успјешну реализацију интерперсоналног облика усвајања знања, вјештина и навика је

неопходно припремање наставника за примјену интерактивних метода учења. Битно је оспособити наставнике да успјешно могу организовати интегрисану и активну наставу, односно да активирају ученике у све фазе наставног процеса. По Сузићу (1999. 181) наставник мора да буде добар дијагностичар, да успјешно примјењује методе активне наставе, да успоставља нови квалитет интерперсоналних односа, да је способан за успостављање повољне емоционалне климе у разреду и примјену модела циљно вођеног учења.

Провођење наставних садржаја примјеном интерактивних облика и метода учења у реализацији наставе различитих нивоа сложености и на диференцираним вјежбама представља базу савремене наставе. М. Илић (1999. 77- 88) наводи да "Настава различитих нивоа сложености је теоријски заснован, системски организован, симултан, диференцирани васпитно образовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структура знања, интелектуалног развоја, способности учења, радних навика, темпа рада, мотивације за учење и других фактора, релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе". Према томе, интерактивни облици и процеси учења садржаних у настави различитих нивоа сложености, представљали би базу инклузивном образовању. Процеси учења различитих нивоа сложености почев од усвајања основних чињеница, учења по моделу, учења увиђањем, учења откривањем, критичко процјењивање, прераде информација, затим продукција оригиналних идеја, рјешења, поступака представљају окосницу интегрисане, односно инклузивне наставе.

Уз наведено, посебно питање је реализација проблемске наставе на различитим нивоима сложености у интерактивном учењу јер представља једну од посебних иновација у васпитно образовном процесу крајем XX вијека. Д. Бранковић (1999. 110) истиче да "Интерактивно учење у проблемској настави има више нивоа. Његово пројектовање, организација, реализација и вредновање, остварује се уз примјену посебног система педагошких начела". Аутор даље указује на велики значај интерактивног учења путем групних облика рада у настави у којима се ученици упућују да уче путем рјешавања одређених проблема. Групни облици рада омогућавају остваривање одређених жеља, циљева и сазнајних потреба ученика, које је тешко или немогуће остварити у неким другим облицима учења. Реорганизацијом школског система и осмишљеним приступом у реализацији проблемске наставе на различитим нивоима сложености и интерактивним учењем стварају се оптималне могућности за инклузивни вид образовања.

Веома битан аспект на путу интеграције дјецe с посебним потребама у редован наставни процес је везан за њихову претходну припрему за успјешну социјализацију. Успјешну социјализацију наведене популације морају проводити све друштвене институције полазећи од породице преко предшколских установа, школа и шире. Посебно школе иновативним, односно интерактивним методама учења и посебним методичким приступом у раду могу много учинити на плану социјализације дјецe са развојним сметњама. Социјализација и социјални фактор у моделу интерактивног учења има битан васпитни утицај. Д. Крнета посебно наглашава да «Интерактивни модел школског учења заснива се на поставци да социјални фактори могу битно утицати на ток и резултате васпитно-образовног рада, што није новина, јер је у педагошкој теорији и наставној пракси, још од

најранијих сазнања и искустава познато да фактори средине имају великог утицаја на васпитно-образовни рад». (Д. Крнета, 1999. 212). Битно је схватити да је коначан циљ инклузивног васпитно – образовног процеса потпуна социјализација и интеграција дјеце са посебним потребама у социјалној средини.

Из наведених промишљања да се закључити колики је значај и потреба реформисања школског система у свјетлости интерактивног учења и интегрисане односно инклузивне наставе. Инклузивни облик образовања за сву дјецу без обзира на врсту хендукепа и уз цијењење одређеног степена оштећења ради могућег укључења, представља нови изазов за школски систем. Интеграција дјеце са посебним потребама у школски систем је у суштини изазов за све учеснике у васпитно-образовном систему на путу њихове потпуне социјализације и представља значајан удар на сегрегацијска размишљања не само појединих просвјетних радника, већ и других који су у било каквим везама и односима са наведеном популацијом дјеце.

Закључак

Дјеца са посебним потребама, која чине више од десет посто дјечије популације у свијету, имају сва права на равноправан живот са својим вршњацима. У цивилизованим земљама свијета већ преко двије трећине дјеце са сметњама у развоју похађају редовне школе. У редован школски систем су укључена дјеца са интелектуалним сметњама, емоционално вољним и социјалним потешкоћама, затим дјеца са лакшим поремећајима вида и слуха (слабовида и наглува), поремећајима говора, читања и писања. У ову групу спадају и лакши случајеви менталне ретардације, па чак и један број лакших случајева умјерене менталне ретардације (дјеца са Дауновим синдромом), као инвалидна дјеца.

Основне претпоставке успјешне организације инклузије представља индивидуализована настава и интерактивно учење. Провођење интерактивног учења системом формирања различитих група ученика према интелектуалним способностима склоностима и потребама, уз примјену наставе и наставних садржаја различитих нивоа сложености, те диференцираном наставом и примјеном интерактивних облика и метода учења, представљаће базу успјешној организацији инклузивног система образовања за дјецу са посебним потребама.

Организацијом инклузивног образовања за дјецу са посебним потребама омогућаваће им се потпуна интеграција и укључивање у нормалне токове живота. Коначан циљ васпитно образовног процеса представља потпуна социјализација дјеце са посебним потребама.

На крају да закључимо да не постоји дијете нити одрасла личност код којих треба одустати од дефектолошког третмана и рехабилитације, односно од васпитно образовног процеса, исто као што ни у здравству не постоји болесник од чијег лијечења треба одустати све до посљедњег тренутка његовог живота.

Литература

- Ајдински, Љ. Југословенска конференција за социјалне делатности, Београд, 1981. г.
- Виготски, Л., Основи дефектологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996. г. стр. 34; 47.
- Вицић, М., Стање и проблеми теорије и праксе на подручју менталне ретардације, Специјална школа 1-2, Београд, 1975. г. стр.85
- Вукајловић, Б., Инклузивно образовање, ИП Графид, Бања Лука 2004. г.
- Група аутора, Интерактивно учење, Министарство просвјете Републике Српске, Бања Лука, 1999. г.
- Дефектолошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999. г.
- Душан Ђорђевић, Психологија ментално заосталих лица, Београд, 1979. г.
- Екл, м. Срића, К., Сензомоторни одгој ментално ретардираног дјетета, Савез друштава дефектолога Југославије, Београд, 1969.г.
- Ераковић, Т., Покажи ми па ћу знати, Педагошка мисао и пракса, Нови Сад 1990. г.
- Попадић, Р., Оспособљавање наставника за извођење инклузивног образовања, Радови Филозофског факултета Пале, бр 3-4., Пале, 2001-2002. г.
- Попадић, Р., Правци развоја школског система (у контексту инклузивног образовања), Наша школа, бр. 1-2., Бања Лука, 2002. год.
- Попадић, Р., Педагошко разумијевање инклузивног образовања, Инклузија у школству Босне и Херцеговине, TERPD – Teacher Education and Professional Development, и Одсјек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву, Сарајево, 2003. г.
- Попадић, Р., Талентовани ученици са сметњама у учењу, Радови Филозофског факултета Пале, бр 5., Пале 2003. г.
- Попадић, Р., Идентификација и организација наставе за талентоване ученике, Зборник радова, Савремена универзитетска настава, Природно математички факултет Универзитета у Бањој Луци, 2003. г.
- Хрњица, С., Деца са посебним потребама, Дете са развојним сметњама у основној школи, Учитељски факултет Београд, 1997. г.
- Соколовски, Ж., Педагогија, Дефектолошки факултет, Београд, 1995. г.
- Шаренац, О., Теорија и пракса специјалног школства у БиХ, Тузла, 1999. године стр. 10.
- Зовко, Г., Одгојно образовна интеграција дјеце с тешкоћама у развоју, Новости, Загреб, 1980. бр.12 – 13.