

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

• НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • LIV • Бр. 4-5 • 2005 •

4-5



LV год. LIV бр. 4-5 стр 321-548 Београд 2005.

Vesna Kravarušić

A POSSIBLE FORM OF IN-SERVICE TRAINING OF VOCATIONAL SCHOOL TEACHERS

**Summary** *With the changes in modern society education is faced with new demands which extend the range of roles and competencies required from teachers. Since the start in 2001 of the educational reform in Serbia, attempts have been made to establish, by regulations, such a system which would bring it closer to modern European tendencies in the segment of professional in-service training of teachers. This segment requires a most urgent engagement able to change the conditions in schools for the benefit of students. The paper describes one of possible forms of an extended seminar titled "The Role of the Teacher in the Teaching Process", aimed at increasing the level of professional competencies of teachers. The seminar was held in the School for Dental Technicians, in the period from October 2004 to June 2005. It included preparation, successive training sessions and individual and group advising work between the sessions. The following themes were covered: the meaning and the importance of the school reform, a reformed role of the teacher in the teaching process, types of learning, types of teachers, the rules and the procedure of visualization, teaching methods, characteristics of traditional and interactive teaching, characteristics of adolescence, educational aims and tasks, lesson preparation, Power Point presentations in the teaching process, team work and team teaching, setting and carrying out projects.*

**Keywords:** teacher, in-service training, self-education, vocational school, school reform, Serbia.

Весна Краварушић

ВОЗМОЖНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

**Резюме** *Происходящие в современном обществе перемены ставят перед образованием новые требования, расширяющие роль и профессиональную компетенцию преподавателя. В рамках реформы образования в Сербии с 2001 года сделаны попытки образования системы повышения квалификации преподавателей близкой к современным европейским тенденциям. Данная область требует срочной регуляции. В работе рассматривается система требований, предъявляемых к преподавателю и результаты семинара "Роль преподавателя в современном образовательно-воспитательном процессе", предназначенного для повышения уровня профессиональной компетенции преподавателей. Семинар проведен в средней зуботехнической школе, с октября 2004 по июнь 2005 г. В рамках семинара рассматривались следующие вопросы: подготовка, обучение, индивидуальная, групповая и менторская работы. Разработаны следующие темы: значение и роль школьной реформы, новая роль преподавателей в образовательно-воспитательном процессе, виды учения, типы преподавателей, методы обучения, характеристики традиционного и интерактивного обучения, характеристики подросткового возраста, цели и задачи образования и воспитания, оценки знаний, подготовка преподавателя к уроку, Power Point презентация и функция обучения, совместная работа и обучение, проекты.*

**Ключевые слова:** преподаватель, повышение квалификации, самообразование, средняя школа, школьная реформа, Сербия.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Мр Миља Вујачић

Институт за педагошка истраживања  
Београд

УДК – 376

Прегледни чланак  
Примљено: 10. X 2005.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ - ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ПРАКТИЧНА РЕАЛИЗАЦИЈА

**Резиме** *У овом раду разматрају се теоријске основе инклузивног образовања, које је последњих деценија изузетно актуелно у свим друштвима која улазе или су већ ушла у процес реформе образовног система. Објашњени су одређени термини који се ширењем користе, као и они који су превазиђени, а односе се на децу са посебним потребама. Приказом различитих модела или приступа у образовању деце са посебним потребама, који се јављају од 1960-их година до данас, указује се на основне разлике између интеграције и инклузије, као и на користи које од инклузије имају сви њени учесници. Упоредним бројним подацима, процес увођења инклузивног образовања у многим земљама одвија се веома брзо и сигурно. На укључивање деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне програме утичу бројни фактори, који често представљају озбиљне препреке. Имајући у виду значај раног образовања деце са посебним потребама, посебна пажња је посвећена могућностима и препорукама за њихово укључивање у предшколске установе. Укључивање деце са посебним потребама могуће је остварити у програмима усмереним на деце, позитивним односом вршњака и васпитача према деци са посебним потребама, сарађом са родитељима и формирањем тима за праћење и подстицање развоја деце.*

**Кључне речи:** инклузивно образовање, деца са посебним потребама, вршњачки односи, предшколско васпитање.

Терминологија и класификација

Постоје бројне разлике међу ауторима када је у питању терминологија везана за децу са развојним сметњама. Раније су коришћени термини као што су: инвалид, дете ометено у развоју, хендикепирано дете. Временом се ови термини замењују терминима као што су "деца са тешкоћама у развоју" или "деца са сметњама у развоју", али је акценат и даље на проблему који дете има.

Да би се избегли ови неприлагођени термини, у скорије време све чешће се употребљава термин "деца са посебним потребама". Овај термин су међу првима увели енглески аутори Варнок, Гулифорд и Фин (Warnock, Gulliford, Fisch, према: Хрњица и сар., 1991). Међутим, неки теоретичари сматрају да овај термин није довољно прецизан. По њиховом мишљењу, под овим термином не подразумевају се само посебне потребе, већ и посебни путеви којима особа са сметњама у развоју задовољава те потребе и тешкоће на које при томе наилази (Хрњица и сар. 1991). Сматрамо да овај термин није довољно прецизан из још једног разлога. Можемо рећи да свако дете има

особен скуп потреба и да изражава одређене посебности у односу на другу децу. Осим тога, овај термин се односи и на децу надпросечних способности, односно надарену децу. Међутим, због прихваћености овог термина, у свету и код нас, када су деца са тешкоћама у развоју у питању, користимо га у даљем тексту.

Код различитих аутора наилазимо и на различите дефиниције, када су у питању деца са посебним потребама. У неким дефиницијама присутно је наглашавање проблема или тешкоће коју дете има, при чему се не узима у обзир личност детета у целини. С друге стране, деца са посебним потребама се посматрају у односу на просечну децу, при чему се занемарује да су и међу децом исте хронолошке доби присутне разлике у погледу интересовања, потреба, способности, односно развоја у целини. "Деца са посебним потребама су она деца која у свом развоју изражавају неке посебности по којима се разликују од већине деце исте хронолошке доби" (Кобеџаk, 1998). Каријер (Carrier) сматра да од начина представљања деце и младих са посебним потребама у великој мери зависи њихов идентитет и могућности које су им доступне. Ако се деца са посебним потребама представљају само као деца са сметњама, поремећајима и ограничењима, често се нереално оцењује вредност њихових постигнућа и она се ограничавају, уместо да се подстичу, при извођењу одређених делатности (према: Кавклер, 2003). Временом је померен фокус са тешкоће коју дете има на личност детета у целини, при чему се тешкоћа коју дете има не посматра као проблем, већ као природна различитост. Овакво схватање присутно је у следећој дефиницији: "Свако дете са сметњама у развоју посматра се као особено, јединствено биће, а органско и функционално оштећење сагледавају се у склопу дечје личности као целине" (Хрњица, 1997).

Дефиниција коју можемо наћи у свим документима међународне заједнице који су посвећени деци са посебним потребама, указује на позитиван приступ према овој деци – *Деце са тешкоћама у развоју је деце са посебним потребама. Деце са посебним потребама је деце*. Подршка детету са посебним потребама да развије своје могућности, да проведе детињство као и остала деца и да се у границама могућег оспособи за живот, представља испуњење хуманог задатка сваког друштва. Положај ове деце и однос према њима друштвено је условљен. Промена терминологије која се односи на ову децу указује да се однос друштва према њима временом мењао.

Како се сва деца међу собом разликују, тако и међу децом са посебним потребама постоје разлике које су, између осталог, условљене врстом и тежином сметњи које постоје. У односу на врсту и тежину сметњи које су присутне, ова деца се међу собом разликују и према потребама које имају. Постоји велики број класификација функционалних развојних поремећаја и оне се обично разликују од земље до земље. Једну од класификација функционалних развојних поремећаја, која има шест категорија, предложио је истраживачки тим ОЕЦД/ЦЕРИ (OECD/CERI). У оквиру сваке категорије, за свако дете се утврђује: степен тежине функционалних развојних поремећаја и у складу са тим интелектуалне, образовне и социјалне последице (према: Хрњица, 1997).

– *Оштећење сензорних функција* (оштећење вида, слуха, сензорни поремећаји тактилне осетљивости, бола, додира, кретања и равнотеже);

– *Поремећаји когнитивних, интелектуалних, перцептивних функција и функција пажње* (ментална заосталост, поремећаји учења, говорне дисфункције, поремећаји пажње, окуломоторни перцептивни поремећаји и сл.);

– *Поремећаји контроле мишића* (посебно они који ометају или онемогућавају кретање детета, непосредну комуникацију и интеракцију детета са средином као што су: церебрална парализа, ортопедски поремећаји, поремећаји у говорној артикулацији, ампутације, дисморфички синдроми, стање мишићне слабости и сл.);

– *Оштећење физичког здравља деце* (метаболички и физиолошки поремећаји, као што су хипотироидизам, галактосемија, фенилкетонурија, астма, јувенилни дијабетес, урођене болести срца, зависност од апарата за одржавање живота и сл.);

– *Емоционални дечји поремећаји* (ситуациони поремећаји, дечије неурозе, дечије психозе, емоционалне промене изазване оштећењем нервног система и сл.);

– *Неадекватно функционисање условљено различитим спољашњим факторима*, као што су: дисфункционалне или хаотичне породице, неодговарајуће и неодговорно понашање родитеља, злостављање деце од стране родитеља, тежи облици неуроза родитеља, психотични родитељи и сл.

Наведена класификација развојних сметњи рађена је само према једном, доминантном, проблему који дете има. Око 60% деце са развојним сметњама, поред једне доминантне, има још неку додатну сметњу. (Хрњица, 1997).

### Образовање деце са посебним потребама

Постоји неколико различитих приступа према образовању деце и особа са посебним потребама, који се јављају од 1930-их година до данас.

*Медицински модел* се јавља 1960-их година. Овај модел је подразумевао организовање специјалних школа за мали број деце која су образована под посебним условима, уз добро обучене професионалце, при чему се велики значај придавао дијагностици и третманима са децом. За овај модел карактеристично је да особу са посебним потребама види као проблем. Сва пажња је била усмерена на њену тешкоћу и неспособност, а друштво је усмеравало своје активности према организовању специјалних служби и поступака којима ће отклонити или ублажити последице сметњи. На тај начин, деца су од најранијег доба одвојена од родитеља, искључена из локалне заједнице и отуђена од друштва. Социјални контакт је ограничен само на стручно особље које је усмерено на "оздрављење", док су потребе за сигурношћу, љубављу, припадањем, активношћу, учењем и независношћу занемарене.

*Модел дефиниција* се јавља 1970-их и 1980-их година. За овај модел је карактеристично да се дијагностикује и утврђује шта све дете не може, у чему има потешкоћа, а друштво настоји да посебним поступцима утврђене недостатке смањи или отклони. У случају да то не успе, дете се искључује из природне средине и свих могућности које та средина нуди. Овај модел је прелаз између медицинског и социјалног модела. У том раздобљу, са различитим успехом и у различитим земљама, јавља се покрет "*инијеграције*" који је углавном усмерен на укључивање деце са мањим тешкоћама у развоју у редовне групе вртића и школа. На тај начин деца са посебним потребама се настоје што више приближити просечној деци. Иако је дете укључено у редован програм, средина га не прихвата онакво какво јесте, не мења ставове и односе према њему (Кобеџак, 1998). Управо из овог разлога процес интеграције је често неуспешан и дете није у могућности да одговори захтевима које вртић или школа постављају пред њега.

Дубоки смисао интеграција налази у појму "*инклузија*" који подразумева укључивање, припадност и јединство. То је филозофија која тврди да разреди и заједнице нису потпуни док у њима нису сви добродошли. Такав начин размишљања основа је *социјалног модела* који се јавља 1990-их година. Критика медицинског модела односи се на то да медицинске интервенције, иако су неопходне, саме немају смисла и не представљају решење, већ је потребно разматрати интервенције које ће обезбедити квалитетан живот деце са посебним потребама. Фокус се са детета и његовог проблема помера на друштво у целини и његове институције које су, дискриминацијом и негативним ставовима, детету стварале већи проблем него што је сама тешкоћа коју има. По мишљењу В. Радоман, социјални модел не третира развојне тешкоће као индивидуални проблем појединца и његовог неадекватног функционисања него, истовремено, и као проблем неадекватног и неподесног друштвеног окружења и третмана (Радоман, 2003). Критике медицинског модела довеле су до великих промена у ставовима према особама и деци са посебним потребама, што се одразило и на образовање. У то време, у многим земљама, отпочео је процес реформе образовних система, у циљу стварања услова за образовање **све** деце, укључујући и децу са посебним потребама као и децу из мањинских група. На Међународном Конгресу о специјалном образовању, одржаном у Манчестеру 2000. године, преко хиљаду делегата из 90 земаља света изјаснило се да је спремно да се укључи у стварање услова за инклузивно образовање (Сретенгов, 2000).

Образовање је у то време почело да се разматра и из угла дечијих права. Појављује се низ међународних докумената који проблеме деце са посебним потребама разматрају из угла дечијих права и једнаких могућности, не само у погледу образовања, већ и укључивања у активности заједнице, из којих су деца са посебним потребама до тада углавном била искључена.

Један од међународних докумената је *Конвенција о правима деце* – уговор Уједињених нација, усвојен 1989. године, који прецизира која све права припадају деци (према: Фонтејн, 1993). У Конвенцији можемо разликовати неколико група права. Једно од њих је и право на развој. Свако дете, па и дете

са посебним потребама, има право на потпуни развој свих својих потенцијала. У права на развој, поред осталих права, спада и право на образовање. Члан 28 *деци гарантује право на образовање под једнаким условима*. Деца са посебним потребама имају право на образовање и активно учешће у животу заједнице. Посебно важна одредба у односу на децу са посебним потребама је исказана у члану 9, којим се деци гарантује право да живе са својим родитељима. Остваривање права за децу са посебним потребама у многим друштвима наилази на низ препрека, што захтева преиспитивање и мењање досадашњих активности на пољу образовања деце са посебним потребама.

У документу Уједињених нација из 1993. године, под називом "*Стандардна правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом*" (према: Сретенгов, 2000), посебно се истиче развијање свести о потребама и правима особа са тешкоћама у развоју, као што су права на здравствену заштиту, рехабилитацију и помагала. Држава је обавезна да осигура васпитање и образовање под једнаким условима као и за осталу децу. Сви закони и остале мере треба да омогуће живот деце са посебним потребама у властитој породици, уз пружање додатних услуга. Захтева се да удружења особа са тешкоћама у развоју и удружења родитеља равноправно учествују у доношењу одговарајућих законских прописа, уклањајући притом све облике дискриминације.

План акције, када су у питању деца са посебним потребама, усвојен је на Светској Конференцији о посебним образовним потребама одржаној у Шпанији 1994. године (*Саламанка документ*). На овој конференцији су представници 92 земље и 25 међународних организација прихватили принцип по коме школе треба да прихвате сву децу независно од економског и социјалног статуса деце, физичких, интелектуалних или језичких способности. Школе су дужне да се организовано и кадровски припреме за испуњавање овог захтева, који се односи на обавезу да буду прихваћена деца из разних маргинализованих група, а посебно деца која имају тешкоће у развоју. Овај документ државама потписницама даје сугестије у циљу унапређења образовања за децу са посебним потребама (Save the Children, 2001).

Образовање за сву децу са посебним потребама треба обезбедити у оквиру редовног образовног система. С обзиром да многа деца имају тешкоће у савладавању образовних програма и стога имају посебне образовне потребе, школе треба да пронађу начине за образовање све деце, укључујући и децу која имају озбиљне развојне тешкоће. Образовне стратегије треба базирати на принципима инклузивног образовања и у том циљу сугерише се развој пилот пројеката у овој области, као и размена искуства са земљама које су стекле искуства у реализацији инклузивних програма. Према овом документу, потребно је развијати механизме планирања, опсервације и евалуације, као и начине учешћа локалне заједнице и родитеља у доношењу одлука везаних за инклузивне пројекте. У контексту промене образовног система, сви едукативни семинари за васпитаче и учитеље, морају да обухвате област образовања деце са посебним потребама.

*Међународно саветовање о образовању у раном дејинијству и посебним образовним потребама* одржано је у септембру 1997. године у Паризу (према: Стрика, 1998). Циљ саветовања био је промовисање новог светског тренда – укључивање деце са посебним потребама у постојеће системе васпитања и образовања, односно реконструкција система који треба да се развијају тако да могу да задовоље потребе све деце. Наглашен је значај развијања међусобне сарадње родитеља, наставника, терапеута, стручњака из разних области, донатора, владе, невладиних организација и других актера и дате су смернице креаторима програма како да олакшају ту сарадњу.

Упркос напорима да се образовање учини доступним свој деци, још увек је у свету присутан велики број деце којима ово право није остварено, или уколико јесте, одвија се у незадовољавајућим условима.

### Разлике између интеграције и инклузије

Посматрајући интеграцију и инклузију у контексту друштвених промена, можемо сагледати и њихову различитост. Интеграција представља одређену хијерархијску форму. То значи да је код детета са потешкоћама највише потребно проценити његове способности и могућности и тек када оно покаже одређени ступањ просечности може се интегрисати. То значи да дете треба припремити и “променити” да би могло бити укључено у редовни вртић или школу. Насупрот томе, инклузија подразумева припрему и мењање образовног система, а не детета, чиме се омогућава учешће детета у свим активностима које школа нуди, што води елиминисању сегрегације и одбацивања ове деце. “Инклузија подразумева крупне промене у редовном систему образовања и излагање у сусрет посебним потребама кроз промену курикулума, унапређење наставног кадра и стручних сарадника, техничке опремљености школа и низ других промена” (Карић, 2004). Инклузија је, насупрот интеграцији, мрежаста форма, која прихвата дете онакво какво јесте, ставља га у средиште збивања, омогућава му да по својим критеријумима, способностима и интересовањима суделује и сарађује са осталима. Инклузија подразумева добровољни избор појединца, омогућава му партнерство и сарадњу. Она је приступ којим се наглашава да је различитост у способностима и потребама природна и пожељна. Инклузија поштује индивидуалност сваког детета и схвата се као модел интервенисања према оним групама деце која су друштвено искључена.

Интеграција не подразумева било какву реформу образовних институција која би омогућила лакше укључивање деце. Да би се дете укључило, потребно је да буде припремљено за тај процес. Степен успешности адаптације детета је мера успешности његове интеграције. Интеграција нема утицаја на мењање ставова према овој деци. По мишљењу неких аутора, највећа слабост интеграције јесте управо у томе што подразумева прилагођавање детета школи (Карић, 2004).

За разлику од интеграције, инклузија представља преображај, не само васпитно-образовних институција, већ и целе заједнице. Њен предуслов, али и последица, јесте мењање личних ставова. Начин да се то постигне јесте стварање услова у којима ће доћи до интеракције између деце са и без тешкоћа у развоју. Први и основни корак за то јесте укључивање деце са посебним потребама у редовне вртиће и школе.

### Разлози за инклузију

Анализирајући различите приступе у погледу образовања деце са посебним потребама, који су се временом мењали, увиђамо предности инклузивног образовања. Разлози за инклузивно образовање су бројни, као и користи које од овог процеса имају сви његови учесници. Један од разлога за инклузију јесте *осијваривање права на образовање деце са посебним потребама*. Остваривањем права ове деце на образовање, заједно са вршњацима, стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба, које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре.

Инклузивно образовање *омогућава деци са посебним потребама да остваре са својим родитељима*. Укључивање деце са посебним потребама у специјалне школе често подразумева њихово одвајање од породица и промену места становања, имајући у виду да су те школе често смештене ван места у којем дете живи. Укључивањем деце са посебним потребама у редовне образовне институције ово право им се остварује.

Инклузија представља *подршка за мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса*. Укључивање деце са посебним потребама подстиче васпитаче и учитеље да примењују различите методе и стратегије у раду, које излазе у сусрет потребама све деце.

Медицински третман, који се везује за специјалне институције, није сам за себе довољан. Укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића и школа представља прилику за *ојкривање очуваних појеницијала дејетта*, који су основа за даљи развој и, у границама могућности, оспособљавање за самосталан живот.

Негативни ставови васпитача, учитеља, остале деце и родитеља према деци са посебним потребама често су присутни због недовољне информисаности и недостатка претходног искуства са овом децом. Укључивањем деце са посебним потребама, упознавањем са њиховим потребама и потврђивањем успешности процеса интеграције *негативни ставови се мењају*, а самим тим и однос према овој деци.

### Препреке за инклузију

Иако се све више увиђају слабости специјалног образовања, као и то да образовање није свима доступно, процес увођења инклузивног образовања

одвија се веома тешко и споро. Препреке за инклузију су бројне и укључују друштвене чиниоце, локалну заједницу и стање у образовним системима.

Психолошке препреке, као што су стереотипи и предрасуде и на њима изграђени *негативни ставови* према деци са посебним потребама, представљају основне препреке да се отпочне са инклузивним образовањем. Негативни ставови могу бити присутни код свих актера васпитно-образовног процеса (васпитача, учитеља, стручних сарадника, осталог особља вртића или школе, родитеља, остале деце). Отпор запослених у образовним институцијама према деци са посебним потребама негативно се одражава на квалитет васпитно-образовног процеса. Негативни ставови васпитача/учитеља и родитеља деце могу утицати на неприхватање деце са посебним потребама од вршњака, што отежава њихово укључивање и међусобну интеракцију деце. Деца са посебним потребама и њихови родитељи, због недостатка самопоуздања и неповерења, избегавају социјалне интеракције, што често онемогућава укључивање ове деце у редовне образовне институције. Мењање и превазилажење негативних ставова одвија се веома споро и тешко, али је то неопходан услов за увођење инклузивног образовања.

Препреку за инклузију представља и *нејасноћа* законских прописана којима би сва деца имала право на заједничко дружење и образовање са вршњацима. Постојеће законске прописе који онемогућавају укључивање ове деце у редовне институције би требало мењати. На пример, у предшколским установама у Црној Гори, при упису у вртић, сваки родитељ мора да донесе лекарско уверење о психо-физичком здрављу детета. Овим прописом онемогућено је укључивање деце са посебним потребама у вртић.

*Нејасноћа* адекватних услова у вртићима и школама често може да отежа укључивање деце са посебним потребама, а у неким ситуацијама и у потпуности онемогући њихово укључивање. Приликом градње вртића и школа не води се рачуна о посебним потребама деце са развојним тешкоћама. У великом броју институција нема косих равни и прилагођених тоалета, што појединој деци и родитељима ствара тешкоће. Исхрана у вртићима не одговара здравственим потребама све деце. Велики број деце у групама и одељењима такође може представљати препреку као и недовољна опремљеност радних соба и учионица потребним средствима. Поред физичких услова, препрека може бити и недовољна припремљеност васпитача и учитеља за рад са овом децом.

Васпитно-образовни програм који се реализује у установи утиче на квалитет инклузивног програма. *Традиционални васпитно-образовни програми* у којима је нагласак на садржајима и усвајању знања, при чему се недовољно рачуна води о индивидуалним разликама и потребама деце, не пружају могућност за откривање дечијих индивидуалних потенцијала. У овим програмима праћење и оцењивање почива на поређењу успеха деце са општим нормама уместо на праћењу индивидуалног тока развоја сваког детета. С обзиром да ови програми не омогућавају деци да уче на свој начин и не излазе у сусрет њиховим потенцијалима, могућностима и интересовањима,

често се дешава (нарочито у школама) да се укључивање ове деце заврши неуспешно.

### Инклузивни програм у предшколској установи

На укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића могу утицати бројни чиниоци, позитивни и негативни, било да се односе на саму установу или на услове који постоје ван ње. За успешно укључивање деце са посебним потребама и успешну реализацију инклузивног програма неопходно је извршити припрему установе у целини. Поред физичке припремљености објеката која подразумева адекватна просторна решења, опремљеност група дидактичким материјалом и литературом и адекватан број деце у групама, претпоставке за успешну реализацију инклузивног програма су: (а) васпитно-образовни програм усмерен на дете; (б) позитиван однос и прихватање од вршњака; (в) позитивни ставови и однос васпитача према деци; (г) укључивање родитеља и сарадња са породицама; (д) постојање тима за праћење и подстицање развоја детета и креирање индивидуалног едукативног плана.

*Васпитно-образовни програм усмерен на дете.* У основи сваког предшколског програма стоји једна концепција или теорија васпитања са претпоставкама о природи детета и његовог учења и развоја, природи и функцијама предшколског васпитања и образовања и предшколске установе (Пешић, 1998). Филозофија програма, представе о детету и његовом развоју, однос васпитача према деци и начин организације процеса учења одређују у којој мери ће укључивање деце са посебним потребама бити успешно или не.

Успешно укључивање деце са посебним потребама могуће је остварити у програмима који су усмерени на дете и који полазе од потреба, интересовања и могућности сваког детета, при чему се дете посматра као јединствено, а разлике које постоје међу децом схватају се као природне и пожељне. У овако планираном програму, укључивање деце са посебним потребама је нешто што се подразумева. Васпитање деце на начин који подстиче индивидуалност, критичко мишљење, иницијативу, постављање питања, прављење избора, независност, доношење одлука, поштовање различитости и индивидуализацију ствара услове за квалитетно образовање све деце.

*Деца са посебним потребама и вршњаци.* Несумњив је значај који родитељи, васпитачи, учитељи и остале одрасле особе имају на дете. Ипак за социјално и емоционално учење најважнији су односи са вршњацима. Социјалне интеракције са вршњацима представљају основу за развој и социјализацију детета. По мишљењу неких аутора (Heekin, Mengel, 1997) ови односи имају утицај на: (а) развој социјалних вредности, ставова, погледа на свет и опште способности; (б) предвиђање и утицај на будуће ментално здравље детета – деца која имају слабе односе са вршњацима и која остају социјално изолована склона су психичким проблемима када одрасту; (в) група вршњака пружа окружење у којем се уче и вежбају социјалне

вештине; (г) подучавање деце како да контролишу агресивно понашање – надвладавање агресије у групи вршњака сигуран је начин да се науче и вежбају границе до којих се сме ићи; (д) помоћ при развијању ширих погледа на свет и помак од егоцентризма; (ђ) утицај на образовно постигнуће детета и његове циљеве за будућност. Према неким ауторима социјална компетенција и успешно остваривање социјалних односа су у узајамној вези – од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док са друге стране успешни социјални односи са вршњацима значајно доприносе развоју дететове социјалне компетенције (Гашић-Павишић, 2002).

Основни смисао инклузије јесте укључивање деце са различитим сметњама у развоју у редовне групе вршњака, њихове међусобне интеракције и користи које имају обе групе деце. Један од главних разлога за укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића/школа јесте могућност за учење успешних облика социјалног понашања од остале деце у групи. Уколико дете са посебним потребама није укључено у редовну групу, већ искључиво у групу деце која такође имају сметње у развоју, недостајаће му модели за учење успешног социјалног понашања, што се може негативно одразити на развој социјалних вештина и дететову мотивацију за учење у групи вршњака.

Успешна интеракција међу децом може бити остварена само уколико деца са посебним потребама и њихови вршњаци развију конструктивне односе који су позитивни, брижни и пуни подршке. Подаци из истраживања које су обавили амерички аутори Џонсон и Роџер (Johnson and Roger) а који се односе на испитивање односа између деце са посебним потребама и остале деце у групи показују да: (а) постоје негативни ставови код остале деце и да су проузроковани предрасудама које постоје у друштву уопште према деци са посебним потребама; (б) први утисци о детету са посебним потребама формирају се током почетних интеракција или већ при првом сусрету; (в) ти утисци могу бити позитивни, негативни или не укључују никакве односе или међусобну повезаност; (г) зависно од социјалне ситуације у којој се одвијају те интеракције, развија се или процес прихватања или процес одбацивања детета са посебним потребама; (д) процес прихватања развија се када су деца укључена у заједничке активности усмерене позитивном циљу, односно када су образовни циљеви тако структурирани да деца морају сарађивати приликом учења; (ђ) на супрот томе, процес одбацивања развија се када деца нису укључена у заједничке задатке приликом учења, већ је присутна компетитивна и негативна клима која не подстиче њихову међузависност. У тим ситуацијама деца се често осећају као супарници или угрожени једни од других или се уопште не успевају упознати. Развијају се негативне слике о себи и вршњацима, а негативни ставови, уколико постоје, задржавају се или појачавају (према: Кобеšћак, 1998.). По мишљењу неких аутора, недостатак заједничког искуства и тешкоће у комуникацији, могу бити основа за подвојеност деце са посебним потребама и остале деце у групи, тако да између њих не постоји стварна интеграција, иако се физички налазе у истом простору (Гашић-Павишић, 2002). Бројна истраживања показују да смањена социјална

компетенција деце са посебним потребама утиче на квалитет социјалне интеракције са вршњацима. Истраживањем које је обавио Гуралник (Guralnick) утврђено је да степен социјалне интеграције деце са посебним потребама зависи од степена ометености, односно да уколико је ометеност тежа, интеракција мање личи на вршњачку и мање је уравнотежености у односима (према: Гашић-Павишић, 2002).

*Улога васпитача у инклузивном програму.* Прихватање од вршњака основа је за успешну социјалну интеграцију деце са посебним потребама. Понекада до тога долази природним путем. Међутим, кључну улогу у томе има васпитач који проводи највећи део времена са децом. Васпитачи су са својим мишљењима и ставовима најважнији чинилац укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића. Међутим, пред њих се често постављају бројна питања када у групи добију дете са посебним потребама: Како приступити овом детету? Шта ће на то рећи деца, а шта њихови родитељи? Да ли сам као васпитач довољно спремна и довољно образована да са тим изазовом изађем на крај? Када су ставови васпитача у питању можемо издвојити три основне варијабле које одређују спремност прихватања детета са посебним потребама (Кобеšћак, 2001): (а) уверење васпитача да је способен подучавати такво дете; (б) уверење да дете може постати користан члан друштва и (в) уверење да редовни вртићи треба да образују децу са посебним потребама.

Основна улога васпитача у инклузивном програму јесте да створи околину ослобођену предрасуда, услове у којима ће деца бити у могућности да ступају у међусобне интеракције, уче једна од друге и размењују искуства и мишљења. Да би се то постигло, веома је важно да изостане сажалење васпитача и да се у групи на природан начин говори о проблему детета. Поред тога веома је битно да васпитач ставља нагласак на оно у чему се дете са посебним потребама осећа сигурно, на различите способности, хобије и интересовања, односно да се бави дететовом личношћу у целини а не само конкретном сметњом. Утицај на децу да прихвате разлике које међу њима постоје, васпитач може вршити организовањем активности које су деци занимљиве, а путем којих откривају своје тело, предмете, места и особе које их окружују (Heekin, Mengel, 1997). Деца се подстичу да мерећи, гледајући, осећајући и слушајући откривају које особине деле са вршњацима, а по којима су особени. На тај начин деца уче да сви имамо сличности али и разлика. Уче да нас индивидуалне посебности чине оним што јесмо, да разлике могу бити подстицајне и да је у реду бити различит. Путем ових активности деца могу открити да сва остала деца имају исте потребе, нарочито потребу да буду прихваћена.

Када је у групи створио позитивну климу и развио позитивне односе према деци са посебним потребама, васпитач ће бити у прилици да даље лакше подстиче и развија социјалну интеракцију у групи. Неки аутори сматрају да је подстицање социјалне интеракције могуће постићи путем кооперативног учења, при којем деца раде заједно како би постигли одређени циљ и завршили постављене задатке (Janney, Snell, 1996). Индивидуализовани

приступ у раду са децом јесте начин да васпитач изађе у сусрет потребама, интересовањима и способностима сваког детета у групи. Индивидуализовано подучавање је приступ који се базира на индивидуалним разликама међу децом и који узима у обзир све карактеристике које дете доноси у васпитни процес. Да би успешно организовао рад васпитач мора у довољној мери познавати особености деце и разлике које међу њима постоје. Полазећи од особености сваког детета васпитач је у могућности да креира активности тако да се свако дете осећа успешним, а да је при томе суочено са изазовима. Према мишљењу неких аутора, димензије индивидуалности које васпитач мора узети у обзир приликом планирања активности за децу су: развојни ниво детета, стил учења, темперамент, интересовања, мотивација, пол и породично порекло (Милић, 2002). У циљу упознавања особина и карактеристика сваког детета од васпитача се очекује да посматра и прати децу, бележећи податке о њиховом понашању, развоју и интеракцијама са другом децом. На основу података које добије посматрањем, васпитач је у прилици да даље планира индивидуалне и групне активности.

У специјалним установама нагласак се ставља на проблем који дете има, док је у редовној предшколској установи нагласак на личности детета у целини и на његовим очуваним потенцијалима. Откривање очуваних потенцијала детета са посебним потребама је једна од основних улога васпитача у инклузивном програму. Проналажење онога у чему је дете успешно омогућава васпитачу да активности организује тако да кроз очуване потенцијале даље подстиче развој детета. Очувани потенцијали су основа за развијање нових интересовања и стварање мотивације за даље учење и развој.

*Сарадња са родитељима.* Истраживање утицаја интеграције на родитеље, као и утицај родитеља на интеграцију до сада није довољно проучавано. За успешну реализацију инклузивног програма веома је важно успоставити квалитетну и континуирану сарадњу између вртића и породица деце са посебним потребама. Уколико се интереси, приоритети и бриге породица налазе у средишту програма намењених деци са посебним потребама, њихови родитељи ће развити чврсте везе са васпитачима и постаће партнери у смишљању и примени образовања које је усмерено на њихово дете. Да би се овај циљ остварио, неки аутори сматрају да васпитачи морају поседовати одређене квалитете: (а) поштовање – васпитач који је спреман да прихвати мишљење и осећање родитеља постаје добродошао извор подршке; (б) став у коме нема просуђивања – захтева позитивно и отворено размишљање о породицама, без обзира на то какви су њихови лични квалитети; (в) саосећање – саосећање према породици показује се осетљивошћу на њену ситуацију и разумевањем те ситуације (Daniels, Stafford, 2002).

Један од предуслова успешне сарадње са родитељима јесте поверење. Имајући у виду то да родитељи деце са посебним потребама морају саопштити више података о својој деци од других родитеља и да је велики део тих информација веома осетљив, родитељи морају бити сигурни у сваком тренутку да ће информације које пренесу васпитачима или осталим члановима тима

бити поверљиве. Породице деце са посебним потребама обично претерано и свакодневно стрепе у вези са успешношћу своје деце. Из тог разлога, корисно је да им се редовно преносе сви мали кораци које дете чини ка успеху. За родитеље који имају дете са посебним потребама веома је корисно да се сусрећу и разговарају са другим родитељима деце са посебним потребама. У оквиру вртића могуће је формирати групу родитеља за пружање подршке. На овај начин родитељи имају прилику да размењују информације, дају и примају емоционалну подршку и тимски раде на заједничким проблемима.

*Тим за праћење и подстицање развоја деце.* Неопходан услов успешног укључивања деце са посебним потребама у редован систем образовања јесте формирање тима у вртићу за праћење и подстицање њиховог развоја. Тим се формира на самом почетку уласка детета у институцију и чине га родитељ детета, васпитач и стручни сарадници вртића. Једна од основних улога тима јесте израда Индивидуалног едукативног плана – документа који олакшава праћење и подстицање дечијег развоја и у чијој изради учествују равноправно сви чланови тима. По мишљењу неких аутора, Индивидуални едукативни план је врста уговора који је потписан од стране васпитача/учитеља, родитеља, стручних сарадника и осталих учесника који могу да помогну у испуњавању посебних образовних потреба детета. (Grenot-Scheyer, 1996). Израда индивидуалног едукативног плана је дугорочан процес и подразумева стално ревидирање током године, у складу са потребама и подацима добијеним праћењем. Елементи индивидуалног плана су: (а) основни подаци о детету и породици (дијагноза, претходно лечење, услуге итд.); (б) тренутни ниво развоја детета (тешкоће, очувани потенцијали); (в) циљеви по областима дечијег развоја; (г) васпитно-образовни задаци (уситњени краткорочни циљеви); (д) подаци о постигнућима детета; (е) подаци о интеракцији са вршњацима; (ж) план сарадње са породицом – динамика састанака; (з) подаци о начинима саопштавања података родитељима; (и) подаци о посебним услугама које се детету пружају; (и) предлози за наредни период.

Важно је напоменути да инклузивно образовање не подразумева увек укључивање све деце са посебним потребама. Да ли ће дете бити укључено или не, зависи од врсте и степена оштећења и од услова који постоје у конкретној предшколској установи. Укључивање се препоручује само уколико је то заиста у интересу детета са посебним потребама и остале деце у групи. Могуће контраиндикације односе се на децу са вишеструким сметњама и децу са аутизмом. Преласком детета из вртића у основну школу број контраиндикација се повећава.

## Литература

- Daniels, E. i Stafford K. (2002): *Укључивање деце са посебним потребама у редовни васпитно-образовни процес*, Подгорица, Педагошки центар Црне Горе.  
 Фонтејн, С. (1993): *То је право*, УНИЦЕФ, Београд.



- Гашвић-Павић, С. (2002): Вршњачко-социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*, бр 5, (452-469).
- Grenot-Scheyer, M. (1996): *The Inclusive classroom*. Westminster, Teacher Created Materials.
- Heckin, Š. i Mengel P. (1997): *Novi prijatelji*. Zagreb, Mali profesor.
- Хрњица, С. (1991): *Омењено деће*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (1997): *Деће са развојним сметњама у основној школи*, Београд, Учитељски факултет.
- Janney, R. i Snell, M. (2000): *Modifying Schoolwork*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing Co.
- Карпић, Ј. (2004): Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања, *Настава и васпитање*, бр 1, (142-146).
- Кавклер, М. (2003): Укључивање деце са посебним потребама, *Настава и васпитање*, бр 5, (594-604).
- Kobešćak, S. (1998): Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br.13, Zagreb, Udruga roditelja Korak po Korak.
- Kobešćak, S. (2001): Edukacija djece u inkluzivnim grupama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br 9, Zagreb, Udruga roditelja Korak po Korak.
- Мишић, С. (2002): *Индивидуализовани процес у васпитно-образовном процесу*, Подгорица, Педагошки центар Црне Горе.
- Пешић, М. (1998): *Водич за развијање омиљеног курикулума*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет.
- Методолошки концепт и оперативни план активности Пројекта "Интеграција деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића" (2001)*, Save the Children UK – канцеларија у Подгорици, интерни материјал
- Sretenov, D. (2000): An Evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular pre school, магистарски рад, The University of Birmingham.
- Стрика, В. (1999): Рано детињство и посебне образовне потребе УНЕСЦО: међупародно саветовање, *Настава и васпитање*, бр. 3-4, (428-441).

Mr Milja Vujačić

INCLUSIVE EDUCATION – THEORY AND PRACTICE

**Summary** *The paper discusses theoretical bases of inclusive education which has become, of lately, prioritised in all countries that are entering or have already started the reform process of their education systems. Explanations are given of some currently used terms related to education of children with special needs as well of those terms which seem to be outdated and fading away. By presenting different models that have appeared since 1960s, highlighted is the difference between the concepts of integration and inclusion, as well as the benefits for all the participants that inclusive education offers. Despite its numerous advantages, the process of introducing inclusive education progresses slowly and with difficulties in many countries. Inclusion of children with special needs in regular schools is influenced by a number of factors, some of which present serious obstacles. Yet, having in mind how important it is for children with special needs to start their education as early as possible, we paid special attention to the possibilities and requirements necessary for including these children in preschool institutions. A successful inclusion of children with special needs can be achieved by student-centred programmes, by developing a positive attitude towards these children among regular students and teachers, by a continuous cooperation with parents, and by establishing a team for monitoring and stimulating the development of these children.*

**Summary:** *inclusive education, children with special needs, peer relationships, preschool education.*

М-р Миља Вујачић

ИНКЛУЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

**Резюме** *В статье рассматриваются теоретические основы инклюзивного образования - очень актуального в последние десятилетия во всех обществах, в которых начинается или уже начался процесс реформы образовательных систем. Объясняются некоторые термины, применяемые или уже отброшенные в образовании детей с особыми потребностями. Обсуждаются различные модели или подходы к образованию данной категории детей, применяемые с 1960-ых годов, приводятся основные характеристики интеграции и инклюзии, рассматриваются преимущества последней. Хотя известны многочисленные преимущества инклюзивного образования, процесс его внедрения в многих странах идет очень медленно. На включение детей с особыми потребностями в регулярные образовательно-воспитательные программы влияют многочисленные факторы, среди которых встречаются и серьезные препятствия. Имея в виду значение раннего образования детей с особыми потребностями, большое внимание уделяется условиям включения этих детей в дошкольные образовательные учреждения. Предпосылкой успешного образования детей с особыми потребностями является пристальное внимание и положительное отношение сверстников и воспитателей, сотрудничество с родителями, постоянное наблюдение за развитием ребенка.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, отношение сверстников, дошкольное воспитание.*