

Edisa Puška, prof.*

IX osnovna škola Maoča, Brčko distrikt BiH

Mr. Adis Puška

Visoka škola računarstva
i poslovnih komunikacija eMPIRICA,
Brčko distrikt BiH

UDK 376.1-056.36

Pregledni članak

Primljen 13. IV 2013.

ULOGE UČITELJA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

SAŽETAK: Inkluzija predstavlja ogroman zadatak koji se stavlja kako pred učitelje, tako i pred nastavnike. Od savremene škole se očekuje da pruži jednake uslove za svu djecu. Inkluzija kao proces obrazovanja pokušava da stavi djecu sa poteškoća u „normalan“ razred i da se svojoj djeci pruži ista šansa i prilika.

Inkluzivno obrazovanje od nastavnika, odnosno učitelja, traži da prilagode svoje stavove, da radi, organizuje, da bude racionalan da bi ostvario više, da bude istraživač, programer i da ima razne druge uloge kako bi na što bolji način ostvario cilj inkluzivnog obrazovanja, tj. da pruži iste uslove svojoj djeci u nastavnom procesu.

Upravo u ovom radu će se predstaviti kakvu ulogu ima učitelj u inkluzivnom obrazovanju i koje sve izazove donosi inkluzivno obrazovanje za svakog učitelja, odnosno nastavnika.

KLJUČNE RIJEČI: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, učitelj.

Uvod

Inkluzija je fenomen društva. Sva djeca imaju pravo na obrazovanje i mogućnost da kao i drugi đaci pohađaju nastavu sa svojim vršnjacima. Upravo ova mogućnost predstavlja i cilj inkluzije, odnosno svih učenika u nastavnom procesu.

Vodeći princip u inkluzivnom obrazovanju je obrazovanje za sve. Trebalo bi povesti računa da se sva djeca tretiraju isto, a pogotovo što se tiče pružanja obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje mora biti opšta politika i praksa, uvrštena u obrazovanje, a ne posebna intervencija koja je namijenjena različitim grupama sa socijalnim rizikom. Itekako se prave razlike koje postoje između djece.

Osim velikog broja djece koja nisu obuhvaćena obrazovanjem, u praksi se javlja problem i sa obrazovanjem djece koja su „formalno“ upisana u redovne škole. Ovi učenici se vode kao kategorisani, pa njima pojedini nastavnici na osnovu ovog uvjerenja jednostavno na kraju godine daju prolaznu ocjenu.

Prilikom uvođenja djece sa teškoćama u nastavu postoje dva oprečna stava, a to su: da se organizuju posebni razredi za ove učenike ili da se ovi učenici uključe u redovni proces izvođenja nastave. Problem inkluzivnog obrazovanja je taj što je naš obrazovni sistem nefleksibilan, što znači da su nastavni programi i metode rada napravljeni naspram modalnog djeteta, tj. dominantne većine, ne vodeći računa o radu sa ovom djecom.

Učitelji moraju nastavne sadržaje prilagođavati svakom djetetu, ali u praksi to nije slučaj. Obično se nastava prilagođava nekom „prosječnom“ učeniku. Sva djeca koja se ne uklapaju u takve nastavne programe i metode rada jednostavno ne dobijaju obrazovanje koje bi bilo u skladu sa njihovim razvojnim i obrazovnim potrebama. To znači da su u postojećem obrazovnom

* edisapuska@yahoo.com

sistemu ugrožena, ne samo djeca koja su isključena iz škola, već i mnoga djeca koja pohađaju redovne škole, bilo da su to učenici koji imaju određene poteškoće, ili su to čak nadareni učenici koji ne mogu napredovati u skladu sa svojim mogućnostima.

Brojne poteškoće postoje, ali se zajedničkim radom mogu ublažiti ako ne i potpuno ukloniti. Rad sa takvom djecom je itekako otežan, ali nije neizvodljiv. To za svakog učitelja predstavlja izazov, ali upornošću se mogu postići jako dobri rezultati. Važno je ne odustajati.

1. Osnove inkluzije

Pojam inkluzija ima porijeklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje i podrazumijevanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dvije latinske riječi. Prva je *inclūdo* što znači zaključati, zatvoriti, začepiti, priječiti, uokviriti, okovati, oviti, ubilježiti, zaključiti. Druga je *inclūsio*, a znači zatvor, zatvaranje (Žepić, 1961: 170). Izveden iz ovih značenja, pojam inkluzija podrazumijevao bi integraciju, ovijanje, uokvirivanje, a u socijalnom smislu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu koja je manje ili više zatvorena ili otvorena cjelina. „Njegovo opšte značenje je uključivanje, obuhvatanje svih, sadržavanje. Ipak, nepotpuno je i preusko poimanje inkluzije samo kao uključivanje svakog odraslog djeteta u institucionalno obrazovanje, jer pored obrazovne inkluzije postoji i društvena (šira) inkluzija, itd.“ (Ilić, 2009: 11). Dakle, u osnovi inkluzije nalazimo značenja koja ukazuju na njen simedonijski karakter.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumijeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i poučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promjena pojedinca u uslovima simedonijske podrške i socijalne uključenosti. Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, nego kao intencionalno vaspitanje i obrazovanje, ali i kao spontano učenje, samoo-brazovanje.

U suštini, inkluzija je veoma širok pojam koji se može definisati na brojne načine i u nedogled ispitivati.

Postoje različite kategorije djece sa ometenošću u razvoju i ne mogu se sve isto definisati. Djeca sa nekim ometenostima u razvoju čak se ponekad i teško razlikuju od druge djece, a ponekad je to jako vidljivo. U svakom slučaju djeca ne treba da se razdvajaju, jer ipak sve su to djeca. „Djeca sa smetnjama u ponašanju često ispoljavaju jedno od tri tipa ekstremnog ponašanja: povlačenje, agresija i hiperaktivnost. Svaki od ovih tipova ponašanja zahtijeva drugačiji pristup i drugačije stavove i sam rad sa tom djecom.“ (Grupa autora, 2006: 22).

Inkluzija je termin kojim se izražava spremnost da se svako dijete obrazuje što je moguće optimalnije u vrtiću ili školi koju bi inače pohađalo (Cerić, 2004: 89). Svakome djetetu treba pružiti odgoj i obrazovanje bez obzira na njegove sklonosti i sposobnosti. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu.

2. Inkluzivno obrazovanje

Sama inkluzija se oslanja na princip poštovanja prava na obrazovanje, jer svako ima pravo na obrazovanje.

Brojni istraživači vjeruju da su socijalne interakcije s vršnjacima osnova za razvoj i socijalizaciju djeteta (Karapuš, 2006: 9). Oni doprinose najvišim postignućima djeteta, te njegovom socijalnom i mentalnom razvoju. Socijalni faktori imaju veliku ulogu u razvoju djeteta i najviše se odraze na dječiji razvoj u ranim godinama djetinjstva.

2.1. Elementi uspješnog inkluzivnog obrazovanja

Predviđanje i uticaj na buduće mentalno zdravlje djeteta (djeca koja imaju slabe odnose s vršnjacima i ostaju socijalno izolirana, sklona su psihičkim problemima kad odrastu). To se svakodnevno dešava u brojnim školama, jer najčešće izolirana djeca prave problem jer se žele nečim istaknuti i makar na taj način pokušavaju privući pažnju. (www.roda.hr).

Grupa vršnjaka pruža okruženje u kojem se uče i vježbaju socijalne vještine i svako dijete treba da se socijalizuje još u ranim godinama djetinjstva. Porodica je ta koja se prva nalazi u procesu sazrijevanja, a vršnjaci utiču na bolju socijalizaciju. Djeca najčešće nalaze uzore u svojim prijateljima i žele biti kao oni, da li bili dobri ili loši.

Obrazovna inkluzija predstavlja jednu veliku šansu za kvalitetan pristup u reformi obrazovanja. To je prije svega pedagoški, a ne defektološki izazov i toliko je širok da je neophodno uključenje velikog broja stručnjaka iz različitih oblasti koji su neophodni kao podrška djetetu kako bi dostiglo svoje maksimalne mogućnosti u odgoju i obrazovanju (Grupa autora, 2006: 44). Škola kao socijalna sredina mora postati otvorena u zajednici i na taj način doprinijeti osjećaju životnog ambijenta pogodnog za učenje i život, u kojoj je učenje sastavni dio života.

Škola mora ne samo da podržava inkluziju nego da individualizam izdiže iznad kolektivismu, oslobađa ljudske kapacitete tako neophodne u izgradnji demokratskog društva. Škola treba da je mjesto za sve. Obrazovanje ima veliku snagu i veliku moć, treba ga iskoristiti za dobrobit društva. Inkluziju u obrazovanju posmatramo u kontekstu etike i morala, a ono što želimo jeste i moralno i etičko društvo. To je moguće postići ako se zadovolje svi segmenti djece sa ometenošću u razvoju.

2.2. Inkluzivno obrazovanje danas

U reformskim procesima obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini značajno mjesto zauzima uključenje djece sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole. „Djeca i mladi sa posebnim obrazovnim potrebama stižu obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama.“ (Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, *Službeni glasnik BiH*, br. 18/03, član 19.). Zakon, dakle, jasno definiše uključenje sve djece u redovno školovanje. Takav je slučaj kod nas u školi. Inkluzivno obrazovanje se razvilo kao pokret koji je trebalo da bude izazov dosadašnjoj teoriji i praksi, a postao je favorizirani usvojeni pristup koji se odnosi na učenje svih učenika u redovnim školama i učionicama.

Inkluzivno obrazovanje u našoj zemlji nailazi na određene poteškoće u primjeni. „Početna je nedostatak edukacije iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u inicijalnom osposobljavanju nastavnika. Nedostatak potrebnih znanja, razumijevanja, kompetencija, postaju izvorište novih, različitih profesionalno-razvojnih potreba nastavnika u stvaranju inkluzivne prakse.“ (Dautović, 2011: 2). Pojavile su se mnoge dileme i nesuglasice oko uključivanja djece s posebnim potrebama, predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, djeca sa posebnim potrebama pohađaju redovna odjeljenja, ali se drugačije tretiraju i za njih se pripremaju drugačiji planovi i programi i načini rada. Treba naglasiti da ipak samo djeca sa blažim oblicima poremećaja u ponašanju pohađaju redovnu nastavu, a za druge se oforme posebna odjeljenja.

Cilj inkluzije nije da se svako dijete uključi u redovne škole, bez obzira na vrstu posebnih potreba, nego, kao što je već pomenuto, da se svakom djetetu omogući učestvovanje u aktivnostima i iskustvima koje dijete dobiva kroz redovno školovanje.

Djeca sa posebnim potrebama se uključuju u redovna odjeljenja i sa njima se radi u onoj mjeri koliko je to moguće. Zamislite da ste u „redovnom odjeljenju“ i da svi učenici pričaju jezikom koji ne razumijete. I nastavnik govori jezikom koji ne možete razumjeti. Međutim, znate da postoji druga škola, ne toliko daleko, u kojoj i nastavnik i drugi učenici pričaju jezikom koji razumijete. Koja škola je više inkluzivna? Ista stvar se dešava sa djecom koja su gluha. Nekada je više inkluzivno da pohađaju školu za gluhe ili školu u kojoj većina učenika zna Brajevo pismo. (Suzić, 2008: 13).

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje zahtijevaju i promjene sredine, promjenu stava učesnika u odgojno-obrazovnom procesu od realizacije posebnih odgojno-obrazovnih potreba djece, do oblikovanja takvog odgojno-obrazovnog sistema gdje se otklanjaju prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala sve djece, pa i onih sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Kavkler, 2003: 2).

Problematika inkluzivnog obrazovanja je posljednjih godina vrlo aktuelna u Bosni i Hercegovini. Potrebno je naglasiti da sintagma djeca s posebnim potrebama ne predstavlja sinonim za sintagmu djeca s teškoćama u razvoju, baš kao što ni inkluzija nije sinonim za integraciju. Ključni subjekt u provedbi inkluzivnog obrazovanja jeste nastavnik. Nastavnici imaju mogućnost stvoriti učionice u kojima će se različitost prihvatati i cijeniti. Međutim, postavlja se pitanje koliko su nastavnici pripremljeni i obučeni za rad u inkluzivnim odjelima? Nastavnici imaju potrebu za dodatnom edukacijom u području inkluzivnog obrazovanja i snalaze se kako znaju samo da bi sadržaje prilagodili svoj djeci.

3. Uloga učitelja u inkluzivnom obrazovanju

Učitelj je ključni akter izvođenja nastave u razrednoj nastavi. Od ključne je važnosti upravo uloga koju učitelj ima jer se svako dijete u obrazovanju prvo susreće sa učiteljem. Učitelj je prva osoba koja učenike uključuje u nastavni proces. Kod neke djece se uopšte i ne prepoznaje da li je to dijete sa posebnim potrebama, pa uloga učitelja je u tome da učitelj prepozna to dijete i da zajedno sa stručnim osobljem u školi utvrdi mogućnosti toga djeteta. U izvođenju inkluzivne nastave se javljaju različiti stavovi učitelja u vezi sa djecom sa poteškoćama u razvoju.

3.1. Stavovi učitelja u vezi djece sa poteškoćama u razvoju

Da bi se razmotrili stavovi koje imaju učitelji, polazi se od toga da je učitelj ključni akter ovog procesa i da bitno utiče na kvalitet uključivanja djece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole, a naročito u razrednoj nastavi gdje su učitelji nosioci toga procesa. Polazeći od toga da su pozitivni stavovi učitelja prema djeci sa teškoćama u razvoju neophodan uslov za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, mišljenja i stavovi učitelja o djeci sa teškoćama u razvoju su veoma važna za kvalitet uključivanja ove djece u redovne škole.

Kada učitelji koji rade u redovnim školama imaju u odjeljenju dijete sa teškoćama u razvoju, pred njima se otvaraju brojna pitanja: kako pristupiti ovom djetetu, kako će ostala djeca reagovati, a kako njihovi roditelji, da li je učitelj dovoljno spreman i dovoljno obrazovan da sam sa tim izazovom izađe na kraj i mnoga druga pitanja. Naravno, svi se boje hoće li sve to biti dobro i kako će samo dijete reagovati na sve to. Navedena pitanja su normalna reakcija učitelja na nešto što mu je novo i nepoznato.

Neophodan uslov za uvođenje inkluzivnog obrazovanja jeste mijenjanje odnosa društva prema djeci sa teškoćama u razvoju. U tom smislu, neophodno je mijenjati postojeće negativne stavove prema djeci sa teškoćama u razvoju i njihovom zajedničkom školovanju sa vršnjacima u redovnoj školi. (www.inkluzija.org). Djeci treba pružiti normalan rast i razvoj i zdravu sredinu.

„Stav se sastoji iz tri komponente: saznajne, afektivne i konativne komponente. Stav može biti pozitivan ili negativan. Ukoliko su saznanja i emocije pozitivni, pojedinac će se truditi da učini dobre, pozitivne aktivnosti u odnosu na objekat.“ (Vujačić, 2011: 385). Veoma važna činjenica u vezi sa stavovima jeste da su stavovi stečeni, odnosno naučeni i formirani u socijalnoj komunikaciji i interakciji. Stavove po potrebi treba i promijeniti. Mijenjanje stavova prema djeci sa teškoćama u razvoju prvi je preduslov koji bi trebalo ispuniti i prva barijera koju treba otkloniti da bi proces inkluzivnog obrazovanja otpočeo.

Najvažniji razlog teškoći u mijenjanju stavova je njihov funkcionalni karakter, jer služe kao ustaljeni standardi koji omogućavaju da ocjenjujemo različite i brojne situacije (Borić, Tomić, 2012: 79).

Na stavove učitelja prema inkluziji utiču i uslovi u školama. Bolja opremljenost škola, servisi podrške nastavnicima i manji broj djece u odjeljenju su oni školski uslovi koji utiču na pozitivnije stavove nastavnika prema djeci sa teškoćama u razvoju. U takvim okolnostima je puno lakše raditi. Tada se učitelj može lakše prilagoditi djeci.

Učitelji trebaju da imaju pozitivne stavove prema djeci sa teškoćama u razvoju. Ali to nije dovoljan uslov da u radu sa djetetom postignu zadovoljavajuće rezultate. Prilagođeni nastavni programi, prilagođeni udžbenici i priručnici, dodatna nastavna sredstva, i sve što je posebno važno, podrška učitelju od strane školskog kolektiva i partnerski odnos sa roditeljima, nužni su uslovi da učitelj prvobitni pozitivan stav i zadrži. Kada je sve ovo ispunjeno onda je i rad sa djecom sa potrebama u većoj mjeri olakšan.

3.2. Uključenje djece sa poteškoćama u razvoju u redovna odjeljenja

Kada se govori o inkluziji obično se misli uglavnom na uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovnu nastavu. Međutim, pod inkluzivnim obrazovanjem treba podrazumijevati

obrazovni sistem koji je otvoren za svu djecu. Ovdje se prije svega misli za onu koja su, zbog svog marginalizovanog društvenog položaja ili isključena iz sistema obrazovanja ili im taj sistem ne pruža adekvatnu podršku kao što su: djeca sa smetnjama u razvoju, djeca koja pripadaju različitim nacionalnim manjinama, raseljena djeca, djeca bez roditeljskog staranja i djeca iz socijalno ugroženih porodica.

Nastavnici su najvažniji činilac uključivanja djece sa teškoćama u razvoju u redovne škole. Ove nalaze potvrđuju i istraživanja N. Suzića (2008), koja su pokazala da su nastavnici koji imaju viši nivo uvjerenja u samoefikasnosti, jače opredijeljeni za inkluziju. Ipak, inkluzija zahtijeva više pažnje, vremena i znanja.

Inkluzija ne podrazumijeva samo smještanje djece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, već podrazumijeva mijenjanje škola i pripremu učitelja za ovaj proces kako bi se ovoj djeci bilo obezbjeđeno kvalitetno obrazovanje. Uključenje djece u redovan proces nastave zadaje brojne probleme jer je najlakše uključiti dijete, ali je potrebno dijete socijalizovati te ga naučiti nečemu. Samo uključivanje djeteta sa posebnim potrebama u redovnu školu nije garancija da će ono od tog procesa imati koristi. Ne prihvate sva djeca promjenu sredine na isti način.

Inkluzivna škola je ona u kojoj su prihvaćena sva djeca. Inkluzija u obrazovanju se odnosi na pohađanje redovnih razreda, uz podršku i službe potrebne da se uspješno realizira i sa uključenom djecom sa posebnim potrebama.

Inkluzivna škola je mjesto gdje svako pripada, svako je prihvaćen, podržava i biva podržavan od strane svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice kako bi se izašlo u susret njegovim obrazovnim potrebama (Stainback & Stainback, 1990: 25).

Inkluzivno obrazovanje usmjereno je na obezbjeđivanje pristupa svoj djeci odgovarajućem, relevantnom, dostupnom i efikasnom obrazovanju u okviru zajednice. Ovo obrazovanje počinje prvenstveno u porodici i uključuje formalne, neformalne i sve oblike obrazovnih inicijativa u zajednici. Rijedak je problem taj da porodica, odnosno roditelji ne prihvaćaju da je njihovo dijete sa posebnim potrebama. Prilikom toga učitelj treba da odigra veliku ulogu, da bi porodica, odnosno roditelji spoznali da je njihovo dijete sa posebnim potrebama. Rješavanjem ovoga problema uveliko pomaže u procesu socijalizacije ove djece.

Samo uključivanje djece u redovna odjeljenja nosi sa sobom brojne promjene na koje svaki učitelj treba da bude spreman. U svakom slučaju većina djece bi trebala da budu sretnija kada se nalaze u odjeljenjima gdje su njihovi vršnjaci. Najčešće takva djeca budu prihvaćena i oko njih se drugi posebno brinu i ne prave im probleme nego se samo razmišlja kako će im pomoći.

3.3. Odnos učitelja i druge djece prema djeci sa poteškoćama u razvoju

Kod svakog učitelja mora da postoji svijest o tome da učenici sa teškoćama u razvoju mogu da uče i da se razvijaju u skladu sa svojim sposobnostima i da se bez primjene individualizovanog pristupa u radu ne može postići kvalitetno vaspitanje i obrazovanje, da je pored toga šta se uči važno i kako, čime i u kakvom ambijentu se odvija proces učenja. Učitelj se mora prilagoditi djetetu isto kako se dijete prilagodi novoj sredini. S obzirom na to da je prihvaćenost djece sa posebnim potrebama od strane vršnjaka jedna od osnovnih pretpostavki za uključivanje ove djece u redovne škole, od nastavnika se očekuje da različitim aktivnostima omogući interakcije

među djecom i podstakne njihovu komunikaciju. Ta komunikacija se brzo uspostavi u zdravoj sredini i skladnoj atmosferi.

U načine komunikacije inicirane od strane učitelja koji mogu dovesti do njenog zastoja ubrajaju se naredbe, prijetnje, moralisanje, gotova rješenja, osude, kritike, postidivanja, etiketiranja, ruganja, interpretiranja. Učitelj sve to treba izbjeći i nastojati razvijati zdravu sredinu punu ljubavi, pažnje i samo lijepih riječi i djela (Vujačić, 2011: 390).

Okruženje za učenje, odnosno sredina za učenje, predstavlja moćno sredstvo za realizaciju nastavnih aktivnosti i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. U inkluzivnom obrazovanju poseban značaj pridaje se radu nastavnika u timu, zajedno sa roditeljima, stručnim saradnicima i drugim profesionalcima. Stoga je važno da nastavnik izgradi vještine i sposobnosti koje su potrebne za timski rad kao što su: odgovornost, vještine komunikacije, saradničke sposobnosti, razmjena mišljenja, uvažavanje i slično.

3.4. Rad učitelja sa djecom koja imaju poteškoće u razvoju

Uspješnost obrazovnih postignuća historijski se povezivalo sa kvalitetom učitelja. Svi učitelji se ne mogu isto tretirati. Sve više se uviđa da učitelji trebaju da budu bolje pripremljeni da prepoznaju rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Mnogi učitelji suočeni su s novim profesionalnim izazovom. Svakodnevno nam dolaze djeca sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja kojima treba posvetiti posebnu pažnju.

Profesionalni razvoj predstavlja neophodni pokretač za sve škole u podržavanju profesionalnog kadra u njihovom neprestanom stjecanju vještina i strategija koje im omogućuju da dobro podučavaju u ovim promjenjivim okolnostima i da se prilagođavaju novonastaloj situaciji (Grupa autora, 2006: 44).

Učitelj treba da stvara uslove za maksimalni razvoj djeteta, kako odgojne tako i obrazovne. Stvaranje nove škole koja pruža iste mogućnosti svakom učeniku, u kojoj se provodi inkluzivna nastava, traži od učitelja da usvoji nova znanja, sposobnosti i vještine i postavlja ga u jednu novu i drugačiju ulogu. Ako učitelji ne doživljavaju zadovoljstvo i radost u svom radu ili ako nisu dovoljno osposobljeni za svoj poziv, neće im mnogo pomoći dobro razrađeni ciljevi i zadaci svakog predmeta, dobro urađeni programi i udžbenici, opremljeni kabineti, itd.

Učitelj mora voljeti djecu da bi znao raditi sa djecom. Svaki učitelj treba poznavati sebe i biti svjestan, ne samo svojih vrijednosti, već i nedostataka. Pred svakog učitelja se stavlja cijeli njegov život da uči i stiče nova znanja, javlja se „potreba za kontinuiranim doživotnim učenjem“ (Klemenović, 2011: 14).

Učitelj koji radi s djecom s posebnim potrebama potrebno je da posjeduje niz subjektivnih uslova. Najprije treba biti emotivno uravnotežena osoba koja je sposobna za uspostavljanje uspješnog emotivnog kontakta sa učenicima, a isto tako i sa kolegama. Treba posjedovati ljubav prema djeci kojoj se posvećuje, a potrebno je da ima i ljudski humanizam. Treba biti ispitivač, istraživač, zbog čega mu je potrebno uspješno uspostavljanje i stalno održavanje kontakta s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj ono živi.

Između učitelja i učenika stvara se čvrsta veza koja se svakodnevno treba još više da učvršćuje. Ona podrazumijeva: razumijevanje, tolerantnost, strpljenje, poštovanje, uvažavanje ličnosti, pružanje pomoći i uzajamno povjerenje. Učitelj treba raditi na način da u radu s učeni-

cima sa posebnim potrebama tako da se prilagođava nastavno gradivo sposobnostima i mogućnostima svakog djeteta, te da stvara uslove za maksimalan razvoj svakog učenika.

3.5. Izazovi koje inkluzivno obrazovanje djece sa ometenošću postavlja pred nastavnike u redovnim školama

Kao što smo već naveli, vaspitači i nastavnici značajan su faktor u procesu vaspitanja i obrazovanja sve djece, pa tako i djece sa ometenošću. Od savremenog nastavnika se zahtijeva da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savjetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vaspitač, metodičar (Randelović, 2008: 44).

Između vaspitača/učitelja i djeteta/učenika stvara se čvrsta veza koja podrazumijeva razumijevanje, uzajamno povjerenje i poštovanje. To treba da postane veza koja će se sve više učvršćivati do ostvarenja željenog cilja.

Nemoguće je dati univerzalne „recepte“ za vaspitanje i obrazovanje djece sa ometenošću koji bi imali opšte važenje. Oni se jednostavno obrazuju, a rezultat je individualan. Važno je istaći da djetetu treba pomoći, jer bez pomoći neće biti ni rezultata. Vaspitači i nastavnici treba da cijene i raduju se i najmanjem napretku djeteta. Svaki korak je dobar rezultat, jer za njih treba malo više vremena a i strpljenja. Ukoliko je dijete neuspješno, ne treba ga kriviti već potražiti strategiju ili metod koji će dati rezultat. Moramo dijete motivisati i podstaći da dođe do nekog rezultata (Hrnjica 2004: 22).

Za uspjeh inkluzivnog obrazovanja značajan je i timski rad kao i saradnja sa roditeljima, drugim stručnjacima i lokalnom zajednicom. Kod učitelja mora da postoji svijest da su svi učenici, pa i učenici sa posebnim potrebama prije svega djeca, da sva djeca imaju pravo i mogu da se vaspitaju i obrazuju u skladu sa svojim mogućnostima i da je pored toga šta se uči važno i kako, čime i u kakvom ambijentu se odvija proces učenja.

Djeca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta sklona su prihvatanju stavova autoriteta. U školskom uzrastu djeci je važno samo šta kaže učitelj i sve je onako kako učitelj kaže bez obzira da li ima i bolje. Za dijete na ovom uzrastu, vaspitač ili učitelj veoma je snažan autoritet i ako oni izraze negativan stav prema djetetu sa ometenošću, taj stav se prenosi i na vršnjake djeteta. Posebno treba pažljivo posmatrati i bilježiti reakcije djeteta na uspjeh i neuspjeh. U iskustvu djece sa ometenošću često je iskustvo neuspjeha. Posmatranjem treba zabilježiti koje situacije dijete nerado ili neuspješno obavlja i kad god je moguće naći za njih zamjenu. Djeca sa posebnim potrebama imaju izraženu potrebu za pohvalom od strane učitelja, ali u primjeni ovog motivacionog sredstva treba biti oprezan.

4. Zaključak

Sadašnja razmatranja o unapređenju kvalitete podučavanja i učenja su pojačano usmjerena na profesionalni razvoj kao na ključnu strategiju unapređenja škola. Mnogi učitelji su suočeni sa novim profesionalnim izazovima s obzirom na to da sve više dolaze u dodir sa različitom populacijom učenika. To nimalo nije jednostavan posao, ali isto tako nije neizvodljiv. Sve se može kada postoji jaka volja i kada se uloži potreban trud.

Profesionalni razvoj predstavlja neophodni pokretač za škole u podržavanju profesionalnog kadra u njihovom neprestanom sticanju vještina i strategija koje im omogućavaju da dobro podučavaju u ovim promjenjivim okolnostima. Teško je govoriti o profesionalnosti nastavnog kadra, jer su svi učitelji, a i nastavnici u nekoj mjeri pripremani za rad sa različitom djecom, ali sreća je da u školama postoje stručni timovi koju tu itekako pomažu i bez kojih ne bi sve to moglo funkcionisati.

Što više škola naginje ka inkluziji učenika sa posebnim potrebama u redovne učionice, tim više treba uzeti u obzir svaki aspekt pojma efektivnog školovanja. Učitelji trebaju vrijeme za planiranje, stalnu podršku i kontinuirani profesionalni razvoj. Svaki učitelj mora dobro da poznaje sebe i svoju implicitnu pedagogiju.

Uključenje djece sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja je itekako važno, ali uz svačiju podršku. To se u svakom slučaju pozitivno odrazi na tu djecu, jer odrastaju sa svojim vršnjacima. Svaka škola će biti u nekoj mjeri dobra ili loša, u istoj mjeri koliko su dobri ili loši njihni učitelji, jer sve se ogleda u zajedničkom radu, dogovoru, razumijevanju, toleranciji i sticanju znanja.

LITERATURA

- Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*. Vol. 7. No. 3., 75-86.
- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*. Vol. 5. No. 29., 87-95.
- Dautović, N. (2011). Stručno usavršavanje nastavnika i inkluzija u obrazovanju, *Okrugli stol: Inkluzija – nedoumice i perspektive*. Sarajevo.
- Grupa autora (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA“.
- Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta – Priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Save the Children UK.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
- Kavkler, M. (2005). *Odgoj i obrazovanje djece sa posebnim potrebama*. Ljubljana, izvor: <http://www.see-educoop.net>
- Klemenović, J. (2011). Rekonceptualizacija nastavničke/vaspitačke profesije u kontekstu društva znanja. *Zbornik VŠSSOV*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. 2/2011, 11-23.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, *Službeni glasnik BiH*, br. 18/03.
- Randelović, O. (2008). Motivisanost nastavnika za samoobrazovanje i profesionalni razvoj. *Pedagoška stvarnost*. Vol. 54., No. 1-2, 36-48.
- Stainback, W., Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*. Vol. 66., No. 3, 384-394.
- Žepić, M. (1961). *Latinsko-hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- www.roda.hr/article/read/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja (27. 03. 2013.).
- www.inkluzija.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=46&Itemid=47 (28. 03. 2013.).

Edisa Puška, B. A.

Adis Puška, M. Sc.

ROLE OF TEACHERS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Summary

Inclusivity is an enormous task teachers are faced with. The process of inclusion attempts to put children with difficulties in a 'normal' classroom and to provide the same chances and opportunities to every child.

Inclusive education demands that educators set various goals and establish best practices to work toward inclusive education that would provide equal opportunities to every child in the education system. This paper will examine the role of educators in inclusive education and the challenges that they face.

Key words: inclusion, inclusive education, teacher.