

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

САША Љ. СТЕПАНОВИЋ

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ
У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И
ОБРАЗОВАЊЕ
УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ
ОШТЕЋЕЊИМА

докторска дисертација

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

SAŠA LJ. STEPANOVIĆ

THE ORGANIZATION OF TEACHING IN
REGULAR SCHOOLS AND EDUCATION OF
STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENTS

PHD THESIS

Belgrade, 2016.

Ментор:

др Саша Дубљанин, доцент,
Универзитет у Београду,
Филозофски факултет

Чланови комисије:

Проф. др Вера Рајовић, ванредни професор,
Универзитет у Београду,
Филозофски факултет

Проф. др Јасмина Ковачевић, редовни професор,
Универзитет у Београду,
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Проф. др Вера Спасеновић, ванредни професор,
Универзитет у Београду,
Филозофски факултет

Датум одбране:

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ ОШТЕЋЕЊИМА

У редовним школама настава се заснива на поштовању педагошких принципа, међу којима доминира принцип очигледности, заснован на усвајању знања путем чула вида и слуха. Овим радом настојимо да испитамо начин организовања наставе у случајевима када је неко од ова два чула ученику оштећено, као и могућности да се образовно-васпитни рад прилагоди и оријентише према његовим потребама.

Анализа националних и светских стратегија, законских регулатива, налаза и препорука истраживача који су се бавили инклузивним образовањем ученика са сензорним сметњама, омогућила је стицање увида у потенцијал, али и изазове који стоје пред наставом у коју су укључени ученици са сензорним сметњама. Емпиријски део истраживања је обухватио узорак од 50 ученика са сензорним сметњама, који похађају редовне школе на територији Србије и 95 њихових наставника из 48 школа. Током прикупљања података, пажњу смо усмерили на организацију наставе (методе и облици рада, материјално-технички услови, наставна средства), затим примену наставних планова и програма, као и на комуникацију која се успоставља између ученика са сензорним сметњама, њихових вршњака и наставника. Резултати истраживања показали су да се наставници приликом организације рада делимично прилагођавају индивидуалним потребама ученика, користећи адекватан распоред седења, одговарајуће осветљење и озвученост просторије, као и специјализоване наставне материјале. Међутим, нису уочене и значајне систематске промене, које захтевају коришћење разноврсних метода и облика рада, прилагођавање наставних планова и програма, што би оставило простора за успешније учење и унапређивање комуникације између наставника и ученика са сензорним сметњама, као и подстицање вршњачке комуникације.

За разлику од досадашње истраживачке праксе, у овом раду се ученици са сензорним сметњама посматрају независно од ученика који имају друге типове

сметњи. Настојали смо не само да отворимо простор за нова истраживања и стицање знања, који би унапредили педагошку праксу у раду са ученицима са сензорним сметњама већ и да подстакнемо проналажење адекватних система подршке наставницима у реализацији образовно-васпитног рада.

Кључне речи: организација наставе, сметње у развоју способности вида и слуха, инклузивно образовање, наставне методе и облици рада, комуникација

Научна област: педагогија

Ужа научна област: дидактика, школска педагогија

УДК бројеви: 371.21-056.262/.263

376-056.262/.263

THE ORGANIZATION OF TEACHING IN REGULAR SCHOOLS AND EDUCATION OF STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENTS

In regular schools, teaching is based on respecting принципес principles of pedagogy, dominated by the principle of obviousness based on the acquisition of knowledge through senses of sight and hearing. This work tries to examine methods for organizing teaching in cases where one of these two pupil's senses is damaged, as well as the opportunities to adjust and manage educational work according to pupil's needs.

The analysis of national and international strategies, required law regulations, findings and recommendations of researchers who have been studying inclusive education of students with sensory impairments, enabled the insight into the potential, but also into the challenges of teaching including students with sensory impairments. The empirical part of the research included a sample of 50 students with sensory impairments who attended regular schools on the territory of Serbia and their 95 teachers from 48 schools. During data collection, we have focused our attention on the organization of teaching (methods and forms of work, material and technical conditions of teaching, teaching resources), as well as on the application of the curriculum and the communication established between students with sensory impairments, their peers and teachers. The results showed that the teachers partially adapted to the individual needs of students during the organization of work, by using adequate seating plan, adequate lighting and room acoustics, as well as specialised teaching materials. However, no evidence of significant and systematic changes were proved which require the use of various methods and forms of work, adjusting lesson plans and programs, which would give more space for improvement of learning and communication between teachers and students with sensory impairments, as well as encouraging coeval communication.

Unlike previous research practice, in this work the students with sensory impairments were observed apart from the students with other types of disabilities. We have tried not only to open space for new researches and acquisition of knowledge that would improve pedagogical practice in working with students with sensory impairments,

but also to encourage finding adequate support system for teachers in the implementation of educational work.

Keywords: organization of teaching, vision and hearing impairment, inclusive education, methods and forms of work, communication

Science Field: Pedagogy

Narrow scientific field: didactics, school pedagogy

UDC numbers: 371.21-056.262/.263

376-056.262/.263

САДРЖАЈ:

УВОД.....	1
I ДЕО - ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ	
1. СХВАТАЊА И РАЗВОЈ ИДЕЈЕ О ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ.....	6
1.1. <i>Развој идеје о образовању ученика са сметњама.....</i>	7
1.2. <i>Одлике развоја образовања ученика сметњама у Србији.....</i>	13
1.3. <i>Савремено схватање образовања деце са сметњама – од интеграције до инклузивног образовања.....</i>	15
1.4. <i>Приступу инклузивном образовању.....</i>	20
1.5. <i>Проблеми и перспективе инклузивног образовања.....</i>	23
2. КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА.....	25
2.1. <i>Карактеристике и специфичне потребе ученика са сметњама у развоју способности вида.....</i>	29
2.2. <i>Карактеристике и специфичне потребе ученика са сметњама у развоју слушних способности.....</i>	31
2.3. <i>Психолошки проблеми ученика са сензорним сметњама.....</i>	35
3. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У ШКОЛАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА.....	45
3.1. <i>Организација наставе у школама за ученике са сметњама у развоју видних способности.....</i>	47
3.2. <i>Организација наставе у школама за ученике са сметњама у развоју слушних способности.....</i>	51
4. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И КВАЛИТЕТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА.....	56
4.1. <i>Социјалне форме организације наставе.....</i>	58
4.2. <i>Методе рада као значајан сегмент организације наставе.....</i>	64
4.3. <i>Значај принципа индивидуализације у организацији наставе.....</i>	75
4.4. <i>Облици, методе и средства наставе у контексту инклузивног образовања.....</i>	81

5. ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА И МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКИ УСЛОВИ ШКОЛЕ.....	90
6. КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ И ПРОБЛЕМИ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА.....	98
6.1. <i>Проблем у комуникацији између ученика са сензорним сметњама, наставника и вршњака.....</i>	104
6.2. <i>Комуникација у настави и социјализација ученика са сензорним сметњама.....</i>	108
7. ТЕШКОЋЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА.....	113
7.1. <i>Препоруке за превазилажење тешкоћа у инклузивном образовању.....</i>	116

II ДЕО - МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА.....	124
2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА.....	126
3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	127
4. ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА.....	128
5. УЗОРАК.....	128
5.1. <i>Структура узорка ученика.....</i>	128
5.2. <i>Структура узорка наставника.....</i>	132
5.3. <i>Структура узорка часова.....</i>	133
6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	136
7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА.....	138
8. ОБРАДА ПОДАТАКА.....	140

III ДЕО - ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРИСТУП НАСТАВНИКА РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА.....	142
2. УСЛОВИ У КОЈИМА СЕ ИЗВОДИ РЕДОВНА НАСТАВА (...)	145
3. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ ОБЛИКА РАДА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ (...)	167
3.1. <i>Заступљеност и трајање појединих облика рада</i>	167
3.2. <i>Облици рада и тип часа</i>	171
3.3. <i>Облик рада и програм рада</i>	175

4. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ НАСТАВНИХ МЕТОДА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ.....	180
4.1. <i>Методе рада наставника и тип часа.....</i>	182
4.2. <i>Методе рада наставника и програм рада</i>	186
5. ОДЛИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ.....	196
5.1. <i>Како ученици процењују тип и квалитет комуникације у настави.....</i>	196
6. ОДЛИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА И ЊИХОВИХ ВРШЊАКА.....	207
7. КВАЛИТЕТ АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ.....	218
7.1. <i>Активност ученика са сензорним сметњама у току часа.....</i>	218
7.2. <i>Активност наставника на часу</i>	224
IV ДЕО - ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА	
ЛИТЕРАТУРА.....	243
ПРИЛОЗИ.....	256
БИОГРАФИЈА.....	268

*Ако дете не може да научи на начин на који МИ предајемо,
требало би да предајемо на начин који оно може да научи.*

~ Игњацио Естрада

УВОД

Савремено друштво почива на темељу поштовања и подстицања вредности, као што су слобода, одговорност и равноправност. Основа оваквог система је посматрање личности као јединственог склопа индивидуалних одлика, која тежи да развије све своје потенцијале. Улога друштва, а, пре свега, породичног и институционалног васпитања и образовања, јесте у томе да уважи специфичности сваке индивидуе и подстакне развој свих њених потенцијала. Став да је свако људско биће различито од других, да не постоје две исте особе и *просечан* човек, на нивоу васпитно-образовне праксе значи да је сваки ученик посебан и другачији од осталих. Због тога се не можемо руководити начелом да настава у школи треба да буде прилагођена *просечном* ученику, што је уједно и честа критика традиционалне, старе школе. Напротив, то што сваки ђак поседује различите особине, могућности и способности, чини га посебним и различитим од свих осталих ученика. У другојачност која ученика чини јединственим убрајамо и сензорне сметње, међу којима су сметње у развоју способности вида и слуха. Таквој деци потребно је образовање, и то уз пружање континуиране помоћи и подршке.

Идеја образовања у савременом друштву утемељена је на томе да се ученицима са сензорним сметњама и њиховим породицама понуди могућност избора да похађају редовну или школу за образовање ученика са сметњама у развоју, од чега може зависити како квалитет образовања које ће добити, тако и квалитет живота који ће дете водити у одраслом добу. При избору се треба руководити најбољим интересом ученика, а савремена истраживања, која ће бити образложена у теоријском делу рада, показују да квалитетно примењено инклузивно образовање, односно, образовање ученика са сметњама у развоју (а, самим тим, и ученика са сензорним сметњама) у редовним школама показује вишеструке предности у односу на образовање у школама за образовање ученика са сметњама у развоју. Оне функционишу у спрези са осамостављивањем кроз потпуно укључивање у вршњачке активности. Са друге стране, видећемо и на

које све аспекте сензорних сметњи треба обратити пажњу и како се и на који начин могу подржати потребе сваког, па и ученика са сензорним сметњама.

Сама идеја образовања ученика са сметњама у редовним школама није нова. Код нас и у свету већ дуги низ година постоји пракса интегрисања ученика са сензорним сметњама у редовне школе, али је важно напоменути и приказати како се она развијала.

У савременој стручној литератури наилазимо на разликовање појма *интеграције*, простог физичког укључивања у редовне школе, у односу на појам *инклузивног образовања*. Специфичност инклузивног образовања огледа се у томе што оно представља потпуно укључивање ученика са сметњама у систем школовања, што подразумева и редовне школе. Нагласак је на подстицању њиховог оптималног развоја кроз скуп педагошких мера, којима је циљ да препознају и уклоне препреке у процесу укључивања. Другим речима, историја образовања те деце прешла је дуг пут – од почетне сегрегације до уочавања потребе прилагођавања образовног система у циљу подстицања оптималног развоја сваког ученика. Овакав приступ, који се назива *инклузивно образовање*, представља пожељан облик понашања и деловања за савремено друштво. Многобројни аутори истичу позитивне стране инклузивног образовања и препоручују његову примену, па се тако у стручној литератури више не поставља питање да ли, већ *како* треба реализовати инклузивно образовање.

И поред тога, инклузивно образовање у редовним школама се суочава са многобројним проблемима. Организација наставе у таквом типу установа заснива се на систему педагошких принципа, међу којима је и принцип индивидуализације, који подразумева одабир одговарајућих метода, облика рада и наставних средстава према специфичностима ученика. Ипак, у традиционалној пракси редовних школа, присутно је занемаривање *принципа индивидуализације* а, с друге стране, доминација *принципа очигледности*, који подразумева да се знања усвајају путем чула, и то првенствено путем чула вида и слуха, због чега се она називају интелектуалним. Дакле, ако је у педагошкој теорији и пракси заступљена теза о томе да се процес усвајања знања одвија превасходно преко

чула вида и слуха, поставља се питање шта се дешава са ученицима који имају сметње у развоју способности једног од ових чула, односно, сензорне сметње.

Поред организације наставе, неминовно је позабавити се социјализацијом и укључивањем ученика са сензорним сметњама у вршњачке групе, као и свим изазовима који се на оба поменута плана стављају пред наставнике. Настојаћемо да, како у теоријском, тако и у емпиријском делу рада, пронађемо одговоре на многа питања. Да ли у редовној настави ученици са сензорним сметњама могу квалитетно усвојити знања предвиђена планом и програмом? Да ли је и колико образовни систем у стању да се прилагоди индивидуалним потребама сваког ученика? Да ли су организација и квалитет наставе у редовним школама довољно усмерени на ученика са сензорним сметњама и да ли имају техничке, материјалне и људске капацитете да сваком детету пруже неопходну подршку? Које су препреке и тешкоће на које такви ђаци наилазе у организацији наставе у редовним школама, као и у комуникацији са наставницима или својим вршњацима? Да бисмо добили тачне и прецизне одговоре, прво смо прошли кроз богату литературу, а затим та питања поставили наставницима и ученицима са сензорним сметњама, који похађају редовне школе. Поред тога, неопходно је било обавити и систематско посматрање и на тај начин проверити валидност добијених одговора.

Фокус интересовања овог рада је на организацији наставе у редовним школама, у коју су укључени ученици који имају, према увиду у школску документацију, сензорне сметње у развоју способности вида и слуха различитог степена. Из тог разлога, термине *инклузивно образовање* и *образовање ученика са сензорним сметњама у редовним школама*, користићемо као синонине. Образовање неких од ових ученика одвија се према индивидуалном образовном плану, од којих неки подразумевају и прилагођене, али и измењене стандарде. Међутим, нас су интересовали сви ученици са сензорним сметњама вида и слуха у редовним школама, било да се са њима ради према индивидуалном образовном плану или не.

Када разматрамо квалитет знања и вештина које ученик стиче, веома је значајан утицај квалитета организације наставе, компетентност, способност и

стручност наставника, адекватност наставних метода, употреба одговарајућих наставних средстава. Посматрано из перспективе редовне школе, организација наставе представља најзначајнији чинилац у обезбеђивању квалитетног образовања за све.

I ДЕО

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

1. СХВАТАЊА И РАЗВОЈ ИДЕЈЕ О ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Савремено схватање основних принципа образовања ученика са сметњама у развоју плод је историјских промена и оно се, у данашњем облику, формирало током друге половине XX века. Пред образовање се данас, на бази ширих друштвених утицаја, стављају нови захтеви, међу којима се налази и онај за инклузивним образовањем, као начином на који треба да се реализује настава за ученике са сметњама.

Препознавање значаја образовања за развој друштва, али и развој личности са свим њеним потенцијалима, утемељено је на претпоставци да је свака особа непоновљива, посебна и другачија. Међутим, поштовање различитости засновано је на уочавању тога шта она представља, а ту се суочавамо са неисцрпним низом квалитета. Различитост се не односи само на специфичне одлике личности и њене поједине сегменте (било да је реч о оштећењима, сметњама или посебним способностима и талентима), већ, шире посматрано, и на услове одрастања (Хавелка, 2000). образовање сваког ученика, а не само образовање ученика са сметњама, треба да буде организовано тако да прихвати и поштује, али и да подстиче развој специфичног склопа личности као непоновљиве целине. У томе лежи кључ за разумевање начина на који ће образовни систем једнако да укључи, али и подржи развој сваког ученика.

Узимање у обзир захтева за препознавањем, разумевањем, поштовањем и подстицањем ученика као специфичног склопа личности и непоновљиве целине чини основу за разумевање и одређење онога што представља инклузивно образовање. У ширем смислу речи схваћено, образовање представља својеврстан развојни процес појединца који, дугорочно посматрано, води и развоју друштва у којем се различитост посматра као позитивна вредност. Разлог лежи у томе што потпуно и функционално укључивање сваког појединца у друштво, уз уважавање његове другојачности, мора да почне од образовног система, али не сме на њему

да стане. Због тога треба анализирати и разумети историјски развој идеје образовања ученика са сметњама у развоју у свету и код нас.

1.1. Развој идеје о образовању ученика са сметњама

Историја развоја образовања ученика са сметњама обележена је спором променом друштвене свести о томе да њихова посебност, која произилази из сметњи, није препрека за успешно укључивање у образовање и друштво. Сметње за потпуну интеграцију ових ученика у образовни процес (и у редовне школе), али и друге сегменте друштвеног живота, последица су односа који заједница има према особама са сметњама, неретко заснованог на њиховој маргинализацији и изопштавању. Међутим, када се сметња посматра као само још једна од специфичности која чини личност, средина, кроз сопствено прилагођавање (на пример, редовне школе кроз креирање различитих програма или прилагођавање начина и услова рада) утиче на то да однос друштва према особи са сметњом не буде препрека у развоју личности и њеној социјализацији. У том смислу, друштво као целина игра значајну улогу у оптималном развоју сваког свог члана. Стога највећа одговорност заједнице лежи на једној од најважнијих друштвених институција – школи (Рајовић и др., 2012).

Начин на који се развијала идеја о образовању ученика са сметњама мора се посматрати у оквиру специфичности историјских, социјалних, културолошких и других конкретних услова, у којима одређени образовни систем функционише. Ипак, заједничку основу представља неколико докумената, који су на светском нивоу поставили темеље за прихватање и даље развијање идеје о образовању као фундаменталном праву за свакога. Како се корени инклузивног образовања налазе у препознавању и пропагирању људских права, најважнији документ јесте *Општа декларација о правима човека*¹ из 1948. године, где се у члану 28. назначава да „свако има право на образовање“. Потписивањем овог документа свака земља је гарантовала да ће поштовати људска права, пропагирати и

¹ Документ је усвојила Генерална скупштина Уједињених нација 10. децембра 1948. године у палати Шајо у Паризу и он представља опште виђење организације о питањима људских права.

обезбеђивати начине њиховог реализовања у друштву. *Конвенција о правима детета* из 1989. године представља још један важан документ, коју је донела и спроводи међународна заједница, а где се у члану 29. издваја образовање ученика са сметњама и утврђује принцип доступности, али и подршке квалитетном образовању (Вуковић, 2009). Наведене две декларације представљају општи оквир за препознавање различитости и њено уважавање у многим друштвеним сегментима, од којих је образовање једно од најзначајнијих. Стога се инклузивни модел образовања може сматрати најправеднијим моделом школовања ученика са сметњама у развоју. Ако правичност и уважавање потреба деце уградимо у индикаторе ефикасности и квалитета образовања онда можемо аргументовати да је инклузија и „најбољи“ модел (Рајовић, 2004).

У оквиру креирања образовне политике, која је у складу са признатим вредностима поштовања људских права, различитости и демократичности, на међународном нивоу, под окриљем Уједињених нација, доносе се и конкретнији програми, који се реализују и у образовању (Вуковић, 2009). Међу њима издвајамо *Квалитетно образовање за све*, глобални програм УН, покренут 1990. године у Јомтиену. Пример његовог развоја указује на комплексност креирања образовне политике која одговара прокламованим друштвеним вредностима. Овај програм је ревидиран у неколико наврата, да би 2000. године у његове циљеве била укључена и доступност образовања. Циљеви овог програма уврштени су и у УН *Миленијумске развојне циљеве*, који треба да се достигну до 2015. године. Поред тога, 2006. године донета је *Конвенција УН о правима особа са инвалидитетом*, што се посебно односи на право на образовање особа са сметњама.

Доношење и усвајање заједничке основе за даљи развој инклузивног образовања новијег је датума и представља плод дугог историјског процеса, који у себи сажима промене друштвених вредности. Различитости општег развоја условљене су конкретним друштвено-историјским приликама појединачних земаља, те је немогуће издвојити један универзалан ток. Образовне политике се разликују не само на интернационалном већ и на локалном нивоу (Booth, 1998, Verma, 2007), управо зато што је образовање тесно провезано са конкретним

друштвеним приликама у којима се реализује. Ипак, као илустрација једне од могућих образовних политика, издваја се начин на који се идеја о образовању деце са сметњама мењала у САД-у и Европској унији.

Када је реч о развоју инклузивног образовања у САД-у, већ током раног XX века наставници су почели да увиђају значај уважавања разлика међу ученицима и у њима препознају образовни потенцијал, што је довело до стварања посебних учионица у редовним школама у САД-у, где је радио наставни кадар специјално обучен да се стара о ђацима са сметњама. Иако спорадично реализовани, ови пројекти били су веома значајни за даљи развој идеја о укључивању ученика са сметњама у редовне школе. Спроводили су се у сарадњи са породицама ученика, па је и друштво почело да увиђа да је образовање универзална потреба сваког детета, без обзира на сметњу коју има. Ставови заједнице су се мењали у позитивном смеру током двадесетих година прошлог века, будући да су просветни радници све више увиђали важност образовања и друштвене помоћи ученицима са сметњама. Ипак, ђаци са сметњама су у то време били и даље смештани у специјалне институције, јер је постојало уверење, чврсто укорењено код родитеља, да им само такав тип установа може пружити сву неопходну помоћ (Grove, 2012).

На основама нових погледа на образовање ученика са сметњама у развоју, већ средином XX века почео је развој идеје о инклузивном образовању у САД-у. Преломну тачку представљала је одлука Врховног суда из 1954. године, по којој се ученици у редовним школама не могу раздвајати на основу расе. Не сме се заборавити ни ангажман једне групе родитеља, која је радила на промени уверења да ученици са сметњама не могу бити образовани у редовним школама. Одлука је додатно утицала на промену околности у државним институцијама и побољшање услова и прилика за образовање и запошљавање особа којима је потребна друштвена подршка. Међутим, било је потребно време да идеја инклузивног образовања заиста и заживи у редовним школама. Непосредно након доношења одлуке, у државним школама у САД-у и даље је више од милион деце било искључено из система редовних школа, док додатних три и по милиона није добијало неопходну помоћ и подршку. Значај одлуке Врховног суда из 1954.

године, по којој се ученици у редовним школама не могу раздвајати на основу расе, допринео је и ступању на снагу *Закона о рехабилитацији (Rehabilitation Act)* из 1973. године. Закон је довео до побољшања односа према ученицима којима је потребна друштвена подршка, будући да је гарантовао право на образовање и запошљавање особама којима је потребна друштвена подршка и давао гаранције да ће добити образовање у институцијама које финансира Влада САД-а.

Нешто касније, усвајањем два веома значајна закона, *Закона о образовању особа са инвалидитетом (Individuals with Disabilities Education Act, 1974)* и *Закона о Американцима са инвалидитетом (Americans with Disabilities Act, 1990)*, додатно је побољшан положај ученика са сметњама (Grove, 2012). Постављањем законске основе, принцип инклузивног образовања почео је озбиљније да се спроводи током деведесетих година прошлог века, кад су многе редовне школе отвориле врата и ученицима којима је потребна друштвена подршка. Ипак, све до 1997. године у САД-у је и даље је била важећа норма да се ученици са сметњама издвајају у специјална одељења, па су измене и допуне *Закона о образовању особа са инвалидитетом* из 1997. године биле усмерене на ову праксу, пружајући гаранције за квалитетно образовање особа са инвалидитетом. Од тада се постепено развија пракса у којој се ученици са сметњама у САД-у све више укључују у редовне школе. Ипак, инклузивно образовање још увек није потпуно, иако у данашње време око 90% ове деце похађа редовну школу (Grove, 2012).

Битно је нагласити правило којег се у САД-у придржавају – не одбацујте инклузију пре него је пробате, што говори да је неопходно испробати различите нивое инклузије за конкретно дете, а тек се у последњем кораку одлучити за специјално одељење или школу. Критеријуми успешности инклузије одређују се кроз академско и ванакадемско напредовање. Та два аспекта немају исту тежину приликом доношења одлуке да ли је за неко дете инклузија могућа или не, будући да школа не може да одбије укључивање детета са сметњама у развоју у редовно одељење, користећи аргументе да оно не напредује довољно у свом учењу, уколико му тај процес доноси самопоштовање, учење социјалних вештина, напредовање у комуникацији са вршњацима и одраслима, као и учење онога што доприноси његовом целокупном развоју. У том смислу довољно је

научити понешто од предвиђеног програма, па да се инклузија сматра адекватном (Рајовић, 2004).

Дакле, пут остваривања укључености ученика са сметњама у развоју био је дуг и сложен, али је његова специфичност у томе што се пред њим свакодневно јављају нови изазови. Организација наставе мора да се избори са тим, будући да кључ друштвене интеграције особа са сметњама лежи у образовном систему.

Паралелно са променама у образовању ученика са сметњама, које су се кретале од похађања специјалних школа или специјалних одељења до инклузивног образовања, које је омогућило укључивање у редовне школе, текле су и промене кад је реч о ставовима људи према ученицима којима је потребна друштвена подршка, тако да је у данашње време не само сасвим уобичајено већ и друштвено пожељно да ученици са сметњама похађају редовну школу (Grove, 2012).

Када је реч о земљама чланицама Европске уније (ЕУ), узимајући у обзир специфичности држава које чине заједницу, потребно је издвојити неколико основних стратегијских докумената, који обликују примену инклузивног образовања. Разлог за то лежи у разноликости на нивоу образовних политика конкретних земаља чланица, односно, посебних околности примене образовних програма, програма за образовање наставника, финансирању, али и у ставовима према инклузији и ставовима родитеља. Ипак, прегледом битнијих стратегијских докумената, издвајају се основни приоритети који обликују општи развој инклузивног образовања у ЕУ.

Слично начину на који УН третирају значај инклузивности (инклузивно образовање представља ужи појам) у оквиру глобалних циљева, које чине вредности, попут поштовања људских права, демократичности, уважавања различитости, тако и ЕУ кроз читав низ докумената препознаје значај инклузивног образовања, а, пре свега, укључивања ученика са сметњама у редовне школе. Међу њима издвајамо *Резолуцију Савета и састанака министара образовања са саветом (министара)*², објављену 31. маја 1990. године, у вези са

² У даљем тексту *Резолуција*.

интеграцијом ученика и младих људи са сметњама у редовне школе, у којој се јасно издвајају препоруке, смернице и стандарди. Не говори се више о инклузивном образовању као прокламованом циљу, већ о начину његовог досезања. Поред *Резолуције*, потребно је поменути и *Препоруку бр. II (92) б Комитета тинистара земљама чланицама о кохерентној политици за особе са сметњама*, где се конкретизују предлози, садржаји и методе у остваривању циља укључивања младих са сметњама развоју у редовне школе. Зато што инклузивност као принцип задире у суштинске друштвене вредности, њену примену би увек требало повезати са конкретним националним искуствима земаља (Рајовић, 2008).

Даља операционализација инклузивног образовања видљива је и у документу *Оквирни принцип за деловање на плану образовања у вези посебних потреба* из 1994. године. Наведени документи представљају само илустрацију важности инклузивног образовања на међународном нивоу. Издвајањем сегмента који се уже односи на Европску унију настојали смо да оцртамо опште обресе начина на који се ова идеја развијала у Европи. Уз уважавање специфичности које су данас препознатљиве у скандинавским земљама или Великој Британији, заједничка особеност, која важи за све европске земље, произилази из значаја који инклузивно образовање има и као принцип, али и као дугорочни циљ не само образовне политике већ и развоја друштва. Дакле, Европска унија већ дуго низ година (од 1990. године) разматра, на нивоу глобално значајних стратегијских планова, начин на који треба усмеравати стандарде квалитетног образовања, укључујући ту и питање инклузивног образовања. Подједнако важно је и праћење примене донетих планова, одлука и резолуција, како на нивоу школовања самих ученика из осетљивих група, у које спадају деца са сметњама, тако и система подршке који им се пружа. Један од показатеља квалитета који се односи на напредак у овој области представља податак да, према неким истраживањима, у Европској унији свега 2% деце са сметњама своје образовање стиче у школама за образовање ученика са сметњама у развоју (Рајовић, 2008).

Приказ развоја инклузивног образовања у САД-у и Европској унији указује да тај процес континуирано траје. Иако већина земаља прати трендове,

подстичући укљученост ученика са сметњама у развоју у редовне школе и одељења, њихов проценат је и у неким од њих недовољно висок. Таква слика карактеристична је и за образовање ученика са сметњама у Србији.

1.2. Одлике развоја образовања ученика са сметњама у Србији

Укључивање ученика којима је потребна друштвена подршка, међу које спадају и ђаци са сметњама у развоју, у редовне школе, спроводи се већ дуги низ година у нашој земљи. Специфичност образовне политике када је реч о ученицима са сметњама у Србији огледа се у томе што се ова пракса спроводи системски, односно, на нивоу законске регулативе тек од 2009. године. Пре тога реализовала се кроз низ мањих пројеката и програма, који су као циљ имали инклузивно образовање и његову примену.

Слично тенденцијама у свету, у Србији су се, и пре законског регулисања инклузивног образовања, јављале критике које су упућиване тада преовлађујућим начинима образовања ученика са сметњама у развоју. Приговори су се односили на издвајање као праксу, а циљ им је био укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе. Дакле, попут тенденција у свету, ни на нашем тлу није изостајао ентузијазам, чак и када није постојало законско решење за могућност образовања ученика са сметњама у развоју у редовним школама.

Настала на бази критика постојећег образовања ученика са сметњама и предлозима за њихово укључивање у редовне школе, појавила су се два посебно значајна пројекта, која су непосредно претходила увођењу инклузивног образовања. Пројекти *Школа по мери детета* и *Сарадњом до инклузије* су битно утицали на начин образовања ученика са сметњама у редовним школама у нашој земљи.

Пројекат *Школа по мери детета* бавио се конкретним проблемом инклузивног образовања у организацији разредне наставе у две школе, укључујући и прелазак са разредне на предметну наставу. Иначе, непосредно се наставио на пројекат сличне структуре, који је укључивао инклузивно васпитање и образовање у вртићима. Будући да је реализован у два града, Београду и

Суботици, пројекат *Школа по мери детета* открио је и значајне регионалне разлике у специфичностима примене инклузивног образовања. С друге стране, пројекат *Сарадњом до инклузије* односио се на специфичан проблем сарадње међу образовним установама, и то редовним и школама за образовање ученика са сметњама у развоју у Сомбору. Његова важност огледа се у томе што је пажњу усмерио на најчешће подвлачен проблем, који се тиче припреме редовних школа, а, пре свега, наставног кадра, за инклузивно образовање (Хрњица и Сретенов, 2008). Наведени пројекти су издвојени пошто представљају неку врсту смернице ка општем увођењу инклузивног образовања у Србији. У том смислу, они су указали на значај припреме редовне школе као система у који се уводи инклузивно образовање.

На нивоу системског решења, инклузивно образовање у Србији уведено је почев од 2009. године, када је постало неодвојив део образовања на свим нивоима. *Закон о основама система образовања и васпитања* из 2009. године представља кључни моменат, будући да за ученике са сметњама у развоју отвара могућност образовања у редовним школама. Тај закон је, у области основног образовања и васпитања, потврђен и прецизиран *Законом о основном образовању* из 2013. године.

У складу са овим документима, донето је низ подзаконских аката, који се односе на уређење инклузивне праксе у образовању, међу којима посебно издвајамо *Правилник о додатној образовној, социјалној и здравственој подршци детету и ученику* (2009), *Правилник о ближим условима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (2009) и *Правилник о програму обуке за педагошког асистента* (2009). Остала релевантна документа усклађена су са принципима инклузивног образовања, који представљају један од приоритета пројектованог развоја образовања и стручног усавршавања запослених у образовању. Инклузивно образовање се у наведеним подзаконским и законским актима третира са становишта друштва у целини, те је тако у његовој реализацији неопходна сарадња образовног, здравственог и ресора социјалне заштите. Поред доношења законске регулативе, школе у Србији су током 2009. и

2010. године биле обухваћене и обукама за израду индивидуалног образовног плана.

Иако специфично, инклузивно образовање у Србији представља део тренда на светском нивоу, који промовише идеју уважавања раличитости. Међународна умреженост и сарадња кроз драгоцену искуства унапређују нашу инклузивну праксу. Из тог разлога једна од организација која се посебно издваја као део шире мреже од значаја за Србију јесте УНИЦЕФ са својим огранком у нашој земљи. На веб-сајту УНИЦЕФ-а (www.unicef.org) у Србији истиче се да су највећи приоритети да сва деца иду у школу, да заврше школовање и да добију квалитетно образовање, као и то да је њихов циљ инклузивно образовање, тј. да ни једном детету не буде ускраћено право на учење. Из поменутих разлога УНИЦЕФ сарађује са Владом, општинама, школама, наставницима и родитељима, како би се законска регулатива у вези са инклузивним образовањем пренела у учионице и не би ли за њено спровођење били обезбеђени неопходни ресурси, капацитети и стандарди.

1.3. Савремено схватање образовања деце са сметњама – од интеграције до инклузивног образовања

Историјски развој идеје образовања ученика са сметњама у развоју ишао је од интеграције до инклузивног образовања, које данас представља један од основних захтева и изазова са којима се образовни системи и друштво уопште суочавају.

Инклузивно образовање подразумева не само једнаку доступност образовања већ право на квалитетно образовање чини и једну од основних одлика његове демократичности (Димитријевић, 2010). То значи да није довољно само *отворити* редовне школе ученицима са сметњама у развоју, већ је потребно да они у потпуности, а према сопственим могућностима, буду укључени у образовни процес. Инклузија није место, већ метод образовања ученика са сметњама у развоју, које има за циљ да овој групи ученика обезбеди најмање рестриктивно окружење за развој, учење и социјализацију (McDonel et al., 2002,

према: Рајовић, 2004). Питање квалитетне и целовите укључености ученика са сметњама у систем образовања је најсложенији захтев који се поставља пред наше друштво. Због тога што се не може посматрати као проста, физичка укљученост у редовна одељења или школе, потребно је направити разлику између појма *интеграције* и *инклузивног образовања*.

Идеја о образовању ученика са сметњама у развоју првобитно је разматрана у оквиру такозваног *медицинског модела*, у којем су се сметње третирали као недостатак ученика. Самим тим, у образовању се полазило од сметње, размишљало се о њеним последицама које се морају превазићи, а недостаци надокнадити, па је доминантан начин образовања представљао издвојени систем. Дакле, образовање ученика са сметњама одликовало се сегрегацијом, која се правдала најбољим интересом детета и обезбеђивањем његове сигурности (Armstrong, 2001).

Иако је настао паралелно са развојем идеје о људским правима, *покрет* за укључивање ученика са сметњама у редовне школе још увек није значио и разумевање суштине тог укључивања у односу на ученика. Зато се о њему говори као о покушају интеграције, односно, физичког укључивања ђака са недостацима у редовне школе, без суштинског прилагођавања или мењања образовног система. Међутим, значај покрета је немерљив, будући да је отворио пут ка такозваном *социјалном моделу* посматрања специфичности ученика са сметњама, који се бави могућностима за њихово образовање и начинима укључивања у друштво. Управо се у оквиру социјалног модела јавља идеја о томе да друштво *претвара* сметњу у препреку за ученика, и то у мери у којој се према њему односи као према проблему. Самим тим се пред заједницу поставља задатак да системски одговори како би се обезбедило пуно укључивање свих ученика у образовни процес (Голубовић и Максимовић, 2013).

Приказом развоја идеје образовања ученика са сметњама истакли смо основне одлике овог процеса. На првом месту, то су непрепознавање могућности образовања да утиче на оптимални развој деце са сметњама, као и став да је сметња *казна*, *лош знак*. Даље се током цивилизацијског развоја јавила идеја о помагању особама са сметњама, али она најчешће није ишла даље од милосрђа

(помагање слабима и немоћнима) (Tremblay, 2007). Тек се у новије време, што је блиско повезано са истраживањима у друштвеним наукама, посебно у педагогији и психологији, открива развојни потенцијал образовања за развој личности.

Из тог разлога се промена идеје о образовању ученика са сметњама може посматрати као кретање од маргинализације (невидљивост за било који систем образовања) до сегрегације (одвајање у школе за образовање ученика са сметњама у развоју). Иако сегрегација представља помак у односу на маргинализацију, јер по први пут укључује децу са сметњама у процес образовања, она је, ипак, често била предмет критика. Наиме, приговори су били уско повезани са потребом за поштовањем људских права, квалитетом образовања, али и вредностима које за друштво има повезаност међу људима. Међутим, у литератури се често наводи да школе за образовање ученика са сметњама у развоју некада јесу најбоље решење, јер одлука о начину пружања квалитетног образовања увек треба да буде руковођена најбољим интересом детета (Јаблан и Ковачевић, 2004, Хрњица, 2004). У овим школама раде уско специјализовани стручњаци, а сама средина је таква да се деца налазе међу вршњацима са истим или сличним искуствима у развоју (Tremblay, 2007).

Зато не треба погрешно претпоставити да инклузивност образовања нужно значи потпуно нестајање школа за образовање ученика са сметњама у развоју, већ је, напротив, реч о реструктуирању самог система, у којем редовне и школе за образовање ученика са сметњама у развоју треба да буду отворене и међусобно повезане, с циљем креирања и реализовања мера подршке и помоћи, које су усмерене ка обезбеђивању квалитетног образовања за сву децу.

На темељу критике сегрегације, али и на бази нових тенденција у образовању, јавио се захтев за укључивањем ученика са сметњама у редовне школе. Идеја је подразумевала њихово прилагођавање том типу установа (Кавклер, 2003). У том смислу, *интеграција* се првобитно односила на мање групе ученика, чије су сметње процењене у односу на могућности њиховог прилагођавања редовним школама. Међутим, и поред позитивне процене, често је долазило до слабог школског постигнућа, понављања разреда, прекида или

напуштања школовања, те се из такве ситуације наметало питање колико је уопште трајало њихово школовање и шта се дешавало када је било прекинуто.

Интеграција, дакле, представља укључивање ученика у систем редовних школа какав јесте, без његове суштинске промене. Очекивања су усмерена на потенцијале ученика, родитеља, као и њихове капацитете, али без међусобног прилагођавања система ученицима са сметњама. С друге стране, *инклузивно образовање* фокус премешта на систем редовних школа, који различитим решењима, педагошким мерама, структуралним и организационим променама одговара на специфичне потребе ученика са сметњама (Димитријевић, 2010).

Суштинска разлика између интеграције и инклузивног образовања лежи у очекивањима и захтевима који се стављају пред учеснике у образовном систему. У случају интеграције, систем нема одговорност, будући да се не мења, али у случају инклузивног образовања, захтева се пун ангажман капацитета образовног система, а, пре свега, људских ресурса. Наставници постају кључни сегмент у успешној примени инклузивног образовања, јер они треба да реализују системске промене у конкретној образовној пракси.

Развојна линија образовања ученика са сметњама, приказана кроз теоријске концепте *интеграције* и *инклузивног образовања*, носи у себи различита схватања о томе шта представља различитост, односно, сметња. Самим тим, постоје дистинкције у погледу тога које могућности за образовање, оптимални развој и укључивање у друштво ови модели пружају ученицима са сметњама у развоју.

Суштина наведених схватања (медицински и социјални модел) јесте у одређењу онога шта сметња представља и каква се интервенција на основу тога предлаже (Scidmore, 2004). Првобитно се на недостатке гледало као на баријере за образовање, односно, похађање редовних школа, а, самим тим, и пуну укљученост особа са сметњама у друштво. Промена у савременом схватању јесте у томе да се сметње посматрају у контексту способности и потенцијала личности као целине. У том смислу се не негира постојање баријера за пуно укључивање у образовање и друштво, али се оне намећу као одговорност установама и смештају у социјални контекст (Richards & Armstrong, 2011). Другим речима,

систем образовања креира се тако да уочава и уклања препреке које се јављају приликом укључивања ученика са сметњама у разноврсне активности. Тако се из образовања ученика са сметњама искључује посебан третман, већ се програми, стандарди, исходи, праћење и евалуација осмишљавају у оквиру јединственог образовног система. образовање ученика са сметњама у редовним школама представља непрекидан процес пружања подршке, у складу са способностима ученика (Taylor, 2006). Инклузивно образовање је континуирано трагање за начинима на које може да се одговори на различитост (Qicke, 2008). Таквим поступањем обезбеђује се потпуно укључивање особа са сметњама у друштво. Самим тим, инклузивно образовање, схваћено у најширем смислу, представља корак до инклузивне заједнице/друштва (Corbett, 2001). Инклузија није процес типа „све или ништа“, већ је потребно стално истраживати могућности да се она реализује, јер она је „тип културе“ не само у оквиру школе већ и друштва у целини (Рајовић, 2004).

Предности инклузивног образовања превладавају недостатке просте интеграције, стручној литератури познате још од 70-их година XX века. Тада је била уочена потреба да, у циљу стварања повољне социјалне климе за укључивање ученика са сметњама, треба размислити о припреми редовних школа и алтернативама у систему образовања у односу на специфичне одлике самог детета. Дакле, сматрало се да није довољно само физичко укључивање у заједницу (одељење, на пример), већ је потребно размишљати о скупу педагошких мера, које се односе на креирање програма, начина и метода рада, процењивање, организацију различитих активности, али и сарадњу, социјалну интеракцију, где односи са вршњацима имају посебан значај. Уједно, заговорници инклузије сматрају да овакав модел образовања утиче позитивно на све ученике – присуство ученика са сметњама у развоју представља агенс оплемењивања атмосфере школе, остали ученици се уче алтруизму, више цене оно што им се пружа (Kunc, 1992, према: Рајовић, 2004).

Образовање ученика са сметњама данас је тесно повезано са инклузивним образовањем, које је као производ дуготрајног историјског развоја, резултирало препознавањем, уважавањем и подстицањем могућности образовања ученика са

сметњама. Због тога се инклузивно образовање може одредити на основу дефиниције Карагијаниса и Стејнбека (Karagiannis & Stainback, 2000) као пракса укључивања свих ученика, без обзира на таленат, потешкоће, сметњу и социоекономско порекло, у редовне школе и разреде, уз напомену да је то укључивање одређено могућношћу да се одговори на све њихове индивидуалне потребе.

1.4. Приступи инклузивном образовању

Савремено схватање образовања ученика са сметњама у развоју углавном се своди на инклузивно образовање, кораку који води потпуној укључености свих чланова у друштво. Стога је основна идеја инклузивног образовања ученика са сметњама да квалитетно образовање треба да буде у функцији оптималног развоја детета и минимализовања негативних утицаја сметње на његов живот (Јаблан и Ковачевић, 2004, Хрњица, 1997). Другим речима, већ по основној дефиницији издваја се разноврсност могућих начина на које ће се оно у пракси одвијати, те тако може да се реализује кроз школе за образовање ученика са сметњама у развоју и редовне школе. Школе се посматрају као партнери у обезбеђивању таквог типа образовања, а односи међу њима се могу илустровати на следећи начин: инклузивно образовање јесте принцип који оријентише како школе за образовање ученика са сметњама у развоју, тако и редовне школе у организацији образовног процеса који нуде. Избор начина на које ће се реализовати образовање ученика са сметњама зависи од тога која школа ће понудити квалитетније услове у односу на његове специфичности.

Инклузивно образовање представља велики изазов за редовне школе, јер захтева њихово суштинско прилагођавање. Зато је важно размотрити евентуалне тешкоће које се уочавају приликом укључивања ученика са сметњама у редовне школе (Booth & Ainscow, 2010). Проблеми који се јављају у организацији наставе резултат су односа редовне школе и организације њеног рада у складу са специфичним одликама ученика, што подразумева и постојање евентуалне сметње. Организацијом рада, редовне школе треба да обезбеде различите средине за учење, где ће, у интеракцији, сваки појединачни ученик са својим

специфичностима добити адекватну подршку. У томе лежи и потенцијал инклузивног образовања, јер различитост треба посматрати као ресурс који обезбеђује квалитет и даље усавршавање образовног процеса.

Разумети овај захтев значи схватити да се инклузивно образовање увек реализује кроз однос актера укључених у образовни и наставни процес. Из тог разлога треба обратити пажњу и на чињеницу да реализовање програма инклузивног образовања подразумева и да ученици којима је потребна друштвена подршка, попут ђака са сметњама у развоју, проводе највећи део времена у школи заједно са децом која се називају *нормалном* или *редовном популацијом*, тј. оном која немају сметње. Кључни елемент одређења појма инклузивног образовања јесте чињеница да укључивање ученика у редовне школе зависи од могућности да се одговори на њихове индивидуалне потребе, што је условљено степеном и квалитетом сметње или специфичностима развоја. Из тог разлога је уобичајено да се одлука о начину образовања ученика са сметњама и укључености у редовне школе темељи на основном критеријуму оптималног развоја личности детета (Јаблан и Ковачевић, 2004, Хрњица, 1997).

У односу на ставове према степену укључености ученика са сметњама у редовне школе, у стручној литератури се разликују *делимично* и *потпуно инклузивно образовање*.

Делимично инклузивно образовање подразумева да ученици којима је потребна друштвена подршка похађају редовне школе, али да им се нуде и *специјалне* услуге ван учионице за редовну наставу, нарочито ако оне захтевају посебну опрему или би ометале час редовне наставе (Bowe, 2005, стр. 157). Дакле, ти ђаци не присуствују свим часовима редовне наставе, већ помоћ добијају и у неким другим просторијама, специјално намењеним деци са сметњама.

С друге стране, концепт *потпуног инклузивног образовања* препоручује да ученици којима је потребна друштвена подршка похађају редовне школе и наставу, али и да у том окружењу добију сву неопходну помоћ и подршку, без посета специјалним установама. Такав вид инклузивног образовања обухвата сву децу, без обзира на степен и озбиљност сметње (Feldman & Roberts, 2008, стр.

306). Полази се од идеје да је образовање услуга, а не место, односно, посебна установа, па га, у складу са тим, може пружити и редовна настава. Све неопходне услуге за ученике са сметњама у развоју интегрисане су у дневну рутину редовне школе, материјално-техничке услове, структуру учионице, организацију наставе и наставни план и програм, а као такве су понуђене ученицима, што значи да они не морају похађати школу за образовање ученика са сметњама у развоју да би добили сву помоћ и подршку која им је неопходна (Feldman & Roberts, 2008, стр. 306). Међутим, напоменимо, овај вид инклузивног образовања је веома редак, јер захтева велика новчана средства и компетентне наставне кадрове. Уз све то, потребно је и позитивно мишљење друштва о примени потпуног инклузивног образовања.

Без обзира на став о могућем степену укључености ученика са сметњама у редовне школе, његова реализација не може никад бити предмет универзалног рецепта. Поред квалитета и степена сметње, који ће га неминовно условити, конкретан начин реализације инклузивног образовања варира како у различитим земљама, тако и у различитим школама једне земље. Ипак, потребно је нагласити да потреба детета, тачније, његов најбољи интерес, стоји испред било које одлуке и испред било ког прописа или законског решења (*The law & children with disabilities*, 1993).

Нераскидиво повезано са оваквим схватањем образовања јесте и препознавање личности детета као скупа индивидуалних и специфичних одлика, које личност чине целовитом и особеном (Хрњица, 2004). Значај уважавања посебности, заједно са препознавањем развојног потенцијала образовања, представља основу којом се објашњава важност инклузивног образовања. Како је личност непоновљива, а поштовање њене специфичности императив, тако се и одступања од уобичајених, очекиваних одлика развоја посматра у контексту потенцијала који та личност поседује, а не у односу на сметњу која тај потенцијал онемогућава.

Потпуно и делимично инклузивно образовање поменути су будући да представљају извориште идеје инклузивног образовања уопште. Ако је образовање право сваког човека, при чему је свака особа посебна, питање које

треба поставити није *да ли*, већ *како* образовање треба да одговори на специфичности личности у случају када постоје одступања од очекиваног развојног тока. Одговора постоји онолико колико има и различитих склопова личности или различитих сметњи, због чега је инклузивно образовање изазов за редовне школе, који открива колико су оне заиста спремне да обезбеде квалитетно образовање за све.

1.5. Проблеми и перспективе инклузивног образовања

Инклузивно образовање не захтева раздвајање редовних и школа за образовање ученика са сметњама у развоју, нити искључивост избора међу њима. Основно полазиште у доношењу одлуке јесте питање најбољег решења за ученика о чијем образовању је реч. Међутим, имајући у виду колики изазов представља примена инклузивног образовања, посебно ће бити размотрене тешкоће које оно носи и перспективе које поседује.

Инклузивно образовање карактерише веровање да је могуће да ученици са сметњама буду једнако укључени у исте програме као и ђаци из редовног система образовања. Добробити таквог концепта виде се у вршњачким односима, односно, прилици да се процес социјализације врши у групи са децом исте старосне доби, уместо у оној формираној према сметњама. Ипак, сама сметња и утицај који она има на раст и развој детета захтева да образовни систем процени мере подршке како би се укљученост и реализовала. То се може учинити и кроз креирање индивидуалног образовног плана (ИОП), прилагођеног и модификованог према редовној настави (York & Tunidor, 1995). Зато је инклузивно образовање више од физичког смештања ученика са сметњама у одељења редовних школа. Очекује се да сви актери образовно-васпитног процеса, а посебно наставници, прихвате и уваже различитост. Од наставника се очекује и да буду спремни да обезбеде образовање за све ученике (Jones & Rapport, 1997).

Иако се инклузивно образовање најчешће разматра само на нивоу наставног процеса, оно треба да обезбеди пуну укљученост ученика са сметњама у целокупни живот школе. То значи да се на истим општим принципима размишља о скуповима подршке учешћу ученика у ваннаставним и слободним

активностима. На тај начин инклузивно образовање заиста и испуњава основне захтеве у циљу обезбеђивања оптималног развоја ученика и његове пуне социјализације (Johnson & Johnson, 1989).

2. КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА

У стручној литератури се као синоними за синтагму *ученици са сметњама* употребљавају: *ученици* или *деца са сметњама у развоју*, *деца са посебним потребама*, *деца са оштећењима у развоју* или *деца ометена у развоју*. Да ли ће се користити термин *ученици* или *деца* зависи од тога да ли је шири контекст образовно-васпитни систем или не, због чега ћемо у раду употребљавати реч *ученици* (ђаци). Свака од ових синтагми наглашава различит поглед на специфичности ове групе ученика, при чему неке од њих издвајају оштећења, неке посебне потребе, а неке специфичности развоја.

Ипак, савремена одређења наглашавају да те различитости треба посматрати у оквиру основе коју чине одлике заједничке целој популацији. Одређење које користимо у овом раду заговара став да ученици који, због оштећења неких органа и/или функција имају потребе заједничке свим ученицима, али и посебне рехабилитацијске потребе које треба задовољити организовањем посебних услова и поступака. На тај начин се ублажавају последице сметњи у развоју (приступ помоћи ученицима са сметњама у развоју у школи, заснован на концепту психосоцијалне подршке) (*Приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, 2004, стр. 11).

Природа сметње одређује посебне карактеристике развоја ученика који их имају у односу на карактеристике развоја деце исте узрасне групе. Сметње, у зависности од врсте, степена, односно, аспекта развоја који обухватају, условљавају да раст и развој ученика показује одлике специфичне у односу на групу ученика који немају сметње. Ни унутар хомогене скупине ђака са сметњама исте природе и степена не можемо говорити о идентичним одликама раста и развоја. На пример, два слепа ученика могу имати различите одлике развоја у зависности од тога да ли су рођени слепи или је слепило настало под утицајем одређене болести или повреде. Такво размишљање условљава важну одлику образовања ученика са сметњама које инклузивно образовање промовише, а то је

да као што је свака личност јединствена, тако ни начини на који се обезбеђују услови њеног оптималног развоја не могу да буду униформни.

Наставник који прихвата поменуте ставове понаша се тако да верује да сви ђаци са сметњама могу и треба да буду укључени у конкретан наставни и целокупан образовно-васпитни процес. Од њега се очекује да пружи подршку како би подстакao развој ученикових способности. Наставници који образовно-васпитном процесу приступају на овај начин константно траже примере напретка ученика у свим аспектима његовог развоја, комуникацији, размишљању, социјалној интеракцији. Другим речима, окретање ка ономе шта ученик може, уместо да се посматра кроз сметње и оно шта он не може, јесте кључ за његово разумевање. Подршка способностима захтева да се константно посматра и проверава степен могућности ђака, како би могла да се одреди оптимална помоћ у његовом напредовању (Thurman, 1997).

С обзиром на то да инклузивно образовање наглашава *потребу за друштвеном подршком* тиме се истичу одговорност и улога друштва које, преко својих установа, а кроз различите мере, пружа услове за оптималан развој ученика са сметњама. У овом раду се бавимо школом као једном од друштвених установа, која треба да буде место на коме се проналазе начини да се сметња не посматра као препрека за оптималан развој и социјализацију, напротив. Наглашена потреба за додатном социјалном подршком, која је условљена дуготрајношћу ефекта сметње, укључује читав скуп мера. Подршка и помоћ се пружају у циљу оснаживања потенцијала саме личности, где је сметња само једна од њених одлика. Приликом разматрања садржине скупа мера, потребно је разумети заједничке, опште одлике развоја, односно, његове специфичности, које проистичу из чињеница да сметња постоји, као и из њених карактеристика (Голубовић и Максимовић, 2008).

Ученици са сметњама су, пре свега, деца и у том смислу она деле заједнички склоп одлика са својом вршњачком групом. Ђаци са сметњама немају

неке нове, посебне потребе³, али сметње у развоју захтевају извесну подршку и/или помоћ како би се оне задовољиле. У школи то може бити, рецимо, прилагођавање садржаја и метода рада током наставе. Зато је важно уочити, уважити и разумети специфичне одлике које проистичу из сметње у развоју уопште, али и идентификовати, уважити и разумети својства конкретне сметње, под којом се подразумева њена природа, врста и обим. На пример, сви ученици који имају сензорну сметњу способности вида деле заједнички скуп одлика узрокован овом посебношћу, а које се, између осталог, односе на изостајање визуелног анализатора понашања.

Како категорија ученика са сметњама обухвата оне са широким спектром сметњи, које обликују њихов развој, потребно је детаљније размотрити одлике групе ученика са сензорним сметњама. У овом раду, као што је већ наглашено, термин *ученици са сензорним сметњама* односи се искључиво на децу која имају сметње у развоју способности вида (слепи и слабовиди) или слуха (глуви и наглуви). Даље треба напоменути да, када говоримо о *ученицима са сметњама* и *ученицима којима је потребна друштвена подршка*, подразумевамо и *ученике са сензорним сметњама*. Суштинска одлика свих терминолошких одређења заснива се на препознавању сметњи у развоју неког чула: оштећење вида, слуха, поремећаји тактилне осетљивости, бола, додира, кретања и равнотеже (Јаблан и Ковачић, 2004, Хрњица, 2004). Унутар ове групе ђака налазе се они који имају сензорне сметње различитог степена и обима, што условљава да се чак и унутар групе ученика са сметњама исте врсте, одлике развоја увек посматрају у контексту конкретне особе.

Без обзира на то у којој мери сметња условљава развој детета, треба је посматрати само као једну од одлика његове личности. Како је предмет нашег интересовања образовање ученика са сензорним сметњама, потребно је детаљније описати одлике ученика са сметњама у развоју способности вида и слуха, будући да то представља неопходан корак у разумевању специфичних захтева који се постављају школама које похађају ова деца.

³ Термин *деца са посебним потребама* није више у употреби зато што сва деца имају одређене посебне потребе, а разлике се манифестују једино у начину њиховог задовољења.

У погледу укључивања ученика са сензорним сметњама у систем редовне школе и наставе, највећи оптимизам се показује када је реч о ученицима са сметњама у развоју способности вида (Хрњица, 1997), док за оне са сметњама у развоју способности слуха влада мањи ентузијазам. Најчешће се као разлог наводи утицај који сметња у развоју способности слуха има на усвајање и развој говора, а посебно на развој когнитивних функција, што не значи да укључивање ученика са овом врстом сметњи у редовне школе не представља пожељну праксу.

Заједничко за развој и образовање било ког ђака са сметњама у развоју, па и сензорним сметњама у развоју способности вида и слуха, јесте то да избор модела подршке који им се пружа треба да се заснива на дијагностичким специфичностима. Реч је о томе да ли је сметња изолована или комбинована, да ли је стечена или урођена (Ковачевић, 2004). Због тога је важно разумети да су последице комбинације сметњи на развој ученика другачије него када је реч о изолованом феномену. У случају комбинованих сметњи поставља се питање о природи осталих сметњи, што је посебно значајно када је реч о сметњама у развоју способности слуха и/или говора. Развој, а самим тим модел подршке који се нуди ученику, значајно је другачији када је реч о сметњама у развоју способности слуха или о комбинацији ове две врсте сметњи.

Важно је узети у обзир и то да ли је сметња стечена или урођена, јер се ученик другачије адаптира уколико је рођен са сметњом, него уколико изгуби оно са чим је већ научио да стиче искуства, будући да прилагођавање тада постаје знатно сложеније. Што је период стицања сметње каснији, то је пружање подршке детету, са циљем да реорганизује своје потенцијале и самостално функционише, осетљивије и сложеније.

Коначно, питање дијагностике односи се на то да ли је и када откривена и утврђена сметња. Важност правовременог установљавања је непроцењива, пошто су већ издвојене одлике личности, настале под утицајем одређене сензорне сметње, често последица неразумевања или препознавања специфичности у развоју које одређена сметња условљава. Секундарне последице и њихово апсорбовање захтевају да се ангажују сви ресурси друштва. Међутим, потребно је да се ти општи захтеви разумеју у контексту специфичности организације

наставног процеса када се у њих укључују ученици са сензорним сметњама. Због већ наведеног значаја односа међу учесницима наставног процеса за успешност инклузивне праксе, посебну пажњу ћемо посветити захтевима у организацији наставе у односу на комуникацију која се одвија између ученика и наставника.

2.1. Карактеристике и специфичне потребе ученика са сметњама у развоју способности вида

Сама сметња у развоју способности вида представља губитак вида код неке особе до степена који захтева посебну подршку. Потребно ју је обезбедити због значајног ограничења визуелне способности, која је настала као последица болести, трауме, конгениталних или дегенеративних, стања која се не могу кориговати конвенционалним средствима, као што су рефракциона корекција вида, лекови или операција.

У односу на могуће варијације самих сметњи, односно, њихове могуће комбинације, ни групу ученика са сметњама у развоју способности вида, попут осталих различитих група ученика са сензорним или сметњама уопште, не можемо посматрати као хомогену. Заједничко за све ученике са сметњама у развоју способности вида јесте њихово постојање, али степен, обим, као и чињеница да ли су стечене или наследне, обликују јединствену слику карактеристичну за сваког појединачног ученика. Према класификацији болести и класификацији дефеката вида Светске здравствене организације, све особе са поремећајима визуелне перцепције, према критеријуму оштрине вида, разврстане су на слабовиде и слепе. Слабовидост обухвата две категорије:

- 1) Особе које на бољем оку, са корекцијом или без ње, имају резидуални вид од 6/18 (0.3) до 6/60 (0.1);
- 2) Особе које на бољем оку, са корекцијом или без ње, имају резидуални вид од 6/60 (0.1) до 3/60 (0.05), (Ковачевић, 2007, стр. 58).

Унутар појма слепоће, разликујемо три категорије:

- 1) Особе које на бољем оку, са корекцијом или без ње, имају резидуални вид од 3/60 (0.05) до 1/60 (0.02);
- 2) Особе које на бољем оку, са корекцијом или без ње, имају резидуални вид од 1/60 (0.021) до осећаја светла;
- 3) Слепе особе (*amaurosis*), које карактерише одсуство и квантитативног и квалитативног вида (Ковачевић, 2007, стр. 58).

Сметња у развоју способности вида, сама по себи, условљава одређене одлике развоја ученика из ове групе. Аутори често наводе специфичности њиховог говорног развоја, које се огледају у карактеристичном и често сиромашном вокабулару. Поред лексичког фонда, ови ученици неретко имају посебну артикулацију гласова, изостављају речи, фразе или целе реченице (Weedon & Reid, 2003). Слабовидост утиче и на развијање њиховог писаног говора, па врло често имају нејасан рукопис, споро пишу, не разликују велика и мала слова. Разлози постојања ових појава леже у специфичном искуству које имају слепи и слабовиди ученици. Будући да се велики број информација добија визуелним путем, сметња у развоју способности вида условљава и ужи спектар искустава и отежава његову симболизацију.

Поред говора, слепи и слабовиди ученици понекад имају проблем и са меморијом. Због тога, али и због бржег замарања, јако је важно да наставник процени и одмери начин њиховог ангажовања (Silver, 2001). Пошто им је ограничен радијус кретања и отежано сналажење у непознатом простору, слепи и слабовиди ђаци често могу деловати стидљиво, несигурно или повучено (Wearmouth, 2002). Због тога је потребно покренути питање емоционалне мотивације ученика са сметњама у развоју способности вида. Она се на нивоу организације рада школе посматра кроз размишљање о томе шта интересује ученика, које су могућности за мотивисање и које су одлике његовог социјалног развоја (Given, 2000).

За групу ученика са сметњама у развоју способности вида карактеристично је то да саме сметње у развоју способности овог сензорног чула доводе до специфичности у искуствима и знању који се стичу, као и начину на који се доживљава околина. Иако постоје велике разлике у степену, квалитету,

али и пореклу сметњи, у стручној литератури се највећи оптимизам у погледу развоја личности, прилагођених облика емоционалног, социјалног реаговања и образовних постигнућа испољава према ученицима са сметњама у развоју способности вида (Хрњица, 1997). У стручној литератури наилазимо на неколико одредница које оцртавају општу слику ученика са сметњама у развоју способности вида, па се описују као пасивни, несигурни, назаинтересовани... Међутим, када се развој ученика посматра у контексту интеракције са средином, ове одлике се могу тумачити као последице специфичног начина интеракције, кроз коју ученик са сметњама у развоју способности вида стиче искуства у свету који га окружује (Ковачевић, 2004).

Ипак, ако ученици са оваквим сметњама немају додатне тешкоће (посебно у интелектуалној области) и ако живе у подстицајној породичној средини, уз неопходне методичке измене у настави појединих предмета, прилагођена наставна средства и додатно оспособљене наставнике, имају велику вероватноћу да остваре успех у редовној школи (*Приручник за рад са ученицима, редовне школе, ометеним у развоју*, 2004, стр. 13). У односу на тип сметњи у развоју способности вида, његов степен и тежину, одређује се и начин укључивања у образовни процес. С друге стране, за ученике из групе теже слабовидости, васпитно-образовни рад организован је у школама за слабовиде, у којима, помоћу специјалних метода и помагала, уче како да користе преостале капацитете чула вида, како да се служе осталим очуваним чулима и уједно стичу неопходне вештине и знања као и деца уредног вида (Ковачевић, 2007). Међутим, у Србији, као и у многим другим земљама, ученици са тешким сметњама у развоју способности вида имају право да похађају редовну школу.

2.2. Карактеристике и специфичне потребе ученика са сметњама у развоју слушних способности

Сметње у развоју слушних способности се у стручној литератури дефинишу као трајно снижење слушне осетљивости на звук са прагом нижим од 25 dB на бољем уху, које ремети спонтану вербалну комуникацију. За потребе

бољег разумевања различитих типова оштећења органа чула слуха, потребно је напоменути да се праг слуха израчунава из просека прага за фреквенције: 500, 1000 и 2000 Hz, док се степен сметњи изражава према стању слуха на бољем уху (Ковачевић, 2007). Према класификацији Светске здравствене организације, у зависности од степена, особе оштећеног слуха деле се на глуве и наглуве. Слично као и код осталих категорија сензорних сметњи, уопштавања било које врсте се искључују, јер унутар сваке од ових категорија постоје различити квалитети сметњи, који својим степеном битно обликују врсту подршке, односно, могућности образовања.

Уз напомену да је реч о општим тенденцијама, у стручној литератури најчешће наилазимо на одреднице развоја ученика са сметњама у развоју слушних способности, које се односе на отежану симболизацију искуства (Ковачевић, 2004). Наиме, питање сметњи у развоју говора, које је често у вези са сметњама у развоју слушних способности, у значајној мери утиче на симболизацију искуства, односно, формирање виших менталних функција. Када је реч о мерама подршке, значајно је да се ученику обезбеди да буде и више пута поновљено оно што је предавано, као и да се више пута провери да ли је ученик то разумео. Управо због тога што сметња у развоју слушних способности ограничава богатство вокабулара, потребно је поједноставити начин предавања, тј. не користити компликоване речи и реченице и на крају часа јасно разјаснити ако је постојала нека нејасноћа.

Ипак, треба имати на уму да је развој ученика условљен како сензорним сметњама, тако и квалитетом интеракције са околином и реакцијом средине. У том смислу значајно је издвојити Гилфордско истраживање, које је указало на мањи осећај симпатија које друштво има за децу са сметњама у развоју слушних способности у односу на ону са сметњама у развоју способности вида (Хрњица, 1997). Неразумевање, али често и препознавање околине, доводи до специфичних проблема у развоју личности генерално, и то у већој мери него што то чини сметња сама по себи. У стручној литератури овај феномен се назива секундарним последицама сметњи (Ковачевић 2004, Хрњица, 1997). Такође, стручни текстови са много мање оптимизма говоре о образовању ђака са тешким

сметњама у развоју слушних способности у односу на ученике са сметњама у развоју способности вида, чак и у земљама са релативно развијеном инклузивном праксом, као што је, на пример, Енглеска. Такви ставови условљени су чињеницом да сметње у развоју слушних способности, посебно испољене у већем степену, значајно обликују и утичу на усвајање говора и језички развој, па, самим тим, ограничавају и комуникацију. Поред тога, узраст у ком се дијагностикује сметња је посебно осетљив. Неки извори наводе да се сметње у развоју слушних способности најчешће утврде тек око четврте године живота. Тешко их је дијагностиковати јер нису видљиве, а сам слух је блиско повезан са усвајањем говора, због чега се често мешају сметње у ове две сфере. Стручњаци објашњавају и да је емпатија мање изражена што је сметња мање уочљива. На тај начин се и у случају сметњи у развоју слушних способности, које се често касно установе, може десити да се дете окарактерише као незаинтересовано, иако узрасно очекивана интеракција са средином изостаје зато што оно не чује. (Хрњица, 1997).

У комуникацији са ученицима са сметњама у развоју слушних способности треба разумети да су оне невидљиве и да су њихове последице за особе без сметњи тешко схватљиве. Наглувост је у друштву социјално маргинализована и повезана са многим предрасудама. Она представља велики хендикеп за особу која има те сметње, док људи са здравим чулом слуха наглувост не доживљавају као хендикеп, будући да није физички присутан, односно, видљив (*Der Paritätische Wohlfahrtsverband*, 2004).

Када ученик са сметњама у развоју слушних способности дође у школу, он, по правилу, већ има неку мрежу социјалних контаката. Ту, поред родитеља, припадају рођаци, комшије, друштво из вртића, спортско удружење, пословни партнери и пријатељи родитеља. Поласком у школу, мењају се постојећи односи у социјалној мрежи, пошто јој се припаја школа као институција. Дете упознаје другу децу, родитељи долазе у контакт са другим родитељима, а педагошко-психолошка служба пружа велику подршку у фази промене, и то не само ученику са сметњама у развоју слушних способности већ и његовим родитељима. Ученик мора да се избори са потпуно новом ситуацијом у којој се нашао. У школи треба

да слуша много дуже да би разумео то што му се прича. Ако су сметње високог степена, користи слушни апарат, тако да његов хендикеп постаје видљив за све. Ученик са сметњама у развоју слушних способности упознаје многе нове људе и мора да се усредреди на њихов начин комуникације и мимику. И за родитеље је то напоран период, како због страхова да ће њихово дете бити префорсирано у школи, тако и због временских притисака, које ствара сама организација наставе. У првом периоду школско градиво најчешће мора да се дорађује код куће да би могло да се провери у којој мери је ученик са сметњама у развоју слушних способности разумео оно што је предвиђено (Hans & Uwe, 2001). У редовној школи морају да се воде разговори са наставником и стручном педагошко-психолошком службом.

Поставља се питање на који начин може споља да се делује у том периоду промена како би могла да се употпуни подршка, али и растерећење. Осим тога, ученику са сметњама у развоју слушних способности мора да се помогне да се уклопи у нову средину и да му се дају додатни савети како да изађе на крај са школом (Seidler, 1996). Циљ социјалне мреже јесте подршка ученику са сметњама у развоју слушних способности и његовим родитељима, али и међусобна подршка појединачних група или људи из те мреже. По својој природи, подршка може бити информативно-саветодавна, практично-инструментална и интерпретативно-тумачка (Bach, 1999).

Када је реч о образовању ученика са сметњама у развоју слушних способности, односно, њиховом укљученошћу у редовне школе, мишљења аутора се разликују. Док једни препоручују да сви ђаци похађају редовну школу, без обзира на степен сметњи, други сматрају да они са већим степеном треба да буду упућени у школе за образовање ученика са сметњама у развоју. Ученици са тешким сметњама у развоју слушних способности имају право да похађају редовну наставу, као и они са тешким сметњама вида. Међутим, за потпуно разумевање начина на који ће редовне школе реаговати на специфичности у развоју, стицање искуства и учење ђака са сметњама у развоју слушних способности, потребно је појаснити неке опште одлике њиховог развоја.

Ако се имају у виду последице које сметње у развоју слушних способности имају на развој детета, једну од могућих смерница приликом разматрања одлуке о образовању ове категорије ученика представља препорука *Комитета за слух и равнотежу Америчке академије за офталмологију и оториноларингологију* о повезивању степена сметњи у развоју слушних способности са степеном говорно-језичког развоја. У складу са овим критеријумом, даје се савет за могући облик образовања ученика, односно, препоручује се да ли да похађају редовну или школу за ученике оштећеног слуха. Наиме, сматра се да деца чији је праг слуха до 70 dB треба да иду у редовне школе, пред ученике са прагом слуха између 70 dB и 90 dB оставља се могућност избора између редовне и школе за образовање ученика са сметњама у развоју, док се за оне са прагом слуха преко 90 dB препоручује да похађају школе за образовање ученика са сметњама у развоју (Славнић, 1996).

Савремено схватање образовања ученика са сметњама у развоју способности вида и слуха базира се на темељу инклузивног образовања ученика са сметњама генерално. То значи да је императив обезбедити квалитетно образовање у односу на специфичне одлике ђака, односно, креирати скуп мера подршке и помоћи који сметње неће посматрати као препреку, већ ће, напротив, обезбедити пуно укључивање свих ученика у систем образовања и друштво, са циљем оптималног развоја потенцијала личности.

2.3. Психолошки проблеми ученика са сензорним сметњама

Најважнији захтев односи се на то да наставник упозна и ученика и природу његових сметњи пре почетка наставе. Неопходно је да се он представља и током школске године, пошто се може десити да ђак некада не препозна одмах његов глас. У непосредној комуникацији са учеником, важно је да се наставник окрене ка одељењу и да говори нормалним гласом, а не гласно, полако или уз претеривање. Треба водити рачуна и о томе да се предупреди евентуална дистракција, па, осим што ће казивати јасно, наставник треба да елиминише шумове у позадини колико је то могуће (Walthes, 2003).

Наставник треба да држи руке даље од уста када прича. Важно је да том приликом процењује и тражи повратне информације од ученика о томе да ли је темпо одговарајући. Такође, он треба у што већој мери да описује и најављује сопствене активности (на пример, треба јасно да нагласи када се приближава или удаљава од особе са сметњама вида). Ако ученик делимично види, наставник не треба да стоји леђима окренут прозору, већ да тамо где је одсјај најмањи. Слабовида особа треба да има најбоље место, а сама ће знати да оцени где је то. Најчешће ће изабрати позицију у првој клупи или мало у страну од пројектора или табле. Понекад мање тешкоће, попут проналажења места у препуној учионици, могу бити извор стида слабовидог ученика. Остали ђаци не нуде увек помоћ, углавном зато што не знају како треба да реагују. Ако наставник може да се избори са овим ситуацијама самоуверено и пажљиво, то ће бити корисно за све (Pluhar, 2008).

Уз специфична помагала, постоје и савремена решења која могу значајно олакшати организацију наставе у раду са ученицима са сметњама вида. Коришћење система за снимање предавања може бити од велике помоћи за оне који треба поново да послушају наставну јединицу, како би ухватили тачне белешке и касније дискутовали о садржају лекција. Док излаже, наставник треба да следи логичну структуру, пошто то омогућава лакше праћење бележака и снимака. Пре него што се пређе на следећу фазу, слабовидом ученику треба дати више времена да прочита слајдове, асимилује информације и одговори на питања. (Dreves, 2006).

Комуникација током часа од наставника захтева да обрати пажњу на одређене специфичности. Када разговара са слабовидом особом у групи, треба обезбедити да само једна особа говори у одређеном тренутку, тако да слабовида особа може лакше пратити дискусију. Потребно је усмено представити онога ко поставља питања са другог места у учионици, јер слабовиди ученик можда не може да препозна глас те особе (Rehfuss, 2008).

Како је разумевање последица сметњи веома важно за квалитетну комуникацију са ученицима са сметњама у развоју слушних способности, оне ће бити посебно приказане. Окружење ђака са сметњама у развоју слушних

способности често види чињеницу да постоји акустички поремећај, али није свесно психосоцијалних последица, које се доводе у везу са овим проблемом (Hans von/Voß, 2000). Сметње у развоју слушних способности на први поглед најчешће нису уочљиве, што може имати и предности и мане. Ученик се не разликује од својих другова у одељењу уколико се слушни апарат који носи не може одмах опазити. Због невидљивости сметњи, први контакт са вршњацима одвија се несметано, јер стигматизација, која зависи од очигледности сметњи, у овом случају није присутна. Невидљивост доводи до тога да већина ученика не открива своје сметње, па развија такозвану тактику скривања. Помоћу ње, имитирајући понашање ђака без сметњи, ученик са сметњама у развоју слушних способности покушава да прикрије своје комуникацијске проблеме. Будући да на тај начин није негативно запажен, он избегава реакције околине које би могле неповољно утицати на његову личност. Осим тога, глумећи да све разуме, инстинктивно спречава замор, који би настао као последица проблема у комуникацији. Посебно на одморима, на путу до школе и екскурзијама проблеми у разумевању постају све видљивији и доводе до непријатних ситуација. Међутим, није у потпуности јасно да ли њихови вршњаци заиста разумеју да се ради о проблему, јер се деца са сметњама у развоју слушних способности често не усуђују да о томе разговарају (Leonhardt, 2000).

Поједини ученици са сметњама у развоју слушних способности самоиницијативно упознају своје вршњаке са проблемом, али га до те мере редукују да друга деца поверују да су сметње у развоју слушних способности као ношење наочара и да нимало не ометају комуникацију. Саговорник треба да зна да у разговору са учеником са сметњама у развоју слушних способности не треба да користи успорену артикулацију или упадљив говор тела да би олакшао разумевање. Да ли ће ученик са сметњама у развоју слушних способности примењивати тактике скривања зависи од тога како се прихвата његов проблем. Следећи фактори пресудно утичу на начин на који ученик прихвата сметње (Blickle, 1998):

- врста и степен сметњи;
- опхођење родитеља према проблему детета;

- искуство које ученик има са сметњама;
- карактер детета;
- социјализација, односно прихватање детета да је другачије;
- услови окружења.

Фокусирање на унапређење компетенције говора може имати несагледиве последице на свест ученика о сопственим сметњама. Ученици са сметњама у развоју слушних способности се често осећају као да су под притиском, па је неопходна добра комуникација како би контакт са околином уопште био омогућен. Усклађивање са системом друштвене комуникације доводи до формирања притиска прилагођавања. Деца са сметњама у развоју слушних способности често нису у потпуности свесна свог проблема, јер су од малена фокусирана на особе без сметњи и налазе се у окружењу комшилука и школе. Међутим, већ у том периоду може доћи до њиховог изоловања у односу на околину, што као последицу може изазвати фрустрације (Gibzeit, 2000).

Ученик са сметњама у развоју слушних способности увиђа свој проблем и сматра да је принуђен да га отклони. Он треба да добије најбољу могућу помоћ стручњака, као што су различите технике, интензивни тренинзи говора, као и васпитање слушања. Може се догодити да њак не прихвати, већ потисне сметње, тако да оне не постану део његовог личног идентитета. Дете са сметњама у развоју слушних способности се најчешће први пут са својим проблемом сусреће у школи, када неретко буде доведено у непријатну ситуацију. Због тога што се сметња најпре потврђује као негативна, ученик почиње да користи технике скривања како би се заштитио (Hinermair, 1999).

Негативна слика о сметњама у развоју слушних способности, која се овим путем формира, доводи до тога да код ученика изостаје неопходно тумачење постојећег проблема. Ученику који има сметње у развоју слушних способности не бива сасвим јасно да његов недостатак није невидљив у комуникацији. Ослањајући се на тактику скривања, он тада није у могућности да се постави у ситуацију саговорника, а посебно није у прилици да на једној метаравни говори о свом проблему у комуникацији (Reinhardt, 2000).

Сметње у развоју слушних способности могу бити врло комплексне и оставити различите последице на ученика који похађа редовну основну школу. Због многобројних функција чула слуха, последице поремећаја постају упечатљиве у школској свакодневици (Hintermair & Manfred, 1999). Сметње у развоју слушних способности треба посебно размотрити са аспекта безбедности ученика. Човек здравог чула слуха је у могућности да региструје високе и ниске фреквенције звукова у простору. Појединац би био у потпуности оптерећен када би сваки тон који чује морао изоловано да региструје и да га накнадно анализира. Од овог га штити способност „аудитивне дикриминације“. Звукови који се региструју као мање важни, могу бити изостављени или потиснути у позадину. Истовремено се тежиште пребацује на оне тонове и фреквенције које заиста желимо да чујемо и из тог разлога је човек у могућности да се у бучном окружењу концентрише на специфичне акустичне информације, као кад, на пример, желимо да чујемо нашег саговорника, а при том се налазимо поред неког бучног локала (Blickle, 1998). Иначе, реч је о људској способности да у бучној атмосфери изолује неке информације, односно, сигнале, као што су сирена аутомобила, звона на вратима куће или звоно телефона. Човек се на сличан начин понаша и у току сна, када су и регуларно веома гласни звукови, као што је звук авиона, у потпуности потиснути и не региструју се, док оног који спава могу пробудити и тихи сигнали упозорења, тј. нека врста аларма. Код ученика са сметњама у развоју слушних способности, овакав вид диференцијације звукова скоро је немогућ. Приликом једностраних сметњи диференцијација звукова у потпуности изостаје, јер само два слушна органа, која су у потпуности функционална, могу проследити мозгу неопходне информације, а потиснути мање значајне. Слушни апарати не могу разликовати другачије звучне сигнале. Ученици који немају сметње тешко могу схватити зашто их њихов друг са сметњама добро разуме док, на пример, разговарају код куће, а скоро уопште не схвата док се налазе у дворишту школе (Leonhardt, 2000).

Чуло слуха је веома важно за просторну оријентацију јер је човеку, на основу позиције ушију и њиховог размака, омогућено да разликује звукове на различитим фреквенцијама. Тако особа која стоји на ивици коловоза може

регистровати из ког правца аутомобил долази, иако га не види. Осим тога, може и проценити на којој дистанци се налази ауто. Способност оријентације у простору помоћу чула слуха пружа сигурност, а приликом сметњи она може у потпуности или делимично нестати. Ученици који имају делимичне сметње и слушни апарат често се сусрећу са наведеним проблемом у саобраћају (Loewe, 1996).

Очито је да немогућност идентификовања звука може представљати проблем за ђаке са сметњама. Многима од њих је из тог разлога неопходан контакт очима како би могли читати са усана, па је успостављање истовремене комуникације са више саговорника скоро немогуће. Ученик је тада приморан да гледа из ког правца долази глас, настојећи да види чије се усне померају. Док је очима пронашао говорника, он је већ изговорио планирано. У таквим ситуацијама ђак са сметњама губи нит у комуникацији. Такође, ученик са сметњама углавном не може активно да учествује у комуникацији у учионици, јер долази до честе промене говорника, па, страхујући да је нешто већ речено, избегава да себе доведе у непријатну ситуацију. Дискусије у учионици траже његову веома високу концентрацију, која често захтева много енергије и доводи до исцрпљивања (Thiersch, 2001).

Функција емоционалне перцепције коју има чуло слуха посебно је важна за комуникацију. Поред садржаја који се преноси путем изговореног, увек постоји и пратећа емоционална информација, која омогућава да се разуме оно што је речено. Међутим, она може измаћи ученику са сметњама, будући да он не може да увиди варијације у тоналитету. Човек са сметњама несвесно превазилази ову препреку, тиме што интензивније прати гестикулацију, мимику и говор тела. Ипак, у оваквим случајевима може доћи до неспоразума, који нарушава релацију између ученика са сметњама и саговорника (Schaub, 1996). Због тога вршњаци ученике са сметњама често описују као особе без хумора, које одмах све лично схвате, што је, заправо, последица тога да особа са сметњама не може да разликује тоналитет који варира током препричавања неког вица или приче. Особе са сметњама у развоју слушних способности често нису ни у могућности да пренесу атмосферу таквог типа. На пример, до неспоразума долази и када желе

да испричају нешто у ироничном контексту, али то учине тоналитетом који није примерен иронији (Hintermair, 1999).

Сметње у развоју слушних способности утичу и на пријем информација, пошто је њихов обим ограничен. Ученици са овим недостатком најчешће нису у могућности да прате звуковне игре или тв емисије, већ само титловане, које су веома ретке. Будући да не могу разумети ни музику, то доводи до дефицита информација. Ђаци са сметњама су често изоловани у школи, и то зато што нису способни да причају са другима о дешавањима која нису били у могућности да прате. Док је ученику без сметњи довољно само да протрчи поред групе у школском дворишту која комуницира и да схвати о чему је било речи, ученик са сметњама у развоју слушних способности није у стању да на такав начин региструје информације. Како би примио информацију, мора да стане веома близу групе саговорника и да им посматра усне. Он тешко може да схвати и да ли је реч о личном разговору или о нечему општем. Најпре мора да уђе у приватну сферу другог како би уопште открио да ли је реч о нечему што га уопште занима или не. Из тог разлога многи ученици са сметњама у развоју слушних способности чекају да им се неко обрати, што доводи до опасности да њихови вршњаци помисле да су арогантни и да не желе да се друже с њима (Reinhard, 2000).

Часови за ученике са сметњама често су веома напорни, без обзира на техничку подршку. Такви ђаци константно морају да спајају изостављене информације у једну целину, а то не само да је исцрпљујуће, већ утиче на то да ученици са сметњама не буду довољно активно укључени у рад на часу (Mueller, 1996). Дешава се да им за време наставе измакне велики број информација, пошто их не могу регистровати због умора (ако су у питању последњи часови у дану), немогућности да читају са усана наставнику ако морају да препишу нешто са табле или ако се приказује филм који није титлован (Luerke, 2000).

Дешавају се ситуације у настави када ученик са сметњама у развоју слушних способности жели да се јави, међутим, не примети или не разуме да је његов одговор идентичан одговору ученика који је пре њега имао реч, што може да изазове смех у разреду. Већи страх од јавног наступа и смањење жеље за

активним учествовањем на часу могу да буду последице ових ситуација. Истовремено, потребно је много концентрације и сналажења како би се разумело наставничково питање, што детету са сметњама оставља мање времена да размисли о могућем одговору или решењу (Leonhardt, 1999).

Човек је социјално биће и потребан му је контакт са другим особама, што омогућава исправан слух. И ученику са сметњама неопходан је контакт са вршњацима, али, будући да су изоловани како у школи, тако и ван ње, ови ђаци врло често пате (Otto, 2001). Позивница за рођендан може представљати потенцијални проблем, јер се ученик са сметњама, с једне стране, радује томе што је укључен у заједницу, док са друге страхује од тога да поново ништа неће разумети (Thiersch, 2001). На школском одмору уме да буде бучно, а ученику са сметњама у развоју слушних способности су неопходне паузе између предавања како би се одморио. Уколико се током одмора укључује у разговор са другим ученицима, он се додатно замара, што за последицу има велику исцрпљеност (Thiersch, 2001).

У старијем узрасту, када се повећава конкуренција у оквиру одељења, јавља се нови проблем. Наиме, ученици седмог и осмог разреда знају да поставе питање зашто неко ко има сметње у развоју слушних способности добија добре оцене, када ретко или уопште не одговара усмено, што може довести до психичког притиска на ученике са сметњама у развоју слушних способности (Thiersch, 2001).

Наведени примери показују колико је ученицима са сметњама у развоју слушних способности тешко да успоставе социјалне контакте у школи и свакодневном животу. За разлику од вршњака, ови ђаци морају по доласку кући поново да обрађују материјал са часа који нису разумели, евентуално имају додатне часове, као и часове унапређивања, због чега им остаје веома мало времена за хобије и дружење. Јака социјална изолација може довести до недостатка осећаја личне вредности, тако да је за њих често веће оптерећење слаб контакт са вршњацима него настава и учење. Социјални проблеми за родитеље и наставнике постају видљиви тек у пубертету. То је фаза у животу у којој млади почињу активно да се носе са својом улогом у друштву. Дете са сметњама у

развоју слушних способности почиње да схвата да није у могућности да без тешкоћа комуницира са својим вршњацима, али није свесно тога, да, уколико се у потпуности повуче и уколико почне да избегава контакт са другима, да ће то имати последице по развој његове личности (Leonhardt, 2000).

Способност размењивања информација између пошилаоца и примаоца јесте предуслов за испуњење социјалне функције коју има чуло слуха. Његове сметње ометају комуникацију у различитим сферама, па су особе које их имају приморане да се током разговора придржавају одређених тактика слушања (Thiersch, 2001). Дешава се да ученици са сметњама у развоју слушних способности прекрше неке опште усвојене норме интеракције. На пример, када нису прецизно чули информацију коју им је саговорник саопштио, ослањају се на свој лични доживљај и покушавају да надоместе празнине у садржају, а саговорнику делује да су скренули са теме, што се може чинити као израз неспособности кооперације. Када покушају да некако прикрију неспоразум или своје незнање, изгледају непоуздано. Њихови напори да сазнају понекад не остављају простора за друге одлике интеракције, као што је нпр. духовитост. Како би боље разумели и видели, често су преблизу саговорнику, што за друге представља превише интимну дистанцу. Из истог разлога предуго гледају другој особи лице (Luerke, 2000).

Дешава се да ученици чије сметње у развоју слушних способности нису стечене рођењем, говоре прегласно, немају богат вокабулар, имају лош изговор и/или слабост кодирања или декодирања, тешкоће при формулисању апстрактних речи и разумевању пренесених значења. Поред наведеног, многе особе са сметњама у развоју слушних способности говоре веома гласно, јер себе не могу чути, посебно у бучном окружењу, што је другима непријатно. На тај начин, интеракција између особе са сметњама и оне чије је чуло слуха здраво није оптерећена само на нивоу садржаја, већ и емоција. Особа са сметњама у развоју слушних способности примећује да постоји сметња у комуникацији, али није свесна њених узрока. Да би интеракција била успешна, ученик са сметњама у развоју слушних способности мора да артикулише своје комуникативне потребе и да укаже на свој проблем. Наведене тешкоће можда указују на то да ученик са

сметњама не би требало да похађа редовну наставу, што, наравно, није решење. Неопходно је супроставити се проблемима, информисати се и указати на њихово постојање (Reinhardt, 2000).

Комуникативна компетенција је кључна квалификација за све ученике са сметњама у развоју слушних способности, који су укључени у редовну наставу, а циљ свих специјалних педагошких напора јесте да се они доведу до једног задовољавајућег нивоа овладавања овом вештином (Leonhardt, 1999). Под овом компетенцијом подразумевамо способност да у процесима интеракције ученици прихватљиво прикажу личне намере, потребе и интересовања. Према наведеној дефиницији, она не обухвата само компетенцију говора већ и владање нормама интеракције (Hans & Uwe, 2001). Ученик са сметњама у развоју слушних способности комуникативну компетенцију усваја у бројним и различитим социјалним контактима са другим ученицима, а највећу препреку, по мишљењу неких аутора, може да му створи невидљивост сметњи слуха (Seidler, 1996).

3. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У ШКОЛАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА

Принцип инклузивности образовања увек се руководи најбољим интересом ученика, тачније, проценом у којој ће мери конкретно образовање допринети оптималном развоју личности и социјализацији у вршњачку групу. С тим у вези, потребно је нагласити да инклузивност не значи искључивање специјалних школа као једне од могућности која се нуди ученицима са сметњама. Управо из тога разлога је важно размотрити и неке специфичности образовно-васпитног рада у овом типу установа.

Школе за образовање ученика са сметњама у развоју се посебно обрађају одређеној групи ученика, и то на основу сметњи које су определиле њихов развој. Специфичне су, пре свега, по образовању запослених кадрова и начину на који се у њима реализује одређени план и програм. Међутим, шири контекст је заједнички за школе у целини, па специјална школа, попут редовне, има исте елементе организације образовно-васпитног рада. Из наведеног произилази да су управо кадрови посебно значајни за рад у школама за образовање ученика са сметњама у развоју. Стручна литература посебно истиче потребу за обуком специјализованих наставника у програмима рада са глувим и наглувим ученицима. Извештај Саветодавне радне групе за образовање глувих и наглувих Калифорније наводи да квалитет образовних програма, који служе глувим и наглувим ученицима зависи од специјализованих знања, вештина и особина свих администратора, наставника, образовних тумача, овлашћеног и услужног особља, психолога, аудиолога, специјалиста за говор и језик и других особа, укључујући хватаче белешки и оне које пишу титлове у реалном времену. Запошљавање, стручно усавршавање пре почетка рада, као и током рада, од суштинског су значаја за ублажавање овог проблема и обезбеђивање квалитетних кадрова (*The California Deaf & Hard-of-hearing Education Advisory Task Force, 1999*).

Закон у нашој земљи не изоставља ниједног ученика из обухватности образовања (*Закон о основама система образовања и васпитања*, „Службени гласник РС“, бр. 72/2009) и прописује да наставници у редовном образовању морају да обезбеде наставу за *све* ученике, укључујући и оне са сметњама. Овај принцип се односи како на редовне, тако и на школе за образовање ученика са сметњама у развоју (Davidson & Simmons, 1984). Наставник у школи за образовање ученика са сметњама у развоју треба да спроводи различите стратегије да би олакшао укључивање ученика у учионици, школи, заједници и радној средини (*National Board of Professional Teaching Standards*, 2001). Он треба да предузима одређене кораке како би:

1. Био сигуран да ученик има све образовне материјале у одговарајућем формату, укључујући уџбенике, радне свеске, периодичне публикације, мултимедијалне материјале, као и друге додатке;
2. Био сигуран да је ученик обучен да употребљава и има на располагању све специјализоване уређаје, као и уређаје електронске технологије неопходне за учење;
3. Развио вештине, академске и друге стратегије које захтевају модификацију или адаптацију узроковану сметњама у развоју способности вида;
4. Препоручио седење и друге промене непосредног окружења, које поспешују учениково коришћење информација и олакшавају његово кретање у одељењу;
5. Разумео у потпуности јединствене образовне потребе ученика;
6. Предложио потребна прилагођавања када се раде задаци или тестови;
7. Сарађивао са наставницима и другим стручњацима у вези са методама за укључивање ученика у наставне активности, и то промовисањем, моделовањем и демонстрирањем употребе конкретних, активних и структурираних искустава учења, која не препуштају учење случају;
8. Деловао као катализатор за развијање разумевања о сензорним сметњама, помогао члановима породице ученика да разумеју утицај сметњи на породични систем и могуће ефекте на дечије самопоуздање (*National Board of Professional Teaching Standards*, 2001, стр. 76).

Јасно се уочава широка лепеза активности, за коју се очекује да је наставник покрије деловањем, али и својим способностима, вештинама, техникама. Одређене кораке наставник може да осигура само у ситуацијама када институција има одговарајуће материјално-техничке услове и може да обезбеди набројане материјале, уређаје и опрему.

3.1. Организација наставе у школама за ученике са сметњама у развоју видних способности

Школе за образовање ученика са сметњама у развоју ученицима са сметњама у развоју видних способности, као и онима са сметњама слуха, нуде исти основни наставни план и програм, али типичан образовни процес често намеће и нека ограничења. Слепе и слабовиде ђаци треба научити како да добију приступ информацијама, али треба омогућити и да им наставни план и програм буде презентован на одговарајући начин. У школи за образовање ученика са сметњама у развоју наставник је одговоран за директну или колаборативну наставу у областима писмености: Брајево писмо, штампани и електронски текстови, ослањање на слух. Описмењавање је од посебног значаја, пошто умногоме може бити отежано због сметњи у развоју видних способности (Riley, 2000).

Писменост, било на Брајевом писму или штампаном тексту, подразумева познавање азбуке/абецедe, течан говор, разумевање прочитаног, коришћење рачунарске технологије и поседовање вештине писања, у складу са потребама ученика. Слепи ђаци, пре него што савладају ове вештине, морају овладати механичким аспектима развијања писмености, укључујући просторну оријентацију на стране књиге, коришћење Брајеве машине, дигиталне оловке и електронских уређаја. Наставник треба да их увежба у примени декодирања, разумевања, кодирања, писања и овладавању стратегијама за писање. У стручној литератури се посебно истиче важност употребе рачунарске технологије, па је наставник у школи за образовање ученика са сметњама у развоју одговоран за успостављање сарадње са наставником рачунарске технологије, како би помогао

ученику са оштећеним видом да користи рачунар. Стога он мора поседовати знање о најновијој технологији која је доступна (хардверске и софтверске апликације дисплеји на Брајевом писму, лични дигитални асистенти, Брајеви штампачи, скенери, софтвер за превођење на Брајево писмо), не би ли схватио који технолошки уређаји и програми су најпогоднији за одређеног ученика. Наставник у школи за образовање ученика са сметњама у развоју подучава ђаке и у коришћењу штампаних адаптација (нпр. величина слова, боја слова, боја позадине, контраст, магнификатори и телескопи) и уређаја за учење (нпр. касетофони, водичи за потписе), који слепим и слабовидим ученицима омогућавају да самостално учествују у наставним активностима (Riley, 2000).

За организацију наставе у школама за ученике са сметњама у развоју видних способности посебно је важно подучавање вештинама слушања, што је темељ ауралног учења и читања, али ће стицање тих вештина ученицима олакшати и кретање, разговоре у друштву, као и тумачење различитих аудиторних сигнала примљених из околине. Слушање постаје посебно важно у средњој школи, када се драматично повећава број задатака који захтевају читање. Наставници у школи за образовање ученика са сметњама у развоју упознати су и са разним уређајима који могу конвертовати текст у говор и који омогућавају ученицима да контролишу брзину снимљеног и електронског говора. Вештине слушања се доследно и систематски проширују у основној школи за образовање ученика са сметњама у развоју (*National Board of Professional Teaching Standards*, 2001).

За већину ученика са оштећеним видом, куцање на тастатури може бити главно средство писане комуникације са вршњацима, члановима породице и наставницима. Када је код ђака довољно развијена моторика, наставник их пажљиво и детаљно подучава вештини слепог куцања. За слабовиде ученике, поједини аспекти развијања рукописа и усвајања писма (нпр. величина, проверавање онога што је написано, читање наглас) представљају наставникову одговорност (Riley, 2000).

Посматрањем организације наставе у редовним и проучавањем литературе која се бави образовно-васпитним радом у школама за образовање ученика са

сметњама у развоју, постаје очигледно да те школе за образовање ученика са сметњама у развоју обављају разне делатности које ученицима олакшавају рутинске задатке у учионици. Истина је да у описмењавању ученика са сметњама у развоју видних способности треба посебно водити рачуна о тактилним вештинама и тактилној графици, али развој тих вештина није ограничен само на читање Брајевог писма. Наставник у школи за образовање ученика са сметњама у развоју треба да даје инструкције у вези са овим вештинама у различитим окружењима и при коришћењу разноврсних функционалних апликација, да помаже деци са оштећеним видом како би користили прсте и шаке да истраже, идентификују, разликују и процене све опипљиве материјале у околини. Наставници у школи за образовање ученика са сметњама у развоју треба да буду вешти у описивању фотографија и цртежа како би пренели значење, али и у креирању тактилних представа графичких записа, укључујући мапе, да би се ученицима са оштећеним видом обезбедио приступ истим информацијама које су доступне деци са нормалним видом (*National Board of Professional Teaching Standards*, 2001).

Осим специфичности проистеклих из природе самих сметњи, важно је разумети и његов утицај на свеукупну вештину учења. Читање Брајевог писма или штампаног материјала, општи преглед онога што је написано на Брајевом писму, потрага за значајним информацијама међу снимљеним материјалима, као и методе записивања белешки, писања извештаја и референци, представљају основне вештине учења, које захтевају инструкције од стране наставника. Последице, посебан ток учења узрокован је другачијим начином читања слабовидних ученика.

Ученици са сметњама у развоју видних способности могу приступити информацијама на различите начине. Онима који читају Брајеву азбуку може бити потребно и до три пута више времена него осталим ученицима да се упознају са текстом. Ђаци који бар делимично виде можда могу читати текстове написане увећаним словима, док неки од њих не могу савладати текст без помоћи посебног рачунарског софтвера или опреме. Многи слепи ученици радо користе материјал у електронском формату и врло добро су упознати са читачима екрана,

као што је JAWS⁴. Неки ђаци желе да материјал буде преформатиран, за шта је потребно додатно време, па и стрпљење. Површно читање може да буде веома тешко или немогуће. Било који његов облик захтева да буде пажљиво планирано, како би ученик избегао замор и напрезање очију, а самим тим и главобољу, која је често резултат неадекватног читања. Тако се може знатно смањити време за учење које је на располагању ученицима са сметњама у развоју видних способности. Многи од њих неће моћи да читају испитна питања и писмена обавештења писана стандардним словима или неће моћи да препознају свој рукопис приликом одговарања. Вероватно је да неки од њих неће успети сами да хватају белешке. Ученицима са сметњама у развоју видних способности потребно је додатно време да обаве неке задатке, као што је лоцирање речи у тексту, при преласку са једног медијума за читање на други (Riley, 2000).

Амерички педагози Милијан и Пирсон су приметили да се карактеристике рада у школама за образовање ученика са сметњама у развоју испољавају на различите начине, у зависности од наставног предмета. Конкретно, у настави математике развијају се визуелне вештине напредних графичких и просторних односа. Ученицима са оштећеним видом потребно је посебно вежбање, укључујући и употребу абакуса⁵, звучног калкулатора и тактилне графике, како би наведене односе схватили и репродуковали у формату који није визуелни. Наставници који раде у школама за образовање ученика са сметњама у развоју помажу деци са оштећеним видом да уче стране језике. У зависности од приступа настави страног језика, ова подршка подразумева припрему материјала на Брајевом писму матерњег, али и језика који се учи (Milian & Pearson, 2005).

Специфичности ученика са сметњама у развоју видних способности треба имати на уму приликом организовања процеса учења, а неки аутори сматрају да постоји неколико његових фаза. Суштина свих јесте разлагање градива на сажета поглавља према унапред одабраним кључним тачкама и стратегијама за учење.

⁴ Job Access With Speech (JAWS) је најпопуларнији читач екрана, развијен за компјутерске кориснике који су, због губитка вида, спречени да виде садржај екрана или управљају мишом. Читач им обезбеђује говор и Брајеву азбуку за скоро све популарне апликације на компјутеру.

⁵ Абакус је механичка справа која се користи као помоћ за бројање и извођење математичких прорачуна код слепих особа.

Избор праве стратегије је веома значајан, али она није довољна сама по себи, већ је потребно да постоје подршка и помоћ наставника. Принципи као што су: мулти-сензорски, принцип понављања, структурални и принцип практичности, усмеравају процес учења ка ослањању на очувана сензорна чула (додира или слуха). У току савладавања градива, потребно је ослањати се на учеников избор, али му треба обезбедити што више понављања градива и понудити бројна објашњења за исту тему. Приликом обраде наставне јединице, треба је експлицитно тумачити, до најситнијих детаља, са чешћим паузама него што је уобичајено у раду са ученицима без сметњи. Коначно, у учењу је важно обезбедити и прилику да ученик ради сам са подршком наставника (Crombie, 2002). Разматрање учења на овим основама значајно је јер наставнику открива специфичности ученика са сметњама у развоју видних способности и указује на мере подршке и помоћи које му је потребно пружити. Природу подршке и помоћи важно је проценити са аспекта ученика (Timothy, 1999).

Овакав начин охрабривања ученика тежи да побуди њихов интерес и ослободи их да се изразе у отвореним дискусијама. Подстицање самопоуздања код ђака са сметњама у развоју видних способности посебно је осетљив процес, јер им обезбеђује да и сами прихвате и препознају сопствене потенцијале, и то тако што се усмеравају да отворено кажу шта им није јасно и како да процене сопствени успех (Wray, 2002). Подстицање самопоуздања и позитивног самовредновања ученика повезано је константном рефлексijом наставника у односу на рад школе и процену оптималног оптерећења ученика (Hant, 2002).

3.2. Организација наставе у школама за ученике са сметњама у развоју слушних способности

Просторије за глуве и наглуве ученике у школама за образовање ученика са сметњама у развоју су наменски дизајниране и опремљене тако да побољшају наставу и задовоље јединствене потребе за комуникацијом, образовањем и безбедношћу. Иако су исте величине као учионице у редовним школама, важно је да буду добро осветљене и акустички прикладне. Препорука је да буду

опремљене визуелним сигнаlima за опасност и да ученицима пруже адекватне технолошке алате и наставни материјал. Савет је да, поред учионица, у овим школама постоје и посебне просторије, где се могу држати састанци и поверљиви разговори о индивидуализованом образовном програму (Leonhardt, 2000).

У учионицама може да се јави одјек због њихове величине и тврдих површина, што посебно смета ученицима са сметњама у развоју слушних способности. У превазилажењу одјека помажу специјални акустички плафони који упијају звук, односно, упијачи одјека, који прекривају зидове учионице. Такође, етисони на поду целе површине учионице, завесе, табле пресвучене платном, панои и други материјали који упијају или пригушују одјек, ученику са сметњама у развоју слушних способности омогућавају неометано праћење наставе. Конкретне препоруке односе се и на акустику у односу на посебне апарате, па тако, када глуви и наглуви ученици користе слушне апарате или опрему или када је у учионици дете са кохлеарним имплантом⁶, треба обратити посебну пажњу на контролу и смањење амбијенталне буке (бука у позадини која омета главни говорни сигнал) и одјека (пролонгирање звука и после престанка звучног извора).

Прегледом литературе могу се пронаћи различити савети у вези са акустиком учионице у школама за образовање ученика са сметњама у развоју слушних способности, али због свеобухватности издвајамо препоруке Америчког удружења за говор, језик и слух (*American Speech-Language-Hearing Association*, 2011). Ту се напомиње да у учионицама, како школа за образовање ученика са сметњама у развоју, тако и редовних школа, у којима су смештена глува и наглува деца, ниво амбијенталне буке не треба да буде већи од 30 db, а време одјека (RT) не дуже од 0,4 секунде. Употреба микрофона и разгласа може да смањи ометајућу позадинску буку и побољша јасноћу гласа наставника.

Аудиолог треба да буде укључен у модификацију учионице како би се испунили наведени критеријуми. *Антистатичке мере предострожности* треба ⁶ Кохлеарни имплант је електронски уређај који се уграђује у унутрашње уво и обавља функцију оштећених или непостојећих слушних ћелија у овом делу уха, и то тако што, путем електроде, спроводи електричне импулсе до нервних влакана слушног нерва.

да се предузму у сваком окружењу где бораве деца са кохлеарним имплантом. Оне подразумевају антистатичке штитинике за мониторе и подлоге за рачунарског миша. Треба избегавати пластичну опрему за игралиште, пластични намештај и најлонске подне простирке, пошто могу да оштете говорни процесор електростатичким пражњењем (Leonhardt, 2000).

У простору где бораве ученици потребно је обратити посебну пажњу на безбедност због природе њихових сметњи. Будући да глува и наглува деца не чују или слабије чују звона и вербалне команде, све просторије и игралишта треба да буду опремљена визуелним уређајима за упозорење на опасност, као што су строб светла или друга електрична помагала.

Наставници ученика са сметњама у развоју слушних способности треба да користе мултимедијалну опрему у свом раду, при чему се посебно води рачуна о томе да ђаци имају приступ специјализованим материјалима, опреми и услугама. Пошто се наставник обично окрене према ученицима како би комуницирао, неопходно је постојање ефикасне и приступачне аудио-визуелне опреме, која се може чувати и у централизованом објекту за медије, у оквиру школе. Овај центар не треба да се налази далеко од учионица, тако да се потребна опрема, филмови и други материјали могу донети без непотребног трошења времена. Одељење за образовање у Сакраменту, које ради са глувим и наглувим ученицима, предложило је неке врсте опреме (*Programs for Deaf & Hard of Hearing Students*, 2000, стр. 116):

- рачунари са мултимедијалним садржајима и приступом интернету;
- телевизија са декодерима за скривене титлове;
- графоскопи;
- телекомуникациони уређаји за глуве или телефонска појачала;
- камере;
- фотоапарати;
- фотокопир апарати за производњу црно-белих и копија у боји;
- тахистоскоп.

Поред тога, школе за глуве и наглуве ученике треба да имају приступ следећој препорученој опреми за аудиолошке услуге (*Programs for Deaf & Hard of Hearing Students*, 2000, стр. 118):

- отоскопу;
- инструментима за мерење слушне акустичке импедансе/адмитансе;
- електро-акустичном анализатору слушног апарата;
- фонометру;
- резервним слушним помагалима;
- индивидуалним и групним ФМ системима;
- тактилно-кинестетичким помагалима итд.

Што се тиче организације наставе, глувој и наглувој деци школског узраста, укључујући и оне са вишеструким сметњама, треба да буде обезбеђен изазован, кохерентан и релевантан специјализовани наставни план и програм, како би се осигурало постизање очекиваних резултата учења. Стручни кадар треба да обавља различите наставне задатке, како би ђацима обезбедио искуство учења у складу са модерним принципима наставе.

Организацију образовно-васпитног процеса, који се базира на основним заједничким принципима, треба посматрати у односу на специфичности наставног плана и програма. Глувим и наглувим ученицима у основним и средњим школама треба обезбедити наставу која је у складу са усвојеним планом и програмом одређене земље. Ипак, ту треба уврстити и специјализоване области, укључујући, али не ограничавајући се на: проучавање глувоће, коришћење помоћне технологије, учење знаковног језика, употребу телекомуникационих уређаја за глуве, говор, читање говора, аудиторне вежбе, друштвене вештине, вештине за самосталан живот, професионално образовање. Наставни план и програм треба да садржи јасно дефинисане садржаје и стандарде за сваки разред, а наставници и помоћно особље су одговорни за специјализоване области плана и програма за глуве и наглуве ученике. Свака школа коју похађају деца са сметњама у развоју слушних способности треба да утврди наставне стратегије и да прецизира која опрема, медији и технологије се користе у настави.

Карактеристике сметњи појединих ученика могу захтевати коришћење различитих или специјализованих наставних стратегија (*Communication Access & Quality Education for Deaf & Hard-of-hearing Children*, 1999).

4. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И КВАЛИТЕТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

По свом унутрашњем уређењу, настава је сачињена од елемената које чине облици, методе и услови извођења. За њено организовање, али и за образовно-васпитни рад у целини, подједнако је значајна комуникација на релацији између ученика и наставника, али и самих ученика, будући да њен квалитет значајно утиче на меру у којој ће се ђаци осећати прихваћеним. Према специфичностима које су условљене чињеницом да је у наставни процес укључен ученик са сметњама, односно, сензорним сметњама, наведени елементи траже детаљније разматрање. Суштина организације наставе према инклузивним принципима подразумева да се фокус ставља на оног ко учи (Lewis & Norwich 1998).

Када је реч о облицима рада који се користе у настави, основни захтев који треба испоштовати јесте обезбеђивање њихове разноврсности, али и тога да одговарају садржају и постављеним циљевима наставног процеса. Захтев за разноврсношћу представља основни предуслов квалитетне наставе. Методе рада и начин реализовања наставног плана и програма уско су повезани са процесом учења и олакшавају га. У литератури често наилазимо на истицање потребе за применом рада у пару, тимске наставе, кооперативног учења и групног рада у образовању ученика са сензорним сметњама, и то, пре свега, у циљу јачања вршњачких односа. При томе, увек се треба руководити социјалном и мотивационом структуром процеса учења (Mercer & Pullen, 2005).

Међутим, избор конкретне методе мора да укључи и принцип прилагођавања ученицима са сензорним сметњама. На пример, ако је реч о неким практичним методама, треба имати на уму да ли је ђацима са сметњама у развоју видних способности обезбеђен адекватан модел који се ослања на тактилно искуство. Уколико се ради о предавању, наставник треба да обрати пажњу на то да користи примерен језик, објашњава термине, сумира и резимира градиво на начин разумљив и ученицима са сметњама у развоју способности вида или слуха.

Без обзира на то да ли је реч о критикама рада у редовним школама или образовног система у целини, замерке које се најчешће упућују традиционалној школи тичу се организације наставе, недовољне активности ученика и формализма у настави. Сви приговори се могу свести на општу констатацију да у настави влада рутина, проистекла из занемаривања разноликих педагошких решења, која се могу одабрати у организацији образовно-васпитног рада.

Као што међу педагошким принципима неретко доминира принцип очигледности, када је реч о облицима и методама рада, односно, елементима организације наставе, приметно је да је у свакодневnoj психолошкој пракси фронтални облик рада заступљенији у односу на друге. То несумњиво утиче на ограничавање активности ученика, њихово учешће у наставном процесу, отежавајући процес активног учења.

Богатство интеракције на различитим нивоима током наставног процеса говори у прилог примереном одабиру облика рада. Комуникативне релације тако треба да обухватају не само однос ученика и наставника него и вршњачке односе. На тај начин се утиче на креирање позитивне социјалне климе током наставног процеса и обезбеђују преко потребна интеракција и комуникација. Одабир адекватног облика рада треба да буде одређен општијим мерама подршке у односу на конкретног ученика и постављеним циљевима за његов оптимални развој. Балансирањем између подстицања самосталности кроз индивидуални рад или сарадње кроз групне и тимске облике рада, наставник доприноси обогаћивању искуства ученика у вршњачким односима, али им и помаже у откривању сопствених потенцијала.

Прилагођавање наставе један је од основних захтева, предлога за рад и једна од најважнијих смерница за обликовање адекватног начина укључивања ученика којима је потребна подршка и помоћ у наставном процесу. Прегледом стручне и научне литературе са англосаксонског говорног подручја, уочено је посебно интересовање за организацију наставе као кључног сегмента инклузивне праксе. Стручњаци истичу да није довољно само укључити ученика са сметњама у одељења редовних школа већ је потребно обезбедити и читав низ предуслова, од креирања посебних планова и програма, одабира начина рада до начина

процењивања ученикове успешности. Једном речју, суштина је у комплексности подршке коју редовне школе треба да пружи укључивању ученика са сензорним сметњама (Mitchell, 2008). Будући да се инклузивно образовање реализује кроз наставну праксу, неопходно је оснаживање наставника као њених носилаца, због чега их треба усмерити конкретним саветима, применљивим у свакодневним образовно-васпитним ситуацијама (Meuer, 2001).

Квалитетно инклузивно образовање у оквиру организације наставе у редовним школама представља један од начина којим се утиче на промену система вредности, и то посебно у свести актера који су непосредно укључени у образовно-васпитни процес, што посредно доводи и до промене друштвеног става (Mitchell, 2008).

Организација наставе темељи се на скупу педагошких мера, које се спроводе на релацији ученик – наставник, а оријентисане су на учење, односно, конструкцију знања. Због развојног значаја који има процес учења, важно је да се у организацији наставе поштују основни принципи дидактике и педагошке психологије, и то не само на општем нивоу него и приликом реализације конкретних наставних циљева.

4.1. Социјалне форме организације наставе

Иако постоје разлике у погледу термина који се користе, најчешћа класификација облика рада подразумева фронтални, индивидуални, групни, као и рад у пару (Meuer, 2002).

Због потенцијала који има групни облик рада, али и његове релативно мале заступљености у редовној настави, треба посебно приказати основне црте и начине примене. Његова предност је у томе што најнепосредније омогућава интеракцију међу ученицима, која је кључна за остваривање основног циља инклузивног образовања, а то је укључивање у вршњачку групу. Годек (Gödek, 2004) запажа да је групни рад на располагању многим наставницима, али да само неколицина користи његове предности, желећи да учини наставу ефикаснијом, при чему су присутне варијације у природи и обиму такве наставне праксе. Према

овом аутору, најзначајнији елемент тог облика рада јесте заједничка активност (колаборација).

Поред појма групни рад, неки аутори користе и термин заједнички рад, одређујући њиме развијенији облик групног рада, где је исход, настао као продукт заједничких активности, комбиновани производ, нпр. модел или представа (Pollard & Tann, 1987). Овако схваћен, заједнички рад представља сложенији облик наставне праксе, па Бенет и Дан (према: Galton & Williamson, 1992) предлажу да се ученици усмеравају да раде заједно како би постигли јединствен исход, а да група расправља о друштвеним и моралним питањима и презентује договорена решења или препоруке. Укратко, у колаборативном групном раду, ученици седе око стола у групама које броје четири, шест, а понекад и осам чланова, делећи ресурсе и идеје, да би кроз рад и разговор остварили заједнички циљ. Групе могу бити хомогене или хетерогене, у погледу физичких карактеристика ученика, њиховог пола, расе, етничког порекла, индивидуалних разлика и интересовања. Задатак наставника је да планира и организује рад, али и да надгледа активности ученика.

У основним школама постоје различите врсте груписања и рада у групи: парови у клупи, радне групе, кооперативни и колаборативни рад. Учење у радним групама, где сваки ученик има сопствени задатак, није прави групни рад, пошто ђаци само седе заједно, а раде самостално. У групном раду ученици седе у својој групи и имају исти задатак, при чему раде сами, а од њих се очекују индивидуални резултати. Наставне предности оваквог начина рада у томе су што наставник може радити са групом. Кооперативни рад подразумева да деца седе у својој групи и имају различите, али повезане задатке, усмерене ка остваривању заједничког исхода: прављење мапе, планирање путовања, планирање излета. И приликом колаборативног (заједничког) рада ученици седе заједно, али имају исти задатак, разговарају о њему и раде на његовом решавању, делећи исте ресурсе, па тако решавају проблеме, дискутују о неком друштвеном или моралном питању. Резултат њиховог залагања нужно је заједнички (Galton & Williamson, 1992).

У литератури постоји много препорука и савета за наставнике који примењују овај облик рада. Галтон и Вилијамсон (Galton & Williamson, 1992) скрећу пажњу на то да неки просветни радници заједнички рад виде као активност за одрасле, будући да сматрају да он неће бити лак ученицима основношколског узраста. Уосталом, познато је да су ђаци у овом узрасту веома егоцентрични, што може бити један од разлога зашто у учионицама преовлађује индивидуални рад.

За организовање групног рада најпре треба одабрати адекватан задатак, будући да су многи од њих погоднији за индивидуални рад. Наставници морају да воде рачуна и о величини простора у коме се обавља овакав тип наставе, пошто неке школе имају мале учионице, које могу бити проблем за рад у групи. Одређивање величине групе може представљати још један проблем за груписање. Наставници морају формирати такве скупове ученика који најбоље функционишу. Погрешни избори чланова групе и неадекватно груписање ученика доводе до неприхватљивих облика понашања на часу (на пример, разговор о темама које нису везане за градиво које се тренутно обрађује на часу) и утичу на каснији неуспех у раду. Док једни наставници дозвољавају ученицима да одаберу место седења, други то чине уместо њих. Због ових препрека у реализацији групног рада, многи наставници од њега одустају. Крол и Хастингс (Croll & Hastings, 1996) примећују да, у случају да групни задаци укључују бављење спорним питањима, групна дискусија може убрзо довести до заоштрене конфронтације мишљења. На први поглед делује да је групни рад једноставан за примену, али наставници треба пажљиво да га организују и планирају, морају да науче како да формирају групе, да њима управљају и да их ефикасно подучавају.

Како наводе Крол и Хастингс (Croll & Hastings, 1996), ученици користе стратегије за избегавање учешћа у групи или на себе преузимају водеће улоге. Наставницима бива тешко да укључе све ученике у дискусију. Бјот (Biott, 1987) сматра да су ђаци често нетолерантни према ставовима других, при чему вође група могу бити заповеднички настројене и нестрпљиве. На наставницима је да обезбеде услове за овакав облик рада, где ће сви ученици имати једнаке одговорности. При његовој организацији увек треба имати на уму разлике међу

ученицима, пошто једни раде свој посао колаборативно, други не. Посебан проблем могу представљати деца која слабо уче. Будући да ђаци ретко када сnose одговорност за сопствено учење, наставник треба да се потруди да је преузму.

Када је реч о конкретној примени групног рада у настави, истраживања показују да већина наставника не користи групни и колаборативни рад у већем обиму. Галтон (Galton & Williamson, 1992) истиче да, седећи заједно, деца проведу само 14,5% времена да би заједно и радила. Аутор наводи податак и да 69% наставника никада не користи групни рад током наставе, при чему у 90% случајева овај облик праксе није присутан у настави одређених предмета, као што су математика или матерњи језик. Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1971) примећује да у демократским земљама постоји велики нагласак на индивидуалности и конкуренцији, због чега деца постају егоцентрична. Такве прилике битно отежавају образовно-васпитни рад са ученицима са сметњама, о чему ће бити речи у наредним поглављима.

Запажања у вези са применом групног облика рада у школској свакодневици могу деловати подстицајно на унапређење ове наставне праксе. Тако Славин (Slavin, према: Dunkin, 1987) констатује да ће ученици који раде заједно, имајући пред собом заједнички циљ, бити успешни и да ће постати зависни од других. Дрибен (Dreeben, према: Dunkin, 1987) саветује да наставник организује структуру групе, како би спречио ученике да разговарају о стварима које нису од интереса за групни рад. Мекнамара (McNamara, 1993) је препоручио распоред седења у облику потковице као најбоље решење за све врсте групног рада. Препоручује се да стандардна величина групе буде четири или пет чланова, јер у случају да је група трочлана, може се десити да се један ученик изолује и не прикључи дискусији. За групу која броји више од пет чланова, наставници врло тешко могу пронаћи различите задатке за сваког ученика.

Веома је тешко постићи јединственост међу групама. За разлику од хомогеног груписања, које даје предност ученицима са израженим способностима, хетерогено повољније делује на ђаке са скромнијим могућностима. Чланови хомогених група су међусобно чвршће повезани од чланова хетерогених. Бенет (Bennett, 1985) још више продубљава недоумицу у

погледу избора природе групе која се формира наводом да оне хетерогене доводе до високог степена интеракције. Она је најочљивија у случајевима када је група састављена од два ученика са слабијим и једног са израженијим способностима. Хофман (Hofmann 1959, према: Dunkin, 1987) указује да хетерогене групе показују и врхунске резултате приликом решавања проблема. Герард и Милер (Gerard & Miller 1976) су утврдили да групни рад утиче на склапање пријатељстава између чланова различитих етничких и расних припадности. Многи од њих настављају да се друже и након групног рада.

Приказ суштине и специфичности примене групног облика рада указује на његов потенцијал у примени инклузивног образовања, а резултати које смо добили истраживањем показује каква је ситуација у пракси. Будући да се обраћа ученицима на непосредан начин, тражећи њихову сарадњу као основ интеракције, овај облик рада представља идеалан начин за укључивање деце са неком врстом сметњи у развоју. За ђаке је веома корисно да науче да раде заједно. Због тога групни рад треба користити за решавање проблема, а не за решавање задатака који имају више могућих солуција.

Сврха примене овог облика рада огледа се у његовој ефикасности. Уколико се посматра у контексту употребе наставничког времена и других ресурса, он може бити непродуктивна наставна стратегија. Ипак, групни рад може бити и стратегија која омогућава одређене врсте учења, попут групне дискусије. Суштина групног и заједничког рада јесте дељење ресурса, идеја са другим ученицима и остваривање сарадње да би се постигао заједнички циљ. Ресурси понекад нису довољни за све појединачне ученике, а настава захтева да се о неким задацима расправља, због чега се као решење у таквим случајевима намеће групни рад. Дакле, ефикасност групног облика рада огледа се у предностима његове примене, међу којима се, у стручној литератури истичу следећи: ученици постају активни и стрпљиви, увежбавају се да буду кооперативни, поштују једни друге, своје идеје и слабости. Учећи да разумеју једни друге, постају друштвени, а не индивидуалисти. Њихово самопоштовање се побољшава, а мотивација повећава. У групном раду могу да употребити своје вештине, знања и искуства. Могу да уче, али и да подучавају једни друге. На тај

начин све мање постају зависни од наставника, схватајући да је стицање знања могуће и без њега. Наставников значај за групни рад, ипак, није занемарљив и огледа се у планирању, организовању и надзору.

Ови разлози довољно говоре у прилог позитивном утицају, који би примена заједничког и групног рада у раду са ученицима са сметњама имала на њихову социјализацију, као и развијање емпатије код осталих ученика (Gerard & Miller 1976). Заједнички рад доводи до тога да ученици заволе једни друге, јер раде за исти циљ и увек осећају наклоност према онима који им помажу да га остваре (Slavin, према: Dunkin, 1987).

Наставници могу да демонстрирају технике за дискусију да би подстакли колаборативно учење. На исти начин они могу да стимулишу дечије размишљање, на пример, постављањем питања, а на ученицима је да покушају да заједно реше проблеме (Pollard & Tann, 1987). Поред тога, ђаци треба да евалуирају рад на крају дискусије. Галтон (Galton & Williamson, 1992) објашњава да ученик може користити друга из одељења као ресурс за учење, и то слушањем наставника који прича са тим другим дететом и прикупљањем података из њиховог разговора. У току групног рада ђаци развијају свој ум и знање, па чак и они који слабије уче, будући да се, уз наставниково залагање, може створити подстицајна атмосфера за све.

Дакле, облик рада, сам по себи, не доноси нужно позитивне или негативне последице, већ оне зависе од квалитета његове примене. Ипак, најчешће се критикује инсистирање на фронталном облику рада, који је у одређеним педагошким ситуацијама оправдан, док његово неумерено коришћење поништава развијање комуникације и интеракције не само међу ученицима већ и између ученика и наставника.

4.2. Методе рада као значајан сегмент организације наставе

Поред педагошких принципа и облика рада, методе представљају још један значајан елемент наставних стратегија. Схваћене у најширем смислу речи, оне подразумевају поступак којим се регулише ток наставног процеса, усмерен ка постизању одређеног циља. Методе које се користе значајно обликују активности ученика у току процеса учења. Примерено употребљене и одабране у складу са специфичним условима и карактеристикама ученика, кључ су за обезбеђивање активног учешћа ђака у наставном процесу.

Увиђањем предности и недостатака бројних метода рада може се постићи већа разноврсност у њиховом коришћењу и избећи доминација једне, која неретко одликује свакодневну наставну праксу. Постоји читав низ појединачних метода, у које се убрајају методе усменог излагања, методе разговора, методе рада са текстом, методе писмених, графичких радова и метода демонстрације, али и многе друге. Поделе се разликују у зависности од аутора, али смо међу њима издвојили неколицину оних које представљају најчешћи предмет интересовања литературе у коју смо имали увид.

Метода усменог излагања (монолошка метода) се најчешће доводи у везу са излагањем самог наставника. Она се неретко комбинује са фронталним обликом рада, због чега у практичној примени доводи до недовољне активности ученика. Ипак, попут фронталног облика рада, метода усменог излагања представља примерено решење у случају када је потребно дати неку врсту општих информација, попут уводних и закључних, с тим што квалитет њене примене зависи од вештине наставника. Монолошка метода се у стручној литератури често изједначава са методом предавања.

У студији под називом *Чему служи предавање*, Блај (Bligh, 1998) тврди да предавања представљају такву концепцију образовања где наставници преносе знање ученицима који га не поседују. На основу сопственог разматрања и бројних студија, аутор закључује да је предавање ефикасно за преношење информација као и свака друга наставна метода, али да није ефикасније од њих. Ипак, не треба пренебрегнути чињеницу да предавање није најподстицајнији

метод када је реч о унапређивању ученикових размишљања или промени његових ставова. Блај је резимирао своја истраживања о памћењу како би показао каквог су значаја смисленост градива и непосредно понављање информација за памћење. Он је повезао своје истраживање о заинтересованости ученика током предавања како би показао смањење њихове пажње током првих 25 минута. Уз то, Лојд (1968) и Скербо (1992) (Scerbo et al., 1992) су закључили да, како предавање одмиче, ученици хватају све мање белешки. Ипак, после кратке паузе испуњене групним разговором, њихова пажња се, како тврди Блај, донекле може вратити. Највећи део његове студије посвећен је техникама предавања, посебно њиховог организовања, начину на који наставници могу да постигну свој циљ, ефикасности хватања белешки и начину добијања повратних информација. Осим тога, Блајево истраживање показало је сву предност коришћења алтернативних наставних метода у току предавања.

Отуда, када се жели скренути пажња на негативне стране методе предавања, користи се термин *метода ex cathedra*, јер наставник излаже предмет на структуриран, али удаљен начин. При томе није важно да ли он у раду користи нека техничка помагала, попут књига или белих табли. Иновативности предавања не доприноси ни ако наставник демонстрира неки практични аспект теорије, будући да то не мења његову суштину, односно, заснованост на теоријском приступу. Крајњи обик практичне примене ове методе јесу случајеви када наставник чита текст наглас, не остављајући простор за питања (Scheldeman, 2012).

Употреба монолошке методе има својих предности, међу којима се у стручној литератури најчешће истиче да је корисна приликом излагања новог, необјављеног материјала, да обезбеђује већу контролу од стране наставника у учионици, омогућава јасноћу наставног материјала, али и олакшава комуникацију у великим одељењима. Предавање је погодно и када се представља материјал који није лако доступан (*Advantages & Disadvantages of Lecturing, Teaching Resources Guide.com, South Alabama University, http://www.southalabama.edu/languages/spanish/TRG/TRG/Enhancing_Learning/Lecturing/advantages.htm*).

У недостатке ове методе најчешће се убрајају: стављање ученика у пасивну улогу, подстицање једносмерне комуникације, значајно време које је ђацима неопходно за савладавање градива након предавања, као и чињеница да наставник треба да буде вешт говорник. Критика методе предавања често се сумира једним цитатом, који се обично погрешно приписује Марку Твену: „Колец је место где речи професорових предавања иду право у белешке студената, а при том не прођу кроз њихов мозак“ (*Lecturing: Advantages & Disadvantages of the Traditional Lecture Method*, CIRTЛ Network, <http://www.cirtl.net/node/2570>).

Насупрот монолошкој, односно, методи предавања, често се поставља *дијалогска метода*, позната и као метода разговора. За разлику од претходне, она укључује интеракцију између ученика и наставника, па је стога важна вештина којом предавач води или усмерава разговор. Опште инструкције зависе од конкретног циља и услова рада, као и специфичних одлика ученика. Ипак, кључни предуслов за успешну реализацију методе дијалога јесте припремљеност ђака, која омогућава да се разговор заиста и води, а не да се своди на постављање питања и давање простих потврних или одричних одговора (Burbules, 1993).

Дијалог у контексту образовања може преузети много различитих облика. Николас Бурбулес (Burbules, 1993) стаје на страну нетелеолошке концепције, по којој се учесници препуштају разговору, немајући у виду његов коначни исход. Бурбулес заступа тезу да стварање и одржавање дијалогског односа са другима укључује формирање емотивних веза, због чега сусрет таквог типа ангажује све учеснике у процесу, бивајући истовремено и симбиотички и синергистички. Дијалог тако превазилази пуку језичку размену. Који год облик да поприми (разговор, дебата, истрага или инструкција), дијалог, према Бурбулесу, неизоставно поседује својства једнакости и реципроцитета. Бурбулес је један од бројних стручњака који дијалог повезује са позитивним стварима.

Овај аутор највећим поборницима дијалога у образовању сматра Бахтина, Фреиреа, Гадамера и Виготског. Свима њима Сократ представља главни извор инспирације, а сократовска метода једину добру наставну методу. Фреире (Freire, 2000), на пример, одбацује све монолошке приступе и концепте знања, видећи их

као блиско повезане. Однос између наставника и ученика у традиционалним школама он види као однос субјекта и објекта. Наставник је као говорник активан, док су ученици као слушаоци пасивни. Од кад је Фреире сковао фразу да наставник испоручује или доставља готове *пакете* знања, које деца примају, понављају и памте, овај облик наставе постао је познат као *банкарски концепт наставе* или *трансмисија*. Наставник сервира готово знање ученицима, а они пасивно и некритички узимају оно што им се даје. Тако се, како Фреире тврди, одржава контрадикција, темељан асиметричан однос између наставника и ученика. Наставник има знање, мисли и говори, а ученици су ти који слушају, обучавају се и прилагођавају. Дијалог доводи у питање хијерархију и традиционалне ставове о наставнику као ауторитету, јер почива на једнакости, симетрији и узајамним односима комуникације. Сви његови учесници (обично више од два) могу да стекну нова сазнања. Дијалог је децентриран, антиауторитарни начин подучавања и предуслов за друштвене промене.

У наставној пракси не постоји конкуренција између дијалога и монолога, будући да је први облик општења доминантан. Ако скинемо нормативни терет са концепта дијалога и гледамо на њега као на основни вид комуникације, постаје јасно да и он има своја ограничења, као што монолози поседује вредне квалитете, који су углавном занемарени. Монолог, сам по себи, није ауторитарна форма, која третира слушаоце као објекте, већ им даје слободу да одговоре или да не одговоре, као и да тумаче поруке на индивидуалан начин. Дијалози су двосмерни, а монолози једносмерни. У образовању, као и у свакодневном животу, користимо оба облика комуникације. Из тог разлога се дијалогска метода, односно, метода разговора, често доводи у везу са методом сарадње, познатом и као колаборативна. Њену суштину чини сарадња, која омогућава ученицима да активно учествују у процесу учења кроз међусобни разговор и слушање других тачака гледишта (Tinzmann et al., 1990). Сарадња успоставља личну везу међу ученицима и помаже им да размишљају на мање пристрасан начин. Добри примери реализације ове наставне методе су групни пројекти и дискусије. Наставници могу да употребе методу сарадње да процене могућности ученика за рад у тиму, њихове лидерске вештине или способности за излагање презентације.

Колаборативне дискусије могу имати различите облике. Након извесне припреме и са јасно дефинисаним улогама, дискусија може чинити већи део лекције, а наставник може дати кратке повратне информације ученицима на крају или на следећем часу (Freire, 2000).

Метода демонстрације, која се најчешће доводи у везу са принципом очигледности, подразумева одређену врсту приказа или излагања, али уз коришћење модела, односно, уз показивање процеса. Циљ демонстрације јесте добијање доказа, објашњење или разјашњење нечега јасном употребом примера или експеримената. Демонстрација се често употребљава када ученици имају проблем да повежу теорију са праксом или када нису у стању да схвате примену теорија (Freire, 2000).

Осим што могу показивати конкретне концепте учења у учионици, наставници могу радити у кабинетима који су посебно опремљени за демонстрацију, како би побољшали своје наставне стратегије, које, по својој природи, могу, али не морају бити демонстративне. Мада је невелик број студија које се баве овом темом, ипак, оне постојеће доказују постојање позитивних ефеката учионица посебно опремљених за демонстрацију, који се огледају у промени перспективе наставника у односу према ученицима, интензивнијем наставниковом размишљању по питању сопствених стратегија и већем степену личне одговорности наставника када је реч о учењу (Bruce et al., 2007).

Демонстрација, која подразумева облике показивања од најједноставнијих све до софистицираних стратегија, као што су хемијске реакције, може да се користи и приликом презентовања вредности и идеја. Таква пракса среће се у представама и филмовима, у којима слике без речи могу показати или доказати разне врсте активности и последица (Bruce et al., 2007).

Приликом увида у стручну литературу, често се наилази и на хеуристичку методу. Сам појам *хеуристички* везује се за Армстронга, који се уједно сматра и представником ове стратегије (Umar Fagoog, 2013). Полион и Данкар су је називали и методом *решавања проблема*. Предуслови за спровођење ове врсте наставне методе су логично и маштовито размишљање, док је њена суштина у томе да се од ученика тражи да за постојећи проблем нађу решење кроз различита

средства писмености. Улога наставника је да иницира учење, а на ђацима је да током тог процеса буду активни. Коришћењем креативног размишљања и маште, они покушавају да сазнају релевантна решења, заснована на некој логици. Ова наставна стратегија је усмерена на развијање способности за решавање проблема, подстицање формирања научних ставова према проблему и оснаживање способности самоизражавања (Pollion & Dankar, 1945).

У највеће предности хеуристичке наставне методе убрајају се њена помоћ у остваривању когнитивних, афективних и психомоторних циљева, што говори да она потпомаже свеукупан развој детета, стављајући га у ситуацију да учи кроз самостално искуство. Такав облик искуства развија самопоуздање код деце и утиче на то да се у већој мери ослањају на себе и своје способности. Хеуристичка метода доприноси развоју научних ставова и креативности код ученика. Будући да наставник подстиче ученике да истражују околин у потрази за решењем проблема, они кроз тај процес стичу нека нова знања и искуства. Наставник треба да буде увек спреман да пружи помоћ ученицима приликом решавања проблема, што чини да се интеракција међу њима одвија на кооперативан начин, у подстицајној средини.

Међу највеће недостатке хеуристичке методе убраја се то што она не може да се користи на основном нивоу образовања. Да би осетили све предности од употребе ове методе, од ученика се очекује да поседују високу интелигенцију и способност дивергентног размишљања, због чега многи ђаци чије су способности испод просека не успевају да открију решења проблема и то их фрустрира. У свакодневној наставној пракси дешава се да наставник нема стрпљења за пружање индивидуалних смерница за сваког ученика, а често су и ученици ти који оклевају да се обрате наставнику и затраже помоћ (Farooq, 2013).

У стручној литератури се врло често помиње и *проблемска метода* у настави, чија је суштина решавање проблема. Тај процес представља сталну активност, у којој се полази од нечег познатог како би се открило оно непознато (Fredericks, 2005). Препреке се савлађују постављањем хипотеза, тестирањем тих предвиђања и долажењем до задовољавајућег решења. Решавање проблема укључује тражење информација, произвођење нових знања и доношење одлука.

Претпоставља се да ученици могу да преузму део одговорности за своје учење и могу лично да се ангажују како би решили проблем, разговарали о могућим алтернативним солуцијама и фокусирали се на размишљање. Ова метода пружа ученицима прилику да користе стечена знања за смислене и стварне животне активности, а помаже им и у развоју виших нивоа мишљења (Fredericks, 2005).

Фредерикс разликује пет фаза методе решавања проблема, које већина ученика може лако да спроведе у дело и који имају директну примену у многим областима наставног плана и програма, као и у свакодневном животу (Fredericks, 2005, стр. 168):

1. *Разумевање проблема.* Важно је да ученици разумеју природу проблема и циљева који се у вези са њим постављају, при чему наставник треба да охрабри ђаке да проблем искажу сопственим речима.
2. *Опис препрека.* Ученици треба да буду упознати са свим препрекама или ограничењима која их могу спречити у постизању циља. Подстицање да вербализују ове препреке представља врло важан корак.
3. *Препознавање различитих решења.* Након што се упознају са природом и параметрима проблема, ученици треба да изаберу једну или више одговарајућих стратегија како би га и решили. Том приликом се могу направити визуелна помагала. Многи стручњаци сматрају да је пре почетка рада корисно створити *менталне слике* одређеног проблема и понудити његова могућа решења. Важно је да се ученицима створи прилика да учествују у приступима *покушаја и грешке* како би дошли до решавања проблема, што није и једини ваљан приступ, али он омогућава да се прикупе прелиминарни подаци. Тражење образаца је важна стратегија за решавање проблема, пошто су многи слични и могу имати предвидљив сценарио.
4. *Провера решења.* Када се примењује стратегија или комбинација стратегија, важно је да ученици воде тачне и ажуриране евиденције о својим мислима, поступцима и процедурама. Значајно је и да покушају да примене изабрану стратегију или комбинацију стратегија све док не постане јасно да оне не функционишу.

5. *Процена резултата.* Од велике је важности да ученици имају више могућности да процене своје вештине за решавање проблема, али и сама решења до којих долазе. Неретко се дешава да су ђаци зависни од наставника и да од њега очекују да процени њихов успех. Процес самопроцене није лак и подразумева преузимање ризика, поседовање самопоуздања и одређеног нивоа самосталности.

Осим набројаних метода рада, потребно је посебно обратити пажњу на појмове који се не могу подвести под методе или облике рада, али значајно обликују наставне стратегије и конкретна наставна решења. Међу њима је и *учење путем открића*, које значајно дотиче практичне методе рада и активну позицију ученика у организовању интеракције на часу.

Учење путем открића је техника која се заснива на истраживању и сматра се приступом образовању заснованим на конструкционизму (Fredericks, 2005). Одвија се у ситуацијама када ученик треба да реши неки проблем, ослањајући се на своја искуства и претходна знања. Путем ове наставне методе ученици остварују интеракцију са својим окружењем, истражују и манипулишу предметима, боре се са питањима и изводе експерименте (Fredericks, 2005).

Учење путем открића сматра се посебно значајним у образовању ученика чији се развој одликује неком специфичношћу. У светлу савременог тренда инклузивног образовања, јавља се сумња да редовна настава, заснована на учењу путем открића, може пружити адекватну средину за учење деци са посебним потребама. Кауфман је изразио забринутост у вези са применом учења путем открића, што није учинио када је реч о директној настави (Kauffman, 2002). Овај аутор сматра да ће се већа успешност у учењу постићи ако се ђацима потребне чињенице и вештине представе директно, а не индиректно, што говори да, према његовом мишљењу, контролу над наставом треба да има наставник, а не ученик.

Дебата која се покреће у стручној јавности поводом овог модела наставе доводи у питање његову ефикасност. Истраживања, попут студије Киршнера и сарадника (Kirschner et al., 2006) наводе да је мало емпиријских доказа који поткрепљују позитиван допринос учења путем открића. Конкретно, ова група аутора сматра да емпиријски подаци, прикупљани у периоду од педесет година,

не подржавају предаваче који користе овакве наставне методе. Мајер тврди да помоћ наставника приликом учења путем открића не помаже ученицима да открију правила за решавање проблема (Maier, 2004). Он признаје да, иако у неким околностима приступи засновани на конструктивизму могу бити од користи, чистом учењу путем открића недостаје структура и да стога не може користити ученицима. Мајер уочава и да је интересовање за учење путем открића јачало и слабило од '60-их година XX века и констатује да је емпиријска литература доказала да учење које се одвија искључиво путем откривања није препоручљиво. Осим њега и неколико група педагога је дошло до закључка да је учење путем открића, када се користи као једина наставна метода, мање ефикасно као наставна стратегија за почетнике од директнијих облика наставе. Заједнички закључак свих свих аутора јесте да су ученицима у почетку потребне смернице, али да касније, са стицањем самопоуздања и компетенција, они могу учити и путем открића.

Многа истраживања показују неповољне ефекте учења путем открића, посебно међу ученицима који су почетници. Разлог је у томе што ова деца не поседују неопходне вештине како би интегрисала нове информације са онима које су научене у прошлости. Свелер је закључио да је директна настава боља алтернатива учењу путем открића (Kirschner et al., 2006), пошто доводи до већег присећања чињеница у односу на приступ учењу путем открића.

Начин за успешну примену учења путем открића јесте уважавање предлога за његову унапређену примену. Роберт Ј. Марцано описао је унапређено учење путем открића као процес који укључује припрему ученика за задатак открића и пружање неопходног знања које му је потребно за успешно извршење (Marzano, 2011). Кроз такав приступ наставник не само да пружа знања потребна да би се дошло до открића, већ ученицима помаже и током решавања задатка. Таква припрема ученика може подразумевати директну наставу. Други аспект унапређеног учења путем открића дозвољава ђацима да успут створе идеје о некој теми, а затим да објасне своја размишљања. Наставник који тражи од ученика да креирају сопствене стратегије за решавање проблема може им обезбедити примере решења сличних. Дете тако може решити задатак пред

разредом, изрекавши наглас своје мишљење. Постављајући питања, наставник би требало да помогне ђацима да формулишу своја размишљања у опште смернице за процену. Како разни ученици излазе пред одељење, образлажући наглас сопствени пут за решавање проблема, то је прилика за остале ђаке да генеришу и тестирају више правила.

Слично поређењима која се праве међу елементима наставних стратегија које су супротне, попут монолошке и дијалогске методе, у литератури се често упоређују учење путем открића и настава путем трансмисије. Традиционална настава путем трансмисије заснива се на теорији учења, која тврди да ће ђаци усвојити чињенице, концепте и схватања апсорбовањем садржаја објашњења који им пружају наставници или читањем објашњења из неког текста и одговарањем на питања у вези с тим. Ученици овладавају вештинама (процедурално знање) кроз вођену праксу, која се понавља за сваку вештину у низу, и то на систематичан и веома прецизно прописан начин (*Teaching, Learning & Computing*, 1998).

Укратко приказане методе и облици рада не исцрпљују ширу листу њихових квалитета, смерница за примену и варијација њиховог појављивања у пракси. Напротив, од вештине самог наставника да процени конкретну педагошку ситуацију зависи и успешност конкретног организационог решења сваког наставног процеса, односно, примереног одабира облика и метода рада.

Поред појединачног приказа облика и метода рада, потребно је објаснити и њихову спону унутар наставне стратегије и услова њиховог извођења. И један и други појам је могуће посматрати са најмање два становишта. Када је реч о условима извођења наставе, говори се о аспектима макро (наставна делатност у целини) и микро елемената (организација наставног процеса у конкретној образовно-васпитној установи) (*Педагошка енциклопедија*, 1987). Слично томе, о наставним стратегијама се размишља као о спољашњим (организација простора извођења наставе, нпр. учионице, разред, распоред часова) и унутрашњим (организација самог наставног процеса у односу на постављени циљ и остале наведене компоненте организације) (*Педагошка енциклопедија*, 1987).

Поједини аутори заступају став да инклузивно образовање руши баријере у систему учења и да због тога треба да га прихвате сви наставници. Настава би се тако организовала у односу на личност ученика, тачније, у односу на оно што се о њему зна, због чега процес прикупљања информација о њаку постаје веома битан. Стављање акцента на личност ученика подразумева да је различитост шанса за обезбеђивање квалитетније образовне средине. Другојачност се тумачи у контексту осталих особина, а не само сметњи. Наставник мора да увиди потенцијал код сваког ученика и да, у складу са тим, организује наставу. Поменуто рушење баријера подразумева ситуације где ученици са сметњама у развоју прихватају своје вршњаке, али и они њих. Средства и начини рада наставника у организацији образовно-васпитног рада могу стимулисати или дестимулисати њихову интеракцију. У том смислу организацију наставе би требало посматрати кроз димензије техника учења (коришћење питања, константно постављање питања, подстицање активности ученика и праћење реакција), подршке учењу (вршњачака, подршка наставника, школе, породице) и ангажовања у даљем развоју инклузивног образовања (анализирање постојеће праксе и испитивање могућих начина унапређења) (Booth et al., 2003).

На основу већ реченог, јасно је да одговор на питање да ли је инклузивно образовање могуће у редовном систему образовања може бити потврдан, али под условом да се унапред поставе одређени стандарди и да се повећају шансе за све ученике, како за оне са, тако и за оне без сметњи у развоју (Voltz et al., 2011). Настава се из тог разлога може сматрати сегментом рада школе, на којем ће се најпре и открити квалитет инклузивног образовања ученика са сметњама. Да би се разумела специфичност њене организације, потребно је сагледати шири контекст, односно, приказати опште одлике образовања ученика са сензорним сметњама.

4.3. Значај принципа индивидуализације у организацији наставе

Принцип индивидуализације издваја се као темељ од ког је потребно почети квалитетну примену инклузивног образовања. Његова дидактичка особеност је у уважавању различитости, што је и предуслов за примену инклузивног образовања. Принцип индивидуализације представља основу за обликовање конкретних мера педагошке подршке за ученике са сметњама у развоју, а његово занемаривање доводи до недовољне партиципације ученика.

Да би се инклузивно образовање адекватно применило када је реч о деци са сензорним сметњама у развоју слуха, треба имати на уму степен развоја њиховог говора, који омогућава успостављање комуникације са наставником и другим ученицима. Говор несумњиво утиче на квалитет интеракције са средином, врсту и квалитет искуства које дете стиче, што, опет, условљава његов интелектуални развој, емоционалну зрелост, способност адаптације на средину, став околине према његовим проблемима, као и степен подршке и помоћи коју пружају наставници (Ковачевић, 2007). Због тога је ученицима са овом врстом сметњи, између осталог, потребно омогућити додатну стручну помоћ у корекцији изговора, развијању лексике и слушном опажању. На тај начин ће се поштовати принцип индивидуализације у организацији наставног процеса.

С обзиром на то да слушну и говорну корекцију реализују специјалне сурдолошке службе, квалитет у раду са глувим и наглувим ученицима зависи и од сарадње школе и наставника са сурдолошким институцијама. Међутим, то не значи да наставници у редовним школама не могу, применом једноставних поступака и метода, помоћи ученику са сметњама у развоју слушних способности да прати наставу и усвоји одређено знање (Ковачевић, 2007). Иако је ово само једна у низу мера коју школа треба да предузме, важно је да се свака од покренутих активности базира на разумевању сложености чинилаца који стоје у основи сметњи.

Принцип индивидуализације казује на који начин треба организовати подршку ученицима током васпитно-образовног рада, и то такву да обезбеди активну партиципацију свих учесника у наставном процесу. Међутим, наставни

процес представља део ширег образовно-васпитног рада у школи и базира се на планирању и захтева праћење и процењивање успешности у циљу даљег унапређења. Када је реч о образовању ученика са сметњама, тај шири контекст је неопходно посматрати на нивоу планирања индивидуализације, односно, креирања индивидуалног образовног плана. Како би се превазишли проблеми и тешкоће у раду са ученицима којима је потребна друштвена подршка, у образовној пракси се, почев од 2009. године, примењује и Индивидуални образовни план и програм – ИОП, намењен ученицима који имају потребу за додатном подршком у васпитању и образовању и који, због препрека приликом укључивања, приступања, учествовања или напредовања у васпитно-образовном раду, имају проблем са остваривањем општих исхода образовања и васпитања. Овом групом ученика обухваћена су и деца са сензорним сметњама (Венелаинан и Јеротијевић, 2010).

Како би се боље разумео начин на који се конкретна организација наставе креира према захтеву за активном партиципацијом свих ученика, потребно је детаљније размотрити шта представљају индивидуализација и индивидуални образовни план. Сматра се да индивидуализован начин васпитања и образовања ученика у редовним школама кроз индивидуални образовни план обухвата различите нивое, почев од рада наставника, приступа у односу на сметњу, преко програма по предметима, до садржаја који се обрађују у настави. У случају потребе за сложенијим мерама подршке, размишља се о распореду дневних активности, али и о циљевима и стандардима постигнућа, који се могу мењати или прилагођавати у односу на саме сметње (Венелаинан и Јеротијевић, 2010).

Наш образовни систем подразумева израду индивидуалног образовног плана за сваког ученика којем је потребна додатна подршка, а све у циљу постизања њиховог што бољег успеха и пружања квалитетног образовања свим ђацима. Сматрали смо да је потребно детаљније изложити начин на који образовни систем наше земље покушава да обезбеди укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе, јер представља не само део обавезе школе када је реч о прилагођавању, већ и важну смерницу за рад наставника у конкретном наставном процесу.

Индивидуални образовни план није једина мера која се предузима у нашем образовном систему. Законска регулатива предвиђа и мање формалну, *индивидуализацију у раду*, која не захтева консултовање Интерресорне комисије, добијање сагласности родитеља и сл. Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање (2009) предвиђено је да се „на основу педагошког профила детета, односно ученика, утврђују подручја у којима постоји потреба за додатном подршком у образовању и васпитању и планира отклањање физичких и комуникацијских препрека (индивидуализован начин рада) у образовно-васпитном, односно васпитно-образованом раду“. Индивидуализација се током процеса образовања и васпитања у пракси спроводи према потреби, кроз прилагођавање простора и услова у којима се одвијају наставне активности и прилагођавање метода рада и наставних средстава, као саставни део образовно-васпитног рада наставника.

Разматрање наставних стратегија неодвојиво је повезано са условима извођења наставе, где кључна улога припада наставнику, који може управљати разредом и организовати рад, не би ли га прилагодио могућностима ученика (McNamara, 2002). Поштовање неколико основних захтева обезбеђује успешно управљање наставним процесом. Наставник тако треба да буде одговоран за адекватну количину времена коју ће ђаци издвојити за учење. Захтев да се оптимизује време за учење мора се, наравно, сматрати смерницом за педагошку праксу. Наставници треба да процене колико времена њихови ђаци могу да утроше на учење. Имајући то на уму, они ће промишљати да ли су школски дан и лекције структурирани и подељени на прави начин и да ли се расположиво време за учење адекватно користи (Bennett, 1978).

Очекивање да наставник ученицима прилагоди наставу и створи адекватне могућности за учење у учионици мора зависити од фактора кога не цене неки образовни лаици и експерти и не признају чак и поједини савесни наставници. У питању је енергија предавача као неопходан предуслов за планирање и реализацију наставе. Предавање је захтеван посао и од наставника, који су изложени јавности, тражи да раде не само током боравка деце у школи већ пре и после тог времена. То се мора имати на уму када се дискутује о професионалној

компетенцији наставника, посебно када је реч о запосленима у основним школама. Битно је да наставник пронађе свој темпо и правилно расподели своју енергију и ентузијазам (Сора, 1991).

Садржај и континуитет лекције може контролисати наставник, усмеравањем рада, одређивањем редоследа и структуре активности, као и контролисањем расподеле материјала. С друге стране, контролори могу бити и ученици, који могу играти улоге, радити креативне вежбе или учествовати у групним дискусијама. Обе могућности наставнику стварају одређене проблеме у погледу одржавања реда и обезбеђивања учешћа ученика у наставном процесу. Што више одговорности наставник преузима за контролу садржаја и континуитет лекције, то је потребно више времена да се издвоји за подстицање учења. Повећавањем одговорности ученика, за њих постаје лакше да раде у оквиру својих могућности или да предузму одређене кораке како би избегли учење. Пракса је, као и увек, компликованија.

Врло је важан квалитет рада, било да га подстичу наставници или осмишљавају ученици. Деца којој је досадно и која се претварају да присуствују заморном или неразумљивом предавању наставника једнако су непродуктивна као и она која бесциљно губе време, причајући током групне расправе (Bennett, 1978).

Мора се нагласити да, када се рад наставника посматра као одржавање равнотеже између реда и учења, ред не треба да подразумева дисциплину. Његово спровођење представља суочавање са проблемима које доноси стављање наставе у окружење учионице. Наставник, према томе, мора да се суочава са тензијама и дилемама током одржавања жељене равнотеже и мора да доноси одлуке, често и веома брзо. Његови избори биће под утицајем низа фактора, као што су: наставников систем вредности, ставови о начину опхођења према ученицима, знање о појединим ученицима, увид у тренутно стање у одељењу (наставник може реаговати на сличне околности другачије из дана у дан, у зависности од тога, рецимо, да ли су ученици немирни или мирни), сопствене резерве енергије (наставник може да организује наставу током касног поподнева на одређени начин, јер су сви, укључујући и њега, уморни). Не постоје чврста правила којима

би се наставник водио, али карактеристику његове стручности представља начин на који он уноси своје искуство, одлуке, ум, интуицију и вештине у конкретну ситуацију и околности у одељењу. Та практична педагошка експертиза лежи у срцу наставе (Сора, 1991).

Другим речима, без обзира на то што нема једног универзалног модела наставне стратегије, будући да је сваки час, као и његови учесници, непоновљив, ипак, постоје општи захтеви које обликована конкретна стратегија треба да прати. Истраживањима је утврђено постојање девет наставних стратегија које најефикасније могу да побољшају успех ученика свих разреда у свим областима (Marzano, 2014):

1) *Препознавање сличности и разлика*: Способност разврставања једног концепта на његова слична и различита својства омогућава ученицима да разумеју, а често и решавају сложене проблеме, тако што их анализирају на много једноставнији начин. Наставници могу директно представити сличности и разлике, користећи дискусију и испитивање, али могу тражити од ученика да их сами идентификују.

2) *Резиме и хватање белешки*: Те вештине доприносе бољем разумевању, јер захтевају од ученика да анализирају предмет и схвате шта је од суштинског значаја, да би то касније изразили својим речима. Истраживање показује да је записивање више белешки боље него када се записује мање, мада дословно записивање није ефикасно, јер се том приликом информације не обрађују. Наставници треба да подстичу и дају времена за прегледање белешки, пошто оне могу бити најбољи водичи за учење.

3) *Подстицање труда и похваљивање*: Похвала утиче на ставове и уверења ученика, а наставници морају показати везу између уложеног труда и постигнућа. Иако многи ученици не схватају значај сопственог залагања, они могу променити своја уверења и више се потрудити. Похвала је најефикаснија ако зависи од постизања одређеног стандарда. Такође, симболична вербална похвала је пожељнија од опипљиве награде.

4) *Домаћи задаци и практичан рад*: Домаћи задаци пружају ђацима могућност да прошире своје учење ван учионице. Наставници треба да објасне

сврху задатака, како ученику, тако и његовим родитељима или старатељима. Сваки ученик треба да добије и повратну информацију о домаћем задатку који је урадио.

5) *Нејезичке представе*: Према истраживању, знање се складишти у лингвистичком и визуелном облику. Што се у већој мери користе оба облика, ђаци ће научити више. Недавно је доказано и да употреба нејезичких представа не само што стимулише већ и повећава активност мозга.

6) *Кооперативно учење*: Истраживање показује да организовање ученика у кооперативне групе има позитиван ефекат на укупно учење. Приликом примене кооперативних стратегија учења, групе треба да буду мале и не треба претеривати са коришћењем ове стратегије.

7) *Постављање циљева и давање повратних информација*: Постављање циљева може пружити ученицима смернице за учење. Циљеви не треба да буду превише специфични и пожељно је да буду лако прилагодљиви циљевима ученика. Истраживање показује да повратне информације генерално дају позитивне резултате.

8) *Постављање и тестирање хипотеза*: Студијом се потврђује да најбоље функционише дедуктиван приступ, односно, употреба општег правила да би се нешто предвидело. Било да је хипотеза индукована или дедукована, ученици треба јасно да објасне своје хипотезе и закључке.

9) *Савети, питања и организовање унапред*: Савети, питања и организовање унапред помажу ученицима да користе оно што већ знају о теми како би побољшали даље учење. Истраживање показује да та средства треба да буду веома аналитичка, да се фокусирају на оно што је битно, а показало се да су најефикаснија када се представе пре учења.

Приказани захтеви и препоруке које се односе на организацију и услове извођења наставе подразумевају да су часови осмишљени тако да се уважавају различитости међу ученицима и да се подстиче њихово активно учешће у свим аспектима образовања. Настава треба да се ослања и на знање и искуство ђака стечено ван школе, док особље у школи треба да идентификује људске и

материјалне ресурсе, који могу да се мобилишу и искористе за подршку учењу и учешћу ученика са сметњама (Booth & Ainscow, 2010; Booth & Ainscow, 2002).

4.4. Облици, методе и средства наставе у контексту инклузивног образовања

Данас је питање о укључивању особа са сметњама у развоју способности вида у педагошку праксу дошло до тачке када се више не оспорава. Све значајније постаје бављење отпорима који се јављају према ученицима са сметњама у развоју способности вида у случају инклузивног школовања, начинима њиховог превазилажења, као и могућностима инклузивних мера за те ученике (Rehfuss, 2008).

Изазови са којима се срећу наставници и ученици, важни за ток часа, подељени су у три области (Dreves & Rath, 2006):

1. Макета;
2. Писмености;
3. Формирања појмова.

Област макета игра важну улогу у једном кратком периоду, и то приликом информисања о садржају на часовима географије, математике, уметности и природних наука у редовним школама. Помоћу макете ученик путем чула додира компензује недостатак информација које би добио путем чула вида. Приликом израде макете наставник користи педагошке технике, намењене ученицима са сметњама у развоју способности вида, које су често веома напорне и које, због свог широког опсега, морају бити индивидуално прилагођене. Изазов за наставника је да направи адекватну макету, која би омогућила да ученик правилно овлада одређеним наставним садржајем.

Писменост не само да обухвата све наставне предмете, већ представља додатни изазов у областима у којима се ради са посебним типовима писања, нпр. математика, физика, хемија и музичко. Изазови и број потребних техника за савладавање тешкоћа расту пропорционално степену сметњи у развоју

способности вида, при чему писменост не представља толико методички, колико технички проблем.

Формирање појмова представља област посебно важну за ученике са сметњама у развоју способности вида, јер обухвата ситуације из школе, али и оне из свакодневице. Учење појмова се не одвија само у времену проведеном на часу, већ у току свих интеракција које ученик обавља са различитим особама у току дана, као што су: родитељи, наставници, вршњаци, педагошки асистенти и сл. Због тога би наставник у редовној школи, уколико постоји ученик са сметњама у развоју способности вида, требало да интегрише дидактичке елементе намењене особама са сметњама у развоју способности вида у свеопшта дидактичка размишљања.

Наставници морају да уваже потенцијале и границе ученика са сметњама у развоју способности вида, посебно оних са високим степеном, код којих не би требало да се говори о реално могућим постигнућима. Два ученика са сметњама могу имати исти вид, али се њихове визуелне способности понекад разликују, у зависности од тога колико је ефективна видљивост. Њу условљава способност ученика за сналажење у односу на степен ограничења које има, али и свест о сметњама, због којих може изградити још ефикасније стратегије коришћења оштећеног чула. Код ученика са сметњама у развоју способности вида стратегије употребе осталих модалитета чула играју важну улогу. Оне подразумевају перцепцију, технику запажања и акустички пренос тактилних појединости у графичке садржаје. У зависности од психичког стања, степена увежбаности и прихватања ових стратегија, варирају и способности ученика са сметњама у развоју способности вида у оним областима које се компензују (Dreves, 2006).

Дакле, разумевање природе сметњи и њихових последица на развој од кључног је значаја за квалитетну организацију часа, али и образовно-васпитног процеса у целини. Врста помоћи која је ученицима потребна варира у зависности од степена и природе њихових сметњи.

Неки ученици су постепено изгубили вид током низа година, док су други били слепи од рођења. Једни можда немају вид уопште, иако већина људи која тврди да је слепа има неку врсту вида. Неки могу бити осетљиви на светлост,

имати замагљен или искривљен вид, ограничен видокруг, смањен периферни или централни вид или могу видети само пола видног поља. Код неких особа сметње варирају, па ученици неким данима могу видети много боље него обично или бити толерантнији на светлост (Rath, 2006).

Ученик најбоље може проценити сопствено стање и степен сметњи. Иако ђаци могу имати потешкоћа при идентификовању детаља или читању, то неће увек утицати на њихову покретљивост у школи. Међутим, када је оштећен периферни вид, може се смањити визуелно поље, што ће отежати покретљивост. Вид може варирати и у зависности од утицаја поједних фактора, попут неодговарајућег осветљења, одсјаја или умора. Сви ученици морају да управљају својим радним оптерећењем најефикасније што знају, али слабовидим ђацима то може одузети много више времена и захтевати добре организационе способности (Kahn, 2002).

Према Худелмајеру, опште смернице за наставника који обавља образовно-васпитни рад у редовним школама са ученицима који имају сметње у развоју способности вида захтевају да он има на уму следеће (Hudelmayer, 2006, стр. 78):

- Ученицима може бити потребно више времена да ухвате белешке, а можда неће бити у стању да виде слајдове презентације или шта пише на табли;
- Дијаграми и нове речи могу бити проблематични, осим у случајевима када је презентован усмени опис или додатно појашњење;
- Документација на предавању може бити бескорисна ученику;
- ТВ и ДВД плејер су, генерално, мање проблематични него што се очекује, али ученицима треба рећи како и у којим ситуацијама да их користе. Неким ђацима који су осетљиви на светлост или одсјај екрана, може бити тешко да прате ТВ и видео конференције;
- Поједини ученици могу изабрати да имају хватача белешки, док их други радије пишу на рачунару или некој другој опреми. Снимање предавања може бити итекако корисно, па особље школе треба да буде спремно да прихвати такав захтев;

- Приликом израде писмених радова може доћи до кашњења на почетку писања, због додатног времена које је овим ученицима неопходно за читање. Може им бити потребно више времена да провере оно што су написали и да саставе библиографију. Захтеви за презентацију не могу бити испуњени, осим ако ученик за то има подршку.

Исто што важи за припрему за приказ на табли, може да се односи и на материјале као што су радни листови и текстуални задаци. У зависности од степена вида, ученику може помоћи увећана копија материјала са којим се ради или његове додатне адаптације. Приликом увећавања копије, требало би имати у виду да на њој постоји јасан контраст између светлог и тамног. Додатна адаптација може бити остварена маркирањем битног, урамљивањем, подвлачењем маркерима у боји или наглашавањем одређених делова текста различитим бојама маркера. Како би се добио бољи контраст, може се користити фолија жуте боје, која ће затамнети подлогу и повећати разлику слова у односу на папир. Постоје књиге и уџбеници са крупним словима или са другачије израђеном формом, тако да ученик са сметњама у развоју способности вида није принуђен да користи помагала која су ионако напорна и одузимају много времена (Walthes, 2003).

Без обзира на слабу доступност асистивних технологија у школама у нашој средини, школску праксу у Немачкој споменућемо као пример добре праксе у коришћењу информационих технологија. Према Јешкеу (Jeschke, 2000), добро опремљене учионице могу омогућити приступ текстовима како за слепе, тако и за ученике без сметњи. Он наводи да су информационе технологије кључ за истовремену интеракцију између слепих ђака и њихових вршњака, јер не изискују додатно учење писма. Ученик који не види може да научи да пише одређене текстове помоћу техничких средстава. То олакшава посао и наставнику, који може да добија решења и резултате путем електронске поште или у штампаној форми. Због тога би ученику требало обезбедити специјалан штампач, на којем може да штампа своје радове и тестове. Сликање се одвија на посебним таблама или на фолијама са оловком.

Уколико ученик не може да пише на уобичајеним линијама, у раду може користити свеске са појачаним или са црвеним линијама, између којих постоји већи размак, под условом да је то могуће. Код оних ученика са сметњама у развоју способности вида, који тек почињу да пишу, могу се користити подлоге са јачим бојама, у циљу постизања већег контраста између позадине и написаног. Помоћу модерних технологија могу се компензовати недостаци рукописа, као што су његова недовољна брзина или тешка читљивост. Ученици са сметњама у развоју способности вида често не могу да прочитају оно што су написали, због тога што лоша структура утиче на то да се не могу снаћи у свом рукопису. Ђаку са сметњама у развоју способности вида неретко је потребно мало више времена од вршњака без сметњи како би преписао задато. Брзина писања и структура рукописа се могу побољшати уколико се обезбеде оптимални услови рада и уколико се већ неко време користе помагала у читању, чиме се постиже рутина у раду. Уколико ни помагала не могу да побољшају услове учења и омогуће боље резултате, постоји могућност коришћења лаптоп или таблет рачунара са одговарајућим програмом, који омогућавају директно повећавање слова (Pluћar, 2008).

Текстуални материјали за рад морају да се прикажу у обрађеној форми, у дигиталном облику или на Брајевом писму, а дужи текстови и акустички. У школама за слепе постоје могућности да се садржаји пренесу у формат Брајевог писма. Међутим, велики проблем током реализације наставе може настати приликом брзог мењања садржаја за рад на часу. Требало би оформити план рада за целу годину, али се он мора направити у складу са договором са учеником и наставником. Предавачи треба да узму у обзир и то да се обимнији садржаји могу лакше приказати акустички него помоћу Брајевог писма. Ипак, у раду са млађим ученицима пожељно је инсистирати на Брајевом писму, како се не би запоставила писменост, док се у вишим разредима настава може базирати на садржајима за слушање (Kahn, 2002).

Уколико ученик има веома лош вид и није у могућности нормално да чита књиге, онда му се папир и материјал морају приближити или се у рад укључују механичка или електронска оптичка помагала. Напор који ђак са сметњама у

развоју способности вида улаже да би прочитао задато, знатно је већи од оног који је потребан онима са здравим чулом вида. Ученик са сметњама јасно може видети само део текста и притом мора бити веома концентрисан, због чега напредује споријим темпом. Те чињенице би посебно требало узети у обзир код обраде дужих лектира (Weinlaeder, 2006).

Присуство слепог или слабовидог ученика у одељењу не треба да буде разлог да се занемари рад са сликама, пошто ће то деци са сметњама у развоју способности вида помоћи да развијају даље стратегије, као што је израда менталних мапа, што представља корист која превазилази рад у школи. Слепе особе могу да раде са сликама и да их слажу, али је неопходно да се оне вербализују и тако створи могућност да ученици са сметњама учествују у раду. Са дидактичке тачке гледишта, адаптација сликовног материјала је у предности у односу на вербализацију, јер језичке неправилности не утичу на менталну слику слепог ученика и тако не долази до неспоразума. Помоћу прилагођеног сликовног материјала ученик брже усваја градиво. У току трансформисања слика и графика у опипљиви квалитет претходни информациони материјал мора добро да се анализира и редукује (Hudelmayer, 2006). Изабране адаптације материјала за рад могу се распоредити према сложености и величини, у зависности од степена сметњи у развоју способности вида. Јасни прикази са јаким контрастом, који су у боји и добро структурисани, имају предност у раду са ученицима са сметњама у развоју способности вида. Како би се достигла јаснија видљивост, графика⁷ се, евентуално, може додатно описати, док би комплексније приказе требало поделити на више графика (Dreves, 2006).

Ако су ученику са сметњама у развоју способности вида неопходне адаптације материјала за рад у јасније приказе путем једне или више графика, требало би поставити следећа основна питања (Krug, 2001, стр. 112):

⁷ Под графиком се подразумева визуелно приказивање садржаја на зиду или сличној површини (платно, монитор, папир или камен) у циљу информисања, илустровања или забаве. Примери су фотографије, цртежи, скице, графови, дијаграми, симболи, геометријски облици, карте, инжењерски цртежи и остале врсте слика које нису текст.

- Шта је циљ графике?
- Да ли је адаптација материјала за рад уопште могућа?
- Да ли, евентуално, постоји друга, једноставнија могућност адаптације (нпр. кроз звучну реализацију неког текста, опис, модел, артефакт или реални сусрет)?
- Да ли је информација коју садржи графика већ присутна и да ли је она редувантна?
- Да ли скица може бити поједностављена тако да се не изгубе релевантне информације?
- Да ли је смисленије да се комплексне информације распореде на две или три графике?
- Да ли је дидактички корисно време утрошено за реализацију адаптације?

Не треба пренебрегнути опште препоруке у организацији образовно-васпитног рада са ученицима са сметњама у развоју способности вида:

- Потребно је постарати се да ученици добијају информације о организационим променама, као што су детаљи о задацима и измене у распореду часова;
- Важно је да наставник не заборави да слабовиди ученици неће знати за обавештења постављена на огласним таблама или вратима учионице;
- Наставник не треба да претпоставља да ће ученик тражити помоћ, већ да стално проверава да ли му је она неопходна (Spiess, 2007, стр. 147).

Када је реч о организацији часа у редовним школама, наставник треба посебно да обрати пажњу на сегменте који у традиционалном приступу у највећој мери укључују визуелни принцип. Тако приликом истицања кључних појмова или нових речи треба размислити о томе како саопштити информације ученицима који не могу да виде. Ако се у току предавања пишу нови термини на табли, потребно их је и усмено објаснити. Пружање додатног времена, нарочито у случају читања, од изузетног је значаја за ученике са сметњама у развоју способности вида. Такође, наставник треба да разматра и њихов физички положај

у односу на визуелна средства, па стога аудио-видео опрему треба да постави на почетку предавања и омогући ученику да изабере где ће да седне (Jeschke, 2000).

Најважнији материјал за читање треба да буде прецизно назначен пре почетка школске године, тако да ученици са сметњама у развоју способности вида могу испланирати како да му приступе. Наставник може да олакша ђацима тако што ће назначити обавезне текстове у листи материјала за читање. Тамо где је списак књига за читање подужи, помаже ако су књиге разврстане по приоритету. Планирање унапред је од суштинског значаја да би ученик имао текстове на почетку школске године, пошто је потребно много времена да се они препишу на Брајево писмо, великим фонтом или креирају у виду аудио записа (Walthes, 2003).

Важно је да на часу постоји мирна и дисциплинована атмосфера, где ће се наставник залагати за придржавање одређених правила комуникације која су поставили сами ученици, како би дискусија била успешна. Час би требало да буде добро организован, тако да теме, кључне речи, савети и резимеи буду видни. Главни проблем у основној школи може представљати разумевање опште повезаности садржаја због испрекиданог регистровања говора и још недовољно развијене способности комбиновања. Неретко се дешава да ученик са сметњама у развоју способности слуха нешто разуме погрешно, али да то прихвати као тачно. Због тога је обавеза наставника да резимира научено на крају часа и да провери да ли је ученик са сметњама у развоју способности слуха све разумео како треба. Ђаци са сметњама у развоју способности слуха, по правилу, имају проблем да разумеју текстуалне задатке, између осталог, и садржај математике, па је неопходно са њима радити циљано. За методичко организовање часа постоји много могућности, а педагог може дати предлоге наставнику који предаје (Thiersch, 2001).

Подршка се може пружити и на другачије начине, попут додатног информисања о начинима решавања проблема који се јављају у свакодневици ученика са сметњама у развоју способности слуха, организовања сусрета родитеља, на којима ће они моћи да поделе лична искуства. Важно је неговати међусобно професионално и непрофесионално саветовање, па стручна служба или

наставници редовне школе могу тражити подршку од организација за особе са сметњама у развоју способности слуха или од одраслих са сметњама у развоју способности слуха. Организовање дневних састанака, дошколовавање и семинари могу бити драгоцени у додатном развоју посебних вештина потребних за рад са ученицима са сметњама. Поред тога, поједини аутори истичу да је важно усмерити се и ка развијању осетљивости околине на сметње, израдом брошура и флајера, намењеним ученицима без сметњи, пријатељима, наставницима и удружењима, у којима би се објашњавале последице овог проблема (Mueller, 1996).

И практично-инструментална подршка може унапредити квалитет образовања ученика са сметњама, па се тако у редовној школи може одабрати тема недеље, где би се могле укључити и одрасле особе са сметњама у развоју способности слуха, па би се том приликом говорило о чулу слуха или спроводиле разне активности, као што је курс језика за глувонеме, намењен свој деци. Пожељно је ојачати сарадњу између школа за образовање ученика са сметњама у развоју и редовних школа организовањем међусобних посета. Треба неговати и активности као што су волонтирање особа за интеграцију ученика са сметњама у развоју способности слуха у кућним условима или организовање регионалних пројеката. Образовање ученика са сметњама у развоју способности слуха треба да се бави и њиховим слободним временом, па се тако може осмислити и викенд дружење за ове ученике. Подршка може обухватити и размену информација међу родитељима ученика са сметњама у развоју способности слуха, било кроз семинаре или слободно време које родитељи проводе са децом. На сваки од ових начина се може подржати ученик са сметњама у развоју способности слуха (Mueller, 1996).

Јасно је колико потенцијала лежи у што већем укључивању целокупног друштва у пружање подршке ученицима са сметњама. Суштински, мере подршке се односе на примену принципа инклузивности на контекст читавог окружења ученика и тиме превазилазе оквире изолованог деловања саме школе.

5. ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА И МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКИ УСЛОВИ ШКОЛЕ

Када је реч о организацији наставе, у раду ће се разматрати и услови њеног извођења, који подразумевају и материјално-техничке услове рада, као што су расположивост наставних средстава и просторна припремљеност школе за укључивање ученика са сензорним сметњама у наставни процес. Основно полазиште је да се сваки ученик са сензорним сметњама третира као посебан. Конкретна решења ће увек бити јединствена, јер чак и када ученици имају исту дијагнозу, постоје други фактори који утичу на њихову интеграцију и учење.

Прецизније говорећи, услови извођења наставе обухватају опремљеност саме учионице. Основни захтев који треба испунити јесте да простор буде сигурно окружење, и то посебно за ученике са сметњама вида. Због тога треба посветити посебну пажњу њиховом упознавању школе (Carney at al., 2003). Ђацима са сензорним сметњама треба најпре показати просторије, а у томе вршњаци могу имати значајну улогу. Том приликом треба водити рачуна и о безбедносним захтевима и ученицима представити против пожарни систем. Јасно је да је организација наставе неодвојива од материјално-техничких услова школе. У свету постоји пракса да се води рачуна и о безбедносној сигнализацији. Пожељно је да у току ванредних ситуација, поред звучних сигнала, постоје и сензорни, који би деци са сметњама слуха олакшали препознавање тренутних прилика. Осим инфраструктурног побољшања и прилагођавања, светска препорука је да постоји стручно особље, које би било ту за децу са сензорним сметњама и објаснило им насталу ситуацију (Simkiss, 2013). Под сигурношћу се најпре подразумевају несметано кретање и комуникација, па зато, поред прилагођавања, треба идентификовати места која могу бити опасна за ученике, попут стрмих и замрачених степеница.

Захтеви у односу на безбедност и сигурност се примењују и модификују у зависности од типа сензорних сметњи. Ако постоји више ученика са сметњама

слуха, треба бринути о томе где се налазе њихове учионице, потребно је смањити сваку наглу промену звука, поставити доста слика и ствари које имају резонантно-упијајући ефекат, како слушни апарат, који ученик користи не би био изложен драстичним променама. Сигурност учионице, која обезбеђује ученику да се осећа заштићеним у кретању и комуникацији, сагледава се у односу на предвидивост окружења и оптималне визуелне и аудитивне надражаје (Simkiss, 2013).

Ученицима је потребно обезбедити и визуелне и аудитивне стимулансе током наставе, што значи да учионица треба да буде одвојена од било каквих наглих промена звука, светлости и сл. (Simkiss, 2013). Адекватно осветљење је значајно и за ученике са сметњама слуха и за слабовиде ђаке, јер их сувише јако или сувише слабо светло може збуњивати. За ученике са сметњама слуха потребно је обезбедити елиминисање *ометајућих* звукова, пошто их њихови слушни апарати региструју на специфичан начин, отежавајући фокусирање на оно што се дешава у учионици.

Када је реч о изгледу учионице, треба на правилан начин организовати распоред седења, како би био у складу са врстом и степеном сметњи ученика. На тај начин би се обезбедила адекватна комуникација између наставника и ученика, али и међу самим ученицима. Ђаци са сензорним сметњама треба да седе тамо где осећају да најбоље могу да учествују у настави. Њихов улазак у учионицу треба да буде несметан, тако да тачно знају путању и до учионице и до свог места. Уколико дође до неке просторне реорганизације, о томе треба обавестити ђаке (Jalongo & Isenberg, 2004).

Врста и степен сметњи, као што је већ било речено, препоручују распоред седења. Тако за ученике са сметњама слуха треба обезбедити смештај у центру учионице, како би могли јасно да читају са усана наставника. Пожељно је да имају столицу са точкићима да би, зависно од степена буке, могли да одаберу најповољнију позицију. Препоручује се да ученици са сметњама вида буду смештени тако да их светлост не омета приликом праћења наставе, позиционирани да могу слободно да се крећу до врата и табле. Приликом прављења распореда седења, важно је проценити поред којих ће ученика седети

они са сметњама вида и слуха, зато што то треба да буду ђаци спремни на сарадњу, како би могли пружити помоћ када је то неопходно (Lewis & Doorlag, 1996). Наставник би у сваком тренутку требало да види ученика, како би му омогућио да чита са усана, схвати гестикулацију и боље разуме оно што је рекао. То значи да предавач не би требало да наставља да прича када се окрене леђима ученику са сметњама вида (Simkiss, 2013).

Под окружењем се не подразумева само скуп материјално-техничких средстава него и временска организација активности, као што је организација наставе у току наставних дана. Наставници би требало, заједно са свим ученицима и у договору са стручно-педагошком службом, да уређују учионицу, јер простор у коме се учи треба да обезбеди комуникацију и буде подстицајан за развој. Окружење мора да буде тако организовано да се ученици осећају не само безбедно већ и као учесници наставног процеса (Malaguzzi, 2003).

И број ученика у одељењу утиче на организацију простора и реализацију образовно-васпитног процеса. Сваки предметни наставник треба да конституише свој начин рада у том окружењу, а не да преузима праксу другог колеге. У складу са природом сметњи, учионица мора да буде ограничена количином материјално-техничких средстава, како се не би створио супротан ефекат и ограничиле способности ученика (Smith & Connolly, 1980). Једна од препорука јесте да у раду са ученицима са сметњама треба комбиновати наставу у учионици са оном која се изводи у природи, будући да друга подстиче већу концентрацију и утиче на то да се ђаци боље осећају када уче изван школе по лепом времену (Rief, 1993).

Када је реч о *средствима* која се користе у настави, изузимајући она специфично везана за сметње вида или слуха, важно је издвојити захтев да наставници међу постојећима бирају оне примерене врсти и степену сметњи које ученик има. На пример, код ученика са сметњама вида треба обезбедити да средства буду прилагођена аудитивним и тактилним опажајима више него визуелним, као и да се користе аудио предавања, текстови и лекције који су занимљиви и поучни не само за ђака са сметњама вида већ и за све друге ученике. С друге стране, код ученика са сметњама слуха треба што више користити визуелна средства, али је и код једних и код других важно одмерити количину,

квалитет и начин употребе, јер се мора избећи да се превеликим бројем стимулуса изазове презасићење очуваних чула (Rief, 1993).

Савремена наставна средства, која се базирају на информационо-комуникационим и другим модерним технологијама, налазе своју примену у организацији наставе у редовним школама, у коју су укључени и ученици са сензорним сметњама. Коришћење мултимедијалних садржаја, приказаних путем видео-бимова и звучника, омогућава бољу едукацију ђака са сметњама, побољшањем доживљаја очигледности – код ученика са сметњама слуха гледањем слика и филмова преко пројектора, а код ученика са сметњама вида аудио записима. Такав тип наставе познат је још и као UDL – *Universal Design for Learning classroom* (Hitchcock, Meyer et al., 2006). Изузетно је важно да наставници ученицима, посебно онима са сметњама слуха, графички изразе оно што предају: болдовањем главних тачака, дизајном постера, илустровањем предавања и приказивањем фотографија или обичним цртањем на табли.

Визуелна подршка током предавања омогућава ученицима са сметњама вида или слуха да унапред стекну свест о томе шта им се предаје, а то, уједно, олакшава начин учења код куће. Електрични речници су идеална мултимедијална помоћ за тражење речи које им недостају. Коен као одличан принцип учења издваја размењивање искуства међу ученицима на даљину путем аудио-визуелних конференција, које се могу пратити на интернету (Pisha & Coyne, 2001). Настава математике је знатно олакшана уколико ученици са сметњама имају рачунарске тастатуре, јер се на тај начин олакшава праћење наставе. Такође, социјалне мреже, као што је Фејсбук, омогућавају ђацима да буду у контакту са наставницима и вршњацима и када су ван школе (Churchill, 2007).

Показано је да инфраструктурне одлике умногоне помажу ученицима са сензорним сметњама да боље прихвате градиво, а, самим тим, и да се лакше интегришу у редовни систем образовања (Simkiss, 2013). Организација часа је неодвојиво повезана са условима у којима се он изводи. У редовним школама, које похађају ученици са сметњама вида, посебно се издвајају захтеви који се тичу визуелних материјала, односно, њиховог прилагођавања. Ученици са сметњама вида имају оптичке границе запажања, веће захтеве за читањем, као и

за структуром записа, што треба имати на уму када је реч о приказима на табли. Уобичајено је да ученици са потпуним и делимичним сметњама вида седе у првом реду, први да би се ослањали на чуло слуха, а други на преостале капацитете чула вида. Ученици са сметњама вида ће развити одговарајуће преференције у погледу места седења, али би требало и да имају могућност промене места, у зависности од односа и интензитета светлости. Уколико постоји дигитално радно место, може бити од велике помоћи ђаку са сметњама вида, пошто је пожељно да он материјал за рад добије раније, да би имао времена да га разради сам или са својим асистентом и искористи на следећем часу. Овакав вид рада подразумева егзактан план и захтева веома тачно осмишљавање тока часа. Како слепи ученици немају могућност да виде таблу, неопходно је да се омогући да она буде звучна и дигитална. Као што је случај са ученицима који имају сметње вида, пожељно је да они са сметњама слуха материјал за рад добијају унапред.

Посебна пажња се обраћа на акустику просторија у којима се одвија образовно-васпитни рад. Ситуација је често таква да велике просторије у школама веома лоше примају и преносе звук, било да су у питању учионице или собе за одмор. Током часа се померају столице, ученици шапућу међу собом, чују се кораци наставника. Када звук у затвореном простору много одјекује, слушни апарати не могу добро да га региструју, што отежава комуникацију. Уколико се у просторији налази и велики број људи, за ученика са сметњама таква околност постаје отежавајућа, због чега комуникација постаје скоро потпуно онемогућена. Догађа се да ученици са сметњама слуха почну да региструју неиздиференциране звукове или сумњиве покрете других ђака и да под тим околностима покушавају ментално да разреши визуелно нејасну ситуацију. Таква ситуација може довести до тога да ученици са сметњама слуха, због несигурности, нису у могућности да реагују на све акустичке надражаје, због чега може настати константни телесни грч.

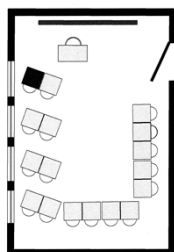
Када је то могуће, проблем одјека на часу може се регулисати техничком подршком, помоћу микрофона и озвучења. Наставник може да укључи микрофон, а ученик ФМ-пријемник, који је повезан са слушалицама. На овај

начин се помаже и ђацима са високим степеном сметњи, једино што се у том случају они морају служити и методом читања са усана. Тако би се одстранили пригушени звукови, који сметају ученицима са сметњама. За време док наставник не говори, микрофон треба да је искључен, а ученик наставља да слуша преко свог апарата. То би значило да би, приликом презентације радова других ђака, сви они требало да причају на микрофон, а да их ученик са сметњама прати преко слушалица. На овај начин се могу читати састави, али проблеми настају при групним дискусијама, пошто учеснике непрекидно треба подсећати да говоре у микрофон, јер би, у противном, ученик са сметњама слуха морао да се задовољи препричаним разговором (Hollweg, 1999).

Поред акустике, посебна пажња се посвећује и осветљењу. Будући да глуви и наглуви ученици у већој мери морају да користе чуло вида у образовном окружењу, значајно је да осветљење буде без одсјаја, али и да буде лако за модификовање и контролисање. Важно је обезбедити несметан приступ контролним прекидачима, пошто се тако умногоме штеди време. Да би се визуелне информације, као што су читање са усана, могле дешифровати, ученику је потребно обезбедити добар однос светлости. Она не треба да буде уперена у ђака, као што ни особе које са њим разговарају не треба да стоје испред светла, јер се у том случају види само њихова силуета. Визуелна средина треба да буде топла, разноврсна, весела и мирна за очи. Од суштинске важности је избор боје, којим ће се обезбедити контрастна позадина за лако читање са усана и читање знаковног језика (Leonhardt, 2000).

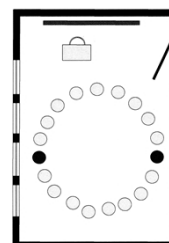
На следећим сликама су приказане прихватљиве и неприхватљиве форме седења. Најпогодније место за седење ученика са сметњама слуха у учионици, према Брашу и Милеру, означено је црном бојом на скицама (Brasch & Mueller, 2005, стр. 23).

Оптимальни распоред седења



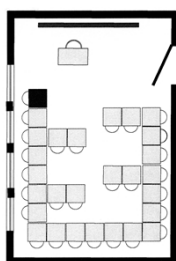
Слика 1.

*Прихватљиви распоред седења у кругу
у односу на позицију наставника*

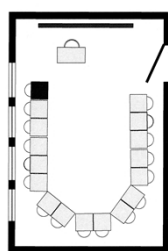


Слика 2.

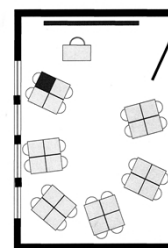
Прихватљив распоред седења



Слика 3.

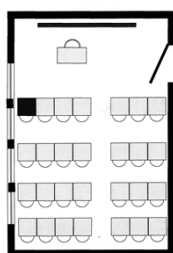


Слика 4.

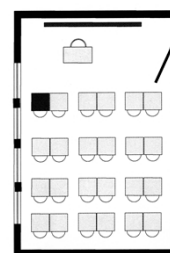


Слика 5.

Неприхватљив распоред седења



Слика 6.



Слика 7.

Неки аутори, попут Тирша (Thiersch, 2001), сматрају да приликом разматрања и одлучивања о распореду седења, посебну пажњу треба обратити на следеће важне моменте:

- Ученик би требало да буде окренут леђима у односу на извор светлости у учионици или у односу на положај прозора;
- Ученик са сметњама слуха би требало да се налази што ближе наставнику;
- Видно поље ученика са сметњама слуха мора бити позиционирано тако да у њему увек буде наставник, али се не сме занемарити и контакт са осталим ученицима;
- Немирни или причљиви ђаци не би требало да седе поред ученика са сметњама слуха, јер му могу реметити концентрацију;
- Ухо на које наглуви ученик боље чује мора да буде окренуто наставнику и осталим ученицима што је више могуће. У том случају препоручује се „У“ полукружна форма седења, која је приказана на слици бр. 4;
- Позиција седења свих ученика, али и место на ком седи ученик са сметњама слуха никако не сме бити ротирана.

6. КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ И ПРОБЛЕМИ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА

Добру наставу одликује квалитетна комуникација, како на релацији ученик – наставник, тако и међу ученицима, а она је значајна не само за успех самог наставног процеса већ и за социјализацију деце. С обзиром на то да инклузивно образовање подразумева мере подршке за подстицање социјалног развоја, проблем комуникације представља веома важно питање (Kemple, 2004).

Када је реч о одржавању квалитета комуникације на релацији ученик – наставник, у релевантној стручној литератури се издвајају препоруке и захтеви, који се тичу наставникових активности. Комуникација последично условљава активну партиципацију ученика у наставном процесу. Наиме, важно је да предавач оствари такав однос са учеником да он увек може да постави питање или затражи помоћ. Ученику са сметњама треба да буде јасно наглашено да се у сваком тренутку може обратити наставнику или другом ученику за помоћ ако му је неопходна (File, 1993).

У настави у коју су укључени ученици са обе групе сметњи важно је привући њихову пажњу и увести их у градиво, односно, ослушкивати начин на који се укључују у наставни процес, као што је битно сумирати и резимирати садржај часа тако да буде најпримеренији ученику. Током часа треба издвојити кључне појмове на табли, записати непознате термине и датуме који су од значаја за даљи рад. Наставник треба да користи што разноврсније начине комуникације, да записује, снима аудио записе, али и да излаже усмено. Међу најосетљивије сегменте комуникације спада пружање повратне информације ученику. У тим ситуацијама комуникацијске вештине наставника треба да буду ангазоване у највећој мери и усмерене на пружање подршке ученицима, јер су они због својих сметњи склони одустајању од задатих активности, правдајући се да не могу да их реализују (Smilansky, 1990). Наставников став треба да буде оријентисан ка различитости као позитивној вредности. Тако ће и постављена очекивања бити

примерена, али уједно и подстицајна, усмерена како ка развоју даљих потенцијала ученика, тако и његовом позитивном самовредновању (Thacker, 2002).

Важно је да наставник, на основу претходног информисања и темељног планирања, искаже јасна и реално утемељена очекивања и усмери ученика ка ономе што представља очекивани исход рада. Пружање повратне информације, слично почетном предуслову, треба да се заснива на позитивним аспектима, али и да укаже на потребу за даљим унапређивањем учениковог залагања. На наставнику је да обезбеди ученику прилику да подели своја искуства у вези са препрекама које је имао током реализације наставног процеса, у циљу побољшања његових успеха. Како је сврха образовања ученика са сметњама у развоју самосталност и емоционална стабилност, важно је да наставник детету даје реалну слику о његовом напретку у односу на потенцијале (Thacker, 2002).

Национално удружење глуве деце (National Deaf Children's Society) у Великој Британији издало је практикум кога би стручно наставно особље требало да се придржава када предаје. Он даје савете о коришћењу метода лаке комуникације, које чине да наставник у сваком тренутку има пажњу ученика, јер јасно и разговетно излаже наставни програм, а избегава викање и монотону интонацију. Поред тога, када се наставник обраћа ђацима са и без сензорних сметњи, увек треба да буде окренут према њима, а да фацијалном експресијом и гестикулацијом дочарава то што говори. Предавач мора да буде спреман да у сваком тренутку одговори на постављена питања, да неколико пута понови и објасни оно што ученици са сензорним сметњама нису разумели. Овај практикум истиче значај подстицања активног учешћа ученика са сензорним сметњама у комуникацији, па тако наставник мора да мотивише ђаке да сами постављају питања. Суштина ових препорука огледа се у томе да наставник треба да размишља о решењима која у комуникацији користе комбинације различитих активности: слушање, причање, визуализацију градива и, уколико је то могуће, слике, видео бим и тродимензионалне моделе (Simkiss, 2013).

Успешни наставници су најпре успешни у комуникацији. Они разумеју да су та вештина и учење међусобно зависни, а да су знање и ставови које ученици

носе са собом из учионице селективно узети из сложеног асортимана вербалних и невербалних порука о предмету, наставнику и себи. Комуникација у настави се дефинише као процес у коме предавач успоставља ефикасан и афективан комуникациони однос са учеником, који тако има прилику да постигне оптималан успех у наставном окружењу (Simkiss, 2013). Формирање афективног комуникационог односа значи фокусирање на оно шта наставници и ученици мисле једни о другима, о процесу комуникације и о томе шта се предаје и учи. Ефикасност комуникације је итекако везана за афективне импликације избора који наставници праве (афективни исходи одражавају неке од најважнијих циљева наставе). Основни елементи наставе виђени кроз процес комуникације су: наставник, садржај лекција, наставне стратегије, ученик, повратне информације или евалуација, окружење за учење или контекст у коме се настава одвија. Сви они заједно дефинишу процес комуникације у настави (Wrench et al., 1992).

Комуникација у настави је процес у коме наставник бира и организује шта ученици треба да уче (садржај), одлучује како најбоље да им помогне да усвоје градиво (наставна стратегија) и утврђује како ће се одредити успех у учењу и саопштити напредак ученицима (оцена/повратне информације). Постоји динамичко узајамно дејство између различитих елемената овог процеса – оно што добро функционише код једног наставника који ради са одређеном групом ученика не мора бити најефикаснији избор за другог наставника и његову групу ђака. Процес комуникације се увек одвија у одређеном контексту, због чега наставник мора узети у обзир утицај спољних фактора у доношењу одлука у вези са овим процесом (Wrench et al., 1992).

Наставник усмерава комуникацију, а његова афективна оријентација ка садржају, наставним стратегијама и ученицима утиче на ефикасност овог процеса. С друге стране, ефикасност комуникације делује на наставникову афективну оријентацију. Наставници, вероватно, неће бити ефикасни ако немају довољно знања о предмету или о одговарајућим наставним методама. Без обзира на то, они треба да воле свој посао. Способност да успешно комуницирају доприноси чешћем *паљењу лампице* код ученика, због чега постају задовољнији оним што раде. Предавачи, али и садржај, стратегије, одлуке о

евалуацијама/повратним информацијама које донесу имају примарни утицај на однос ученика према њиховом предмету (Wrench et al., 1992).

Повратне информације су одговор наставника и ученика на поруке које упућују једни другима. Оне имају три основне функције: 1) помажу наставницима у процени да ли су одлуке које су донели у вези са наставним процесом одговарајуће; 2) помажу ученицима да утврде да ли је њихова интерпретација онога што мисле да је наставник саопштио тачна; и 3) повећавају вероватноћу разумевања. Повратне информације, које добијају од ученика, помажу наставницима да увиде да ли постижу своје циљеве и омогућавају им да реше проблеме пре него што ђаци почну да губе интересовање за предмет. Повратне информације које ученици добијају од наставника остварују исте циљеве. Када је неопходно оценити ученике, наставници ће пазити на то да ли тумачење ђака о томе шта се подразумева под конкретном оценом одговара ономе шта под тиме мисли наставник (Wrench et al., 1992).

Наставни контекст се односи на физичке и психолошке околности у којима се учење одвија. Постоје бројне студије које су показале да афективне реакције људи на оно што се дешава унутар неког окружења зависе од самог физичког окружења. Околина у којој се ученици осећају пријатно и имају контролу над својом судбином доприноси њиховом позитивном афективном одговору на наставу.

Ученици са сметњама слуха и вида често имају ограничена социјална искуства, посебно са вршњачком групом. Због отежаног или специфичног говорног развоја, њихово учешће у друштвеним активностима праћено је тешкоћама, па се стога у стручној литератури истиче значај пружања вршњачке подршке. Са тим треба бити опрезан и не треба сметнути с ума да ће се добробити од њеног постојања односити и на међусобно прихватање ученика са и без сметњи (Purі, 2004). Наставник треба и на друге начине да приступи подстицању вршњачке сарадње, па може да узима белешке од најбољег ученика у разреду, које ће копирати и дати ђаку са сметњама слуха, како он не би био оптерећен тиме да мора и да хвата белешке и да прати наставу (Abraham, 2002).

Поред специфичности говорног у односу на когнитивни развој ученика са сметњама слуха, примећује се различитост у развоју апстрактног мишљења, нумеричког памћења и вербалне интелигенције. Када је реч о емоционалом и развоју личности, постоји ризик да се код ученика са сметњама слуха јаве незрелост, импулсивност и социјална неприлагођеност. До тих појава доводе ограничена социјална искуства, због чега је важно да ученици са сметњама слуха буду укључени у константне конверзације, а не запостављени у комуникацији. Кључна улога у остваривању тих циљева припада наставнику, који може да одвоји време да ученицима без сметњи представи језик знакова, како би они, уколико желе, могли да помогну вршњаку са сметњама, будући да је за њега тај начин комуникације прихватљивији. Спровођење поменуте праксе значајно је и због тога што су, попут ученика са сметњама вида, ученици са сметњама слуха склони сумњи у успех и покушаје да се укључе у наставу (Abraham, 2004).

И када је реч о *комуникацији између самих ученика*, улога наставника је незаменљива. Тако уочи укључивања ученика са сензорним сметњама у одељење у редовној школи, наставник треба да информише разред о новом ђаку и његовом проблему. Свакако је важно одредити одговорност вршњака у циљу обезбеђивања прихватања, али је најважније од свега упознати ученике са тим у чему је предност укључивања ђака са сметњама у одељења редовних школа (Hooker & Salk, 2003). Највећи изазов за наставнике је у томе да се не прави дистинкција између редовне и инклузивне наставе, већ да се постигне њихова синтеза, будући да имају исти циљ, а то је образовање ученика (Reeves, 2003).

Наставник треба да *уоквири* комуникацију међу ученицима заједничким и унапред донетим правилима понашања. Она треба да разјасне када и како ученик поставља питања, на који се начин решавају дисциплински проблеми и сл. Ђацима са сензорним сметњама наставник треба да обезбеди учешће у дискусији, могућност да је прати и учествује у њој. Важно је да подстиче међусобну сарадњу и помагање, да се посвети вршњачким односима, али и да мотивише препознавање различитости на темељу прихватања. Постојање заједничких правила, која важе и за ученике са сензорним сметњама, значајна су за њихову социјализацију. Када је у питању комуникација, дисциплина разреда представља

врло важан фактор. Како се ученици са сензорним сметњама не би збунили, потребно је научити осталу децу да подигнуту руку држе сталожено и стрпљиво и сачекају да их наставник прозове. Резултат добре комуникације је у томе да се нико не осећа повлашћеним, већ да се ученику са сметњама, као и осталима, стави до знања да су сви ту због једног истог циља, а то је да нешто науче (Carney at al., 2003).

Разреду који похађа ученик са неком од сметњи треба да буде представљено да су сви ђаци једнаки и да су шансе за све њих исте. Кавангах сматра да би било добро потенцирати на сличностима које имају ученици са и без сметњи, уместо да се наглашава шта ђак са сметњама не може да уради (Cavanagh, 2002). Нозик наводи да код ученика са сметњама наставник треба да развија одбрамбени механизам, тако што ће га упутити у то да га неће увек сви вршњаци једнако третирати и да њихов доживљај не треба да схвати лично, пошто се ученици међусобно не слажу једнако (Nozick, 1974). Како би се умањило степен дискриминације, Кавангах (Cavanagh, 2002) предлаже да се разред унапред информише о томе какве сметње има ученик који је у њиховом одељењу. Аутор наглашава да би било пожељно да се, осим другова из одељења, и остали ђаци у школи упознају са врстом и типом сметњи које има њихов вршњак, како би он био боље прихваћен у средини. Код ученика са сметњама треба градити осећај да свој проблем претворе у предност, имајући на уму да су због тога у позитивном смислу посебни.

Најзначајнији аргумент за спровођење инклузивног образовања јесте добробит ученика са сметњама. Вишеструке користи од укључености огледају се у шанси за склапање пријатељстава са ученицима без сметњи и поткрепљивању реалног животног става да могу да раде све што и вршњаци без сметњи. Тиме се обезбеђује осећај припадања и могућности за развијање нових социјалних и комуникационих вештина, што је веома битно за процес укључивања у друштво. Прихватање се у овом случају може посматрати као прихватање ученика од стране наставника, али, не мање значајно, и од стране вршњака. Добробит се огледа и у томе што ученици без сметњи граде позитиван став према онима са сметњама (Hestens & Carroll, 2000). Због тога се инклузивно образовање не

завршава само смештањем ученика са сметњама у редовни систем образовања, јер је успешно укључивање резултат целокупне климе у школи и настави, која захтева њихово суштинско прилагођавање.

Проблеми који се могу јавити у редовним школама односе се, пре свега, на игнорисање или одбацивање ученика са сметњама. Вршњаци неће увек подржавати различитост, па се може десити да деца са сметњама буду маргинализована, социјално изолована и одбачена у свакодневним школским активностима (Guralnick, 1999). Кључну улогу у решавању ове ситуације има наставник, од чијег става и начина опхођења зависи интеракција између ученика (Hestens & Carroll, 2000). Суштина је у томе да се појединачни образовно-васпитни поступци гранају према сваком од њих. Наставник се тада посматра као део тима који чине и остали ученици из разреда који похађа ђак са сметњама. Поред тога, инклузивно образовање у редовним школама подразумева сарадњу током наставног процеса и са актерима који могу и не морају бити непосредно присутни на часу. То може бити породица или педагошко-психолошка служба, које могу разменом знања, мишљења и искустава о могућностима ученика да асистирају у ефективној подршци (Turnbull & Turbull, 2001). Такав облик сарадње увек је усмерен ка постизању оптималног развоја и одрастања ученика (Johnson, Ruiz et al., 1998).

*6.1. Проблем у комуникацији између ученика са сензорним сметњама,
наставника и вршњака*

Комуникација између ученика и наставника показује одређене специфичности, настале под утицајем природе оштећења вида. Иако ће ученици који имају проблема са развојем овог чула разговарати са наставним особљем о предметима, тешкоће се могу јавити на више ниова. Тако ђак може имати проблема у проналажењу просторија или са сналажењем у простору уопште. Окружен великим бројем људи, ученик се неће лако оријентисати и тешко ће препознавати друге особе. Важно је да наставник не превиди препреке које се могу јавити, већ да их предупреди пажљивим планирањем, а да сталним

ослушкивањем ученикових потреба, помаже његовом усмеравању (Jeschke, 2000). Конкретно, наставник треба унапред да обезбеди списак књига или општи преглед предмета, како би ученику оставио времена да организује снимање или превођење текстова на Брајеву азбуку. Ако је неопходно, треба да му пружи подршку да контактира удружења за помоћ ученицима са инвалидитетом. Наставник мора да се постара и за то да слепи и слабовиди ученици на одговарајући начин добију обавештења о организационим променама (Jeschke, 2000).

Последице сметњи слуха није могуће укратко описати, пошто зависе од разних фактора, као што су врста и израженост сметњи или тренутак његовог појављивања. Да би се судило о последицама сметњи, неопходно је особи која га поседује приступити као личности. Требало би имати на уму да је комуникација ученика са сметњама слуха са особама без сметњи отежана, без обзира помоћ медицинских и техничких помагала (Gibzeit, 2000). Језик је примарни инструмент који човеку омогућава комуникацију. Особа са високим степеном сметњи слуха веома тешко разуме људе са којима комуницира, пошто њихове гласове чује испрекидано и непотпуно. Да би ученик са сметњама слуха могао да формира свеукупну слику и дође до прихватљивог и разумљивог закључка, мора да примени алтернативне путеве, као што су читање са усана, тумачење гестова, мимика и свеукупна невербална комуникација (Leonhardt, 2000).

Генерално гледано, ученици са сметњама слуха прате план и програм рада са истим циљем као и остали ђаци, што значи да под одређеним условима они могу имати исте резултате као и они. Сметње слуха посматрају се као оне чије је последице могуће регулисати, па чак и скоро потпуно редуковати (Mueller, 1996).

Препоручљиво је формирање тима специјалних педагога, који ће бити у могућности да прати рад ученика са сметњама слуха у школама где нема друге деце са овим проблемом или се она налазе у мањини. Група тих стручњака била би задужена за саветовање запослених и ђака, што би допринело да ученици са сметњама слуха не заостају за вршњацима. Тим би помогао и да се деца са сметњама слуха социјално интегришу и индивидуално изборе са изазовима у школи (Reinhard, 2000).

Улога мобилних служби, задужених за интеграцију ученика са сметњама слуха, може бити и у успостављању контакта са родитељима, управом школе, учитељима и педагозима, али и другим институцијама задуженим за подршку ученицима са сметњама слуха. Осим тога, задатак им је и да воде саветодавне разговоре, у циљу разрешења специфичних проблема, који се могу јавити у раду са овом децом. Педагози обучени за рад са ученицима са сметњама слуха морају их посећивати када се јаве проблеми у настави и уколико се промени предавач. Било је речи о томе колико је значајно да особе буду свесне својих сметњи, што се постиже часовима интеграције, на којима се успостављају међусобно поштовање и комуникација између ученика са сметњама слуха и његових вршњака (Hollweg & Uta, 1999).

Током разговора са ученицима којима је оштећен слух морају се међусобно комбиновати појединачни елементи, као што су слушање, посматрање и тумачење знакова говора тела, како би се склопила смислена целина и формирала разумна слика. Такав поступак је познат као *тактика слушања*. Што је степен сметњи слуха већи, ученик у већој мери мора да комбинује појединачне елементе комуникације, с тим што се тада као последица његове несигурности може јавити повећан стрес (Leonhardt, 2000). Заступљеност појединачних елемената *тактике слушања* варира од особе до особе. Већина ученика не чује поједине високофреквентне гласове, због чега они одређене речи примају испрекидано, усместо у једном смисленом интервалу. Уколико дете користи слушни апарат у комуникацији са другим особама, он му неће употпунити високофреквентне гласове (Luerke, 2000).

Током разговора са друговима који имају сметње слуха, вршњаци покушавају појачаним тоном артикулације да разјасне жељени садржај. Међутим, то неће решити проблем, већ може створити непријатност ученику који не чује добро, пошто он и даље неће идентификовати високофреквентне гласове, док ће остале чути гласније. Дакле, прегласно говорење не олакшава разумевање језика. Слушни апарати имају и непријатни споредни ефекат, јер појачавају не само гласове које желимо да чујемо већ и све споредне шумове, који отежавају разумевање језика (Luerke, 2000).

Да би читали са усана, ученици са сметњама слуха посматрају усне, језик, браду и јагодице, а врло често и несвесно прате мимику лица. Због тога је неопходно да буду добро позиционирани и да лице особе са којом причају буде адекватно осветљено, при чему саговорник не сме пребрзо да говори и мора да има добру мимику. Чак и када су наведени оптимални услови испуњени, они нису увек довољни за неометану конверзацију (Hans von Voß, 2000).

Посебна пажња током разговора са особама оштећеног слуха треба да буде посвећена невербалној комуникацији – мимици, гестикулацији и говору тела. Изражавање речима, по правилу, није увек довољно да би се исказао емотивни садржај говора. Њега саопштавамо падом тоналитета гласа, што особе са сметњама не региструју, већ чују монотонно казивање. У тим моментима помаже невербална комуникација, која може заменити садржај изречен падом тоналитета. Тумачење ових знакова увек укључује и субјективну интерпретацију, зависну од ситуације у којој налази ученик са сметњама слуха, због чега је тај *тактички* елемент слушања веома погодан за неспоразуме. Свеукупно гледано, може се закључити да сметње доводе до велике промене у комуникацији, па је неометана конверзација врло ретка појава (Reinhard, 2000).

Опхођење према ученицима са сметњама слуха захтева велико разумевање наставника. Често се дешава да дете погрешно изговори неку реч и да то изазове смех осталих ђака. Наставник у тој ситуацији мора да га исправи, али и да реагује на непримерене реакције. Начин на који наставник остварује комуникацију представља модел понашања за све ученике, а посебно за оне са сметњама слуха. Од понашања предавача зависи да ли ће разред прихватити вршњакову различитост. Уколико је наставник добро информисан о учениковом проблему, може тражити сагласност да покрене разговор на ту тему (Leonhardt, 1999). Одељење треба да буде информисано о сметњама слуха. Пожељно је да се у првим недељама школе разговара о тој теми, при чему би ученик са сметњама требало да буде активно укључен и да даје предлоге за организовање часа (Luerke, 2000).

6.2. *Комуникација у настави и социјализација ученика са сензорним
сметњама*

Разматрање значаја комуникације између ученика и наставника, као и оне која се одвија међу вршњацима кроз процес социјализације, открива колико је њен квалитет битан за успех инклузивног образовања. Несумњиво је да обезбеђује активну партиципацију у учењу, стицању знања и вршњачким односима, али и социјализацију ученика са сензорним сметњама. Иначе, ова тема је била предмет интересовања многих истраживања, међу којима се издваја студија Јегера и Деа (Yeager & Daher, 2013), који су испитивали учесталост интеракција у ваншколским активностима три групе ученика узраста између 6 и 11 година, и то: ученика са сметњама вида, ученика са сметњама слуха и просечних или типичних ученика (који немају сметње у развоју). Уједно, испитивана је и корелација са социодемографским карактеристикама код све три групе испитаника, и то: године старости испитаника, образовни ниво мајки испитаника и социоекономски положај испитаника.

Налази истраживања показују значајну разлику у учесталости интеракције у ваншколским активностима код све три испитиване групе ученика. Најмањи степен интеракције показују ученици са сметњама вида, док обе групе испитиваних ученика са сметњама показују значајно снижен ниво интеракције у односу на ученике без сметњи у развоју. Ученици са сметњама више времена проводе код куће окружени породицом и блиским породичним пријатељима, радије бирајући сигурно окружење него неку врсту социјалне интеракције. Врло ограничено учествују у ваннаставним активностима, пажљиво и пробирљиво прилазећи било каквој врсти контакта са својим вршњацима. Приметно је и да се драстично смањује разноврсност активности које им се нуде, како због присуства сметњи, тако и због постојања социјалне маргинализације.

Истраживање показује да су ученици са сметњама вида у већој мери ограничени у интеракцији са вршњацима у односу на вршњаке са сметњама слуха, слабије учествују у одређеним активностима, па им је преко потребна помоћ да би могли обавити неке послове, попут одласка у

куповину/библиотеку/парк или израдили домаће задатке. Због тога су у већој мери везани за особу која им у томе помаже (најчешће члан породице) него за вршњаке. Истраживање показује и да је степен сензорних сметњи у корелацији са социјалном интеракцијом – деца са већим степеном оштећења радије бирају да слободно време проводе изоловани, односно, у познатом окружењу, најчешће остајући код куће него што се опредељују да ступе у интеракцију са вршњацима (Yeager & Daher, 2013).

Међутим, пратећи данашње трендове, ученици основношколског узраста проводе много времена користећи компјутере, паметне телефоне, интернет и социјалне мреже. Због тога и ђаци са сензорним сметњама немају тешкоћа када је реч о овом облику социјализације, јер је приступ вршњацима и њиховим интересовањима олакшан. Захваљујући интернету, могу да прате активности вршњака, не напуштајући сигурност своје куће и породичног окружења. На тај начин учествују у социјалној интеракцији, јер не постоји потенцијално неприхватате средине (Yeager & Daher, 2013).

Аспект истраживања о социодемографским карактеристикама показује да су ученици вишег социоекономског статуса, који притом имају сметње вида и слуха, у већој мери изоловани него они који живе у скромнијим условима. Прва група ученика је непрекидно окружена породицом, добија ствари које жели, повученија је у социјалној интеракцији и не практикује редовни систем образовања него у већини случајева има приватне професоре са којима прелази потребно градиво, али у окружењу породичног дома.

Законом IDEA (*Individuals with Disabilities Educational Act*, 2010), који је изгласан на Конгресу USA W DC, захтева се да ученици са сензорним сметњама похађају редовну наставу и да се интегришу у школски систем, уколико за то имају потенцијала, пошто би се тиме избегла поменута самомаргинализација. Међутим, то са собом носи тешкоће и опасности које могу на овај или онај начин да спутају нормалну интеграцију деце са сензорним сметњама (Singer, 2012). Реч је о задиркивању, оговарању и разним облицима физичког и вербалног насиља, које могу да осете ученици са сметњама. Као последице ових појава могу се јавити додатна маргинализација, депресија, усамљеност и смањење

самопоуздања. Социјална повученост после одређеног времена може довести до самоповређивања, злоупотребе психоактивних супстанци, па чак и самоубиства.

Један од основних узрока повучености јесте вербално насиље, које почиње већ у предшколском, а продужава се у основношколском узрасту. Да би се избегла потенцијална социјална изолованост деце са сметњама у каснијем добу, препоручује се да се у предшколске установе и вртиће, па чак и у почетне разреде основних школа, уведу додатно обучени наставници или васпитачи, који ће бринути о интеракцији те деце са својим вршњацима. Такав програм би побољшао квалитет њихових живота, јер би много лакше ступали у социјалне односе, склапали пријатељства, познанства и развијали симпатије. Учешће у ваннаставним активностима за њих би било једноставније, пошто би стекли одређено самопоуздање, па би без страха од одбијања приступили свакој њима доступној врсти социјалне интеракције (Son, Parish et al., 2012).

Колико су комуникација и социјализација са вршњацима важне, показује и истраживање у којем је испитивана повезаност између темперамента ученика у раном и квалитет интеракције у каснијем узрасту (Rudasill et al., 2013). Уједно, циљ истраживања био је и да се утврди колика је улога наставника као посредника и неког ко може да обликује дату интеракцију. Резултати показују да је наставникова улога значајна у сегменту посредовања – уколико је у ранијем узрасту постојао позитиван однос између наставника и ученика, он ће утицати на каснију позитивну интеракцију између вршњака. Ако налазе датог истраживања посматрамо у контексту теме овог рада, можемо закључити да је улога наставника у што бољем прилагођавању ученика са сметњама у редовном одељењу врло важна, а то показују и резултати наведене студије Рајке Студен (2008).

Позитивна социјална интеракција са вршњацима води ка томе да се и школа доживљава као пријатно место, где се испољавају позитивни обрасци понашања (жеља да се доприноси раду на часу, учествовање у заједничким задацима са осталим ученицима, константна потреба за напредовањем), што није случај када је интеракција са вршњацима негативна. Позитивна интеракција развија код деце осећај за припадањем и сигурношћу, чији је резултат социјални

и академски развој. С друге стране, негативна интеракција може допринети додатном застоју у развоју вештина, што се најчешће манифестује кроз одбијање да се учествује у активностима одељења – повећан је осећај усамљености који може прерасти у агресивност или депресивност, из чега се јавља изражени отпор ученика да и даље похађа школу.

Уколико ђак повеже свој боравак у школи са лепим моментима, много ће лакше прихватити градиво и слободније ће се понашати према вршњацима. Тако ће он у сваком следећем разреду унапређивати свој однос са наставницима и вршњацима.

После остварене позитивне везе са наставницима, пораст самопоуздања и социјализација доводе до тога да ученик у већој мери почиње да се идентификује са вршњацима, што у даљем образовању може створити одређене проблеме. Претерано поистовећивање са другим ђацима може довести до бунта, одбијања савета наставника и непослушности, која се код ученика са сензорним сметњама теже каналише него код осталих. Такви проблеми се врло лако могу превазићи, захваљујући комуникацији и сарадњи наставника, родитеља, односно, старатеља, педагошког асистента и ученика. Након уочавања разлика у ауторитету између пријатеља и наставника, ученик може да настави сарадњу са наставником. Међутим, уколико се настали проблем игнорише, бунт може постати све већи. Тако ученик може компензовати недостатак социјалне интеракције из претходног периода и беспоговорно пратити притисак друштвене групе да би се доказао, што у неком тренутку уме да доведе и до делинквенције (Riggio & McLetchie, 2008).

Када је комуникација у одељењу унапређена, ученици са сензорним сметњама много лакше прилазе вршњацима, траже од њих помоћ при решавању одређених школских задатака и нејасноћа на часу, треба им мање времена да се отворе, а чак настоје и да се уклопе. У супротном, труде се да остану непримећени и маргинални, желећи да избегну осуду средине. Квалитетна комуникација доприноси побољшању изваншколских активности, па ученици са сметњама раде заједно са другом децом, више се друже, због чега се сви према њима понашају слободније и отвореније. Када се најпре оствари добра комуникација са наставницима, она постаје знатно квалитетнија и развијенија и

према вршњацима. Други ђаци радије примају вршњаке са сметњама у своје кругове, па овима живот постаје испуњенији, осећају се срећније, задовољније, радије излазе и више нису усмерени само на породицу и узак круг пријатеља (Riggio & McLetchie, 2008).

Појава вербалног насиља не може да се генерализује, јер умногоме зависи и од социоантрополошких фактора. Студија спроведена у Белгији показала је да у овој земљи ученици школског узраста имају много већу толеранцију према ученицима са сензорним сметњама него према онима без сметњи. Таква ситуација је одраз религије и васпитања, као и концепта друштвеног уређења, пошто се у Белгији сматра друштвено пожељним имати у свом кругу пријатеља особу која има сензорне сметње (G. Bossaert et al., 2010).

7. ТЕШКОЋЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА

На основу индикатора, одређених у односу на стратегијске циљеве ЕУ, слика образовног система у Србији открива опште слабости, које значајно отежавају примену инклузије. Недостаци су дубоко утемељени у друштвеном и институционалном смислу, а њихове крајње последице су најочљивије у школама.

На институционалном нивоу примећена је недовољно развијена интерресорна сарадња, о чему говори и непостојање централизоване базе података о ученицима са сметњама у развоју, као и ђацима са којима се ради по ИОП-у (Златаровић и Турнић, 2012). Недостатак сарадње карактерише и рад образовних установа, па се примећују пропусти у комуникацији између наставника разредне и предметне наставе, нарочито при преласку ученика у пети разред. Најчешћи разлог за такву ситуацију су обично неусаглашени ставови наставника према инклузивном образовању (Booth & Ainscow, 2010).

Истраживање о ставовима наставника основних школа према укључивању ученика са сметњама у развоју у редовне школе (Ковачевић и Радовановић, 2005) показује да су наставници делимично отворени за такву могућност. Више од половине испитаних (65,1%) слаже се са укључивањем ученика са лакшим облицима сметњи, попут тешкоћа у читању и писању, блажим емоционалним проблемима, лакшим облицима сензорних сметњи. Незнатан број наставника (3,2%) сматра да се ученици са сметњама у развоју могу потпуно укључити у редовне разреде, без обзира на врсту и степен сметњи. Нешто већи је проценат наставника редовних школа (5,6%) који су се изјаснили да би подржали инклузивно образовање.

Сличне резултате показује истраживање невладине организације *ВеликиМали* (Милојевић, 2003). Готово половина испитаних васпитача и учитеља (46,7%) сматра да су школе за образовање ученика са сметњама у развоју најбоље

за слепу децу, док би неколицина испитаника (2,2%) прихватила слепо дете у своје одељење. Васпитачи и учитељи као разлог против спровођења инклузије виде велики број ученика у одељењима, па сматрају да је у таквим условима понекад немогуће истовремено радити са ученицима који имају и онима који немају сметње у развоју. Испитаници су мишљења да у таквим одељењима ученици са сметњама не би могли успети.

О значају ставова наставника према инклузији говори и истраживање које испитује однос приватног и професионалног искуства наставника са ученицима са тешкоћама у развоју (Рајовић и Јовановић, 2010). Према овом истраживању, наставници оклевају са прихватањем деце са тешкоћама у развоју јер се осећају недовољно компетентним за рад са њима. Професионално искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју не утиче значајно на формирање и мењање мишљења наставника редовних школа према инклузивном образовању. Међутим, приватно искуство стечено са овом групом ученика може значајно утицати на формирање позитивних ставова наставника, као и оснаживање њихових компетенција да раде са ђацима који имају сметње у развоју.

Колико су ставови наставника важни, говори и ефекат који имају на успостављање односа вршњака према друговима са сметњама у развоју, а резултати једног истраживања (Студен, 2008) потврђују да ће се ученици према ђаку са сметњама опходити онако како се опходи и наставник. Будући да су ставови ученика првенствено обојени наставниковим, то значи да они на директан и индиректан начин утичу на прихваћеност, а, самим тим, и на могућност и мотивисаност ученика са сметњама у развоју да напредују и остваре своје потенцијале у оквиру редовне школе. Друга истраживања (Хрњица, 1997; Ковачевић и Радовановић, 2005; Јаблан и Ковачевић, 2008) показују како се негативан однос вршњака према деци са сметњама у развоју првенствено може променити постојањем позитивних ставова и наставниковим ангажовањем.

Да је негативна слика о инклузији свеопште присутна и да представља одраз друштвене атмосфере говоре и подаци о негативним ставовима будућих учитеља – већина студената Учитељског факултета у Београду и Педагошког факултета у Јагодини и Љубљани сматра да су за образовање ученика са

сметњама у развоју адекватније образовне установе намењене искључиво ђацима са интелектуалним и сензорним сметњама и да они не подржавају инклузивно образовање свих осетљивих група ученика (Мацура, 2012). Истраживања ставова наставника из школа за образовање ученика са сметњама у развоју (Арсеновић и др. 2005) предочавају каква слика о инклузији влада у друштву, па тако више од трећине испитаних верује да инклузија није добро решење за ученике са сметњама у развоју.

Резултати сведоче да информисање о ученицима са сметњама у развоју не доприноси битније стварању позитивне слике у друштву, па је важно да се о инклузији говори и на том ширем, друштвеном аспекту. Подстицање развијања социјалне свести у погледу прихватања различитости и поштовање права особа које не спадају у популацију која се сматра просечном или нормалном мора бити императив уколико тежимо развијању инклузивног образовања у нашој средини. Када је о друштвеној свести реч, пре свега се има на уму имплементација принципа једнакости, нормализација окружења, осетљивост за разноврсност индивидуалних људских карактеристика, као и уважавање њихових посебних потреба (Рајовић и Станимировић, 2006).

Дакле, укључивање ученика са сензорним сметњама у редовне школе повезано је са проблемима који се преносе и са ширег, социјалног миљеа и последица су начина на који друштво третира различитост. Ученици којима је потребна посебна подршка наилазе на тешкоће у свакодневном животу, али и у редовној настави. Многи од њих пате од друштвене изолације и менталних поремећаја, попут депресије, а чињеница да често не наилазе на одговарајућу подршку и разумевање средине, чини њихове проблеме још већим (Cheong, 2011). Тешкоће уочене приликом разматрања примене пројеката инклузивног образовања и истраживања спроведених у тој области треба, пре свега, посматрати као изазове упућене самом систему образовања. Начин на који ће се одговорити на њих уједно указује и на потенцијал за креирање квалитетног образовања за све.

7.1. Препоруке за превазилажење тешкоћа у инклузивном образовању

Без обзира на подстицање спровођења инклузивног образовања за ученике са сензорним сметњама у редовним школама, проблеми са којима се сусрећу ђаци, наставници и родитељи, указују на потребу да се уложи додатни напор у идентификовању њихових изворишта, како би се на прави начин унапредило образовање ученика са сметњама.

Традиционална настава се најчешће заснива на дидактичком принципу очигледности, што ствара тешкоће када је прате ученици са сензорним сметњама. Највећи број информација о спољашњем свету човек добија путем сензорних утисака, па је и његов психички живот у великој мери изграђен од информација које потичу из чула. Око 85% података долази од чула вида и слуха, због чега се она називају *интелектуалним*, а то говори колико је њихов значај велики, како за стицање свакодневних животних искустава, тако и за укључивање у редован образовни процес. Стога је потребно преиспитати традиционалну организацију наставе, јер сметње у развоју неког чула доводе до низа специфичности у функционисању, као што су поремећаји координације психичких функција, успорена динамика уредног развоја или његово преусмерење у нежељеном правцу. Најкомплексније последице по развој личности настају поремећајем функција *интелектуалних* чула, а што је степен сметњи већи, то су и последице сложеније (Ковачевић, 2007).

Природа сметњи, евентуално постојање квалитативно другачијих претходних искустава у учењу, односно, окружење за учење у којем се ученик налази, обликују потенцијал образовања и развоја детета са било којим сметњама (Венелаинан и Јеротијевић, 2010). Због тога се разлогом неприлагођене наставе може сматрати неразумевање природе и одлика ученикових сметњи. Уважавање личности као целине и препознавање њених специфичности подразумева да се, поред схватања сметњи, препозна и квалитет ученикових очуваних способности. Разматрање породичних услова и социоекономских одлика средине у којој ученик одраста игра важну улогу, будући да делује подстицајно на његову мотивацију (Хрњица, 1997). Значај личне, унутрашње мотивације, али и

подстицаја околине, показује колико је битан задатак школе и родитеља како би се очуване структуре личности развиле пуним потенцијалом.

Приликом организације образовно-васпитног рада потребно је препознати специфичност у развоју ученика, његове потенцијале, али и тешкоће које постоје у интеракцији између запослених у школи, ученика са сензорним сметњама и свих осталих ђака. Информисање о типу сметњи чини само оквир, који треба да буде употпуњен подацима о учениковој личности, његовим способностима и условима унутар којих је одрастао. Пракса не познаје два иста случаја аутизма или слабовидости, јер је сваки ђак индивидуа, чије је одрастање јединствено, па је стога немогуће примењивати идентичне мере прилагођавања за исте типове сметњи. Окренутост ка потенцијалима значи усмеравање ка ономе што ученик може, па би тако у раду са слабовидим ђаком наставне активности требало засновати на слушању или тактилном искуству. Темељно информисање наставника, као и упознавање ученика, обезбедиће информације и о његовим очуваним чулима и способностима, које треба ангажовати у даљем раду.

Када се ова пракса примени на ниво организације образовно-васпитног рада, тада би се на основу препознавања препрека могли анализирати доступни ресурси, који би се користили у служби превазилажења тешкоћа. На тим основама је могуће обезбедити подршку и помоћ ученицима у сегментима образовно-васпитног рада, које би ангажовале њихове потенцијале, али и припремити компензаторне активности за оне елементе наставе које не могу да реализују. У том смислу, пожељно је и ослободити ученика активности неспојивих са одликама његовог развоја, као што су елементи наставе физичког васпитања. Укључивање ученика са сметњама у развоју, па и оних са сензорним сметњама, треба да буде примерено основном циљу – развоју његових способности. То значи да треба проценити где је потребно прилагођавање, а где укључивање у планирану активност, која није у функцији развоја личности ученика (Хрњица, 1997).

Разматрањем суштине инклузивног образовања, најчешћих препрека у његовој примени, али и предлога за унапређење квалитета, намеће се закључак да не постоји унапред припремљена процедура, упутство, један прихватљив

педагошки принцип, метод или облик рада. Суштина укључивања ученика са сметњама у редовну школу није у крутом планирању, ригидном постављању очекиваних образовних постигнућа, већ, пре свега, у флексибилности наставног процеса. То значи прилагођавање ученицима какви они јесу, а не каквим их норме одређују (Booth & Ainscow, 2010; Венелаинан и Јеротијевић, 2010; Booth & Ainscow, 2002), а да би се то постигло, потребно је осмислити што разноврсније активности, не би ли се подстакао свеукупни потенцијал личности. Како би ученик израстао у самосталну и сигурну особу, потребно је понудити му што разноврснија искуства. То што сметње спречавају ђака да стекне једну врсту искустава, не значи да не може стећи сва остала. Многобројне активности у настави могу му помоћи да открије шта може да ради.

Заснован на претходно изложеним смерницама, наставни процес у редовним школама, у којем учествују и ученици са сензорним сметњама, може бити заиста квалитетан. Прегледом стручне литературе, наишли смо на велики број још конкретнијих упутстава за рад (Хрњица, 1997; Booth & Ainscow, 2010; Венелаинан и Јеротијевић, 2010; Booth & Ainscow, 2002), који се могу обухватити појмом инклузивна пракса, односно, пракса којом школа одражава инклузивну културу и политику школе (Booth & Ainscow, 2010; Booth & Ainscow, 2002).

На основу свега изложеног, постаје јасно да се континуирано информисање о ученику, сарадња и квалитетна комуникација током наставе издвајају као кључ успеха за интеграцију ђака са сензорним сметњама у редовне школе. Наставник би требало да прикупља податке о квалитету искустава које ученик има, али и да посматра његов даљи развој. Тако ће предавач, узимајући у обзир оно што је ученик имао прилику да сазна или доживи, објаснити и термине који су другим ђацима можда већ познати, јер су имали искуство које је ученику са сметњама недоступно. Разумевање ће помоћи наставнику да боље прати и процењује процес напретка ученика и указује на смернице за даљи рад, чиме се омогућава препознавање оних ситуација када је потребно још времена, још објашњења, потпитања или коришћења других врста подршке. Сталним проматрањем ученика, наставник ће препознати када он не може да се укључи у наставни процес. Флукуације у ефективности, познате још и као *лоши дани*

представљају уобичајену појаву, а предавач који добро познаје ђака препознаће када треба да уважи његов *лош дан* (Хрњица, 1997).

Наставнику у овом процесу може помоћи и вођење ученичког портфолија, који би, према мишљењу неких аутора, представљао приказ квалитета рада и мишљења детета кроз редован систем образовања (Dorman et al., 2004). Портфолио треба да буде рефлексиван ученикових јединствених интереса и начина учења. Наставници који имају искуства у раду са ђацима са сметњама на овај начин прате њихов развој са психолошког, социолошког и емоционалног становишта (Hill & Ruptic, 1994). Информације из портфолија могу помоћи наставнику у предвиђању начина на који ће се ученик развијати, али и утицаја који ће на њега оставити одабрани метод рада. Вођење такве врсте евиденције омогућило би да се подаци из ученикове прошлости упоређују са његовим тренутним постигнућима, па би се тако могао пратити успех и утврдити да ли је дошло до напретка у раду или не. Предлаже се да портфолио ученика садржи слике, интервјуе, опсервације, чињенична запажања, пошто би то допринело јаснијој анализи постигнућа и домета курикулума (Hill & Ruptic, 1994). Портфолио прати развој ученика са сметњама, садржи материјал о томе шта је савладао од градива, бележи његове најважније успехе у протеклом наставном периоду, као и информације које ће наставник искористити за наредне активности. Може садржати и податке сакупљене од родитеља и других наставника, као и систематизацију наученог и оствареног на крају сваке школске године (Meisels, 1993). Ако портфолио исцрпно наводи информације о могућностима, знањима и понашањима, из њега може да се сагледа јасан профил ученика са сметњама (Valencia, 1990).

Наставник и његова припрема су од пресудног значаја за одвијање квалитетног инклузивног образовања ученика са сензорним сметњама у редовним школама. Сматрамо да је потребно посебну пажњу обратити на наставнике као непосредне носиоце саме образовне праксе, и то како њихову оспособљеност, тако и на могућност да добију стручну помоћ и подршку, при чему треба уважити ставове предавача према инклузији. Становишта наставника

неретко условљава чињеница да инклузија још увек представља нов појам не само за друштво већ и за запослене у установи.

Припремљеност наставника значајно утиче на њихову мотивацију, која се повећава упоредо са степеном задовољства и напретком ученика. Са друге стране фрустрације произилазе из перцепције неуспеха, страха од непознатог или недовољног информисања (Pijl, 1989). Улога наставника је изузетно комплексна, посебно када је у одељење укључен ученик са неком од сметњи, јер он има задатак да направи синтезу материјално-техничких садржаја, активности у настави и индивидуални образовни план (ИОП-а) за тог ђака (Berk & Winsler, 1995). Према Гринспану и Лодишу, постоје четири најбитније улоге наставника приликом рада са ученицима који имају неку од сметњи (Grinspan & Lodish, 1991): предвиђање понашања на основу радног искуства, анализа интеракције ученика са сметњама и разреда, и обрнуто, анализа интеракције ученика са сметњама и наставника. То говори да је најважније да, осим подршке коју ће од наставника добити у вези са предавањима, ученик осети и ону која је неvezана за школске активности, а тиче се, на пример, социјализације. У зависности од тога да ли је ученик са неком од сметњи присутан у разреду од самог почетка или се прикључио касније зависи колико ће се брзо прилагодити на ново окружење и релацију ученик са сметњама – наставник – ученици без сметњи (Brazelton & Cramer, 2000). Квалитетно информисање деце која похађају редовну школу о специфичним потребама ученика са сметњама у развоју и њиховим могућностима, као и успостављање међусобног контакта, могли би да буду од значаја за стварање повољније климе за ефикасније спровођење процеса инклузивног образовања. Да би разред прихватио ученика са сметњама у развоју, потребно је претходно га припремити на сусрет са неким ко је другачији по неким својим способностима, могућностима, темпу и начину рада. Тако би се ученицима пружила прилика да сазнају шта значи бити другачији и имати развојне сметње. Таквог ученика треба представити у позитивном светлу, као оног који многе ствари ради добро, али му је у неким активностима потребна помоћ. На тај начин треба подстаћи ђаке да размишљају о томе како да помогну вршњаку са сметњама у развоју (Јаблан и Ковачевић, 2008).

Наставници треба да покажу иницијативу тако што ће имати јасан план подршке ученику са сметњама у постизању постављених циљева. Њихова улога је да се потруде да у школу и одељење пренесу комфор, који ђаку са сметњама даје породица. На крају дана, наставник мора бити сигуран да је ученик са сметњама испратио наставу скоро подједнако као и остатак разреда (Berk, 1978).

На основу претходних разматрања, као посебно значајни могу се издвојити предлози за обогаћивање иницијалног образовања наставника у односу на специфична знања и вештине, који су непосредно везани за инклузивно образовање (Рајовић, 2008). То би се постигло обогаћивањем постојећих програма, али и увођењем специфичних, који се тичу методике рада са ђацима са сметњама у развоју. Подједнако значајним сматра се подстицање размене искустава наставника, које се може спровести на различитим нивоима, између наставника редовних школа, али и између запослених у школама за образовање ученика са сметњама у развоју и редовним школама. Мобилност предавача је веома значајна, будући да подстиче мотивацију за одговарање на многобројне изазове који се могу јавити у практичном раду.

Инклузивно образовање је неодвојиво од идеје инклузивног друштва, што указује на значај интерресорне сарадње међу различитим социјалним установама. Њено успостављање би била прилика да скуп педагошких мера које обликују школу постане основа за потпуно укључивање особа са сметњама у развоју у друштвени живот у целини (Meisels, 1993).

Суштина укључивања ученика са сензорним сметњама у редовне школе огледа се у општој тежњи да се ученик са било којим сметњама у развоју интегрише у друштво. Осећаји сигурности и самосталности су неопходни за успешно функционисање сваке одрасле особе. У том циљу, важно је да се раскорак између постављених образовних постигнућа и специфичности у образовању ученика са сензорним сметњама превазиђе у циљу развоја ученичких способности и личности у целини. Образовна постигнућа тада служе као ресурс и у њима се трага за оним елементима који су у функцији развоја потенцијала личности, а тек затим за моделима који ће компензовати оне сегменте образовања, чије усвајање је значајно отежано постојањем сметњи (Berk, 1978).

Кључ свих наведних предлога може се представити у снажној спони, која постоји између квалитетног образовања ђака са сметњама у развоју (инклузивног образовања) и континуираног, целоживотног образовања и усавршавања запослених (Рајовић, 2008). Само на тај начин ће инклузивно образовање заиста и постати суштинска одлика редовног система образовања.

II ДЕО

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Настава представља кључну јединицу образовно-васпитног процеса, због чега њена реализација треба да буде утемељена на идеји квалитетног образовања и васпитања свих ученика. То значи да, својим организационим облицима, методама рада, наставним средствима, плановима и програмима, као и условима у којима се одвија, мора у једнакој мери да се обраћа свим ученицима. На тај начин се истиче значај наставе не само за квалитет образовно-васпитног процеса већ и за даљи развој индивидуа које у њему учествују, али и целокупног друштва.

Квалитетна примена инклузивног образовања је веома важна, јер сва деца имају право на образовање, али је чињеница да се оно суочава са многобројним изазовима. Њихово превазилажење зависи од низа фактора, међу којима најважнијим сматрамо разумевање позиције оних који су непосредно обухваћени процесом инклузије, односно, ученика са сензорним сметњама и наставника који раде са њима. У нашој земљи не постоје истраживања заснована на посматрању деце са сензорним сметњама, а малобројна су и она која су рађена у свету. Сматрамо да подаци добијени овим истраживањем могу да пруже реалну слику о квалитету примене инклузивног образовања у нашој земљи и да могу указати на неке проблеме деце са сензорним сметњама о којима се до сада мало знало. Откривање, свакако, представља први корак ка њиховом решавању.

Критике упућене настави у редовним школама често се односе на рутину која се јавља у њеној припреми и реализацији, пошто је приметна претерана употреба фронталног облика рада, као и дијалогске методе. Устаљеност у раду је у најнепосреднијој вези са ригидношћу и нефлексибилношћу наставног процеса и настаје његовим упрошћавањем и затварањем за активнији ангажман самих ученика. С друге стране, разноврсност начина рада и примерен одабир наставних средстава и поступака суштински су за организацију наставе за ученике са сметњама у развоју. Из тог разлога се поставља питање како организација наставе обезбеђује укљученост ученика који због сензорних сметњи не могу да користе

сва чула у процесу усвајања знања. Наравно, треба испитати и да ли су услови рада, облици, методе и наставна средства адекватно планирани, тако да ученици са сензорним сметњама савладају програмом предвиђено градиво и постигну задовољавајући успех без већих проблема и тешкоћа. Та питања воде ка предмету овог истраживања. Његов значај огледа се у чињеници да је наставни процес веома значајан фактор успеха образовања, а када је реч о ученицима са сензорним сметњама, и пут за успешну интеграцију у друштво и будући самосталан живот.

Дакле, предмет овог истраживања је организација наставе у редовним школама и образовање ученика са сензорним сметњама.

2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Ученици са сензорним сметњама су они који имају сметње у развоју сензорних функција (сметње у развоју вида, слуха и поремећај тактилне осетљивости) (*Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*, 2008). Због широког дијапазона могућих сметњи, наглашавамо да ћемо се у раду бавити само ученицима са сензорним сметњама, а тим термином биће обухваћена деца са сметњама вида (слепи и слабовиди) и слуха (глуви и наглуви).

Инклузија у образовању подразумева праксу укључивања свих ученика у редовне школе и разреде, без обзира на њихове таленте, потешкоће, социоекономско порекло, на начин који би задовољио све њихове индивидуалне потребе (Karagiannis & Stainback, 2000). *Инклузивном праксом* сматраћемо све активности школе којима се, кроз организацију наставе и услове њеног извођења, обезбеђује укључивање ученика са сензорним сметњама у редовни систем образовања. *Организација наставе* ће се односити на облике, методе и средства, које наставник примењује у току свог рада. Када је о последњем појму реч, у раду ће се разматрати *услови спровођења наставе* и *опремљеност школе* материјално-техничким средствима (прилагођеност простора, организација учионице, расположивост адекватних наставних средстава и других помагала у настави), пошто су они кључни предуслови за квалитетну организацију наставе и образовање ученика са сензорним сметњама.

3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитивање организације наставе у редовним школама, у које су укључени ученици са сензорним сметњама, њихових активности и квалитета комуникације.

Задаци истраживања:

1. Описати и квалитативно анализирати услове у којима се изводи редовна настава у коју су укључени ђаци са сензорним сметњама и материјално-техничка средства која наставници користе на часу.
2. Утврдити заступљеност појединих *облика рада* у редовној настави, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама, као и њихову повезаност са типом часа и програмом рада.
3. Утврдити заступљеност појединих *наставних метода* у редовној настави, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама, као и њихову повезаност са типом часа и програмом рада.
4. Утврдити одлике комуникације између *наставника и ученика са сензорним сметњама*.
5. Утврдити одлике комуникације између *ученика са сензорним сметњама и њихових вршњака* у редовној настави.
6. Утврдити квалитет активности наставника и ученика са сензорним сметњама у редовној настави.

4. ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА

Организација наставе у редовним школама обезбеђује инклузивну праксу, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама.

5. УЗОРАК

Како је истраживање подразумевало систематско посматрање наставног процеса, посматрањем је било обухваћено 382 часа у 16 школа. Узорак истраживања чинило је 50 ученика са сензорним сметњама, који похађају редовну школу на територији Србије и 95 њихових наставника из 48 школа.

5.1. Структура узорка ученика

Табела 1: Разред који похађају ученици са сензорним сметњама

Разред	f	%
Пети	11	15,9
Шести	21	30,4
Седми	23	33,3
Осми	14	20,3
Укупно	69	100,0

$$\chi^2=5,60, df=3, p=0,132^8$$

Структура узорка ученика који су учествовали у интервјуисању је уједначена. Било је најмање ученика петог разреда, скоро трећину узорка чинили су ученици шестог, трећину узорка ученици седмог и петину узорка ученици осмог разреда основне школе.

⁸ χ^2 – хи квадрат тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност. Ознаке ће и даље бити коришћене у раду.

Табела 2: Тип сметњи

Тип сметњи	F	%
Слеп	5	7,2
Слабовид	35	50,7
Глув	12	17,4
Наглув	17	24,6
Укупно	69	100,0

У узорак су ушли слепи и слабовиди, као и глуви и наглуви ученици, а проценти заступљености група ученика у узорку могу се видети у Табели 2.

Табела 3: Тип сметњи ученика и разред који похађају у школи

			Разред				Укупно	
			Пети	Шести	Седми	Осми		
Тип сметњи	Слеп	Укупно	0	3	2	0	5	
		%	0,0	60,0	40,0	0,0	100,0	
	Слабовид	Укупно	7	9	12	7	35	
		%	20,0	25,7	34,3	20,0	100,0	
	Глув	Укупно	2	6	3	1	12	
		%	16,7	50,0	25,0	8,3	100,0	
	Наглув	Укупно	2	3	6	6	17	
		%	11,8	17,6	35,3	35,3	100,0	
	Укупно		Укупно	11	21	23	14	69
			%	15,9	30,4	33,3	20,3	100,0

$$\chi^2=9,55, df=9, p=0,388$$

Узорак је уједначен када је у питању однос броја ученика са различитим сензорним сметњама према разреду који похађају. Од укупног броја деце са сензорним сметњама, 60% слепих ученика похађа шести, а 40% седми разред. Слабовиди су распоређени у свим разредима, па таквих ученика има по 20% у сва четири разреда. Глуве деце највише има у шестом разреду (50%), 25% похађа седми, 16,7% пети, док 8,3% иде у осми разред. Наглувих је по 35% из седмог и осмог, док је 17,6% из шестог и 11,8% из петог разреда.

Табела 4: *Опис ограничења у функционисању*

Опис ограничења у функционисању	f	%	Валидни %
Без описа	16	23,2	23,2
Велика диоптрија	14	20,3	20,3
Слеп на једно око, слабовид на друго	5	7,2	7,2
100% глув, слушни апарат	2	2,9	2,9
Нема ограничења, мала диоптрија	2	2,9	2,9
Нема већих ограничења	2	2,9	2,9
Слушни апарат	2	2,9	2,9
18% глув на десном, 100% на левом, сл. апарат	1	1,4	1,4
50% глув, 40% слеп, страбизам, лоша моторика	1	1,4	1,4
70% глув, слушни апарат, чита са усана	1	1,4	1,4
90% глув, слушни апарат	1	1,4	1,4
90% слеп на једно, 40% на друго око	1	1,4	1,4
Цевчице, хиперактивност	1	1,4	1,4
Дистрофија ретине	1	1,4	1,4
Слабовид, слушни апарат, корекциона стакла	1	1,4	1,4
Кохлеарни имплант	1	1,4	1,4
Кохлеарни имплант, тешкоће у говору	1	1,4	1,4
Конгенитална катаракта, фацијални дисморфизам	1	1,4	1,4
Наглув, наочаре, потешкоће у говору	1	1,4	1,4
Наочаре	1	1,4	1,4
Наочаре, главобоља, болови у очима	1	1,4	1,4
Наочаре, главобоља, тешкоће у читању	1	1,4	1,4
Не може да преп. са табле, седи у првом реду	1	1,4	1,4
Не може самостално да ради	1	1,4	1,4
Слабовид, проблем са говором	1	1,4	1,4
Слушни апарат повремено	1	1,4	1,4
Слушни апарат, поремећај хормона раста	1	1,4	1,4
Слушни апарат, вербално нефлуентан	1	1,4	1,4
Страбизам, лоша моторика	1	1,4	1,4
Велика диоптрија, дислексија	1	1,4	1,4
Велика диоптрија, епилепсија	1	1,4	1,4
Велика диоптрија, страбизам	1	1,4	1,4
Велика диоптрија, као слеп	1	1,4	1,4
Укупно	69	100,0	100,0

Подаци о ограничењу у функционисању ученика са сензорним сметњама преузети су од разредних старешина и класификовани у општије категорије. У Табели 4, према заступљености су приказани описи ограничења. Највише је ученика са великом диоптријом (20,3%), а следе они који су слепи на једно, а слабовиди на друго око (7,2%). Због специфичности ограничења, број категорија је велик. Напомињемо да за 16 ученика није уписан опис ограничења, јер у школи није био пријављен степен сметњи која деца поседују.

Табела 5: Разред у коме се ученик прикључио одељењу које тренутно похађа

		Да ли си у овом одељењу од првог разреда или си се прикључио касније?		Укупно		
		Од првог разреда	Прикључио се након првог разреда			
У ком разреду?	Први разред основне шк.	Укупно	39	0	39	
		%	100,0	0,0	100,0	
	Други разред основне шк.	Укупно	0	4	4	
		%	0,0	100,0	100,0	
	Трећи разред основне шк.	Укупно	0	4	4	
		%	0,0	100,0	100,0	
	Пети разред основне шк.	Укупно	0	14	14	
		%	0,0	100,0	100,0	
	Шести разред основне шк.	Укупно	0	4	4	
		%	0,0	100,0	100,0	
	Седми разред основне шк.	Укупно	0	1	1	
		%	0,0	100,0	100,0	
	Укупно		Укупно	39	27	66
			%	59,1	40,9	100,0

У Табели 5. приказано је време прикључивања ученика одељењу. Од укупног броја, више од половине ђака придружило се одељењу од почетка, а нешто мање њих након завршетка првог разреда. Од ученика који су у одељењу од првог разреда, њих 39 прикључило се током трајања школске године првог разреда. Четворо ученика се прикључило у другом разреду, колико и у трећем,

док је у вишим разредима највише ученика дошло у петом, њих четрнаесторо, а у шестом и седмом по један ђак.

У наведену структуру узорка укључени су и ученици са озбиљним сметњама (где се оштећеност чула креће и до 80%, па чак и 100%), који на инсистирање родитеља похађају редовну школу. У приказу структуре узорка навели смо степен сметњи слуха ученика у случајевима када је он био познат. Од ђака који су представљали истраживачки узорак, 31 је укључен у рад према ИОП-у, у раду са 18 ученика се примењује индивидуализација, док се код 20 ученика не користе посебно израђени и прилагођени програми. Индивидуализација се, према речима наставника, спроводи код лакших облика сметњи.

5.2. Структура узорка наставника

Од укупног броја испитаних наставника, половина предаје српски језик, а нешто мањи број предаје математику, што узорак чини уједначеним, а то је приказано у Табели 6.

Табела 6: Предмет који наставник предаје

Предмет који наставник предаје	f	%
Српски језик	49	51,6
Математика	46	48,4
Укупно	95	100,0

$$\chi^2=0,095, df=1, p=0,758$$

Наставници укључени у наше истраживање су они који раде у редовним основним школама са ученицима који имају сензорне сметње. Одабрани су они који предају српски језик и математику, и то због фонда часова који није мањи од четири недељно у сваком разреду. Истраживање је рађено у 48 редовних основних школа на територији Србије, па је, у складу са тим, учествовало 49 наставника српског језика и 46 наставника математике, односно, укупно 95.

Табела 7: Разред у коме предају наставници

Разред у којем предају наставници	F	%	Валидни %
Пети разред	7	7,4	8,2
Шести разред	10	10,5	11,8
Седми разред	7	7,4	8,2
Осми разред	10	10,5	11,8
Више разреда	51	53,7	60,0
Укупно	85	89,5	100,0
Недостају вредности	10	10,5	
Укупно	95	100,0	

Највећи број наставника (60%) предаје у више разреда, па по 11,8% наставу држи у шестом и седмом, а по 8,2% у петом и седмом разреду.

Табела 8: Дужина радног искуства наставника у раду са ученицима са сензорним сметњама у редовној настави

Трајање радног стажа	f	%
Мање од годину дана	20	21,1
Од 1 до 2 године	26	27,4
Од 3 до 5 година	24	25,3
Од 5 до 10 година	25	26,3
Укупно	95	100,0

Најмањи број наставника ради мање од годину дана са ученицима са сензорним сметњама (20 наставника, што је 21,1%), док највећи број има једногодишње или двогодишње искуство (26 наставника или 27,4%).

5.3. Структура узорка часова

Узорак посматраних часова обухватао је одељења у која су укључени ученици са сметњама вида и слуха. Будући да присуство особе која није из разреда изазива специфичну атмосферу на часу, у истраживању смо посматрали већи број часова у мањем броју школа, како бисмо створили целовиту слику о

наставном процесу, спонтаном раду наставника и природним околностима извођења наставе. Систематско посматрање извршено је у 16 школа укључених у истраживање, и то у одељењима шестог и седмог разреда.

Табела 9: Разред

Разред	f	%
Шести	200	52,4
Седми	182	47,6
Укупно	382	100,0

$$\chi^2=0,848, df=1, p=0,357$$

У оквиру протокола, посматрани су шести и седми разред основне школе на 382 часа. Узорак је и на овом мерном инструменту уједначен.

Одабир редовних основних школа укључених у истраживање извршен је на основу доступних информација у вези са бројем ученика са сензорним сметњама, који похађају редовне основне школе на територији Србије. На основу тога је утврђен оквирни списак школа, који је током истраживања доживео незнатне промене услед измене структуре узорка, као што је прелазак ученика у средњу школу и сл. Одабир шестог и седмог разреда омогућио би нам да се, посматрајући наставни процес и у петом и у осмом разреду, дотакнемо проблема који су значајни, иако нису предмет нашег истраживања. С једне стране, то је прелазак са разредне на предметну наставу у петом разреду, посебно сложен за ученике са неком врстом сметњи, а са друге, припрема за полагање завршног испита и професионална оријентација за ђаке осмог разреда.

Кроз технику анкетирања наставника и њихово заокруживање понуђених предлога у упитнику увидећемо по којим програмима раде са ученицима са сензорним сметњама: 1. индивидуализација у раду; 2. планирање у склопу ИОП-а 1 (прилагођени програм, стандарди постигнућа остају неизмењени у програму); 3. планирање у склопу ИОП-а 2 (прилагођени програми у оквиру који су измењени и стандарди постигнућа ученика); 4. не користе посебно израђене или прилагођене планове. У складу са програмом рада наставника извршен је одабир школа у којима је обављено систематско посматрање.

У шестом разреду изабрана су четири наставника српског језика, и то један који ради са учеником са *сметњама слуха* према индивидуализацији у раду, другог који ради *планирање у склопу ИОП-а 1*, трећег који врши *планирање у склопу ИОП-а 2* и четвртог који у раду са учеником *не користи посебно израђене и прилагођене програме*. По истом принципу изабрана су и четири наставника математике, који предају ученицима са *сметњама вида* у шестом разреду, и то радећи по једном од постојећих програма за ученике са сметњама. Дакле, у укупно осам школа, односно, исто толико протокола систематског посматрања у шестом разреду, треба узети у обзир по четири начина рада наставника са ученицима у зависности од сметњи слуха или вида.

По истом принципу смо и у *седмом разреду* изабрали четири наставника српског језика и четири наставника математике, који раде са ученицима са сметњама вида и слуха. Часови српског и математике били су погодни због фонда часова, који није мањи од 4 часа недељно по разреду (144 часа годишње). Из тог разлога ће динамика и број посета часовима обухватити дужи временски период, који подразумева најмање 12 посећених часова из српског језика и 12 из математике, што је укупно 24 часа по једном протоколу, односно, временски период од по 3 недеље за сваки наставни предмет у свакој појединачној школи укљученој у систематско посматрање. Узорак обухвата часове из српског језика и математике у шестом и седмом разреду школа одабраних за систематско посматрање током периода од 3 недеље, односно, 12 часова за сваки наставни предмет и разред. Тако је број наставних часова укључених у узорак следећи: 190 часова српског језика, 192 часа математике, што је у укупном збиру 382 часа.

6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника *систематско посматрање*, којом се на најдиректнији и најнепосреднији начин може стећи увид у предмет истраживања – наставни процес. Циљ примене ове технике јесте прикупљање података који се односе на методе и облике заступљене у наставном процесу. Техника је реализована применом инструмента *протокола за снимање наставног часа*. Показала се погодном јер смо њоме могли да евидентирамо и коришћење наставних средстава на часу. Систематским посматрањем забележили смо и детаљно описали прилагођеност простора и организацију учионице. Пошто је протокол садржао одељак за праћење и описивање активности наставника и ученика на часу, забележени су неки од облика комуникације у настави. Поред систематског посматрања, коришћен је *интервју*, чији је циљ било прикупљање података, који се тичу одлика комуникације између наставника и ученика са сензорним сметњама, као и између вршњака и ученика са сензорним сметњама у редовној настави. Инструмент се састојао из три сегмента, од којих се први односио на комуникацију међу ученицима, други на комуникацију између ученика и наставника, док је трећи, завршни, био намењен додатним коментарима или запажањима које су ученици износили ван структурираног инструмента. Садржај инструмента тичао се одлика комуникације између ученика са сензорним сметњама и њихових вршњака, као и ученика са сензорним сметњама и наставника (ко иницира комуникацију; са којим циљем се успоставља комуникација – у циљу помоћи у решавању задатака, објашњавања нејасноћа или стимулисања ученика да узму учешће у дискусији, разговору или задатку; да ли ученици имају прилике на часу да међусобно комуницирају или учествују у заједничким активностима).

Поред интервјуисања ученика, примењена је техника *анкетирања*. Циљ њене примене било је прикупљање података о материјално-техничким условима извођења наставе у коју су укључени ученици са сензорним сметњама, односно,

начина на који наставници обезбеђују прилагођеност простора и расположивост адекватних наставних средстава и дидактичких материјала у настави. Иако се подаци у вези са расположивошћу наставних средстава и просторном организацијом могу добити једноставним евидентирањем, нисмо се определили за овакав начин прикупљања података. Занимало нас је како наставници схватају и примењују просторну прилагођеност, као што је смештање ученика у односу на извор светлости, уклањање препрека, предвиђање промена у простору и сл. Када је реч о наставним средствима и и дидактичким материјалима, није нас занимала само њихова расположивост, већ и то када, у којој прилици и са којим циљем се користе, да ли и сами наставници осмишљавају нова средства и да ли су упознати са могућим начинима њиховог прилагођавања типу ученикових сметњи. Садржај инструмента анкетирања сачињен је од информација које су давали наставници о начинима на који раде са ученицима са сензорним сметњама.

7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано кроз неколико фаза.

Припремне фазе су обухватале разговоре са директорима школа у вези са сврхом истраживања и прикупљање података о одељењима која похађају ученици са сензорним сметњама и наставницима који им предају српски језик и математику, као и упознавање са распоредом часова ових наставних предмета. Да би се истраживање уопште реализовало, било је неопходно добити пристанак родитеља за интервјуисање детета, због чега смо, у договору са директором, обавили разговоре са одељенским старешинама и родитељима. Од родитеља смо добили писмену сагласност да интервјуишемо њихову децу.

У *првој фази* истраживања анкетирани су наставници, а то је обављено у зборници, у присуству наставника и истраживача, јер се на тај начин обезбедило тумачење евентуалних нејасноћа. Анкетирање је укључило и прикупљање података о томе да ли се са ученицима ради према ИОП-у и да ли се у образовно-васпитном процесу примењује индивидуализација.

Интервјуисање ученика обављено је у *другој фази* истраживања. Ђаци из 48 школа били су интервјуисани у току 3 недеље, и то најпре они чије школе нису биле укључене у систематско посматрање, а касније и они чији су часови били посматрани, што је омогућило да боље упознамо испитанике. Припреме за ову етапу обухватале су не само упознавање са учеником и одељењским старешином већ, по потреби, и са родитељима.

Трећа фаза је била предвиђена за систематско посматрање и представљала је завршну етапу истраживања, подразумевајући непосредни боравак у школи. Систематско посматрање је трајало 3 недеље, у току којих су се посећивали часови српског језика и математике. Припреме за ову етапу су обухватале упознавање са предметним наставницима и објашњавање сврхе

истраживања. Будући да је немогуће да у овој фази један истраживач врши систематско посматрање истовремено у 16 школа, присуствујући настави на 382 часа, као подршка су се укључили и други истраживачи. Они су се на посебно организованом заједничком састанку упознали са предметом, циљем и задацима истраживања, као и са садржајем и вођењем протокола за системско посматрање часова. Критеријум према којем су бирани је да су најмање две године радили у настави у редовној школи и да су упознати са значењем појмова у протоколу посматрања.

8. ОБРАДА ПОДАТАКА

У складу са специфичношћу теме, малим узорком, али и разноврсношћу коришћених инструмената, у обради добијених података примењивали смо и *квалитативну* и *квантитативну* обраду података.

Анализирали смо одговоре које су наставници дали у анкетним листовима, изражавајући налазе фреквенцијама и проценатима. Одговори ученика, добијени интервјуисањем, сврстани су у одређене категорије и квалитативно анализирани. Налазе добијене протоколом систематског посматрања изразили смо фреквенцијама и процентима и квалитативно анализирали.

III ДЕО

ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРИСТУП НАСТАВНИКА РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА

Анкетирањем наставника утврдили смо који приступ они користе у раду са ученицима са сензорним сметњама. Могућа су три приступа: 1. индивидуализација у раду; 2. планирање у склопу ИОП-а 1 (прилагођени програм, стандарди постигнућа остају неизмењени у програму); 3. планирање у склопу ИОП-а 2 (прилагођени програми у оквиру којих су измењени и стандарди постигнућа ученика); 4. не користе посебно израђене или прилагођене програме. У Табели 1 приказани су подаци о приступима наставника раду са ученицима са сензорним оштећењима.

Табела 1: *Програм рада који наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама*

Програм рада	Ф	%
Индивидуализација у раду	32	33,7
Планирање у склопу ИОП-а 1 (прилагођени програм, стандарди постигнућа остају неизмењени у програму)	10	10,5
Планирање у склопу ИОП-а 2 (прилагођени програми у оквиру који су измењени и стандарди постигнућа ученика)	10	10,5
Не користе се посебно израђени или прилагођени планови	31	32,6
Комбинација	12	12,6
Укупно	95	100,0

Ф – фреквенција, % – проценат⁹

Када је у питању програм рада, трећина наставника из нашег узорка изјаснила се да користи индивидуализацију у раду. Сличан број наставника нема посебно израђене или прилагођене планове. Преостали број наставника се у подједнакој мери опредељује за коришћење комбинације ових програма,

⁹ Ф – фреквенција, % – проценат. Ознаке ће се користити надаље у тексту.

планирање у склопу ИОП-а 1 и планирање у склопу ИОП-а 2. У Табели 2 приказани су поменути резултати.

Табела 2: Програм рада на одржаним часовима (припрема за индивидуализацију, прилагођавање или измену стандарда, не користи ИОП)

Програм рада	Ф	%	Валидни %
Не користе посебно израђене или прилагођене програме за рад са уч. са сметњама у развоју	99	25,9	26,3
Постоји план индивидуализације у раду	95	24,9	25,2
Планирање у склопу ИОП-а 1 (прилагођени програм, стандарди постигнућа остају неизмењени у програму)	94	24,6	24,9
Планирање у склопу ИОП-а 2 (прилагођени програми у оквиру који су измењени и стандарди постигнућа ученика)	88	23,0	23,3
Наставник не жели да пружи информације о постојању било каквог облика прилагођавања рада са уч. са сензорним сметњама	1	0,3	0,3
Укупно	377	98,7	100,0
Недостају вредности	5	1,3	
Укупно	382	100,0	

Треба рећи да, када је у питању припрема за час, занемарљив број наставника није желео да пружи информације о постојању било каквог облика прилагођавања рада са учеником са сензорним сметњама. Из Табеле 2 се може видети да се нешто више од четвртине наставника (25,9%) изјаснило да не користи посебно израђене или прилагођене програме. Такође, четвртина наставника (24,9%) прави план индивидуализације у раду, а планирање у склопу ИОП-а 1 користи скоро истоветан број наставника. Остали наставници планирају рад у склопу ИОП-а 2.

Саставни део припреме наставника за наставу је и дефинисање типа часа приликом реализације наставног градива. У Табели 3 приказани су подаци о типу часа који је био заступљен приликом реализације наставних садржаја.

Табела 3: Тип часа

Тип часа	Ф	%	Валидни %
Утврђивање	150	39,3	40,0
Обрада	142	37,2	37,9
Провера	39	10,2	10,4
Друго	32	8,4	8,5
Комбиновани тип часа	12	3,1	3,1
Укупно	375	98,2	100,0
Недостају вредности	7	1,8	
Укупно	382	100,0	

Подаци говоре да више од трећине часова (39,3%) чине часови утврђивања, у приближној мери су заступљени часови обраде (37,2%), док се провера радила на мањем броју часова. Од укупног броја испитаника, мање од десетине наставника се изјаснило да се радило нешто друго, док је у најмањем броју било речи о комбинацији типа часова.

Припремајући се за наставу, наставници планирају и место одржавања часа. У Табели 4 су представљени подаци који нам показују где су наставници најчешће предвиђали да одрже час.

Табела 4: Место одржавања часа

Место одржавања часа	Ф	%	Валидни %
Кабинет	238	62,3	65,9
Учионица	122	31,9	33,8
Отворен простор	1	0,3	0,3
Укупно	361	94,5	100,0
Недостају вредности	21	5,5	
Укупно	382	100,0	

Налази показују да је највећи број часова (62,3%), скоро две трећине, био у кабинету, док је на отвореном простору одржан само један час. Наставници су имали могућност да у празно поље упишу и неко друго место одржавања, али је трећина испитаника навела учионицу.

2. УСЛОВИ У КОЈИМА СЕ ИЗВОДИ РЕДОВНА НАСТАВА У КОЈУ СУ
УКЉУЧЕНИ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА И
МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКА СРЕДСТВА КОЈА НАСТАВНИЦИ
КОРИСТЕ НА ЧАСУ

Испитано је мишљење наставника о томе да ли материјално-технички услови у учионици (акустика и осветљеност) одговарају потребама ученика са сензорним сметњама. Највећи број наставника (45,3%), скоро половина, одговорило је да делимично одговарају, док је на постављено питање потврдан одговор дало више од трећине наставника (Табела 5). Мањи број наставника сматра да материјално-технички услови у учионици не одговарају ученицима са сензорним сметњама.

Табела 5: Наставничка процена адекватности материјално-техничких услова у учионици у односу на потребе ученика са сензорним сметњама

Акустика и осветљеност у учионици одговарају потребама ученика са сензорним сметњама:	Ф	%
Да	37	38,9
Делимично	43	45,3
Не	15	15,8
Укупно	95	100,0

Више аутора је указало на значај акустике и осветљености за одвијање наставе када су у питању ученици са сметњама вида или слуха. Може се рећи да код наставника постоји изражена свест о значају материјално-техничких услова. Наиме, више од 60% наставника сматра да услови делимично или опште нису примерени потребама ученика са сензорним сметњама, што говори да о том проблему размишљају приликом планирања и реализације наставе. Поред тога, можемо претпоставити и да улажу напоре да те услове прилагоде потребама ученика.

Од наставника смо тражили и да образложе своје одговоре, односно, да објасне зашто мисле да услови одговарају или не одговарају потребама ученика са сензорним сметњама. Налази су приказани у табелама 6 и 7. Образложења смо изложили према степену процентуалне заступљености.

Табела 6: *Зашто материјално-технички услови одговарају потребама ученика са сензорним сметњама?*

Мишљење наставника	Ф	%
Добра акустика, добро осветљење	13	48,1
Добра осветљеност	8	29,6
Добра акустика	3	11,1
Класични услови	3	11,1
Укупно	27	100

Наставници који сматрају да материјално-технички услови одговарају потребама ученика са сензорним сметњама на првом месту истичу добру акустику и осветљење у учионици (48,1%), док мањи број указује само на један од ових услова.

Што се тиче наставника који сматрају да услови не одговарају потребама ученика са сензорним сметњама, већина њих под тим подразумева лоше техничко-технолошке услове (66,6%), док преостали број испитаника на уму има лоше осветљење и акустику у учионици.

Табела 7: *Зашто материјално-технички услови не одговарају потребама ученика са сензорним сметњама*

Мишљење наставника	Ф	%
Лоша техничко-технолошка средства	10	66,6
Лоша акустика и осветљеност	5	33,3
Укупно	15	100

Наставници су одговарали и на питање о *важности материјално-техничких услова за успех ученика са сензорним сметњама у редовној настави*, што је представљено у Табели 8. Од укупног броја испитаника, више од половине

сматра да су веома важни (60,0%), нешто више од трећине их сматра делимично важним, док тек неколико наставника наставника верује да нису важни.

Табела 8: *Значај материјално-техничких услова за успех у настави*

Одговори наставника	Ф	%
Веома су важни	57	60,0
Делимично су важни	36	37,9
Нису важни	2	2,1
Укупно	95	100,0

Половина наставника је образложила своје одговоре. Углавном сматрају да је прилагођавањем материјално-техничких услова у учионици *олакшан рад ученику са сензорним сметњама како би пратио наставу као остали ученици* (17,9%) и да је неопходна *добра осветљеност да може да препише са табле или чита са усана* (4,2%).

Желели смо да утврдимо какво је стање у школама када је реч о расположивости наставних средстава и дидактичких материјала, намењених ученицима са сензорним сметњама. Као што се из Табеле 9 може видети, највећи број наставника (70,5%) тврди да њихова школа не располаже посебним средствима, специјално намењеним ученицима са сезорним сметњама, док нешто мањи број наставника има прилику да користи специјализована наставна средства и материјале.

Табела 9: *Расположивост наставних средстава и дидактичких материјала, специјално намењених ученицима са сензорним сметњама*

Школа у којој радим располаже наставним средствима и дидактичким материјалима, специјално намењеним ученицима са сензорним сметњама:	Ф	%
Не	67	70,5
Да	28	29,5
Укупно	95	100,0

Резултати не треба ни најмање да изненаде ако се имају у виду финансијска средства којима располаже већина школа. Од наставника је тражено да наведу која средства и материјале школа поседује, што је приказано у Табели 10. Неколико школа (7 од 23) има средства за рад са ученицима са сензорним сметњама (специјални уџбеници), док компјутере, увеличане материјале и интерактивне табле поседује пет школа. Тек неколико школа на располагању има пројектор, сензорну собу и специјалне клупе.

Табела 10: *Расположива наставна средства и дидактички материјали, специјално намењени ученицима са сензорним сметњама*

Наставна средства и дидактички материјали	Да		Не		Укупно	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Компјутер	5	5,3	90	94,7	95	100
Пројектор	2	2,1	93	97,9	95	100
Специјална клупа	2	2,1	93	97,9	95	100
Увеличани материјал	5	5,3	90	94,7	95	100
Специјални уџбеници	7	7,4	88	92,6	95	100
Сензорна соба	2	2,1	93	97,9	95	100
Интерактивна табла	5	5,3	90	94,7	95	100

На питање да ли наставна средства и дидактички материјали којима школа располаже одговарају потребама ученика са сензорним сметњама (Табела 11), највећи број наставника (47,4%) одговорио је да делимично одговарају, док се трећина наставника изјаснила да нису адекватна. Петина од укупног броја наставника сматра да наставна средства и дидактички материјали којима школа располаже одговарају потребама ученика са сензорним сметњама. С друге стране, већина наставника (60%) није образложила свој став, а они који су то учинили сматрају неопходним да наставна средства буду усклађена са потребама ученика са сензорним сметњама, како би он могао да прати наставу.

Табела 11: *Процена адекватности расположивих наставних средстава и дидактичких материјала у односу на потребе ученика са сензорним сметњама*

Наставна средства и дидактички материјали којима школа располаже одговарају потребама ученика са сензорним сметњама	Ф	%
Да	21	22,1
Делимично	45	47,4
Не	29	30,5
Укупно	95	100,0

Наставници су замољени да наведу која наставна средства користе, да опишу начин употребе и наведу да ли је наставно средство доступно и прилагођено ученику са сензорним сметњама (Табела 12).

Табела 12: *Коришћена наставна средства и материјали*

	Ф	%	Опис и начин употребе	Доступност ученику			Прилагођеност ученику		
					Ф	%		Ф	%
Читанка	54	14,1	Читање, преписивање, задавање домаћег	Доступно	41	97,6	Прилагођено	22	55,0
				Није доступно	1	2,4	Није прилагођено	11	27,5
							Делимично прил.	7	17,5
Белешке	19	5,0	Записивање	Доступно	9	2,4	Прилагођено	8	2,1
				Није доступно	5	1,3	Није прилагођено	4	1,0
							Делимично прил.	3	0,8
Граматика	5	1,3	Задавање примера за вежбу	Доступно	3	0,8	Прилагођено	3	0,8
				Није доступно	2	0,5	Није прилагођено	1	0,3
							Делимично прил.	1	0,3
Збирка	48	12,6	За вежбу на часу и код куће	Доступно	47	12,3	Прилагођено	37	9,7
				Није доступно	1	0,3	Није прилагођено	6	1,6
							Делимично прил.	4	1,0
Свеска	7	1,8	За писање, цртање, домаће задатке	Доступно	2	0,5	Прилагођено	4	1,0
				Није доступно	5	1,3	Није прилагођено	1	0,3
							Делимично прил.	1	0,3
Вежбанка	14	3,7	За писање писменог	Доступно	12	3,1	Прилагођено	12	3,1
				Није доступно	2	0,5	Није прилагођено	/	/
							Делимично прил.	2	0,5
Табла	74	19,4	За писање, цртање, објашњавање	Доступно	/	/	Прилагођено	36	9,4
				Није доступно	/	/	Није прилагођено	14	3,7
							Делимично прил.	19	5,0
Наставни листићи	13	3,4	Вежбање	Доступно	10	2,6	Прилагођено	11	2,9
				Није доступно	1	0,3	Није прилагођено	1	0,3
							Делимично прил.	/	/
Радни листићи	19	5,0	Вежбање	Доступно	15	3,9	Прилагођено	16	4,2
				Није доступно	1	0,3	Није прилагођено	1	0,3
							Делимично прил.	/	/

Одговори су, ради прегледности, сажети у једну табелу. Из ње се види да је најзаступљеније наставно средство табла (19,4%), затим читанка, која је у највећем броју случајева је доступна и прилагођена. Збирку задатака користи

мањи број наставника и она је, углавном, прилагођена и доступна ученицима са сензорним сметњама. Међутим, иако је највећи број средстава који наставници спомињу доступно и прилагођено ђацима са сензорним сметњама, треба обратити пажњу на то да није занемарљив број оних који сматрају да ова средства нису ни доступна ни прилагођена (читанка: није доступна – 2,4%; није прилагођена – 27,5%; делимично прилагођена – 17,5%).

У Табели 13 приказали смо налазе који се односе на мишљење наставника о могућности и неопходности коришћења различитих врста наставних средстава и дидактичких материјала. Од укупног броја испитаних, две трећине наставника (66,3%) мисли да се постојећа наставна средства могу прилагодити ученицима са сензорним сметњама. За разлику од њих, мање од трећине испитаника верује да се за те сврхе морају користити посебно креирана наставна средства и дидактички материјали, док мали број наставника мисли да се нека средства могу прилагодити, а да друга морају бити специјално креирана.

Табела 13: *Мишљење наставника о могућности и неопходности коришћења различитих врста наставних средстава и дидактичких материјала*

Сматрам да је у раду са ученицима који имају сензорне сметње	Ф	%
Могуће прилагодити постојећа наставна средства и дидактички материјал	63	66,3
Неопходно користити посебно креирана наставна средства и дидактичке материјале	26	27,4
Обоје	6	6,3
Укупно	95	100,0

Приличан је број наставника који сматра да им нису на располагању средства која су прилагођена ученицима са сензорним сметњама, иако је ситуација таква да су та средства и доступна и прилагођена за рад. Ипак, теши чињеница да већина наставника сматра да се постојећа наставна средства могу адаптирати за рад са ученицима са сензорним сметњама. Из добијених одговора се види да наставници припремају посебне материјале за час, а да некада користе и специјалне уџбенике, што је у складу са њиховим ставом да су наставна средства и дидактички материјали значајни за успех ученика.

На питање која наставна средства и дидактичке материјале најчешће користе у васпитно-образовном раду у одељењу у које је укључен ученик са сензорним сметњама, највећи број наставника није користио средства и материјале означене у упитницима. Преглед одговора дат је у Табели 14.

Табела 14: *Најзаступљенија наставна средства и дидактички материјали у настави у коју је укључен ученик са сензорним сметњама*

Наставна средства и дидактички материјали	Да		Не		Укупно	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Специјално припремљен материјал	16	16,8	79	83,2	95	100
Специјални уџбеници	10	10,5	85	89,5	95	100
Компјутер са пројектором	9	9,5	86	90,5	95	100
Мапе/модел	8	8,4	87	91,6	95	100
Пано	8	8,4	87	91,6	95	100
Слике	6	6,3	89	93,7	95	100
Илустрације	3	3,2	92	96,8	95	100
Интерактивна табла	2	2,1	93	97,9	95	100
Аудио материјал	1	1,1	94	98,9	95	100

Мањи број наставника, који је одговорио потврдно, најчешће спомиње специјално припремљен материјал (16,8%), потом специјалне уџбенике, док о осталим средствима говоре много ређе.

На питање колико су наставна средства и дидактички материјали значајни за успех у настави у коју је укључен ученик са сензорним сметњама (Табела 15), више од половине наставника (55,8%) сматра да је њихова важност велика, трећина признаје њихов делимичан значај, док много мањи број наставника (7,4%) верује да уопште нису корисни.

Табела 15: *Процена значаја наставних средстава и дидактичких материјала за успех ученика са сензорним сметњама у настави*

За успех у настави у коју је укључен ученик са сензорним сметњама наставна средства и дидактички материјали	Ф	%
Веома су значајни	53	55,8
Делимично су значајни	35	36,8
Немају посебан значај	7	7,4
Укупно	95	100,0

Укупно 69 наставника је одговорило на питање *које изазове у васпитно-образовном раду са одељењем у које је био укључен ученик са сензорним сметњама сматра највећим* (Табела 16). Од укупног броја испитаних, тринаест наставника се изјаснило да нема тешкоћа у раду.

Табела 16: *Изазови у васпитно-образовном раду у раду са одељењем у које је укључен ученик са сензорним сметњама*

Имајући у виду целокупан наставни процес и материјално-техничке услове, шта су Вам били највећи изазови у васпитно-образовном раду са одељењем у које је био укључен ученик са сензорним сметњама?	Да		Не		Укупно	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Прилагођавање ученику/индивидуализација рада	22	23,2	73	76,8	95	100
Да се уклопи/да га други прихвате/социјализација	15	15,8	80	84,2	95	100
Мотивација	8	8,4	87	91,6	95	100
Да ученик не заостаје	7	7,4	88	92,6	95	100
Баланс у раду са учеником са сензорним сметњама и осталим ученицима	4	4,2	91	95,8	95	100
Без потешкоћа у раду	13	13,7	82	86,3	95	100

Одговори испитаника показују да је у пракси највећи изазов прилагођавање рада ученику (23,2%), односно, индивидуализација наставног

процеса, па тек затим социјализација, мотивација ученика, савлађивање градива и на крају постизање баланса у раду са свим ученицима у одељењу (4,2%).

У оквиру Анкете за наставнике проверено је и који програм наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама. Наш циљ био је да видимо да ли понашање наставника зависи од програма рада.

У Табели 17 приказани су налази који се односе на повезаност начина рада са распоредом клупа у учионици.

Табела 17: *Распоред клупа и програм рада*

		У раду са ученицима са сензорним сметњама користите						Укупно
		Индив. у раду	ИОП1	ИОП 2	Не користе посебно израђене или прилагођене планове	Комбинација		
У учионици у којој реализујем наставу са одељењем у које је укључен ученик са сензорним сметњама	Не мењам распоред клупа у учионици	Укупно	27	8	8	28	10	81
		%	33,3	9,9	9,9	34,6	12,3	100,0
	Мењам распоред клупа у учионици, и то на следећи начин	Укупно	5	2	2	3	2	14
		%	35,7	14,3	14,3	21,4	14,3	100,0
Укупно		Укупно	32	10	10	31	12	95
		%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0

$$\chi^2=0,854, df=4, p=0,931$$

Желели смо да утврдимо да ли постоји значајна повезаност између програма рада наставника са ученицима који имају сензорне сметње и организације услова седења у учионици/мењања распореда клупа. Истраживање је показало да не постоји статистички значајна веза између две варијабле, што

значи да програм рада наставника нема као последицу промену распореда клупа у учионици.

Испитали смо да ли место на којем ће седети ученик са сензорним сметњама зависи од програма рада наставника (Табела 18). Претпоставка којом смо се водили била је да постоји могућност да ће наставници који прилагођавају програме у раду са ученицима са сензорним сметњама у већој мери обрађати пажњу и на место његовог седења. Резултати добијени истраживањем изложени су у табели која следи.

Табела 18: Место ученика са сензорним сметњама у учионици и програм рада наставника

		Програм рада						Укупно
		Индивд. у раду	ИОП 1	ИОП 2	Не користи посебно израђене или прилагођене планове	Комб.		
Уч. са сензорним сметњама у учионици седи на одређеном месту	На основу сопствене жеље	Укупно	10	4	2	14	3	33
		%	30,3	12,1	6,1	42,4	9,1	100,0
	Одлуком наставника	Укупно	16	5	4	11	8	44
		%	36,4	11,4	9,1	25,0	18,2	100,0
	На основу предлога ПП ¹⁰ службе	Укупно	6	1	4	6	1	18
		%	33,3	5,6	22,2	33,3	5,6	100,0
Укупно		Укупно	32	10	10	31	12	95
		%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0

$$\chi^2=7,66, df=8, p=0,467$$

Налази показују да нема значајне повезаности и да на одлуку о избору места седења не утиче то да ли наставник прилагођава или креира индивидуални образовни план или не. Већа зависност не постоји ни када је реч о схватању важности места седења ученика са сензорним сметњама и програма рада

¹⁰ ПП служба је психолошко-педагошка служба, која ради при школама.

наставника. Чини се да ту меру наставници ни не убрајају у индивидуализацију, схватајући је, највероватније, као минимум прилагођавања услова, који се могу остварити у свакој учионици.

Истраживали смо у којој је мери став наставника о значају материјално-техничких услова условљен програмом на основу којег организује наставу (Табела 19).

Табела 19: Став о значају материјално-техничких услова и програм рада наставника

		Програм рада						Укупно
		Индивид. у раду	ИОП1	ИОП 2	Не користи посебно израђене или прилагођене планове	Комб.		
За успех у редовној настави, у коју је укључен ученик са сензорним сметњама, материјално-технички услови су ...	Нису важни	Укупно	0	1	1	0	0	2
		%	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
	Делимично су важни	Укупно	9	3	2	18	4	36
		%	25,0	8,3	5,6	50,0	11,1	100,0
	Веома су важни	Укупно	23	6	7	13	8	57
		%	40,4	10,5	12,3	22,8	14,0	100,0
Укупно	Укупно	32	10	10	31	12	95	
	%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0	

$$\chi^2=16,03, df=8, p=0,042$$

Будући да постоји статистички значајна повезаност две варијабле, може се закључити да схватање улоге материјално-техничких услова за успех ученика са сензорним сметњама зависи од програма рада наставника. Пошто само два испитаника услове извођења наставе нису сматрали важним, њихове одговоре нисмо узели у обзир. Међу наставницима који придају делимичан значај

материјално-техничким условима, половина је оних који не користе посебно израђене или прилагођене планове. Од испитаника који услове извођења наставе сматрају важним, највећи број је оних који раде по програму индивидуализације. Уочена повезаност је и логична, пошто спремност за припремање индивидуалног образовног плана зависи од свести наставника о важности поштовања индивидуалних потреба ученика са којим ради и схватању улоге услова у којима се обавља наставни процес за постизање успеха.

Испитали смо да ли схватање наставника о важности места седења ученика са сензорним сметњама повезано са програмом рада који он користи (Табела 20).

Табела 20: Став о значају распореда клупа у учионици и програм рада наставника

			Програм рада					Укупно
			Индивид. у раду	ИОП1	ИОП 2	Не користи посебно израђене или прилагођене планове	Комб.	
За успех у редовној настави, у коју је укључен ученик са сензорним сметњама, распоред клупа и место седења ...	Нису важни	Укупно	0	1	1	2	0	4
		%	0,0	25,0	25,0	50,0	0,0	100,0
	Делимично су важни	Укупно	9	1	3	11	2	26
		%	34,6	3,8	11,5	42,3	7,7	100,0
	Веома су важни	Укупно	23	8	6	18	10	65
		%	35,4	12,3	9,2	27,7	15,4	100,0
	Укупно	Укупно	32	10	10	31	12	95
		%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0

$$\chi^2=7,42, df=8, p=0,491$$

Подаци су показали да не постоји статистички значајна повезаност две варијабле. Резултати су у складу са подацима изложеним у Табели 18, који су се односили на место седења ученика са сензорним оштећењима. Закључујемо да на

основу програма рада који наставник користи у раду са ученицима са сензорним сметњама не можемо предвидети какав ће однос наставник имати према распореду клупа и месту седења ученика у учионици. Овакав налаз изненађује ако имамо у виду о којем се типу сметњи ради, али без даљих објашњења ставова наставника по овом питању не можемо улазити у прецизне интерпретације.

Желели смо да утврдимо да ли је наставниково схватање неопходности коришћења посебно креираних и прилагођавање постојећих средстава повезано са програмом рада који он користи (Табела 21).

Табела 21: Став према наставним средствима и програм рада наставника

		Програм рада						Укупно
		Индивид. у раду	ИОП1	ИОП 2	Не користим посебно израђене или прилагође не планове	Комб.	Укупно	
Сматрам да је у раду са ученицима са сензорним сметњама ...	Могуће прилагодити постојећа наст. средстава и дидактички материјал	Укупно	24	5	6	23	5	63
		%	38,1	7,9	9,5	36,5	7,9	100,0
	Неопходно користити посебно креирана наст. средства и дидактичке материјале	Укупно	6	5	4	6	5	26
		%	23,1	19,2	15,4	23,1	19,2	100,0
	Подједнако важно	Укупно	2	0	0	2	2	6
		%	33,3	0,0	0,0	33,3	33,3	100,0
Укупно		Укупно	32	10	10	31	12	95
		%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0

$$\chi^2=10,67, df=8, p=0,221$$

Анализа резултата је показала да две варијабле нису статистички значајно повезане. Добијени резултати уливају оптимизам, будући да указују на спремност наставника да прилагоди свој начин рада ученику, чак и при недостатку средстава која би му олакшала рад.

У Табели 22 представљена је повезаност става наставника о значају наставних средстава и дидактичког материјала са програмом његовог рада.

Табела 22: Став према наставним средствима и дидактичким материјалима и програм рада

		Програм рада					Укупно		
		Индивид. у раду	ИОП1	ИОП 2	Не користи посебно израђене или прилагођене планове	Комб.			
За успех у настави у коју је укључен ученик са сензорним сметњама наставна средства и дидактички материјали	Немају посебан значај	Укупно	2	1	1	3	0	7	
		%	28,6	14,3	14,3	42,9	0,0	100,0	
	Делимично су значајни	Укупно	8	4	4	16	3	35	
		%	22,9	11,4	11,4	45,7	8,6	100,0	
	Веома су значајни	Укупно	22	5	5	12	9	53	
		%	41,5	9,4	9,4	22,6	17,0	100,0	
	Укупно		Укупно	32	10	10	31	12	95
			%	33,7	10,5	10,5	32,6	12,6	100,0

$$\chi^2=12,42, df=8, p=0,133$$

Испитивање је показало да не постоји битна статистичка повезаност између схватања наставника о значају наставних средстава и дидактичких материјала за успех у настави у коју је укључен ученик са сензорним сметњама и програма рада који он спроводи. И овај налаз нам улива оптимизам, с обзиром на истраживањем утврђено стање у редовним школама, у које су укључени ученици са сензорним сметњама, а које указује на релативно слабу опремљеност наставним средствима и дидактичким материјалима.

Истраживањем смо утврдили повезаност између дужине радног искуства наставника и праксе да се у настави мења распоред клупа, како би се обезбедили бољи услови за ученике са сензорним сметњама. Налази су приказани у Табели 23.

Табела 23: *Искуство у раду са ученицима са сензорним сметњама и мењање распореда клупа*

		Колико дуго већ радите са ученицима са сензорним сметњама				Укупно	
		Мање од год. дана	Од 1 до 2 год.	Од 3 до 5 год.	Од 5 до 10 год.		
У учионици у којој реализујем наставу са одељењем у које је укључен ученик са сензорним сметњама	Не мењам распоред клупа у учионици	Укупно	14	21	23	23	81
		%	17,3	25,9	28,4	28,4	100,0
	Мењам распоред клупа у учионици	Укупно	6	5	1	2	14
		%	42,9	35,7	7,1	14,3	100,0
Укупно		Укупно	20	26	24	25	95
		%	21,1	27,4	25,3	26,3	100,0

$$\chi^2=5,49, df=3, p=0,139$$

Анализом резултата закључили смо да између две варијабле не постоји статистички значајна повезаност. Без обзира на стечено радно искуство, наставници увиђају значај распореда клупа и места седења за успех ученика са сензорним сметњама.

Анализирали смо и да ли наставници сматрају да је за успех ученика са сензорним сметњама важан посебан распоред клупа у учионици и место седења. У Табели 24 предочено је како су наставници одговарали на постављено питање.

Табела 24: *Значај односа међу ученицима и просторног распореда за успех у редовној настави*

За успех у редовној настави, у коју је укључен ученик са сензорним сметњама, распоред клупа и место седења	Ф	%
Веома су важни	65	68,4
Делимично су важни	26	27,4
Нису важни	4	4,2
Укупно	95	100,0

На питање о *важности распореда клупа и места седења за успех ученика са сензорним сметњама, који је укључен у редовну наставу*, преко половине наставника (68,4%) се изјаснило да их сматра веома битним, мањи број испитаника признао је њихову делимичну важност, док их веома мало наставника (4,2%) сматра неважним. У образложењу својих ставова наставници су наводили разлоге које сматрају релевантним, од чега скоро половина испитаника (45,3%) није дала никакво мишљење.

У истраживању је разматрано и да ли о месту седења ученика одлучује наставник или ученик.

Табела 25: *Одлука о просторном распореду ученика у одељењу*

Ученик са сензорним сметњама у учионици седи на одређеном месту	Ф	%
На основу сопствене жеље	33	34,7
Одлуком наставника	44	46,3
На основу предлога ПП службе	18	18,9
Укупно	95	100,0

На постављено питање наставници су одговарали бирајући један од понуђених одговора, што казује да је у процес одлуке о избору места седења укључено више потенцијалних субјеката. Међутим, скоро половина испитаника приписала је ову одлуку наставнику, нешто мање њих жељи ученика, док је у најмањем броју случајева то било решење педагошко-психолошке службе.

У чак 83,9% случајева наставници су одговорили да ученик седи у првим клупама према табли, док је 12,5% написало да седи тамо где му одговара. Један

ђак прати наставу из специјалне клупе, али наставник не сматра да је то од значаја за његове сметње. Рекло би се да овакви резултати нису сагласни са малопређашњим закључком да су наставници свесни значаја распореда за успех ученика са сензорним сметњама. Међутим, при тумачењу, треба узети у обзир традиционално поимање актера образовног система у нашој средини, у којем одрасли има доминантну улогу и верује да поседује свезнање. У овом случају зона напредног развоја подразумевала би да наставник, са позиције са које увиђа значај распореда седења ученика у току наставе, њему повери одговорност да процени најбоље место за учење у том распореду. У прилог традиционалном схватању иде и велик проценат одговора у којима се најбољим местом сматра прва клупа, будући да је то наставников избор. Због тога се, приликом промене учионице, мења и прилагођава распоред одељењу у које је укључен ученик са сензорним сметњама. Ипак, у теоријском делу рада скренули смо пажњу на то да у обзир треба узети велики број фактора при одређивању најоптималније позиције за ученика са сензорним сметњама.

Табела 26: *Икуство у раду са ученицима са сензорним сметњама и распоред седења*

			Колико дуго већ радите са ученицима са сензорним сметњама				Укупно
			Мање од год. дана	Од 1 до 2 год.	Од 3 до 5 год.	Од 5 до 10 год.	
Ученик са сензорним сметњама у учионици седи на одређеном месту	На основу сопствене жеље	Укупно	5	10	9	9	33
		%	15,2	30,3	27,3	27,3	100,0
	Одлуком наставника	Укупно	10	9	10	15	44
		%	22,7	20,5	22,7	34,1	100,0
	На основу предлога ПП службе	Укупно	5	7	5	1	18
		%	27,8	38,9	27,8	5,6	100,0
Укупно		Укупно	20	26	24	25	95
		%	21,1	27,4	25,3	26,3	100,0

$$\chi^2=7,79, df=6, p=0,253$$

Испитивањем смо утврдили да не постоји статистички значајна повезаност искуства у раду са ученицима са сензорним сметњама и тога ко бира место где ће

ученик седети. Налази указују на то да, без обзира на дужину радног стажа, наставници у највећем броју случајева сами одређују место седења ученика са сензорним сметњама, у нешто мањем броју консултују самог ученика, док у најмањем броју ситуација консултују ПП службу. Овакви налази на први поглед не охрабрују, али не можемо ићи у дубљу интерпретацију јер немамо довољно података о томе да ли искуство наставника потврђује њихов почетни став или пак, став наставника и не бива провераван у реалним околностима и искуствима из учионице.

Поред тога што је од наставника тражено да се изјасне о значају распореда клупа за успех ученика са сензорним сметњама, анкетом је предвиђено да дају одговор на питање да ли они мењају постојећи распоред клупа. Одговори су представљени у Табели 27.

Табела 27: Динамика просторног распореда ученика у одељењу

У учионици у којој реализујем наставу са одељењем у којој је укључен ученик са сензорним сметњама	Ф	%
Не мењам распоред клупа у учионици	81	85,3
Мењам распоред клупа у учионици, и то на следећи начин	14	14,7
Укупно	95	100,0

Велика већина наставника (85,3%) не мења распоред клупа, док мали број то, ипак, чини. Од наставника који су потврдно одговорили на постављено питање, образлажући ставове, половина сматра да би ученик требало да седи напред, док трећина испитаних промену места усклађује са потребама ученика. Такви резултати и они приказани у Табели 24, као и чињеница да се 68,4% наставника изјаснило да су распоред клупа и место седења у учионици веома важни за успех ученика са сензорним сметњама, на први поглед делују противречно. Нажалост, валидне закључке не можемо изнети без информација о распореду седења ученика и на осталим часовима.

У Табели 28 приказани су резултати који се односе на повезаност дужине радног искуства наставника у раду са ученицима са сензорним сметњама и наставникових схватања о важности наставних средстава.

Табела 28: *Искуство у раду са ученицима са сензорним сметњама и важност наставних средстава*

			Колико дуго већ радите са ученицима са сензорним сметњама				Укупно
			Мање од год. дана	Од 1 до 2 год.	Од 3 до 5 год.	Од 5 до 10 год.	
За успех у настави, у коју је укључен ученик са сензорним сметњама, наставна средства и дидактички материјали	Немају посебан значај	Укупно	0	2	1	1	4
		%	0,0	50,0	25,0	25,0	100,0
	Делимично су значајни	Укупно	4	11	2	9	26
		%	15,4	42,3	7,7	34,6	100,0
	Веома су значајни	Укупно	16	13	21	15	65
		%	24,6	20,0	32,3	23,1	100,0
	Укупно	Укупно	20	26	24	25	95
		%	21,1	27,4	25,3	26,3	100,0

$$\chi^2=13,91, df=6, p=0,031$$

Испитивањем повезаности искуства наставника у раду са ученицима са сензорним сметњама и ставова о важности наставних средстава и дидактичког материјала, закључили смо да постоји значајна статистичка повезаност две варијабле. Наставници који сматрају да наставна средства и дидактички материјали немају посебан значај за учеников успех имају од једне до две године искуства. Од оних који верују да су ови услови делимично битни, највећи број испитаника има једну до две године радног искуства. Наставници који сматрају да су наставна наставна средства и дидактички материјали веома важни у раду са децом са сензорним сметњама, имају и најдуже стажа у раду са таквим ђацима (од три до пет година).

На основу приказаних запажања, види се да одлука о месту седења не зависи од дужине искуства у раду са ученицима са сензорним сметњама. Са друге стране, то искуство је тесно повезано са ставовима наставника о важности наставних средстава и дидактичког материјала у раду са ученицима. Што се

дужина наставне праксе повећава, то се све више увиђа значај наставних средстава и дидактичког материјала за успех ученика са сметњама.

Ако сумирамо запажања до којих су нас довели резултати добијени истраживањем, можемо закључити следеће:

- Постоји изражена свест наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама о значају материјално-техничких услова рада (акустика, осветљеност, распоред седења ученика) и о важности употребе одговарајућих наставних средстава и дидактичког материјала;
- Наставници су спремни да прилагоде услове рада у разреду који похађа ученик са сензорним сметњама када су у питању акустика, осветљење, распоред седења и постојећа наставна средства;
- Искуство наставника указује на слабију опремљеност школа посебним техничким условима, наставним средствима и дидактичким материјалима, који су намењени ученицима са сензорним сметњама;
- Наставници су свесни значаја организације услова учења за успех ученика са сензорним сметњама, али је потребно развијати и њихову спремност да, приликом прилагођавања околности, у већој мери консултују ученике и родитеље и да уваже исказане потребе;
- Свест наставника о међусобној условљености околности у којима ученик стиче знање и успеха који постиже у учењу, повећава њихову спремност да се упусте у припремање индивидуалног образовног плана, намењеног ученицима са сензорним сметњама;
- Упоредо са повећавањем стажа у раду са ученицима са сензорним сметњама, расте и свест наставника о значају прилагођавања наставних средстава и дидактичких материјала у циљу постизања успеха у учењу;
- У теоријском делу рада могли смо да уочимо препоруке различитих аутора који за услове, финансијску и техничку опремљеност наших школа, за сада јесу недостижни. Међутим, они треба да представљају следећи логичан корак, од којег се мора почети. Употреба савремених наставних

средстава, која се базирају на информационо-комуникационим и другим модерним технологијама, свакако би умногоме олакшала наставни процес и ученицима са сензорним сметњама и наставницима који са њима раде, али док се не стекну услови за то, могуће је прилагодити оне услове и она средства која су нам доступна у мери у којој је то изводљиво.

Конкретне препоруке, представљене у теоријском делу рада, тичу места седења ученика са сензорним сметњама и обухватају: окренутост ученика у односу на извор светлости, близину наставнику, „смештање“ наставника у видно поље ученика, контакт са осталим ученицима, удаљеност од немирних или причљивих ђака и сл. Врло је важно што постоји свест наставника о значају различитих фактора који утичу на успешност ученика са сензорним сметњама у настави, али налази истраживања говоре да се могућа решења, која би ученицима могла значајно олакшати наставни процес, углавном и даље своде на устаљене обрасце, који су уједно најбржи и најлакши за примену, попут смештања ученика са сензорним сметњама у прву клупу.

3. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ ОБЛИКА РАДА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ, У КОЈУ СУ УКЉУЧЕНИ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА, КАО И ЊИХОВА ПОВЕЗАНОСТ СА ТИПОМ ЧАСА И ПРОГРАМОМ РАДА

Испитивали смо колико су поједини облици рада заступљени у редовној настави, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама и анализирали их у контексту типа часа и програма рада. Налази су прикупљени систематским посматрањем.

3.1. Заступљеност и трајање појединих облика рада

У теоријском делу рада могли смо да видимо предности и мане коришћења појединих облика рада у настави, али и значај њихове разноврсности у раду са ученицима. Налази који следе односе се на доминантно заступљене облике рада које смо добили посматрајући час у целини (Табела 29).

Табела 29: Доминантни облик рада на часовима – општи подаци

Доминантни облик рада	Ф	%
Фронтални	776	67,7
Индивидуални	259	22,6
Тимски	77	6,7
Групни	19	1,7
У пару	15	1,3
Укупно	1146	100,0

На највећем броју часова (две трећине) користи се фронтални облик рада. Индивидуални је заступљен у знатно мањој мери, али, ипак, значајније од свих осталих облика, који се користе у занемарљиво малим процентима.

Настојали смо да утврдимо да ли ће се налази променити уколико се посматрају одређени делови часа, али су подаци о заступљености облика рада у уводном делу часа потврдили доминантну употребу фронталног рада (86,1%) (Табела 30).

Табела 30: Облици рада у уводном делу часа

Доминантни облик рада	Ф	%
Фронтални	329	86,1
Индивидуални	37	9,7
Тимски	15	3,9
Групни	1	0,3
Укупно	382	100,0

Табела 31 показује трајање утврђених облика рада у уводном делу часа. Налази су показали да најдуже траје уводни део часа када се примењује индивидуални облик рада, следи уводни део са фронталним обликом рада, па тимски рад, док групни рад траје најкраће. Наставници су склони томе да бирају фронтални облик рада као уводни, будући да им одузима најмање времена од часа, чији проток, при том, они могу сами контролисати.

Табела 31: Трајање појединих облика рада у уводном делу часа

Трајање појединих облика рада	Мин.	Макс.	М	СД
Фронтални	1,00	32,00	7,3240	3,89297
Индивидуални	2,00	45,00	7,7742	9,04165
Групни	2,00	2,00	2,0000	0,00000
У пару	/	/	/	/
Тимски	2,00	10,00	6,6667	2,98887

Мин. – минимум, Макс. – максимум, М – аритметичка средина,

СД – стандардна девијација¹¹

¹¹ Ознаке ће бити коришћене и даље у раду.

Табела 32 приказује заступљеност облика рада у централном делу часа.

Табела 32: *Облици рада у централном делу часа*

Доминантни облик рада	Ф	%
Фронтални	175	45,8
Индивидуални	164	42,9
Тимски	34	8,9
Групни	6	1,6
У пару	3	0,8
Укупно	382	100,0

У централном делу часа најчешће се прибегава коришћењу фронталног облика рада, незнатно мање и индивидуалног, затим тимског, при чему се групни и рад у пару веома ретко практикују.

Трајање појединих облика рада у централном делу часа приказано је у Табели 33.

Табела 33: *Трајање појединих облика рада у централном делу часа*

Трајање појединих облика рада	Мин.	Макс.	М	СД
Фронтални	2,00	45,00	18,6621	10,10377
Индивидуални	2,00	45,00	19,9775	11,07966
Групни	5,00	30,00	14,0769	7,59892
У пару	5,00	30,00	19,3333	9,30054
Тимски	3,00	35,00	17,6393	9,58477

У централном делу часа сви облици рада имају слично време трајања, при чему је, ипак, индивидуални доминантан. Рад у пару траје нешто краће, потом следи фронтални, па тимски. Према статистичким подацима, групни рад траје најкраће.

Резултати истраживања показују да се у централном делу часа скоро подједнако користе фронтални и индивидуални облик рада. Заступљеност тимског, групног и рада у пару не појављује се у значајно већој мери у односу на претходно изнете резултате, који су се односили на уводни део часа. По питању

дужине трајања на централном делу часа, сви облици рада су присутни у готово истој мери.

Табела 34 приказује заступљеност појединих облика рада у завршном делу часа.

Табела 34: Облици рада у завршном делу часа

Доминантни облик рада у завршном делу часа	Ф	%
Фронтални	272	71,2
Индивидуални	58	15,2
Тимски	28	7,3
Групни	12	3,1
У пару	12	3,1
Укупно	382	100,0

И у завршном делу часа најчешће се примењује фронтални облик рада, док се остали користе у много мањој мери, али тако да се и међу њима истиче индивидуални рад, док је коришћење групног и рада у пару занемарљиво. Трајање појединих облика рада у завршном делу часа приказано је у табели 35.

Табела бр. 35: Трајање појединих облика рада у завршном делу часа

Трајање појединих облика рада	Мин.	Макс.	М	СД
Фронтални	2,00	25,00	5,6816	3,09738
Индивидуални	2,00	15,00	6,4194	4,18251
Групни	10,00	15,00	12,5000	3,53553
У пару	5,00	10,00	7,5000	3,53553
Тимски	2,00	10,00	4,9032	2,02245

У завршном делу часа најдуже траје групни облик рада, за којим следе рад у пару, индивидуални, фронтални и, најмање присутан, тимски облик рада.

Статистички подаци говоре да је у завршници часа најзаступљенији фронтални облик рада, а наставници сматрају да им он одузима и најмање времена. Када се узме у обзир да он има и највећи распон трајања (од 2 до 25 минута), намеће се закључак да је наставницима најлакше да се организују и

припреме за час када они сами могу да контролишу време потребно за реализацију одређене активности.

Пошто се сагледају предности и мане сваког појединачног облика рада, посебно када су у наставу укључени ученици са сензорним сметњама, може се закључити да би требало радити на мотивацији наставника, не би ли, осим фронталног, користили и друге облике рада. Стицање искуства наставницима би омогућило да добро испланирају потребно време и контролишу ток часа, координирајући активности ученика, било да раде индивидуално, групно или у пару.

Налази различитих истраживача, о којима је било речи у теоријском делу рада, указују на слабу заступљеност групног облика рада и у другим земљама, нарочито на часовима матерњег језика и математике. Ипак, многи аутори истичу значај групног рада, сматрајући заједничку активност ученика његовим најважнијим елементом. Истина је да се групни рад сматра захтевним обликом наставне праксе, али је чињеница да постоји приличан број препорука за његову адекватну и успешну реализацију. Резултати добијени нашим истраживањем не одступају од оних који показују карактеристике образовне праксе у свету. Они нити охрабрују нити обесхрабрују, већ указују на реалну ситуацију у образовању, а на нама је, као и на будућим истраживачима, да укажемо на које се све начине она може унапредити.

3.2. Облици рада и тип часа

Приказаћемо и налазе који се односе на облике рада које наставници најчешће користе на одређеном типу часа. Налази у Табели 36 односе се на час посматран у целини.

Табела 36: Облици рада и тип часа – општи подаци

		Тип часа								Ук.		
		Обрада	Утврђ.	Пров.	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.			
Доминантни облик рада	Фронт.	Ук.	313	305	67	67	8	7	7	3	777	
		%	40,28	39,25	8,62	8,62	1,03	0,90	0,90	0,39	100,0	
	Индив.	Ук.	76	111	50	17	2	1	2	0	259	
		%	29,34	42,86	19,31	6,56	0,77	0,39	0,77	0,00	100,00	
	Групни	Ук.	7	5	3	2	0	0	1	0	18	
		%	38,89	27,78	16,67	11,11	0,00	0,00	5,56	0,00	100,00	
	У пару	Ук.	2	9	1	2	0	1	0	0	15	
		%	13,33	60,00	6,67	13,33	0,00	6,67	0,00	0,00	100,00	
	Тимски	Ук.	37	26	2	8	2	0	2	0	77	
		%	48,05	33,77	2,60	10,39	2,60	0,00	2,60	0,00	100,00	
	Укупно		Ук.	435	456	123	96	12	9	12	3	1146
			%	37,96	39,79	10,73	8,38	1,05	0,79	1,05	0,26	100,00

Утврдили смо да не постоји статистички значајна повезаност између типа часа и облика рада, те да не бисмо могли према типу часа да предвидимо који ће облик рада наставник користити.

Табела 37 показује податке који се односе на уводни део часа.

Табела 37: Облици рада и тип часа у уводном делу часа

		Тип часа									Ук.
		Обрада	Утврђ.	Провер а	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.		
Уводни део часа, дом. облик рада	Фронт.	Ук.	132	122	38	28	3	3	3	1	330
		%	40,0	37,0	11,5	8,5	0,9	0,9	0,9	0,3	100,0
	Индив.	Ук.	10	21	3	3	0	0	0	0	37
		%	27,0	56,8	8,1	8,1	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	Тимски	Ук.	3	9	0	1	1	0	1	0	15
		%	20,0	60,0	0,0	6,7	6,7	0,0	6,7	0,0	100,0
Укупно		Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
		%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100,0

$$\chi^2=20,56, df=21, p=0,486$$

Тип часа и облик рада у уводном делу часа нису статистички значајно повезани. Међутим, ипак би требало нагласити да највећи број наставника, фронтални облик рада користи приликом обраде новог градива, док се индивидуални најчешће користи при утврђивању.

Резултати приказани у Табели 38 показује да ли се посматрањем централног дела часа може добити нешто другачија слика.

Табела 38: Облици рада и тип часа у централном делу часа

		Тип часа									Ук.
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.		
Централни део часа, дом. облик рада	Фронт.	Ук.	80	63	8	17	2	2	2	1	175
		%	45,7	36,0	4,6	9,7	1,1	1,1	1,1	0,6	100,0
	Индив.	Ук.	46	71	31	11	2	1	2	0	164
		%	28,0	43,3	18,9	6,7	1,2	0,6	1,2	0,0	100,0
	Групни	Ук.	2	2	1	1	0	0	0	0	6
		%	33,3	33,3	16,7	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	У пару	Ук.	1	2	0	0	0	0	0	0	3
		%	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	Тимски	Ук.	16	14	1	3	0	0	0	0	34
		%	47,1	41,2	2,9	8,8	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Укупно		Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
		%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100,0

$$\chi^2=37,47, df=28, p=0,109$$

Испитали смо да ли постоји повезаност типа часа и облика рада у централном делу часа и закључили да она није статистички заснована.

На крају ћемо приказати налазе који се односе на повезаност облика рада и типа наставног часа у завршном делу часа (Табела 39).

Табела 39: Облици рада и тип часа у завршном делу часа

		Тип часа									Ук.	
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.			
Завршни део часа, дом. облик рада	Фронт.	Ук.	101	120	21	22	3	2	2	1	272	
		%	37,1	44,1	7,7	8,1	1,1	0,7	0,7	0,4	100,0	
	Индив.	Ук.	20	19	16	3	0	0	0	0	58	
		%	34,5	32,8	27,6	5,2	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
	Групни	Ук.	5	3	2	1	0	0	1	0	12	
		%	41,7	25,0	16,7	8,3	0,0	0,0	8,3	0,0	100,0	
	У пару	Ук.	1	7	1	2	0	1	0	0	12	
		%	8,3	58,3	8,3	16,7	0,0	8,3	0,0	0,0	100,0	
	Тимски	Ук.	18	3	1	4	1	0	1	0	28	
		%	64,3	10,7	3,6	14,3	3,6	0,0	3,6	0,0	100,0	
	Укупно		Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
			%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100,0

$$\chi^2=64,34, df=28, p=0,000$$

Утврдили смо да постоји значајна статистичка повезаност типа часа и облика рада у завршном делу часа. Фронтални облик рада је претежно везан за утврђивање, индивидуални за обраду и утврђивање, групни за обраду, рад у пару за утврђивање, док је тимски рад доминантно везан за обраду.

Иако резултати истраживања показују да не постоји статистички значајна повезаност између типа часа и облика рада у уводном делу часа, можемо закључити да највећи број наставника користи фронтални рад током обраде, а постоји тенденција да се индивидуални рад примењује приликом утврђивања.

Ни у централном делу часа не постоји статистички значајна повезаност између облика рада и типа часа, што није случај са завршним делом, где можемо уочити да је фронтални облик рада доминантно везан за утврђивање, индивидуални за обраду и утврђивање, групни за обраду, рад у пару за утврђивање, док је тимски облик рада претежно везан за обраду.

3.3. Облик рада и програм рада

У истраживању смо се бавили и повезаношћу програма рада наставника и облика рада у редовној настави, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама, при чему смо узели у обзир све делове часа (уводни, централни и завршни). У Табели 40 приказани су налази који се односе на час у целини.

Табела 40: Облик рада и програм рада – општи подаци

		Доминантни облик рада					Ук.	
		Фронт.	Индив.	Групни	У пару	Тимски		
Припрема часа (припрема за индив., прилагођ. или измену стандарда-ИОП)	Не користи посебно израђене или прилагођене програме	Ук.	202	85	5	1	7	300
		%	67,33	28,33	1,67	0,33	2,33	100,00
	Постоји план индив. у раду	Ук.	213	53	2	5	15	288
		%	73,96	18,40	0,69	1,74	5,21	100,00
	Планирање у склопу ИОП-а 1	Ук.	193	40	2	6	44	285
		%	67,72	14,04	0,70	2,11	15,44	100,00
	Планирање у склопу ИОП-а 2	Ук.	169	81	9	3	11	273
		%	61,90	29,67	3,30	1,10	4,03	100,00
	Укупно	Ук.	777	259	18	15	77	1146
		%	67,80	22,60	1,57	1,31	6,72	100,00

Табела 41 показује повезаност између облика рада и програма које наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама, и то када се посматра само уводни део часа.

Табела 41: Облик рада и програм рада – уводни део часа

		Уводни део часа, дом. облик рада			Ук.	
		Фронт.	Индив.	Тимски		
Припрема часа (припрема за индив., прилагођ. или измену стандарда-ИОП)	Не користи посебно израђене или прилагођене програме	Ук.	82	17	1	100
		%	82,0	17,0	1,0	100,0
	Постоји план индив. у раду	Ук.	93	3	0	96
		%	96,9	3,1	0,0	100,0
	Планирање у склопу ИОП-а 1	Ук.	83	2	10	95
		%	87,4	2,1	10,5	100,0
	Планирање у склопу ИОП-а 2	Ук.	72	15	4	91
		%	79,1	16,5	4,4	100,0
	Укупно	Ук.	330	37	15	382
		%	86,4	9,7	3,9	100,0

$$\chi^2=41,16, df=8, p=0,000$$

Уочили смо значајну статистичку повезаност приликом испитивања односа између програма и облика рада. Без обзира на програм, највећи број наставника користи фронтални рад и прибегава му велика већина наставника који не примењују посебно израђене или прилагођене програме, скоро сви они који праве план индивидуализације, велика већина наставника који раде по ИОП-у 1 и исто толико наставника који раде по ИОП-у 2.

Повезаност између облика рада и програма које наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама, када се посматра централни део часа, показује Табела 42.

Табела 42: Облик рада и програм рада - централни део часа

		Централни део часа, дом. облик					Ук.	
		Фронт.	Индив.	Групни	У пару	Тимски		
Припрема часа (припрема за индив., прилагођ. или измену стандарда- ИОП)	Не користи посебно израђене или прилагођене програме	Ук.	50	48	2	0	0	100
		%	50,0	48,0	2,0	0,0	0,0	100
	Постоји план индивидуализације у раду	Ук.	49	38	0	0	9	96
		%	51,0	39,6	0,0	0,0	9,4	100
	Планирање у склопу ИОП-а 1	Ук.	40	32	0	3	20	95
		%	42,1	33,7	0,0	3,2	21,1	100
	Планирање у склопу ИОП-а 2	Ук.	36	46	4	0	5	91
		%	39,6	50,5	4,4	0,0	5,5	100
	Укупно	Ук.	175	164	6	3	34	382
		%	45,8	42,9	1,6	0,8	8,9	100

$$\chi^2=51,40, df=16, p=0,000$$

Утврдили смо да постоји значајна статистичка повезаност између програма и облика рада у централном делу часа. Наставници који не користе посебно израђене или прилагођене програме, најчешће прибегавају фронталном и индивидуалном раду. Од оних наставника који имају план индивидуализације, половина практикује фронтални рад на централном делу часа, што је случај и са наставницима који раде по ИОП-у 1. У толиком проценту и наставници који раде по ИОП-у 2 практикују индивидуални облик рада.

Повезаност између облика рада и програма које наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама у завршном делу часа приказана је у Табели 43.

Табела 43: Облик рада и програм рада - завршни део часа

		Завршни део часа, дом. облик рада					Ук.		
		Фронт.	Индив.	Групни	У пару	Тимски			
Припрема часа (припрема за индив., прилагођ. или измену стандарда- ИОП)	Не користи посебно израђене или прилаг. програме	Ук.	70	20	3	1	6	100	
		%	70,0	20,0	3,0	1,0	6,0	100	
	Постоји план индив. у раду	Ук.	71	12	2	5	6	96	
		%	74,0	12,5	2,1	5,2	6,2	100	
	Планирање у склопу ИОП-а 1	Ук.	70	6	2	3	14	95	
		%	73,7	6,3	2,1	3,2	14,7	100	
	Планирање у склопу ИОП-а 2	Ук.	61	20	5	3	2	91	
		%	67,0	22,0	5,5	3,3	2,2	100	
	Укупно		Ук.	272	58	12	12	28	382
			%	71,2	15,2	3,1	3,1	7,3	100

$$\chi^2=49,99, df=32, p=0,022$$

Испитивањем односа између програма и облика рада у завршном делу часа закључили смо да не постоји статистички значајна повезаност две варијабле. Наставници који не користе посебно израђене или прилагођене програме у завршном делу часа најчешће практикују фронтални облик рада. Такав је случај и са онима код којих постоји план индивидуализације у раду, али и оних који раде према ИОП-у 1 и ИОП-у 2.

Без обзира на то да ли наставници раде са ученицима са сензорним сметњама примењујући мере индивидуализације, креирајући ИОП са или без измењених стандарда или не прилагођавајући образовне планове ученику, сви користе фронтални облик рада као доминантан. Анализа добијених одговора, који се односе на поједине делове часа, показује да у уводном, централном и завршном делу часа постоји чврсто статистички заснована повезаност између две испитиване варијабле. Та повезаност се умногоме огледа у томе што наставници

који припремају ИОП са измењеним стандардима (ИОП-2) много чешће прилазе индивидуалном облику рада у централном делу часа.

Резимирањем налаза добијених испитивањем можемо извести неколико важних закључака:

- Наставници су склони комбиновању облика рада и типова часова, али су приликом припремања завршног дела часа показали тенденцију примењивања испробаних и уходаних образаца извођења наставе;
- Подаци говоре да наставници придају посебну пажњу завршници часа, али да су ту и најмање спремни за експериментисање и коришћење разноврсних облика рада;
- Посматра ли се ток часа у целини, може се запазити да је најприсутнији фронтални облик рада;
- Ако се имају у виду појединачни делови часа, приметно је да наставници фронтални рад користе у највећој мери у завршном делу, али је та тенденција приметна и када је реч о уводном и централном делу;
- Треба подстицати наставнике да у већој мери примењују остале облике рада, нарочито пошто то подразумева уважавање индивидуалних потреба ученика. Стицањем искуства у раду биће спремнији за прављење добрих припрема, организовање тока часа и добру контролу времена;
- Подаци истраживања, посматрани по критеријуму дела часа, али и програма рада, сведоче да фронтални рад апсолутно предњачи у односу на све друге облике рада.
- У случајевима када наставници раде према ИОП-у 2 са ученицима са сензорним сметњама, они се у централном делу часа у највећој мери одлучују за индивидуални облик рада.

4. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ НАСТАВНИХ МЕТОДА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ, У КОЈУ СУ УКЉУЧЕНИ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА, КАО И ЊИХОВА ПОВЕЗАНОСТ СА ТИПОМ ЧАСА И ПРОГРАМОМ РАДА

Протоколом примењеним током систематског посматрања прикупљени су подаци о методама рада у оквиру уводног, централног и завршног дела часа. Том приликом разматране су: монологска, дијалогска, метода рада са текстом, метода писмених и графичких радова и метода демонстрације. Посматрачи су евидентирали примену појединих метода, а њихов редослед је успостављен на основу учесталости. Поред тога, приказаћемо резултате које смо добили испитујући постоји ли повезаност између метода које наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама, са једне и типом часа и програмом рада, са друге стране.

Подаци приказани у Табели 44. односе се на заступљеност метода рада на часу у целини. Монолог је најзаступљенији облик рада (39,7%), за којим следи дијалог (39,2%), а потом писани и графички радови. Демонстрација је најмање присутна метода у наставној пракси.

Табела 44: *Методе рада наставника – општи подаци*

Методе рада	Ф	%
Монолог	456	39,7
Дијалог	449	39,2
Писани и графички радови	141	12,3
Рад са текстом	67	5,8
Демонстрација	33	2,8
Укупно	1146	100

Приказани резултати су у складу са очекиваним, будући да и пракса која се спроводи у свету и истраживања која се тамо обављају показују да су монологска и дијалогска метода доминантно присутне у настави. Међутим,

неопходно је указати на предности осталих метода, посебно када је реч о раду са ученицима са сензорним сметњама, када је пожељно да они буду информисани на што адекватнији начин.

Методе рада које наставници претежно користе у уводном делу часа представљене су у Табели 45.

Табела 45: *Методе рада наставника у уводном делу часа*

Методе рада у уводном делу часа	Ф	%
Монолог	174	45,5
Дијалог	174	45,5
Писани и графички радови	14	3,7
Рад са текстом	10	2,6
Демонстрација	10	2,6
Укупно	382	100,0

Најчешће коришћене методе у уводном делу часа су монолог и дијалог (45,5%), док се писани и графички радови, рад са текстом и демонстрација употребљавају у много мањој мери. Овакви налази не изненађују и могли су се и очекивати, с обзиром на то да уводни део часа најчешће служи наставницима да уведу ученике у тему која ће се обрађивати или да изврше повезивање са претходно обрађеним садржајима. Међутим, у ове сврхе се, поред монолога и дијалога, итекако могу користити остале методе рада, које би утицале на већи степен ангажовања ученика.

Нешто другачију расподелу метода рада по заступљености добили смо посматрајући централни део часа (Табела 46):

Табела 46: *Методе рада наставника у централном делу часа*

Методе рада у централном делу часа	Ф	%
Дијалог	140	36,6
Монолог	111	29,1
Писани и графички радови	86	22,5
Рад са текстом	33	8,6
Демонстрација	12	3,1
Укупно	382	100,0

У централном делу часа дијалог је најзаступљенија метода рада (36,6%), у нешто мањој мери присутни су монолог, писани и графички радови, док се најмање примењују рад са текстом и демонстрација.

Према заступљености монологске методе, завршни део часа се не разликује од уводног, будући да је и у овом делу часа она најприсутнија (44,8%) (Табела 47). Дијалогска метода се примењује нешто ређе, а у много мањем обиму писани и графички радови, рад са текстом и демонстрација.

Табела 47: *Методe рада наставника у завршном делу часа*

Методe рада у завршном делу часа	Ф	%
Монолог	171	44,8
Дијалог	135	35,3
Писани и графички радови	41	10,7
Рад са текстом	24	6,3
Демонстрација	11	2,9
Укупно	382	100,0

Генерално гледано, монолог и дијалог су подједнако заступљени, док се њихова комбинација користи у мањем обиму. Примена метода писмених и графичких радова, као и рада са текстом је нешто мања, док је демонстрација најслабије коришћен облик рада. Подаци који се односе на уводни део часа у великој мери се подударају са укупним подацима. У централном делу часа дијалог се мало више користи у односу на монологску методу, док је у завршници ситуација обрнута. Писани и графички радови се чешће практикују централном делу часа него у свим осталим.

4.1. *Методe рада наставника и тип часа*

Интересовало нас је да ли ћемо добити још неке налазе вредне пажње ако испитамо како се расподељују методe рада када се резултати посматрају према типу часа.

У Табели 48 могу се видети налази који се односе на повезаност метода рада које наставници користе и типа часа који држе.

Табела 48: Методе рада наставника и тип часа – опити подаци

		Тип часа								Ук.		
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.			
Методе	Монолог	Ук.	159	190	44	44	6	5	5	3	456	
		%	34,87	41,67	9,65	9,65	1,32	1,10	1,10	0,66	100	
	Дијалог	Ук.	202	185	18	32	3	2	7	0	449	
		%	44,99	41,20	4,01	7,13	0,67	0,45	1,56	0,00	100	
	Писани и граф. радови	Ук.	31	45	45	15	3	2	0	0	141	
		%	21,99	31,91	31,91	10,64	2,13	1,42	0,00	0,00	100	
	Рад са текстом	Ук.	30	24	10	3	0	0	0	0	67	
		%	44,78	35,82	14,93	4,48	0,00	0,00	0,00	0,00	100	
	Демон.	Ук.	13	12	6	2	0	0	0	0	33	
		%	39,39	36,36	18,18	6,06	0,00	0,00	0,00	0,00	100	
	Укупно		Ук.	435	456	123	96	12	9	12	3	1146
			%	37,96	39,79	10,73	8,38	1,05	0,79	1,05	0,26	100

Без обзира на то што нема статистички значајне повезаности између метода рада и типа часа на којима се користе, можемо да уочимо некакву логичност према којој се одређене методе рада расподељују према типу часа. Поред тога, изненађује податак да се монолошка метода најчешће користи на часовима утврђивања, па тек онда на часовима обраде, док се дијалог незнатно више користи на часовима обраде него на часовима утврђивања. Будући да немамо потврду статистичке значајности нити детаљнија појашњења, нећемо улазити у даље интерпретације.

Испитивањем повезаности типа часа и метода рада у уводном делу часа закључили смо да не постоји статистички значајна повезаност две варијабле (Табела 49).

Табела 49: Методе рада наставника и тип часа у уводном делу часа

		Тип часа									Ук.
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.		
Уводни део часа - методе	Монолог	Ук.	54	65	27	22	1	2	2	1	174
		%	31,0	37,4	15,5	12,6	0,6	1,1	1,1	0,6	100
	Дијалог	Ук.	75	77	9	7	3	1	2	0	174
		%	43,1	44,3	5,2	4,0	1,7	0,6	1,1	0,0	100
	Писани и граф. радови	Ук.	8	2	2	2	0	0	0	0	14
		%	57,1	14,3	14,3	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100
	Рад са текстом	Ук.	2	5	2	1	0	0	0	0	10
		%	20,0	50,0	20,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
	Демон.	Ук.	6	3	1	0	0	0	0	0	10
		%	60,0	30,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
	Укупно	Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
		%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100

$$\chi^2=36,42, df=28, p=0,132$$

И поред тога што нема статистички значајне повезаности, примећујемо да највећи број наставника који користи дијалог у уводном делу часа прибегава овој методи рада приликом обраде градива. Дијалог се најчешће употребљава на часовима обраде и утврђивања, док се писани и графички радови у уводном делу часа углавном практикују када је реч о обради.

Посматрањем повезаности типа часа и метода рада у централном делу часа и статистичких налаза уочавамо да постоји статистички значајна повезаност две варијабле.

Када је реч о заступљености метода рада у централном делу часа, налази су предочени у Табели 50.

Табела 50: Методе рада наставника и тип часа у централном делу часа

		Тип часа									Ук.	
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.			
Центр. део часа – методе	Монолог	Ук.	46	46	4	10	2	1	1	1	111	
		%	41,4	41,4	3,6	9,0	1,8	0,9	0,9	0,9	100	
	Дијалог	Ук.	64	60	1	12	0	0	3	0	140	
		%	45,7	42,9	0,7	8,6	0,0	0,0	2,1	0,0	100	
	Писани и графички радови	Ук.	16	29	29	8	2	2	0	0	86	
		%	18,6	33,7	33,7	9,3	2,3	2,3	0,0	0,0	100	
	Рад са текстом	Ук.	14	13	4	2	0	0	0	0	33	
		%	42,4	39,4	12,1	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0	100	
	Демон.	Ук.	5	4	3	0	0	0	0	0	12	
		%	41,7	33,3	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	
	Укупно		Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
			%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100

$$\chi^2=93,72, df=28, p=0,000$$

Највећи број наставника који користи монолог у централном делу часа, чини то приликом обраде и утврђивања градива. Дијалог се најчешће практикује при обради, док се писани и графички радови углавном користе у случајевима када је тип часа провера и утврђивање. Рад са текстом примењује се у току обраде и утврђивања, док је демонстрација најчешће везана за обраду.

Утврдили смо да постоји изражена статистичка повезаност између типа часа и методе рада у завршном делу часа (Табела 51).

Табела 51: Методе рада наставника и тип часа у завршном делу часа

		Тип часа									Ук.	
		Обрада	Утврђ.	Провера	Друго	Обрада и др.	Утврђ. и пров.	Утврђ. и др.	Пров. и др.			
Завршн и део часа – методе	Монолог	Ук.	59	79	13	12	3	2	2	1	171	
		%	34,5	46,2	7,6	7,0	1,8	1,2	1,2	0,6	100	
	Дијалог	Ук.	63	48	8	13	0	1	2	0	135	
		%	46,7	35,6	5,9	9,6	0,0	0,7	1,5	0,0	100	
	Писани и граф. радови	Ук.	7	14	14	5	1	0	0	0	41	
		%	17,1	34,1	34,1	12,2	2,4	0,0	0,0	0,0	100	
	Рад са текстом	Ук.	14	6	4	0	0	0	0	0	24	
		%	58,3	25,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	
	Демон.	Ук.	2	5	2	2	0	0	0	0	11	
		%	18,2	45,5	18,2	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	100	
	Укупно		Ук.	145	152	41	32	4	3	4	1	382
			%	38,0	39,8	10,7	8,4	1,0	0,8	1,0	0,3	100

$$\chi^2=57,15, df=28, p=0,001$$

Највећи број наставника, који користе ову методу, служе се њоме приликом утврђивања градива. Дијалог се претежно примењује за обраду, а писани и графички радови у уводном делу часа, када је у плану утврђивање и провера. Рад са текстом се најчешће користи при обради градива, а демонстрација код утврђивања.

Гледано уопштено, независно од типа часа, у употреби су претежно монолошка и дијалогска метода. У уводном делу часа нема статистички значајне повезаности између метода рада и типа часа, а разлика у заступљености коришћених метода уочава се тек на часовима провере знања, што не треба да зачуди, будући да се у скоро половини случајева примењује провера писаним путем.

У централном и завршном делу је могуће предвидети којим ће се методама наставници служити у зависности од типа часа, пошто постоји значајна статистичка повезаност две варијабле. Уколико наставници користе монолошку методу у централном делу часа, они ће је, по правилу, примењивати приликом обраде и утврђивања градива. Дијалог се претежно употребљава код обраде новог

градива, рад са текстом приликом обраде и утврђивања, док је демонстрација најчешће везана за обраду новог градива.

Када се монолошка метода користи у завршници часа, најчешће је реч о утврђивању градива, док се дијалог и рад са текстом практикују при обради новог градива, а демонстрација приликом утврђивања.

4.2. Методе рада наставника и програм рада

Желели смо да утврдимо да ли ће се заступљеност појединих метода у току рада са ученицима са сензорним сметњама приказати другачије када у разматрање узмемо и програм рада који наставници користе. Подаци у Табели 52. односе се на час у целини.

Табела 52: Методе рада наставника и програм рада – опити подаци

			Припрема часа (припрема за индивидуализацију, прилагођавање или измену стандарда-ИОП)				Ук.	
			Не користи посебно израђ. или прил. програме	Постоји план инд. у раду	Планирање у склопу ИОП-а 1	Планирање у склопу ИОП-а 2		
Методе рада	Монолог	Ук.	108	136	123	89	456	
		%	23,68	29,82	26,97	19,52	100	
	Дијалог	Ук.	119	89	125	116	449	
		%	26,50	19,82	27,84	25,84	100	
	Писани и граф. радови	Ук.	57	28	27	29	141	
		%	40,43	19,86	19,15	20,57	100	
	Рад са текстом	Ук.	10	19	8	30	67	
		%	14,93	28,36	11,94	44,78	100	
	Демон.	Ук.	6	16	2	9	33	
		%	18,18	48,48	6,06	27,27	100	
	Укупно		Ук.	300	288	285	273	1146
			%	26,18	25,13	24,87	23,82	100

Испитали смо повезаност програма и метода рада наставника у уводном делу часа и утврдили да нема статистички значајне повезаности (Табела 53).

Табела 53: Методе рада наставника и програм рада у уводном делу часа

		Припрема часа (припрема за индивидуализацију, прилагођавање или измену стандарда-ИОП)					Ук.	
		Не користи посебно израђ. или прил. програме	Постоји план инд. у раду	Планирање у склопу ИОП-а 1	Планирање у склопу ИОП-а 2			
Уводни део часа – методе рада	Монолог	Ук.	33	55	47	39	174	
		%	19,0	31,6	27,0	22,4	100	
	Дијалог	Ук.	61	31	42	40	174	
		%	35,1	17,8	24,1	23,0	100	
	Писани и граф. радови	Ук.	5	3	3	3	14	
		%	35,7	21,4	21,4	21,4	100	
	Рад са текстом	Ук.	0	0	2	8	10	
		%	0,0	0,0	20,0	80,0	100	
	Демон.	Ук.	1	7	1	1	10	
		%	10,0	70,0	10,0	10,0	100	
	Укупно		Ук.	100	96	95	91	382
			%	26,2	25,1	24,9	23,8	100

$$\chi^2=51,16, df=16, p=0,000$$

Трећина наставника који користе монолог у уводном делу часа, раде према плану индивидуализације, док нешто мањи број ради по ИОП-у 1. Наставници код којих је дијалог доминантна метода рада најчешће не употребљавају посебно израђене или прилагођене програме. Иста је ситуација и са онима код којих писани и графички радови представљају најчешћу методу рада, што се дешава у трећини случајева. Наставници који користе рад са текстом углавном планирају у оквиру ИОП-а 2, док демонстрацију практикују они који креирају план индивидуализације у раду.

У уводном делу часа постоји статистички значајна повезаност између заступљености појединих метода и програма у раду са ученицима који имају сензорне сметње. Наставници који не користе посебно израђене или прилагођене

програме, најчешће примењују дијалошку, потом монолошку методу, а у нешто мањој мери писане и графичке радове, и то у уводном делу часа, док рад са текстом углавном не користе.

Наставници који примењују мере индивидуализације у раду са ученицима са сензорним сметњама у највећем броју случајева као методе рада користе монолог, затим дијалог и у нешто мањој мери демонстрацију. Рад са текстом уопште не практикују.

Наставници који раде са ученицима са сензорним сметњама по ИОП-у 1 или ИОП-у 2, подједнако користе дијалошку и монолошку методу, а ређе писане и графичке радове. Рад са текстом се слабије примењује, и то углавном код оних који раде по ИОП-у 2, док се демонстрација скоро уопште не користи.

Налази који су приказани у Табели 54 указују на статистички значајну повезаност програма и метода рада у централном делу часа. Наставници који користе монолог као методу рада у централном делу часа (скоро трећина узорка) немају посебно израђене или прилагођене програме, док нешто већи број прави план индивидуализације у раду.

Табела 54: Методе рада наставника и програм рада у централном делу часа

		Припрема часа (припрема за индивидуализацију, прилагођавање или измену стандарда-ИОП)					Ук.
		Не користи посебно израђ. или прил. програме	Постоји план инд. у раду	Планирање у склопу ИОП-а 1	Планирање у склопу ИОП-а 2		
Централни део часа – методе рада	Монолог	Ук.	33	39	23	16	111
		%	29,7	35,1	20,7	14,4	100
	Дијалог	Ук.	24	25	47	44	140
		%	17,1	17,9	33,6	31,4	100
	Писани и граф. радови	Ук.	34	16	19	17	86
		%	39,5	18,6	22,1	19,8	100
	Рад са текстом	Ук.	5	11	5	12	33
		%	15,2	33,3	15,2	36,4	100
	Демон.	Ук.	4	5	1	2	12
		%	33,3	41,7	8,3	16,7	100
Укупно		Ук.	100	96	95	91	382
		%	26,2	25,1	24,9	23,8	100

$$\chi^2=44,49, df=16, p=0,000$$

Наставници који користе дијалог као доминантну методу рада у највећем броју случајева раде по ИОП-у 1, а они који практикују честу примену писаних и графичких радова не користе посебно израђене или прилагођене програме. Наставници који користе рад са текстом у трећини случајева планирају у оквиру ИОП-а 2, док демонстрацију претежно примењују они који праве план индивидуализације у раду.

Постоји статистички значајна повезаност две варијабле и када се посматрају резултати који се односе на централни део часа. У том смислу моћи ћемо да очекујемо да ће наставници који не користе посебно израђене или прилагођене програме највише прибегавати монологу, писаним и графичким

радовима у централном делу часа, нешто мање дијалогу, а веома ретко раду са текстом и демонстрацији. Када се одлуче да припремају и примењују мере индивидуализације, наставници у централном делу часа претежно користе монолог, слабије дијалог, а још мање писане и графичке радове. Рад са текстом и демонстрацију употребљавју најмање. Резултати изнова показују сличност у употреби метода рада код наставника који припремају ИОП за своје ученике са сензорним сметњама. Они у централном делу часа углавном користе дијалошку методу, док су у мањем опсегу, али скоро подједнако заступљени монолог, писани и графички радови. Значајна разлика примећује се једино код наставника који израђују ИОП 2, будући да у централном делу часа чешће практикују рад са текстом.

У Табели 55 приказана је статистички значајна повезаност између програма и метода рада наставника у завршном делу часа.

Табела 55: *Методe и програм радау завршном делу часа*

		Припрема часа (припрема за индив., прилагођавање или измену стандарда-ИОП)				Ук.		
		Не користи посебно израђ. или прил. програме	Постоји план инд. у раду	Планирање у склопу ИОП-а 1	Планирање у склопу ИОП-а 2			
Завршни део часа – методе рада	Монолог	Ук.	42	42	53	34	171	
		%	24,6	24,6	31,0	19,9	100	
	Дијалог	Ук.	34	33	36	32	135	
		%	25,2	24,4	26,7	23,7	100	
	Писани и граф. радови	Ук.	18	9	5	9	41	
		%	43,9	22,0	12,2	22,0	100	
	Рад са текстом	Ук.	5	8	1	10	24	
		%	20,8	33,3	4,2	41,7	100	
	Демон.	Ук.	1	4	0	6	11	
		%	9,1	36,4	0,0	54,5	100	
	Укупно		Ук.	100	96	95	91	382
			%	26,2	25,1	24,9	23,8	100

$$\chi^2=29,34, df=16, p=0,022$$

Највећи број наставника, који практикују монолог у завршници, планирају према ИОП-у 1, а по том програму, у великом броју случајева, раде и они који најчешће користе дијалог. Писмене и графичке радове практикују наставници који немају посебно израђене или прилагођене програме. У великом броју примера наставници који планирају у оквиру ИОП-а 2 користе рад са текстом и демонстрацију.

Примећује се велика статистичка разлика међу групама наставника који користе поједине методе рада. Без обзира на то да ли примењују мере индивидуализације, ИОП 1, ИОП 2 или ниједан од тих програма за рад са ученицима са сензорним сметњама, код свих наставника у завршници часа предњачи употреба монологске, а затим и дијалогске методе. Разлике постоје, али се, углавном, тичу тога да наставници који не примењују посебно израђене или прилагођене програме у нешто већој мери у односу на друге наставнике користе писане и графичке радове у завршном делу часа. Следе рад са текстом и веома ретко демонстрација. Када примењују мере индивидуализације, наставници у завршном делу часа, поред монолога и дијалога, користе писане и графичке радове у нешто мањем обиму, потом рад са текстом и, ређе, демонстрацију. Наставници који израђују ИОП 1 понекад практикују употребу писаних и графичких радова, док рад са текстом и демонстрацију скоро и да не користе. За разлику од њих, наставници који раде по ИОП-у 2 у завршном делу часа у подједнакој мери употребљавају писане и графичке радове, а нешто мање и демонстрацију.

На основу резултата добијених истраживањем, може се извести неколико важних закључака:

- Посматрајући целину часа, дијалогска и монологска метода се користе у истој мери и заступљене су у много већем обиму него све друге методе рада;

- Писани и графички радови се чешће примењују него рад са текстом и демонстрација, али се то, углавном, односи на централни део часа;
- Наставници претежно негују *традиционални приступ* и слабије користе методе које захтевају бољу припрему, а од ученика већу укљученост у рад. Подаци не треба да изненаде ако се узме у обзир то да је фронтални облик рада најзаступљенији у пракси;
- Независно од типа часа, углавном се практикују монолошка и дијалогска метода;
- У уводном делу часа не постоји статистички значајна повезаност између методе рада и типа часа, док је у централном и завршном делу она присутна;
- Приликом обраде новог градива, наставници најчешће користе монолошку методу, затим дијалог, а понекад рад са текстом и демонстрацију. На часовима утврђивања најзаступљенија је монолошка метода, а у нешто мањем обиму и рад са текстом;
- Без обзира на то који је део часа у питању, присутна је значајна статистичка повезаност између методе рада и програма који наставници користе у раду са ученицима са сензорним сметњама;
- У раду се најчешће користе монолошка и дијалогска метода, без обзира на део часа или програм рада;
- Постоје разлике у заступљености осталих метода или незаступљености појединих. По учесталости коришћења, после поменутих, издваја се метода писаних и графичких радова у централном делу часа;
- Узимањем у обзир добрих и лоших страна сваке од поменутих метода, можемо се запитати у којој мери наставник успева да у процес извођења наставе подједнако укључи све ученике, а посебно оне са сензорним сметњама;
- Требало би, у неким будућим истраживањима, испитати да ли ученицима са сензорним сметњама највише одговарају методе рада које се примењују или су оне погодне зато што се у тим случајевима не испољавају тешкоће приликом савладавања градива;

- Требало би, у циљу побољшања будуће праксе, испитати начине за унапређивање компетенција наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама, не би ли се сагледале предности и мане метода које се користе.

5. ОДЛИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ

Да бисмо утврдили одлике комуникације између наставника и ученика са сензорним сметњама у редовној настави, интервјуисали смо ученике и наставнике. Најпре ће бити представљени одговори ученика, а затим и наставника.

5.1. Како ученици процењују тип и квалитет комуникације у настави

У Табели 56 приказани су одговори ученика на питање *да ли наставник укључује ученика са сензорним сметњама за време часа у дискусију*.

Табела 56: *Ангажованост ученика са сензорним сметњама у дискусији*

Да ли наставник укључује ученика са сензорним сметњама за време часа у дискусију?	Ф	%
Да	49	71,0
Не	20	29,0
Укупно	69	100,0

Ученици са сензорним сметњама у великој већини (71%) сматрају да их наставник за време предавања укључује у наставни процес, док трећина на ово питање одговара одрично.

Ученици су добили задатак да, у зависности од претходног одговора, опишу начин на који их наставници укључују/не укључују у наставни процес. Највећи број испитаника није описао начин укључивања, док су остали одговорили да се то чини постављањем питања (27,5%), извођењем пред таблу (11,6%) или путем интерактивне наставе (7,2%). Остали одговори заступљени су са мање од 2%, а већина ученика није ни изразила своје мишљење, због чега нећемо приказивати табеларну структуру.

Табела 57: *Одлике комуникације ученик са сензорним сметњама – наставник (помоћ)*

Да ли наставник прилази и помаже ученицима?	Ф	%
Да	62	89,9
Не	7	10,1
Укупно	69	100,0

Велики број испитаника тврди да наставници прилазе и помажу ученицима, док је много мањи број оних који се не слажу са том констатацијом.

На постављено питање: *Када теби нешто није јасно да ли си слободан да питаш наставника да ти објасни*, ученици су у великој већини дали потврдан одговор, док је много мањи број оних који су изнели мишљење одговорио негативно (Табела 58).

Табела 58: *Одлике комуникације ученик са сензорним сметњама – наставник (иницијатива)*

Када теби нешто није јасно да ли си слободан да питаш наставника да ти објасни?	Ф	%
Да	58	84,1
Не	11	15,9
Укупно	69	100,0

Нешто је већи број ученика са сензорним сметњама који тврде да нису слободни да од наставника траже да им објасни оно што не разумеју у односу на број оних испитаника који су одрично одговорили на питање да ли им наставник прилази и помаже. На први поглед овакви налази упућују на то да, када је у питању *комуникација ученик са сензорним сметњама – наставник*, већи степен иницијативе испољава наставник него ученик са сензорним сметњама.

Међутим, такав став могу поколебати одговори на постављено питање: *Да ли те наставник некада пита да ли разумеш лекцију и да ли ти је потребно објашњење*, представљени у Табели 59, на које су ученици углавном одговарали позитивно, али је трећина испитаника, ипак, дала негативне одговоре.

Табела 59: *Одлике комуникације ученика са сензорним сметњама – наставник (додатно објашњење)*

Да ли те наставник некада пита да ли разумеш лекцију и да ли ти је потребно објашњење?	Ф	%
Да	46	66,7
Не	23	33,3
Укупно	69	100,0

Податак да трећину ученика са сензорним сметњама наставници не питају да ли им је потребно додатно објашњење, свакако није занемарљив и делује да је у супротности са претходно изнетим налазима, где се само 10% ученика изјаснило да им наставник не прилази и не помаже. Због тога би ове резултате требало испитати у неким наредним истраживањима.

Табела 60 показује како ученици са сензорним сметњама процењују заступљеност групног рада приликом обрађивања нових наставних садржаја.

Табела 60: *Коришћење групног рада на часовима српског језика и математике*

Да ли на неким часовима српског језика и математике лекције обрађујете тако што радите у групи?	Ф	%
Да	46	66,7
Не	23	33,3
Укупно	69	100,0

На питање: *Да ли на неким часовима српског језика и математике лекције обрађујете тако што радите у групи*, потврдно је одговорило две трећине ученика са сензорним сметњама, док је трећина дала негативан одговор.

На питање: *Колико често лекције обрађујете тако што радите у групи*, било је најмање оних ученика који су се изјаснили да често имају групни облик рада (14,7%), нешто више је оних који тврде да повремено раде у групи (29,4%), а највише оних који сматрају да ретко практикују овај облик рада (55,9%) (Реч је о одговорима ученика који сматрају да раде у групи). Сагледамо ли укупан број испитаника, можемо закључити да само 7,2% ученика са сензорним сметњама

сматра да често ради у групи. Како половина ученика није одговорила на ово питање, изостаће табеларни приказ.

На питање: *Да ли се добро слажете и договарате када лекције обрађујете тако што радите у групи*, одговорило је укупно 29 (42%) ученика. Од тог броја, њих 82,8% сматра да се добро слаже, док 17,2% ученика не дели то мишљење. Половина испитаника ни на ово питање није дала одговор.

На већину питања из интервјуа одговорили су сви испитаници. Међутим, како упитници садрже одређен број питања која представљају допуну главним, није било инсистирања да се на њих одговори, па стога ни цео узорак није дао одговоре на њих.

На питање: *Да ли си некада имао проблем са неким од наставника*, четвртина испитаника се изјаснила да је имала, а остатак да није имао проблем са наставником (Табела 61).

Табела 61: *Проблеми у комуникацији ученик – наставник*

Да ли си некада имао проблем са неким од наставника?	Ф	%
Да	17	24,6
Не	52	75,4
Укупно	69	100,0

Примећујемо да број ученика који сматрају да су имали проблем са неким од наставника није тако занемарљив (24,6%). Табела 62 показује да је исти број ученика искористио прилику да дода нешто што сматра важним када је реч о односима са наставницима и другим ученицима. Њихови коментари су се, углавном, тицали разумевања и комуникације, као и односа са наставником, али и жеље за бољим односима са вршњацима. На основу до сада приказаних налаза претпостављамо да је комуникација област редовне наставе у којој има доста места за унапређивање, посебно када је реч о укључивању ученика са сензорним оштећењима.

Табела 62: Додатни коментари о односу ученик – наставник

Да ли је теби још нешто важно када је реч о односима са ученицима и наставницима, а што нисмо сада споменули?	Ф	%
Да	17	24,6
Не	52	75,4
Укупно	69	100,0

У оквиру истог задатка желели смо да испитамо да ли комуникација наставника и ученика са сензорним сметњама зависи од типа сметњи (Табела 63). У том циљу, χ^2 квадрат тестом испитали смо однос комуникације на релацији наставник – ученик и тип сензорних сметњи

Табела 63: Одлике комуникације ученик са сензорним сметњама – наставник (иницијатива) и тип сензорних сметњи

		Тип сметњи				Укупно	
		Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Када теби нешто није јасно да ли си слободан да питаш наставника да ти објасни?	Да	Ук.	5	25	12	16	58
		%	100	71,43	100	94,12	84,06
	Не	Ук.	0	10	0	1	11
		%	0,0	28,57	0,0	5,88	15,94
Укупно		Ук.	5	5	35	12	17
		%	7,2	7,2	50,7	17,4	24,6

$$\chi^2=8,67, df=3, p=0,034$$

Испитали смо да ли слобода да ученик са сензорним сметњама пита нешто наставника зависи од типа његових сметњи. χ^2 квадрат тест је показао да постоји статистички значајна повезаност те две варијабле, на шта указују и проценти из табеле кростабулације. Слабовиди ученици у највећем броју случајева не питају наставника када им нешто није јасно. Као што смо видели у теоријском делу рада, ученици који имају сметње у развоју способности вида описују се као пасивни, несигурни, незаинтересовани, а ове одлике се могу тумачити као последице специфичног начина интеракције, кроз коју ученик са сметњама у развоју способности вида стиче искуства у свету који га окружује. У литератури

се истиче да, уз живот у подстицајној породичној средини, као и неопходне методичке измене у настави појединих предмета, прилагођена наставна средства и додатно оспособљене наставнике, ти ђаци имају велику вероватноћу да остваре успех у редовној школи. Претпостављамо да није случајно што су резултати које смо добили истраживањем сагласни са налазима ранијих истраживања, што сведочи да постоји простор да се у пракси уложи додатни напор, како наставника, тако и стручњака, не би ли се таква слика поправила.

Испитали смо да ли иницијатива наставника испољена према ученику са сензорним сметњама зависи од типа тих сметњи (Табела 64).

Табела 64: *Одлике комуникације ученик са сензорним сметњама – наставник (додатно објашњење) и тип сензорних сметњи*

		Тип сметњи				Укупно	
		Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Да ли те наставник некада пита да ли разумеш лекцију и да ли ти је потребно објашњење?	Да	Ук.	2	21	11	12	46
		%	4,3	45,7	23,9	26,1	100
	Не	Ук.	3	14	1	5	23
		%	13,0	60,9	4,3	21,7	100
Укупно		Ук.	5	35	12	17	69
		%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=5,79, df=3, p=0,122$$

χ^2 квадрат тест је показао да не постоји статистички значајна повезаност ове две варијабле, што ће рећи да наставник у скоро подједнакој мери прилази свим ученицима, без обзира на тип сензорних сметњи које имају.

Испитивањем да ли несугласице између наставника и ученика са сензорним сметњама зависе од типа сметњи, закључили смо да између тих варијабли не постоји статистички битна повезаност (Табела 65).

Табела 65: Проблеми у комуникацији ученик – наставник и тип сензорних сметњи

		Тип сметњи				Укупно	
		Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Да ли си некада имао проблем са неким од наставника?	Да	Ук.	2	9	3	3	17
		%	11,8	52,9	17,6	17,6	100
	Не	Ук.	3	26	9	14	52
		%	5,8	50,0	17,3	26,9	100
Укупно		Ук.	5	35	12	17	69
		%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=1,10, df=3, p=0,776$$

Од укупног броја ђака који су имали проблем са неким наставником највише је слабовидих, следе глуви и наглуви, док је слепих било најмање.

Резиме одговора ученика

Велика већина ученика (71%) тврди да их наставник на часу укључује у дискусију, док скоро трећина ђака са сензорним сметњама сматра да их наставник недовољно укључује. Није занемарљив проценат оних који су одрично одговорили на постављено питање и верујемо да је сагласан са претпоставком која нам се природно наметнула након резимирања досадашњих резултата о заступљености појединих метода и облика рада.

Половина испитаника је одбила да појасни и опише на који начин их наставници укључују у рад, а они који су одговорили најчешће су помињали постављање питања (27,5%), извођење пред таблу (11,6%) и интерактивну наставу (7,2%). Остали одговори су заступљени са мање од 2%.

Ученици су у великом проценту (89,9%) одговорили да им наставник прилази и помаже, док се десетина испитаника са тим није сложила. Без обзира на то колико проценат добијених одричних одговора може изгледати мали (10,1%), он није занемарљив, већ веома забрињавајући, нарочито ако имамо на уму основне постулате инклузивног образовања, као и тип сметњи који нам је у фокусу истраживања.

Верујемо да постоји веза између претходног и питања: *Када теби нешто није јасно да ли си слободан да питаш наставника да ти објасни?* Већина испитаника је позитивно одговорила на потоње питање, док је мањи број мислио супротно. Ако се толики број ученика не осећа слободним да затражи објашњење, онда не треба да зачуди зашто се они, додуше, у нешто мањем броју, изјашњавају да им наставници не прилазе. Нисмо се бавили анализом узрока, али би то, свакако, могла бити тема неких наредних истраживања.

Узрок ове појаве можда лежи у чињеници да трећина ученика (33,3%) тврди да их наставник никада не пита да ли су разумели лекцију и да ли им је потребно додатно објашњење. Тај податак треба да забрине ако се узме у обзир група која је обухваћена истраживањем. Комуникација увек подразумева двосмерност и ако наставници желе да ученицима ставе до знања да је у реду у учионици тражити појашњења онда када су потребна, најбоље је да их повремено и сами понуде. Повратна информација, коју би том приликом добили, за сваког наставника треба да представља неизоставни део процеса самовалуације у раду.

Трећина испитаних ученика (33,3%) је одговорила одрично и на питање да ли на неким часовима српског језика и математике обрађују градиво у групи, што је у складу са подацима добијеним од наставника када су у питању облици рада. Од две трећине ученика, колико их тврди да раде у групи, мањи број сматра да то често практикују, скоро трећина мисли да је то повремено, док се више од пола ученика изјаснило да то ретко чине. Одговори, на неки начин, откривају и жеље ученика, јер када би се погледали проценти у односу на укупни број испитаника, могло би се уочити да само 7,2% ученика са сензорним сметњама сматра да често ради у групи.

Само половина испитаних је одговорила на питање о слагању са другим члановима групе приликом заједничког рада, од чега највећи број сматра да се добро слажу, док се мањи број ученика изјаснио да се не слажу добро. Добијени податак у квалитативном смислу не говори ни у прилог ни против коришћења групног облика рада. Ипак, у будућности би се могло истражити колико се одговори ученика разликују у зависности од степена њихове укључености у рад у групи. Пожељно би било испитати и у којој мери учешће у том облику наставне

праксе може утицати на развој ученикових вештина сарадње и добре комуникације.

Један део ученика (24,6%) је имао проблем са неким од наставника, док преостали број испитаника није спознао такву врсту тешкоћа.

Ученици су имали прилику да упитнику додају оно што су сматрали важним, у случају да није било поменуто и већина њихових коментара односила се на међуљудске односе. На основу добијених одговора, чини се да су наставници претежно усмерени на реализацију наставних циљева, због чега су понекад нарушени добри међуљудски односи са ученицима, без којих, свакако, нема ни доброг и квалитетног преноса знања.

Резиме одговора наставника

Испитивали смо и да ли комуникација наставника и ученика са сензорним сметњама зависи од типа сметњи и закључили да између ове две варијабле постоји статистички значајна повезаност, будући да слабовиди ученици у највећем броју случајева не питају наставника када им нешто није јасно (90,9%).

Резултати истраживања показују да не постоји условљеност између иницијативе наставника коју испољава према ученику и типа његових сметњи, јер сви ђаци, у скоро подједнакој мери, добијају наставникову пажњу.

Статистички подаци говоре да постојање несугласица између наставника и ученика са сензорним сметњама није зависно од типа сметњи. Од укупног броја ђака који су имали проблем са неким наставником највише је слабовидих (52,9%), следе глуви и наглуви, док је најмање слепих. Требало би да нека наредна истраживања испитају природу и узроке за настанак ове појаве.

Резимирањем добијених резултата можемо извести неколико важних закључака.

- Скоро трећина ученика са сензорним сметњама сматра да их наставник за време предавања недовољно укључује;

- Говорећи о начину на који их наставници укључују, ученици су најчешће помињали постављање питања, извођење пред таблу и интерактивну наставу;
- Одговоре иако малог броја ученика (10%), који тврде да им наставник не прилази и не помаже, треба тумачити као забрињавајућ податак, посебно ако имамо на уму основне постулате инклузивног образовања, као и тип сметњи, који нам је у фокусу истраживања;
- Од укупног броја, 15,9% ученика није слободно да пита наставника за објашњење када им нешто није јасно. Испитивање узрока таквог стања морало би да буде предмет неких наредних истраживања;
- Чињеница да је трећина ученика одговорила да их наставник никада не пита да ли су разумели лекцију и да ли им је потребно додатно објашњење, треба, такође, да забрине. Поступак наставника да, бар повремено ако не редовно, упита ученике да ли су разумели лекцију и да ли им треба појашњење, могао би да осмели ученике да сами затраже објашњење када им је потребно, док би наставницима служио као одлично средство самоевалуације;
- Од две трећине ученика који су одговорили да раде у групи, мали број њих сматра да је то често, нешто више ученика каже да је то повремено, док више од пола њих тврди да то ретко чини. Израчунавањем процената у односу на укупни број испитаника, закључили смо да само 7,2% ученика са сензорним сметњама каже да често ради у групи;
- Одговарајући на питање о слагању са другим ученицима приликом рада у групи, већина ученика сматра да се добро слаже, док мали број њих тврди супротно. Могло би се истражити да ли су такви одговори условљени тиме колико често ученици имају прилику да раде у групи. Таквим истраживањем би се могло обухватити испитивање међусобне зависности времена које ученици проведу у групном раду и развоја њихових вештина сарадње и добре комуникације;

- Једна четвртина нашег узорка је имала проблем са неким од наставника. Ученици су имали потребу да говоре и о међуљудским односима, будући да нису били споменути у упитницима;
- Подаци добијени од наставника говоре да слабовиди ученици не питају наставника за објашњење када им нешто није јасно;
- Не постоји статистички значајна повезаност између иницијативе коју наставник показује према ученику и типа његових сметњи, пошто он свима прилази скоро подједнако;
- Постојање несугласица између ученика и наставника не корелира значајно са типом сметњи. Од укупног броја ђака који су имали проблем са неким наставником највише је слабовидих, следе глуви и наглуви, док је слепих најмање. Предмет неких наредних истраживања би могло да буде испитивање природе и узрока ових несугласица.

6. ОДЛИКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА И ЊИХОВИХ ВРШЊАКА

Да бисмо реализовали истраживачки задатак, који се односи на одлике комуникације између вршњака и ученика са сензорним сметњама у редовној настави, коришћена су питања из интервјуа за ученике са сензорним сметњама.

Најпре ће бити приказани одговори ученика са сензорним сметњама о броју добрих другова из одељења (Табела 66).

Табела 66: Број добрих другова из одељења

Број добрих другова из одељења	Ф	%
1	10	14,5
2	11	15,9
3	3	4,3
4	6	8,7
5	7	10,1
6	4	5,8
7	3	4,3
8	1	1,4
10	3	4,3
Сви	18	26,1
Ниједан	3	4,3
Укупно	69	100,0

Највећи број испитаних ученика са сензорним сметњама (26,1%) одговорио је да су им сви из одељења најбољи другови. Сличан је број испитаника који тврде да имају једног (14,5%) и два (15,9%) добра друга из одељења. Четвртина ученика је изабрала један од одговора у распону између три и десет другова. Узећемо у обзир и број ученика који су рекли да немају добре другове из одељења, будући да је тај податак итекако значајан за наше истраживање (4,3%).

Ученике смо питали да опишу односе и дружење с вршњацима из одељења (Табела 67).

Табела 67: Односи међу ученицима у одељењу

Како би описао односе и дружење међу ученицима у одељењу?	Ф	%
Добар	52	75,4
Некада добар/некада лош	10	14,5
Лош	4	5,8
Издајање у групама	3	4,3
Укупно	69	100,0

Велики број ученика са сензорним сметњама (75,4%) се изјаснио да су односи и дружење међу ђацима у одељењу добри. Знатно је мањи број ученика који су их окарактерисали као лоше или амбивалентне, што значи да тај проценат ђака није задовољан односима и дружењем у одељењу.

Поред дружења у школи, занимало нас је да ли се ученици са сензорним сметњама друже и играју са вршњацима и на одморима. Одговори су представљени у Табели 68.

Табела 68: Односи међу ученицима ван наставе

Да ли се дружите и на одморима?	Ф	%
Играју се	54	78,3
Друже се	15	21,7
Укупно	69	100,0

Сви ученици кажу да се друже на одморима, а њихови одговори су класификовани у две категорије, па се много већи број њих игра, док се мањи број дружи.

Предмет нашег интересовања био је и однос са вршњацима ван наставе и школе (Табела 69).

Табела 69: Односи међу ученицима ван школе

Да ли се виђаш са друговима из одељења и ван школе?	Ф	%
Да	55	79,7
Не	14	20,3
Укупно	69	100,0

Ученици са сензорним сметњама се у великом броју виђају са друговима из одељења, док је много мањи проценат оних који то не чине.

Ученике са сензорним сметњама питали смо и колико се често ван школе виђају са друговима (Табела 70).

Табела 70: Учесталост вршњачких односа ван школе

Колико често се виђаш са друговима из одељења и ван школе?	Ф	%
Сваки дан	17	36,2
Неколико пута недељно	14	29,8
Једном недељно	11	23,4
Ретко (на распусту, рођенданима...)	5	10,6
Укупно	47	100,0

Учесталост виђања ван школе је таква да се нешто више од трећине ученика са друговима виђа сваки дан, нешто мањи број неколико пута недељно, мањи број ученика једном недељно, док се најмањи број испитаника изјаснио да се ретко виђа.

Како бисмо добили бољи увид у комуникацију с вршњацима, анализирали смо и садржај њиховог дружења (Табела 71)

Табела 71: Природа вршњачких односа ван школе

Када се виђаш са друговима из одељења ван школе, да ли се чешће окупљате како бисте урадили домаћи задатак и учили или да бисте се играли?	Ф	%
Урадили домаћи	15	21,7
Играли	34	49,3
И једно и друго	20	29,0
Укупно	69	100,0

Најчешћи разлог виђања ученика је игра, затим израда домаћих задатака, а у неким случајевима и једно и друго.

Карактеристике односа ученика са сензорним сметањима и њихових другова из клупе приказани су у Табели 72.

Табела 72: Одлике односа међу ученицима на часу

Избор друга за седење у клупи и односи међу ученицима који седе заједно			Како се слажете?			Укупно
			Добро	Лоше	И једно и друго	
Да ли си сам одабрао ученика са којима седиш?	Да	Ук.	12	0	3	15
		%	80,0	0,0	20,0	100
	Не	Ук.	25	5	5	35
		%	71,4	14,3	14,3	100
	Заједно са наставником	Ук.	15	4	0	19
		%	78,9	21,1	0,0	100
Укупно		Ук.	52	9	8	69
		%	75,4	13,0	11,6	100

$$\chi^2=6,41, df=4, p=0,170$$

Нема статистички значајне повезаности између самосталног, односно, несамосталног одабира особе са којом ће седети ученик са сензорним сметњама, нити то утиче на њихово међусобно слагање.

Дешава се да наставници у току часа спречавају да се међу ученицима одвија било какав облик комуникације. Одговори добијени на питање којим смо

предвидели да добијемо информације о том сегменту комуникације приказани су у Табели 73.

Табела 73: Комуникација међу ученицима на часу

Да ли наставник дозвољава разговоре међу ученицима на часу (да питају када им нешто није јасно)?	Ф	%
Дозвољава	57	82,6
Не дозвољава	12	17,4
Укупно	69	100,0

Готово сви ученици са сензорним сметњама тврде да наставник дозвољава разговоре међу ученицима на часу, док је много мањи број оних који тврде супротно.

Слобода ученика да на часу пита наставника ако му нешто није јасно показатељ је добре комуникације и атмосфере на часу. Стога смо ученике са сензорним сметњама питали да ли се пре за помоћ обрате наставнику или другу из клупе (Табела 74).

Табела 74: Комуникација међу ученицима и са наставником на часу – решавање нејасноћа

Ако ти нешто на часу није јасно кога радије питаш – друга из клупе или наставника?	ф	%
Наставника	40	58,0
Друга	22	31,9
Свеједно	7	10,1
Укупно	69	100,0

Ученици са сензорним сметњама најчешће бирају да питају наставника када им нешто није јасно, док се у таквим случајевима мањи број обраћа друговима. Од укупног броја испитаника, десетина мисли да је свеједно кога ће питати за помоћ. Мада је већи број ученика који се радије обраћа наставнику него друговима из одељења, на основу тога се не може установити да ли је разлог за такво понашање постојање више слободе која се осећа приликом обраћања

наставнику, веће поверење у његове одговоре или зато што је такав вид комуникације прихватљивији у току наставе.

Занимало нас је да ли је комуникација међу ученицима двосмерна, односно, да ли се други ученици обраћају за помоћ и ученицима са сензорним сметњама (Табела 75).

Табела 75: *Међусобно помагање међу ученицима на часу*

Да ли и тебе другови питају на часу када им нешто није јасно?	Ф	%
Питају	49	71,0
Не питају	20	29,0
Укупно	69	100,0

Највећи број ученика са сензорним сметњама тврди да их другови питају на часу у случају да им нешто није јасно, док мањи број испитаника сматра другачије.

На крају, ученике са сензорним сметњама смо питали да ли су имали неких проблема са друговима из одељења (Табела 76).

Табела 76: *Проблеми међу ученицима из одељења*

Да ли си некада имао проблема са друговима из одељења?	Ф	%
Да	33	47,8
Не	23	33,3
Безазлене свађе	13	18,8
Укупно	69	100,0

Када је реч о проблемима које су имали са друговима из одељења, скоро половина ученика (47,8%) тврди да их је доживело, трећина да није, док их је најмањи број испитаника окарактерисао као безазлене свађе.

Узме ли се у обзир број ученика који су имали проблема и оних који су учествовали у безазленим свађама, може се увидети да је две трећине ђака доживело тешкоће у комуникацији са другим ученицима. Ти подаци се не могу подробније разматрати док се не узму у обзир и они добијени на основу истих

питања која су постављена компаративном узорку – групи вршњака која нема сензорне сметње. Када бисмо имали такве податке, могли бисмо имати увид у степен изражености неке појаве и закључити да ли су разлике статистички значајне.

На први поглед се чини да се ученици са сензорним сметњама суочавају са истом врстом изазова и проблема као и њихови вршњаци без сметњи: супротстављање вршњацима, борба за прихватање, улажење у сукобе, разрешавање сукоба, начин одабира друга/другарице, прихватање статуса у групи вршњака и слично. Укључивањем ученика са сензорним сметњама у редован образовни систем даје им се прилика не само да се образују на исти начин као и вршњаци већ и да се на социјалном, психолошком и емотивном нивоу сусрећу са сличном врстом изазова и проблема, што је, свакако, својеврсна и једина права школа за живот.

У циљу стварања што боље слике када је реч о комуникацији која се одвија на пољу ученик са сензорним сметњама – вршњаци, испитаћемо у којој мери она зависи од типа сметњи (Табела 77). На основу налаза из теоријског дела истраживања, водили смо се претпоставком да ће та комуникација бити условљена типом сметњи. У жељи да проверимо ову хипотезу χ^2 квадрат тестом испитали смо однос комуникације на релацији ученик – ученик и тип сензорних сметњи.

Табела 77: Односи међу ученицима ван школе и тип сензорних сметњи

Да ли се виђаш са друговима ван школе?			Тип сметњи				Укупно	
			Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Да ли се виђаш са њима ван школе?	Да	Ук.	4	26	10	14	54	
		%	7,4	48,1	18,5	25,9	100	
	Не	Ук.	1	8	2	3	14	
		%	7,1	57,1	14,3	21,4	100	
	Понекад	Ук.	0	1	0	0	1	
		%	0,0	100,0	0,0	0,0	100	
Укупно			Ук.	5	35	12	17	69
			%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=1,37, df=6, p=0,968$$

Испитали смо да ли дружење ученика са сензорним сметњама и његових вршњака ван школе зависи од типа сметњи и закључили да они нису статистички значајније повезани. Дружење ван школе не зависи од типа сметњи, што се види и из табеле кростабулације, где су ученици са различитим типовима сметњи у скоро подједнаком броју потврдно одговорили на постављено питање.

Испитали смо да ли постоји повезаност између разлога за дружење ученика са сензорним сметњама и његових вршњака ван школе, као и типа сметњи (Табела 78).

Табела 78: Природа вршњачких односа ван школе и тип сензорних сметњи

Када се виђаш са друговима из одељења ван школе, да ли се чешће окупљате како бисте урадили домаћи задатак и учили или да бисте се играли?			Тип сметњи				Укупно
			Слеп	Слабовид	Глув	Наглув	
Када се виђаш са друговима из одељења ван школе, да ли се чешће окупљате како бисте урадили домаћи задатак и учили или да бисте се играли?	Урадили домаћи	Ук.	1	4	5	5	15
		%	6,7	26,7	33,3	33,3	100
	Играли	Ук.	4	17	6	7	34
		%	11,8	50,0	17,6	20,6	100
	И једно и друго	Ук.	0	14	1	5	20
		%	0,0	70,0	5,0%	25,0	100
Укупно		Ук.	5	35	12	17	69
		%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=10,24, df=6, p=0,115$$

Испитивањем смо закључили да не постоји значајна статистичка повезаност између разлога за дружење ученика са сензорним сметњама и његових вршњака ван школе и типа сметњи.

Настојали смо да утврдимо и коме се ученици са сензорним сметњама најпре обраћају за помоћ, наставнику или другу из клупе (Табела 79).

Табела 79: Комуникација међу ученицима и са наставником на часу – решавање нејасноћа и тип сметњи

Ако ти нешто на часу није јасно кога радије питаш, друга из клупе или наставника?		Тип сметњи				Укупно	
		Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Ако ти нешто на часу није јасно кога радије питаш, друга из клупе или наставника?	Наставника	Ук.	2	21	6	11	40
		%	5,0	52,5	15,0	27,5	100
	Друга	Ук.	2	11	4	5	22
		%	9,1	50,0	18,2	22,7	100
	Свеједно	Ук.	1	3	2	1	7
		%	14,3	42,9	28,6	14,3	10
Укупно		Ук.	5	35	12	17	69
		%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=2,08, df=6, p=0,912$$

Констатовали смо да одлука ученика са сензорним сметњама коме ће се обратити (другом ученику или наставнику) када му нешто није јасно не зависи од типа његових сметњи и утврдили да између те две варијабле не постоји битна статистичка повезаност. Тако ученикова решеност да се обрати другу или наставнику не зависи од типа сметњи.

Табела 80: Проблеми међу ученицима из одељења и тип сензорних сметњи

Да ли си некада имао проблема са друговима из одељења?		Тип сметњи				Укупно	
		Слеп	Слабовид	Глув	Наглув		
Да ли си некада имао проблема са друговима из одељења?	Да	Ук.	2	16	7	8	33
		%	6,1	48,5	21,2	24,2	100
	Не	Ук.	2	11	4	6	23
		%	8,7	47,8	17,4	26,1	100
	Безазлене свађе	Ук.	1	8	1	3	13
		%	7,7	61,5	7,7	23,1	100
Укупно		Ук.	5	35	12	17	69
		%	7,2	50,7	17,4	24,6	100

$$\chi^2=1,51, df=6, p=0,958$$

Закључили смо да не постоји значајна статистичка повезаност проблема који настају између ученика са сензорним сметњама и осталих вршњака и типа сметњи, односно, да несугласице међу њима нису условљене типом сметњи.

Резултати истраживања нас наводе на доношење неких важних закључака:

- Када је реч о дружењу са вршњацима из одељења, четвртина ученика са сензорним сметњама тврди да се дружи са свима, више од пола да се дружи са двоје, троје, па до десеторо другова из одељења, док најмањи број ученика (4,3%) мисли да у одељењу нема добре другове;
- Упитани да оцене квалитет односа са вршњацима, ученици су у великом броју оценили да су они добри, мањи број их доживљава као лоше или према њима има амбивалентан став (некада добар, некада лош). Свега 4,3% испитаника је приметило да се ученици издвајају по групама;
- Сви ученици кажу да се друже на одморима, а одговори показују да се у већој мери играју, а у мањој мери друже;
- Већина ученика са сензорним сметњама се виђа са друговима из одељења и након школе (79,7%). У највећем броју случајева они се друже због игре (49,3%);
- Налази истраживања говоре да самостални избор распореда седења ученика у учионици не утиче значајно на степен слагања међу њима;
- Већина ученика (82,6%) тврди да наставници дозвољавају разговоре на часовима. Велики број испитаника (58%) ће се за додатно објашњење обратити пре наставнику него другу или другарици из одељења;
- Велики је проценат ученика са сензорним сметњама (71%) који тврде да их другови из одељења питају да им појасне оно што нису разумели;
- Проблеме у комуникацији са вршњацима осетио је један број ученика са сензорним сметњама (47,8%), најмањи број испитаника је имао безазлене свађе (18,8%), док трећина тврди да није имала никаквих проблема.
- Подробније испитивање изнетих података захтевало би да контролни узорак, кога би чинили испитаници исте старосне доби, али без сензорних сметњи, одговоре на иста питања. На први поглед, ученици са сензорним сметњама суочавају се са истом врстом изазова као и њихови вршњаци –

сукобљавање са вршњацима, борба за прихваћеност, улажење у сукобе, разрешавање сукоба, начин одабира друга/другарице, прихватање статуса у групи вршњака и сл. Све до сада речено указује на то да се деци са сензорним сметњама њиховим укључивањем у редован образовни систем даје прилика не само да се образују на исти начин као и вршњаци већ и да се на социјалном, психолошком и емотивном нивоу баве сличном врстом изазова и проблема, што је, свакако, својеврсна и једина права школа за живот.

7. КВАЛИТЕТ АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ

Налази који се односе на квалитет активности наставника и ученика са сензорним сметњама у редовној настави добијени су из података прикупљених протоколом посматрања. Евиденција посматрача односила се на активности наставника, као и активности ученика у току часа. Бележене су све примећене активности код наставника које су се односиле на наставне задатке у вези са конкретним типом часа, као и оне усмерене на ученике. Слично томе, бележене су активности ученика са сензорним сметњама, усмерене на наставне задатке. Ради што јаснијег приказа резултата, одговоре смо сврстали у категорије, уз приложена објашњења.

Изнећемо налазе који се односе на врсте активности забележене код ученика са сензорним сметњама у редовној настави, настале на основу података прикупљених протоколом посматрања.

7.1. Активност ученика са сензорним сметњама у току часа

У Табели 81 приказани су збирни описи активности ученика са сензорним сметњама, посматрајући час у целини, настали тако што смо све забележене активности ученика сврстали у категорије активан је/није активан.

Табела 81: *Опис активности ученика на часу – општи подаци*

Опис активности	Ф	%
Активан је (учествује кроз разговор/активности, јавио се на часу, одговарао, преписивао...)	1018	88,8
Није активан (није одговарао, није се јављао на часу, нема урађен домаћи...)	123	10,7
Ради у посебним условима (са асистентом, посебна просторија, самостално са наставником)	5	0,43
Укупно	1146	100

Као што се може видети из табеле, највећи број ученика са сензорним сметњама је активан на часу, без обзира на то о ком облику активности је реч, док 10,7% ученика нема ниједну забележену активност, усмерену на садржаје часа. Налаз се може тумачити као забрињавајући, а разматрање резултата добијених поводом одређених делова часа допринело би разјашњењу оваквих збирних налаза. Процент ученика који раде у посебним условима је занемарљив.

У Табели 82 приказан је исти предмет посматрања (активност ученика), али у уводном делу часа.

Табела 82: *Опис активности ученика у уводном делу часа*

Активности ученика	Ф	%
Слуша/гледа, прати и активан је	55	44,71
Јавља се и одговара, учествује у разговору	32	26,01
Преписује уз помоћ наставника/друга или самостално	14	11,38
Не учествује, не прати, нема урађен домаћи	13	10,57
Учествује кроз активности: дели вежбанке, бомбоне	4	3,25
Вади прибор за рад, припрема се	3	2,44
Седе и чекају	1	0,81
Није присутан	1	0,81
Укупно	123	100

Забелешке из протокола приказују различите врсте активности, на основу којих смо процењивали да ли ученик са сензорним сметњама учествује у наставном процесу који се одвија на конкретном часу, што је у збирној табели означено са *активан је*. Изостанак таквих активности приказан је у категорији *неактиван је*.

Подаци показују да је у уводном делу часа око 15% ученика са сензорним сметњама показало одсуство било какве активности. На три часа је, током уводног дела, забележено чак и хаотично стање у одељењу. Будући да је наше истраживање дескриптивног карактера, нећемо улазити у даљу интерпретацију добијених резултата, нити у оцењивање успешности укључивања ученика са сензорним сметњама у редовну наставу, али можемо констатовати да су опсег и врсте забележених активности довољан показатељ да су ученици са сензорним сметњама већим делом активни учесници наставног процеса у редовној настави.

Налази добијени применом протокола посматрања активности ученика са сензорним сметњама, који се односе на централни део часа, приказани су у Табели 83.

Табела 83: *Опис активности ученика у централном делу часа*

Активности ученика	Ф	%
Ради (пише, чита, подвлачи, преписује, одговара)	32	23,53
Преписује уз помоћ наставника/друга или самостално	24	17,65
Слуша/гледа, прати и активан је	22	16,18
Сам решава задатке	15	11,03
Решава задатке, излази пред таблу	8	5,88
Јавља се и одговара	6	4,41
Немиран, незаинтересован, излази ван	6	4,41
Тражи помоћ наставника	5	3,68
Тражи помоћ друга	4	2,94
Има потешкоће у праћењу	4	2,94
Миран, али има активности неvezане за садржај часа	3	2,21
Чита	3	2,21
Ради са посебним материјалом	2	1,47
Учествује у разговору	1	0,74
Не учествује/не прати/нема урађен домаћи	1	0,74
Укупно	136	100

Опсервације посматрача о активности ученика у централном делу часа показују још већи опсег активности, које указују на ангажованост ученика са сензорним сметњама у настави која се одвијала на конкретном часу, на којем је вршено праћење. Ученици су у великој мери активни, за једног ученика забележено је потпуно одсуство активности, док се по пар ученика бави активностима које нису везане за садржај часова, уз ометање или без ремећења наставе. Код четири ученика видљиве су и забележене потешкоће у праћењу наставе.

Анализом података добијених применом протокола посматрања активности ученика са сензорним сметњама у завршном делу часа можемо уочити опсег забележених активности. Оне су изложене у Табели 84, и то према процентуалној заступљености.

Табела 84: *Опис активности ученика у завршном делу часа*

Активности ученика	Ф	%
Слуша/гледа, прати и активан је	18	16,36
Преписује уз помоћ наставника/друга или самостално	18	16,36
Записује домаћи	16	14,55
Јавља се и одговара	9	8,18
Завршава/завршио са обавезама	9	8,18
Сам решава задатке	6	5,45
Тражи помоћ друга	5	4,55
Предаје свеску наставнику	5	4,55
Учествује у разговору	4	3,64
Проверава урађено	4	3,64
Тражи помоћ наставника	3	2,73
Чита	3	2,73
Има потешкоће у праћењу	3	2,73
Пасиван је	3	2,73
Ради (пише, чита, подвлачи, преписује, одговара)	2	1,82
Миран, али има активности невезане за садржај часа	1	0,91
Немиран, незаинтересован, излази ван	1	0,91
Укупно	110	100

У завршном делу часа примећује се велика и разноврсна активност ученика, док је много мањи број оних који су у овом делу часа испољили неки вид неконструктивности.

Резултати истраживања који су добијени применом протокола посматрања активности ученика са сензорним сметњама могу се сумирати на следећи начин:

- Посматрањем података који се односе на одређене делове часа или на час у целини, може се уочити да је највећи проценат ученика активно укључен у наставни процес кроз неку врсту активности;
- Анализирањем активности ученика са сензорним сметњама у уводном делу часа установили смо да највећи број слуша/гледа, прати и активан је, јавља се и одговара, преписује уз помоћ наставника/друга или самостално, учествује у разговору или кроз активности, вади прибор за рад, припрема се;
- Посматрањем активности ученика са сензорним сметњама у централном делу часа установили смо да највећи број ради (пише, чита, подвлачи, преписује, одговара), преписује уз помоћ наставника/друга или самостално, слуша/гледа, прати и активан је, сам решава задатке, излази пред таблу, јавља се и одговара;
- Резултати истраживања откривају неусмереност ученика са сензорним сметњама на ток и садржај часа, и то када је реч о његовом централном делу, пошто се они баве садржајима који нису у вези са садржајима часа или озбиљно ометају његов ток својим понашањем.
- Најмањи је проценат ученика са сензорним сметњама код којих је забележена неактивност на завршном делу часа.

За потребе истраживања користили смо протоколе посматрања у којима су евидентиране активности наставника у редовној настави, у коју је укључен ученик са сензорним сметњама. Приказаћемо налазе добијене на основу прикупљених података.

7.2. Активност наставника на часу

За потребе приказивања резултата на нивоу целине часа, изложићемо збирне описе активности наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама, настале тако што смо све забележене активности наставника сврстали у две категорије у односу на то да ли наставник спроводи активности предвиђене припремом, а да у исто време обраћа или не обраћа посебну пажњу на ученике са сензорним сметњама (Табела 85).

Табела 85: *Опис активности наставника на часу – општи подаци*

Опис активности	Ф	%
Наставник спроводи активности предвиђене припремом (пита, предаје, најављује шта ће се радити на часу...)	1045	91,2
Наставник спроводи активности предвиђене припремом и посебну пажњу обраћа на ученике са сензорним сметњама	101	8,8
Укупно	1146	100

Као што се може видети из Табеле 85, забележен је веома мали проценат активности наставника током рада које су истовремено усмерене и на наставне садржаје и на ученика са сензорним сметњама. Овакав податак охрабрује, имајући у виду захтевност улоге наставника, од кога се очекује да своју пажњу паралелно усмерава и на наставне циљеве и задатке предвиђене припремом за час, као и на индивидуалне потребе ученика у одељењу.

За потребе приказа резултата на нивоу уводног, а касније централног и завршног дела часа, изложићемо детаљније описе активности наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама (Табела 86). Посматрачи су имали задатак да системским посматрањем прате понашање наставника на часу и своје одговоре забележе у протоколима посматрања.

Табела 86: *Опис активности наставника у уводном делу часа*

Активности наставника	Ф	%
Пита, понавља градиво са ученицима	51	40,48
Најављује шта ће се радити на часу	21	16,67
Дели контролне, вежбанке, листиће	11	8,73
Проверава домаће задатке	9	7,14
Записује на табли	9	7,14
Пита и обраћа пажњу на ученика са сензорним сметњама	7	5,56
Разговара, помаже	6	4,76
Чита оцене	3	2,38
Прозива, даје задатак, изводи ученике пред таблу	3	2,38
Диктира	2	1,59
Објашњава ученику са сензорним сметњама посебно	2	1,59
Грди ученике који се неадекватно понашају према ученику са сензорним сметњама	1	0,79
Пева са ученицима	1	0,79
Укупно	126	100

У Табели 86 приказано је забележено понашање наставника у уводном делу часа. Као што се из приложених налаза може видети, веома мали број активности наставника усмерен је на наставни садржај уз посебно обраћање пажње према ученику са сензорним сметњама.

У Табели 87 представљено је понашање наставника на централном делу часа. Приметна је далеко мања разноврсност забележених активности него у уводном делу, али се из приложених налаза може запазити да је број активности усмерен и према ученику са сензорним сметњама много већи, што веома охрабрује.

Табела 87: *Опис активности наставника у централном делу часа*

Активности наставника	Ф	%
Посебну пажњу обраћа на ученика	44	35,2
Пита, објашњава, анализира, надгледа	37	29,6
Пише, објашњава, дискутује	16	12,8
Чита и разговара о прочитаном, анализира, пита	15	12
Диктира, објашњава	9	7,2
Задаје задатке	4	3,2
Укупно	125	100

У Табели 88 представљени су налази добијени из протокола посматрања који се односе на понашање наставника у завршном делу часа. Подаци говоре да је процентуална заступљеност активности наставника, усмерених према ученику са сензорним сметњама најмања у завршном делу часа у односу на уводни и централни.

Табела 88: *Опис активности наставника у завршном делу часа*

Активности наставника	Ф	%
Задаје домаће задатке	38	34,23
Проверава, пита, понавља градиво са ученицима	37	33,33
Резимира, надгледа ученике	17	15,32
Посебну пажњу обраћа на ученика са сензорним сметњама	6	5,41
Најављује следећи час	4	3,61
Објашњава	4	3,61
Пожурује ученике да завршавају са радом	3	2,7
Ништа	2	1,8
Укупно	111	100

У завршном делу часа наставници углавном задају домаћи и спроводе активности везане за рекапитулацију онога што су предавали на часу.

Посматрањем часа у целини, може се закључити да наставник обраћа недовољно пажње на ученике са сензорним сметњама (пита, објашњава) и да највећи део његових активности представљају оне предвиђене припремом за час (пита, предаје, мотивише...). Сличан закључак се намеће и уколико се посматрају делови часа, у првом реду уводни и завршни, где је и најмањи проценат активности наставника посебно усмерен на ученика са сензорним сметњама. У централном делу часа наставник мало чешће обраћа пажњу на ученика са сензорним сметњама, док у преосталим ситуацијама и даље спроводи оно што је предвидео припремом за час. Завршни део часа, у највећем броју случајева, наставници користе да задају домаће задатке и рекапитулирају час.

Пажње вредни подаци добијени из протокола посматрања говоре да се међу најчешће коришћеним наставним средствима појављују читанка и табла. Наставници редовно користе таблу да би исписали наставни садржај ученицима, али и нацртали и појаснили. Не постоје забелешке које сведоче о прилагођености садржаја са табле ученицима са сензорним оштећењима. Петина забелешки указује на коришћење читанке, која је у шест случајева прилагођена, четири пута је забележено да је делимично прилагођена, а седам пута да није прилагођена ученику са сензорним сметњама.

Важно је напоменути да немамо у свим протоколима оцену прилагођеност места/позиције ученика са сензорним сметњама у учионици у односу на његове потребе, али да две трећине сакупљених одговора указује на то да услови јесу, док једна трећина сматра да нису прилагођени ученику са сензорним сметњама.

Као што је више пута напоменуто, наше истраживање је дескриптивног карактера и служи томе да се уочи ситуација у пракси. Изнети подаци се могу третирати као забелешка и опис онога што се дешава у реалној образовној ситуацији и немамо могућности да процењујемо да ли су прилике које смо забележили оптимално одговарајуће за ученике са сензорним сметњама. Међутим, чињеница је да се у настави све више иде ка томе да наставници имају индивидуални приступ ученицима, уважавајући на тај начин потребе, могућности

и потенцијале својих ђака. Ако се ствари посматрају на тај начин, може се установити да проценат ситуација у којима наставник заиста и примењује индивидуални приступ није задовољавајући и да се мора озбиљно радити на томе да се настава прилагођава ученицима.

Можемо извести неколико важних закључака на основу добијених резултата истраживања:

- Када је реч о активностима ученика сензорним сметњама на часу у целини, највећи број ученика слуша/гледа, прати и активан је (88,8%), док мањи број ученика не учествује активно/не прати/бави се садржајима који нису у вези са садржајима наставе, а незнатан број ученика ради у посебним условима (0,43%);
- Подаци прикупљени приликом посматрања активности наставника указују да на веома малом броју часова они, поред усмерености на наставне садржаје, обраћају посебну пажњу на ученике са сензорним сметњама (питају, објашњавају, појашњавају), а то у највећем броју случајева чине на централном делу часа. Активности наставника предвиђене наставним припремама доминантно су заступљене (питају, предају, мотивишу...);
- Добијени подаци су дескриптивног карактера, као и само истраживање. Уколико се узме у обзир тенденција основно-школског система у Србији, по којој настава треба што више да се прилагођава појединачном ученику, његовим могућностима, потенцијалима, потребама, онда подаци добијени опсервацијом могу да се узму са извесним степеном незадовољства. Уочено је да се наставници и даље доминантно држе сопствене припреме за час и да су одступања у циљу индивидуализације наставе минимална (апроксимативно око 10%).

IV ДЕО

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

И

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

ИСТРАЖИВАЊА

Спровођење инклузије и обезбеђивање друштвених услова који би одговарали сваком појединцу, омогућавајући испуњавање основних људских, али и индивидуалних потреба, умногоме превазилази *питање законодавства*. У теоријском делу рада приказали смо на једном, али, свакако, не и једином примеру, како је текао процес доношења закона из области инклузије, који су одраз основних начела и вредности заједнице у којој се те промене манифестују у односу према особама са сметњама у развоју, али, самим тим, и према сваком члану друштва. Са сигурношћу можемо тврдити да доношење закона не гарантује њихово аутоматско спровођење, а можда најмање осигурава *промену свести* појединаца који то друштво чине.

При помену речи *инклузија* неизоставно се намеће питање колико је сваки појединац, који себе сматра припадником већинског дела заједнице, спреман да прихвати особу која се по нечем битном разликује и призна је *равном по правима*. Питање је и колико свако од нас жели да, са позиције са које уочава нечије *сметње*, уложи напор не би ли дошао у позицију да уочи *разлике*, посебно оне настале због искустава које условљавају различитости, које се због тога могу посматрати и као *предности*. С обзиром на то да промена перспективе – *са уочавања сметњи на уочавање разлика, а са уочавања препрека на уочавање предности у смислу добити од процеса њиховог превазилажења* – подразумева улагање одређеног напора и може бити и веома захтевна, природна је појава *отпора*. Чини се да нема дискусије на тему инклузије, која неће покренути питање о великим отпорима који постоје у сваком од нас.

Инклузија се тиче колико *појединца*, толико и *друштва* у целини. Прича о инклузији, сведена на ниво циљева, може се посматрати узрочно-последично – ако остваримо циљ да сваком појединцу једне заједнице обезбедимо услове у којима ће моћи да се развија до пуне мере својих потенцијала, тиме ћемо обезбедити и могућност да свака индивидуа допринесе заједници, што ће утицати да се сама заједница развија до пуне мере капацитета свих који је сачињавају.

Нема бољег и сигурнијег начина за омогућавање напретка једне заједнице од улагања у будуће нараштаје, а то је најбоље учинити путем образовног система. Право на образовање је основно право сваког детета, чиме му се

омогућава да се кроз равноправно учешће у школској заједници, припреми да као одрасла особа постане и равноправни учесник друштва у којем живи.

Предмет нашег истраживања је организација наставе у редовним школама, у које су укључени ученици са сензорним сметњама. Хипотеза коју смо поставили на почетку каже да организација наставе у редовним школама обезбеђује инклузивну праксу, у коју су укључени ученици са сензорним сметњама.

Значај овог истраживања огледа се у томе што није било сличних у нашој средини, а што ни она рађена у свету нису заступљена у већем обиму, јер се ученици са сензорним сметњама (сметње у развоју вида и слуха) нису посматрали издвојено од ђака са другим сметњама. Након увида у инклузивну праксу, која се примењује у раду са ученицима са сензорним сметњама у нашој средини, може се указати на проблеме са којима се суочавају и ученици и наставници који са њима раде, па се може кренути у њихово решавање.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Утисак који остављају интерпретирани резултати истраживања делује веома комплексно. Најпре, потврђена је претпоставка изнета у уводу дискусије, да законске регулативе не значе истовремено и њихово поштовање, као ни постизање резултата у пракси. Закон је један, а ситуација из праксе указује на то да се правни акти не морају примењивати или да се примењују на различите начине.

Узорак истраживања је потврдио да су ученици са сензорним сметњама укључени у редовну наставу у образовном систему. Закључили смо да постоје минимална прилагођавања, која се односе на распоред седења у учионици и адаптацију наставних средстава, што је основа без које инклузивна пракса не може започети. Анализирамо ли како и колико се наставни планови и програми заиста прилагођавају индивидуалним способностима и могућностима ученика, не долазимо до јединственог одговора. Систем је понудио разичита решења, као и правила за њихову примену (мере индивидуализације, ИОП 1, ИОП 2), која се не морају поштовати или се могу примењивати на различите начине, а то је потврдило и наше истраживање.

Импликације проистекле из теоријских налаза, који се тичу истраживачких задатака, нису универзалне, већ указују на неопходност индивидуалног организовања наставе у складу са потребама конкретног ученика, у овом случају, оног са сензорним сметњама. Када је реч о овом типу наставе, издвајају се смернице које би требало уважити приликом прилагођавања услова у којима се изводи настава. Истраживањем организације наставе у редовним школама, у које су укључени ученици са сензорним сметњама и разматрањем добијених података, извели смо следеће закључке:

1. Постоји изражена свест наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама о значају материјално-техничких услова рада

(акустика, осветљеност, распоред седења, прилагођавање већ постојећих наставних средстава). Упоредо са повећањем дужине радног искуства, наставници у већој мери увиђају значај прилагођавања наставних средстава и дидактичких материјала за успех ученика у савладавању градива. Одговори наставника указују на слабију опремљеност школа посебним техничким условима, наставним средствима и дидактичким материјалима, намењеним ученицима са сензорним сметњама. Ипак, наставници су спремни да прилагоде постојеће услове рада у одељењу које похађа ученик са сензорним сметњама. Приликом креирања оптималних услова за извођење наставе, наставници су спремни да користе најбољи извор информација који им у томе може помоћи, попут самих ученика или особа из њиховог најближег окружења (родитељи, браћа, сестре, најбољи пријатељи).

2. Свест наставника о важности услова у којима ученик стиче знање за успех који ће том приликом постићи, повећава њихову спремност да се упусте у припремање индивидуалног образовног плана за ученике са сензорним сметњама.
3. Резултати истраживања говоре да је, када је реч о организацији наставе, најприсутнији фронтални облик рада, било да се посматра час у целини или његови појединачни делови. Ситуација је иста и када се избор облика рада сагледа у односу на његов програм. Наставници су се једино у централном делу часа, у случајевима када са ученицима са сензорним сметњама раде по ИОП-у 2, у највећој мери одлучивали за индивидуални облик рада.

Веома је важно подстицати и стимулисати наставнике на коришћење разноврсних облика рада, како би овладали својим способностима, стичући прилику да час модерирају и на други начин, а не само контролисањем атмосфере у учионици и узимањем *главне речи*.

4. Наставници су склони да комбинују облике рада које примењују у настави са типовима часова, али су показали тенденцију да, приликом припремања завршног дела часа, практикују већ испробане и уходане

- обрасце извођења наставе. Подаци указују и на то да се посебна пажња придаје завршници и да су у том сегменту они најмање спремни на експериментисања и примену разноврсних облика рада.
5. Наставници претежно негују традиционални приступ, слабије користећи методе које захтевају дужу припрему и већу укљученост ученика у рад. Посматрајући целину часа, независно од његовог типа, дијалогска и монолошка метода су највише заступљене, и то у подједнакој мери, док се писани и графички радови примењују ређе, а најслабије рад са текстом и демонстрација. Подаци о заступљености метода рада говоре да је фронтални рад најприсутнији. Резултати истраживања намећу питање колико наставник, кроз такав начин рада, успева да све ученике подједнако укључи у процес извођења наставе.
6. Разматрањем одлика комуникације која се одвија између наставника и ученика са сензорним сметњама, закључили смо да скоро трећина ученика сматра да их наставник не укључује у рад за време предавања, што је сагласно са подацима који говоре о заступљености појединих метода и облика рада. Одговори 10% ученика сведоче да им наставник не прилази и не помаже, што представља забрињавајућ податак, нарочито се имају на уму основни постулати инклузивног образовања, као и тип сметњи који је у фокусу истраживања.
- Не постоји статистички значајна повезаност између иницијативе коју наставник испољава према ученику и типа сметњи, будући да свима прилази подједнако. Подаци добијени од наставника говоре да слабовиди ученици не питају за објашњење када им нешто није јасно. Одговори ученика казују да 15,9% није слободно да се обрати наставнику за објашњење, док трећина испитаника тврди да их наставник никада не пита да ли су разумели лекцију и да ли ју је потребно појаснити.
7. Од укупног узорка ученика са сензорним сметњама, четвртина тврди да је имала проблем са неким од наставника. Испитаници су имали потребу да говоре о међуљудским односима, који нису били споменути у упитницима. Истраживање је показало да постојање несугласица између

ученика и наставника не зависи од типа сметњи. Од укупног броја оних који су имали проблем са неким наставником, половина је слабовидих, док другу половину чине глуви, потом наглуви, док је слепих најмање. Природу и узроке ових несугласица би требало испитати у неким наредним истраживањима.

8. Две трећине узорка је одговорило на питање о групном раду са вршњацима, међу којима више од половине сматра да се та пракса ретко практикује. Ученици, углавном, мисле да се добро слажу са вршњацима приликом заједничког рада. Било би добро испитати да ли њихови одговори зависе од тога колико често имају прилику да раде у групи и да ли учешће у таквом облику рада поспешује развој појединих вештина, као што су вештина сарадње и добре комуникације.
9. Да би се потпуније сагледали подаци о вршњачкој комуникацији ученика са сензорним сметњама, морали би се посматрати и они добијени из контролног узорка, кога би чинили испитаници исте старосне доби, али без сензорних сметњи, који би одговарали на иста питања.

На први поглед, ученици са сензорним сметњама суочавају се са истом врстом изазова као и просечан ученик њихове старосне доби – супротстављање вршњацима, борба за прихваћеност, улажење у сукобе, разрешавање сукоба, начин одабира друга/другарице, прихватање статуса у групи вршњака и сл. Одговори су веома разноврсни и обухватили су све категорије, од чега је највише пажње привукло то што двадесети део узорка тврди да нема другове/другарице у одељењу, а толики број испитаника сматра да се вршњаци издвајају по групама. Са друге стране, сви ученици кажу да се играју и друже на одморима. Већина ђака са сензорним сметњама се виђа са друговима из одељења и ван школе (79,7%), иако половина од њих истиче игру као повод за сусрете.

Већина ученика сматра да наставници дозвољавају разговоре међу ученицима на часовима, али се више од половине изјаснило да би се за додатно објашњење обратило наставнику, а ређе другу и другарици из одељења. Две трећине ученика са сензорним сметњама тврди да их

другови из одељења питају у случају када им је потребно појашњење. Скоро половина ученика са сензорним сметњама приметила је проблеме у комуникацији са осталим ученицима, док једна трећина није имала таква искуства.

Резултати истраживања говоре да се укључивањем ученика са сензорним сметњама у редован образовни систем обезбеђује прилика да се образују на исти начин као и вршњаци, као и да се на социјалном, психолошком и емотивном нивоу суоче са истом врстом изазова и проблема, што за њих представља својеврсну животну школу.

10. Посматрањем активности ученика са сензорним сметњама на целом часу, закључили смо да је највећи број њих активан, да слуша, гледа и прати. За разлику од њих, десетина испитаног узорка не учествује на часу, не прати и борави у неконструктивној атмосфери, док само неколицина ради у посебним условима.

Праћењем понашања наставника могли смо закључити да у врло малом броју случајева они, поред усмерености на сопствену припрему за час, обраћају пажњу на ученике са сензорним сметњама. Наставници чешће предају и питају ученике него што их мотивишу или им објашњавају. Подаци су, као и само истраживање, дескриптивног карактера, али се, и поред тога, мора констатовати да се наставници, углавном, држе сопствене припреме за час и да су одступања у циљу индивидуализације наставе минимална (апроксимативно, око 10%).

Изношењем закључних резултата истраживања, настојаћемо да укажемо на који се начин они могу побољшати, не би ли се унапредила наставна, односно, инклузивна пракса, од чега би корист имали и наставници и стручна јавност.

- Ако се узму у обзир предности и мане сваког појединачног облика рада, посебно у пракси у коју су укључени ученици са сензорним сметњама, било би пожељно мотивисати наставнике да, осим фронталног, користе и друге облике рада. На тај начин би овладали планирањем

потребног времена и контролисањем тока часа са позиције координатора ученичких активности, било да се оне реализују индивидуално, групно или у пару.

- Истраживање је показало да постоји спремност неких наставника да приступе изради ИОП-а када у групи имају ученике са сензорним сметњама, што значајно утиче и на повећану употребу индивидуалног облика рада у односу на доминантно заступљени фронтални. Стога би било веома корисно, нарочито имајући у виду законску обавезу формирања и реализовања активности школских инклузивних тимова, мотивисати и охрабрити наставнике који још имају отпор према изради ИОП-а да почну са његовом применом. У томе би значајно помогло обогаћивање активности тимова за инклузију интердисциплинарном сарадњом, било кроз размену искустава или узајамне посете наставника часовима.
- Будући да резултати истраживања указују на то да наставници у највећој мери негују традиционални приступ и да нису склони коришћењу метода које захтевају дужу припрему и подразумевају већу укљученост ученика у рад, то постоји потреба да се стимулишу на разноврсније коришћење наставних метода. Због тога је неопходно испитати на које начине се могу унапредити компетенције наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама, у циљу сразмерног присуства различитих метода и облика рада у настави. Поред тога, требало би, у неким будућим истраживањима, испитати да ли ученицима са сензорним сметњама највише одговарају методе рада које се примењују или су оне погодне зато што се у тим случајевима не испољавају тешкоће приликом савладавања градива.
- Одговори ученика наводе на закључак да је комуникација можда и најслабија карика у наставном процесу. Због тога треба размишљати у правцу организовања посебних семинара, који би унапредили вештину комуникације наставника који раде са ученицима са сензорним сметњама.

Комуникација увек подразумева двосмерност, те ако наставници желе да ученицима да ставе до знања да је у реду тражити појашњења када су потребна, онда је најбоље да их повремено и сами понуде. Повратна информација може бити веома значајна, будући да је наставници могу искористити као неизоставни део процеса самоевалуације. Избегавање комуникације, којим се отклања нелагодност, присутна са обе стране, спутава и развој и наставничких компетенција и личности ученика.

- Више пута смо напоменули да је ово истраживање дескриптивно, да изнети подаци представљају опис реалне образовне ситуације и да немају претензију да буду оцена рада наставника или спремности школе да прихвати ученике са сензорним сметњама. Ипак, резултати истраживања показују да стање у пракси није задовољавајуће и да се мора више радити на прилагођавању наставе и наставних планова потребама ученика.
- Наше истраживање је мали допринос проучавању инклузивне праксе и могући подстицај за будућа проучавања, која ће шире анализирати организацију наставе у редовним школама, у које су укључени ученици са сензорним сметњама. Бројне студије, на које се позивамо у теоријском делу рада, доносе препоруке, од којих се само неке, у одређеној мери, могу применити у нашој образовној средини, посебно уколико зависе од материјално-техничких ресурса којима школе располажу. Међутим, велики број препорука тиче се комуникације, првенствено оне успостављене на релацији наставник – ученик са сензорним сметњама, али и ученик са сензорним сметњама – вршњаци. Такође, указује се на значај успостављања односа и укључивања у процес социјализације за развој личности сваког појединачног ученика, а нарочито оног са сензорним сметњама, које му умногоме отежава комуникацију.
- Веома је важно спровести даља истраживања дескриптивног карактера, којима би се увели контролни узорци ради поређења, тако што би били уједначени по свим варијаблама, осим варијабле присуства сензорног сметњама.

- Упутно би било упоредити задовољство ученика квалитетом наставе унутар узорка ученика са сензорним сметњама. Узоркована група би се могла поделити на ученике који су у већој мери искусили индивидуализацију наставе и групе која ради по неизмењеним плановима и програмима.
- Нужно би било подробније истражити систем подршке који наставници тренутно користе за сопствено оснаживање за изазове у раду са ученицима са сензорним сметњама, али и оне чија би примена била подједнако корисна и пожељна.

Уколико пред наставнике изнесемо задатке који су истовремено и изазови, онда је нужно понудити им и систем подршке, при чему неке од њих могу и сами да пронађу. Ученик са сензорним сметњама је наставников најбољи сарадник. Ако се почетни ставови једне и друге стране базирају на остваривању добре комуникације и размени информација, стварају се чврсти темељи за будућу сарадњу. Систем може понудити подршку наставницима, не би ли се оснажиле компетенције, које се, иначе, изграђују развијањем вештина комуникације. И чланови ученикове породице могу бити одличан извор информација, па тако родитељи, као наставникови сарадници, могу поделити драгоцене податке о свом детету. Не треба пренебрегнути ни сарадњу са стручњацима који су, ако не од рођења, а оно од првих година живота, упућени на дететов проблем, раде са њим и поседују специјализовано знање о природи сметњи. Могуће је да се од стручњака који добро познаје ученика, добију препоруке за рад у школским условима. Систем би наставницима могао да понуди специјализоване обуке или семинаре, који би се организовали према типу сметњи. Када је реч о облицима подршке, не треба занемарити ни вршњаке, који могу бити непроцењив извор информација. У теоријском делу рада смо скренули пажњу на значај вршњачке подршке и социјализације, као најзначајнијих фактора развоја личности, који се, када је о инклузивном образовању реч, пречесто занемарују. Системска подршка у том контексту односи се на организовање обука и семинара, који се баве оснаживањем наставника као посредника у процесу вршњачке социјализације.

Резултати овог истраживања указују на то да је принцип очигледности доминантно заступљен, што значи да се ученицима знање презентује преко чула вида и слуха. Такве околности ће значајно утицати на квалитет наставе, која се спроводи са ученицима са сензорним сметњама. Ипак, треба говорити о облицима подршке који се могу понудити наставницима у пракси. Требало би размотрити њихове компетенције, стечене регуларним образовањем, као и доступност стручне литературе из ове области, која се углавном своди на приручнике. Такође, ваљало би правилно одабрати тип обуке из области која би највише користила наставницима који раде са ученицима са сензорним сметњама. Неопходно је успоставити озбиљан систем подршке, ослоњен на усвајање практичних вештина, применљивих у даљој настави, почев од алтернативних вештина комуникације, чиме би се избегла свеprisутност принципа очигледности, али понудити и специјализоване курсеве, који би били усмерени на индивидуализацију наставе према типу сметњи. Резултати истраживања указују на минималну заступљеност групних облика рада приликом организације наставе, док теорија истиче његов значај, посебно када је реч о инклузивном образовању.

Најлакше би било пребацити одговорност на наставнике када је у питању неадекватно спровођење инклузивне праксе, али не треба занемарити квалитет система подршке, који би требало да их оснажи како би тај процес могли да спроведу у складу са законским актима. Правни акти јасно назначавују *шта* у пракси треба постићи, али не откривају *како* то урадити. Питање је да ли се одговори могу пронаћи у доступним приручницима.

У теорији се истиче усмереност на индивидуалне могућности, потенцијале, потребе, а не на сметње, пошто би се на тај начин омогућио оптимални развој сваког ученика. Индивидуализација наставе треба да представља циљ прилагођавања наставног процеса, али не зато што закон тако налаже, већ због тога што су на првом месту добробит и развој ученика. Значај образовања у школском систему је неоспоран, али је неопходно испунити одређене предуслове, како би се он реализовао на адекватан начин. Потребна за припадањем је једна од најзначајнијих потреба сваке особе, због чега се велика

пажња мора поклонити и вршњачкој социјализацији, а истраживањем смо утврдили да је наставник у пракси још увек углавном усредсређен на образовне планове и програме. Присетимо ли се секундарних последица сметњи, нарочито слуха, о којима је било речи у теоријском делу рада, схватићемо колика одговорност лежи на наставнику који треба да испрати ученика у процесу савладавања градива, али и свеукупног развоја личности.

Сигурни смо да резултати овог истраживања не би изненадили ниједног практичара, па стога нису ни аутора ове студије. На добијену слику засигурно су утицали недостатак материјалних средстава, обасипање наставника папирологијом и непотребном администрацијом и високи захтеви које намећу законске регулативе. Успешност извођења наставе у одељењима која похађају ученици са сензорним сметњама треба посматрати искључиво на индивидуалном плану. Решење бројних проблема, са којима се практичари сусрећу, могло би се пронаћи у организовању експертских округлих столова или трибина, где би се приказали примери добре праксе и размењивала искуства, што би наставнике могло да растерети од оптерећења наметнутих системом.

Статистика има своје предности, али и мане, па се тако могу пренебрегнути примери изузетних постигнућа, који би могли бити одлична смерница у раду наставницима који се боре са великим изазовима. Због тога би и ово истраживање, када би се поново радило, претрпело корекције, па би се у раду користило много више индивидуализованих инструмената, усмерених на конкретног ученика или наставника. Акцент би био на протоколима праћења једног ученика и наставника, интервјуима и приказима примера добре праксе. Слика добијена на тај начин би, вероватно, имала много више ведријих тонова и као таква мотивисала и охрабрила све оне који се спремају да се упусте у битку са великим изазовима инклузивног образовања.

Инклузивно образовање подразумева индивидуализацију за све. Због тога је значајно израдити што већи број студија случаја и примера добре праксе када су у питању ученици са сметњама, надарени, али и сви остали ученици. Дескриптивна истраживања овог типа могу да послуже као одлична основа, на којој би се базирале даље идеје и конструисале смернице. Статистичким

подацима приказујемо општу слику стања у пракси, али се тек конкретнијим приказом кроз индивидуални приступ, примењен чак и на нивоу истраживања, приближавамо индивидуализацији коју желимо да остваримо у пракси, односно, раду са ученицима са сензорним сметњама.

Ако се прихвати и спроводи начело да је индивидуализација потребна свима, морало би се радити на адекватном образовању наставника. Тако би се изучавање области које се тичу вештина комуникације, вршњачке социјализације, развојне психологије или предмета који би се бавио инклузивним образовањем морало увести на свим факултетским групама које образују наставничке кадрове. До системских промена доводи тек систематски приступ. Праксом би се стечена знања могла надоградити кроз трибине, округле столове, радне групе, где би се размењивали знање и искуство, али и растеретили наставници који се налазе у незавидном положају у односу на изазове са којима се сусрећу.

Приступ *индивидуализација за све* би могао искоренити маргинализацију, упирање прстом у недостатке, сметње, мањкавости, тешкоће, а отворио свет нових могућности, који стоје пред сваким људским бићем. Тако би се избегла поређења међу људима, осим оног на које би сваки ученик имао право – поређења са најбољом могућом верзијом себе.

ЛИТЕРАТУРА

- American Speech-Language-Hearing Association. *Effects of Hearing Loss on Development*. Pristupljeno 16. avgust 2013. <http://www.asha.org/public/hearing/disorders/effects.htm>.
- Anthony, F.D. (2005). *The Complete Idiot's Guide to Success as a Teacher*, Pristupljeno 12. maj 2014, <https://www.teachervision.com/problem-solving/teaching-methods/48451.html>.
- Арсеновић, М., Ешкировић, Б., Јаблан Б (2005). Мишљење наставника специјалних школа о свом положају и променама у школи. У С. Голубовић и сар. (ур.), *Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју* (стр. 307–361). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
- Bach, H (1999). *Theorie der Sonderpädagogik (Fernstudienkurs 4582)*. Hagen: FernUniversität.
- Beck, C (1990). Better Schools: A Values Perspective. U: *Deset godina reformi obrazovanja u nekim evropskim zemljama*, Beograd: RS MPS, 2001.
- Becker, H. J (1998). *Teaching, Learning, and Computing*. National Survey, CA: Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California, Irvine And University of Minnesota.
- Bennett, S. N. (1978). Recent research on teaching: a dream, a belief, and a model, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, 127–147.
- Blickle, T. (1998). *Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung in einer Grund – und Hauptschule*. Dortmund: Kohlhammer.
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures?*. Exeter: Intellect Books.
- Booth, T, Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе*. Београд: Save the children: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Booth, T, Ainscow, M (2002). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*, London: CSIE.
- Boot, T. (2000). *Progress in inclusive education, Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: EFA.

- Bossaert, G., Colpin, G., Pijl, S., Pettry, K. (2010). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Developmental Disabilities*, Vol. 32, 504–509.
- Bowe, F. (2005). *Making Inclusion Work*. Columbus: Prentice Hall.
- Bratković D., Teodorović, B. (2002). Inkluzivna edukacija. U: Okrugli sto „Vaspitanje, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladeži s posebnim potrebama“, Zagreb, Zbornik radova, 13–22.
- Брофи, Ц. (2004). *Настава*, Београд: Мала педагошка библиотека.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Bruce, C., Ross, J. (2007). Professional development effect on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, Vol. 101, No 1, 50–60.
- Венелаинан, Р., Јеротијевић, М. (2010). *Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Венелаинан, Р., Јеротијевић, М. (2010). *Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Waterfield, J., West, B. (2008). *Meeting the specific requirements of Blind and Partially Sighted Students studying in Higher Education in the UK*. Plymouth: University of Plymouth.
- Weinläder, H.G. (2006). Psychologische Fragestellungen mit Bezug auf blinde und sehbehinderte Menschen, In: D. Wolfgang: *200 Jahre Blindenbildung in Deutschland – 1806–2006*, Würzburg, 211–225.
- Wolfgang, D. (2006). *200 Jahre Blindenbildung in Deutschland – 1806–2006*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Galton, M., Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- GIB ZEIT (Hrsg.) (2000). *Die Welt mit den Augen verstehen. Eine Sammlung der Erfahrung von Gehörlosen, schwerhörigen*, Essen: CI - Trägern und von Eltern.
- Голубовић, Ш., Максимовић, Ј. (2008). Улоге и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања. *Педагошка стварност*, Год. LIV, Бр. 1–2, 49–56.
- Грбовић, А., Јаблан, Б., Корица Тошовић, Р. (2008). Инклузија деце са оштећењем вида – видови подршке и проблеми у пракси. У 3.

- Матејић Ђуричић, У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси (стр. 469–481). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Grove, A. (2012). *The History of Inclusion: Educating Children with Disabilities*. Pristupljeno: 08. avgust 2015.
<http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/>.
- Davidson, I. F. W. K., Simmons, J. N. (1984). Mediating the environment for young blind children: A conceptualization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 78, 251–255.
- Dean, D. Jr., Kuhn, D. (2006). Direct instruction vs. discovery: The long view. *Science Education*, Vol. 91, No 3, 384–397.
- Der Paritätische Wohlfahrtsverband, Landesverband Hessen e.V.(Hrsg.) (2004). Hören – Hörschädigung – Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen, 3. neu bearbeitete Auflage, Eigenverlag: Frankfurt.
- Димитријевић, Ж. (2010). Посебне потребе и инклузивно образовање – законодавни оквир Србије. *Социјална мисао*, Год. 17, бр. 2, 175–184.
- Дошен, Љ., Гачић Брадић, Д. (2005). *Вртић по мери детета – приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the Children.
- Dunkin, M. (1987). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon
- Ђорђевић, Ј. (1981). Тешкоће у учењу и проблем неуспеха у настави. *Настава и васпитање*, Год. XXXVII, Бр. 4, 9–19.
- Ђуришић, М. (2011). *Могућност превазилажења школског неуспеха ученика основношколског узраста*. Зрењанин: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Eastin, D. (1999). *Communication Access and Quality Education for Deaf and Hard-of-hearing Children: The Report of the California Deaf and Hard-of-hearing Education Advisory Task Force*. Sacramento: California Department of Education.
- ERP: *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- Engel-Yeger, B., Hamed-Dsher, S. 2013. Comparing participation in out of school activities between children with visual impairments, children with hearing impairments and typical peers. *Developmental Disabilities*, Vol. 34, 3124–3132.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Needs Education in Candidate Countries*. Pristupljeno 09. jun 2013. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf.
- Златаровић, В., Турнић, М. (2012). *Инклузивно образовање у пет основних школа на Новом Београду, Извештај тима за праћење ЦИП*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2005). Искуство као фактор промена ставова деце са видом према слепој деци (прилог идеји инклузивног образовања). *Истраживања у дефектологији*, бр. 7, 15–27.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2007). Сервисна функција специјалне школе у редовном систему образовања деце оштећеног вида. У Д. Радовановић (ур.), *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*, Штампано у целини, 30. мај 2007 – 03. јун 2007., Златибор (стр. 773–789). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Јаблан, Б., Ковачевић, Ј. (2008). Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно. *Настава и васпитање*, Бр. 1, 43–55.
- Јаблан, Б., Станимиров, К., Грбовић, А. (2009). Реалност и перспектива инклузивног образовања деце са оштећењем вида у нашој средини. *Педагогија*, Год. LXIV, Бр. 4, 568–578.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе: инклузивно образовање: развој и примена делотворног модела инклузивног образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Jeschke, G. (2000). *Geschichte der Blinden und Sehbehinderten in Hamburg*. Hamburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Јовановић, В. и др. (2010). *Приручник за рад интерресорне Комисије за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Kahn, D., Krubitzer, L. (2002). Massive cross-modal cortical plasticity and the emergence of a new cortical area in developmentally blind mammals. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 17, S.11429 - 11461, 443–452.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. In: W. Stainback, S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore: Brookes Publishing Co.

- Kauffman, J. M. (2002). *Education Deform*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Keefer, A. (2011). *Characteristics of a Visually Impaired Child*. Pristupljeno: 25. maj 2015. <http://www.livestrong.com/article/126096-characteristics-visually-impaired-child/>).
- Керамитчијевски, Љ. (1971). *Аудиологија*. Београд: Савезни одбор Савеза глувих и наглувих Србије.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, Vol. 41, Issue 2, 75–86.
- Кнежевић, Г. (2002). *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2005). Припремљеност редовних школа за инклузивно образовање. У: *Зборник резимеа са Међународног научног скупа Специјална едукација и рехабилитација – кораци и искораци* (стр. 12 – 136). Београд: Београдска дефектолошка школа
- Ковачевић, Ј. (2007). Инклузија као основа реформе образовања деце оштећеног слуха. У Д. Радовановић, *Зборник радова са Научног међународног скупа Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*. Златибор (стр. 529–542). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ковачевић, Ј. (2007). *Дете са посебним потребама у редовној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Ученик оштећеног слуха у редовној школи. *Иновације у настави*, Бр. 4, 56–67.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Припремљеност наставника редовних школа за инклузивно образовање. *Београдска дефектолошка школа*, Бр. 3, 125–136.
- Ковачевић, В., Станчић, В., Мејовшек, М. (1988). *Основе теорије дефектологије*. Загреб: Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- Ковачевић, Ј., Андрејевић, Д., Мешалић, Ш. (2004). Деца са посебним потребама и неке претпоставке за инклузију. *Дефектологија*, Бр. 11, 165–171.
- Komenski, J. A. (2000). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Коцић, Јб. (1988). Чиниоци који неповољно делују на успех ученика. *Настава и васпитање*, Год. XXXVII, Бр. 3–4, 110–123.
- Krug, F. K. (2001). *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München.
- Leonhardt, A. (1999). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Leonhardt, A. (2000). *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Verl. Hörgeschädigte kinder. Hamburg: Verl.
- Löbbing, S., Wewel, S. (2006). *Überblick über die schulrechtliche Verankerung der Integration in den einzelnen Bundesländern*. Pristupljeno 04. aprila 2008.
http://www.isar-projekt.de/information/information_detail.php.
- Lüpke, H. V., Reinhard, V. (2000). *Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung*. 3 Aufl. Luchterhand: Neuwied, Kriftel.
- Максимовић, Ј. (2007). Преглед метода и техника у истраживањима проблема школског неуспеха. *Педагошка стварност*, Бр. 9–10, 790–797.
- Максимовић, Ј. (2009). *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Малинић, Д. (2006). Узроци школског неуспеха. У С. Крњајић (ур.), *Претпоставке успешне наставе*, стр. 229–254. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Малинић, Д. (2007). Како помоћи неуспешном ученику. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 39, Бр. 1, 86–98.
- Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марковац, Ј. (1973). *Сузбијање неуспјеха у основној школи*. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Marzano, R. J. (2014). *Nine Instructional Strategies for Effective Teaching and Learning, Mid-continent Research for Education and Learning (McREL)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2011). *The Perils and Promises of Discovery Learning, Educational Leadership*, 69 (1), 86–87.

- Матејевић, М. (1994). *Наставни програм као фактор оптерећености ученика основне школе*. Београд: Институт за андрагогију и педагогију Филозофског факултета.
- Маџура, С. (2012). Уверење будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању. *Настава и васпитање*, LXI (2), 203-388.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, Vol. 59, 14–19.
- McNamara, D. (2002). *Classroom Pedagogy and Primary Practice*. The Taylor & Francis e-Library.
- Мeyer, Н. (2002). *Didaktika razredne kvake – rasprave o didaktici, metodici i razvoju škola*. Zagreb: Eduka.
- Миладиновић, М. (2003). Интеграција информационе технологије са предметима у основној школи. *XIX Специјализовани републички семинар за наставнике рачунарства и информатике у основним и средњим школама*, Београд.
- Милатовић, Д. (2009). *Ставови наставника о чиниоцима успешног учења ученика у основној школи*. Београд: Филозофски факултет.
- Milian, M., Pearson, V. (2005). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 715–720.
- Миљин Шипуш, Ж. (2009). *Наставни облици и методе*. Приступљено: 09.03.2013. https://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-nastavni_oblici_i_metode.pdf.
- Митровић М. (2012). *Концепти ученичког неуспеха у настави у дидактичкој литератури и искуству ученика*. Београд: Филозофски факултет.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies*. London: Publication City.
- Мраовић, С. (2002). *Ученици различитог успеха о факторима школског неуспеха*. Београд: Филозофски факултет.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Müller, J. R. (1996). *Ich höre – nicht alles, Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen*. Heidelberg: Uni – Vlg. Winter.

- Николић, Г., Лукић, М., Јанковић, В. (2010). *Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- НВО ВеликиМали (2003). *Другачији међу вршњацима?! – Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа*. Панчево: ВеликиМали.
- Otto, Н. U, Thiersch, Н (2001). Thiersch, *Handbuch der Sozialarbeit/Sonderpädagogik – 2. völlig überarb. Und aktualisierte Aufl.* Luchterhand: Neuwied, Kriftel.
- Павловић, Г. (2007). *Инклузивно образовање, перспективе у Србији и искуства из окружења*. Београд: Удружење студената са хендикепом, Београд.
- ПЕ (1989). *Педагошка енциклопедија*, књ. I и II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Perles, К. (2010). *Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits*. Pristupljeno: 23. jul 2013. http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66128-advantages-and-benefits-of-inclusion/?cid=parsely_rec.
- Пешић, Ј., Виденовић, М., Плут, Д. (2008). *Свакодневица младих у Србији: Пројекат Института за психологију*. Београд: Филозофски факултет и Министарство омладине и спорта Републике Србије.
- Piršl, Е. (2012). *Didaktika*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Pluhar, Ch (2008). *Eröffnungsvortrag des Symposiums „Integration“ im Rahmen des XXIV Kongresses der Blinden – und Sehbehindertepädagogen in Hannover*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pollard, А., Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary school*. London: Cassell. 1987: 104
- ПР (1967). *Педагошки речник*, књ. II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени гласник Републике Србије*, бр. 72/2009.

- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1976). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рајовић, В. (2004). *Психо-социјалне детерминанте развоја и учења ментално ретрдиране деце*. Београд: Институт за психологију.
- Рајовић, В., Станимировић, Д. (2006). *Одговорност према професији и клијенту (у области рада са особама са посебним потребама)*. Ниш: Примењена психологија.
- Рајовић, В. (2008). Проблеми компетентности наставника за инклузивно образовање ка европском контексту развијања компетенција наставника за инклузивно образовање. У Ш. Алибабић, А. Пејатовић (ур.), *Образовање и учење – претпоставке европских интеграција* (стр. 245–258), Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Рајовић, В., Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, 13 (1), 96-106.
- Рајовић В., Јовановић О., Радевић Б. (2012). *Индивидуални развојно-образовни програм: приручник за васпитаче, наставнике и друге професионалце*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rath, W., Dreves F. (2006). Ein Blick zurück in die Zukunft. Zu den frühen Jahren preußisch-deutscher Blindenbildung. In W. Drave, *200 Jahre Blindenbildung in Deutschland – 1806 – 2006*, Würzburg.
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., Gorhan, J. (1992). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*. Edina: Burgess Publishing.
- Riggio, M., McLetchie, B. (Eds.). (2008). *Deafblindness: Educational Service Guidelines*, Watertown, MA, USA: Perkins School for the Blind.
- Riley, R. W. (2000, June 8). Policy guidance: *Educating blind and visually impaired students*. Federal Register, 65(111), 36585-36594.
- Rudasill, K., Niehaus, K., Buhs, E., White, J. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher – child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51, 701–716.
- Rusotti, J., Shaw, R. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. New York: American Foundation for the Blind.
- Савић, Љ. (2002). *Невербална комуникација глувих и њена интерпретација*. Београд: Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије.

- Студен, Р. (2008). *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика основне школе да прихвате децу са посебним потребама*, магистарски рад. Београд: Филозофски факултет.
- Scerbo W.M. Warm J.S. Dember W.N. and Grasha A.E. The role of time and cueing in a college lecture. *Contemporary Educational Psychology*, 17(4), 312–328.
- Scheldeman, S. (2012). Ex Cathedra vs. Hands On“, *ABIS Infor- 2012-01* Pristupljeno: 18. februar 2013. http://www.abis.be/html/en2012-01_ExCathedra.html.
- Simkiss, D. (2013). Education of children with hearing impairment. *Pediatric and Child Health*, Vol. 23(10), 434–437.
- Simmons J. N., Davidson, I. F. (1984). Mediation for young blind children: An introduction to the literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78, 118-200.
- Singer, B. (2012). Perception of School Nurses in the Care of Students With Disabilities. *The Journal of School Nursing*, 29(5), Advance online publication 329–336.
- Славнић, С. (1996). *Формирање говора код мале глуве деце*, Београд: Дефектолошки факултет.
- Son, E., Parish, S., & Peterson, N. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Young Services Review*, 34, 1540–1545.
- Spungin, S. J, Ferrell, K. A. (2007). *The Role and Function of the Teacher of Students with Visual Impairments, A Position Paper of the Division on Visual Impairments, Council of Exceptional Children*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Станимировић, Д. (2008). Предиктори (не)успеха слепих који су се школовали у својој локалној средини. У Д. Радовановић (ур.), *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси* (стр. 429–441), Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,.
- State Special Schools Division (2000). *Programs for Deaf and Hard of Hearing Students, Guidelines for Quality Standards*. Sacramento: California Department of Education.
- Стинић, И. (1988). Прилог проучавању школског неуспјеха. *Настава и васпитање*, XXXVII 1-2, 63–76.
- Stinić, I. (1997). *Motivacija za učenje – bitan faktor uspjeha*. Zagreb: Didaktike i metodike.

- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Tinzmann, M. B., B. F. Jones 1990. *What Is the Collaborative Classroom?*. NCREL: Oak Brook.
- Tremblay, P. (2008). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. Montenegro: Tivat.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2002). *Педагогија*. Београд: Научна књига нова Инфохоме.
- The State of Queensland, Department of Education, Training and Employment (2012). *Adjustments for students with a hearing impairment*. Pristupljeno 03. jul 2013.
<http://education.qld.gov.au/staff/learning/diversity/educational/hi.html>.
- Лабош Урошевић, Л. (1981). *Оцењивање успеха и праћење напредовања ученика – приручник за наставнике*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Feldman, R. S. (2008). *Understanding Psychology*. Amherst: University of Massachusetts.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Furlan, I (1970). *Upoznavanje, ispitivanje i ocenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Farooq, U. (2013). *Heuristic Method of Teaching Meaning, Advantages & Disadvantages*. Pristupljeno 11. septembar 2013.
<http://www.studylecturenotes.com/curriculum-instructions/heuristic-method-of-teaching-meaning-advantages-disadvantages>.
- Hand, T. (2012). *Characteristics of Visually Impaired Children*. Pristupljeno 07. mart 2013. http://www.ehow.com/list_6779849_characteristics-visually-impaired-children.html.
- Havelka, N. (1990). Socijalnopsihološki aspekti uspeha učenika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, Br. 1-2, 37–56.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. (2001). *Уџбеник и различите концепције образовања*. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (стр. 31–58), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Hintermair, M. (1999). *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder*. Verlag hörgeschädigte Kinder: Hamburg.
- Hollweg, U. (1999). *Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen*. Neuwied. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Хрњица, С., Сретенов, Д. (2007). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. Београд: Save the Children UK.
- Hudelmayer, D. (2006). Tradition und Umgestaltung der Blinden – und Sehbehindertepädagogik in der BRD nach 1945. In W. Drave: 200 *Jahre Blindenbildung in Deutschland – 1806–2006*, Würzburg.
- Центар за евалуацију, тестирања и истраживања (2006). *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*. Београд: Центар за евалуацију, тестирања и истраживања.
- Carney, S., Engbretson, C., Scammell, K., Sheppard, V. (2003). *A Guide for the Support Team – Teaching Students with Visual Impairments*. Regina: Saskatchewan Learning.
- Cheour, M. (2011). *Characteristics of Hearing Impaired Children*. Pristupljeno: 16. avgust 2013. <http://www.livestrong.com/article/212414-characteristics-of-hearing-impaired-children/#ixzz2KVFJNWyQ>.
- Council for Exceptional Children (2003). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators*. Sacramento: California Department of Education.
- Croll, P., Hastings, N. (1996). *Effective Primary Teaching*. London: David Fulton.
- Cullingford, C (1995). *The Effective Teacher*. London: Cassell.
- Чолин, Т. (2005). *Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: Америчко искуство*. У Драгана Тирић Миловановић (ур.), *Корак ка, билтен за људе без предрасуда*, бр. 3 (стр. 20), Београд: People in Need: Дечје срце.
- Ћудина Obradović M. (1987). Školska uspešnost kao indikator nenamernih procesa socijalizacije u nastavi. *Pedagoški rad*, 42(1), 84–92.
- Шарановић Божановић, Н. (1984). *Психолошко дидактичке основе успешности у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Šram, Z., Futo, A. (1993). Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, God. 34, Br. 7–8, 483–499.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1

АНКЕТА

Поштована/поштовани,

Пред Вама се налази анкетни лист који је посвећен истраживању инклузивне праксе у основношколском образовању. Искуства наставника који су непосредно укључени у образовно-васпитну праксу представљају драгоцен извор података за наше емпиријско истраживање у склопу специјалистичког рада. Зато Вас молим да одговарате искрено, тако што ћете заокружити или дописати одговор. Анкетирање је анонимно, а добијени подаци ће бити употребљени у научне сврхе.

П1. Предајем наставни предмет:

- 1) српски језик 2) математика

П2. Имао/ла сам искуство у васпитно-образовном радом са ученицима који имају неко од сензорних оштећења као:

- 1) одељенски старешина;
2) предметни наставник;
3) одељенски старешина и предметни наставник.

П3. Предајем у:

- 1) V разреду 2) VI разреду 3) VII разреду 4) VIII разреду

П4. Колико дуго већ радите са ученицима са сензорним оштећењима:

- 1) мање од годину дана
2) 1 – 2 године
3) 3 – 5 година
4) 5 – 10 година

П5. У раду са ученицима са сензорним оштећењима користите:

- 1) индивидуализацију у раду;
2) планирање у склопу ИОП-а1 (прилагођени програм, стандарди постигнућа остају неизмењени у програму);
3) планирање у склопу ИОП-а 2 (прилагођени програми у оквиру који су измењени и стандарди постигнућа ученика);
4) не користим посебно израђене или прилагођене планове.

П6. Материјално-технички услови у учионици (акустика и осветљеност) у којој радим одговорају потребама ученика са сензорним оштећењима:

- 1) Не;
- 2) Делимично;
- 3) Да.

Објасните:

П7. У учионици у којој реализујем наставу са одељењем у које је укључен ученик са сензорним оштећењем:

- 1) не мењам распоред клупа у учионици;
- 2) мењам распоред клупа у учионици и то на следећи начин:

П8. Ученик са сензорним оштећењем у учионици седи на одређеном месту:

- 1) на основу сопствене жеље;
- 2) одлуком наставника;
- 3) на основу предлога педагошко – психолошке службе.

Образложите: _____

П9. За успех у редовној настави у којој је укључен ученик са са сензорним оштећењем материјално технички услови:

- 1) нису важни;
- 2) делимично су важни;
- 3) веома су важни.

Објасните: _____

П10. За успех у редовној настави у коју је укључен ученик са сензорним оштећењем распоред клупа и место седења:

- 1) нису важни;
- 2) делимично су важни;
- 3) веома су важни.

Објасните: _____

П11. Школа у којој радим располаже наставним средствима и дидактичким материјалима специјално намењеним ученицима са сензорним оштећењима.

- 1) ДА;
- 2) НЕ.

Ако располаже, која су то наставна средства или материјали?

П12. Наставна средства и дидактички материјали којима школа располаже одговарају потребама ученика са сензорним оштећењима:

- 1) Не;
- 2) Делимично;
- 3) Да.

Објасните: _____

П13. Сматрам да је у раду са ученицима који имају сензорна оштећења:

1. Могуће прилагодити постојећа наставна средства и дидактички материјал;
2. Неопходно користити посебно креирана наставна средства и дидактичке материјале.

П14. Наведите која наставна средства и дидактичке материјале најчешће користите у васпитно-образовном раду у одељењу у које је укључен ученик са сензорним оштећењима:

Зашто?

П15. За успех у настави у коју је укључен ученик са сензорним оштећењем наставна средства и дидактички материјали:

- 1) Немају посебан значај;
- 2) Делимично су значајни;
- 3) Веома су значајни.

П16. Имајући у виду целокупан наставни процес и материјално-техничке услове, шта су Вам били највећи изазови у васпитно-образовном раду са одељењем у које је био укључен ученик са сензорним оштећењима?

ПРИЛОГ 2

ИНТЕРВЈУ

А УВОД

5 минута

Уводни део

Попуњава истраживач

Општи подаци о ученику:

П1. Назив основне школе:

П2. Разред:

1) пети; 2) шести; 3) седми; 4) осми.

П3. Тип оштећења:

- 1) слеп;
- 2) слабовид;
- 3) глув;
- 4) наглув.

Опис ограничења у функционисању (подаци преузети од разредног старешине):

Питања:

П4. Да ли си у овом одељењу од првог разреда или си се прикључио касније?

- 1) од првог разреда;
 - 2) прикључио се након првог разреда;
- У ком разреду? _____

МОДУЛ 1. КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА

10 минута

- П5.** Колико добрих другова имаш из одељења?
- П6.** Како би описао односе и дружење међу ученицима у одељењу? Да ли се дружите и на одморима?
- П7.** Да ли се виђаш са њима ван школе? Колико често? Када се виђаш са друговима из одељења ван школе, да ли се чешће окупљате како бисте урадили домаћи задатак и учили или да бисте се играли?
- П8.** Да ли си сам одабрао место и ученика са којима седиш? Како се слажете?
- П9.** Да ли наставник дозвољава разговоре међу ученицима на часу (да питају када им нешто није јасно)?
- П10.** Ако ти нешто на часу није јасно кога радије питаш, друга из клупе или наставника?
- П11.** Да ли и тебе другови питају на часу кад им нешто није јасно?
- П12.** Да ли си некада имао проблема са друговима из одељења? Можеш ли да ми опишеш неку ситуацију?

МОДУЛ 2. ПРЕДМЕТНА НАСТАВА

10 минута

Сада бих волео да мало попричамо о часовима српског језика и математике.

- П13.** Када наставник предаје, да ли укључује ученике у предавање и на који начин?
- П14.** Да ли прилази и помаже ученицима?
- П15.** Када теби нешто није јасно да ли си слободан да питаш наставника да ти објасни? Да ли те наставник некада пита да ли разумеш лекцију и да ли ти је потребно објашњење?
- П16.** Да ли на неким часовима српског језика и математике лекције обрађујете тако што радите у групи? Колико често? Да ли се тада добро слажете и договарате?
- П17.** Да ли си некада имао проблем са неким од наставника?

МОДУЛ 3. ЗАВРШЕТАК ИНТЕРВЈУА

5 минута

П18. Да ли је теби још нешто важно када је реч о односима са ученицима и наставницима, а што нисмо сада споменули?

ПРИЛОГ 3

ПРОТОКОЛ ПОСМАТРАЊА

П1. Датум посматрања: _____ П2. Редни број часа: _____

П3. Разред: 1) шести; 2) седми.

П4. Наставни предмет: 1) српски; 2) математика;

П5. Тип часа: 1) обрада; 2) утврђивање; 3) провера; 4) друго: _____.

П6. Место одржавања часа: 1) кабинет; 2) отворен простор; 3) друго:
_____.

П7. Наставна јединица: _____.

П8. Припрема часа (припрема за индивидуализацију, прилагођавање или измену стандарда-ИОП):

1) Не користи посебно израђене или прилагођене програме за рад са учеником са оштећењем у развоју;

2) Постоји план индивидуализације у раду;

3) Планирање у склопу ИОП-а 1;

4) Планирање у склопу ИОП-а 2;

5) Наставник не жели да пружи информације о постојању било каквог облика прилагођавања рада са учеником са сензорним оштећењем;

6) Друго: _____.

П9. Трајање часа у минутима: _____.

У листу са коментарима се бележе све неправилности током прикупљања података, нпр. да ли је дошло до прескакања часова који се посматрају због одсуства ученика са часа (ако је одсуствовало зашто) или је час отказан....

	<i>Облици радаⁱ:</i>	<i>Методе радаⁱⁱ:</i>	<i>Опис активности наставника:</i>	<i>Опис активности ученика:</i>
Уводни део часа:	Доминантни облик рада: _____			
	Фронтални: _____ Индивидуални: _____ Групни: _____ У пару: _____ Тимски: _____			
	Белешке:			
	<i>Облици рада:</i>	<i>Методе рада:</i>	<i>Опис активности наставника:</i>	<i>Опис активности ученика:</i>

Централни део часа:	Доминантни облик рада: _____			
	Фронтални: _____ Индивидуални: _____ Групни: _____ У пару: _____ Тимски: _____			
	Белешке:			
	<i>Облици рада:</i>	<i>Методе рада:</i>	<i>Опис активности наставника:</i>	<i>Опис активности ученика:</i>

Завршни део часа:	Доминантни облик рада: _____			
	Фронтални: _____			
	Индивидуални: _____			
	Групни: _____			
	У пару: _____			
	Тимски: _____			
	Белешке:			

Коришћена наставна средства, дидактички материјали:

Назив средства	Опис и начин употребе	Доступност ученику ⁱⁱⁱ	Прилагођеност ученику ^{iv}

Прилагођеност места/позиције ученика са сензорним сметњама у учионици у односу на ученикове потребе:^v

ⁱ Разликује се пет основних облика рада: Индивидуални, фронтални, групни, у пару и тимски. За сваки облик се бележи колико га је наставник користио и који је био доминантни облик рада. На основу тога се на крају израчунава њихова заступљеност.

ⁱⁱ Основне методе рада: 1. Метода усменог излагања (монолошка метода), 2. Метода разговора (дијалогска метода), 3. Метода рада са текстом, 4. Метода писмених и графичких радова, 5. Метода демонстрације

ⁱⁱⁱ Доступношћу се означава да ли је ученик користио или не.

^{iv} Под прилагођеношћу се подразумева да није прилагођено, да је делимично прилагођено или потпуно прилагођено.

^v Нпр. обраћа се пажња на осветљеност учионице, положај клупе у којој ученик седи у односу на наставника и дидактичке предмете, да ли има честих промена елемената у учионици, измештања и сл.

БИОГРАФИЈА

Саша Степановић је рођен 1986. године у Београду. Дипломирао је на Учитељском факултету 2009. године, када је и изабран за Студента године. На истом Факултету завршио је мастер студије, док је докторске уписао на Филозофском факултету у Београду.

У току академске 2009/2010. године био је ангажован као студент демонстратор на студијским предметима Методика наставе природе и друштва и Методика наставе музичке културе. На Учитељском факултету је 2011. био асистент предметима Педагошка информатика и Образовна технологија. Током 2012. године повремено је на истом Факултету био ангажован у вежбаоницама на предмету Методика наставе природе и друштва. Тренутно је запослен као наставник разредне наставе.

Током 2008. године учествовао на пројекту *Асистент у настави*, Завода за васпитање и образовање, који је подржало Министарство просвете и спорта Републике Србије и добио сертификат да се може ангажовати у раду са децом са сметњама у развоју која су укључена у редовну наставу.

Објављује научне радове и учествује у научним скуповима.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани **Саша Степановић**

број индекса: 2П110001

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ОБРАЗОВАЊЕ
УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ ОШТЕЋЕЊИМА**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 19.04.2016.

Саша Степановић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Саша Степановић**

Број индекса: **2П110001**

Студијски програм: **Педагогија**

Наслов рада: **ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И
ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ ОШТЕЋЕЊИМА**

Ментор: **Доц. др Саша Дубљанин**

Потписани **Саша Степановић**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 19.04.2016.

Саша Степановић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СЕНЗОРНИМ ОШТЕЋЕЊИМА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 19.04.2016.

Саша Светозаровић