

Слађана Вилотић*
Републички педагошки завод Фоча

УДК 371.213:374.7
Оригинални научни рад
10.7251/NSK1413007V

УЛОГА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У ИНКЛУЗИВНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Апстракт: Након теоријског увода и разматрања улоге и компетенција наставника за планирање, програмирање, припремање и реализовање инклузивног васпитно-образовног процеса, аутор представља резултате истраживања које је проведено 2011. године на 718 испитаника. Популацију истраживања чинили су учитељи и наставници 23 основне школе, из 16 општина, из 3 регије источног дијела Републике Српске. Циљ истраживања је био да се испита дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама. Добијени резултати овог истраживања имплицирају препоруке за систематско и континуирано унапређење инклузивног васпитно-образовног процеса. Креирање услова за инклузивни васпитно-образовни процес захтијева мијењање улоге и дидактичко-методичког приступа наставника и, у складу са тим, указују на значај и улогу високог образовања у развоју општих и специфичних компетенција будућих просвјетних радника.

Кључне ријечи: компетенције наставника за реализацију инклузивног васпитно-образовног процеса, инклузивна настава, дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу, ставови учитеља и наставника према инклузивном наставном процесу.

Увод

Проблеми савременог васпитања и образовања имају врло висок друштвени значај. Актуелни процес реформских промјена у школству неопходно је да буде у складу са савременим транзиционим и васпитно-образовним токовима, да буде усмјерен на развијање толерантног друштва и допринесе систему који треба да задовољи индивидуалне могућности ученика. Основни ресурс развоја друштва је функционално знање, самим тим реформа система образовања постала је општи стратешки задатак у свијету а тиме и код нас.

* s.vilotic@rpz-rs.org

Инклузивна настава је саставни дио реформе васпитно-образовног система и горући проблем свих просвјетних радника који су се у овом процесу затекли неспремни, са никаквим или минималним стручним компетенцијама уз веома минималну стручну помоћ непотпуних стручних служби школе, али веома често, и породица дјеце са посебним потребама. Реформисана школа треба да се прилагоди индивидуалним различитостима и супротстави подјели и сегрегацији ученика (Попадић, н.д.), то јест да задовољи критериј „Индекса инклузивности“. Сам процес треба да се заснива на људским сазнањима, стваралачким могућностима ученика, као и компетенцијама наставника и тако допринесе задовољењу индивидуалних потреба и развоју потенцијала дјечије природе у зони наредног развоја.

Недостатак системски организоване и педагошки адекватне подршке у реализацији инклузивне школе има за посљедицу да ученици са посебним потребама „(...) у правилу, постижу знатно слабије резултате него што би објективно могли према својим могућностима. Посљедице на цјелокупан когнитивни, емоционални и социјални развој дјеце у таквим, изразито неповољним условима, су знатно теже од самог школског неуспјеха. Код неприпремљених учитеља и наставника развијају се негативни ставови и отпор према дјечији која се по било чему разликује од просјека. Ти се ставови преносе и на друге ученике, а негативно се одражавају и на свијест и понашање ученика са посебним потребама“ (Хрњица, 1997, стр. 7).

Пракса указује на то да традиционална настава не може да одговори актуелним промјенама XXI вијека. Иновације које се уводе у наставни процес захтијевају и неке измјене, које су мање или више везане за функцију и дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у раду са дјецом са посебним потребама и оном која то нису.

Реформа образовања полази од друштвено-културних и васпитно-образовних вриједности као и општих васпитно-образовних циљева и исхода. Инклузивна пракса је пракса XXI вијека која је код нас постала обавезна реформом васпитно-образовног система. То превасходно не значи само формално смјештање дјеце са посебним потребама у редовне школе, већ заједничко школовање све дјеце без обзира на њихове индивидуалне разлике уз адекватану стручну подршку и дидактичко-методички приступ наставника.

Пракса у нашим школама указује да преузимање инклузије као свјетског тренда без систематичног, планског и организованог увођења, може за резултат да има нехуману обавезу која ће свакако имати негативне посљедице. Полазећи од добробити дјетета као исхода васпитања и образовања, реформске промјене у образовном систему захтијевају мијењање улоге и начина рада просвјетних радника. За успјешно реализовање Наставног плана и програм у инклузивном наставном процесу наставник треба да поред општих интелектуалних способности, уже-стручних, педагошко-психолошких,

опште-друштвених и информатичких знања и вјештина, посједује и специфичне тј. емоционалне и социјалне способности, као и да поред здраве и ведре личности доминира хуманистичко опредјељење и спремност да се перманентно и систематично усавршава како би одговорио потребама ученика а тим и друштва у цјелини. У складу са наведеним промјенама у образовању и друштвеној заједници, неопходно долази и до промјене у функцији наставника у инклузивној настави. Сузић издваја сљедеће улоге наставника: 1. дидактичар, 2. васпитач, 3. научно-наставна улога, 4. дијагностичар, 5. инструктор активне наставе, 6. координатор, 7. креатор нових интерперсоналних односа, 8. градитељ емоционалне климе у одјељењу, 9. наставник у активном циљном учењу (Сузић, 1999).

У раду са дјецом са посебним потребама и онима која ове потребе немају у инклузивном васпитно-образовном процесу неопходно је поштовати формалне аспекте који се односе на избор и принципе рада. Сузић наводи пет принципа на којима треба да се заснива инклузивна настава, истичући да „(...) низ општих педагошких принципа дјелимично или потпуно вриједе и овдје (...): 1. Принцип социјалне прихваћености и подршке, 2. Принцип ране превенције и рехабилитације, 3. Принцип индивидуалности, 4. Принцип функционалног развијања способности, 5. Принцип стимулације и компензације“ (Види: Сузић, 2008, стр. 45).

Неопходно је нагласити да се инклузивни васпитно-образовни процес најефикасније реализује примјеном индивидуализованих облика наставе. Према Сузићевом мишљењу, принцип индивидуалности подразумијева да је обавезно: 1. „Програмске садржаје из наставног плана и програма прилагодити дјетету са посебним потребама. 2. Методе и поступке наставног рада прилагодити дјетету са посебним потребама. 3. Предвидјети низ улога и задатака које дијете са посебним потребама може савладати и на тај начин бити члан мале групе и ђачког колектива. 4. Једна од најважнијих претпоставки индивидуализације за дјецу са посебним потребама састоји се у проналажењу функционалних предности и способности које ова дјеца често посједују у мање или више израженој форми. 5. Индивидуализација за дјецу са посебним потребама подразумијева низ техничких рјешења и услова као и материјалну подршку, од прибора за рад, до кретања, сједења, посебних уређаја и слично“ (Ибидем, стр. 50). Принципи инклузивног васпитања и образовања су специфични у односу на стандардне педагошке принципе који, такође, вриједе али у оној мјери која одговара потребама дјете. Дакле, методика рада са дјецом са посебним потребама (даровитом, талентованом, са сметњама у развоју и осталом) заснива се на претходно наведеним принципима, у амбијенту и условима у школи који су у функцији примјене адекватних савремених модела наставе, дидактичког материјала, наставних средстава, као и најпримјеренијих наставних и рехабилитацијских метода који

су усмјерени на циљеве и исходе учења, у складу са индивидуалним могућностима и потребама свих ученика. Квалитетан дидактичко-методички приступ у инклузивном наставном процесу подразумејева и компетенције наставника за праћење, вредновање и оцјењивање ученике у складу са њиховим индивидуалним могућностима. Битно је истаћи да је наставник „кључна особа у школи која може помоћи дјетету са посебним потребама тако што ће предвидјети баријере и развити стратегије подршке за ово дијете. (...) Ниједна особа није надарена за све области људског живота, тако да можемо рећи да смо сви у понечему ускраћени, а с друге стране, да свако има понеку компаративну предност. Задатак наставника је да открије предности које има дијете са посебним потребама те да наставну ситуацију подеси тако да до изражаја дођу ове предности што ће ублажити хендикеп а појачати позитивни идентитет тог дјетета“ (Сузић, 2008, стр. 30). Да би наставник успјешно обављао наведене функције неопходно је за постојећи кадар организовати систематично стручно усавршавање а за будуће просвјетне раднике планирати усвајање ових знања и вјештина у оквиру првог циклуса студија.

Свјесни важности и сложености инклузивног васпитно-образовног процеса у раду смо се бавили утврђивањем ставова учитеља и наставника према инклузији. Добијени резултати истраживања имплицираће препоруке за систематско и континуирано унапређење инклузивног васпитно-образовног процеса. Дакле, сазнања о ставовима просвјетних радника о њиховим дидактичко-методичким приступима у инклузивном наставном процесу могу указати на њихове потребе а самим тим и нове путеве пружања стручног оспособљавања и усавршавања, подршке и помоћи учитељима и наставницима да достигну што већи ниво компетенција за квалитетно реализовање инклузивне наставе.

Метод рада

Сходно дефинисаном проблему *циљ истраживања* је испитати дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама. На основу утврђеног циља истраживања пошли смо од *сљедеће опште хипотезе: Претпоставља се да наставници за разлику од учитеља основних школа имају претежно негативан став према инклузивном дидактичко-методичком приступу и да су њихови ставови према инклузивном дидактичко-методичком приступу повезани са њиховим ставовима према инклузивном образовању као и са њиховим социо-демографским карактеристикама.*

Приликом испитивања ставова учитеља и наставника користили смо *зависне* (ставови према: а) иклузивном образовању и б) дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу) и *независне* (социо-демографске карактеристике учитеља и наставника: 1. пол; 2. степен образовања; 3. врста завршеног факултета (наставнички/ненаставнички); 4. разред; 5. наставни предмет; 6. опремљеност васпитно-образовне установе и 7. да ли у одјељењу у коме предаје има дијете са посебним потребама) *варијабле*.

У овом истраживању користити смо метод теоријске анализе, *survey*, истраживачки као и компаративни метод. Такође, примјењиване су и *технике* анкетања и скалирања. Анкетање је спроведено анкетним упитником за учитеље и наставнике. *Инструмент у истраживању* је лично конструисан за потребе рада и мјери: (СИОН) *Степен инклузивне организације наставе* ($\alpha = 0,78$). *Први дио инструмента* СИОН састоји се од анкетног упитника који се односи на социо-демографске карактеристике испитаника. *Други дио инструмента* СИОН сачињавају двије скале процјене Ликертовог типа за учитеље и наставнике које мјере, *првим субтестом* (14 ставки), *ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању* ($\alpha = 0,60$), а *другим субтестом* (17 ставки), *њихове ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу* ($\alpha = 0,73$). *Трећи дио инструмента* СИОН се састоји од *упитника отвореног типа питања* који пружа могућности навођења проблема у раду, коментара и приједлога испитаника.

Популација истраживања има карактеристике комбинованог узорка и чинили су је учитељи и наставници 23 основне школе, из 16 општина, из 3 регије источног дијела Републике Српске. Истраживање је проведено у марту и априлу 2011. године на 718 просвјетних радника (291 учитељ и 427 наставника) сарајевско-романијске, горњо-дринске и херцеговачке регије. Обиман избор школа и општина као и регија у којима је извршено истраживање је с циљем репрезентативнијег узорка како би се ова проблематика квалитетније сагледала и имала што већи научни и практични значај у даљем развоју инклузивног васпитно-образовног процеса.

За обраду добијених података користили смо Statistica for Windows SPSS 12 програм, односно адекватне *статистичке поступке*: 1. дескриптивну статистику (percentile, countif, frequency); 2. анализу варијансе ANOVA; 3. израчунавање мјера просјека, варијабилности, стандардне девијације; 4. тестирање разлике међу аритметичким срединама (*t*-тест); 5. израчунавање корелације; 6. Краскал - Волисов тест и 7. χ^2 -тест. Такође, приликом сређивања и обраде података користили смо: а) табелирање и б) графичко представљање.

Резултати и дискусија

На почетку ћемо представити резултате који говоре о броју дјеце са посебним потребама у редовној настави, како бисмо што јасније сагледали важност разумијевања инклузивног наставног процеса који је у функцији унапређења индивидуалних способности код ученика у зони наредног развоја.

Табела 1. Класификација присутних посебних потреба код дјеце.

Врсте посебних потреба код дјеце	Дјеца са посебним потребама у редовној настави	
	Број	Процент
Ментална ретардација	67	38,95
Поремећаји говора	33	19,19
Вишеструке сметње	27	15,70
Ортопедски и здравствени проблеми	16	9,30
Глувоћа и наглувост	10	5,81
Глувоћа и наглувост	7	4,07
Емоционални поремећаји	5	2,91
Друге сметње по МКБ-10	4	2,33
Сљепоћа и слабовидост	3	1,74
Талентовани и надарени	172	100
Укупно		

На основу Табеле 1 видимо да је евидентна присутност великог броја дјеце са посебним потребама у редовној настави. Сматрамо да је поузданост података условљена стручношћу испитаника да одређене карактеристике дјеце препозна и разврста у одговарајућу категорију. На то посебно указују подаци који говоре о даровитој и талентованој дјечи, као и ненавођењу дјеце која имају специфичне тешкоће у учењу, а која су свакако у значајном броју присутна у школама.

Да бисмо доказали или оспорили претходно наведену главну хипотезу пошли смо од *шест потхипотеза* чије ћемо резултате представити у наставку рада. Сходно наведеном:

Прва потхипотеза овог истраживања се односи на утврђивање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању.

Табела 2. Ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању

Став према инклузивном образовању	Број	Процент
Негативан	13	1,8
Претежно позитиван	376	52,4
Позитиван	329	45,8
Тотал	718	100

На основу резултата добијених анализом фреквенција (категорије позитивног смјера од 1 до 3), аритметичке средине ($M = 2,4401$) као и анализа корелације скале ставова учитеља и наставника ($p = 0,000$), видимо да учитељи и наставници имају веома позитивне ставове према инклузивном образовању. Након дате анализе можемо закључити да је изузетно значајно непотврђивање ове потхипотезе (да су ставови негативни) јер је много важнији резултат који осликава позитивне ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању што је уједно и педагошки значај овог рада у смислу даљег развоја инклузивности у школама.

Друга потхипотеза се односи на утврђивање разлика између учитеља и наставника према ставу о инклузивном образовању.

Табела 3. Разлике у ставовима учитеља и наставника према инклузивном образовању

Варијабла	Занимање	Ф	М	СД	Стандардна грешка разлике	t	Значајност
Став о инклузији	учитељ	291	54,12	5,479	0,321	1,935	0,195
	наставник	427	53,27	5,997	0,290		

Добијени резултати нису потврдили ову потхипотезу јер не постоји статистички значајна разлика ($p = 0,195$) између става према инклузивном образовању у зависности од тога да ли су испитаници учитељи или наставници. Резултати су значајни са становишта да ученици са посебним потребама приликом преласка из разредне у предметну наставу неће имати извјесних проблема због позитивних ставова и учитеља и наставника, што би свакако требало да допринесе њиховом континуираном емоционалном, социјалном и когнитивном напретку.

Трећа потхипотеза говори о ставовима учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави.

Табела 4. Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу	Број	Процент
Негативан	1	1,0
Претежно позитиван	281	39,1
Позитиван	436	60,7
Тотал	718	100

На основу резултата добијених анализом фреквенција (категорије позитивног смјера од 1 до 3), аритметичке средине ($M = 2,6058$) као и анализа корелације скале ставова учитеља и наставника ($p = 0,000$) видимо да учитељи и наставници имају изразито позитивне ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Након дате анализе можемо закључити да је изузетно значајно непотврђивање ове потхипотезе (да су ставови негативни) што указује на њихову одређеност за квалитетан и стручан рад са дјецом са посебним потребама.

Четврта потхипотеза се односи на утврђивање разлика између учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Табела 5. Разлике у ставовима учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Варијабла	Занимање	Ф	М	СД	Стандардна грешка	t	Значајност
Ставо инклузивном дидактичко-методичком	учитељ	291	66,53	7,157	0,420		
	наставник	427	65,11	8,368	0,405	2,350	0,010

Добијени резултати су потврдили ову потхипотезу јер постоји статистички значајна разлика ($p = 0,010$) између става према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу у зависности од тога да ли су испитаници учитељи или наставници. Пошто је варијабилност нешто већа код учитеља него код наставника, може се закључити да они имају позитивнији став према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу за разлику од наставника. Позитивнији став учитеља према инклузивном дидактичко-методичком приступу може се посматрати с аспекта

њихове веће оспособљености и мотивисаности за његову примјену у свакодневном раду. Нешто мање позитивне ставове су имали наставници а разлоге за то можемо тражити у концепту наставног програма наставничких факултета који су значајно оскуднији од учитељског факултета, што свакако може бити предмет неких будућих анализа с циљем квалитетније припреме просвјетних радника за савремену инклузивну праксу. Што се тиче резултата ранијих истраживања, у моменту израде рада нису нам били доступни, зато сматрамо да добијени резултати имају већи научни значај и отварају могућност за наредна истраживања у овој области.

Након детаљних анализа (примјеном t -теста, Краскал – Волисовог теста и анализе варијансе) закључили смо да *нета потхипотеза* у потпуности није доказана јер нема статистички значајних разлика нити повезаности између ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању као ни према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу у зависности од њихових социо-демографских карактеристика (пола, нивоа образовања, врсте завршеног факултета, разреда/предмета и присутности дјецe са сметњама у развоју у разреду у којима предају). То указује да постоје позитивни и стабилни професионални ставови испитаника према инклузивном образовању и инклузивном дидактичко-методичком приступу који нису условљени слободним, субјективним процјенама, што је свакако изузетно значајно јер је инклузивна политика кохерентна са процесом савременог школства чији је примарни задатак задовољити сазнајне потребе дјецe у складу са њиховим индивидуалним могућностима како би били оспособљени за што самосталнији рад, напредовање и живот у цјелини.

Шеста потхипотеза се односи на утврђивање повезаности између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу и њиховог става према инклузивном образовању.

Табела 6. Повезаност између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу са њиховим ставом према инклузивном образовању.

Варијабле	Повезаност	Значајност
Став о инклузивном образовању		
Инклузивни дидактичко-методички приступ	0,425 (**)	0,000

На основу добијених резултата можемо слободно рећи да је ова најважнија потхипотеза потврђена у потпуности. Дакле, видимо да позитивни ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању позитивно

утичу и на њихов избор инклузивног дидактичко-методичког приступа у настави као и на њихову одређеност да наставни и ваннаставни процес ускладе са индивидуалним карактеристикама дјеце са посебним потребама и њиховим могућностима и тако допринесу њиховом максималном развоју. Значај ових резултата је и у томе што се на нашим просторима сличне корелације нису детаљније испитивале.

На основу свега реченог видимо да је *први дио главне хипотезе* који се односи на то да *наставници за разлику од учитеља имају негативнији став према инклузивном дидактичко-методичком приступу* потврђен, такође и *други дио* који се тиче *повезаности ставова учитеља и наставника према инклузивном дидактичко-методичком приступу са њиховим ставовима према инклузивном образовању* је потврђен, док *трећи дио* који се односи на *повезаност ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању као и према инклузивном дидактичко-методичком приступу у зависности од њихових социо-демографских карактеристика* у потпуности није потврђен.

Закључак

У овом посљедњем дијелу рада настојаћемо изложити елементарне смјернице за унапређење васпитно-образовног процеса како би његови примарни исходи били функционално знање које подржава напредовање ученика у зони наредног развоја. На почетку треба истаћи чињеницу да је превасходно неопходно постојеће законске регулативе употпунити и кориговати као и створити елементарне организационе и материјално-техничке предуслове како би се дјеца са посебним потребама квалитетно школовала.

Резултати нашег истраживања говоре да учитељи и наставници имају претежно позитивне ставове према инклузивном образовању. Зато је веома важно подржати и стимулисати сензибилне учитеље и наставнике јер ће они непосредно допринијети квалитетнијој организацији и реализацији инклузивне наставе као и подстицати и пружати подршку оним колегама који још увијек изражавају скептичност према инклузивном васпитно-образовном процесу. Када је ријеч о нешто негативнијим ставовима, дубљим разматрањем дошли смо до показатеља који говоре да се просвјетни радници сусрећу са мноштвом тешкоћа у реализацији инклузивне наставе који имплицитно утичу на такве њихове ставове. Те тешкоће се превасходно односе на њихову недовољну информисаност и компетентност за идентификацију, опсервацију и едукацију дјеце са посебним потребама. Иако је видна тенденција да се просвјетни радници стручно усавршавају и самоиницијативно подижу свијест и компетенције о инклузивном наставном процесу, неопходно је студиозно и систематично планирати и организовати стручно оспособљавање и

усавршавање просвјетног кадра како би квалитетно и одговорно испуњавали захтјеве инклузивне организације и реализације наставног процеса.

Изузетан је значај добијених података који указују да се учитељи и наставници не разликују у својим ставовима према инклузији, као и на свјесност личне одговорности приликом избора дидактичко-методичких модела, метода и облика рада у свакодневној пракси који треба да буде ефикасан и усмјерен на индивидуалне могућности свих ученика, али је ипак неопходно подизати компетенције и оних учитеља и наставника који се другачије изјашњавају како би се омогућио континуиран социјални, емоционални и когнитивни напредак ученика на свим образовним нивоима. Као што је речено, лична одговорност учитеља и наставника према раду значајан је фактор напредовања и развоја ученика. Резултати показују да преовладавају позитивни ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави. То се превасходно односи на њихову претежно позитивну одређеност да прибјегавају планирању и програмирању, припремању и реализовању наставе као и праћењу, вредновању и оцјењивању поштујући индивидуалне могућности ученика а све с циљем подстицања њихових емоционалних, социјалних, радно акционих и интелектуалних способности. У складу са тим су и њихови позитивни односи према значају континуиране опсервације ученика како би се могли квалитетно израђивати индивидуални прилагођени програми.

Када је ријеч о реализацији инклузивне наставе утврђени су дјелимично позитивнији ставови учитељи него код наставника по питању способности за израду индивидуалних прилагођених програма. Евидентно је и да се одређени број учитеља и наставника још увијек одређује за примјену традиционалних метода и облика рада и оцјењивања ученика. Разлог томе могао би се наћи у чињеници да се поједини учитељи и наставници компетентније осјећају када у многобројним одјељењима примјењују устаљену традиционалну наставу за коју вјерују да рационализују вријеме за обраду и испитивање наставних садржаја. Стога се поново намеће закључак и препорука да је без стручне оспособљености учитеља и наставника за инклузивно планирање, програмирање; израду индивидуалних прилагођених програма; примјену савремених дидактичко-методичких модела наставе и критеријског оцјењивања, као и обезбјеђивања оптималног броја ученика у одјељењу и савремених наставних средстава немогуће очекивати квалитетно васпитање и образовање ученика са посебним потребама у редовној настави.

Значајно је скренути пажњу и на резултате који говоре да учитељи, за разлику од наставника, имају нешто позитивније ставове према дидактичко - методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Узроци би се могли сагледати с аспекта веће оспособљености и мотивисаности учитеља него наставника за примјену савремених дидактичко-методичких модела у настави,

те у складу са тим препорука је да се концепти програма наставничких факултета који су значајно оскудни унаприједи и ускладе са потребама реформисане инклузивне школске политике и праксе. Када говоримо о повезаности између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивној настави са њиховим ставом према инклузивном образовању, можемо рећи да позитиван став учитеља и наставника према инклузивном образовању позитивно утиче и на њихове ставове према инклузивном дидактичко-методичком приступу у настави, као и да они не зависе од њихових социо-демографских карактеристика. Стога је неопходно изградити систем подстицања, промовисања и подржавања позитивних ставова и односа учитеља и наставника како би се генерализовао на остале чланове колектива што би, свакако, обезбиједило квалитетнији и ефикасанији инклузивни васпитно-образовни процес не само за дјецу са посебним потребама, већ и све остале. Дакле, неопходно је стратешки развијати инклузивну политику која би поред рјешавања материјално-техничких проблема морала студиозније да се бави профилирањем стручног кадра који ће бити спреман да синхронизовано развија наставне планове и програме које ће компетентно и квалитетно усклађивати и реализовати према потребама и могућностима не само дјеце са посебним потребама већ и свих ученика. То подразумијева континуирану едукацију постојећег кадра али и припрему студената наставних факултета за примјену и реализацију дидактичко-методичког инклузивног приступа у свакодневной педагошкој пракси, флексибилнију организацију наставних и ваннаставних активности, запошљавање стручних лица и асистената у настави, стварање материјално-техничких и архитектонских услова, усклађену законску регулативу, администрацију и документацију као и развијање инклузивне културе не само у школи већ и у ширем друштвеном окружењу како би инклузивна политика заиста остварила своју примарну функцију а то је васпитање и образовање дјеце у складу са њиховим индивидуалним потребама и могућностима и тако допринијела њиховом максималном развоју личности.

Литература

- Банђур, В. и Кундачина, М. (2002). *Методолошки практикум*. Филозофски факултет Ужице.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Богојевић, С. (2007). *Статистика за педагоге*. Филозофски факултет Бања Лука.
- Кожух, Б. и Максимовић, Ј. (2009). *Обрада података у педагошким истраживањима*. Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

- Кожух, Б. и Сузић, Н. (2010). *Обрада података у истраживањима*. Универзитет у Бањалуци: Филозофски факултет у Бањалуци.
- Попадић, Р. (н.д.). Инклузивна настава – појам и суштина. У зборнику радова *У сусрет интеграцијама*. Филозофски факултет Источно Сарајево. Преузето 15.1.2011, са сајта <http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/rade%20popadic.pdf>
- Сузић, Н., Стојаковић, П., Илић, М., Бранковић, Д., Милијевић, С., Крнета, Д. и сарадници (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.
- Сузић, Н. (2005). Стандарди коректног цитирања. *Настава, научни, стручни и информативни часопис бр. 4*, 9–15.
- Сузић, Н. (2007). *Примијењена педагошка методологија*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2008). Инклузија у очима наставника [Електронска верзија]. *Васпитање и образовање - часопис за педагошку теорију и праксу бр. 1*, 1–13. Преузето 29.4.2011. са сајта <http://www.suzicnenad.com/Inkluzija-u-ocima-nastavnikaPDF.pdf>
- Сузић, Н. (2010). *Правила писања научног рада АПА и други стандарди*. Бања Лука: ХБС.
- Хрњица, С. (1997). *Дијете са развојним сметњама у основној школи: дијете са посебним потребама*. Београд: Учитељски факултет.

Sladana Vilotić

ROLES AND COMPETENCIES OF TEACHERS IN INCLUSIVE TEACHING PROCESS

Summary

After a theoretical introduction and consideration of the role and competencies of teachers for planning, programming, preparation and implementation of inclusive education process, the author presents the results of a study carried out in 2011 at 718 respondents. Study population consisted of 23 teachers of primary schools, from 16 municipalities, from 3 regions of the eastern part of the Republic of Srpska. The aim of this study was to investigate the didactic and methodical approach of teachers in inclusive education process in primary schools, and the linkage of these approaches with teachers' attitudes towards inclusive education and their socio-demographic characteristics. Obtained and interpreted results of this study imply a recommendation for a systematic and continuous improvement of inclusive education process. Creating the conditions for inclusive education process requires changing the role and didactic methodical approach of teachers and, accordingly, indicating

the importance and the role of higher education in the development of general and specific competencies of future teachers.

Key words: *competencies of teachers for implementation of inclusive education process, inclusive teaching, didactic - methodical approach of the teachers in inclusive education process, attitudes of teachers towards inclusive education process.*