



INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE U ŠKOLI



INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE U ŠKOLI



Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi

Izdavač:

Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“
Petra Tiješića 10
71 000 Sarajevo
dugabih@bih.net.ba, www.dugabih.com.ba

UNICEF Bosna i Hercegovina

Zmaja od Bosne b.b.

71 000 Sarajevo

sarajevo@unicef.org, www.unicef.org/bih

Priručnik su priredili:

Doc. dr. sc. Goran Livazović

Dalida Alispahić

Enisa Terović

Osoblje Udruženja „DUGA“:

Mr. sc. Vasilija Veljković

Sanja Matković

Anka Izetbegović

Marina Nezirović

Lektura:

Sanja Matković

Recenzija:

Prof. dr. Lejla Kafedžić

Dizajn i štampa:

Jordan Studio, Sarajevo

Posebnu zahvalnost dugujemo Doc.dr. sc. Goranu Livazoviću, Odsjek za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta J.J.Strossmayera, Osijek

SADRŽAJ:

I	Uvod.....	6
II	Predgovor.....	7
III	Teorijska polazišta.....	9
IV	Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi.....	12
V	Kompetencije inkluzivnih odgajatelja.....	15
VI	Upravljanje inkluzivnim razredom.....	23
VII	Primjer realizacije nastavnog sata u inkluzivnoj nastavi.....	36
VIII	Didaktičko-metodičke smjernice rada u inkluzivnoj učionici.....	40
IX	Školski tim za inkluziju u osnovnim školama.....	47
X	Individualni prilagođeni program.....	52
XI	Suradnja roditelja i škole u inkluzivnom obrazovanju.....	62
XII	Komunikacija i suradnja.....	65
XIII	Recenzija.....	68
XIV	Popis literature.....	71

Poštovani nastavnici i suradnici,

Udruženje „DUGA“ i Unicef su priredili Priručnik „*Inkluzivno odgoj i obrazovanje u školi*“ u namjeri da pruže podršku odgojno-obrazovnim djelatnicima koji su spremni mijenjati svoju nastavnu praksu u skladu s humanističko-razvojnim pristupima i svoj rad u učionici usmjeriti na podršku svakom djetetu.

Priručnik ukazuje na važnost razvoja suvremenih nastavničkih kompetencija potrebnih za rad sa djecom različitih interesovanja i mogućnosti koja imaju potrebu da se razvijaju i uče u stimulativnom okruženju u kojem se odvijaju fleksibilne i zanimljive aktivnosti.

Priručnik je nastao u okviru projekta „Jačanje sistema socijalne zaštite i inkluzije djece u BiH“ koji promovira stvaranje inkluzivnih zajednica koje razvijaju integrirane modele zaštite djece u općinama širom Bosne i Hercegovine.

Višegodišnji rad djelatnika Udruženja „DUGA“ i neposredna podrška djeci, roditeljima i nastavnicima inspirirali su praktičare i stručnjake iz oblasti pedagoških znanosti da obrazovnoj javnosti ponude sadržaje koji mogu obogatiti nastavnu praksu i ponuditi odgovore i ideje na izazovna pitanja suvremenog odgoja i obrazovanja. Stručna znanja i iskustva su osvježena bojama iz učionica u kojima se planira i organizira nastava koja potiče učenje, istraživanje, druženje i pomaganje.

Vjerujemo da ćete u našim radovima prepoznati stručnost i iskustvo te istinsku namjeru da pomognemo djeci, roditeljima i nastavnicima da školu učine zajednicom učenja za život.

Nadamo se da ćemo potaknuti na razmišljanje o važnosti spoznaje da je svako dijete uspješno u odnosu na samog sebe i svoje sposobnosti i da samo ciljevi u skladu sa vlastitim mogućnostima ostvaruju snove.

Anka Izetbegović
Izvršna direktorica Udruženja „DUGA“

Predgovor

Hipermoderni društvo 21. stoljeća oblikovano je na temeljima višestoljetnog pokreta za ljudska prava i demokratizaciju društvenih odnosa. Škola, kao temeljna društveno-povijesno uvjetovana ustanova, izložena je i prati trendove socijalnih promjena. Danas je inkluzivno obrazovanje doista pitanje temeljnih ljudskih prava. Inkluzivni odgoj znači jednak pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za svu djecu, odnosno na dijete usmjereno, individualizirano poučavanje koje podržava razvoj i učenje svakog djeteta. Inkluzivni odgoj promiče razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje i sudjelovanje u demokratskom društvu. Između niza uloga suvremenog odgajatelja, posebno je naglašeno prepoznavanje učitelja kao voditelja, posrednika i modela u procesu učenja te kao aktivnih članova u svojim zajednicama. Inkluzivan odgoj ne može biti učinkovit bez ravnopravnog i redovitog sudjelovanja obitelji u djetetovom razvoju i obrazovanju, koji treba pratiti i uključenost zajednice u proces odgoja i obrazovanja. Upravo je poštivanje različitosti i promicanje kvalitetne inkluzivne prakse, te nastavno okruženje za učenje i metode poučavanja koje odražavaju kulturnu pripadnost djece uvjetovano posljednjom ključnom sastavnicom, kao preduvjetom realizacije filozofije inkluzije u odgoju, a to je kontinuiran profesionalni razvoj i cjeloživotno usavršavanje učitelja kao reflektivnog praktičara.

Utemeljenje inkluzivnog odgoja argumentirano je i opravdano i u planovima ekonomske, neurobiološke, obrazovne i socijalne prirode. Odgoj i obrazovanje moraju biti usmjereni punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Oni moraju promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo (*Opća deklaracija o ljudskim pravima, čl. 26.2*). Prepoznato je da su, s aspekta pojedinca, iskustva u ranoj dječjoj dobi temelj razvoja preduvjeta kasnijeg uspješnog učenja i sudjelovanja u društvenom životu. Na društvenom planu, ovo razdoblje je važno za promicanje inkluzije i jačanje socijalne kohezije, kako djeteta, tako i obitelji te šire zajednice. Čak i ekonomske analize dugoročno pokazuju da je ulaganje u rani razvoj djeteta najisplativije. Bez obzira na to o kojim se argumentima radilo, važno je osigurati da je interes djeteta u središtu svih smjernica, kao i u fokusu svakodnevne prakse, te da dijete kroz visoko kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu dobiva odgovarajuću podršku. Osnovna načela inkluzivnog odgoja su razvojno-primjeren i na dijete usmjeren pristup poučavanju jednako dostupan svima, individualiziran proces poučavanja, holistički pristup dječjem razvoju, inkluzivan odgoj i obrazovanje,

naglašena aktivna uloga obitelji i društvene zajednice, te okruženje za učenje koje uvažava kulturološke specifičnosti. Primjena inkluzivnog odgoja donosi pozitivne promjene na više razina: u interakciji odgajatelja i učitelja s djecom, u profesionalnom razvoju praktičara, te u odnosu s obiteljima i društvenom zajednicom. Inkluzivne vrijednosti temelje se na pravima djece u pristupu kvalitetnom odgoju i obrazovanju, čime se naglašava odgovornost odgajatelja i učitelja u implementaciji pluralne odgojne prakse. Dijete je nužno uključiti u vlastiti razvoj poticanjem dječje autonomije, inicijative, osjećaja individualnosti i identiteta te prepoznavanjem i poticanjem razvoja višestrukih identiteta. Dijete je građanin sada, s pravima i odgovornostima. Stoga uloga odgajatelja i učitelja jest pružiti djetetu podršku kako bi ono odraslo u odgovornog člana društva, razvilo osjećaj empatije i osjetljivost za potrebe drugih, kao i otvorenost za različitosti, te razvilo vještine koje su mu potrebne da formulira i iskaže svoje mišljenje i stavove i s uvažavanjem sasluša i tolerira mišljenja različita od njegovih, te razvije sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba. Između ostalog, inkluzivni odgoj na izvoru je razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje koje uključuje interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i pitanjima vezanim za održiv razvoj, interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo, te vještine informatičke i komunikacijske tehnologije.

Sve navedeno dodatno legitimira ulogu i značaj inkluzivnog odgoja i obrazovanja u promicanju temeljnih ljudskih sloboda, prava i potreba u suvremenom svijetu. Položaj i moć koju suvremeni odgoj i škola imaju u promicanju kvalitete života budućih generacija, ostvarivanja potencijala svakog pojedinca, ali i prosocijalnih težnji zajednice, pred današnje profesionalne odgajatelje postavljaju značajan izazov osobnog i socijalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja, koje je jedan od odgovora na kontinuirane promjene i uvjetovanost odgoja, obrazovanja i škole, ali i spoznajne i socijalizacijske potrebe novih naraštaja djece i mladih. Ovaj priručnik nastoji ukazati na važnost, indikatore i smjernice didaktičko-metodičkog oblikovanja života i kulture rada učenika i učitelja te socijalnih partnera u školi, s ciljem promicanja filozofije inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao pokazatelja civilizacijskog napretka našeg društva.

Doc. dr. sc. Goran Livazović

Odsjek za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta J.J.Strossmayera, Osijek

Teorijska polazišta

Socijalna ekskluzija predstavlja proces sprječavanja dostupnosti temeljnih prava, prigoda i resursa za pojedince ili cijele zajednice (zapošljavanje, zdravstvena njega, obrazovanje, stambeno zbrinjavanje, građanska participacija). Najčešće za posljedicu ima otuđivanje ili diskriminaciju vezanu uz društveni status, naobrazbu, etničku pripadnost i životni standard. Većinom obuhvaća manjinske društvene grupe ili pojedince koji imaju ograničen pristup osobnim, društvenim, političkim, obrazovnim prigodama ili nemaju zajamčena temeljna ljudska prava u zajednicama u kojima žive. Posljedice su materijalne, zdravstvene, psihološke i emocionalne prirode, te rezultiraju dugoročnim stresom zbog prolongirane socijalne deprivacije. Između dvaju ekstremnih pozicija, apstraktno pojednostavljenog univerzalizma i relativizma koji ne postavlja zahtjeve veće od horizonta svake pojedine kulture, trebamo braniti pravo da budemo različiti i istovremeno prihvaćati univerzalne vrijednosti (UNESCO, J.Delors, 1996).

Jedan od modela odnosa inkluzije i ekskluzije je model ravnine iznad društvenog horizonta. Prema ovom modelu, postoji deset temeljnih društvenih struktura koje su promjenjive tijekom vremena, a odnose se na rasu, geografski položaj, klasnu strukturu, globalizacijske trendove, šira društvena pitanja, ali i osobne navike te izgled, naobrazbu, religijsku afilijaciju te ekonomiju, gospodarstvo i politiku. Sastavnice inkluzivnog razvoja škole, kao i promjene koje obuhvaćaju su posredne, a prije svega znače promjenu postojećih navika, stavova i prakse, te uporabu postojećih resursa (Ainscow, 1999), usklađivanje razrednih postupaka (npr. Ainscow, 1999, 2000; Ainscow i Brown, 2000), razvoj kulture škole (Ainscow, 1995; Ainscowi sur., 1998; Hopkins i sur., 1994, 1997a), ali i razvoj te usavršavanje učitelja (Ainscow, 1994), sve do sistemskih promjena, posebno savjetodavnih tijela (Ainscow i Haile-Giorgis, 1999; Ainscowi sur., 2000), Ainscow i Howes, 2001; Ainscow i Tweddle, 2003). Načelo inkluzivnog obrazovanja je jedno od ključnih međunarodnih načela i zasniva se na više UNESCO-vih, UNICEF-ovih i UN deklaracija i izjava (UN, 1948., 1966., 1991., 1994.; UNESCO 1991., 1994., 2000., 2001.; UNICEF, 2000.). To je i načelo poštivanja ljudskih prava koje se tiče prava sve djece da pohađaju redovne razrede u svojim lokalnim školama. Sva djeca imaju pravo na obrazovanje, ni jedno dijete ne smije biti zaboravljeno, niti isključeno iz škole, bez obzira na vrstu poteškoće ili posebne potrebe za obrazovnom podrškom ili njegom.

Postavlja se međutim, pitanje, kako ostvariti inkluzivnu filozofiju i duh škole? Izreka Kurta Lewina možda najbolje opisuje složenost ovoga procesa: „Ne možete razumjeti organizaciju sve dok je ne pokušate promijeniti“ (Lewin, 1946; Schein, 1992). Nesumnjivo,

pozornost valja usmjeriti na temeljne sastavnice socijalnog bića škole - učitelje, učenike i roditelje. Socijalno partnerstvo tri temeljne dimenzije i sastavnice pedagoške kulture škole predstavlja temelj svakog budućeg razmišljanja o inkluzivno utemeljenom odgoju i obrazovanju. Bez sinergije i ravnopravnog angažmana svih prosocijalnih snaga koje promiču ravnopravnost i individualizaciju odgoja u školi, ne može se mijenjati društvena zajednica. Iz jednostavne međuovisnosti društvene zajednice, njezina povijesno-kulturološkog trenutka te vrijednosnih odrednica dominantne ideologije izvire uvjetovanost odgojnog procesa o izvanjskim silama. Prema tomu, mijenjajući školu - mijenjamo društvo. Ondje gdje odrastaju sretna djeca, kasnije cvatu prosperitetna i zadovoljna društva. Stoga, promičući jednakost u školi, promičemo socijalnu pravednost u društvenim odnosima. Integrirajući različitosti, gradimo buduće temelje poštivanja ljudskih prava. Razgradnjom (ne)vidljivih barijera između članova jedne fragmentirane zajednice, afirmiramo osobne i socijalne potrebe svakog njezina člana. Tada, i samo onda, utopijska vizija nekog sretnijeg, stabilnijeg i ljepšeg društva može početi zauzimati vlastite obrise.

Škola je, kao i uvijek do sada, na izvoru i ušću svake društvene, kulturološke ili osobne promjene. Snaga njezina odgojno-formativnog i socijalizacijskog potencijala u životu svih nas ukazuje na potrebu permanentne i kontinuirane pedagoške revizije njezinih uloga i potencijala, usklađujući neprestano potrebe i očekivanja hipermodernog društva s temeljnim civilizacijskim tekovinama i vrednotama. Škola je metronom socijalnih mijena, jer se uvijek nametala kao oblik njihove kulturološke legitimacije, pa je tako sadržaj školskog života i rada zapravo uvod i inicijacija u kasnije modele uspješne društvene integracije i reprodukcije. Međutim, škola je istovremeno i povijesno ustanova duboke nepravednosti zasnovane na načelima meritokratske diferencijacije, kompeticije i promicanja ideologija vladajućih slojeva društva, procesa u kojemu često nema vremena i prostora za zasluženost iskazivanje bogatstva života, rada, misli i djela svakog od njezinih dionika. Kažu i pišu danas mnogi, suvremena škola se otuđila od života. Dosadna je, teška i zahtjevna. Ne otvara prostor realizaciji individualnih sloboda, potreba i interesa djece i mladih. Ne brine o kvaliteti, već formi uz izražen manjak kvalitetne introspektive, stoga često i zaostaje za galopirajućim društvenim i kulturološkim promjenama. Stoga, opravdanje u promicanju inkluzivne orijentacije školskih ustanova leži upravo u sukladnosti njihovih ciljeva. Inkluzija znači smanjivanje svih prepreka u obrazovanju za sve učenike. Inkluzija počinje priznavanjem razlika između učenika. Izgradnja inkluzivnih pristupa nastavi i učenju poštuje takve razlike i zasniva se na njima. To može unijeti značajne promjene u ono što se događa u učionici, školskoj zbornici, školskom dvorištu, kao i odnose sa roditeljima. Da bismo uključili bilo

koje dijete ili mladog čovjeka u obrazovanje, moramo imati u vidu kompletnu ličnost. To se često može zapostaviti kada je inkluzija usmjerena samo na jedan aspekt učenika, kao što je neki njegov „nedostatak“, posebna potreba. Inkluzivne se inicijative i procese može shvatiti i promatrati mnogostrano.

Međutim, ističe **se 6 načina shvaćanja inkluzije** u suvremenim društvenim promjenama:

- Inkluzija se shvaća kao briga o učenicima s posebnim obrazovnim potrebama
- Inkluzija je shvaćena i kao odgovor na mjere disciplinske ekskluzije
- To je inkluzija svih grupa ranjivih na segregaciju i društvenu marginalizaciju
- Inkluzija se realizira kroz inicijativu i razvoj škole za sve
- Inkluzija je obrazovanje za sve
- Inkluzija se razvija i kao načelan pristup obrazovanju i društvu

Inkluzija, kao i obrazovanje, podrazumijeva pozitivnu promjenu. To je beskrajn proces stalnoga porasta učenja i sudjelovanja svih učenika, ideal kojem škole mogu težiti, ali koji nikada nije u potpunosti ostvaren. Inkluzija zaživljava čim počne proces rasta sudjelovanja. Prema tomu, inkluzivna škola se trajno razvija i ide naprijed. Inkluzija u obrazovanju je jednako uvažavanje svih učenika i učitelja uz prigodu za povećanje sudjelovanja učenika u životu škole, a posebno vezano za kulturu, kroz programiranje i realizaciju kurikuluma, promicanja školske zajednice i smanjenje stope marginalizacije. Inkluzija osnažuje promjenu školske kulture, politike i prakse, kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici putem smanjivanja prepreka za učenje i sudjelovanja svih učenika, ne samo onih s teškoćama u razvoju, već svakog pojedinca i cjeline, kako bi se omogućile promjene za dobrobit učenika na širem planu kroz prihvaćanje različitosti među učenicima kao resursa za potporu učenju, a ne problema koji se moraju rješavati. Takvim priznavanjem prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici i promicanjem života i rada škole za djelatnike škole i za učenike, kroz isticanje uloge škole u izgradnji lokalne zajednice i razvijanju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća u svim oblastima rada i života, njeguje se odnos međusobne podrške između škola i svih subjekata društvenog i javnog života uz prihvaćanje inkluzije u obrazovanju kao oblika inkluzije u društvo. Sudjelovanje znači učenje s drugima i suradnju u iskustvima zajedničkoga učenja. Ono zahtijeva aktivno angažiranje u učenju i iznošenje osobnoga doživljaja obrazovanja. Uz to, sudjelovanje podrazumijeva da se svaki učenik primjećuje, prihvaća i uvažava onakav kakav jeste.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi

Izgradnja zajednice jedan je od temeljnih indikatora i preduvjeta stvaranja inkluzivne kulture u školi. Neki od pokazatelja su prisutan osjećaj ugode i dobrodošlice, odnosno činjenica da učenici pomažu jedni drugima, dok školsko osoblje međusobno dobro surađuje, te se osoblje i učenici ophode jedni prema drugima s poštovanjem. U školama postoji partnerski odnos školskoga kolektiva i roditelja, uz dobru suradnju školskog menadžmenta i nastavničkoga kolektiva. Izgradnja zajednice ne može funkcionirati bez uključenosti i povezanosti lokalne sredine u radu i životu škole. Uspostavu inkluzivnih vrijednosti, kao integralnog koraka u promicanju kulture škole, obilježava svojstvo da se od svih učenika očekuje ravnopravan doprinos i sudjelovanje, pri čemu i školski kolektiv, uprava, ali i roditelji/staratelji te učenici dijele zajedničku viziju i filozofiju inkluzije. U školama u kojima vlada filozofija i duh inkluzije, učenici se nastoje podjednako uvažavati, iskazuju poštovanje i empatiju, odnosno prepoznaju vlastitu i ulogu drugih u zajedničkoj realizaciji ciljeva škole. Kao jedno od važnijih obilježja i indikatora, ističe se uklanjanje prepreka za učenje i sudjelovanje u svim vidovima rada škole, uz kontinuirano zalaganje škole u smanjivanju svih oblika diskriminacije. Razvijanje škole za sve obilježava pravedno zapošljavanje, vođenje i promicanje školskoga kolektiva uz napore da se novim članovima osoblja pomaže da se uklope u školsku sredinu i usvoje filozofiju škole. Između ostaloga, škola nastoji primiti sve učenike iz lokalne zajednice na način da su školska zgrada i prostorni kapaciteti uređeni tako da su pristupačni i prilagođeni potrebama svih dionika. Svim novim učenicima se pomaže pri uklapanju i prilagodbi u novu školsku sredinu, a škola organizira odjeljenja tako da se uvažavaju potrebe, mogućnosti i interesi svih učenika. Škola treba kontinuirano i permanentno organizirati potporu različitostima, pri čemu sve takve inicijative i aktivnosti treba koordinirati sa zajedničkim ciljem ustanove. Aktivnosti za usavršavanje školskoga kolektiva pomažu učiteljima u prepoznavanju i promicanju posebnosti te različitosti među učenicima. Naime, politika „posebnih obrazovnih potreba“ je zapravo uža ideja inkluzije, stoga se pravila i smjernice za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama koriste za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika u obrazovnom procesu. Dakle, uz načelo minimalne segregacije, promiče se i poštuje načelo inkluzije, kroz sustavno djelovanje ka smanjenju pritiska za isključivanje učenika, prepreka za redovito i inkluzivno pohađanje nastave, ali i prevenciju rizičnih stilova ili nasilnog ponašanja.

Na neposrednoj praktičnoj i svakodnevnoj nastavnoj razini organizacije nastave i učenja, proces poučavanja i učenja prilagođen je individualiziranim potrebama svih učenika. Pri tome, promiče se sudjelovanje svih učenika, dok je filozofija nastavnog rada usmjerena

razumijevanju i shvaćanju različitosti. Učenici uz samostalno preuzimanje odgovornosti za vlastiti rad i učenje, uče i kroz zajednički rad, pri čemu se promiče suradnja, partnerstvo i dijeljenje odgovornosti. Ocjenjivanje služi promicanju postignuća svih učenika, dok se disciplina i poštivanje pravila temelje na osjećaju međusobnog uvažavanja i poštovanja između nastavnika i učenika, što suvremena istraživanja školskih odnosa ističu kao posebno problematično područje u suvremenom odgoju. Nastavnici planiraju, održavaju i procjenjuju nastavu kroz zajedničku suradnju, a domaće zadaće doprinose kvaliteti učenja i postignuća svih učenika, pri čemu posebnu važnost ima sudjelovanje svih učenika u izvanškolskim aktivnostima.

Zaključno, inkluzivni odgoj je utemeljen na ravnomjernoj i planiranoj mobilizaciji resursa škole i društva. Stoga, na svakodnevnoj razini, različitosti među učenicima koriste se kao resurs za nastavu i učenje, pri čemu se sve aktivnosti temelje na stručnosti školskog kolektiva koji se koristi u potpunosti na način da razvija resurse za potporu učenju i sudjelovanju. Međutim, istovremeno škola prepoznaje i učinkovito koristi resurse u zajednici, koji su poznati i pravedno raspoređeni s ciljem podržavanja inkluzivnih aktivnosti škole. Indeks inkluzivnosti pomaže školama u iskorištavanju stečenog znanja i iskustva s ciljem poticanja razvoja školske kulture. Uporaba sintagme „prepreke za učenje i sudjelovanje“ za poteškoće s kojima se učenik susreće, umjesto sintagme „posebne obrazovne potrebe“, dio je socijalnoga modela obrazovnih poteškoća. Nasuprot njemu je medicinski model u kojem se teškoće u učenju vide kao posljedica individualnoga nedostatka ili djeteta. Prema socijalnom modelu, prepreke za učenje i sudjelovanje mogu postojati u prirodi ambijenta ili biti rezultatom neusklađenosti međusobnog odnosa učenika i njihova okruženja: stručnjaka, školske politike, institucija, kulture, socijalnih i ekonomskih uvjeta, koji utječu na njihov život. One mogu nastati u okruženju ili kombinacijom diskriminacijskih stavova, postupaka, kulture, politike i službene prakse, kada su u pitanju oštećenja, bol ili kronične bolesti. Institucionalna je diskriminacija ukorijenjena u samoj kulturi i utječe na način doživljavanja drugih ljudi i reagiranja na njih, uključujući i to kako se biraju osobe za neku profesionalnu ulogu. Institucionalna diskriminacija je mnogo prisutnija nego rasizam, a uključuje modele kojima institucije diskriminiraju pojedince zbog spola, poteškoća, socijalnoga podrijetla, nacionalnosti ili seksualne orijentacije. Prema tomu, stvaranje inkluzivne kulture vodi stvaranju sigurne i poticajne zajednice u kojoj se prihvaća i surađuje, u kojoj se svatko uvažava i koja je temelj za buduća postignuća svih članova zajednice. Ona razvija zajedničke inkluzivne vrijednosti, koje se prenose svim novim zaposlenicima, učenicima i roditeljima i članovima školske uprave s ciljem razvoja organizacijskog učenja škole (Booth, Ainscow, 2000).

Načela i vrijednosti inkluzivne školske kulture usmjeravaju odlučivanje o školskoj politici i o svakom trenutku nastavne prakse u učionicama, tako da školski razvoj postaje kontinuiran i organiziran proces. Prema tomu, inkluzivna politika osigurava da inkluzija prožima sve školske planove i aktivnosti. Politika škole potiče sudjelovanje učenika i osoblja u školi od trenutka njihova dolaska u ustanovu, dopire do svih učenika u lokalnoj zajednici i umanjuje pritiske koji vode isključivanju pojedinaca. Cjelokupna politika podrazumijeva jasne strategije za promjene, pri čemu se potporom smatraju sve aktivnosti koje povećavaju sposobnost škole da odgovori na različitosti među učenicima. Svi oblici potpore razvijeni su prema inkluzivnim načelima i usklađeni u zajedničkom razvojnom okviru. Promicanje inkluzivne prakse je zadnja dimenzija, kojom se razvija školsku praksu koja odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole. Nastavni su sati i proces osmišljeni imajući u vidu različitosti među učenicima. Učenike se potiče na aktivno sudjelovanje u svim aspektima vlastitog obrazovanja, koje se oslanja na njihovo znanje i iskustvo izvan škole. Osoblje u školi identificira i usklađuje materijalne resurse, resurse u sebi i svojim kolegama, učenicima, roditeljima/starateljima i u lokalnim zajednicama, koji mogu mobilizirati i iskoristiti se za potporu učenju i sudjelovanju.

Kompetencije inkluzivnih odgajatelja

Definicija kvalitetne pedagoške prakse sadržava sedam područja u kojima se ogleda kultura i život inkluzivne škole:

- Prije svega, to je dimenzija *interakcija* između sudionika inkluzivnog obrazovanja, kao temelja interakcijsko-komunikacijske paradigme odgoja.
- Drugo, to je priroda odnosa *obitelji i zajednice*, kao odraza socijalnog partnerstva škole i društvene okoline.
- Zatim, važne su i *inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti*, koje su odraz multifaktorske prirode odgoja i obrazovanja.
- Na neposrednoj razini odgojno-obrazovne prakse, to je svakako područje *procjenjivanja i planiranja*.
- Uz četvrto, posebno je naglašeno područje *strategija poučavanja*, koje se logično nadovezuje na okruženje za učenje i profesionalni razvoj,
- Kao dvije posljednje dimenzije usmjerene na profesionalnu ulogu i cjeloživotno permanentno usavršavanje učitelja.

Ova područja su odabrana zato što je upravo u njima potrebno osigurati visoku kvalitetu rada kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. U ovih sedam područja promovira se praksa koja se temelji na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno-primjerenom praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, kao i djece međusobno, u duhu uvažavanja, poticanja i autonomije onog tko uči, pri čemu se polazi od uvjerenja da je dijete sposobno i cjelovito biće iako treba pomoć i potporu odraslih.

Interakcije između odraslih i djece, kao i djece međusobno, od ključnog su značaja za razvoj tjelesnog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece. Interakcije djeci omogućuju kontinuirano učenje kroz razmjenu znanja, iskustava i mišljenja te iskazivanje emocija. Kroz interakcije djeca razvijaju pojam o sebi, osjećaj pripadnosti zajednici i svijetu u kojem žive. Uloga učitelja je na brižan i podržavajući način omogućiti djeci sudjelovanje u različitim interakcijama i procesima konstrukcije novih znanja i značenja. Njihova je uloga, također, na podržavajući i uvažavajući način modelirati interakcije među svim odraslima koji sudjeluju u životu djeteta. Interakcije kojima se ostvaruje i potiče smisljena i uvažavajuća komunikacija svih sudionika u procesu i u kojima je svakome omogućeno izreći svoje mišljenje, potiču razvoj svakog djeteta u samopouzdanu osobu koja uči i pridonosi razvoju društva te brine o njegovim članovima. Indikatori inkluzivne interakcije i komunikacije su prijateljski i uvažavajući odnosi učitelja s djecom s ciljem

podrške razvoju njihovog identiteta i svijesti o sebi i poticanja kvalitete učenja. Inkluzivni učitelji s djecom ostvaruju topao i brižan odnos u kojem pokazuju da ih uvažavaju, pri čemu ostvaruju interakcije i iskazuju očekivanja od djece u skladu s procesom dječjeg razvoja i učenja. Čestim interakcijama koje tijekom dana imaju sa svakim djetetom, podržavaju vrline učenika i promiču njegovo učenje i razvoj. Sa svakim djetetom ostvaruju komunikaciju koja odgovara njegovim emocionalnim, socijalnim, tjelesnim i kognitivnim mogućnostima te jakim stranama i potrebama. U razrednom okruženju omogućavaju klimu u kojoj djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi interesi realiziraju i uvažavaju (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Inkluzivni učitelji interakcijama s djecom razvijaju kod djece inicijativu, autonomiju, samostalnost i vještine vođenja. Kod djece promiču osjećaj pripadnosti zajednici koja uči, te stvaraju okolnosti koje pospješuju njihov socijalni razvoj, postizanje zajedničkog razumijevanja, uzajamnu podršku i osjećaj zajedništva. Nastoje radom otvarati aktivnosti promicanja empatije u kojima djeca uče razlikovati i prepoznavati vlastite osjećaje i osjećaje drugih i razgovarati o njima. U inkluzivnom odgoju promovira se demokratske vrijednosti ohrabrujući svako dijete da na primjeren način izrazi vlastito mišljenje i sudjeluje u donošenju odluka, stoga učitelji na različite načine svakodnevno trebaju podupirati razvoj jezika i komunikacijskih vještina kod svakog djeteta. Učitelj treba uključivati učenike u smislene, recipročne interakcije s ključnim odraslim osobama kako bi podržao dječji razvoj i učenje. U socijalnim interakcijama s obiteljima, kolegama i članovima zajednice treba iskazivati uvažavanje te na taj način modelirati i promovirati takav oblik interakcije. Zaključno, inkluzivan odgajatelj surađuje s drugim profesionalcima u školi i zajednici kako bi podržala dječji razvoj i učenje, odnosno promovirala demokratsku praksu, život i kulturu škole (International Step by Step Association, 2005).

Obitelj i zajednica u inkluzivnom odgoju podrazumijevaju snažno partnerstvo između učitelja, obitelji i ostalih članova zajednice, što je izuzetno važno za dječji razvoj i učenje. Uvažavajući ulogu obitelji kao prve djetetove odgojno-obrazovne i socijalne sredine za učenje, učitelj je ključan čimbenik koji povezuje školu, obitelj i zajednicu s ciljem unapređenja kontinuirane dvosmjerne komunikacije. Različite strukture, podrijetlo, životni stilovi i karakteristike obitelji i zajednica u kojima djeca žive moraju se uzeti u obzir kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. Osjetljivost i spremnost da se izađe u susret obiteljima, ogleđa se u različitim načinima na koje učitelji uključuju obitelji u proces učenja i razvoja njihove djece, te u život razreda i škole. Promicanjem djelotvorne interakcije između obitelji, škole i zajednice, učitelj potiče razumijevanje zajedničke odgovornosti za odgoj, obrazovanje i budućnost djece. Učitelj, promovirajući socijalno partnerstvo s obiteljima, te članovima obitelji i zajednice pruža niz prilika da se svaki od

navedenih dionika na različite načine brinu o učenju i razvoju djece. Jedan od oblika je poziv obiteljima da se aktivno uključe u život i rad razredne zajednice vodeći brigu o tome da se osjećaju dobrodošlima i pronađe različite načine da se sve obitelji uključi u odgojno-obrazovni proces. Stoga, škola treba integrirati članove obitelji u zajedničko donošenje odluka vezanih uz razvoj, učenje i socijalni život djece u razredu i školi. Uključivanjem obitelji u donošenje odluka koje se odnose na različita okruženja u kojima djeca uče, inkluzivni učitelji može koristiti formalne i neformalne prilike za komunikaciju i razmjenu informacija s obiteljima. Prema tomu, inkluzivni odgoj pretpostavlja redovitu komunikaciju s obiteljima o djeci, njihovom učenju i razvoju, zahtjevima kurikuluma i događajima u razredu. Takva redovita komunikacija s obiteljima kako bi što više saznala o porijeklu djece i stekla uvid u njihove jake strane, interese i potrebe stvara različite prilike u kojima članovi obitelji mogu učiti jedni od drugih i međusobno se podržavati. Važan indikator je i uporaba resursa zajednice i obiteljskih kultura kako bi podržala dječji razvoj i obogatila iskustvo učenja. Otvorenost škole zajednici, ali i aktivna participacija zajednice u školi, potiče socijalizaciju i učenje djece. Važno je obilježje inkluzivne prakse pomoć učitelja obiteljima u pronalaženju potrebnih informacija, resursa i službi koje mogu pospješiti kvalitetu rada škole, pri čemu svoja znanja o obiteljima i lokalnoj zajednici ugrađuje u kurikulum i u dječje iskustvo učenja. Osim na razini škole, inkluzivni učitelji roditeljima i članovima obitelji partnera pružaju informacije i ideje za kreiranje poticajnog okruženja za učenje kod kuće i pomaže im u osnaživanju roditeljskih kompetencija.

Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti kulturološki su i društveno-povijesno uvjetovane. Indikatori demokratskih vrijednosti u školi su prije svega promicanje prava svakog djeteta i obitelji da budu integrirani, poštovani i cijenjeni, da djeluju na ostvarenju zajedničkih ciljeva i ostvare svoje optimalne potencijale kao sastavnog dijela kvalitetne pedagogije. Pritom se poseban naglasak stavlja na promicanje prava pripadnika ranjivih, najčešće manjinskih skupina. Učitelj kroz vlastitu interkulturalnu kompetentnost predstavlja model ponašanja i omogućava djeci da kroz svakodnevna iskustva uče poštovati i cijeniti različitosti, te razvijati vještine sudjelovanja. Kvalitetan inkluzivni učitelj kod djece potiče prepoznavanje i uvažavanje različitih potreba, promovira djelotvornu suradnju za ostvarenje zajedničkih ciljeva i poštivanje posebnih interesa i potreba svakog pojedinog djeteta ili grupe djece. Dakle, svako dijete treba uvažavati kao aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao pojedinca i kao ravnopravnog člana zajednice i društva u cjelini. Takvi učitelji djetetu i obitelji pružaju jednake mogućnosti za učenje i sudjelovanje, bez obzira na spol, rasu, etničku ili nacionalnu pripadnost, jezik, kulturu, vjeru, socioekonomski status, strukturu obitelji, dob ili druge razlike i posebne potrebe. Inkluzivan odgajatelj razvija i promiče svijest

o vlastitim uvjerenjima, stavovima i iskustvima, te kako oni utječu na poučavanje i na komunikaciju s djecom i obiteljima. Prema djeci ophodi se obzirno i s uvažavanjem i omogućava im jednake prilike za uključivanje u život škole, dok se s obitelji učenika ophodi s poštovanjem i uvažavanjem te pronalazi načine da ih uključi u odgoj i obrazovanje njihove djece. Inkluzivni odgajatelj prilagođava se okruženju i aktivnostima učenja kako bi djeca različitih sposobnosti, odgojno-obrazovnih potreba i socijalnog podrijetla mogla sudjelovati u većini aktivnosti, pri čemu pomaže djeci u razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju različitosti kroz planiranje i programiranje nastavnog rada u školi, ali i ukazivanjem djeci na izazove različitosti koje postoje izvan školske institucije. Primjerice, kod djece potiče razumijevanje vrijednosti civilnog društva i razvoj vještina koje su potrebne za aktivno sudjelovanje, potiče razumijevanje i uvažavanje različitih stavova i mišljenja, te im pomaže u razvoju vještina potrebnih za primjereno izražavanje vlastitih gledišta, odnosno promiče razumijevanje kako predrasude i stereotipi utječu na njihove stavove i ponašanje. Inkluzivni odgajatelj potiče nepristranost, ravnopravnost, dostojanstvenost, obzirnost i uvažavanje u odgoju kroz upoznavanje učenika s konceptom osobne odgovornosti u brizi za okoliš i pružanje mogućnosti za praktičnu primjenu koncepta održivog razvoja (Ainscow, Booth, Dyson, 2006).

Segment rada koji izaziva najviše praktičnih poteškoća inkluzivnim odgajateljima jest dimenzija praćenja, procjenjivanja i vrednovanja rada učenika. Međutim, usklađivanjem rada s indikatorima inkluzivni praktičari mogu si značajno olakšati svakodnevnu praksu. Prilikom programiranja naglasak se treba postaviti na integraciju razvojno-primjerenih očekivanja, zahtjeva nacionalnog kurikuluma, mogućnosti za kreativnost i istraživanje, te interese, želje i potrebe pojedinca i grupe. Praćenjem, procjenjivanjem i planiranjem treba podržati razvoj i učenje svakog djeteta i nadograđivati se na dječju prirodnu znatiželju i interese, prethodna znanja, iskustva i vještine. Važno je da se tijekom odgojno-obrazovnog procesa kod djece potiče razvoj vještina i predispozicija za samovrednovanje i permanentno učenje. Koristeći se sustavnim promatranjem djece i drugim strategijama praćenja i procjenjivanja, inkluzivni odgajatelj treba stvarati kratkoročne i dugoročne planove koji obuhvaćaju posebne potrebe svakog djeteta te skupine djece i koji su istovremeno podrška i izazov za njihova buduća postignuća. Plan i program inkluzivnog obrazovanja treba biti fleksibilno koncipiran, uvažavajući diferencirane stilove učenja i sposobnosti učenika, pri čemu kao aktivni partneri u procesu praćenja, procjenjivanja i planiranja sudjeluju i učenici, obitelji i stručne službe. Taj proces je sustavan i prilagodljiv, pri čemu se tijekom planiranja u obzir uzima napredak u razvoju i učenju, te promjene i izazovi u svakodnevnom životu, zajednici i svijetu. Dakle, redovitim i sustavnim praćenjem razvojnog napretka, procesa učenja i rezultata svakog djeteta, te uporabom sustavnog

promatranja i razvojno svojstvenih alata za formativnu procjenu, inkluzivni odgajatelj procjenjuje stupanj dječjeg angažmana neophodnog za smisleno učenje i angažirano sudjelovanje, te prilagođava aktivnosti osiguravanjem da se proces procjenjivanja temelji na prednostima djeteta, odnosno njegovim individualnim potrebama. Nastavni proces temelji se i usklađuje prema potrebama učenika i na smjernicama nacionalnog kurikuluma. S učenicima i roditeljima planiraju se aktivnosti koje se zasnivaju na razvojnim osobinama i spoznajnim interesima djece, te se potiče stvaranje ravnoteže između programom predviđenih sadržaja i aktivnosti koje predlažu djeca, na način da se u planiranju aktivnosti za djecu postiže ravnotežu između samostalnog učenja, učenja u manjim grupama i većoj grupi. Učitelj treba isplanirati primjeren opseg raznovrsnih i fleksibilnih sadržaja kako bi se učenicima pružilo inovativne izazove i održalo razinu interesa i uključenosti, odnosno izbjeglo navikavanje i dosadu.

Kako bi pospješio proces praćenja, programiranja i vrjednovanja, učitelj uključuje djecu, obitelji i relevantne stručnjake u proces praćenja, procjenjivanja i planiranja, pri čemu s članovima obitelji redovito razmjenjuje informacije o dječjem napretku i interesima, te s njima planira kratkoročne i dugoročne rezultate za njihovo dijete. Naime, strateško planiranje i programiranje cilja, zadataka, sadržaja, metoda i načina realizacije ishoda procesa poučavanja posebno je važno s obzirom na promjenjivost brojnih važnih elemenata odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama. Kvalitetan pedagoški proces temelji se na filozofiji jedinstva odgoja, obrazovanja i skrbi, koja dobrobit i uključenost svakog djeteta vidi kao preduvjete uspješnog učenja. Iako se fenomen učenja događa na različite načine i u različitim situacijama (neformalno, informalno), krajnji je cilj pedagoškog procesa postavljanje visokih, ali realnih očekivanja za svako dijete, poticanje znatiželje, istraživanja, kritičkog mišljenja i suradljivosti, kako bi učenik stekao pozitivan emocionalni odnos i nužne atribute za cjeloživotno učenje. Uporabom različitih strategija poučavanja cilj je stvoriti uvjete za oblikovanje, iskazivanje i regulaciju vlastitog mišljenja, stvaranje sposobnosti samostalnog izbora, donošenje odgovornih odluka, te vještine postizanje konsenzusa. Inkluzivni će učitelj, stoga, primjenjivati raznovrsne strategije poučavanja kojima aktivno uključuje u iskustveno usvajanje znanja, vještina i kompetencija koje obuhvaćaju sva razvojna područja djeteta. Djeci se na taj način nudi aktivnosti koje potiču istraživanje, eksperimentiranje, samostalno otkrivanje i kreativnost, potiče se više misaone procese i rješavanje problema. Inkluzivnoj praksi posebno odgovara prepoznavanje, vrjednovanje i stvaranje raznovrsne prilike za neformalno i informalno učenje. Takav reflektivni praktičar potiče učenike na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog rada, ali i usmjerava prema razvojno-primjerenom tehnologiji radi razvoja vještina potrebnih za aktivno sudjelovanje u informacijskom društvu.

Općenito, učitelj u inkluzivnom odgoju koristi strategije poučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta te otvaraju izvor sadržaja i aktivnosti koje njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta učenika. Uz poticaj dječjoj samostalnosti i inicijativi, koristi se strategijama kojima se potiče na samoregulirajuće ponašanje, pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima, te kod djece razvija vještine rješavanja sukoba (medijacija, posredovanje, nenasilna komunikacija, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija). Prema tome, inkluzivni učitelj osmišljava aktivnosti uzimajući u obzir iskustva i socijalne te osobne kompetencije učenika, kako bi podržao povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima. Tako se pruža odgovarajuća podrška u skladu s osobnim potrebama i napretkom učenika, što potiče na postavljanje ciljeva i očekivanja za vlastiti rad, ali i promišljanje o postignutim rezultatima učenja. Integrira se različite znanstveno prilagođene sadržaje kako bi učenik mogao uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja sa svakodnevnim iskustvima i primjenom u realnim situacijama. Takav rad u nastavi obilježavaju demokratska procedura i procesi, međusobna suradnja, preuzimanje obveza i odgovornosti, ali i učenje o pravilima, granicama i o poštivanju prava drugih u pluralnom društvu.

Inkluzivno okruženje za učenje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Kreiranjem emocionalno, psihološki i kognitivno sigurnog i poticajnog okruženja u kojem se nudi različite razvojno primjerene materijale, zadatke i situacije, potiče se učenje kroz samostalno istraživanje, grupnu suradnju, igru, raznovrsne izvore informacija i interakcije s drugom djecom i odraslima. Učitelj promiče osjećaj dobrodošlice kod svakog djeteta, te dionicima šalje poruku da je svaka osoba cijenjena, te da su svako dijete i njegova obitelj bitan dio razredne i školske zajednice. Učitelj također osigurava da svako dijete može koristiti zajednički prostor i resurse i potiče djecu da sudjeluju u njihovom održavanju. Osiguravajući djeci sigurno okruženje i mijenjajući ga u skladu sa specifičnim potrebama učenja, ohrabruje se djecu na sudjelovanje i suradnju u različitim aktivnostima i na preuzimanje izazova i rizika u učenju. Kao i u okviru ustanove, i područje, sadržaji te resursi izvan škole također su važnim dijelom promicanja bogatstva utjecaja okoline na kvalitetu socijalizacije i individuacije djeteta. Inkluzivni učitelj osigurava sigurno, emocionalno toplo okruženje i klimu u kojoj djeca slobodno mogu preuzimati inicijativu, izazove i rizike nužne za intelektualni skok i razvoj. Istovremeno, pokazuje poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva, pritom razvijajući osjećaj bliskosti i privrženosti kao preduvjeta kvalitetnog pedagoškog odnosa.

Iz takvog sigurnog i poticajnog inkluzivnog okruženja koje potiče na istraživanje, učenje i samostalnost, oblikuje se simbolički prostor koji je siguran i lako se nadzire te usmjerava. Inkluzivnu učionicu karakterizira prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potiče na uključivanje u različite aktivnosti, a organiziran je u logički osmišljena područja interesa kojima se potiče razvoj i učenje. Uz vizualno i kognitivno bogate sadržaje, nudi se bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potiču na istraživanje, igru i spoznajni angažman, ali i samostalnu odgovornost sudjelovanja u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje. Inkluzivno okruženje mora biti dovoljno fleksibilno da zadovolji individualne potrebe različitih grupa djece. Takvo okruženje promovira osjećaj zajedništva i potiče na sudjelovanje u stvaranju zajedničke razredne kulture, pri čemu se učenike uključuje u stvaranje i poštivanje zajednički dogovorenih pravila. Uz promicanje sudjelovanja, pomaže se i dosljednom provođenju određene rutine i običaja s ciljem poticanja samokontrole, regulacije ponašanja, poštivanje pravila i samostalnost.

Zaključno, treba naglasiti i važnost profesionalnog razvoja inkluzivnog praktičara kao danas vrlo izazovnu, ali i ozbiljnu temu. Obveza redovitog usavršavanja, osposobljavanja i učenja pedagoških profesionalaca više nije i ne može biti stvar izbora, već obveza s ciljem promicanja kvalitete vlastita rada, ali i primjerenijeg razvoja osobina i sposobnosti učenika. Kvalitetnu pedagošku praksu implementiraju učitelji koji su kontinuirano i permanentno uključeni u procese profesionalnog i osobnog razvoja, kritički reflektiraju, razmišljaju i brinu o vlastitoj praksi, surađuju s kolegama na primjerima dobre prakse i na njih prenose svoj entuzijazam za cjeloživotno učenje. Važna je dimenzija profesionalnog razvoja odgovornost odgajatelja da zahtjeve postavljene od strane obrazovnog sustava implementira na način koji se temelji na uvjerenju da svako dijete može biti uspješno. Inkluzivnog učitelja prije svega obilježava iskazivanje entuzijazma u procesu diseminacije i razmjene iskustava, znanja i vještina koje promiču kulturu škole u skladu sa svakodnevnim izazovima u životu i radu, promjenama u društvu, bujanjem informacija i pojavom novih tehnologija.

Aktivnim sudjelovanjem, istraživanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima, učitelj unapređuje kvalitetu svog profesionalnog rada, promovira vlastitu profesiju i povećava svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu. Inkluzivni učitelji kontinuirano unapređuju svoje kompetencije kako bi postigli i održali visoku kvalitetu profesije u skladu s promjenjivim zahtjevima suvremenog svijeta. Koristeći različite prilike za svoj profesionalni i osobni razvoj, pokazuju shvaćanje uloge cjeloživotnog učenja. To se najbolje postiže promišljanjem, procjenom, evaluacijom

i primanjem povratne informacije o vlastitoj pedagoškoj praksi kroz istraživanje te suradnju s drugima kako bi unaprijedio kvalitetu vlastite prakse i profesije u cjelini. Međutim, inkluzivni reflektivni praktičar uključuje se u šire aktivnosti u zajednici kako bi afirmirao značaj kvalitete poučavanja i dostupnost kvalitetnog odgoja i obrazovanja svim učenicima. Iako je reflektivna praksa tek segment promicanja znanstvenog pristupa u promišljanju odgojno-obrazovnog rada u neposrednoj praksi, važna je kao manifestan indikator koji profesionalcima pruža snažan oslonac i orijentaciju u programiranju i usklađivanju cilja, zadataka, sadržaja i ishoda vlastite inkluzivne i životne filozofije.

Upravljanje inkluzivnim razredom

Na sposobnost da u učionici zajedno stvorimo uzbudljivu atmosferu veliki utjecaj ima naša zainteresiranost za druge, želja da čujemo tuđe mišljenje i da prihvatimo postojanje drugih.

(Bel Hooks)

Savremeni pedagoški izazovi i stalne društvene promjene mijenjaju i nastavnikovu ulogu u školi koji dobija višestruke zadaće od pomagača u učenju, vođe grupe i uzora do savjetnika i osobe od povjerenja. Prostor susretanja učenika i nastavnika je znatno proširen i obogaćen pa osim u učionici i prostoru škole, danas susrećemo nastavnike koji su s učenicima prijatelji na društvenim mrežama. Uprkos društvenim promjenama, učenici svih generacija podržavaju nastavnike koji brinu o njihovoj osobnosti, jasno izlažu i podučavaju zanimljive stvari, prijateljski su raspoloženi, ne ponižavaju, ne favoriziraju, ne vrijeđaju i imaju razumijevanja za njihove probleme i pogreške.

Prema Williamu Glasseru (1993) nastavnici moraju upravljati i poučavati učenike, od kojih mnogi uopće ne žele biti u školi, kojima nije važno kojim se načinom rukovođenja služite i koji vam, barem u početku, ne žele pomoći. Sve dok su učenici uvjereni da se nešto dobro događa u razredu i na nastavi, oni će se ozbiljno potruditi da kvalitetno rade. Kada školu i razred dožive kao „svoj“, prihvatit će dogovor o tome šta će biti podučavani, kako će biti provjeravani i kako pripremljeni za kvalitetan rad.

Ako voditeljsko upravljanje ima neko načelo, to je sljedeće: „Poznajemo li bolje neku osobu i sviđa li nam se to što o njoj znamo, više ćemo raditi za nju“. Teorija izbora naglašava da ćemo puno raditi za one do kojih nam je stalo, za one koje poštujemo i koji poštuju nas, za one s kojima se smijemo, za one koji nam dopuštaju misliti i djelovati za sebe, i za one koji nam pomažu održati se na životu. Koliko se potreba zadovolji u našem odnosu prema voditelju/rukovoditelju koji od nas traži da nešto učinimo, toliko ćemo za njega raditi (Glasser 1993).

Djeci je potrebna podrška na intelektualnom, socijalnom, fizičkom i emotivnom planu te osjećaj da su dio zajednice koja ih podržava i poštuje, u kojoj mogu biti slobodna i nezavisna.

Dobar nastavnik će nastojati kreirati okruženje u kojem će se svako dijete razvijati i rasti, osjećati se jednakopravnim i jednakovrijednim članom zajednice i u kojem je različitost izvor bogatstva i prilika za učenje.

Ketlin Guld Landi (2004) navodi značaj održive zajednice u učionici u kojoj se valorizira doprinos svakog učenika, naglašava značaj povratne informacije te ističe uvažavanje razlika među učenicima. Autorica podcrtava značaj angažiranja učenika i buđenje njihovog interesovanja za sadržaje koji su predviđeni nastavnim programom, te naglašava ulogu nastavnika kao pomagača koji potiče učenike da „bolje uočavaju i dublje razmišljaju“.

U svom radu o podučavanju djece s teškoćama u redovnoj nastavi Suzan Vajnbrener (1996) ističe važnost primjene strategija i tehnika koje odgovaraju svakom djetetu u odjeljenju kako bi bili uspješni.

Karakteristike nastavnika koji efikasno upravlja inkluzivnim razredom:

- **kontinuitet:** ne prekida čas zbog disciplinskih problema: sposobnost da se uoči i prekine nedisciplinirano ponašanje, a da se pritom ne prekida rad;
- **održavanje tempa:** izbjegavanje ponašanja koja usporavaju tok časa, stalna svjesnost o ponašanju učenika: sposobnost da se uoče mogući problemi u ponašanju i prije nego su se dogodili;
- **održavanje pažnje:** tehnike kojima se nezainteresirani učenici uključuju u rad i upozorava ih se na ono što slijedi;
- **odgovornost:** tehnike koje koristi kako bi se učenike potaknuo na odgovorno izvršavanje zadataka;
- **stvaranje izazova:** tehnike koje koristi kako bi se učenici s entuzijazmom uključili u rad;
- **raznovrsnost:** korištenje različitih metoda i strategija u nastavi kojima se individualizira i diferencira pristup u skladu sa karakteristikama djece.

Elementi upravljanja razredom

Razredna klima - društvena klima koja vlada u okruženju za učenje i koja utječe na iskustva učenika. Iznimno je važno da učitelji osiguraju sigurno, brižno i intelektualno stimulativno okruženje, jer je to preduvjet za učenje i **za stvaranje pozitivne razredne klime**.

Organizacija - dnevne **rutine i procedure** koje učitelj modelira i poučava na gotovo identičan način kao i nastavni sadržaj. Na početku školske godine treba češće i više raditi

na uspostavljanju tih rutina i procedura, a povremeno ih treba ponavljati i revidirati tokom školske godine.

Disciplina – donošenje pravila sa djecom i pomaganje djeci da usvoje i poštuju pravila koja olakšavaju učenje i svode ometanje na minimum. Konzistentno, pravedno i trenutno reagiranje na kršenje razrednih pravila ključno je za efikasno poučavanje.

Očekivanja	Aktivnosti	Komponenta
Od učenika očekujem da dignu ruku prije nego što počnu pričati.	Mogla bih to postaviti kao pravilo ponašanja u našem razredu.	Disciplina
Očekujem da se učenici osjećaju kao dio zajednice koja uči i da sarađuju.	Osmišljavat ću kooperativne grupne aktivnosti.	Klima
Očekujem da učenici znaju gdje trebaju odložiti svoje stvari.	Pokazivat ću i uvježbavati s učenicima (modelirati) gdje trebaju odlagati svoje stvari.	Organizacija

Iskustvo iz prakse

Kako sam iskustvo roditelja iskoristila u inkluzivnoj učionici

Od samog rođenja moje kćerke, maštala sam o tome da i ona, kao i sva druga djeca, krene u redovnu školu s obzirom da se te godine, kada je ona rođena, djeca sa teškoćama u razvoju nisu mogla upisati u redovnu nastavu. Možda zvuči nestvarno, ali majčinski instinkt mi je „govorio“ da će se moja želja ostvariti. I zaista, baš te 2004. godine, kada je trebala krenuti u prvi razred osnovne škole, u naše školstvo uvedena je inkluzija. Detaljno sam se raspitala o inkluziji, želeći da saznam koliko dobrog ona može donijeti mom djetetu. Sve što sam saznala išlo mi je u prilog i nisam se bojala obaveza koje škola nosi.

Prva olakšavajuća okolnost bila je ta što je moja kćerka prije polaska u školu tri godine boravila u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. To je veoma važno radi socijalizacije djeteta, a pogotovo je socijalizacija važna za dijete koje ima određene teškoće u razvoju.

Druga olakšavajuća okolnost bila je ta, da je moja kćerka redovno odlazila na stručni tretman kod defektologa u Udruženje „DUGA“. Za vrijeme stručnog rada u koji je bila uključena u „DUGI“, jedan od roditelja je biti obavezno prisutan kako bi se i roditelj mogao educirati i naučiti kako da kvalitetno i radi i pomaže svom djetetu. U „DUGI“ sam naučila kako prilagoditi gradivo mogućnostima svog djeteta, šta je iz pojedinih nastavnih predmeta najvažnije da dijete nauči, a naglašeno mi je da se ne brinem ako dijete nešto nije usvojilo jer i djeca sa teškoćama u razvoju imaju svoj tempo razvoja i sazrijevanja. Naučila sam kako mogu na lakši, drugačiji način, postići isto ono što djeca bez teškoća u razvoju postižu u školi.

Učenje se odvijalo svakog dana, pa čak i za vrijeme raspusta. I mojoj djevojčici i meni ispunjavanje školskih obaveza u početku je bilo jako teško i zahtjevno, ali nikada nisam odustala. Sinula mi je ideja, da bi možda najbolje bilo u kući napraviti školski ambijent pa sam kupila tablu za pisanje, kedu i spužvu. Tako je moja kćerka počela pisati prva slova. Dakle, najprije na tabli, a zatim, nakon nekoliko sedmica i u svesci. Na tablu sam joj iscrtavala linije koje je trebala slijediti. Kada je počela pisati u svesku, radila je to nevjerovatno pravilno i uredno.

Uprava škole koju je moja kćerka pohađala, dozvolila mi je da boravim zajedno s njom na nastavi tako da sam u sve bila detaljno upućena. Dok sam je podučavala, morala sam imati jako puno strpljenja, išla je laganim koracima, na svoj emotivan način. Čim bih primijetila da je umorna od učenja, prestajala bih s daljnjim radom kako ona ne bi izgubila motivaciju. Nikada nisam smjela povisiti ton, napraviti neki pokret koji bi nju

mogao asociirati na nervozu i sl. I kada mi je bilo najteže, moje lice je moralo izgledati zadovoljno i nasmijano da bi ona dalje nastavila s radom. Svoj rječnik sam prilagođavala njenom, a u situacijama koje su mi dozvoljavale, obavezno sam stvarala vizuelnu sliku onoga što ona treba da usvoji. Veoma važno je također i okruženje u kojem dijete boravi, kako ono u školi, tako i kod kuće. Odnosi u porodici moraju biti „zdravi“ da bi dijete osjetilo toplinu svoga doma.

Da nisam rodila svoju mlađu kćerku, nikada ne bih saznala koliko je važno da dijete sa posebnim potrebama ima brata ili sestru. Pored ogromnog, dugogodišnjeg truda mene, kao roditelja i stručnog osoblja Udruženja „DUGA“, u radu sa mojom kćerkom, pokazalo se da je njen najbolji „terapeut“ njena mlađa sestra.

Tokom cijelog njenog devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, moja kćerka je postizala visoke rezultate, a njene aktivnosti su često prezentirane kao uspješan primjer inkluzije.



Učenje po modelu

Boraveći tako godinama u inkluzivnom odjeljenju i boreći se na raznorazne načine da dijete uključim u što više različitih aktivnosti koje će joj pomoći u svakodnevnim situacijama, u meni se rodila želja da i ja jednoga dana radim u takvom okruženju, da pomazem djeci s teškoćama u razvoju. I zaista, iako sam imala 39. godina, upisala sam Pedagoški fakultet u Sarajevu i u najkraćem roku ga završila. Upisala sam i II ciklus studija, a za završni rad sam odabrala temu iz predmeta Specijalna pedagogija, „Sociometrijski položaj učenika sa teškoćama u razvoju u razrednoj nastavi“.

Svi smo mi isti

2013. godine sam se zaposlila u jednoj sarajevskoj osnovnoj školi, kao UČITELJICA. Krenula sam s prvačićima i bila sam presretna. Od prvog dana, prema svakom učeniku sam imala, mogu slobodno reći, majčinski odnos, svako dijete mi je bilo podjednako



Jesen u našoj učionici

drago. Trudila sam se da djeca osjete toplinu koju nosim u sebi. Svakodnevno sam im pokazivala da mi je jako važno da svako od njih izraste u dobrog, poštenog, vrijednog i humanog čovjeka. Čovjeka koji će pomagati drugima, koji će prihvatati različitosti koje svi mi imamo, koji neće nikada, nikoga ismijavati ili omalovažavati.

Najprije smo zajedno od papira u boji napravili vozić. Na vagonima smo velikim štampanim slovima napisali **SVI SMO MI ISTI**.



„Svi smo mi isti“

Taj natpis im je bio čudan, smiješan. Pitali su me: „Učiteljice, kako smo mi svi isti, to nije tačno“, a ja, sva sretna što konačno imam priliku razgovarati s mališanima o tome, najprije spomenem dječija prava. Objasnjavajući im jedno po jedno pravo djeteta, htjela sam da shvate da su sva djeca svijeta DJECA i da sva djeca imaju ista prava. Dugo sam im pričala i o djeci sa teškoćama u razvoju. Ozbiljnih lica, pažljivo su slušali svaku moju riječ, a ja sam se osjećala sretnom što imam priliku šestogodišnjake podučiti pozitivnim ljudskim osobinama. Vozić sam postavila na tablu gdje je i ostao cijelu školsku godinu, a kada bi se u odjeljenju desila situacija da se neko nekome naruga ili da neko nekoga izbjegava, odmah sam se vraćala na natpis sa našeg vozića i iznova razgovarala s učenicima o različitostima i važnosti prihvatanja istih. Bio je to početak našeg druženja.

Zajedničke aktivnosti svih učenika jednog odjeljenja.

U svakom odjeljenju nalaze se djeca sa različitim mogućnostima savladavanja školskih aktivnosti. Kako se nijedno dijete u grupi ne bi osjećalo zapostavljeno, odbačeno ili manje važno, u svaku aktivnost u mom odjeljenju, uključeni su svi učenici. Trudim se da učenici, kada je to moguće, rade u grupama ili u parovima, kako bi se u odjeljenju razvila grupna kohezija i socijalna interakcija jer djeca jedni drugima mogu biti najveća podrška ako ih tome naučimo.



Trenutci opuštanja

Trudim se da u sve nastavne predmeta uvedem praktični rad jer je to najbolji način da svaki učenik bude uključen u određenu aktivnost. U takvim situacijama, djeca su najsretnija i daju sve od sebe da ispune svoj zadatak. Svi oni podjednako i vrlo rado učestvuju u prikupljanju materijala koji nam je potreban za rad i s nestrpljenjem iščekuju kada će pokazati svoju kreativnost i ispoljiti svoju maštu.



Učimo vezati



Reljef od glinamola i plastelina

Kada imamo dovoljno vremena, priče sa kojima se djeca susreću u nastavi Bosanskog jezika i književnosti, pretvaramo u igrokaze. Tada svi oni maksimalno uživaju. Ako neko dijete ne može naučiti tekst napamet, učitelj je tu da i to dijete na adekvatan način aktivira kako bi i ono učestvovalo u aktivnosti i osjetilo radost učenja i zabave.



Igrokaz „Lav i miš“

Bolje upoznavanje učitelja i roditelja

Rođendane djece zajedno proslavljamo u učionici, a kada neko od učenika slavi rođendan u nekoj od sarajevskih igraonica, roditelji nikada ne propuštaju priliku da pozovu i mene. To je idealna prilika da se bolje upoznam sa roditeljima mojih učenika, da razgovaramo i o temama koje nisu vezane za školu. Na takvim rođendanskim okupljanjima, svi smo sretni i djeca i roditelji i ja, a razlog naše sreće je što smo zajedničkim trudom izgradili „zdrave“ odnose. Kada roditelj u učitelju prepozna prijatelja, mnogo lakše je „upravljati“ odjeljenjem jer roditelji igraju veoma važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Biću neskromna i reći ću da su moju kćerku prihvatili njeni vršnjaci upravo zbog mog **svakodnevnog boravka u školi.**

Važnost razvijenosti osjećaja empatije kod učitelja

U našem siromašnom društvu, u svakom odjeljenju, nažalost se nalazi barem jedan učenik iz socijalno ugrožene porodice. Svaki učitelj bi trebao imati razvijen osjećaj empatije pa se potruditi da se dijete ne osjeća manje vrijednim u vršnjačkoj grupi. Neće

nas osiromašiti ako učeniku na diskretan način kupimo nekoliko svesaka, kupimo ili napravimo kopiju udžbenika, nabavimo školski pribor ili ukoliko to nije praksa škole, djetetu uplatimo mjesečnu užinu. Takva gesta će nas sigurno ispuniti, a dijete i njegovi roditelji će u nama prepoznati prijatelja.

Vannastavne aktivnosti učenika

Kada organizujemo školske priredbe ne bismo trebali dozvoliti da samo jedan broj učenika učestvuje u njima, nego bismo se trebali potruditi da svakom učeniku dodijelimo adekvatnu ulogu.

Kada nam vremenski uslovi dozvoljavaju, lijepo je s učenicima organizirati posjetu kulturnim i historijskim ustanovama i institucijama. Ponosna sam i ispunjena što se moji učenici raduju svakom novom susretu sa školom.

Odgovno-obrazovni proces učiniti zanimljivim svakom djetetu

Većina naših, bosansko-hercegovačkih škola učiteljima i učenicima ne obezbjeđuju ni minimum nastavnih sredstava ali to nije razlog da odgovo-obrazovni proces i djeci i ne bude zanimljiv, dinamičan, i motivirajući za učenje. Ako želimo, uvijek možemo, uz malo truda, pronaći mogućnost da obogatimo i osvježimo aktivnosti u školi, a pogotovo ako radimo u inkluzivnom odjeljenju kako bi se svako dijete osjećalo jednako važnim i prihvaćenim.



Snješko Bijelić za svakoga

Nastava je komunikacijski proces učenika i učitelja

Zahvaljujući višegodišnjem „pomagačkom“ radu u odjeljenju moje starije kćerke i iskustvima koje sam stekla kroz tu ulogu „asistenta u nastavi“, danas naučene strategije i tehnike sa lakoćom i zadovoljstvom koristim u svom odjeljenju. Posebno ističem značaj vršnjačkog prihvatanja i podrške, te potrebe za stvaranjem okruženja u kojem će djece dobiti priliku da budu „pomagači“. Moja starija kćerka je tek u predmetnoj nastavi, kroz

aktivnosti muziko-terapije predmeta Muzička kultura, dobila priliku da pokaže svoje talente i interesovanja i bude aktivnije uključena u aktivnosti sa vršnjacima.

Poseban je izazov voditi odjeljenja koja pohađaju učenici sa teškoćama u razvoju jer to zahtijeva i raznovrsnije aktivnosti i dodatne „pomagače“ u nastavi. Važno je uključiti učenike, da u skladu sa svojim mogućnostima, pomognu vršnjacima sa teškoćama u razvoju jer to je prava inkluzija u obrazovanju, a ne samo fizička prisutnost djece s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi.

Upitno je i besmisleno raspravljati o tome ko je dominantan subjekt procesa učenja i nastave. I **učitelj i učenik** su subjekti tog procesa, a nastava je prije svega **komunikacijski proces** u kojem učitelj i učenik zajednički rade i angažuju se na ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave, a sadržaj nastave je predmet rada, zajedničke aktivnosti u cilju razvoja i napredovanja učenika.

Istraživanje koje sam provela, nažalost je pokazalo da većina djece sa teškoćama u razvoju nije prihvaćena od strane **svojih vršnjaka**.

Podrška vršnjaka - Krugovi prijateljstva

Prijateljstva su sastavni dio ljudskih života. Pravo prijateljstvo se ne može programirati i ostaje izvan dosega stručnjaka, roditelja i drugih osoba.



Fotografija preuzeta od Vršnjačke mreže podrške inkluzivnom obrazovanju, Srbija

Tokom odrastanja vršnjaci zauzimaju sve značajnije mjesto u životu svakog djeteta tako da su promjene koje se dešavaju u djetinjstvu i adolescenciji obilježene značajnim utjecajem vršnjaka (Berndt, 1979).

Ovažnosti vršnjačke interakcije i potrebi pojedinca da gradi svoj život na osnovu okruženja svojih prijatelja, drugova i porodice govore (Hartup& Stevenas1997). Brojna istraživanja (Berndt, 1996; Bukowski&Hoza, 1989; Parker&Asher, 1993) pokazala su da djeca koja ostvaruju pozitivne odnose s vršnjacima manifestiraju prosocijalne forme ponašanja, imaju pozitivan stav prema školi, te bolja školska postignuća, a osjećaj usamljenosti im je manji u odnosu na djecu koja nisu uspjela da ostvare pozitivan odnos s vršnjacima.

Prema modelu Jack-aPearpointa, Marsha-eForest i JudithSnow, svaka osoba stvara četiri različita kruga relacija u zavisnosti od odnosa bliskosti sa osobom koja se nalazi u nekom od koncentričnih krugova.

Prvi krug čine osobe koje su nam najbližije i bez kojih ne bismo mogli živjeti. To su najčešće članovi naše obitelji (roditelji, braća, sestre).

U **drugom krugu** su osobe koje su naši „saveznici“. Ovaj krug čine naši prijatelji, bliski rođaci, svi oni koji su uz nas kada nam je teško i kada imamo problema. Ove osobe su ključne za naš sistem psihološke podrške i ako se u ovom krugu ne nalazi dovoljan broj osoba u riziku smo da doživimo izolaciju, depresiju i ljutnju.

Treći krug sastavljen je od naših „saradnika“ koje susrećemo u školi, sportskim i radnim organizacijama, i sl. Radi se o osobama koje nisu stalno prisutne u našim životima ali koje mogu vremenom preći u drugi krug i postati naši prijatelji. Obično je najveći broj osoba koje poznajemo upravo iz ovog kruga.

Četvrti krug čine osobe koje su „plaćene“ da bi bile u našim životima. Neke od tih osoba su naši doktori, nastavnici, stomatolozi, socijalni radnici, terapeuti, frizeri, automehaničari. Oni su plaćeni kako bi nam pružili uslugu. **Djeca sa poteškoćama u razvoju** imaju neuobičajeno veliki broj osoba u ovom krugu i najčešće su najvećim dijelom okružene bliskim osobama i osobama koje su plaćene da budu u njihovim životima, što umanjuje prostor za socijalne interakcije posebice sa vršnjacima.

U svojim radovima Jack Pearpoint i saradnici (1993; 2002) ističu značaj prijateljskih odnosa u školi posebno kada su u pitanju marginalizirane grupe djece i njihovo uključivanje u školske aktivnosti i stvaranje prijateljskih veza.

„Krugovi prijateljstva“ su uzbudljiv i osvježavajući pristup koji omogućava upravljanje izazovnim ponašanjem pojedinaca u školskoj ili nekoj drugoj sredini. Ovaj pristup promovira uključivanje pojedinaca koji su suočeni sa ozbiljnim problemima odbijanja i društvene izolacije zbog svog invaliditeta, problema u ponašanju ili neke druge različitosti. Model su razvili Jack Pearpoint i Marsha Forest iz Center for Integrated Education and Community u Torontu, Kanada. Model se nastavio dalje razvijati te ga Colin Newton i Derek Wilson, iz Inclusive Solutions, promoviraju i implementiraju u školama i zajednicama širom velike Britanije i šire.

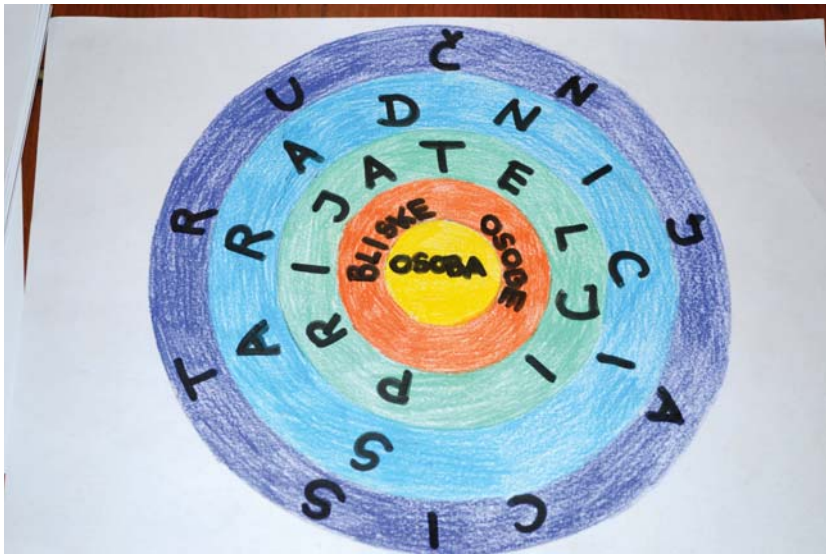
Krugovi nastaju s namjerom da se stvori odnos sa djetetom koje se osjeća isključeno i da mu se pomogne da bude dio zajednice. Ovo je način da se izgradi zajednica koja prepoznaje važnost odnosa u životima svakoga od nas i njihovog utjecaja na naše fizičko i mentalno zdravlje. Različiti odnosi su najvažniji segment našeg života i ne postoji osoba koja ne može biti dio nekog kruga ili negdje pripadati. Neka djeca i odrasli, zbog niza okolnosti u kojima su se našli, trebaju pomoć pri uključivanju kako bi se smanjila njihova društvena izolacija a oni osjetili ljubav i pripadanje.

Činjenica je da postoji kultura vrijednosti i vjerovanja među učenicima svake škole i ona je

često drugačija od službeno promovirane školske kulture, često nije prepoznata niti dovoljno valorizirana (Colin Newton & Derek Wilson 2003). Što su mladi duže u sistemu, njihova kultura jača te postaje sve složenija i utjecajnija.

Većina nas je odrasla u kulturi koja promovira vrijednosti natjecanja i pobjeđivanja, te marginaliziranja onih koji ne mogu ravnopravno učestvovati u svim aktivnostima, niti mogu biti nezavisni pa im je potrebna pomoć stručnjaka. Proces uspostavljanju krugova prijateljstva zahtijeva širi pogled na građenje odnosa u životu pojedinca, zahtijeva širu perspektivu i višedimenzionalnost. Naša pažnja nije više samo usmjerena na savladavanje školskog kurikulumima, već za nas dijete postaje i nečiji sin ili kćer, unuk ili unuka, brat ili sestra. Ako proširimo mrežu ljudi koji potencijalno dijele slične interese djetetovim, tada postajemo svjesni brojnih mogućnosti koje se otvaraju pred djetetom i možemo planirati aktivnosti koje će zadovoljiti njegove potrebe i interesovanja.

Ključna podrška potrebna za stvaranje kruga prijateljstva su **djeca i učenici**. Ako je dijete sa teškoćom učenik redovne škole onda je ta važna podrška već u školi. U svim školama postoje „unutrašnji potencijali“ na koje se može osloniti prilikom traženja podrške za dijete sa posebnim potrebama. Često se učenicima šalje poruka da ih se ne tiče ponašanje djeteta sa izazovnim ponašanjem te im se ostavlja prostor za formiranje vlastitih teorija o poteškoćama djeteta i modelima podrške. Pozivom u krug prijatelja djeca dobijaju priliku da iznesu svoje teorije i poglede na probleme i poteškoće te prostor za ideje i izražavanje mišljenja.



Rad učenice Ines Izetbegović

Primjer realizacije nastavnog sata u inkluzivnoj nastavi

PREDMET: Moja okolina

RAZRED: I

TEMA: Porodica

NASTAVNA JEDINICA: Porodica živi u kući ili stanu

CILJ: Razlikovanje uslova života u kući i stanu

Prije dolaska učenika pripremljen je materijal za rad i zadaci po grupama.



Inkluzivna učionica

Uvodni dio aktivnosti: Jutarnji sastanak

Pozdravljamo se i popunjavamo dnevne vijesti:

**DIJETE DANA...
VRIJEME JE...
ODSUTNI SU...
ROĐENDAN JE...
GOSTI SU NAM...**

Zatim slijedi razgovor :

- O čemu smo govorili na prethodnom času moje okoline? *O porodici.*
- Šta smo do sad naučili o porodici? *Da postoje uža i šira porodica.*
- Pjevam učenicima pjesmu „Ispred naše kućice“, nakon čega slijedi razgovor o pjesmi.
- Danas ćemo da uočimo gdje te porodice mogu da žive?

Nakon toga učenicima pokazujem makete kuće i zgrade.



Opisujemo kuću i zgradu, uočavamo koja je razlika živjeti u kući i zgradi.

Nakon razgovora učenici odlaze na svoja mjesta gdje ih čekaju zadaci. Učenici rade grupno i svi su podjednako uključeni u aktivnosti. Dogovaraju se šta će ko raditi, pomažu jedni drugima te zajednički rade.



Upute za rad

Grupa 1.

Zadatak: Od datih koverti napravi kuću ili zgradu u kojoj bi ti volio/ voljela živjeti.

Materijal: Koverta, upute za rad, flomasteri, makaze, ljepilo....

Postupak: Učenici individualno prave kuće i zgrade, zatim ih lijepe na zajednički plakat.



Grupa 2.

Zadatak: Odaberi crtež, spoji započete linije i oboji ga.

Materijal: Radni listovi na kojima je nacrtana kuća i njena okolica. Radni listovi mogu poslužiti za razvijanje motorike (krov i prozori – isprekidana ravna linija, vrata i puteljak – isprekidana zaobljena linija, nebo i trava - tačkaste linije).

Postupak: Učenici spajaju istačkane i isprekidane linije da dobiju oblike, te ih boje po vlastitom izboru.

Grupa 3.

Zadatak: Pronađi likove koji predstavljaju članove tvoje porodice, a onda ih zalijepi u kuću.

Materijal: Kuće od papira u boji i koverta sa likovima članova porodice izrezanim iz novina.

Postupak: Učenici pronalaze svoje članove porodice, njihove likove lijepe u kuću, a od kuća svi zajedno prave naselje na zidu učionice.



Grupa 4.

Zadatak: Odaberi crtež i kolaž papirom „oboj“ kuću/ zgradu.

Materijal: Isprintani crteži kuća i zgrada, kolaž papir u bojama.

Postupak: Učenici biraju crtež koji žele, od kolaž papira u obliku mozaika „boje“ crtež.



Dok učenici rade muzika se tiho čuje, ja ih obilazim i pomažem ako je to potrebno. Svi učenici su aktivno uključeni. U završnom dijelu učenici izlaze ispred table i prezentuju svoje radove. Svaki učenik je dužan da nam kaže nešto o svom radu. Ovo je djeci važno jer sami mogu odabrati dio koji žele prezentovati. Učenike uvijek nagradimo aplauzom.



Prezentacija grupnog rada

Pošto se djeci jako sviđela aktivnost predložili su da na sljedećem času likovne kulture svi naprave svoje kućice sa porodicama. To smo i postavili na zid naše učionice, te tako napravili naselje naših porodica. Važno je povesti računa o tome da li ima djece koja ne žive sa svojim porodicama, tj. koja žive u domu ili nekom sličnom smještaju.



Aktivnost na času likovne kulture

Didaktičko metodičke smjernice rada u inkluzivnoj učionici

Mogućnosti pružanja podrške u didaktičko-metodičkom strukturiranju nastavnog procesa i učenja učenika s posebnim obrazovnim potrebama su specifične i ovise o populaciji i specifičnostima učenika. I praktičarima s višegodišnjim iskustvom u radu s populacijom učenika s komorbiditetom poteškoća u razvoju i ponašanju, često se bez obzira na korištenje stručne literature i usavršavanje, kao misao u radu javlja nemoć, iznenađenost i česta potreba improvizacije u neposrednoj odgojnoj stvarnosti. Stoga uz teorijske naputke, koji su uvijek dobar oslonac u radu, posebno iskusniji praktičari znaju koliko je važan profesionalni pedagoški takt, ali i osobna intuicija i poznavanje učenika. Prva je mogućnost svakako prilagođavanje metoda, materijala i nastavnih pomagala. Učenicima s posebnim potrebama izrazito pomažu zorna i vizualna pomagala, koja karakteriziraju uočljiva i velika slova, dokumentarni ili filmski materijali, sheme i grafički prikazi, modeli, makete ili praktična didaktička pomagala. U radu se preporuča koristiti multisenzorne metode koje angažiraju ukupnost osjetila učenika, uz popratne materijale za učenike (slike, poster, papir, plastelin, drveni predmeti, igračke...). Ukoliko je moguće, predlaže se snimanje nastavnog procesa ili uporaba specijaliziranih alata za učenje koje učenik nakon nastave može samostalno višestruko koristiti. Naputak za rad potrebno je ponavljati, a uz usmeno objašnjenje preporuča se osigurati i prilagođen pismeni predložak.



Učenicima više odgovaraju kraće etape rada uz dovoljno vremena za ponavljanje i spoznaju teme, a korisno je povezati učenike s drugim vršnjacima u paru ili grupi kao oblik pomoći ili kontrole rada učenika. Učenicima s posebnim potrebama potrebno je osigurati dodatno vrijeme za izvršavanje zadatka, pojednostavljivanje naputka za rad, ali i strukturiranje na manje logičke cjeline. Ključan je korak redovito praćenje i motivacija u radu, s naglaskom na jasan sustav očekivanja i pravila koje djetetu treba često ponavljati. Kod provjere znanja i ocjenjivanja preporučljivo je procijeniti metodu rada i provjere koja najviše odgovara učenicovim redovitim oblicima sudjelovanja u nastavi, uz osiguravanje dovoljno vremena za objašnjavanje i dodatno vrijeme za izvršavanje aktivnosti, pri čemu



Razredna pravila

posebno treba izbjegavati pritisak ili kompeticijski pristup. U organizaciji nastavnog procesa i učenja, učenicima je potrebna pomoć i podrška, ali prije svega jasan sustav pravila, postupaka i očekivanja kojima učenik postiže napredak u radu. Primjereno je odrediti jedinstven sustav oznaka i bilješki, te raspored aktivnosti koji treba biti poznat učeniku. Uz komplet za rad kod kuće, poželjno je da učenik ima svoj set materijala i knjiga i u razredu. Učenik treba biti smješten blizu učitelja, uz izbjegavanje stimulacija koji mogu odvrćati pozornost tijekom nastave (promet, zvukovi, klimatski uvjeti). Uz jasan sustav pravila, važan je i dosljedan model i stil ponašanja inkluzivnog učitelja. Pravila trebaju biti jednostavna i lako pamtljiva, ali i dostupna za podsjećanje. Učitelj može s učenicima dogovoriti vremenske segmente rada i odmora, kao i posebne privilegije ili prava te obveze tijekom nastavnog dana, poput smjernica vezanih uz kretanje ili nedopuštene oblike ponašanja. Poželjno je naglasiti prednosti i pozitivne napore učenika, a na temelju pogrješaka graditi podršku učeniku, pa je moguće s učenikom ili cijelim razredom sklopiti partnerski ugovor o očekivanim obvezama i pravima (Booth, Ainscow, 2000).

Kada je riječ o praktičnim naputcima i smjernicama u nastavnom procesu, važno je u početku dogovoriti jasna pravila u razredu. Učenik treba strukturiranu situaciju i jasne granice, jer ih sam ne može postaviti. Savjetuje se strukturiranje školske i razredne okoline tako da se učeniku omogući uspješan završetak zadatka (postavite naglasak na ono što dijete može, radije nego na ono što ne može učiniti). Učenici s poteškoćama imaju manje teškoća ako su klupe u razredu organizirane klasično, u redovima, pri čemu se preporučuje da učenik sjedi u prvom redu, blizu učitelja, te odmaknuto od buke (ne pokraj vrata ili prozora, ako su uz ulicu) jer to remeti pozornost i može smetati kvaliteti angažmana u nastavi. Preporuka je da s učenicima s teškoćama sjedi dijete koje je dobar model, te ih se okruži pozitivnim modelima, dok bi učenici s velikim teškoćama pažnje i nemirom trebali sjediti samostalno.

Prostorija razreda i materijalnih uvjeta u kojima se događa život i rad u školi također traži prilagodbe. Potrebno je otkloniti fizičke barijere, ali i osigurati prostor od oštih ili opasnih predmeta i sadržaja. Nužno je adaptirati prostor primjerenim školskim namještajem, ali i posebnim vizualnim oznakama i orijentirima, te rukohvatima (gluha, nagluha ili slabovidna i slijepa djeca). Kada je riječ o rasporedu aktivnosti, učenicima je potrebno osigurati dovoljno vremena za samostalni mentorsko-konzultativni rad s nastavnikom, dopunsku nastavu, ali i produženi boravak. Preporučljivo je da se sve nastavne aktivnosti događaju na mjestima koja su prostorno blizu i povezana. Ukoliko je potrebno, a škola nema mogućnost angažmana asistenta u nastavi, učenicima je moguće organizirati i nastavu kod kuće ili putem sustava učenja na daljinu. Organizacija sadržaja učenja i standarda postignuća učenika omogućava nastavniku da usklađuje, proširuje ili skraćuje kvalitetu i opseg obrade sadržaja u nastavi. Prema tomu, ovisno o sposobnostima učenika, učitelj može prilagoditi dubinu i opseg obrade sadržaja u jednom ili više područja s kojima učenik ima poteškoća, ili koje svladava bolje od očekivanja. Od inkluzivne se škole u pravilu općenito očekuje da učenicima, prema mogućnostima, osigura i materijalnu, zdravstvenu ili stručnu pomoć (prema Janjić i sur., 2012). Poželjno je redovito praćenje, vrednovanje i motivacija kroz pohvalu trudu koji dijete ulaže u određeni zadatak. Ako dijete griješi, potrebno je postupno i jasno objasniti učeniku u čemu je problem, bez grubih riječi, te mogućnost pozitivnog uzora i modela kojim se učenika potiče da sam dođe do rješenja. U samostalnom radu učenika preporuča se pismene zadatke skratiti u odnosu na ostalu djecu u razredu, ali to učiniti nenapadno, i NE isticati pred razredom djetetova ograničenja. Prema načelu raznovrsnosti i mnogostranosti, preporuka je izmjenjivati zadatke i varirati teške i lake, zabavne i dosadne, uz potrebu prilagođavanja sadržaja interesu i mogućnostima učenika. Pripremite za dijete prethodno oblikovan tekst s osnovnim činjenicama koje treba naučiti – neka bude napisan čitko, velikim slovima, s istaknutim imenima, pojmovima i slično (Ainscow, Booth, Dyson, 2006).

Korisno je ako učitelj kontinuirano usmjerava djetetovu pažnju ili verbalno (jednostavno pitanje, koje ne mora nužno biti u funkciji teme predavanja) ili neverbalno (pokazati djetetu gestom mjesto u knjizi gdje počinje tekst, provjeriti slijedi li zadatke za vježbanje, uspijeva li prepisati s ploče i dr.). Nekada je, ako se uoči pad koncentracije ili nepažnja, dovoljno lagano dodirnuti učenika po ramenu te ohrabriti na daljnji rad i sudjelovanje. Prema načelu raznovrsnosti i mnogostranosti, korisno je uposliti učenike manjim zadacima s ciljem izbjegavanja monotonije i omogućavanja aktivnog sudjelovanja i kretanja: tako se učenike može zamoliti da osvježe spužvu, promijene kredu, potraže nekoga i slično. Usmeno izlaganje preporuča se obogatiti demonstracijom, pričama, slikama, filmovima, audio-vizualnim materijalima, što može biti zanimljivo svim učenicima. Poželjno je

djetetu koje ima teškoće omogućiti redovite, jednostavne, konkretne naputke s ciljem praćenja i podrške trudu i zalaganju učenika. Uvijek je dobro radi jasnoće provjeriti je li učenik razumio naputak, stoga se učitelj može poslužiti potpitanjima, molbom da učenik ponovi upute ili prepriča učinjeno, pri čemu je strpljenje ključno – ako dođe do poteškoće, valja iznova jasno, kratko i poticajno objasniti zadatak na jednostavniji i razumljiv način. Kako bismo s učenikom što uspješnije uspostavili komunikacijska pravila i očekivanja, okvir i priroda komunikacije treba biti poznat i jasan, stoga je upute potrebno izgovarati smirenim i blagim glasom, pohvaliti dijete za uvažavanje uputa na niz načina (potvrđno kimnuti glavom i nasmiješiti se, pomilovati ga po glavi, dodirnuti po ramenu, izgovoriti ili napisati pohvalu pred razredom ili samo njemu, ili nacrtati sunce, srce ili cvijet, kao i bilo koji drugi pozitivan simbol u bilježnicu). Učenika je potrebno osnaživati kroz omogućavanje prigoda za pomaganje drugima, ostvarivanja ravnopravnog statusa, izražavanje empatije i preuzimanje odgovornosti, stoga dijete ne treba isključivati iz razrednih aktivnosti. Prihvatite dijete s teškoćom onakvim kakvo jeste i pomozite mu u prilagodbi, jer kako ga prihvati učitelj kao model i autoritet, prihvatit će ga i prijatelji u razrednoj sredini.

Didaktičko-metodičke preporuke u odnosu na etape nastavnog procesa i nastavne sadržaje odnose se na proces planiranja i programiranja koji treba temeljiti na inicijalnoj procjeni znanja, vještina i sposobnosti učenika. Učitelji liste procjena i praćenja trebaju izraditi u suradnji i dogovoru sa stručnim timom škole - pedagogom, psihologom, edukatorom-rehabilitatorom ili školskim liječnikom, pri čemu se individualiziranim programiranjem treba predvidjeti usvajanje manjeg broja činjenica i generalizacija, naročito apstraktnih sadržaja, poštujući načelo postupnosti. Sadržaje učenja učeniku treba didaktički prilagoditi na jasan, razumljiv i jednostavan način, te ih što više povezivati s potrebama svakodnevnog života učenika i mogućnostima njihove primjene. Sadržaje teorijskog tipa potrebno je oblikovati sažimanjem bitnog uz semantičko pojednostavljivanje i zorne primjere, dok zadatci za samostalan ili praktični rad učenika trebaju biti srodni i usklađeni s tekstualnim predloškom za učenje. Složenije pojmove, zadatke, procese i aktivnosti logički je potrebno razložiti i svladavati po etapama uvažavajući načela od bližeg daljem, jednostavnijeg ka složenijem, zornog ka apstraktnom i poznatog ka nepoznatom (razlaganje u koracima), a zatim udružiti u sadržajnu cjelinu. Pritom, učenike treba uvoditi samo u jednostavne praktične zadatke, uz postupna i jasna obrazloženja, dok se individualan rad učenika treba temeljiti na podrobno uvježbanim i djetetu bliskim te jasno shvaćenim primjerima.



Kognitivna mapa

Za potrebe samostalnog učenja, u tekstu označiti ono što je bitno, tekst sažeti i/ili pojednostaviti u smislu uporabe poznatih riječi i kraćih rečenica, dati smjernice za rad (plan), izrađivati kognitivne mape, koristiti očiglednu podršku. Prema tomu, potrebno je optimalno koristiti metodu demonstracije, crtanja i praktičnog rada pri pojašnjavanju apstraktnih i složenih pojmova, ovisno o razvojnim značajkama učenika. Usmena izlaganja nastavnika preporuča se uskladiti s vokabularom i pojmovnim fondom učenika, razinom koncentracije i pažnje uz primjenu razgovijetnih i kraćih rečenica usmjerenih na bitno, uz zorno predočavanje sadržaja (crtež, slika, shema, model, maketa), a potrebno je ponavljanje, praćenje i podrška te češća provjera razumijevanja kod učenika. Pri usmenom izlaganju treba što češće koristiti razgovor, a posebno je značajna uporaba pomoćnih i razvojnih pitanja. Nastavnik u svim nastavnim predmetima treba prilagoditi količinu i složenost sadržaja intelektualnim i čitalačkim sposobnostima učenika, a ukoliko su vidne poteškoće pri čitanju i kognitivnoj obradi, potrebno je prilagođeno uključivanje i podrška učitelja (npr., čitanje na početku teksta ili na početku odlomka) te korištenje orijentira. Predlaže se korištenje izvorne stvarnosti, kad god je to moguće, a nastavna

sredstva (vizualna, auditivna, tekstualna) potrebno je koristiti tako da se učenikova pažnja vođenim promatranjem usmjerava na ključne sadržaje (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Perceptivno prilagođavanje sredstava kojima se predstavlja sadržaj (dinamična sredstva) radi lakšeg poučavanja (povećanja, smanjivanja elemenata, usporavanja, ubrzavanja, izmjene itd.) temelji se na izradi individualiziranih vizualnih sredstava oslobođenih od detalja koji učenika ometaju u promatranju i otežavaju predočavanje, razumijevanje i povezivanje s objektivnom stvarnošću, kao i primjenu u svakodnevnom životu. Jedan od primjera je oblikovanje sredstava za podršku u radu – pomagala (npr. smjernice/okviri za praćenje slijeda čitanja, naglašena crtovlja i sl.), kao i vježbanje te ponavljanje na individualiziranim nastavnim listićima i materijalima prema razvojnim značajkama ili posebnosti poteškoće djeteta (npr. razne vrste kvizova, didaktičkih igara).

Naravno, suvremena nastava implicira korištenje računala s ciljem raznovrsnijeg učenja, a posebno u slučajevima kad su prisutne perceptivno-motoričke smetnje koje otežavaju pisanje, stoga se preporuča uporaba specijaliziranih didaktičkih alata i programa za učenje i rad učenika (Sebran, Minisebran, Seterra i dr.). Metodička organizacija teksta na planu ploče uvijek treba biti formirana u rečenicama, dok pri prepisivanju dužeg teksta učeniku omogućiti prepisivanje u dijelovima ili naglasiti samo rečenice / pojmove koji su bitni za prepisivanje. Pri izravnom diktiranju, potrebno je izvoditi selektivno diktiranje, uz dovoljan broj ponavljanja, primjeren tempo, razgovjetnost i intonaciju usmenih naputaka. Za samostalne pismene radove dati kompozicijske smjernice, a prije pisanja podsjetiti na osnovna pravopisna pravila te oblike u kojima učenik najčešće griješi. Vrednovanje, praćenje i ocjenjivanje učenika potrebno je uskladiti s posebnostima poteškoća učenika. U skladu sa specifičnim sposobnostima i potrebama (posebno pozornosti i koncentracije) potrebno je planirati vrijeme ispitivanja (češće, kraće provjere manjih cjelina) te omogućiti učeniku onaj način provjere znanja koji je jednostavniji (usmeno, pismeno, praktično). Ocjenjivanje treba biti opisno i mora se zasnivati na zahtjevima prilagođenog programa određenog nastavnog predmeta i uspješnosti konkretnog učenika u odnosu na opseg i razinu kvalitete interiorizacije sadržaja, u usporedbi s inicijalnim predznanjem, a ne s obzirom na razinu uspješnosti u odnosu na ostale učenike. Načela inkluzivnog rada, koja ne bi smjela biti u kontradikciji s općim načelima odgojnog rada, podrazumijevaju toplu emocionalnu atmosferu i osjećaj sigurnosti koje učeniku treba omogućiti. Odgojno-obrazovni rad utemeljen je na individualizaciji kao ishodu prolongirane opservacije i identifikacije sposobnosti djeteta. Ključna je upotreba konkretnog i posebno prilagođenog didaktičkog materijala pri učenju i vježbanju, uz poštovanje principa postupnosti i slijeda od poznatog ka nepoznatom.

Napredak djeteta u nastavi treba planirati i voditi manjim i precizno definiranim koracima / etapama, pri čemu istim tempom s djetetom trebaju raditi i roditelji kod kuće (ovo podrazumijeva dobru suradnju obitelji i škole). Uz povezivanje s prethodnim iskustvom, pomaganje djetetu sa smanjenim kognitivnim sposobnostima podrazumijeva i metode učenja kojima će se osigurati korištenje stečenih znanja u novim situacijama i povezuje sa životom. Valja se služiti čestim ponavljanjem svih činjenica koje se već nalaze u iskustvu učenika, a preporučljivo je pri učenju koristiti sva djetetova senzorna područja (vid, sluh, njuh, okus, kinestetiku) i primjenjivati metodu perceptivno-motoričke stimulacije.

Didaktička pomagala i materijale, tekstove, slike, aplikacije i sve ostalo potrebno je adaptirati u skladu sa sposobnostima djece uz dosljedno strukturiranje razrednih situacija radi stimuliranja uspješnije socijalizacije djeteta- prema tomu, predlaže se strukturiranje situacija u radu s djecom na takav način da se omogući da jedno dijete uči od drugog, kao što su rad u paru ili radionički pristup, uz poseban prilagođeni program i individualiziran tempo rada i posebno pripremljena nastavna sredstva koja su također u optimalnoj mjeri individualizirana. Oblici rada su isti kao oblici rada u redovitoj nastavi, uz napomenu da je poželjno više grupnog rada i interaktivne nastave, rada u paru i radioničkog pristupa, te individualno prilagođenih zadataka. U grupnom radu mogu sudjelovati sva djeca, bez obzira na njihove sposobnosti ili društveno podrijetlo, odnosno socijalni kapital. Treba promicati mogućnost da djeca uče jedna od drugih u uvjetima koji su srodni uvjetima svakodnevnog života. S ciljem poštivanja individualnih potreba djece na temelju demokratske participacije, u grupama djeca imaju mogućnost izbora, mogućnost za razvoj kritičkog mišljenja, mogućnost za ostvarenje i za rad s različitim izvorima, kojima se osposobljavaju za odgovornost i međusobno pomaganje. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi, iako često izložen dodatnom stresu brige i organizacije svakodnevnog nastavnog rada, treba znati kako inkluzija ne znači posebnu metodologiju, već usklađivanje metoda i oblika rada. Istraživanja su pokazala da to uspješno mogu učiniti učitelji koji imaju razvijen pedagoški takt, razumijevanje i smisao za rad s djecom (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Prije svega, poznaju zakonitosti razvoja i potrebe učenika, te uz sposobnost redovitog promatranja, praćenja i vrednovanja napretka učenika, imaju sposobnost individualizacije odgojnih i obrazovnih ciljeva učenika, uz razvijene socijalne vještine rada u timu i suradnje s drugima, poput roditelja kao važnih socijalnih partnera školi. Uspješni inkluzivni učitelji poštuju i uvažavaju individualne razlike među djecom, ali se trude steći znanje i razvijati sposobnost za rad s djecom s posebnim potrebama kroz stručno usavršavanje i praktična iskustva neposrednog rada. To su nastavnici koji svoj rad zasnivaju na stručnoj procjeni djeteta, njegovih mogućnosti, interesa i potreba, te prilagođavaju oblike, metode i sadržaje rada u nastavi potrebama pojedinca i razrednog kolektiva.

Školski tim za inkluziju u osnovnim školama

Inkluzivni odgoj i obrazovanje se zasniva na osnovnoj pretpostavci da je za optimalni razvoj svakog djeteta potrebno osigurati rast i obrazovanje u prirodnom okruženju sa svom djecom, a ne odvojeno – izolovano od njih. Takođe se uvažava pravilo da svako dijete može da uči u poticajnom okruženju. Sigurno je da će učenje biti djelotvorno ukoliko se timski napravi dobra procjena djetetovih jakih strana i potencijala, te mu se pruži adekvatna podrška.

Obrazovna praksa je potvrdila da pozitivan stav nastavnika prema djeci s posebnim obrazovnim potrebama predstavlja dodatnu stimulaciju za učenje i razvoj. Stalni zadatak Stručnog tima za inkluziju je da promovira inkluzivni pristup u učenju, kako bi škola bila prihvatljiva za sve, kako za učenike sa prosječnim i nadprosječnim postignućima, tako i za učenike sa teškoćama u razvoju.

Školski tim za inkluziju čine:

- Direktor/ica škole
- Pedagog/ica-psiholog/inja škole
- Učitelj/ica ili razrednik/ca učenika/ce
- Roditelji učenika/ce
- Asistent/ica
- Defektolog/inja/ edukator/ica-rehabilitator/ica određene specijalnosti

Zadaci školskog tima za inkluziju:

- Procjena stanja inkluzivnosti škole na početku školske godine (broj učenika, raznovrsnost učeničkih grupa, pokazatelji učešća nastavnika, učenika i roditelja u inkluzivnom razvoju škole)
- Određivanje prioriteta za školski razvoj
- Podrška u stvaranju školske inkluzivne kulture i imenovanje aktivnosti koje će imati za cilj rad na stavovima, školskoj klimi, međuljudskim odnosima.
- Doprinos u kreiranju školskih planova koji uvažavaju principe inkluzivnosti.
- Saradnja sa školskim organima i vijećima
- Saradnja sa civilnim društvom
- Saradnja sa socijalnim i zdravstvenim sektorom.

Pojedinačni zadaci članova Školskog tima za inkluziju (*priredio mr. Muamer Tinjak, JU OŠ „Aleksa Šantić*):

Direktor

- Obezbeđuje prostorne i kadrovske preduslove, te sredstva za rad u inkluzivnoj učionici
- Provodi obrazovnu politiku uvažavanja različitosti
- Dogovara s timom uključivanje potrebnih dodatnih stručnih saradnika
- Upoznaje vanjske saradnike sa obrazovnom politikom i pravilima rada škole
- Obezbeđuje dodatnu stručnu edukaciju navedenom timu
- Prati realizaciju i učestvuje u evaluaciji programa rada Školskog tima za inkluziju
- Upoznaje Školski tim sa inovacijama iz oblasti inkluzije

Pedagog-psiholog

- Utvrđuje potrebe djece s teškoćama u razvoju
- Koordinira rad tima za opservaciju, stručnu pomoć i podršku
- Dogovara s timom uključivanje dodatnih stručnih suradnika
- Utvrđuje plan rada Školskog tima za inkluziju
- Priprema potrebnu dokumentaciju
- Koordinira rad asistenata u nastavi
- Učestvuje u izradi IPP-a u saradnji sa Školskim timom za inkluziju
- Pruža podršku u adaptaciji učenika na školsko okruženje
- Vršiti provjeru i dopunu IPP-a
- Sarađuje s roditeljima
- Prati napredovanje učenika i kontinuitet realizacije IPP-a

Nastavnik/ica

- Upoznaje ostale članove Školskog tima za inkluziju sa dosadašnjim učenikovim postignućima (sposobnostima, motivacijom)
- Definiše ciljeve odgojno-obrazovnog procesa u skladu s karakteristikama odjeljenja i individualnim potrebama učenika
- Realizuje dogovoreni IPP
- Sa Stručnim timom određuje kriterije i načine evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja
- Vodi dosije učenika
- Primjenjuje različite metode i stilove podučavanja
- Integrira pojedinačne ciljeve učenika u zajedničke aktivnosti u razredu

- Planira odgovarajuće aktivnosti u učionici
- Sarađuje i komunicira sa roditeljima

Asistent u nastavi

- Razlikuje i primjenjuje osnovne principe odgoja i obrazovanja u inkluzivnim razredima
- Pruža podršku učenicima u inkluzivnom odjeljenju
- Osigurava inkluzivno okruženje za učenike s teškoćama u suradnji sa nastavnikom i stručnim timom škole
- Pruža podršku svim učenicima u realizaciji edukativnih sadržaja u odjeljenju
- Kao član tima vrši provjeru i realizaciju IPP-a
- Pruža podršku u obavljanju praktičnih radova predviđenih nastavnim programom
- Sa Školskim timom dogovara načine otklanjanja nepoželjnog ponašanja učenika
- Vodi evidenciju o svakom vidu samostalnosti učenika
- Svakodnevno sarađuje sa roditeljima

Defektolog/ edukator-rehabilitator određene specijalnosti

- Pruža individualnu i/ili grupnu podršku djetetu
- Analizira individualne edukativne potrebe djeteta
- Savjetuje nastavnike u izradi individualnog (prilagođenog) programa
- Savjetuje nastavnike i asistente u nastavi za primjenu odgovarajućih metoda i tehnika u radu
- Vršiti edukaciju nastavnika o specifičnim temama iz svoje specijalnosti
- Savjetuje roditelje djece uključene u program podrške

Roditelji

- Sarađuju i aktivno učestvuju u planiranju odgojno-obrazovnog rada
- Kontinuirano sarađuju sa učiteljicom i asistentom u nastavi
- Pružaju podršku djetetu u porodičnom okruženju
- Razmjenjuju svoja iskustva sa drugim roditeljima

Ciljevi sastanka Školskog tima za inkluziju:

- Razmjena informacija o postignućima i izazovima za dijete
- Donošenje zajedničkih odluka o usvajanju novih sadržaja, stilovima učenja i didaktičkom materijalu
- Planiranje uključivanja drugih stručnjaka u rad sa djetetom
- Promovisanje pozitivnih primjera iz prakse članova Školskog tima za inkluziju

Školski timovi za inkluziju ne smiju se tretirati kao stručni timovi koji će se isključivo baviti sa djecom s teškoćama u razvoju. Oni trebaju biti na raspolaganju onima kojima je podrška potrebna, radilo se o darovitim učenicima ili učenicima s teškoćama u razvoju. U ovom trenutku vrlo je važno, čak i imperativ u odgojno-obrazovnom radu, davanje većeg značaja otkrivanju nadprosječne i darovite djece, te stvaranje mogućnosti za razvijanje njihove darovitosti u jednom ili više područja.

Obaveza i zadatak učitelja i nastavnika je zamijeniti ustaljenu razrednu praksu u kojoj se sadržaji, metode i i oblici rada prilagođavaju prosječnoj djeci u razredu.

Otkrivanje darovitih učenika i stimulisanje razvoja njihove darovitosti izradom programa u skladu sa sklonostima, interesima, motivacijom i sposobnostima darovitih učenika je obaveza učitelja, nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi.

Najčešći pristupi koji se koriste za potrebe darovitih učenika u osnovnoj školi su:

- Izrada i realizacija posebnog ili obogaćenog odgojno-obrazovnog programa za darovite učenike.
- Akceleracija programa je oblik nastave kojim se učeniku omogućava završavanje osnovne škole u vremenu kraćem od propisanog. Odnosi se na one učenike koji se ističu izvrsnim postignućima u dijelu ili svim odgojno-obrazovnim predmetima.

Dodatnim radom često se podstiče uključivanje učenika za učešće na takmičenjima, susretima i smotrama.

Primjer školskog tima za inkluziju u Osnovnoj školi „Kovačići“, Sarajevo

Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo predviđa uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u osnovne škole, što podrazumijeva stručni rad sa djecom, te izradu i realizaciju individualnih prilagođenih programa. To je novi izazov za stručni tim i menadžment Udruženja „Duga“, jer se nameće veća potreba za radom, ne više samo sa učenicima nego i sa nastavnicima i roditeljima.

Udruženje „Duga“ i Osnovna škola „Kovačići« postižu dogovor da defektolog/ edukator-rehabilitator podršku djeci sa posebnim obrazovnim potrebama pruža u prostorijama škole. Ova podrška pored individualnog rada sa djecom podrazumijeva i edukaciju nastavnog osoblja i roditelja.

U školskoj 2009/10 godini formira se stručni tim čiji su članovi direktorica i pedagogica škole, učitelj/ica, razredni starješina, roditelj i defektologinja/ edukatorica-rehabilitatorica.

Važno je naglasiti da su učitelj/ica i razredni starješina iz odjeljenja u kojem se nalazi učenik/ca s posebnim obrazovnim potrebama.

Na početku školske godine, školski tim radi opservaciju djeteta i inicijalnu procjenu, dogovaraju se potrebni pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički pristupi i podrška. Timski sastanci se organizuju jedanput mjesečno ili prema potrebi. Analiziraju se postignuća i mjere koje su poduzete u proteklom mjesecu. Ukoliko je potrebno, nakon šest mjeseci se radi na izradi individualno prilagođenog programa ili individualiziranog pristupu. Na kraju školske godine svi daju svoje mišljenje o postignućima učenika i pravi se plan o provođenju ljetnog raspusta.

Organizuju se susreti sa roditeljima vršnjaka iz odjeljenja koji na samom početku često pokazuju otpor, a vremenom počinju pružati podršku razvoju inkluzivnog pristupa u školi.

Kada dijete pređe u predmetnu nastavu, članovi stručnog tima sve informacije o učeniku i dotadašnjem radu daju članovima odjeljenskog vijeća.

Praćenje učenika od strane stručnog tima i njihova zapažanja su od velikog značaja za profesionalnu orijentaciju na kraju devetogodišnjeg obrazovanja. Srednja škola u koju se učenik/ca upisuje prilikom upisa dobiva podatke kao što su: interesi, motivacija, mogućnosti i potrebe djeteta.



Individualni prilagođeni program

Individualni prilagođeni program (IPP) kao individualno planiranje za učenika predstavlja glavni dio planiranja individualnog obrazovanja i praćenja napredovanja učenika. Kod ovog planiranja mogu se uzeti kako ciljevi postavljeni sadržajem nastavnog predmeta tako i znanje koje se usvaja kroz različite aspekte nastavnog plana i programa. Napredovanje, kontinuitet i relevantnost kod pojedinih učenika rastu kada se ciljevi učenja postavljaju u okviru mogućnosti i vještina u skupu aktivnosti određenog nastavnog predmeta. Ovaj pristup omogućava da učenici prate planirane sadržaje nastavnog predmeta s jedne strane i da u isto vrijeme ostvaruju napredak prema individualiziranim ciljevima definiranim u skladu sa prioritarnim potrebama učenika.

IPP je pisani dokument pripremljen za tačno određenog učenika koji precizira ciljeve učenja koje učenik treba postići tokom postavljenog razdoblja pomoću strategija podučavanja, resursa i sistema podrške neophodnih za ostvarenje tih ciljeva.

- pisani dokument pripremljen za određenog učenika
- program koji tačno određuje obrazovne ciljeve koje učenik treba ostvariti tokom određenog vremena kao i strategije učenja, resurse i sisteme podrške neophodne da se ti ciljevi ostvare.

IPP se izrađuje u procesu saradnje koji uključuje školu, roditelje/staratelje, učenika (gdje je to moguće), i drugo stručno osoblje i ustanove. On se odnosi na prilagođene vidove obrazovnog programa i fokusira se na prioritarnu potrebu u učenju, jer učenik može imati i druge obrazovne potrebe koje ne zahtijevaju isti stepen intenziteta u planiranju i praćenju. Za svakog učenika s posebnim obrazovnim potrebama nije potrebno mijenjati svaki aspekt obrazovnog programa i školskog života. Prilagoditi treba samo ona područja potreba koje su utvrđene tokom procjene.

Količina prilagodbe i podrške varira u odnosu na individualne obrazovne potrebe svakog učenika. Učenicima sa složenijim potrebama bit će potrebne značajnije prilagodbe obrazovnog programa.

Individualni prilagođeni program:

- omogućava učeniku da napreduje do nivoa primjerenog njegovoj sposobnosti
- uključuje saradnju svih partnera
- fokusira obrazovne strategije
- osigurava bilježenje podataka

Principi individualnog prilagođenog programa

IPP je radni dokument koji bi trebao biti koristan, dostupan i razumljiv svim osobama koje su u neposrednom kontaktu sa učenikom. O IPP –u treba razmišljati u kontekstu porodice, škole i razredne organizacije.

Djelotvorni individualni (prilagođeni) programi imaju svoja ključna **obilježja**:

- individualiziranost i usmjerenost prema djetetu
- inkluzivnost
- cjelovitost
- kolaborativnost
- dostupnost

Sadržaj individualnog prilagođenog programa:

- priroda i stepen djetetovih sposobnosti, vještina i talenata;
- priroda i stepen djetetovih posebnih obrazovnih potreba i način na koji te potrebe utječu na njegov obrazovni razvoj;
- trenutni nivo obrazovnog postignuća djeteta;
- posebne obrazovne usluge i servisi podrške koji pomažu djetetu da učestvuje u životu škole;
- tamo gdje je moguće, pružanje povezanih usluga podrške djetetu koje će mu omogućiti prijelaz na više nivoa obrazovanja ili podržati njegov ulaz na tržište rada;
- ciljevi koje dijete treba ostvariti u vremenu koje ne prelazi rok od 12 mjeseci.

Planiranje izrade individualno (prilagođenog) programa

Kada se jednom ustanovi da dijete ima posebne obrazovne potrebe, prvi korak prema izradi individualnog prilagođenog programa se odnosi na sakupljanje važnih podataka.

Zatim se prelazi na faktore koje treba razmotriti prilikom procesa savjetovanja, uključujući i važnost uključivanja roditelja.

Izvori podataka

Porodica, škola, različiti stručnjaci koji su formalno i/ili neformalno procijenili djetetove jake strane i potrebe i društvena zajednica su dobri izvori podataka o djetetu s posebnim obrazovnim potrebama.



Roditelji/staratelji: Omogućavaju uvid u drugačiji pogled na djecu od stručnjaka koji se bave djetetom. Oni daju podatke o istoriji djetetova razvoja.

Često daju vrijedne podatke o istoriji bolesti i medicinskim potrebama, ranijim obrazovnim postignućima, jakim stranama, nadarenostima, te emocionalnim i društvenim potrebama.

Učenik: Sami učenici, posebno ako su stariji, mogu biti važan izvor podataka o načinu na koji uče, o interesima, o građi koju najradije uče, o onom što im otežava učenje, baš kao i o onom što im pri učenju pomaže.

Škola: Djetetovi nastavnici važan su izvor podataka o djetetovim jakim stranama i potrebama, interesima, specifičnim poteškoćama u određenim područjima obrazovnog programa, te o programima i strategijama koje su uspješno primijenili na dijete.

Učenički portfolio je dodatan izvor podataka o istoriji djetetova obrazovanja i učenja tokom određenog razdoblja. Podaci iz portfolija pružaju dodatne informacije o djetetovom društvenom i emocionalnom razvoju.

Drugi stručnjaci: Za potrebe kreiranja programa mogu biti konsultovani različiti stručnjaci. Oni mogu dati neke od sljedećih podataka: djetetove medicinske potrebe, tjelesni i osjetilni razvoj, kognitivno funkcioniranje, emocionalni razvoj i/ili razvoj ponašanja, govor i jezik, komunikacija, sluh i/ili vid. Podaci koje su dali ovi stručnjaci mogu pomoći da se odrede djetetove jake strane i potrebe u odnosu na dosege njegova funkcioniranja.

Prikupljanje relevantnih i detaljnih podataka u znatnoj će mjeri olakšati postavljanje realnih i ostvarivih ciljeva i strategija individualnog prilagođenog programa. Radi istraživanja djetetovih jakih strana i utvrđivanja njegovih potreba mogu se primijeniti

različite procedure: procjene u odnosu na obrazovni program, sistemsko praćenje i bilježenje, dr.

Područja koja treba razmotriti:

- lične i društvene vještine
- kognitivna sposobnost
- motoričke vještine
- jezik i komunikacija
- pismenost i poznavanje brojeva
- pažnja usmjerena prema stavu i motivaciji
- pristup obrazovnom programu

Koraci do individualnog prilagođenog programa:

1. Prikupljanje podataka
2. Utvrđivanje nivoa postignuća, jakih strana, potreba i njihova uticaja na učenje
3. Određivanje prioritetnih potreba u učenju i vremenskog okvira za utvrđivanje ciljeva
4. Postavljanje ciljeva za svaku prioritetnu potrebu
5. Utvrđivanje neophodnih startegija i resursa
6. Određivanje datuma ponovnog razmatranja individualnog prilagođenog programa

Korak 1. Proces sakupljanja podataka

Kad se jednom važni podaci prikupe i sažmu, treba ih dostaviti osobama uključenima u izradu individualnog prilagođenog programa. Davanje na uvid ovih podataka prije izrade programa omogućava donošenje zaključaka o primjerenosti i važnosti prikupljenih podataka te o potrebi za dodatnim podacima. Primjerene i tačne osnovne informacije preduslov su za postavljanje realističnih i ostvarivih ciljeva.

Korak 2. Određivanje nivoa djetetovih postignuća i izrada njegova profila.

Drugi korak u procesu se odnosi na preuzimanje prikupljenih podataka i njihovo korištenje radi određenja djetetova nivoa postignuća i izrade njegova profila.

Izjava o trenutnom nivou postignuća ispunjava dvije važne funkcije:

- (1) Pružanje osnovnih informacija za identificiranje prioriternih potreba u učenju i određivanje realističnih i ostvarivih ciljeva;
- (2) Omogućavanje praćenja i provjere napretka.

Utvrđivanje trenutnog nivoa djetetova postignuća uključuje sintetiziranje podataka iz procjena izvedenih iz formalnih i/ili neformalnih mjera koji mogu biti dio teorijske domene, kao što su jezik, pismenost ili matematika, ili dio neakademske domene, npr. mobilnosti, socijalni i emocionalni razvoj, vještine brige za samog sebe.

Najvažnije je da se nivou postignuća zabilježe na precizan način. Što je više detalja u ovoj fazi rada, vjerojatnije je da će oni biti tačni i relevantni kad dođe vrijeme da se zabilježe ciljevi.

Na primjer, korisnije je učenika opisati kao „sposobnog da preuzima svoj red i da učestvuje u grupnim igrama na igralištu” nego reći da „ima dobre društvene vještine”.

Jake strane i potrebe

Dokumentiranje trenutnog nivoa postignuća učenika omogućava da se izradi jasan profil djetetova trenutnog funkcioniranja, a na osnovu takvog profila jasno se mogu utvrditi djetetove jake strane i potrebe.

Dokumentiranje djetetovih jakih strana, sposobnosti i talenata daje uvid u ono što dijete može učiniti u određenim područjima vještina i pomoći profesorima u određivanju strategija podučavanja.

Korak 3. Određivanje prioriternih potreba u učenju i vremenskog okvira za utvrđivanje ciljeva

Ciljevi se pripremaju u kontekstu djetetovih potreba, stoga se koristi izraz “prioritetne potrebe u učenju”. Taj se termin odnosi na područja u kojima intervencije imaju prioritet. Prioritetne potrebe u učenju se utvrđuju samo za ona područja u kojima dijete ima poteškoće.

Pri definiranju prioriternih potreba u učenju, školski tim za inkluziju treba razmotriti sljedeće:

- djetetov trenutni nivo postignuća
- djetetove jake strane i potrebe
- djetetovu brzinu napretka
- hitnost potreba u određenim područjima učenja
- djetetovu motivaciju i interes

Korak 4. Postavljanje ciljeva za svaku prioritetnu potrebu u učenju-Postavljanje ciljeva u učenju

Postavljanje ciljeva je osnovni zadatak u procesu individualnog planiranja. Ciljevi se trebaju odnositi na prioritetne potrebe u učenju i trebaju se naslanjati na utvrđene talente i jake strane. Važno je da su ciljevi napisani na način koji će omogućiti njihovu učinkovitu procjenu (posebni, mjerljivi, dogovoreni, realni i vezani za vrijeme)¹ i da ih prate strategije koje će se primjeniti u ostvarivanju ciljeva. Uobičajeno se postavlja nekoliko ciljeva za svaku prioritetnu potrebu u učenju i formuliraju se kao rezultati. Ciljevima se izražava šta se od učenika očekuje. Ciljeve programa je poželjno uskladiti sa principima Bloomove taksonomije. U izradi individualno prilagođenog plana mogu se koristiti kompjuterski programi.

Korak 5. Utvrđivanje neophodnih strategija i resursa

Strategije su tehnike i pristupi koje se primjenjuju radi pružanja podrške ciljevima određenim za dijete. Dok ciljevi govore šta će dijete moći napraviti, strategije se odnose na ono što će odrasli napraviti da djetetu pomognu da ostvari svoj cilj.

Strategije mogu biti i informacije o materijalu, uvjetima, opremi ili organizacijskim potrebama neophodnim za rad sa učenicom.

U individualni program se mogu uključiti i dodatni podaci koji se odnose na osoblje uključeno u primjenu programa. Dodatni podaci se odnose na vrstu usluge i podršku koju treba osigurati, učestalost ili intenzitet usluga, te prilagodbe u odnosu na eksterne provjere znanja i ispite.

¹ SMART (Specific, Measurable, Agreed, Realistic and Timebound)

Prilagodba može biti:

1. Perceptivna – primjena ciljanih, jednostavnih, preglednih, interesantnih nastavnih sredstava bez suvišnih detalja.
2. Spoznajna – obim sažimanja tekstova, pojednostavljivanje sadržaja, prilagodba shematskih prikaza, način prenošenja sadržaja.
3. Govorna – izražajnost, razumljivost, razgovjetnost, ugodan intenzitet, primjerena brzina govorenja.
4. Interakcijska – stvaranje pozitivnog odnosa, pohvale, motivacija, primjereno uključivanje u rad.

Individualizacija:

5. Razvoj samostalnosti – stupnjevito pružanje pomoći i podrške pri samostalnom radu učenika
6. Vrijeme rada – u principu je produljeno (disleksija, disgrafija)
7. Način rada – pojedinačno zadavanje zadataka, korištenje zadataka različite težine
8. Način provjere znanja – na koji način se vrši provjera, u kojim intervalima, koji broj zadataka)
9. Aktivnosti učenika u razredu – planiranje češćih promjena aktivnosti, učešće u različitim oblicima rada (grupni, rad u malim skupinama).

IPP može biti :

- **prilagođen za sve predmete**
- **prilagođen za samo jedan ili nekoliko predmeta**

Ne postoje univerzalni prilagođeni programi, kao ni univerzalni i propisani individualizirani postupci koji bi se mogli primijeniti ili izraditi za sve učenike.

Specifičnosti provjere znanja učenika:

- Provjere je potrebno provoditi češće, u kraćem vremenskom periodu i s manjim brojem zadataka u jednom ispitivanju – pogotovo za učenike s ADD i ADHD-om)
- Voditi računa o vremenu- pogotovo ako se radi o učenicima s intelektualnim teškoćama jer su oni sporiji, kratkotrajnog i slabijeg pamćenja, labilne i fluktuirajuće pažnje, brže zaboravljaju

- Bez obzira na koji se način radi provjera, važno je da bude afirmativna i poticajna
- Tok ispitivanja ne smije biti opterećujući i neugodan
- Bilo bi poželjno da učenici koji prate nastavu po IPP dobiju unaprijed pripremljena pitanja prilagođena svojim sposobnostima
- Ne isticati pred ostalim učenicima specifičnosti učenika koji rade po IPP-u
- Učenike s teškoćama u razvoju važno je često provjeravati njima prilagođenim metodama jer se samo na taj način mogu dobiti podaci o postignutim rezultatima i uočiti teškoće i nove potrebe (fleksibilnost IPP-a)
- Poticati i ohrabrivati ostale učenike u razredu da pomognu učeniku s teškoćama

Pismena provjera:

- Duže vrijeme rješavanja nego što je uobičajeno
- Prilagodba pisanog materijala (pitanja na zaokruživanje, pitanja na koja se može odgovoriti sa DA ili sa NE, pitanja bez suvišnih pojedinosti
- Pročitati učeniku pitanje na koje će pismeno odgovoriti – posebno važno za učenike s disleksijom

Usmena provjera:

- Imati strpljenja i čekati dok učenik odgovori
- Ako učenik ima teškoću u govoru (npr. mucanje, dislaliju) ne prekidati ga i ne sugerirati odgovor
- Postavljanje pitanja na koja učenik može odgovoriti samo sa Da ili Ne
- Omogućiti učenicima s izraženom disgrafijom da pismeni ispit odgovaraju usmeno

Korak 6. Određivanje termina ponovnog razmatranja individualnog prilagođenog programa

Kada se izradi individualni program važno je osigurati realizaciju programa i predloženih usluga podrške identificiranih u programu.

Izrada i primjena individualnog programa podrazumjeva učešće cijele škole. Svaki član tima ima svoju ulogu, te je stoga važno da razumije svoju odgovornost u odnosu na primjenu programa. Često se program realizira u saradnji sa drugim ustanovama ili osobljem u skladu sa sadržajem obrazovnog programa.

Proces praćenja je važan kako bi djetetove potrebe bile u centru pažnje. Ni ciljevi ni strategije nisu nepromjenljivi. Svrha praćenja je procjena djetetovog napretka kao i otvaranje mogućnosti za nadopunjavanje programa prema potrebi uzimajući u obzir nivo postignuća.

U fazi revizije javljaju se sljedeća pitanja:

- Da li je dijete ostvarilo ciljeve?
- Treba li izmijeniti strategije podučavanja?
- Treba li učenik nastaviti s istim taktičkim ciljevima još neko određeno vrijeme?
- Treba li ciljeve u potpunosti promijeniti?



Radionica u Yerevanu, Armenia, novembar 2014.

80-tih godina prošlog stoljeća grupa profesionalaca predvođena John O'Brien, Connie Lyle O'Brien, Beth Mount, Jack Pearpoint, Marsha Forest i Michael Smull razvila je model **planiranja usmjerenog na osobu**.

Planiranje usmjereno na osobu (PUO) je set pristupa napravljenih da pomognu osobi da planira svoj život i servise podrške te se koristi kao model životnog planiranja koji omogućava osobama sa invaliditetom da povećaju svoje osobno samoodređenje i neovisnost. Radi se o setu alata i pristupa baziranih na usvojenim vrijednostima koji se koriste u planiranju **sa osobom, a ne za nju i omogućavaju osobi** da reflektira o važnosti sadašnjeg trenutka i projicira planove za svoju budućnost.

U odgojno-obrazovnom okruženju proces planiranja uključuje krugove podrške u kojima su sve osobe koje su važne u djetetovom životu, promovira vrijednosti inkluzije

i omogućava determiniranje potrebne pomoći. Svoju primjenu je našao u situacijama kada je potrebno uključiti djecu i odrasle iz specijalnih ustanova i institucija u redovan odgojno-obrazovni sistem i zajednicu.

Model je alternativa tradicionalnim oblicima planiranja koji koriste medicinski model utvrđivanja potreba, alociranja potrebnih servisa i u kojem se donose odluke za djecu i odrasle. PUO podržava socijalni model koji ima za cilj osnaživanje osobe da preuzme kontrolu nad vlastitim životom, i kroz različite procese, omogući osobi da živi život koji želi i dobije odgovarajuću podršku za to.

U toku procesa planiranja koriste se različiti alati, između ostalog i grafika, gdje je uz pomoć mapa prikupljaju relevantne informacije o osobi koje omogućavaju kreiranje planova koristeći životnu priču osobe. Iako je ovaj metod razvijen kao alat podrške za osobe s teškoćama, on se može koristiti kao model planiranja za svaku osobu.

Planiranje usmjereno na osobu je proces stalnog slušanja i učenja koji se fokusira na ono što je nekome važno sada i u budućnosti i organizira se u saradnji sa porodicama i prijateljima. Radi se o struktuiranom načinu organizacije planiranja koje je usmjereno na vrijednosti, snage, preferencije, kapacitete, potrebe i željene ciljeve individue.

Više o modelu na: <http://www.inclusivesolutions.com>

Suradnja roditelja i škole u inkluzivnom obrazovanju

Roditelji su, naravno, ključna i važna sastavnica suradnje i podrške inkluzivnom obrazovanju. Očekivanja od roditelja u inkluzivnom obrazovanju su mnogostruka i složena. Roditelj je primarni odgovajatelj i najveći autoritet u životu djeteta. Takav potencijal posebno je važan u promicanju partnerstva i suradnje nastavnika, roditelja, učenika i škole. Prema tome, roditelji danas imaju mogućnost preuzimanja aktivne uloge suradnika u procesu planiranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kochhar, West, 2000). S jedne strane, ta nova uloga pridaje roditeljima posebnu odgovornost za kvalitetu školovanja vlastite djece, ali s druge nameće brojne obveze, znanja i sposobnosti koje roditelj treba steći ili razviti s ciljem uspješne suradnje sa stručnim timovima u školi. Uloga člana stručnog inkluzivnog tima omogućava roditeljima da u dogovoru s drugim dionicima donose samostalne odluke o najboljim i najprimjerenijim metodama i oblicima rada, tempu i obrazovnim iskustvima kroz kojima će dijete biti izloženo. Ravnopravnost u donošenju odluka istovremeno znači da roditelji preuzimaju obvezu permanentnog sudjelovanja, kontinuirane brige i zalaganja za dobrobit djeteta u školi.

Kvalitetni roditelji mogu poslužiti i kao izvrstan socijalni most u komunikaciji s drugim obiteljima, posebno ukoliko se radi o obaviještenim i obrazovanim pojedincima, što značajno može pospješiti kvalitetu rada učitelja i škole. Međutim, istraživanja obitelji djece s posebnim potrebama koja su većinom bila usmjerena na stavove roditelja prema djetetu i utjecaju poteškoće na funkcioniranje obitelji, pokazala su kako roditelji iskazuju negativne stavove prema djetetu s teškoćama (*majmunaska ljubav*, podcjenjivanje, precjenjivanje, stid, krivnja...), trajno su izloženi stresu kod obitelji, a način na koji se obitelji suočavaju s invaliditetom / teškoćom djeteta utječe na kvalitetu života obitelji, zbog čega im je potrebna sustavna podrška. U više istraživanja ispitivana je uloga percipirane kompetencije roditelja za odgoj djeteta. Fulgosi- Masnjak, Gustović-Ercegovac i Igrić (1998) su usporedbom roditelja tipične djece (N= 186) i djece s intelektualnim teškoćama (N= 86) utvrdili statistički značajne razlike u percepciji vlastite kompetencije za ulogu roditelja, kao i u samopoštovanju, lokusu kontrole i socijalnoj anksioznosti roditelja u korist roditelja „tipične“ djece. Slični su rezultati Wagner Jakab, Igrić, Cvitković i Sekušak-Galešev (2005) o procjeni kompetentnosti za roditeljsku ulogu roditelja djece s teškoćama učenja. Igrić, Cvitković i Wagner Jakab (2007) kod roditelja (81 učenika s posebnim potrebama i roditelja 231 vršnjaka) učenika iz šestih razreda osnovne škole utvrdili su da su njihovi stavovi statistički značajno povezani s percipiranom kompetencijom za roditeljsku ulogu i s procjenom ponašanja vlastitog djeteta. Važno je znati da je samoprocjena učenika s teškoćama više pod utjecajem

procjene roditelja o njihovom ponašanju, nego što je to kod tipičnih učenika, dok je samoprocjena tipičnih učenika više povezana s procjenom nastavnika (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009). Istovremeno, pokazalo se da su učenici roditelja s višom razinom kompetencije bili tolerantniji i spremniji prihvatiti one koji su po nečemu različiti od njih (Igrić, Nikolić, Lisak, 2010). S obzirom na važnost osjećaja kompetentnosti roditelja za sliku djeteta o sebi i njegovog odnosa prema drugima, roditeljima je potrebna sustavna podrška u razvoju kompetencije za ulogu roditelja. *Participacija* podrazumijeva aktivno sudjelovanje obitelji u planiranju i provedbi obrazovne podrške djetetu s ciljem unaprjeđivanja odgojno-obrazovnih ishoda djeteta, osnaživanja i osamostaljivanja. Kao primarni odgajatelj, ne postoji osoba koja bolje poznaje dijete od roditelja.

Važno je znati kako svi roditelji nemaju iste mogućnosti, predznanja, iskustvo i priliku aktivnog sudjelovanja u obrazovanju svog djeteta. Ključno je razumjeti i dobro poznavati situaciju i okolnosti u kojima dijete i obitelj žive, kako bismo u skladu s tim spoznajama mogli planirati suradnju i podršku. Sastanke s roditeljima unaprijed je potrebno planirati i organizirati vodeći računa o raspoloživom vremenu, mogućnostima sudjelovanja, temama sastanka, trajanju i primjerenosti prostora, načinu i oblicima komunikacije, kao i o vođenju dokumentacije o sastancima s ciljem praćenja i organizacije budućih aktivnosti. Povjerljivost odnosa i informacija, kao i zaštita privatnosti djeteta i obitelji je od izuzetne važnosti. Obrazovne ustanove imaju zakonsku obvezu uključiti roditelje u proces planiranja i podrške razvoju učenika. S obzirom na činjenicu da roditelji najbolje poznaju svoje dijete, stručnjaci mogu biti dobro upoznati s vrstom poteškoće djeteta, simptomima ili načinom funkcioniranja učenika u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima u obrazovnoj ustanovi, ali ne mogu steći uvid u svakodnevno funkcioniranje djeteta bolje od roditelja. Svaki je učenik zasebna i još neotkrivena priča, stoga je u odnosu s roditeljima moguće dobiti vrijedne i važne informacije o željama, potrebama i interesima djeteta. Prije svega, roditelji i škola trebaju graditi odnos s ciljem promicanja dosljednosti i jedinstvenosti u odgojnom nastojanju. Zajednički usklađena podrška razvoju djeteta uspješnije će odgovoriti na potrebe i kvalitetniji razvoj učenika u školi. Kroz aktivno sudjelovanje, roditelji postaju osnaženiji i bolje informirani. Gradi se odnos povjerenja, koji je vrlo važan u ovako delikatnim životnim okolnostima. Škola pritom stječe ugled i promiče društveni autoritet u zajednici, a učitelji dobivaju važnog partnera u borbi za ostvarivanje prava djeteta na kvalitetan život i obrazovanje. Međutim, postavlja se pitanje kako odgajati inkluzivne roditelje? Svakako da inicijativa mora krenuti programima grupnog rada s roditeljima, tijekom kojih se radi na suočavanju s vlastitim strahovima, sposobnostima, stavovima, ograničenjima i interesima. Promiče se uspješne modele i načine komunikacije razmjenom mišljenja i iskustava s drugim roditeljima, s

pretpostavkom da se boljim poznavanjem sebe, radom na vlastitom razvoju- kao i boljim upoznavanjem svog djeteta uz poučavanje o učinkovitim pristupima djetetu- mijenja kvaliteta obiteljskog ozračja i pojačavaju unutarnji resursi te roditelja osposobljava za aktivnu ulogu u zastupanju djeteta. Pritom, inkluzivni učitelj s roditeljima odnos treba graditi na prednostima, kvalitetama i sposobnostima učenika (Ainscow, Booth, Dyson, 2006).

Treba izbjegavati govoriti pretežno o lošim stvarima kod djeteta – čak i ako je to točno, ni jedan roditelj se ne može osjećati dobro, stoga su očekivane reakcije kojima će se kvaliteta odnosa s učiteljem narušiti. Treba naglašavati pozitivna zapažanja o djetetu jer će roditelji tada lakše prihvatiti i neugodne informacije. Inkluzivni učitelji moraju nužno naučiti aktivno i nenasilno slušati te komunicirati. Uzrok mnogih nesporazuma s roditeljima leži u njihovom osjećaju kako ih se zapravo uopće ne čuje i ne uvažava. Učitelji se, s obzirom na pretpostavljeni autoriteti dominantnu ulogu, počinju braniti i podižu komunikacijske barijere prije nego što su uopće čuo što roditelja zapravo muči. Stoga, o problemima treba razmišljati i govoriti u okvirima situacije i aktivnosti koje će se povodom toga poduzeti, a ne u smislu nepoželjnih osobina djeteta. Posebno je važno zaključene i riješene probleme s roditeljima arhivirati kao slučajeve na koje se ne treba više vraćati. Naime, takav balast često koči napredak i razvoj odnosa i suradnje, stoga je poželjno promicati buduće zajedničke aktivnosti na dobrobit djeteta (International Step by Step Association, 2005).

Komunikacija i suradnja

Pravo na obrazovanje je jedno od osnovnih ljudskih prava i regulirano je mnogim međunarodnim i domaćim zakonima i dokumentima.

Konvencija o pravima djeteta je najvažniji međunarodni dokument koji štiti prava djeteta i obvezuje države da ta prava poštuju, štite i realiziraju.

Konvencija kaže „Svako dijete ima pravo na obrazovanje. Država treba da osigura besplatno obvezno osnovno obrazovanje, podstiče različite oblike srednjeg obrazovanja dostupne svima i omogući pristup višem obrazovanju u skladu sa sposobnostima djeteta. Školska disciplina će se provoditi sukladno pravima djeteta i uz poštovanje njegovog dostojanstva.“

Razmišljati o svrsi odgoja i obrazovanja, isto je kao i razmišljati o tome što je čovjek i koje bi on mjesto trebao imati u društvu i prirodi. U radu, kao i u životu, se susrećemo sa osobama, djecom koja imaju različita znanja, interesiranja, vještine, sposobnosti i načine učenja i izražavanja. Svaki čovjek, svako dijete, je jedinstveno i drukčije. Djeca iz različitih kulturnih, socijalnih i obrazovnih okruženja idu u istu školu, žive u istom dijelu grada ili selu, vole istu ili sličnu glazbu i igraju se istih igara. Djeca imaju različite mogućnosti i potencijale i upravo to je ljepota i bogatstvo.

Kako se škola i svi mi možemo pripremiti za ovu realnost života?

Možemo i moramo surađivati, moramo umjeti pregovarati i zajednički djelovati ulažući trud i znanje u nalaženju rješenja, čuti i slušati druge. Suradnja je potrebna kako bi se među ljudima stvorio proces uvažavanja u cilju stvaranja novog i boljeg rješenja. Suradnje nema kad su glasovi povišeni, ljuti i iziritirani. Surađivati treba znati i htjeti!

Suradnja postoji kad se poštovanje iskazuje slušanjem, željom da se razumije, prihvaćanjem nekih promjena, drukčijih gledišta.

Ako svi mi koji učestvujemo u odgojno-obrazovnom odrastanju jednog djeteta pokažemo volju za suradnjom, ona će se i dogoditi.

Formulirati cilj nastave i obrazovanja slično je kao imati cilj jednog izleta, jednog putovanja. Cilj je važan, k njemu stremimo, ali ni sam put i način putovanja nisu manje važni. Neki se putovi pokažu kao loši, krivudavi, stranputice. Neki, iako teško savladivi, dovode nas dalje nego što smo mislili i zacrtali na karti, u neka nova područja. Možemo reći uvijek u pokretu i uzajamnom djelovanju, kao u pedagogiji „Cilj formira proces, a proces formira cilj“.

Znamo da su roditelji prve i najvažnije osobe u životu djeteta i imaju snažan utjecaj na putu odrastanja i postajanja „čovjekom“. Samo oni imaju najjači odgojni potencijal a to je roditeljska ljubav. Ona čini roditelje spremne na opraštanje, strpljivost, davanje i odricanje. Od njih učimo prve riječi, prve osmjehe i njima se uvijek vraćamo. Ta veza traje oduvijek i zauvijek, od polaska u vrtić, školu, novi život. Znamo da je glas majke najljepša uspavanka i prvi i najbolji poticaj za razvoj govora djeteta. Od svih živih bića samo čovjek govori. I što god iskušavali s prvim, materinskim govorom, on se uvijek vraća u sredinu iz koje je potekao, u sredinu između napora i zahtjeva. I još jednom potvrđujemo da su roditelji prvi i najvažniji učitelji svome djetetu.

Polazak djeteta u školu popraćen je velikim očekivanjima i snažnim emocijama. Svi roditelji žele da se dijete školuje sa svojim vršnjacima, da ima prijatelje, da bude sretno i uspješno u školi, da se veseli odlasku u školu i da se zadovoljno iz nje vraća.

A da li se to uvijek i dogodi?

Često roditelji počinju slušati što dijete ne može, što stručnjaci s djetetom ne mogu, zašto nema vršnjake za prijatelje. Očekivanja, želje i stremljenja pretvaraju se u nešto sasvim drugo. Djeca postaju osamljena, tužna i bez imalo vjere u sebe. Svi zajedno možemo učiniti da se to ne dogodi. Potrebna je suradnja svih učesnika u odgojno-obrazovnom procesu jednog djeteta: roditelja, škole, vršnjaka i odgovarajuće stručne podrške u radu s djetetom. Svi moramo participirati u planiranju i provođenju obrazovne podrške djetetu u cilju unaprjeđenja obrazovnih rezultata, osnaživanju i osamostaljivanju svakog djeteta.

Važno je znati da nemaju svi roditelji iste mogućnosti i prilike da aktivno učestvuju u obrazovanju svog djeteta. Neki roditelji aktivno učestvuju u svim procesima, drugi roditelji se ne osjećaju dovoljno kompetentnim i osnaženim da učestvuju u obrazovnom procesu. Moramo znati situaciju i okolnosti u kojima dijete odrasta i u kojima obitelj živi (teški socio-ekonomski uvjeti, intelektualni potencijal roditelja, bolesni roditelji isl.) To naravno ne znači da svi roditelji neće da učestvuju nego trebamo naći način da s njima komuniciramo i uključimo ih u mjeri u kojoj mogu i način na koji mogu doprinijeti razvoju svog djeteta.

Da bi ostvarili dobru suradnju u praksi moramo voditi računa o :

- **Ravnopravnosti** (međusobni dogovor o kreiranju rada, stručna procjena i praćenje djeteta)

- **Povjerenju** (temelji se na zajedničkom dogovoru i vjerovanju da roditelj poznaje svoje dijete i da stručna podrška djetetu je u cilju napredovanja i uvažavanja potencijala svakog djeteta)
- **Uvažavanju** (spremnost da se sasluša mišljenje iako ponekad nije isto)
- **Dobroj komunikaciji** (Najnižu razinu verbalne komunikacije predstavlja *govor* zato što je usmjeren samo prema drugoj osobi. Viša razina od govora je *razgovor*, koji je dvosmjernan jer osobe razmjenjuju poruke. Najviša razina je *dogovor* jer samo razmjena poruka među osobama može dovesti do zajedničkog rješenja. (Sekušak-Galešev, 2002.)

I zato odgoj i obrazovanje nije u tehnikama nego u praksi, razumijevanje različitosti vodi ljudskom rastu i ostvarivanju suradnje među ljudima. Svi mi, svako ljudsko biće ima potrebu da se s nama postupa s poštovanjem i da nam se pokaže da imamo vrijednost. Moramo djeci pokazati da nisu stvar, faktor ulaganja, kalkulacija, njima ne možemo i ne smijemo mjeriti efikasnost. Ako se bavimo djecom na ovaj način, nikada nećemo zaslužiti njihovo povjerenje. Jer povjerenje se ne stvara uz pomoć određenih tehnika. Povjerenje se također ne može niti zahtijevati. Povjerenje se mora zaslužiti.

Škola bi trebalo da formira moralne norme i nudi propitivanje učenicima tko bi oni trebalo da budu, kakvi ljudi da postanu? Zadatak škole i „ljudi koje pamtimo“ bi trebalo da bude da vježba i podržava osjećaj zajedništva, jer samo u takvoj školi znanje čini svijet ljepšim, većim i raznobojnijim.

Svi učimo jedni od drugih i samo to ima smisao. Bez ostalih ja sam niko i ništa, samo sa drugima svi smo neko. Ili kako to švedska spisateljica Kerstin Ekman u svom romanu „Izvorska voda“ piše:

„Mi posuđujemo sve jedni od drugih. Sve. Mi posuđujemo vatru da bismo imali svjetlo i grijanje. Već prve noći na nekom novom mjestu mi trčimo bosonogi između kuća, pokriveni samo šalom preko leđa, i pozajmljujemo jedni od drugih. Mi moramo pozajmiti vodu kada nam bunari presuše. Duboko, duboko u meni nalaze se snažni izvori. Ali ja im dajem život samo kad pozajmljujem. Isušena zemlja prvo se mora natopiti. Tek onda voda pronalazi put da bi susrela drugu vodu. Sve što nam treba nalazi se u nama. Ali mi moramo pozajmljivati jedni od drugih. Mi moramo učiti jedni od drugih. Mi smo ovdje da bismo živjeli svoje živote skupa s drugima.“

Prof.dr. Lejla Kafedžić
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Sarajevu
Univerzitet u Sarajevu

Recenzija priručnika „Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi“

Posljednjih godina razvija se koncept **inkluzije** širom svijeta, koji se sve više razumijeva kao filozofija. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svakog pojedinca. Upravo se u tome sastoji njena vrijednost, jer se kroz razvoj razumijevanja i prihvatanja individualnih razlika i potreba, doprinosi širenju saznanja, bogaćenju iskustava i razvoju čovječnosti. Primarno, inkluzija se razvila kako bi se osobama/djeci s teškoćama omogućilo kvalitetno pohađanje najbliže odgojno-obrazovne ustanove i život sa vršnjacima u heterogenom odjeljenju/grupi. Danas, inkluziju razumijevamo u najširem kontekstu, uključujući društvo u cjelini, naglašavajući važnost svakog pojedinca, kvalitetno obrazovanje, povezanost svih resursa u zajednici i slično.

U većini evropskih zemalja rasprava se više ne vodi oko pitanja „Da li je inkluzivno obrazovanje potrebno?“ To pitanje je prevaziđeno, ali sljedeće na koje se traži odgovor je: „Kako realizirati inkluzivno obrazovanje?“ Sa ovim dolaze i mnoga druga pitanja, kao što su npr: kako nastavnike obrazovati da bi inkluzija mogla da funkcioniра? Koje metode je potrebno primijeniti da bi djeca napredovala u nastavi? Kako obezbijediti potrebne uvjete u tom okruženju? Kako da se odvija nastavni proces za sve učenike, a da ne izgubimo na njegovom kvalitetu?

Na većinu ovih pitanja odgovore daju autori priručnika *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Priručnik predstavlja ozbiljno štivo kroz spoj teorije, naučnih spoznaja, pozivanja na ljudska prava i prakse. Ovim priručnikom autori zahvataju jedan, i najvažniji, segment inkluzije, a to je obrazovanje, školovanje i škola. Pritom ne izostavljaju naglasiti važnost zajednice, jer upravo je izgradnja zajednice preduvjet za izgradnju školske kulture, politike i prakse. Vidljiva je prožetost teksta u Priručniku vrijednostima koje su ustanovili Booth i Ainscow (2000) pišući o inkluzivnom obrazovanju. Autori Priručnika apeluju na promjenu škole, kao odgojno-obrazovne ustanove, u cilju bolje budućnosti za sve. Promjena škole dovodi do promjene društva. Sretna i zadovoljna djeca postaju sretni i zadovoljni ljudi koji donose prosperitet jednom društvu. Škola ima izuzetno važnu ulogu u otklanjanju svih oblika diskriminacije i uklanjanju prepreka za učenje i učešće

svih osoba/djece iz zajednice. „U školama u kojima vlada filozofija i duh inkluzije, učenici se nastoje podjednako uvažavati, iskazuju poštovanje i empatiju, odnosno prepoznaju vlastitu i ulogu drugih u zajedničkoj realizaciji ciljeva škole.“ Jedan od ključnih procesa u inkluzivnom obrazovanju jeste učešće/sudjelovanje svakog pojedinog učenika (nastavnika i roditelja). Učešće znači učiti i raditi sa drugima, biti aktivno angažiran. “Uz to, sudjelovanje podrazumijeva da se svaki učenik primjećuje, prihvaća i uvažava onakav kakav jeste.” Kada se ono ostvari, to je jasan indikator da je inkluzija zaživjela u konkretnoj školi.

Svaka od tema koje su obuhvaćene Priručnikom jesu podjednako važne za kvalitetno obrazovanje što, kada se postigne, inkluzivno obrazovanje i jeste. No, ovom prilikom izdvajam naslov *Didaktičko-metodičke smjernice rada u inkluzivnoj učionici*. Unutar ovog dijela autori daju upute za efikasniju organizaciju rada u odjeljenju što može značajno pomoći i podržati podizanje kvalitete rada. U tekstu pišu o prilagođavanju metoda, materijala i nastavnih pomagala. Ističu važnost zornih i vizualnih pomagala, koja karakteriziraju uočljiva i velika slova, dokumentarni ili filmski materijali, šeme i grafički prikaz, modele, makete ili praktična didaktička pomagala. U radu se preporučuje koristiti multisenzorne metode koje angažiraju ukupnost osjetila učenika, uz popratne materijale za učenike (slike, poster, papir, plastelin, drveni predmeti, igračke...). Ukoliko je moguće, predlaže se snimanje nastavnog procesa ili upotrebu specijaliziranih alata za učenje koje učenik nakon nastave može samostalno višestruko koristiti. Učenik treba biti smješten blizu nastavnika, uz izbjegavanje stimulacija koji mogu odvrćati pažnju tokom nastave. Uz jasan sistem pravila, važan je i dosljedan model i stil ponašanja inkluzivnog nastavnika. Pravila trebaju biti jednostavna i lako pamtljiva, ali i dostupna za podsjećanje. Učitelj može s učenicima dogovoriti vremenske segmente rada i odmora, kao i posebne privilegije ili prava te obaveze tokom nastavnog dana, poput smjernica vezanih uz kretanje ili nedopuštene oblike ponašanja. Ovo je tek dio smjernica koje su date u Priručniku. Sasvim je vidljivo da će Priručnik biti vrijedno štivo svim praktičarima, postojećim i budućim inkluzivnim nastavnicima.

Sadržaj priručnika *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi* iskreno preporučujem na čitanje svim praktičarima, teoretičarima, studentima nastavničkih fakulteta, roditeljima, bez obzira što su ga autori primarno namijenili nastavnicima. Priručnik predstavlja spoj teorije, prakse i kritičkog promišljanja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. U današnje vrijeme, kada godinama govorimo i zakonski utemeljujemo inkluzivno obrazovanje, pokušavajući u praksi učiniti neophodne i kvalitetne promjene, što još uvijek nije dostiglo zavidan nivo, ovaj priručnik predstavlja vrijedno štivo.

Autori daju široko razumijevanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja na prvim stranicama, iako se kroz daljnji tekst, primarno obraćaju za pomoć i podršku učenicima s teškoćama u razvoju. Ovdje vidim potrebu naglasiti da se sintagma *djeca s posebnim potrebama* ne bi trebala izjednačavati sa sintagmom *djeca s teškoćama u razvoju*, s obzirom da je druga mnogo konkretnija (i dalje nedovoljno), a prva obuhvata i mnogu drugu djecu, kojoj je potrebna trenutna ili stalna pomoć i podrška. Jasno zastupam stav da je svako dijete primarno dijete bez obzira na bilo koju karakteristiku, ali je potrebno procese imenovati na određeni način, tako da u tom smislu podržavam autore. Za sada. Onog trenutka kada ostvarimo inkluzivno/kvalitetno obrazovanje u cjelini, biće samo važno da je on/ona **dijete** sa svim svojim karakteristikama, potencijalima, sposobnostima, talentima, ograničenjima i organiziranje škole usmjerene na dijete.

Novina u ovom priručniku za nastavnike jeste i termin *ODGOJ*. Kada se govori o obrazovanju, školi, inkluziji uvijek se potencira obrazovanje, a zanemaruje odgoj, koji istovremeno uključuje i obrazovni proces. Stoga, čestitke autorima da su se odvažili izdvojiti i pisati i o odgoju, jer je upravo on „...jedan od najmoćnijih sredstava u ostvarivanju željene promjene

Prof.dr. Lejla Kafedžić

Popis literature

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., (2006); *Improving Schools, Developing Inclusion*; Routledge, Taylor & Francis Group, New York, NY 10016

Armstrong, T., (2009), *Multiple intelligences in the classroom*; 3rd ed., Alexandria, Virginia USA

Association for Childhood Education International,. (2006). *ACEI Global Guidelines Assessment: Adapted from the Global Guidelines for the Education and Care of Young Children in the 21st Century*. www.acei.org/revisedaceigga.pdf.

Banks, J.; Banks, C.; Cortes, C.; Hahn, C.; Merryfield, M.; Moodley, K.; Murphy-Shigematsu, s.; Osler, A.; Park, C.; and Parker, W. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. University of Washington, Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education.

Bender, N. William (2002) *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities*, Corwin Press, Inc. California

Bernstein, S. (1996.), *The case for integrating children with special needs into regular preschool programs*. National Lekotek Center, Evanston, Illinois

Booth, T., Ainscow, M., (2000), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE - Centar za izučavanje inkluzivnoga obrazovanja, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK

Brunson Day, C. (ed.) (2004). *Essentials for Child Development Associates Working with Young Children: 2nd Edition*. Washington D.C.: Council for Professional Recognition. www.cdacouncil.org.

Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE). (2006). *Full and Part-time User Daycare Manual*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education. www.cecde.ie.

Centre for Strategy and Evaluation Services (2008). *Schools for the 21st Century – Analysis of Public Consultation*. ec.europa.eu/education/school21/results/report_en.pdf.

Children In Europe (2008). Young Children and Their Services: Developing a European Approach. A Children in Europe Policy Paper. www.childrenineurope.org.

Commission of European Communities (2007). *Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*, Brussels. COM (2007). 392 final. ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

Coughlin, P.; Hansen, K.; Heller, D.; Kaufmann, R., Rothschild-Stolberg, J.; and Burke Walsh, K. (1997). *Creating Child Centered Classrooms: 3–5 Year Olds*. Washington, D.C.: Children's Resources International.

Cryer, D.; Harms, T. and Riley, C. (2003). *All About the ECERS: A Detailed Guide in Words and Pictures to be Used with the ECERS-R*. New York: Teachers College Press.

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational Science, and Cultural Organization.

Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET) (2007). Making Sense of Good Practice. www.decet.org.

Early Matters. Conclusions of the European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care. October 2008. http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/conclusions.pdf

Epstein, A.S. (2007). *Essentials of Active Learning in Preschool: Getting to Know the High Scope Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Epstein, A.S. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Fulgosi-Masnjak, R., Gustović-Ercegovac, A., Igrić, Lj. (1998). Povezanost između nekih dimenzija vlastite kompetencije i trajnog stresa niskog intenziteta kod roditelja djece usporenog kognitivnog razvoja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 1998, 34,1, 47-60.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.

Glasser, W. (1993) *Nastavnik u kvalitetnoj školi: Kreativni centar, Beograd*

Gould Lundy, K. (2004) *Zainteresujte šake za učenje: Kreativni centar, Beograd*

Greenspan, S. I., Wieder, S. (2003): *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja, Ostvarenje, Lekenik*.

H.Johansen, Berit (2007) *Razred u pravcu inkluzije: Connectum, Sarajevo*

Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2001). *BUILDING INCLUSIVE SCHOOLS: TOOLS AND STRATEGIES FOR SUCCESS*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Harms, T.; Clifford, R.M.; and Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R.M.; and Cryer, D. (2007) *Family Child Care Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R.M.; and Cryer, D. (2006) *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Vineberg Jacobs, E.; and Romano White, D. (1996) *School-Age Care Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Ideas and Teaching Plans for Inclusive Education Cheri – Challenging education for Roma Inclusion, 2011, *An EU-funded project managed by the Delegation of the European Union to Montenegro, Jadranski Koledž ujedinjenog svijeta (uWcadriatic), duino (trst), Italija, Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica, Crna Gora Zavod za školstvo Crne Gore, Iupe– Cetinje*.

Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner-Jakab, A. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj školi. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, vol 48, 1, 1-10.

Igrić, Lj., Nikolić, B., Lisak, N. (2010). Ispitivanje nekih čimbenika uže okoline za razvoj tolerancije prema djeci s teškoćama. Zagreb: *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*. 11 (2010).

Igrić, Lj.; Cvitković, D.; Wagner Jakab, A. (2009): *Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 45, 1, 31-38.

International Step by Step Association (2002). *Step by Step Program and Teacher Standards for Preschool and Primary Grades*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association.

International Step by Step Association (2005). *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association.

Janney, R., E. Snell, Martha (2000) *Modifying School-Teachers' Guides to Inclusive Practices*, Paul H. Brooks Publishing Co., Maryland

Janjić, B., Milojević, N., Lazarević, S., (2012); Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama, Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd, Srbija.

Johnsen, B. (2001) „Introduction to History of Special Needs Education towards Inclusion“. Article Education-Special Needs Education: An Introduction. Oslo, Unipub: 133-154.

Kafedžić, L., Pribišev, Beleslin, T., Džemidžić, Kristiansen S., Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke raznovrsnosti; D r ž a v n i i z v j e š t a j z a B o s n u i H e r c e g o v i n u Hercegovinu; 2009, Ur: Camilleri, A. F.; Pantić, N.,; Evropska fondacija za obrazovanje, Bologna.

Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework. (2004). European Union. Millennium Development Goals (2000). Millennium Summit.

Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *SUCCESSFUL INCLUSION: PRACTICAL STRATEGIES FOR A SHARED RESPONSIBILITY*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Laevers, F. (2005) *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven University, Belgium: Kind&Gezinand Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.

Montie, J.E., Xiang, Z., and Schweinhart, L.J. (2006). "Preschool Experiences in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7". *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.

National Association for the Education of Young Children (2003). *Preparing Early Childhood Professionals: NAEYC's Standards for Programs*.

Newton, C., Wilson, D. (2003): *Creating Circle of Friends, A Peer Support and Inclusion Workbook: Inclusive Solutions UK Limited, Nottingham*

Oesterreich, L. (1995.), *Children with disabilities or special needs*. Iowa State University.

Organizacija za ekonomsku kooperaciju i razvoj; (2007); Centre for Co-operation with Non-members; Obrazovna politika za rizične učenike i učenike s teškoćama u Jugo-istočnoj Evropi; Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Pariz.

Puri, M. & Abraham, G. (2004.), *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners*. SAGE Publication, New Delhi/Thousand Oaks/London.

Siraj-Blatchford, I. (2004) "Educational Disadvantage in the Early Years: How Do We Overcome It? Some Lessons from Research." *European Early Childhood Education Research Journal* 12 (2). 5–20.

Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; and Taggart, B. (2006). *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E) – Four Curricular Subscales*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Muttock, S.; Gilden, R. and Bell D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years: Research Report RR356*. Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Taggart, B.; Melhuish, E.; Sammons, P.; and Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project (1997–2003). Technical Paper 10 'Intensive Case Studies of Practice Across the Foundation Stage.' Research Brief No: RBX16–03*. U.K.: Department for Education and Skills. Washington, D.C.; NAEYC.

Smjernice za proces izrade individualnog obrazovnog plana (2006), Učilište IDEM

The Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development, and Care for Children from Birth to 5 (2007). Nottingham, UK: Department for Education and Skills. www.everychildmatters.gov.uk.

Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“, Unicef BiH (2009) Pomoć djeci sa posebnim potrebama u BiH, Priručnik za nastavnike: UNICEF BiH

UN (1948) Universal Declaration of Human Rights. United Nations

UN (1966) Convention on Economic, Social and Cultural Rights. United Nations

UN (1991) Convention on the Rights of the Child. New York, United Nations

UN (1994) Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability. New York, United Nations

UN Convention on the Rights of the Child (1990).

UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006).

UNESCO (1991) Education for all I, II & III. Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris

UNESCO (2000) The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments

UNESCO (2001) Final Report of the Second meeting of the working group on Education for All. Paris

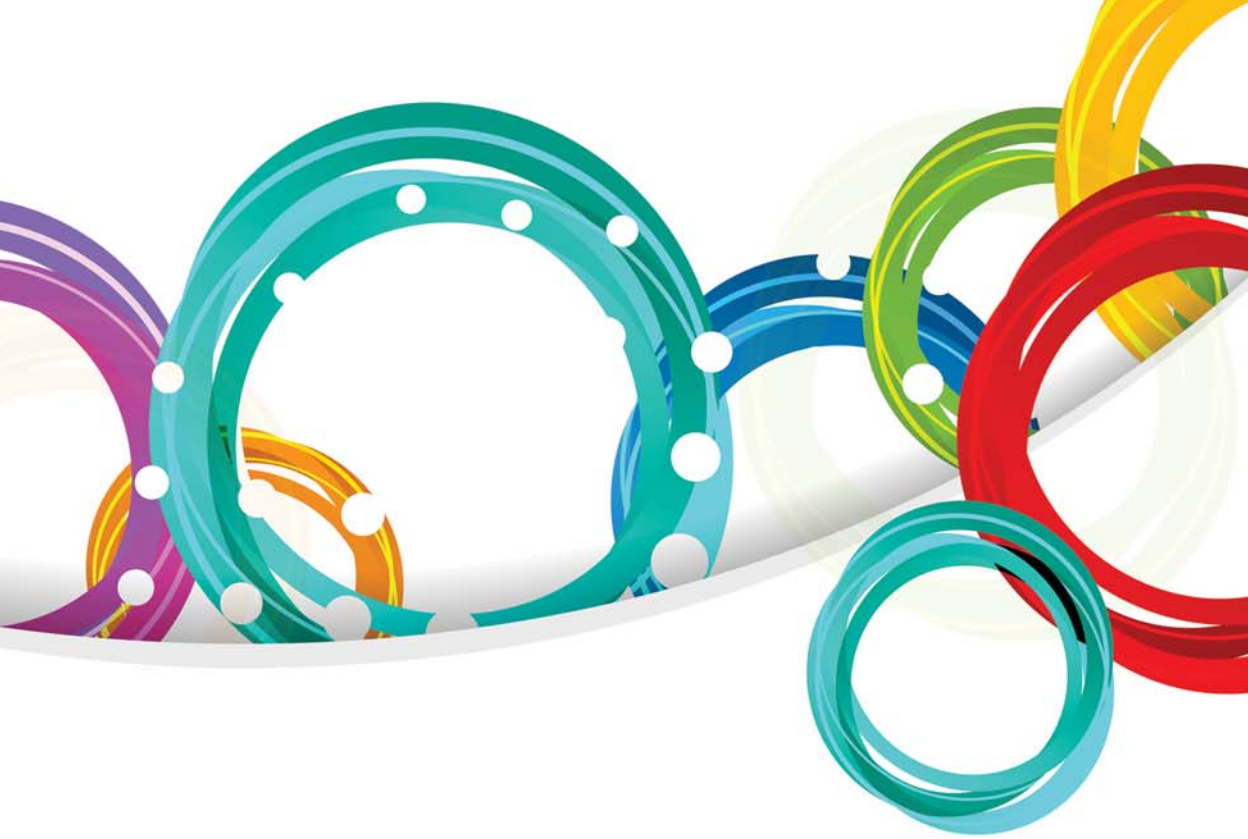
UNICEF (2000) Education for All-No Excuses. New York

United Nations Resolution on Education for All (1997).

Vajnbrener, S. (1996) Podučavanje djece s teškoćama u učenju u redovnoj nastavi: Kreativni centar, Beograd

Wagner Jakab, Ana; Igrić, Ljiljana; Cvitković, Daniela; Sekušak-Galešev, Snježana (2005). Some Features and Differences Between Parents of Students with Special Needs and Typical Children // Sailing the Sea of Knowledge-A Symposium of Global Ideas - I.A.S.E. Conference Proceedings / Smith Myles, Brenda; Aylward, Lynn (ur.). Halifax : International Association of Special Education, 2005. 167-169

World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.



Projekat finansira
Evropska unija

unicef 
zajedno za djecu

"Ova publikacija je urađena uz pomoć Evropske unije.
Sadržaj ove publikacije je isključiva odgovornost Udruženja "Društvo ujedinjenih građanskih akcija"
i ni u kom slučaju ne predstavlja stanovišta Evropske unije".