

Мр Слађана Вилотић*
Магисар педагошких наука
Републички педагошки завод Бања Лука, ПК Фоча

СТАВОВИ УЧИТЕЉА И НАСТАВИКА ПРЕМА ДИДАКТИЧКО–МЕТОДИЧКОМ ПРИСТУПУ У ИНКЛУЗИВНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Објављен изворни (оргинални) научни рад у стручним часопису *Педагогија* LXIX, 1.2014.

УДК: 316.644:376.26/.36-057.874(497.11) "2011", Београд.

Сажетак: Након теоријског увода и разматрања инклузивног наставног процеса, аутор представља резултате истраживања које је проведено 2011. године на 718 испитаника. Популацију истраживања чинили су учитељи и наставници 23 основне школе, из 16 општина, из 3 регије источног дијела Републике Српске. Циљ истраживања је био да се испита дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама. Добијени и интерпретирани резултати овог истраживања имплицирају препоруке за систематско и континуирано унапређење инклузивног васпитно-образовног процеса који је саставни дио актуелних реформских промјена у школству а које су усмјерене на развијање толерантног друштва и система који треба да задовољи индивидуалне могућности ученика.

Кључне ријечи: инклузивни систем васпитања и образовања, инклузивна настава, дидактичко – методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу, ставови учитеља и наставника према инклузивном наставном процесу.

УВОД

Инклузивни систем васпитања и образовања подразумева партиципацију дјецe у све облике наставних и ваннаставних активности према њиховим индивидуалним способностима, развијајући њихове потенцијале у зони наредног развоја у складу са њиховим максималним могућностима. Инклузија превазилази интеграцију људи и указује на значај превазилажења дугогодишње ексклузивне теорије и праксе. У нашим школама, пракса указује да преузимање инклузије као свјетског тренда без систематичног, планског и организованог увођења, може за резултат да има нехуману обавезу која ће свакако имати негативне посљедице. Полазећи од добробити дјетета као исхода васпитања и образовања, треба реално и прецизно процијенити шта би на најефикаснији начин школа могла пружити дјеци са посебним потребама. Да би остварила своју васпитно-образовну функцију, инклузивна школа треба да буде свеобухватна, довољно флексибилна и способна да задовољи сазнајне потребе и интересовања ученика, без обзира на психо-физичке, социјално-економске, национално-вјерске и полне одреднице као и да буде

* s.vilotic@rpz-rs.org

спремна за остваривање друштвених циљева и задатака васпитања и образовања, то јест да задовољи критериј Индекса инклузивности. Пракса указује на то да традиционални облици наставе не могу да одговоре актуелним промјенама XXI вијека. Иновације које се уводе у наставни процес захтијевају и неке измјене, које су мање или више везане за функцију и дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у раду са дјецом са посебним потребама и оном која то нису. Уважавајући чињеницу комплексности инклузивног васпитно-образовног процеса у раду смо се бавили утврђивањем ставова учитеља и наставника према инклузији како би смо расвијетлили недоумице и дали смјернице за унапређење инклузивне политике.

ДИДАКТИЧКО–МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ИНКЛУЗИВНОГ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Инклузивна настава је савремен дидактички модел организације часа који подразумијева равноправну партиципацију дјече са посебним потребама и оне која то нису у складу са индивидуалним способностима развијајући њихове максималне могућности. Она подразумијева специфичне дидактичко-методичке моделе чијом би се примјеном превазишло неадекватно васпитање и образовање дјече са посебним потребама.

Да би смо ефикасно организовали и реализовали инклузивни васпитно-образовни процес, а самим тим и извршили избор и примјену дидактичко-методичког приступа, у складу са индивидуалним могућностима ученика, поред улоге наставника веома је важна улога родитеља и њихова међусобна сарадња како би дјеца максимално напредовала у зони наредног развоја. На родитељима је изазов али и одговорност и обавеза да открију потенцијале и ограничење свог дјетета и да благовремено и континуирано упознају наставнике са индивидуалним карактеристикама, способностима, могућностима и потребама дјетета како би им се у складу са тим осигурао адекватан и функционалан васпитно - образовни приступ.

За успјешно реализовање Наставног плана и програма у инклузивном наставном процесу наставник треба да поред општих интелектуалних способности, уже-стручних, педагошко-психолошких, опште-друштвених и информатичких знања и вјештина, посједује и специфичне тј. емоционалне и социјалне способности, као и да поред здраве и ведре личности доминира хуманистичко опредјелјење и спремност да се перманентно усавршава како би одговорио потребама ученика а тим и друштва у цјелини. У складу са промјенама у образовању и друштвеној заједници, неопходно долази и до промјене у функцији наставника у инклузивној настави. Сходно томе, издвајају се сљедеће улоге наставника: 1. дидактичар, 2. васпитач, 3. научно-наставна улога, 4. дијагностичар, 5. инструктор активне наставе, 6. координатор, 7. креатор нових интерперсоналних односа, 8. градитељ емоционалне климе у одјелењу, 9. наставник у активном циљном учењу (Сузић, 1999). Може се закључити да „основни циљ конципирања и реализације

инклузивне наставе јесте стварање могућности за квалитетније учење свих ученика који ће најбоље одговарати њиховим индивидуалним различитостима. [...] Квалитет инклузивне наставе зависи од перманентног вишеструког, полисмјерног и међузависног партнерства – између ученика и наставника, равноправне интеракције између ученика, односно између наставника и родитеља, те унапређујућег партнерства школе и друштвене заједнице“ (Илић, 2009, стр. 14). Сазнања о ставовима просвјетних радника о њиховим дидактичко-методичким приступима у инклузивном наставном процесу могу указати на њихове потребе а самим тим и нове путеве пружања стручног усавршавања, подршке и помоћи учитељима и наставницима да достигну што већи ниво компетенција за квалитетно реализовање инклузивне наставе.

Специфичности дидактичко-методичког инклузивног наставног процеса

Као што је познато, Наставни план и програм је основни педагошки документ за конципирање и развијање васпитно-образовног рада. Постојање јединственог програма, схваћеног као једног и јединог за све ученике, ускоро ће постати прошло вријеме.

Наставни план и програм треба поставити оквирно, а тај би оквир служио за знање и активност ученика, на основу којег би наставник радио диференциране програме (групне и индивидуалне) на више нивоа – минимални и максимални у зависности од индивидуалних потреба и потенцијала сваког дјетета. Дјеца са посебним потребама чине веома хетерогене и издиференциране подгрупе, које се међусобно битно разликују, како по основним психо-физичким карактеристикама, тако и по многим важним дидактичко-методичким аспектима наставног рада. Наставници имају обавезу да, уз пуну стручну одговорност, прилагођавају глобалне и оперативне планове појединим ученицима и њиховим способностима, и то у два смисла: 1. смањивања или повећавања захтјева и 2. у избору метода и средстава и начина реализације наставних садржаја. *Општи орјентациони програм* представља разрађенији глобални програм рада, а обухвата наставне садржаје планиране Наставним планом и програмом који би могли одговарати образовним потребама и потенцијалима одређеног ученика, али и фонд часова, прецизиране садржаје и вријеме предвиђене за њихову реализацију, уџбенике, наставна средства и дидактички материјал. *Интегративни програм* има оперативну – мјесечну намјену, флесибилан је и омогућава ревизију и прилагођавање глобалног програма. Обавезно подразумијева континуирано утврђивање иницијалне едукативне основе и стално прилагођавање и надградњу за сваког ученика који значајније одступа од предвиђеног општег програма. Прије израде програма веома је важно прецизно утврдити садржаје у којима ученик заостаје или напредује, одабрати примјерене облике и средства рада и обезбједити услове за индивидуализован рад („Дуга“, 2001). Програм мора бити еластичан како би задовољио потребе ученика који чине карактеристичну већину, као и маргиналних случајева који су на горњој или доњој граници. Стручњаци инсистирају да сви ученици треба да усвоје минимум неопходних знања из свих предмета, а да тек поред тога могу да усвајају и нека посебна знања из области за које показују највише интересовања или за које имају изразитих способности. Ови захтјеви представљају

елементарне предуслове за успјешно реализовање васпитно-образовних циљева и ishoda koji se, prije svega, obezbjeđuju adekvatnim planiranjem i programiranjem neposrednog nastavnog rada.

Амбијент и услови у учионици треба да буду у функцији реализације савремених модела наставе, који су усмјерени на циљеве и ishode учења, у складу са индивидуалним могућностима и потребама свих ученика. У раду са дјецом са и без посебних потреба у инклузивном васпитно-образовном процесу неопходно је поштовати формалне аспекте који се односе на избор и принципе рада. Да би наставни процес био у служби дјететовог напредовања у зони наредног развоја неопходно је перманентно и поливалентно примјењивати како специфичне тако и опште дидактичко-методичке принципе и правила у учионици која одише позитивном, радном и емоционално-социјалном климом. Такође, примјена савремених модела наставе: индивидуализоване, интерактивне, иновативне и других, као и критеријско оцјењивање у васпитно-образовном процесу доприноси унапређењу инклузивног наставног процеса.

У основи инклузивног наставног процеса је индивидуализована настава (примјеном наставних листића на више нивоа сложености, различите тежине; индивидуално планирана настава; програмирана настава; компјутеризована настава...), која пролази кроз 3 етапе: 1. припремну, 2. оперативну и 3. верификативна (Лакетић, 2006), и која је у потпуности усмјерени на задовољавање индивидуалних потреба ученика како би се максимално допринијело њиховом учењу и напредовању у зони наредног развоја. Индивидуалним програмом предвиђа се избор метода и облика рада, савремених наставних средстава и дидактичких материјала и садржаја које дјеца желе да науче и могу да савладају, јер се праве према мјери појединца. За израду квалитетног индивидуалног програма неопходно је провести педагошко-психолошко-дефектолошку и медицинску опсервацију како би се утврдила комплетна дијагностичко-прогностичка слика о поједином дјетету и на основу процјене израдили програми уз помоћ стручног тима школе (педагога, психолога, дефектолога...).

Да би се квалитетно реализовала индивидуализована настава веома је важно да наставник добро теоријски познаје ове моделе као и начине њихове реализације и ефикасно их усклади са одређеним наставним јединицама и карактеристикама ученика. Такође, не треба занемарити да избор инклузивног дидактичко-методичког приступа у настави, између осталог, подразумејева прихваћеност и подршку кроз свакодневну комуникацију, кооперативно и свако друго заједничко учење и дружење дјеце са и без посебних потреба што доприноси њиховом развоју сигурности, самопоуздања, самопоштовања, толеранције, солидарности и хуманости, односно квалитетних интерперсоналних односа који ће се позитивно рефлектовати на цјелокупно друштво. Усвајање знања, вјештина и навика уз подршку вршњака односи се на сваку дидактичко-методичку организацију наставних и ваннаставних активности у којима ученици помажу својим вршњацима.

Инклузивна настава је незамислива без примјене савремене технологије и разноврсних дидактичких средстава усклађених са наставним садржајима који се реализују путем индивидуализованих дидактичких модела а све са циљем да се задовоље

индивидуалне сазнајне могућности ученика. Треба нагласити да је оцјењивање ученика један од горућих проблема са којима се просвјетни радници сусрећу у дидактичко-методичкој организацији инклузивне наставе, сходно томе истичемо да оцјењивање завријеђује темељнија разматрања и истраживања како би се унаприједило и довело до сврсисходности, тј. да буде објективни показатељ континуираног напредовања дјече у свим сегментима способности (интелектуалном, социјалном, емоционалном...). Можемо закључити да квалитетан дидактичко-методички приступ у инклузивном наставном процесу, подразумијева компетенције наставника за индивидуализовано планирање, програмирање, припремање и реализовање наставног процеса који се заснива на праћењу, вредновању и оцјењивању ученика у складу са њиховим индивидуалним способностима и могућностима. Овако конципиран наставни процес свакако би довео до систематичне промјене у цјелокупном васпитно-образовном систему који би резултирао функционалним знањима и вјештинама у складу са индивидуалним могућностима ученика.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на ранија испитивања која говоре о аверзији просвјетних радника према иновацијама и реформама, овде ће акценат бити на испитивању дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу. Самим тим *предмет* овог истраживања је *дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу*.

Циљ истраживања је испитати дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама.

У складу са претходно утврђеним циљем истраживања пошли смо од *сљедеће опште хипотезе: Претпоставља се да наставници за разлику од учитеља основних школа имају претежно негативан став према инклузивном дидактичко-методичком приступу и да су њихови ставови према инклузивном дидактичко-методичком приступу повезани са њиховим ставовима према инклузивном образовању као и са њиховим социо-демографским карактеристикама.*

Полазећи од задатака истраживања могуће је поставити *сљедеће потхипотезе:*

1. Претпостављамо да учитељи и наставници имају претежно негативне ставове према инклузивном образовању.
2. Претпостављамо да се ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању разликују.
3. Претпостављамо да учитељи и наставници имају претежно негативне ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.
4. Претпостављамо да се ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу и инклузивном наставном процесу разликују.
5. Претпостављамо да су неке социо-демографске карактеристике учитеља и наставника повезане са њиховим ставом према инклузивном образовању као и њиховим дидактичко-методичким приступом у инклузивном наставном процесу.

6. Претпостављамо да су дидактичко-методички приступи учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу повезани са њиховим ставом према инклузивном образовању.

Приликом испитивања ставова учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу у зависности од њихових ставова према инклузивном образовању користили смо *зависне и независне варијабле*.

Зависне варијабле за учитеље и наставнике су ставови према: а) инклузивном образовању и б) дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Независне варијабле су социо-демографске карактеристике учитеља и наставника: 1. пол; 2. степен образовања; 3. врста завршеног факултета (наставни/ненаставни); 4. разред; 5. наставни предмет; 6. опремљеност васпитно-образовне установе и 7. да ли у одјељењу у коме предаје има дијете са посебним потребама.

У овом истраживању су се користиле сљедеће *методе*: дескриптивна метода (SURVEY метод), метод теоријске анализе, истраживачки као и компаративни метод. Комбиновање ових метода је било неопходно јер је изучавање овог проблема постављено са више аспеката. У истраживању су се примјењивале *технике*: анкетаирања и скалирања. Анкетаирање је спроведено анкетним упитником за учитеље и наставнике.

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

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

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

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Полазећи од датог теоријског оквира, наше истраживање је вршено помоћу дескриптивне и компаративне методе, односно, анкетирањем, скалирањем, описивањем као и статистичким мјерењем. На основу њих смо добили и слједеће конкретне резултате који полазе од доказивања главне хипотезе, а која гласи: „Претпоставља се да наставници за разлику од учитеља основних школа имају претежно негативан став према инклузивном дидактичко-методичком приступу и да су њихови ставови према инклузивном дидактичко-методичком приступу повезани са њиховим ставовима према инклузивном образовању као и са њиховим социо-демографским карактеристикама“. Да би смо доказали или оспорили главну хипотезу пошли смо од претпоставки чије ћемо резултате представити у наставку рада.

Прва потхипотеза се односи на утврђивање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању. При обради резултата користили смо дескриптивну статистику и претпоставили смо да су њихови ставови негативни.

Табела 1. Ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању

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

Добијена фреквенција нам показује да 329 или 45,8% испитаника има позитиван став према инклузивном образовању, затим 376 или 52,4% претежно позитиван, док 13 или 1,8% има негативан став према инклузивном образовању. Анализа корелације скале ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању нам показује да је конзистентна на ниво значајности ($p = 0,000$). Након анализе првог субтеста инструмента СИОН можемо закључити да ова потхипотеза у потпуности није потврђена јер учитељи и наставници имају веома позитиване ставове према инклузивном образовању што потврђује и њихова варијабилност која износи ($M = 2,4401$), што је од изузетне важности јер ће њихови позитивни ставови имплицирати квалитетнију организацију и реализацију инклузивне праксе. Резултати нашег као и других истраживања говоре да учитељи и наставници имају претежно позитивне ставове према инклузивном образовању. Неопходно је нагласити да не потврђивање ове потхипотезе изузетно значајно јер је много важнији резултат који осликава позитивне ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању што је педагошки значај овог рада у смислу даљег развоја инклузивности у школама.

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

Табела 2. Разлике у ставовима учитеља и наставника према инклузивном образовању

Варијабла	Занимање	Број	Аритметичке средине	Стандардна девијација	Стандардна грешка разлике	t	Значајност
Став о инклузији	учитељ	291	54,12	5,479	0,321	1,93 5	0,195
	наставник	427	53,27	5,997	0,290		

T-тестом смо тестирали разлике између става који учитељи и наставници имају према инклузивном образовању. Добијени резултати нису потврдили ову потхипотезу јер не постоји статистички значајна разлика ($p = 0,19$). Иако се добијени резултати у нашем истраживању разликују од резултата у ранијим истраживањима и самим тим не потврђују постављену потхипотезу, они су значајни са становишта да ученици са посебним потребама приликом преласка из разредне у предметну наставу неће имати извјесних проблема због позитивних ставова и учитеља и наставника, што би свакако требало да допринесе њиховом континуираном социјалном и когнитивном напретку.

Трећа потхипотеза говори о ставовима учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави. Приликом обраде података користили смо дескриптивну статистику и претпоставили смо да су њихови ставови негативни.

Табела 3. Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу

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

Добијена фреквенција нам показује да 436 или 60,7% испитаника има позитиван став према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу, затим 281 или 39,1% претежно позитиван, док 1 или 1,0% има негативан став према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Анализа корелације скале ставова учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу нам показује да је конзистентна на ниво значајности ($p = 0,000$). Након анализе другог субтеста инструмента СИОН можемо закључити да ова потхипотеза у потпуности није потврђена јер учитељи и наставници имају изразито позитиване ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу што потврђује и њихова варијабилност која износи ($M = 2,6508$). Позитивни ставови учитеља и

наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави говоре о њиховој опредељености за квалитетан и стручан рад са дјецом са посебним потребама.

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

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

Варијабла	Занимање	Број	Аритметичке средине	Стандардна девијација	Стандардна грешка разлике	t	Значајност
Став о инклузивном дидактичко- методичком приступу	учитељ	291	66,53	7,157	0,420	2,350	0,010
	наставник	427	65,11	8,368	0,405		

T-тестом смо тестирали разлике између става који учитељи и наставници имају према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Добијени резултати потврђују ову потхипотезу јер постоји статистичка значајност на нивоу ($p = 0,010$). Пошто је варијабилност нешто већа код учитеља него код наставника може се закључити да они имају позитивнији став према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу за разлику од наставника. Позитивнији став учитеља према инклузивном дидактичко-методичком приступу може се посматрати с аспекта њихове веће оспособљености и мотивисаности за његову примјену у свакодневном раду. Нешто мање позитивне ставове су имали наставници а разлоге за то можемо тражити у концепту програма наставничких факултета који су значајно оскуднији од учитељског факултета, што свакако може бити предмет неких будућих анализа с циљем квалитетније припреме просвјетних радника за савремену инклузивну праксу. Што се тиче резултата ранијих истраживања, у моменту израде рада нам нису били доступни с тога сматрамо да добијени резултати, самим тим, имају већи научни значај и отварају могућност за наредна истраживања у овој области.

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

задовољити сазнајне потребе дјече у складу са њиховим индивидуалним могућностима како би били оспособљени за што самосталнији рад, напредовање и живот у цјелини.

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

Табела 5. Повезаност између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу са њиховим ставом према инклузивном образовању

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

Корелацијом смо испитали ту повезаност и можемо слободно рећи, ова најважнија потхипотеза је потврђена у потпуности што се може закључити на основу резултата који су статистички значајни на нивоу ($p = 0,000$). Висина корелације између става према дидактичко-методичком приступу учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу и њиховог става према инклузивном образовању износила је ($r = 0,425$). Значај ових резултата је и у томе што се, на нашим просторима, сличне корелације нису детаљније испитивале. Из претходно реченог закључујемо да позитивни ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању позитивно утиче и на њихов избор инклузивног дидактичко-методичког приступа у настави као и на њихову опредјељеност да наставни и ваннаставни процес ускладе са индивидуалним карактеристикама дјече са посебним потребама и њиховим могућностима и тако допринесу њиховом максималном развоју.

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

ЗАКЉУЧАК

На основу свега изложеног видимо да учитељи и наставници имају позитивне ставове према инклузивном образовању и да се то позитивно имплицирало и на њихове ставове према дидактичко-методичком инклузивном приступу те да ти ставови нису условљени њиховим социо-демографским карактеристикама. Ови резултати указују на јасне и доследне професионалне ставове просвјетних радника према инклузивној политици што је свакако веома важан показатељ у ком правцу треба развијати савремени инклузивни васпитно-образовни процес.

Инклузија није одвојен процес у школском систему који треба спровести. Она је кохерентна са савременим реформским процесом васпитања и образовања не само у основној школи већ на свим нивоима образовања, и као таква заслужује и обавезује на потпуно одговоран приступ надлежних институција и појединаца у њеној имплементацији. Стога је неопходно стратешки развијати инклузивну политику која би поред рјешавања материјално-техничких проблема морала студиозније да се бави профилирањем стручног кадра који ће бити спреман да синхронизовано развија наставне планове и програме које ће компетентно и квалитетно усклађивати и реализовати према потребама и могућностима не само дјече са посебним потребама већи свих ученика.

То подразумијева развијање функционалних и флексибилних наставних планова и програма, едукацију постојећег кадра али и припрему студената наставних факултета за примјену и реализацију дидактичко-методичког инклузивног приступа у свакодневной педагошкој пракси, флексибилнију организацију наставних и ваннаставних активности, запошљавање стручних лица и асистената у настави, стварање материјално-техничких и архитектонских услова, усклађену администрацију и документацију као и развијање инклузивне културе не само у школи већ и у ширем друштвеном окружењу како би инклузивна политика заиста остварила своју примарну функцију а то је васпитање и образовање дјече у складу са њиховим индивидуалним потребама и могућностима и тако допринијела њиховом максималном развоју личности. У складу са наведеним намеће се закључак да ови резултати дају значајан допринос у развоју савремене педагошке теорије и праксе и отварају могућност за нове расправе и истраживања, а сходно томе и у погледу испитивања и утврђивања педагошких ефеката и исхода учења инклузивног наставног процеса код ученика са и без посебних потреба.

Summary: After a theoretical introduction and consideration of inclusive teaching process, the author presents the results of a study carried out in 2011. on 718 respondents. Study population consisted of teachers from 23 elementary schools, from 16 municipalities, from 3 regions of the eastern part of the Republic of Srpska. The aim of this study was to investigate the didactic-methodical approach of teachers in inclusive education process in elementary schools, as well as the linkage of these approaches with the views of teachers on inclusive education and their socio-demographic characteristics. Obtained and interpreted results of this study imply a recommendation for a systematic and continuous improvement of inclusive education process which is an integral part of the current reform changes in education and are aimed at the development of a tolerant society and system to be able to meet the individual abilities of students.

Keywords: inclusive system of education, inclusive teaching, didactic - methodical approach of teachers in inclusive teaching process, teachers' attitudes towards inclusive education process.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В. и Кундачина, М. (2002). *Методолошки практикум*. Филозофски факултет Ужице.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Богојевић, С. (2007). *Статистика за педагоге*. Филозофски факултет Бања Лука.
- Дрштво уједињених грађанских акција (Дуга). (2001). *Приручник за инклузивну наставу*. Сарајево: Аутор.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.
- Кожух, Б. и Максимовић, Ј. (2009). *Обрада података у педагошким истраживањима*. Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Кожух, Б. и Сузић, Н. (2010). *Обрада података у истраживањима*. Универзитет у Бања Луци: Филозофски факултет у Бања Луци.
- Лакетић, М. (2006). Индивидуализација наставног рада на књижевном тексту у разредној настави примјеном наставних листића. У зборнику *Индивидуализација и инклузија у образовању* (стр. 200–205). Сарајево: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Herzegovina .
- Сузић, Н., Стојаковић, П., Илић, М., Бранковић, Д., Милијевић, С., Крнета, Д. и сарадници (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бања Луци.
- Сузић, Н. (2005). Стандарди коректног цитирања. *Настава, научни, стручни и информативни часопис бр. 4*, стр. 9–15.
- Сузић, Н. (2007). *Примјењена педагошка методологија*. Бања Лука: ХБС.